

Libros de **Cátedra**

Más allá del corral: transliterar la enseñanza

Cristina Blake, Sergio Frugoni y Carolina Mathieu

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

MÁS ALLÁ DEL CORRAL: TRANSLITERAR LA ENSEÑANZA

Cristina Blake
Sergio Frugoni
Carolina Mathieu

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Trans-prólogo	6
Introducción	9
Capítulo 1	
Más allá del corral: la transLiteratura infantil argentina	14
La literatura infantil argentina en arenas movedizas.....	15
Más allá de lo contemporáneo: la ultraliteratura infantil argentina.....	16
¿Qué es la transLiteratura infantil argentina? Particularidades y dimensiones	23
Producción y edición de textos transLiterarios argentinos para niños	26
Transautoría.....	30
Transmedialidad	32
Transmaterialidad	34
Transnacionalidad.....	36
Transgenérica	39
Nuevas formas de circulación de la transLiteratura infantil argentina.....	41
Referencias	45
Capítulo 2	
Esa maravilla: la enseñanza de la poesía en la construcción de lo común.....	49
Presentación.....	50
De la infancia no se sale indemne	54
Cómplices en la incertidumbre	57
Instalaciones poéticas: formas de mediación más allá del libro	64
Conclusiones	73
Referencias	74

Capítulo 3

Poesía hacia las infancias desde el Nivel Inicial	76
De entrada, nómadx	78
Hacia las infancias, hacia la “ <i>poyía</i> ”	79
PoESI: una propuesta	87
PoESImundos: itinerarios de cuna para transLiterar desde el Jardín.....	89
Hacia prácticas docentes como reconfiguraciones ético-políticas y estético-didácticas	94
Referencias	97

Capítulo 4

TransLiterar la enseñanza.....	100
Una didáctica de lo transLiterario.....	101
TransLiterar en la formación de futurxs docentes, licenciandxs y mediadorxs culturales	104
Instalación: el agua	104
Instalación: el tiempo	105
Las puertas del tiempo.....	107
Las correspondencias.....	107
La Cachumba.....	108
Sueños mágicos	108
El árbol de los espejos.....	108
Extensionistas en vuelo.....	110
Prácticas transliterarias en talleres para niñxs	117
Florijemas.....	117
Match de improvisación	117
Los sopifofos	118
Tejer la historia del barrio	119
Prácticas transLiterarias en el espacio público	119
Estación Arroyo.....	120
Estación La Casita	120
Estación Tren.....	121
Estación Radio	121
Estación Salita	121
Estación Plaza	121
Estación La Plata	121
Estación Mural	121
Estación Escuela	121
TransLiterar desde los Institutos Superiores de Formación Docente	125
Quijoteando.....	125

El patio de los naranjos: "Perfume de poesía en flor"	127
Jornadas de Literatura para niños y su enseñanza.....	128
El camino de las hormigas.....	128
Un Paseo en paraguas	130
La plaza de las letras parlantes	131
TransLiterar en otros espacios culturales.....	134
Referencias	139
Los autores	141

Trans-prólogo

Gustavo Bombini

El gran pedagogo y político venezolano, Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, en sus sorprendentes juegos con la retórica y con la materialidad del lenguaje (nos debemos una investigación al respecto) discurre en una nota ubicada en las primeras páginas de su obra *Sociedades Americanas* en 1928 (varias veces publicada y re-escrita) sobre el sentido de los prefacios. Así caracteriza a lo que llama “Pródromo” o Escrito Precursor, luego de dar cuenta de diversas posibilidades como son Prólogo, Prefacio, Preliminar, Preámbulo, Preludio.

Simón Rodríguez me invita a dudar y por fin a decidir por mí mismo acerca del género en el que me pongo a escribir ahora. En principio las autoras y el autor de este libro me solicitaron un Prólogo, tarea que acepté gustosamente hace unos meses; pero, al recibir el correspondiente documento de word con el libro a prologar, la potencia de lo dicho, las referencias teóricas desplegadas, la contundencia de algunas de las postulaciones y análisis allí explicitadas me condujeron, de un modo menos racional y más lúdico a titular estas breves páginas como un Trans-prólogo; acaso para no quedarme afuera de ese juego que sus autores les están proponiendo a ustedes, sus lectoras y sus lectores: un juego que es el del conocimiento sobre la literatura infantil, el de las nuevas posibles y potentes teorías para pensar en ella, el de la sutil crítica y el atinado análisis y el de la mirada indagadora acerca de las prácticas de lectura que este libro despliega.

Y parte del juego es retomar aquella metáfora tan potente que lanzara al ruedo hace ya treinta años la admirada Graciela Montes y que recupera sentidos hoy en los modos de leer, teorizar y practicar la literatura infantil de los autores de este libro.

Porque si de corrales se trata estos no son solo aquellos que acotaban las posibilidades de despegue de los niños y las niñas como lectores, que los controlaban, los moralizaban y los disciplinaban, sino también son corrales las limitaciones autoimpuestas por la propia (y escasa) escritura crítica y de investigación, por los modos en que se ha abordado la enseñanza y la llamada “promoción”, encorsetadas en fórmulas supuestamente liberadoras pero atrapadas en el lenguaje encrático de las frases slogans: “la lectura nos hace libres”, “el placer de la lectura”, “la lectura es contagiosa”.

Mientras tanto, la literatura infantil como producto cultural (industrial o artesanal, lo mismo da, con sus variantes) ha ido ratificando y acentuando su carácter de objeto movedizo, activo, cambiante no solo en relación con sus poéticas y retóricas (en el sentido más tradicional de estos términos) sino con sus lógicas de producción: libros que mutan, que se enriquecen en sus posibilidades materiales, que agrandan o achican sus tamaños, que alteran las conven-

ciones de diseño y tipografía hacia lo inesperado, y que por fin, reclaman ser leídos de otro modo, tanto en las *performances* sociales y pedagógicas -a las que este equipo de tres se refiere y que a la vez ha puesto en ejecución- como en los análisis que de esas *performances* aquí se presentan.

Las perspectivas se enriquecen y se despojan de sus limitaciones y ataduras cuando los autores de los artículos de este libro ponen en juego las categorías teóricas, los modos de nombrar a las prácticas, el sesgo, al fin, elegido para el análisis: de este modo, los diversos aprovechamientos de lo trans- (no pude sustraerme a esa marea post- que ya se lee desde el índice), para entender que elegir “trans-“ es precisamente animarse a dar ese paso teórico/crítico/cultural/pedagógico que acompaña y dialoga con un objeto que -desde el orden del arte- ya avanzó sin esperarnos.

El bobo debate de la academia en torno a la literatura infantil: si es menor, si es popular, si no es literatura, si “no existe”, ha llegado a decir conspicuo profesor universitario, acaba hecho trizas gracias al golpe contra el suelo de la evidencia: un objeto de enseñanza escolar apreciado y potente, un campo de lectura más allá de la escuela que ha permitido interpelar e incluir a las comunidades lectoras más desafiantes: analfabetos, adolescentes, adultos mayores, sujetos en situación de privación de la libertad o en tratamiento de salud por consumo problemático de sustancias, un objeto elegido por las políticas públicas (educativas y culturales) para sus aulas, sus bibliotecas, sus centros culturales, sus barrios.

Los autores de este libro han visto (y de eso nos cuentan) y yo he visto operar al objeto literatura infantil en escenarios y contextos impredecibles e inimaginados para el rigidizado mandarino universitario y sus verdades. Las legitimidades entran en cuestión, el gesto “trans-“ que recorre las páginas de este libro son pura habilitación para la creación de un nuevo orden de lectura, de un nuevo territorio de reflexión y un nuevo ademán corporal hacia la práctica de lectura que acompaña desde un nuevo registro, para la producción académica y pedagógica, la pujante producción editorial para niños y niñas.

Este registro de producción se hace cargo a su vez de las distintas claves de lectura que ya no dejan lugar para posiciones puristas, acaso derivadas de la ya vieja concepción de autonomía literaria, renuente a los usos/aprovechamientos tan vituperados por el discurso crítico de los años 80, al menos en la Argentina. Como si se tratara de evitar la consumación de un crimen de lesa literatura nos alertaba(n) la(s) crítica(s) -pienso en las “intrusiones” pedagógicas y psicológicas a las que se refería María Adelia Díaz Rönner o a la crítica a la lectura de la literatura en clave de “valores” a las que se refirió más tarde Marcela Carranza- acerca de operaciones de encorsetamiento de los sentidos de los textos en nombre de usufructos ideológicos de tintes variados. Otra vez los corrales de Montes.

Los 2000 (eje temporal recurrentemente citado en el libro) parecen revertir estas alertas altamente justificadas en las dos décadas del siglo anterior, cuando la autonomía se pone en cuestión y operan ahora los emergentes de lectura que dan cuenta de nuevas complejidades de una sociedad que amplía su agenda en clave de derechos, de perspectivas de género, de una salida de aquellos discursos de “abuenización” (dice Díaz Rönner), acaso ingenuos ya y que permiten

entonces intersecciones inter-prácticas-sociales (tal el caso de la relación literatura y educación sexual integral [ESI] que se aborda aquí desde el nivel inicial) e inter-disciplinarias y que posibilitan pensar los saberes sobre la literatura no desde campos disciplinarios tradicionalmente específicos sino en diálogo con otros saberes/experiencias/emergentes sociales y, en el caso de la ESI, leyes que amplían los derechos a la identidad de género y a la salud sexual.

Esta salida de los discursos de la “abuenización” supone también una ruptura con las concepciones de poesía asociadas a concepciones de la infancia que al fin recaen en formas estereotipadas dentro del género. Divulgadas y consolidadas por producciones de gran pregnancia como los textos de María Elena Walsh (autora faro de una época), bajo la égida de Díaz Röner que se discute en este libro, lo cual ya es un fetiche que poco dice sobre la pluralidad de experiencias de las infancias en clave cultural, social y en los modos de relacionarse y de ser parte de la cultura escrita.

Como se ve, lector, lectora, un libro que lo invitará a usted a salir de cualquier forma de corral en la que pudiera haber quedado atrapado o atrapada por aquello que es contrario al orden del arte: el orden del prevalecer (el verbo es del libro *La cultura asfixiante* de Jean Dubuffet).

Cristina Blake, Sergio Frugoni y Carolina Mathieu son profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Han sido alumnos y colegas en esa Facultad cuando yo trabajaba allí y son los detentadores de una posición activa-coherente con lo postulado en este libro- respecto de la lectura, de la escritura, de la poesía, de la literatura infantil, de la enseñanza y de la formación de profesores. Frente a los embates del prevalecer, de adocenados modos de producción y reproducción del conocimiento y sobre todo frente a anquilosados modos en que se construyen las formas de sociabilidad intelectual en la academia (ya mecanizadas en rituales desgastados); Blake, Frugoni y Mathieu llevan adelante clases, investigaciones e intervenciones de extensión universitaria que forman parte de una renovación de las agendas y de los estilos académicos por los que muchos y muchas colegas en el país y en Latinoamérica venimos bregando. Contra una universidad replegada en formas de internismo palaciego, con una agenda académica que se construye sobre formas carentes de originalidad, y siempre de espaldas a modos de construcción de saberes colaborativos, el trabajo de Cristina, Sergio y Carolina -que continúo compartiendo en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín- y que tiene como uno de sus resultados este libro, es prueba contundente de que hemos construido -no sin resistencia- un recorrido para un nuevo modo de configuración de nuestras identidades intelectuales y docentes.

Arturo Seguí, 30 de mayo de 2021

Introducción

El corral protege del lobo, ya se sabe; pero también encierra.

(Graciela Montes, 1990, p.24.)

En 1990 Graciela Montes publicaba un libro de enorme trascendencia para el desarrollo posterior de la literatura infantil argentina. *El corral de la infancia* (1990) reunía una serie de textos de la autora dispersos en la década de los 80, publicados en un solo volumen en la colección *Apuntes* dirigida por María Adelia Díaz Rönnner en *Libros del Quirquincho*.

Esa década fue un momento crucial en el desarrollo y expansión no solo de la literatura para niños sino de un cuerpo crítico modernizador de la mano de lxs mismxs escritorxs. La apertura democrática lo era también del pensamiento crítico sobre las representaciones de la infancia que sostenían la producción cultural dirigida a ellxs.

En un capítulo mil veces citado de ese libro, Montes recuperó la metáfora del “corral”, de cuño sarmientino¹ para designar las operaciones culturales hacia la infancia que tenían como objetivo protegerla y domesticarla. Si la escuela, en ese proyecto modernizador de mediados del siglo XIX, debía ser “el corral” para amansar al niño que “no es más que un animal que se educa y dociliza” (Sarmiento, 1862, p.156), Montes, con una mirada crítica llena de comentarios agudos y certeros analizaba en los años 90 las formas en que la denominada “literatura infantil” participaba de mecanismos ideológicos semejantes. Así, nombraba como “realismo mentiroso” y “sueñismo” a dos variantes de un mismo impulso de subestimación de la infancia como zona inmaculada para proteger y educar. Un coto dentro del cual no tenía cabida la efervescente productividad de la imaginación y sus desvaríos peligrosos.

Han pasado treinta años de esas formulaciones, donde la propia Montes ha revisado y expandido sus *obsesiones* dentro de las cuales puede reconocerse la *metáfora del corral*². Si damos una mirada retrospectiva sobre las décadas que siguieron, no es difícil constatar que la literatura infantil ha conquistado un terreno en el campo crítico a la par que ha ampliado sus

¹ Desde el campo de la pedagogía con perspectiva histórica acerca de la “invención de la infancia moderna”, Sandra Carli en su libro *Niñez, pedagogía y política* (2002) cita el discurso de Sarmiento de 1862 ante los vecinos de Concepción, provincia de San Juan. Allí hacía mención a la operación de Montes: “La escuela debía ser *corral* de la infancia, metáfora utilizada para sostener el éxito de la acción escolar, rescatada en la actualidad por especialistas de la literatura infantil para caracterizar el sentido histórico de la pedagogía” (Montes, 1990, p.52).

² Para ampliar esta idea ver el artículo de Fabiola Etchemaite “Idas y vueltas por los laberintos de Graciela Montes” en Blake, C. y Frugoni, S. (2016) (Coord.). *Literatura, infancias y mediación. Talleres de la II Jornada de Literatura para niños y su enseñanza*.

fronteras. Editorxs, escritorxs, ilustradorxs, artistas, funcionarixs públicos, librerxs, promotorxs de lectura, educadorxs, críticxs, agentes de mercado, bibliotecarixs y, por supuesto, las infancias configuran una trama compleja y heterogénea que ha transformado los sentidos de producir arte y cultura para lxs niñxs.

La emergencia del libro-álbum desde los 2000 abrió nuevas posibilidades para la exploración estética como así también un nicho de mercado apetecible para las grandes editoriales que llenaron las librerías con una oferta no siempre a la altura de las circunstancias. Por otro lado, las transformaciones políticas y culturales contemporáneas, las luchas feministas, la aparición de la ESI, la expansión de un discurso *new age* de la “educación emocional” con fuerte pregnancia en el campo educativo, la incipiente consolidación de discursos críticos sobre la literatura infantil, el desarrollo de políticas públicas de lectura a nivel nacional y jurisdiccional, la multiplicación de jornadas y congresos sobre el tema, entre otros factores; han abierto nuevos desafíos para todxs lxs que estamos interesadxs en reflexionar críticamente sobre este campo.

Habría que agregar como un dato crucial el proceso de deterioro de las condiciones de vida de un sector enorme de la población, con un porcentaje creciente de niñxs en situación de vulnerabilidad. La pandemia de COVID-19 vino a coronar procesos estructurales de desigualdad y, al mismo tiempo, abrió la puerta a una virtualización general de los vínculos con consecuencias insospechadas hacia el futuro de la humanidad.

No hay duda de que vivimos en tiempos de incertidumbre que afectan nuestras vidas y las vidas de las infancias. ¿Cómo se sitúa la literatura infantil contemporánea frente a estas transformaciones cruciales en el campo cultural, político y social? ¿Qué desafíos nuevos afrontamos educadorxs, mediadorxs y demás agentes del campo frente a la arrolladora complejidad del presente así como a la dinámica expansión de estéticas y proyectos culturales en torno a las infancias?

Sin duda, encontramos continuidades en los planteos formulados por Montes (y tantos otros escritorxs y críticxs) pero acaso requieran reformulaciones que nos adviertan sobre los nuevos “corrales” que estamos construyendo desde la mirada adulta sobre la niñez.

¿Qué cotos de protección y sometimiento de las infancias se nos han vuelto tan naturalizados aunque parezcan muy lejanos a los que criticaba Montes en su momento?

Poner en discusión los propios “corrales” es un punto de partida crucial para imaginar modos más interesantes de vincularnos con lxs niñxs en su desafiante *otredad*. Esa “zona vedada y volátil de la niñez” de la que la experiencia estética es una de las vías privilegiadas de acceso (Alvarado, Maite y Guido, Horacio, 1993, p.10).

Es una condición también para imaginar ese *más allá del corral* imprescindible para la vitalidad de nuestras intervenciones culturales y educativas en la escuela y en otros contextos extraescolares.

La dinámica del campo de la literatura infantil ofrece nuevos desafíos y posibilidades estéticas para quienes nos ocupamos con mirada crítica de este objeto cultural.

En este libro intentamos un gesto de apertura hacia cuestiones que tienen desarrollos incipientes o que son directamente un área de vacancia en la reflexión sobre la literatura infantil, como es el caso de los proyectos estéticos transLiterarios que abordamos en los capítulos del libro.

En el capítulo 1, “Más allá del corral: la transLiteratura infantil argentina”, Cristina Blake transita por los debates teóricos acerca del arte contemporáneo y, especialmente, se detiene a reconocer las particularidades de la literatura desde el año 2000 para enfocar su estudio respecto de las producciones de textos y eventos literarios argentinos para niñxs que necesariamente requieren ser analizados más allá de las perspectivas canónicas tradicionales. Propone la categoría de la transLiteratura para estudiar las nuevas formas de producción, circulación y consumo en la literatura argentina ultracontemporánea para niñxs donde emergen nuevos textos y eventos que se transfunden con otras artes y tecnologías. Para su abordaje distingue dos dimensiones: la producción y edición de textos transLiterarios y las nuevas formas de circulación de lo literario para niñxs en la Argentina.

En el siguiente capítulo, “Esa maravilla: la enseñanza de la poesía en la construcción de lo común”, Sergio Frugoni recorre críticamente algunos aspectos reconocibles de las tradiciones poéticas para la niñez instaladas a partir de la obra de María Elena Walsh para proponer una ampliación de lo que se considera “poesía infantil” que incluya otras tradiciones y poéticas que no han sido escritas originalmente para ese público. Toma el caso de una antología producida desde una política pública y de una colección editorial como objeto para indagar sobre otras formas de construir una “versión de la infancia” desde la poesía. Por último, propone un camino transLiterario para acceder al género a partir del dispositivo de las *instalaciones poéticas*, en donde la enseñanza y la mediación se encuentran con los desarrollos del arte contemporáneo para abrir nuevas posibilidades de intervención y, principalmente, de construcción de lo común.

En el Capítulo 3, “Poesía hacia las infancias desde el Nivel Inicial”, Carolina Mathieu ancla su mirada en ese nivel para señalar tensiones y problemas que ha ido observando en su recorrido docente como formadora de formadorxs y, específicamente, en torno a la enseñanza de poesía en “Jardines Maternales” y “Jardines de Infantes”. A la vez, invita a transitar otros caminos didácticos y a imaginar itinerarios posibles que permitan “transLiterar la enseñanza” a la hora de “dar poesía”. En un diálogo entre poesía e infancias, entre arrullos y nanas, este capítulo también quiere hacerle lugar a la Educación Sexual Integral como apuesta política urgente.

En el capítulo 4, lxs autorxs recorren algunas experiencias de trabajo con la literatura infantil desde la perspectiva transLiteraria, dando cuenta de una trama que puede leerse como genuina extensión universitaria desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata hacia la construcción de redes donde participaron otras Facultades de la misma Universidad, Institutos de Formación Docente, espacios socio-educativos, Asociaciones Civiles, librerías, entre otros. El capítulo destaca la importancia de los diseños institucionales que habilitan intervenciones multidimensionales y comunitarias en torno a la llamada literatura infantil.

En suma, queremos destacar que habiendo sido protagonistas y organizadorxs de las *Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*, reconocidas como un “reposicionamiento del campo” (García, 2015) desde 2009 y habiendo profundizado intervenciones en la gestión de tres ediciones de la *Jornada de Literatura Para Niños y su Enseñanza* desde 2014, reasumimos aquí el compromiso de seguir ampliando líneas de investigación³.

TransLiterar: ir “más allá” de “la letra” y de fronteras clausuradas sobre “lo que es para niños” y “lo que es para adultxs”. TransLiterar: imaginar otras propuestas de enseñanza y mediación. Infancia como noción que no se restringe a una etapa de la vida o a un orden cronológico sino a un espacio de la cultura que no deja de interpelarnos.

Para finalizar, existe un malentendido constante respecto de la denominación “literatura infantil”. En nuestro caso, adscribimos que se trata de una literatura “sin adjetivos”, como ha escrito con certeza María Teresa Andruetto (2009). Si “infantil” es una excusa para subestimar o subordinar “lo literario” de estas producciones en nombre de fines instrumentales, es una denominación que cabe rechazar. Sin embargo, también es posible aprovechar las entrelíneas de los nombres para desplegar algunas discusiones al interior de un campo consolidado de estudios que toman esa designación como espacio propio. De esta manera oscilamos entre “literatura infantil” y “literatura para niños” asumiendo que se trata de un campo específico, polémico y en construcción permanente.

La apelación al prefijo “trans” que utilizamos para referirnos a proyectos culturales y estéticos contemporáneos está indicando que nos interesa diluir los cotos y fronteras definidos. En definitiva, ir “más allá del corral”.

Cristina Blake, Sergio Frugoni, Carolina Mathieu

Referencias

- Alvarado, M. y Guido, H. (comp.) (1993). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Etchemaite, F. (2016). Idas y vueltas por los laberintos de Graciela Montes. En Cristina Blake y Sergio Frugoni (Coord.). *Literatura, infancias y mediación. Talleres de la II Jornada de Literatura para niños y su enseñanza*. La Plata: FaHCE/UNLP, Vuelta a Casa Editorial, pp.67- 87.

³ El Seminario Permanente de Literatura Infantil y Juvenil de la Carrera de Letras en el que participamos también se inscribe en este camino.

García, L.R. (diciembre, 2015). Memoria e imaginación: Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Departamento de Letras; *El Taco en la Brea*; 1(2), 80-118.

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Sarmiento, D.F. (1862). "Discursos". En: *Obras Completas*, tomo XXI. Buenos Aires: Imprenta y litografía Mariano Moreno, p.156.

CAPÍTULO 1

Más allá del corral: la transLiteratura infantil argentina

Cristina Blake

La literatura infantil argentina en arenas movedizas

...cabe recordar que no hay texto alguno fuera del soporte que permite leerle (o escucharle). Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos -manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados- manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas manera de leer varían con arreglo a los tiempos, lugares y ámbitos.

(Roger Chartier y Guglielmo Cavallo, 1998, p.16)

El vertiginoso siglo XXI nos ha transformado en lectorxs de una literatura infantil que nos encamina a elaborar nuevos textos y significados ante una forma más amplia de entender lo literario. Aludimos a lo literario para incluir a una literatura extendida en diversas materialidades y eventos donde se transfunde con otras artes y nuevas tecnologías.

Especialmente, en el arte ultracontemporáneo (desde el año 2000) reconocemos una literatura que se reinventa y ramifica en producciones que desbordan los límites de su autonomía y circulación activando nuevas prácticas de lectura y nuevas “comunidades de interpretación” (Stanley Fish, 1980, p.4).

A lxs lectorxs contemporánexs, la literatura infantil nos rodea en diversos soportes, modalidades, géneros, principios organizativos, poéticas, estéticas y estilos. Leemos en modo plural un libro que presenta nuevas singularidades: libro pura palabra, libro ilustrado, libro-álbum, *ebook*, video interactivo, poemas visuales, textos audibles por radio o por *podcast*, un texto transLiterario. Leemos no sólo libros, leemos textos literarios, discursos estéticos en forma privada y en forma pública, en talleres, ferias, exposiciones, instalaciones, en las plazas, en las calles, en comedores y merenderos, en la escuela. Leemos y escuchamos, leemos y miramos, leemos y fabricamos, leemos y escribimos, somos hacedorxs literarios en diferentes dimensiones.

Estos cambios tienen en común, una literatura que nos interpela, para no dejarnos en el mismo lugar, para “hacerla” en el mientras leemos-escuchamos-miramos-manufacturamos-digitalizamos. Un leer-hacer donde se mueven nuestros cuerpos con el cuerpo material de un objeto o en un suceso estético donde la literatura emerge junto a otras artes y corporeidades.

Sin dudas, dejamos de ser lectorxs pasivos para ser lectorxs intervinientes, lectorxs performativxs. Lectorxs en juego dentro de una literatura infantil argentina contemporánea que ha incrementado experimentaciones con diversxs artistas (autorxs de la palabra, de la imagen, diseñadorxs, informáticxs, músicxs, plásticxs, escultorxs, editorxs) lxs cuales apuntan a inventar en forma multimodal y pluriperceptual un devenir con lo literario generando efectos simbólicos para más lectorxs. Devenir que zambulle al lector en un hacer presente lo literario entre otras artes y tecnologías cada vez que lo transitamos y realizamos.

El devenir nos adentra en el acto efímero de la lectura como ante “El libro de arena”⁴ de Borges que mientras se lee, se transforma; que al dar vuelta la página, se borra porque “ni el libro, ni la arena tienen fin” (p.69). Es/deja de ser/vuelve a ser, pero de otra forma para quedar “escrito” en la memoria del instante y a la vez convertirse en infinito si lo volviéramos a abrir.

Como lo advertían Chartier y Cavallo (1998) lxs lectorxs encarnadxs varían sus modos de leer según los tiempos, lugares y ámbitos. Desde esta perspectiva, en este capítulo analizaremos esas variaciones en la literatura infantil argentina ultratemporánea para disponer unos modos de leer y unos modos de interpretar que posibiliten intervenciones didácticas en la escuela y en el “más allá” de la escuela que desarrollaremos en el capítulo 4.

La propuesta, entonces, es visitar emergentes estéticos que en la Argentina tienen en niñx como destinatarixs de nuevas experiencias con lo literario en un recorte de tiempo dentro de lo contemporáneo en lo más cercano, lo “ultratemporáneo”. Esta operación focal está motivada no sólo por la profusión de producciones artísticas experimentales que desde el año 2000 identificamos en el arte, sino por la consecuente proliferación de modelos y perspectivas que historiadorxs, críticxs del arte, estudiosxs de la cultura y teóricxs de la literatura analizan como un tiempo de evidente giro renovador donde las categorías de análisis canónicas resultan insuficientes.

Más allá de lo contemporáneo: la ultraliteratura infantil argentina

La literatura argentina para niñxs contemporánea muestra formas de producción, circulación y consumo que ponen en debate el estatuto del arte contemporáneo caracterizado por la mezcla, la hibridez, el uso de nuevas materialidades, la relación de contigüidad con el entorno de imágenes, sonidos y silencios, la impronta de la cultura digital, los diálogos interartísticos.

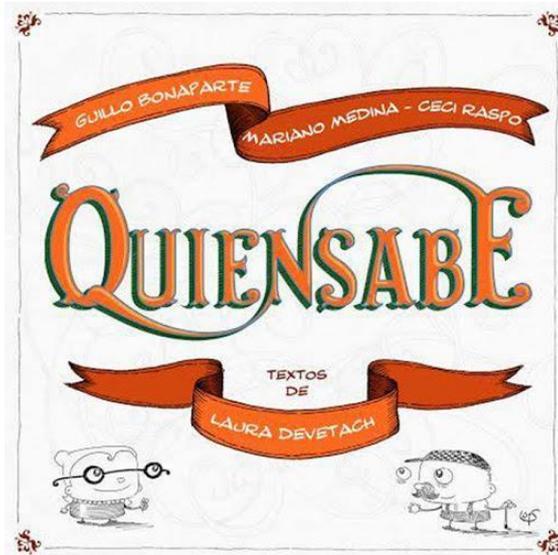
Los avances de la tecnología y sus relaciones con el arte y la ciencia plantean un nuevo régimen del decir y un nuevo régimen del leer-hacer que nos lleva a ser intérpretes de una estética coetánea, una estética del presente en el presente.

Estudiar la literatura argentina para niñxs del presente implica decisiones acerca de cómo y desde dónde abordar textos y textualidades surgentes en producciones y eventos literarios que

⁴ En el cuento “El libro de arena” (1975) de Jorge Luis Borges que cierra su libro con título homónimo.

no podrían ser revisados como innovaciones aisladas en su tiempo, sino como nuevas emergencias con resonancias, reactualizaciones y antecedentes en su entorno histórico cultural. Por otra parte, estas producciones artísticas obligan a abandonar una mirada inmanentista para observarlas como entretrejos, como redes de prácticas culturales. Esta argamasa conlleva analizar las manifestaciones de lo literario dentro del campo del arte contemporáneo entendido como territorio de cuestiones, problemas y/o tendencias verificables en la literatura argentina para niñxs de los últimos años -tanto la producida por escritorxs nacidxs en la década del 70, la llamada “nueva narrativa”, como la de autorxs nacidxs antes, que siguen produciendo- sin dejar de establecer relaciones con estadios precedentes, ya se trate de linajes, reelaboraciones o rupturas.

Les propongo que empecemos a reconocer los rasgos de la literatura argentina para niñxs ultracontemporánea a partir de los efectos que se activan en propuestas artísticas como *Quien sabe* (2015), un texto-música-plástica provocador desde su título hasta por su invitación a leerlo-escucharlo-hacerlo con las manos y jugar con lo literario.



Con un nuevo soporte, que desborda el libro tradicional, lo literario se presenta en una caja de CD que contiene quién sabe cuánto más que un texto para escuchar.

Esta propuesta artística reúne poesías de la gran pionera de la literatura infantil argentina, Laura Devetach, quien pone su voz junto a otrxs artistas invitadxs en recitados y canciones que componen un disco producido musicalmente por Mariano Medina, Cecilia Raspo, Guillermo Bonaparte, sumado a la gráfica de Luis Paredes.

La caja se abre y se despliega una casa para armar y hacer circular personajes troquelados que son mencionados en el poemario. La mayoría de las poesías de Laura Devetach ya habían sido publicadas en diferentes libros, sólo tres de ellas son inéditas y una, tiene a Mariano Medina como autor. Estas diferencias de publicación muestran un proyecto distinto de la autora que elige reeditar sus poesías desde una perspectiva aumentada por una producción en red artística para generar eventos literarios con el múltiple libro-objeto.



Lo llamativo de esta propuesta es la contagiada conjunción entre la palabra, las canciones y el armado de una casa con figuras troqueladas (dos personajes, un farol, un macetero, una cerca) que potencian lo literario con artes transconectadas. Una poesía alude a un espacio, o una canción se refiere a un personaje que puede ponerse en acción con las manos lectoras o un silencio del mientras leo-escucho que deja distribuir las piezas dentro o fuera de la casa. Hechuras literarias como un acontecimiento donde se puede jugar, pensar, inventar y modificar lo escuchado para extender las posibilidades poéticas de la propuesta.

El juego permite transLiterar el evento con el texto-CD-casa. De este modo, *Quiensabe* se vuelve arte relacional, arte intersticial donde la literatura pasa el umbral de lo escrito a lo escuchado, de la palabra a la música, de la música a la construcción volumétrica, de lo estático a lo móvil. Lo literario se plantea “hacia” una dilución de fronteras que se fusionan para habitar el momento efímero del encuentro que puede renovarse infinito cada vez que transitemos *quiensabe* qué.

Quiensabe y otras producciones artísticas a las que me remitiré en este capítulo pertenecen a un corpus de textos literarios argentinos para niñxs que seleccioné porque podemos identificarlos como hallazgos dentro del arte contemporáneo, más precisamente del arte ultracontemporáneo (Ladagga, 2006, 2010; Espartaco, 2007) entendido como el que circula desde el año 2000 con una serie de rasgos que analizaremos para interpretarlo.

A medida que nos adentramos en el siglo XXI, parece que se esté creando más arte que nunca, procedente de más lugares que nunca y con un público más amplio. El arte es hoy más diverso y contradictorio de lo que jamás lo ha sido en la historia. Los géneros, medios y estilos establecidos han dejado de tener un peso determinante entre los artistas. El arte trasciende las antiguas limitaciones de tiempo y espacio, haciéndose presente en Internet, en el paisaje, en el cielo y en nuestras cabezas. El arte puede durar una fracción de segundo o puede ser concebido para sobrevivir a la civilización humana. El arte hoy existe en un estado de cambio constante. (Heartney Eleanor, 2013, p.13)

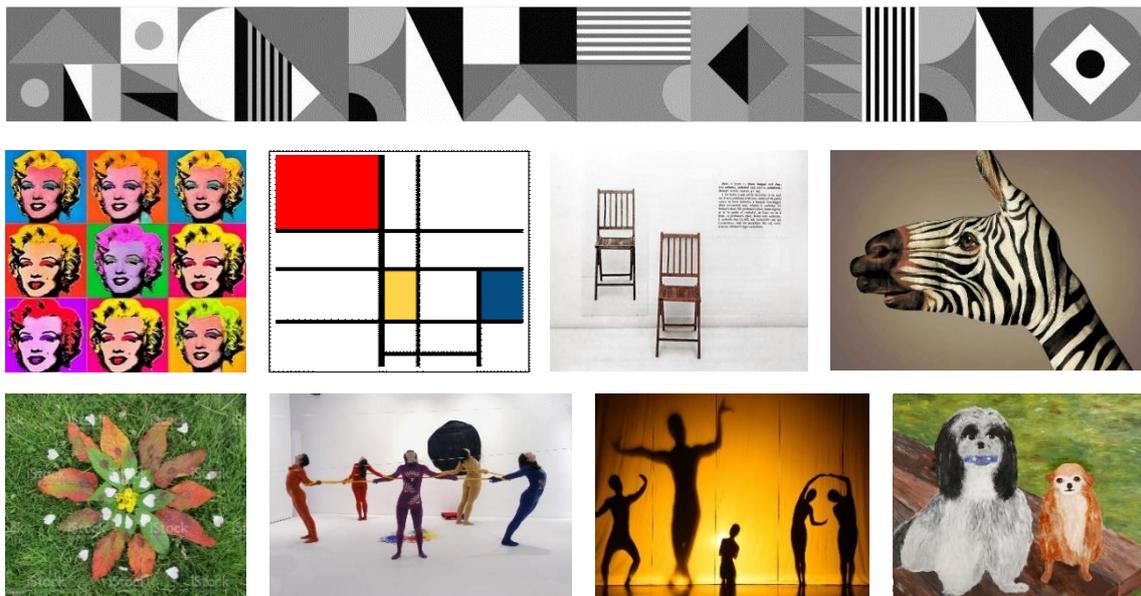
Como lo refiere Eleanor Heartney el arte se extiende en más cantidad y diversidad de producciones, en un mundo global donde podemos reconocer diferentes localizaciones y culturas, mayores accesos, otros públicos, una nueva circulación donde el arte queda atrapado o sacralizado en museos, bibliotecas, casas de la cultura, bienales, ferias; sino que se abre en esas mismas instituciones y se extiende al espacio público: las calles, las plazas, los centros comunales, dentro y fuera de la escuela.

El arte se transmuta y desde aquí queremos pensar la literatura argentina para niñxs actual inscripta en estos cambios del hoy como otra manifestación en la esfera estética que devela consonancias con otros bienes culturales.

El debate sobre los emergentes estéticos en la cultura siempre procura distinguir rasgos particulares, posturas, criterios manifiestos en producciones artísticas de una época. Así se parcelan movimientos artísticos atados al tiempo y se alude al arte medieval, al renacentista, al arte moderno, al arte posmoderno como genealogía o progresión ordenada.

Ya desde 1960 la idea de movimientos integrados por grupos de artistas con estilos comunes comenzó a desarmarse ante la disparidad de tendencias como las del arte pop, el minimalismo, el arte conceptual, el arte corporal, el *land art*, las *performance*, el *bad art* que, como menciona Eleanor Heartney (2013) “si algo tenían en común todos estos planteamientos era su actitud rebelde, no contra los movimientos artísticos precedentes, sino contra la autoridad categórica de la historia del arte” (p.8).

En consecuencia, ante las manifestaciones contemporáneas -como ya lo plantea Lyotard (1979)- debemos abandonar la búsqueda de “una narrativa maestra” en la historia del arte o de principios universales totalizadores para pensar más en “micronarrativas” entendidas como microperspectivas relacionadas con una nueva *praxis* del sujeto y de lxs sujetos consideradxs como constructor/xs de la realidad social.



Sabemos que el intento de periodizar el arte contemporáneo no encuentra fechas concretas en la diversidad global de sus producciones como lo analiza Andrea Giunta (2014) y es por ello que

Peter Osborne (2013) considera esta categoría como una “ficción operativa”, Georgio Agamben (2011) como una “cuestión de disyunción temporal” y otros críticos como una “categoría discursiva”.

Resulta oportuno recuperar la distinción de la crítica e historiadora del arte inglesa, Claire Bishop (2018) acerca de dos modelos teóricos que definen lo contemporáneo: el *presentismo* que designa “un estilo o período en cuanto obras en sí mismas en el momento actual como horizonte y destino de nuestro pensamiento” (p.11), y la *contemporaneidad dialéctica* que “procura navegar múltiples temporalidades dentro de un horizonte más político” (p.11). Adscribo junto a Bishop a pensar lo contemporáneo como contemporaneidad dialéctica, como dialéctica del presente donde nos cupe indagar el abordaje de las producciones artísticas en tanto debates, resistencias y redireccionamientos con lo instituido, lo dominante y las luchas de poder “para avanzar hacia una comprensión más politizada de adónde podemos y deberíamos dirigirnos” (p.12).

En este contexto y teniendo en cuenta el estudio que realizo en el marco del Proyecto de Investigación “Literatura argentina de la última década. Problemas teóricos y tendencias- Aportes para la investigación de la literatura argentina para niñxs”⁵ anclaré y articularé este análisis entre las prácticas transLiterarias argentinas para niñxs y los aportes teóricos de críticxs, historiadorxs, especialistas del arte y la literatura⁶ que nos permitirán descubrir tendencias y lineamientos que redundará en saber más acerca de lo que nos rodea.

La literatura infantil argentina inscripta en la tradición literaria también pone en tensión, en necesaria redefinición y oportuna reinterpretación de lo literario pensado como experiencia, presente en las variedades ficcionales donde 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. En estas variaciones se potencia el enlace de la literatura para niñxs con el juego que, como 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).

Estx lector literario “niño-que-juega” se inscribe según Javier Díez Álvarez (2012) en “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.291). Esta tríada se conjuga y se articula en el propio juego como un fenómeno estructural fundado en la interpelación a lxs jugadorxs, 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.

⁵ Proyecto de Incentivos para la Investigación dirigido por la Dra. Miriam Chiani (2014-2022) desde el Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)

⁶ Especialmente las discusiones planteadas en el ámbito de la crítica literaria argentina sostenidas por Néstor García Canclini (1990, 2003), Josefina Ludmer (2007, 2010) y Reynaldo Ladagga (2006, 2010) sobre un proceso creciente de desautonomización de la literatura, por “un desborde de la institución literaria a partir de la contaminación con otras prácticas artísticas y nuevas formas de intervención en el espacio social” (Botto, 2014), un “desborde de la escritura por la sociabilidad” (Vanoli, 2010), un salirse de la literatura del libro para hacerse en la experiencia y en la interacción (Szpilbarg, 2010), un *fuera de campo* (Speranza, 2006) de la literatura entre nuevos medios y semánticas, propuestas de una *realidad-ficción* (Ludmer, 2011) que “son y no son literatura; son y no son arte: se trata de una literatura que se halla en un umbral, en otras palabras, una zona del entre-dos, que transita este espacio del intersticio y se transforma en él en lo que son, es decir unas obras *trans*: ni únicamente arte verbal, ni solamente otro arte o médium” (Schmitter, 2019).

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, 2012, p.291)

En la transLiteratura infantil, el juego y la metáfora se expanden mutuamente y el jugador consume su encuentro cuando juega el juego con reglas del maravillar y del descubrir, reglas múltiples y alterables, pero siempre planteadas en una situación con principios organizativos.

¿Qué es la transLiteratura infantil argentina? Particularidades y dimensiones

Las producciones de algunos libros para niñxs y/o en la manera que circulan, plantean una nueva forma de leer, de ver y leer, de participar y leer donde un libro tanto en su textualidad o su textura, como por la propuesta interactiva en que se lo da a conocer, nos enfrenta a un acontecimiento literario contagiado de otras artes. Así, la literatura se vuelve experiencia de acercamiento estético combinado, hibridizado con otras expresiones artísticas, ya no como complementarias y delimitadas en sus autonomías, sino como mixturas fundidas, como composiciones entramadas entre diversas manifestaciones artísticas.

La transLiteratura surge, especialmente desde el año 2000 y es una manifestación de nuevos emergentes estéticos que ya el rosarino Reinaldo Ladagga analiza en *Estética de la emergencia* (2006) como la formación de otra cultura de las artes que tuvo sus inicios “desde hace unas tres décadas, cuando se extenuaba el impulso de las últimas vanguardias, la aparición de nuevas formas de subjetivación y la asociación desbordaba las estructuras organizativas del Estado social, y el capitalismo de gran industria entraba en un período de turbulencia.” (p.8).

Emerge la capacidad de las artes para proponerse como un sitio de exploración de las insuficiencias y potencialidades de la vida común en un mundo histórico determinado. El propósito fue experimentar e inventar mecanismos que permitieran articular procesos de modificación del estado de cosas locales y hacerlas visibles para la colectividad.

Un número de artistas comenzaron a interesarse menos en construir obras individuales para participar en la formación de ecologías culturales. En este sentido, sabemos que en el campo de la literatura infantil los proyectos entre autorxs-ilustradorxs-diseñadorxs-editorxs son fecundos y no termina en la materialidad de un libro sino en un sistema de circuitos donde las exposiciones y presentaciones de los “productos” están pensadas como otra manifestación de un trabajo en equipo.

De todos modos en la literatura argentina ultracontemporánea para niñxs, si bien en algunos casos esos equipos como el de *Quiensabe* han aumentado, sigue siendo preponderante la figura del autor/ilustrador y especialmente, la figura de autor integral en los proyectos artísticos del campo como en los casos de María Wernicke (escritora, diseñadora gráfica, ilustradora), Jorge Luján (escritor, músico y cantante), Luis Pescetti (escritor, músico y cantante), Juan Lima (artista visual –diseñador gráfico e ilustrador- y poeta), Isol (dibujante, escritora, cantante), Iñaki Echeverría (arquitecto, paisajista, humorista gráfico, ilustrador,

escritor), Pablo Bernasconi (diseñador gráfico, ilustrador y escritor), Istvansch (diseñador, ilustrador, autor), entre tantxs otrxs.

La transLiteratura también nos lleva a pensar en el proceso de producción y de consumo. Cabe recuperar la revisión de sentido que el propio Néstor García Canclini plantea acerca de la hibridación en las culturas. Revisando su alusión acuñada en *Culturas híbridas* (1990), el autor en “Noticias recientes en hibridación” (2003) sostiene que el objeto de estudio no es la hibridez, sino los procesos de hibridación, el análisis empírico de estos procesos, articulados a estrategias de reconversión que en muchos estudios sólo suele limitarse a describir mezclas interculturales. Por eso, García Canclini (2003) nos advierte e invita a extender, renovar y transformar nuestros horizontes críticos teniendo en cuenta que:

Un mundo en creciente movimiento de hibridación requiere ser pensado no como conjunto de unidades compactas, homogéneas y radicalmente distintas sino como intersecciones, transiciones y transacciones. *Por lo tanto, requiere también (...) seguir construyendo principios teóricos y procedimientos metodológicos que nos ayuden a volver este mundo traducible.* (García Canclini, 2003, p.7)

Podríamos pensar el “régimen de estas artes” diría Rancière (2011) como *patchwork* (retazos, mosaicos, amalgamas, entramados, mezcolanzas, crisol, fragmentos) donde los productos culturales están más o menos tejidos y generan un repertorio de acciones para que lxs participantes de una exhibición o lxs lectorxs tejan en ellos.

“Más allá”, “al otro lado”, “a través” o “cambio” son los sentidos del prefijo trans. Usar esta partícula es enfatizar el movimiento en sí, el proceso; subrayar lo que pasa, atraviesa y cambia. Lo trans no es un inter (entre territorios) sino un “más allá de”, supone la posibilidad de diluir límites y transgredirlos, transformar sus contenidos, llegar a superar –con la mezcla, la adulteración o la contaminación- binarios, opuestos, lo localizado y lo fijo, generando de este modo un campo de existencia complejo. (Chiani, 2014, p.7)

En este sentido y en relación con lo planteado por Miriam Chiani, preferimos pensar la literatura más que como pos-autónoma o posmoderna, como transLiteratura, sustituyendo el “pos” por el polisémico prefijo “trans” para pensar las producciones literarias para niñxs en el contexto de una contemporaneidad dialéctica, particularmente, ultra-contemporánea como campo dilemático cultural y político.

Para ello analizaremos la transLiteratura argentina para niñxs atendiendo a *dos dimensiones* donde ubicamos hallazgos: la primera, referida a *la producción y edición de textos literarios transfundidos* con otras artes y tecnologías; y, la segunda, acerca de *las diversas formas de consumo y circulación* en que se nos presenta lo literario (*performance*, instalaciones, intervenciones multimediales).

Producción y edición de textos transLiterarios argentinos para niñxs

En esta dimensión analizaré las propuestas literarias argentinas para niñxs que se caracterizan por perturbar los circuitos usuales de la letra, la línea y el silencio, especialmente, los libros-álbum para distinguirlos de los textos transLiterarios que suman a estas alteraciones contagios con otras artes y tecnologías. Así, transitaremos un itinerario hacia lo transLiterario.

Los géneros propios de la literatura para niñxs, el libro álbum, los *silent-books*, los libros-objeto, los libros-juego, los *pop-up*, el *kamishibai*, los poemas visuales, habían despertado la necesidad de reorientar modos de lectura que contemplen la interconexión de códigos: el verbal, el icónico en las ilustraciones y el gráfico. Pasamos de leer la ilustración como anclaje y representación del relato/poesía en palabras, a leer la totalidad del libro interconectando con lo paratextual, el diseño, la ilustración, la materialidad del texto, las palabras.

El libro-álbum, como lo plantea Mónica Weiss (2019), particularmente en la década del 90, no sólo estaba determinado por su formato, encuadernación o impresión; sino que:

Es álbum cuando, para leer la obra de manera completa, para abordarla en su totalidad –tenga texto o no- es necesario también atender a sus imágenes visuales (la ilustración y el diseño). (...) Entonces, propongo esta afirmación: el libro álbum se lee como una película a fetas. (Weiss, 2019, p.36).

Esta comparación de Weiss resulta esclarecedora para remarcar que el lector de los libros-álbum debe interconectar “las fetas”, inter-leer entre códigos para crear significaciones donde cada “arte” se manifiesta autónomo. Lxs lectorxs de un libro-álbum construyen significados leyendo entre líneas, recuperando lo visible, lo oculto, lo dicho y lo silenciado, en diálogo entre el orden sensorial de la palabra, la imagen y el silencio. Nos instalamos en una relación interconectada que Rancière (2011: 62) define como frase-imagen advirtiendo que:

En el esquema representativo, la parte del texto era la del encadenamiento conceptual de las acciones, la parte de la imagen la del suplemento de pre-

sencia que le da carne y consistencia. La frase-imagen es la unión de estas dos funciones. (Rancière, 2011, p. 62)

La literatura argentina para niñxs se ha caracterizado por experimentar relaciones enlazadas entre imagen, diseño y palabra desde décadas anteriores al año 2000, fundamentalmente, en ediciones de libros-álbum. Uno de los primeros libros-álbum argentinos para niñxs fue *La línea* de Beatriz Douremec y Ajax Barnes, publicado en 1975 por *Casa de las Américas* en Cuba. Y otro libro-álbum histórico argentino es *Irulana y el Ogronte (un cuento de mucho miedo)* de Graciela Montes y Claudia Legnazzi que fue publicado en 1991 por *Libros del Quirquincho*.

Luego, el crecimiento de producciones de libros-álbum para niñxs fue exponencial y sigue propagándose con propuestas artísticas mucho más desafiantes, siempre con el soporte libro para el encuentro entre la palabra, el diseño gráfico y la ilustración. Aunque como lo advertían Cecilia Bajour y Marcela Carranza (2003), en la Argentina lxs lectorxs conocieron este género más tardíamente respecto de su circulación en el mundo por razones económicas.

Hasta antes del desencadenamiento de la crisis económica que estalló en diciembre de 2001, era posible comprar libros-álbum a precios razonables en algunas librerías. Luego de ese momento, este género sufrió las consecuencias de la censura económica que padecen hoy los lectores de nuestro país: dificultades para la importación de libros extranjeros y precios exorbitantes para los pocos títulos que llegan. Un aspecto para destacar es que antes y después de esta crisis los lectores argentinos hemos tenido muy pocas oportunidades de leer obras de artistas de reconocimiento internacional como Maurice Sendak, Leo Lionni, Tomi Ungerer, David McKee, Tony Ross, Květa Pacovská, Etienne Delessert y otros. (Bajour y Carranza, 2003, p.1)

Gracias al ejercicio experimental de la literatura ultracontemporánea (desde el año 2000) con otras artes se observan dimensiones que exceden la interconexión para encontrar lo transfundido, lo transversal en libros, discursos y experiencias de lectura. Podríamos decir que leemos una literatura extendida en los textos transLiterarios para niños, donde las artes propuestas en el juego ficcional desbordan la tríada (palabra-imagen y diseño gráfico) en fetas autónomas para estar contagiadas, fusionadas incluso con una suma de otras expresiones artísticas que incluyen: fotografías, mapas, formatos volumétricos, cuerpos que se anexan al objeto libro, mixturas discursivas de la palabra, alteraciones técnicas, nuevas relaciones con la informática.

Entonces, la diferencia entre el libro álbum y el libro transLiterario es que el primero, presenta una *interconexión* de códigos, mientras la *transLiteratura* muestra su contagio, el traspaso de la literatura en y con otras artes o tecnologías, la trasmutación del texto en contaminaciones que permiten metaforizar en varios planos a la vez, como en *Quiensabe* (2015).

En este sentido pretendemos delinear y re-visitar textos que superan las estrategias artísticas de interconectarse para revisar aquéllos donde la hibridez, no es tan sólo interconexión sino fusión. Incluyendo dentro del género propio de la literatura infantil al libro-álbum y sus va-

riedades, entendemos que algunos de ellos pueden ser considerados textos/libros transLiterarios cuando mezclan en su proyecto estético zonas de transferencia.

Cabe destacar que muchas veces bajo la categoría de libro-álbum se incluyen, lo que hoy concebimos como textos transLiterarios. No es sólo una operatoria clasificatoria, sino el reconocimiento de nuevos ingresos en el universo literario infantil que merecen ser estudiados con una nueva categoría que la crítica literaria sólo acuñó pensando en las emergencias de la literatura para el adulto. En este sentido, no hay un pasaje del libro-álbum al libro/texto transLiterario, sino convivencia de estos diversos géneros que son parte de la cultura infantil.

Nos interesa, entonces, en este apartado identificar la operación constructiva de textos transLiterarios para comprender su mecanismo y su alcance en nuevas construcciones de sentido. Teniendo en cuenta que los textos transLiterarios no siempre viajan en libros tradicionales, sino muchas veces en libros-objeto.

Vale un ejemplo para reconocer esta delimitación entre *inter* y *transLiteratura* en una de las innovadoras propuestas de Istvansch que, sin dudas, por muchas de sus producciones es un representante argentino de una literatura transLiteraria para lectores sin edad.

En *Detrás de él estaba su nariz* (2008) volvemos a lo literario con este libro-objeto que nos asombra y entromete permanentemente en una infinita transformación.

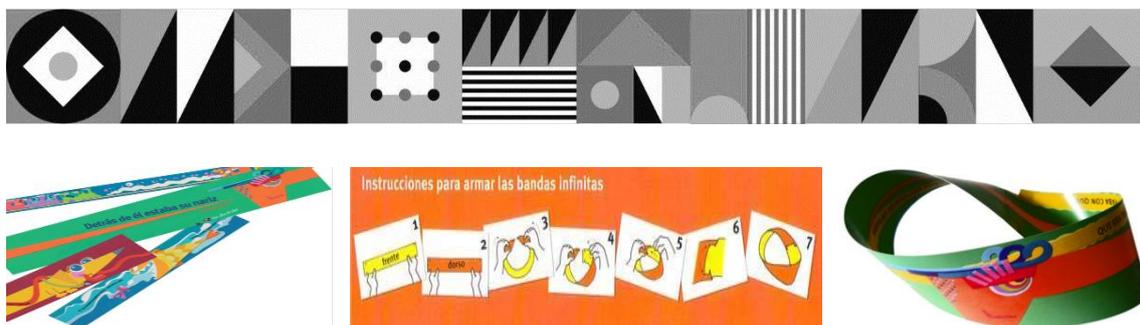


El primer extrañamiento es estar manipulando un libro que no tiene tapas, sino que es un sobre que contiene siete historias en tiras rectangulares de papel de 8 x 42 cm.

La segunda rareza, es que en cada banda de doble cara habitan historias entre palabras e ilustraciones con el estilo original del autor -los coloridos papelitos recortados y superpuestos- donde identificamos en sus extremos muescas que permiten unir los márgenes y transformar la tira en una cinta de moebius. Descubrimos el desafío del armado volviendo a la portadilla rectangular donde están las instrucciones para esta mutación material.

Inmersos en el juego de papel, la cinta infinita es el soporte perfecto para contar historias interminables que nos reinstalan en la literatura oral del cuento de nunca acabar como el de la Buena Pipa, y en los ecos de dichos/refranes que son materia literaria como en esta banda: “El pez grande se come al chico” ... pero pasó que/cuando el pez chico abrió la boca/la tenía tan, pero tan gigantesca que se comió al pez grande como un bocadito y se fue pensando en cuando la gente dice⁷.

⁷ Inserto barras para indicar la distribución separada en el discurso textual dentro de la tira literaria.



Detrás de él estaba su nariz (2008) es mucho más que un libro-álbum –aunque así esté catalogado y definido por el propio Istvansch desde su sello editorial-, es un libro transLiterario prioritariamente por la operación contagiada entre las historias de nunca acabar y las cintas de moebius como metáfora performativa de ese giro infinito. La experticia de Istvansch como autor integral genera siete textos que pueden leerse en diferentes órdenes y siempre tener sentido. En este principio constructivo radica el más allá de lo literario donde entre palabras, ilustraciones, armado y juegos de movimiento, la historia puede leerse desde los diferentes cortes en que el discurso verbal está distribuido gráficamente. De este modo, si construimos la cinta de moebius, la historia relatada que mencionamos podría leerse de otro modo: cuando el pez chico abrió la boca/la tenía tan, pero tan gigantesca que se comió al pez grande como un bocadito y se fue pensando en cuando la gente dice/ “El pez grande se come al chico” ... pero pasó que/

Lo literario se hace presente en un discurrir transportado por una tira de papel con el poder de transformarse en cinta de moebius que debemos obligadamente encastrar y girar para descubrir la historia. Toda una transmutación contagiada en diferentes artes que replica la metáfora de la sorpresa, el extrañamiento, el descubrimiento, el enigma, el humor, el juego. Un libro transLiterario bajo la estética de la curiosidad donde lo literario es devenir entre reglas del maravillar.

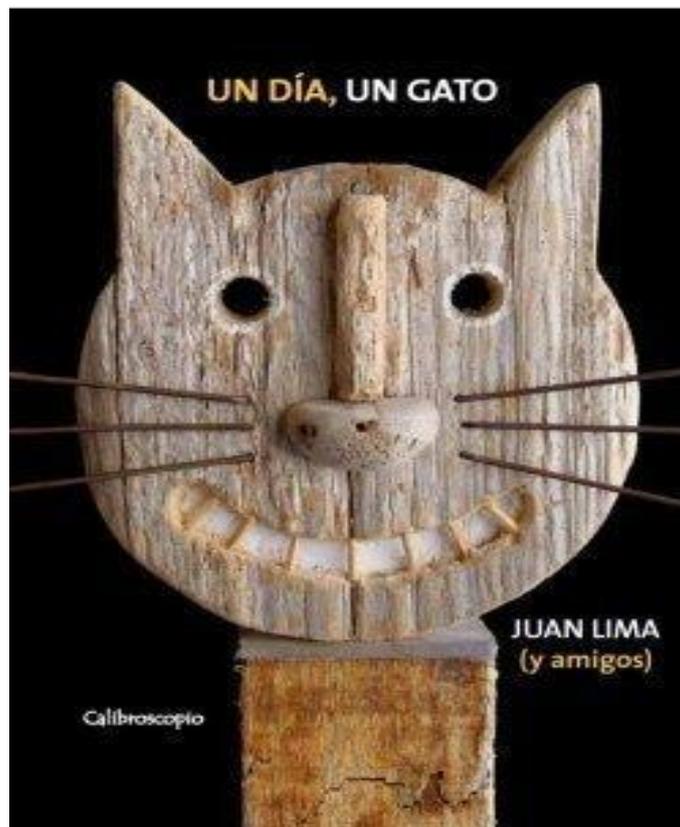
Resulta insoslayable volver al artículo “Transliteraturas” (2017) de Marie Audran y Gianna Schmitter quienes desde la categoría operativa de las transLiteraturas encuentran temáticas, poéticas, estrategias y políticas *trans* en las producciones literarias hispanoamericanas de lo ultracontemporáneo. En su artículo delimitan ciertas particularidades por las cuales la transLiteratura emerge como: *transnacional* (más allá de lo nacional, más allá de la tradición, más allá del empleo de un solo idioma), *transgenérica* y *transmedial* (más allá de las normas, más allá del canon, de los géneros tradicionales y del objeto-libro), poblada de *personajes trans* (tráns-fugxs, nómades, híbridxs, monstruos, transgéneros), *transautoridad* (cambia la figura de autor, tiende a lo comunitario: comunidad de autorxs, de lectorxs, auspicia la co-escritura entre autorxs/lectorxs). Asimismo, reconocen que en las transLiteraturas se tematizan la transición y las crisis históricas, políticas, económicas, corporales; se desafía el realismo y se engendran prácticas transgresivas, se piensa la literatura a sí misma y se meta-analiza la crisis de la institución literaria, se amplían las formas de escribir y de leer.

De este conglomerado de particularidades planteadas por Audran y Schmitter (2017) en la transLiteratura latinoamericana ultracontemporánea sólo para el adulto, propongo estudiar su inscripción en la transLiteratura argentina para niñxs a partir de las propuestas artísticas que son hallazgos emergentes y representativos de polífticas y poéticas *trans* donde hallaremos muchos de estos rasgos, incluso condensados en una misma propuesta.

Transautoría

Como lo mencioné la figura del autor cambia por sus relaciones de intercambio y transversalidad con otrxs artistas, por el espacio que se le otorga en sus escrituras al lector como coautor y por concebir desde el principio generador de la práctica artística transLiteraria al lector performativo como multiplicador de su “autoría” inicial.

En la literatura argentina para niñxs avanzada la década del '80 los autorxs/ilustradorxs /diseñadorxs ingresaron en el trabajo grupal artístico para la elaboración de libros-álbum. Generalmente, entre pares como Iris Rivera con Wernicke, María Teresa Andruetto con Istvansch, Jorge Luján con Isol, María Cristina Ramos con Claudia Legnazzi, Beatriz Ferro con Elenio Pico, Laura Devetach con Juan Lima, Ema Wolf con Matías Trillo, Graciela Montes con Graciela Torres, Luis María Pescetti con O'Kif o Graciela Cabal con Nora Inés Hilb, Silvia Schujer con Mónica Weiss, Ricardo Mariño con Gustavo Roldán (h), entre tantxs otrxs. La lista resulta interminable y al completarla reconoceríamos cómo los autorxs e ilustradorxs al profesionalizarse constituyeron grupos de trabajo para las infancias.



Un libro-álbum que muestra este modo colectivo entre artistas es *Un día, un gato* (2017) de Juan Lima (y amigos) donde el poemario distribuye en cada doble página la lógica de la lectura de contrapunto entre palabra, imagen y diseño. Más allá de la antología de los poemas de Lima que fenomenológicamente nos llevan al mundo gatuno, lxs lectorxs amplificamos descubrimientos con la interconexión de imágenes a cargo de cincuenta y ocho notorios ilustradorxs argentinxs e internacionales.

Esa galería de artistas está listada al final de la antología poética para saber quiénes son lxs ilustradorxs de cada pieza y conocer sus microbiografías. En este paratexto, pura palabra, se aclara de dónde son oriundos, cuándo nacieron y dónde viven o han fallecido. Un juego discursivo que realza el estatuto de los ilustradorxs como autorxs y revela una característica fundamental del libro-álbum donde “nada es superfluo” (Blake, 2014, p.25).

Por otra parte, muchxs de los autorxs/ilustradorxs se fueron configurando como autorxs integrales que individualmente asumen la tríada compositiva del libro-álbum tal es el caso de Istvansch, Isol, Pablo Bernasconi, María Wernicke, Juan Lima, entre tantxs otrxs.

Al respecto María Wernicke en la entrevista realizada por Alejandra Rodríguez Ballester (2020) a partir de la publicación de *Contracorriente* (2019) no sólo comparte rasgos de su poética, sino que define las razones por las cuales opta por libros-álbum como autora integral.

Todos mis libros son imagen y palabra, lo que me interesa es construir un relato a partir de los dos lenguajes. Diría tres: el diseño. Los tres funcionan ligados, me interesa que no sea un relato ilustrado. Me interesa que la imagen cuente y no exactamente lo mismo que cuenta la palabra. Depende de cada libro quién tiene la voz cantante, si la imagen o la palabra, incluso en un mismo libro eso se va intercambiando. (Wernicke, 2020, p.3)

Más allá de estos grupos integrados o de estos autorxs integrales de libros-álbum, Laura Devetach, Isol, Pablo Bernasconi, Istvansch, Iñaki Echeverría, Luis María Pescetti, Jorge Luján, entre otrxs, reduplican la apuesta en sus producciones artísticas con ilustraciones y diseños digitalizados, musicalizaciones, relaciones con lo informático y con otrxs medios. Prácticas artísticas que no son auxiliares o interconexiones con lo literario, sino transLiteratura en tanto “escrituras compuestas” (Chiani, 2014, p.11) con un principio generador, transformador de escritura en distintos niveles y con diversxs autorxs y co-autorxs.

Por otra parte, lxs autorxs usan las redes sociales, blogs, entrevistas, videos disponibles por internet y youtube donde cuentan las motivaciones de sus producciones, leen para los lectores o explican los mecanismos ficcionales y técnicas puestas en juego en la pre-producción. De este modo, muchas veces se desacraliza la figura del autorxs, se generan nuevos efectos de sentido en lxs lectorxs y se difunden o promocionan productos artísticos por *trillers* o como invitación a transitar lecturas.

Transmedialidad

Claudia Kozak (2015) nos advierte acerca de diferentes concepciones de la transmedialidad muchas veces utilizada como sinónimo de multimedialidad o intermedialidad. Según la investigadora argentina, el concepto de lo transmedial remite a los modos de afectación recíproca y procesual entre medios, lenguajes y tecnologías que desestabilizan a tal punto sus espacios de origen que darían lugar a lo *trans* como transformación y mutación.

Bajo estos rasgos la editorial infantil argentina Manoescrita publicó en el año 2010, *El flautista de Hamelín* y *El andarín de la noche (fragmento de Sueño de una noche de verano)* ilustrados y adaptados por el autor integral Iñaki Echeverría. En ambos, leemos un libro-álbum que es transLiterario por sumar a su propuesta artística transtextual el recurso de la realidad aumentada a cargo de The Pool.

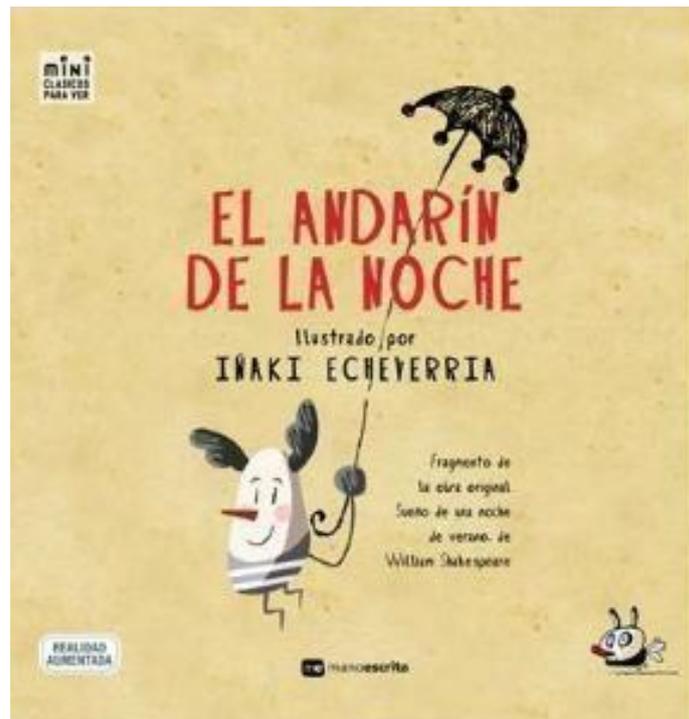
Transitar estos libros involucra al lector en una interrelación de imágenes y palabras como juegos de planos ficcionales. Específicamente, en *El andarín de la noche (fragmento de Sueño de una noche de verano)* Echeverría adapta la primera escena del segundo acto de *Sueño de una noche de verano* de William Shakespeare y crea guiños con el hipotexto. Asimismo, juega desde el epígrafe con el intertexto citado de Johann Wolfgang Von Goethe: “El atrevimiento posee genio, poder y magia. Comiénzalo ahora” para invitar a la apertura de una lectura que se sigue desplegando en otra lectura de animación por realidad aumentada al final del libro.

Detenidos en el libro-álbum, la versión de Echeverría recupera en su mandarín al personaje Puk (duende, en inglés) de Shakespeare con su carácter de vagabundo, pícaro, bromista, carente de maldad que disfruta de la intrusión mágica en el mundo humano. Puk y el andarín divierten a Oberón, el rey de las hadas y de los duendes, pero tienen otra particularidad, son personajes dobles. Como lo relata la historia de Echeverría, el andarín es un espíritu travieso y bribón, llamado Robin que es capaz de asustar, burlarse y hasta mutar en una manzana, y a su vez, es un espíritu solidario cuando lo llaman “buen duende”.

La operación reversional en el cuento de Echeverría se sostiene por incorporar los mismos elementos que el dramaturgo incluye en los juegos de Puk pero en otro orden, y darle al andarín una corporeidad ilustrada a diferencia de Puk que es invisible.

Ante la lectura de este cuento con la profesora de inglés Sara Blake (mi hermana), ella descubre que esta reversibilidad del andarín de la noche está anunciada por un juego en la gráfica del autor integral Echeverría. Desde el título y en las dobles páginas se altera la tipografía y el color de cada leyenda verbal: una, en imprenta mayúscula de color rojo y otra, en imprenta minúscula en color negro. El descubrimiento de mi hermana fue que si leemos desde el final hacia el inicio sólo el texto en rojo, el relato cobra otro sentido y el andarín ya no es Puk, sino Obregón. La reversibilidad del personaje se duplica en la voz del andarín, la doble direccionalidad de la lectura y en la tipografía como clave enigmática.

Por si esto fuera poco, al final del libro, nada ha terminado como lo indica una solapa de cartón añadida donde hallamos las instrucciones para ingresar en la página web y ante una cámara ubicar el *marker* (la solapa) y seguir viendo de otro modo el despliegue del andarín.



La editorial Manoescrita demuestra cómo la tecnología y los clásicos, tienen puntos de contacto que quedan plasmados en la lectura del libro y en el espacio lúdico frente a la pantalla. En este sentido por ser lecturas repartidas la propuesta resulta más intermedial en tanto pueden ejercerse lecturas de modo independizado, y a la vez, es transmedial por los reenvíos entre el libro papel y la animación por pantalla de las ilustraciones de Iñaki Echeverría.

Las editoriales son agentes fundamentales de estas propuestas transmediales y entre varios sellos reconocidos de la literatura infantil, Fondo de Cultura Económica, Comunicarte, Calibros-copio, como fuera Libros-álbum del Eclipse, las editoriales independientes han generado proyectos culturales para las infancias que acompañan un aumento transmedial en nuevas propuestas transLiterarias.

Uno de esos casos que quiero mencionar, es el del proyecto de la Editorial Tinkuy⁸ que en la Argentina apostó a ser un espacio de creación colectiva con la producción de juegos literarios y un programa de radio de la Biblioteca del Congreso de la Nación, disponible en Internet en forma on-line donde escuchamos encuentros con librerxs, autorxs, ilustradorxs, lectorxs. A los juegos literarios editados en soporte de mazos de barajas, se suman recursos gratuitos de propuestas complementarias de invención para seguir jugando con las palabras y la poesía de consagradxs autorxs que pueden descargarse en forma gratuita desde la página web de la editorial. Transcoporeidades y transmediaciones son los nuevos modos de leer-escuchar-inventar con la palabra oralizada y escrita, no sólo en un hacer performativo, sino en la multiplicación de accesos que crean mayores disponibilidades para recorrer lo literario como evento de resignificaciones y potencialidades en el mundo lúdico entre pares y adultxs. Un proyecto cultural donde Tinkuy instala un estado de infancia (concepto que encontrarán profundizado en el

⁸ Para ver más sobre Tinkuy ir a: <https://tinkuy.com.ar/>

capítulo 3) como territorio de enlaces que, sin duda, reconocemos en sus productos artísticos y formas de hacerlos circular como metáfora transmedial que guarda el nombre de su sello en voz quechua que significa: “encuentro”.

Transmaterialidad

La materialidad de los libros y los nuevos formatos en que habitan los textos literarios son siempre significantes. Devenido como territorio artístico desde el año 2000 se multiplicaron soportes que aumentaron potencialidades metafóricas en los libros-objeto, los libros animados, los libros con adiciones, los libros-álbum que hacen que leer sea poner en movimiento lo literario en el más allá del libro tradicional.

Conocemos libros acordeón, desplegados, cintas de moebius, caja de CD, libros troquelados, juegos de cartas, libros bañera, *pop up* como desafíos del diseño que manifiestan rupturas respecto de los objetos tradicionales contenedores del arte para declarar y renovar preceptos del invencionismo. En el arte contemporáneo se acrecientan las relaciones productivas de la composición de los soportes que se vinculan con imaginarios tecnológicos. Por lo tanto, las transfiguraciones en los cuerpos portantes de lo literario son otro modo en el que el arte subvierte lo convencional y muestra nuevas aristas como declaración política de lo insuficiente y espacialmente, encorsetado. Más allá del corral de los libros rectangulares de tapas duras los nuevos diseños reivindican la invención y la inclusión de lo lúdico como medios de organización espacial con interés particular en el movimiento.

Sabemos que la alteración de los soportes se da en muchos libros que no son literarios, sino que están concebidos como “juguetes” o pre-libros sin ser productos estéticos literarios. Circunscripta a mi propósito de análisis, mencionaré algunos textos transLiterarios que alteran la representación cultural de un libro tradicional no sólo como formatos extravagantes, sino como portadores de sentido que se transfunden con lo relatado o poetizado.

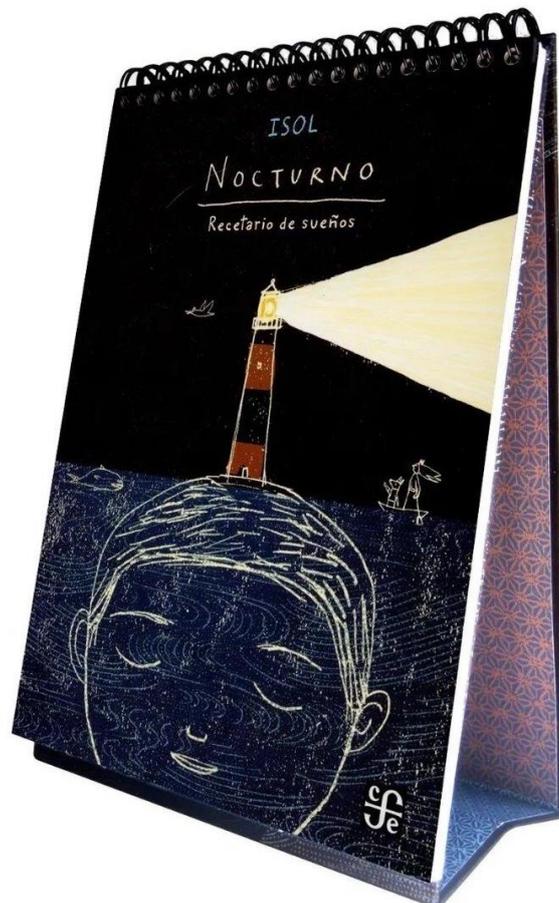
Ya nos referimos a la editorial argentina Tinkuy que dentro de su proyecto cultural busca principalmente nuevas formas de encuentro con la lectura como accionar transformador entre historias, palabras y poesía con más lectorxs.

La colección del sello *Poesía a la carta* se editó en formato de mazos de barajas que contienen la letra de tres prestigiosos autorxs de la literatura infantil argentina que fueron publicados bajo el mismo título en diferentes años. Uno, con poesías inéditas de Laura Devetach (2017), otro, con la selección de cuarenta poesías de María Teresa Andruetto (2019) junto a cinco de citas y cinco con figuras de tarot; y otro mazo donde Gustavo Roldán (2019), a modo de oráculo poético, combina preguntas y posibles respuestas con sus poemas donde ingresa el lunfardo. La colección también incluye la caja de cartas *Breton* (2020) con las ilustraciones digitales de Pablo Bernasconi que recupera consignas surrealistas como el cadáver exquisito, el collage y la escritura automática para poner en juego. También se editan *Invención de Haikus* (2018) de María José Ferrada, *Contáme* (2019) de Pablo Patini con sus personajes dibujados a trazos simples, *Doblete* (2019) de Pablo Medici “Brocha” que invita a descubrir personajes de los cuentos clásicos y *Versos desencon-*

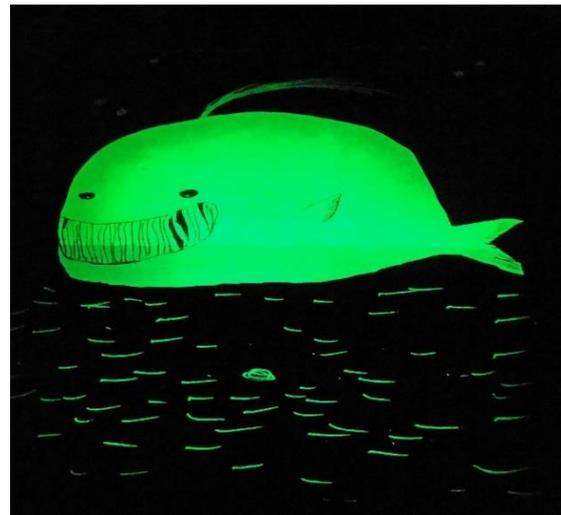
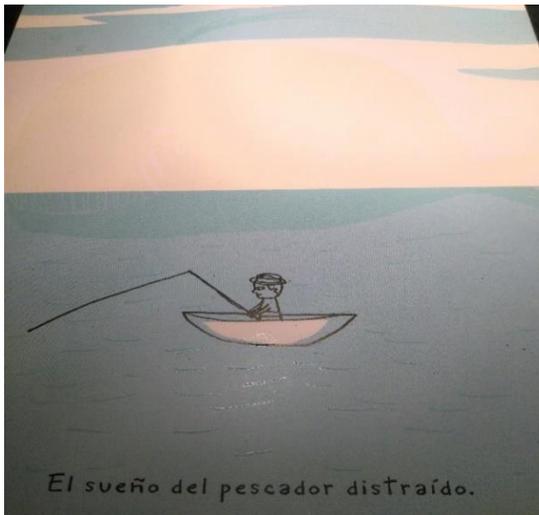
trados (2020) de Laura Forchetti con poesías de Alfonsina Storni. Juegos poéticos como se analizarán en el capítulo 2 donde el azar habilita combinaciones infinitas para lxs jugadorxs y lectorxs.



Nocturno - Recetario de sueños (2011) de Isol es una propuesta poético-narrativa-visual transLiteraría donde el libro-objeto es un texto-cuerpo. Su transmateralidad supera la idea de ser un soporte novedoso a nivel técnico porque deriva metáfora de lo mágico como la propia autora lo menciona. En principio desde su apertura se transforma de ser un “libro-anotador” de tapas duras de 16,5 x 23,5 y anillado, para configurarse en un rotafolio triangular que se sostiene sobre sí mismo y permite el giro de las páginas ilustradas en fondo negro. El negro de la noche, porque el recetario de sueños contiene instrucciones para poder perder los miedos en la oscuridad y tener cada noche la posibilidad de pactar un sueño con el libro.



El lector sometido a la lógica del enigma debe seguir ciertos pasos para develar el misterio que se encierra en cada página. Para poder encender lo literario debe primero, elegir el sueño que se encuentra como leyenda en una línea al pie de cada pliego y, segundo, encender un velador que ilumine la hoja que ya tiene la ilustración con la invitación a ese sueño. Al cabo de más de cinco minutos, es imprescindible apagar la luz para que la imagen que estábamos viendo se transforme en otra fosforescente.



Hay que ver para creer esta extraordinaria propuesta donde hay una transmutación física gracias a la luz de una lámpara que, tenemos que buscar por fuera del libro. La transmateria- lidad genera en la doble ilustración (una, visible y otra, invisible que se activa y brilla en la oscu- ridad) dar cuerpo físico al devenir poético entre realidad-sueño-ficción.

La intensidad lúdica transLiteraria se sostiene hasta en el folio final del libro donde se invita a quienes lean a ser autorxs y dibujar un sueño deseado, que podrá irse borrando para seguir inventando otros en nuevas oportunidades.

Transnacionalidad

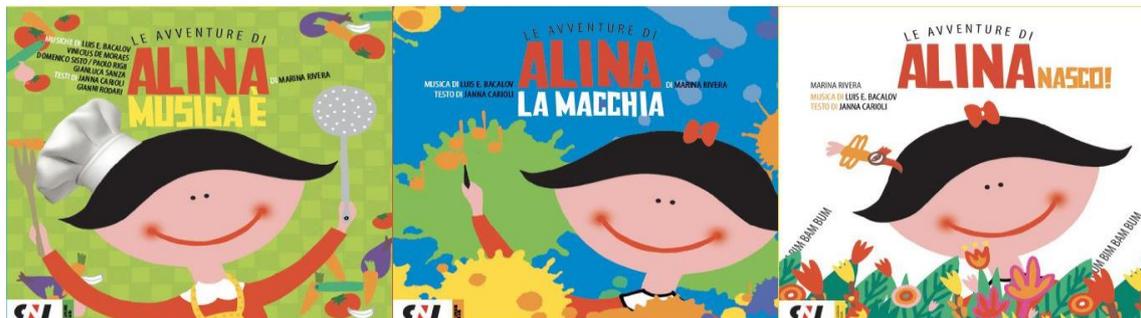
En el mundo contemporáneo todos somos, de algún modo, por momentos, extranjeros. El vértigo del cambio tecnológico, tanto como la velocidad con la que hoy trasladamos nuestros propios cuerpos hacia las más distantes geo- grafías, hacen de la extranjería una condición de la contemporaneidad.
(Andrea Giunta, 2014, p. 55)

La literatura se vuelve transnacional por los accesos a Internet que permiten intercomunica- ciones entre usuarixs, lectorxs y autorxs permitiendo una red social entre ellxs. Pero también esta red, aumentó posibilidades de trabajos por proyectos en equipo a distancia.

Con o sin Internet muchxs autorxs vivieron la extranjería por frecuentes viajes elegidos o forzados, exilios, migraciones, intraexilios. Por eso, como lo plantean Marie Audran y Gianna Schmitter (2017), “algunos autores viven afuera, pero publican en su país de origen, otros viven en su país natal y publican afuera, en función de su vida privada o conforme con ciertas lógicas del mercado editorial. Cabe entonces repreguntarnos qué es un autor argentino.” (p.1). Sin pretensión de responder esta pregunta, resulta interesante reconocer estos transbordos que muchxs veces dejan huellas en las escrituras o en las propuestas artísticas que mixturan lenguajes o estéticas, transformándose en transnacionalidades también por la tematización de esos traslados.

En la literatura argentina para niñxs, especialmente, los *silent book* permiten multiplicar las posibilidades de recepción, más allá del lenguaje y la cultura de quienes los leen.

En este sentido, si bien muchxs autorxs argentinxs que viven en el extranjero escriben literatura para niñxs, son muy pocxs los que producen textos transLiterarios. Por eso, quiero detenerme en la propuesta artística de la autora integral argentina Marina Rivera que está radicada en Italia desde hace más de 30 años y ha publicado una colección de tres libros, *Le Avventure di Alina: Nasco* (2015), *La Macchia* (2016) y *Alina é música* (2018) por la editorial veneciana Gráfica AZ.



Cada libro relata una aventura de Alina: su particular nacimiento, una aventura con la pintura y otra con la música. Los tres libros transLiterarios contienen un *silent book* (con idea, gráfica e ilustración de Marina Rivera), una poesía de otrx autor, la partitura de la canción que tiene como texto la poesía y un CD donde escuchamos esa canción y otros temas musicales en producciones cantadas y orquestadas por diversxs músicxs. La transLiteratura rezuma en estos componentes que no son adiciones a estos libros, sino unidades que están perturbadas entre sí y son reenvíos semánticos constantes en diferentes códigos semióticos. Los libros bajo la idea de Marina Rivera son a su vez un colectivo de artistas: la autora, la ilustradora y diseñadora gráfica, poetas, músicxs, cantantes, informáticxs.



Particularmente en el segundo libro de la colección, *La Macchia* (2016) que en español significa “La mancha”, Alina está en un espacio todo blanco, indeterminado y acotado, donde empezará a pintar. Pero ante la caída del tarro negro de pintura, una gran mancha queda fijada en el piso. La mancha, es un problema, un error demasiado grande para taparla o limpiarla, por eso, Alina primero recupera parte de ella para que con sus pies o con sus manos se transforme en figuras. La mancha sigue ahí y decide darle independencia. *In media res* la corta, juega con ella y hasta la deja pintar manchas de colores en ese espacio que ahora tiene una nueva identidad. La mancha devino en muchas manchas y fue el modo en que Alina decidió hacer su obra de arte. Al final del texto descubre por una fotografía gigante que su modo de pintar es el mismo que el de Jackson Pollock. El libro no concluye porque sigue acompañado de la letra de una canción con texto de Janna Carioli, con partitura y música de Luis Bacalov en un CD ⁹.

Las manchas en la fotografía de Jackson Pollock se contagian y renuevan en las de Alina, la letra de la canción se integra como una voz polifónica que empapada de la historia muta en una temática nueva. En el CD adherido podemos escuchar una pieza de esa canción orquestada y cantada con un ritmo que parece ir en aumento como la cantidad de manchas que va imprimiendo Alina en las paredes. Además, se suma la partitura como ese modo de permitir que la música pueda sonar diferente según quien la ejecute y la dirija.

Como lo plantea Claudia Kozak (2015) *trans* implica “[...] el atravesamiento recíproco y móvil que construye significaciones también móviles y proteicas” (p.172)

Con magistral transfusión de las artes la propuesta de Marina Rivera deja al lector desbordado en la propia aventura de leer el silencio que se hace música, pintura y palabra interna. Solo leemos dos palabras que habitan este *silent book* en italiano: “NIENTE PAURA” (en espa-

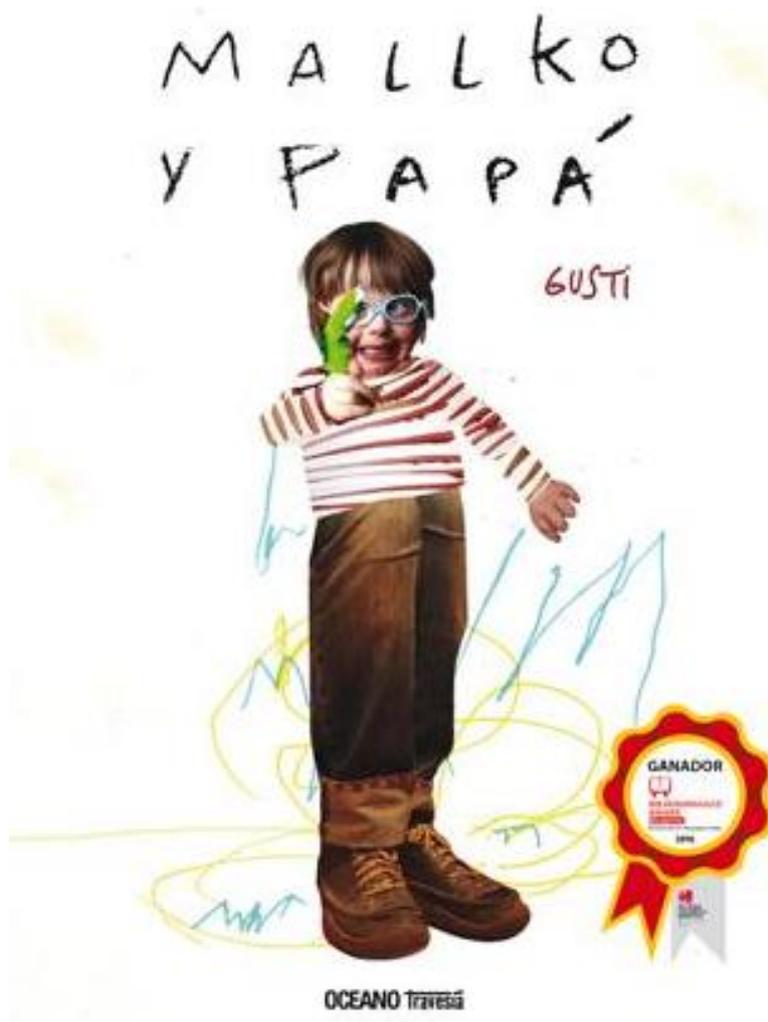
⁹ Luis Bacalov, compositor y pianista argentino. Ganador del Oscar 1996 por la columna sonora del film “El cartero” dirigida por Michael en el año 1996.

ñol: “Nada de miedo”), voz del soliloquio de Alina que funciona como mandato para no temer a lo que lxs adultxs podrían considerar una mancha como error indeleble. El texto transLiterario y transnacional permite volver a la idea del arte para todxs, más allá de las nacionalidades cuando viaja como literatura visual, como silencio, como música.

Transgénérica

Los textos transLiterarios ponen en debate la productividad de seguir sosteniendo la categoría canónica de los géneros literarios. Por eso, como lo plantean Marie Audran y Gianna Schmitter (2017) lo ultracontemporáneo resulta atravesado por una transgenericidad tanto lúdica como transgresora. Me apropio de una de sus preguntas: ¿Si el género es una categoría ideológica, en qué medida esta transgenericidad puede volverse política?

Hipotetizaremos una respuesta teniendo en cuenta la propuesta artística desestabilizadora del autor integral argentino Gusti en el libro *Mallko y papá* (2014) donde el collage, la fotografía, las historietas a mano alzada, los dibujos, las recetas, la narración son multilenguajes que permiten ir descubriendo lo que está advertido en su tapa: el extraño cuerpo con cara de un niñx en el entorno de unos primeros trazos infantiles.



Un cuerpo desproporcionado por el collage donde en la parte inferior, vemos las piernas de un hombre adulto y en la parte superior, reconocemos a un niño sosteniendo entre sus manos un objeto que es difícil de identificar. Así el collage muestra lo deforme y oculta lo figurativo.

Empezamos a leer el libro que guarda la lógica de una novela por su extensión y su separación en capítulos donde se desarrolla la historia del vínculo familiar focalizado en el niño Mallko. El tono confesional de las voces en la novela se carga de autenticidad entre palabras, dibujos, viñetas de historietas, fotografías, ilustraciones, garabatos o cartas que habitan las dobles páginas generando la imposibilidad de leerlas de una vez.

Es una lectura de hallazgos y de hechuras mixturadas dentro de la superficie de cada página que involucra al lector como un pesquisador que debe desandar una “escritura” plural para develar sus capas ficcionales que van a merced de un sistema de simbolizaciones, de sensaciones y sentimientos que estallan en significaciones diversas.

El libro tematiza desde el inicio la aceptación de una paternidad cuando “un hijo no sale como lo imaginás”. El narrador relata el proceso de configurarse subjetivamente como padre de Mallko a modo de diario ilustrado, con la lista de medicamentos, fotografías y viñetas con un sinfín de juegos con su hijo, incluye agradecimientos a sus amigos, el relato de escenas de lo cotidiano y de instantáneas con Mallko. En cada relato hay dos líneas narrativas: una, la de los acontecimientos focalizados desde el padre y desde Mallko; y otra, de metareflexión que a su vez se duplica entre relatos del yo y conclusiones científicas –siempre en letra de molde– acerca del síndrome de down.

Este padre nos declara con diversas estrategias estéticas que: “No aceptó que Mallko, su hijo, fuera diferente, sea un niño con “síndrome down” (p.6). Mallko es un personaje *trans*.



Entre la voz del padre, la de su esposa Anne, su otro hijo Théo, el mismo Mallko y nuevamente la suya con una congestión de imágenes, palabras, textos y géneros, nos incluimos en la espesura de una paternidad que se construye y se modifica en forma rizomática y atestada. El inquietante texto transLiterario muestra la turbulencia de este cambio a través de lo transgénerico y se instala en el devenir de sensaciones contradictorias que, desde la primera página, desafía al lector a distanciarse de lo “políticamente correcto” en un libro destinado a lxs niñxs y a lxs adultxs.

El texto de Gusti nos plantea una transLiteratura donde lxs lectorxs funcionan de una manera semejante a los usuarios de la web, abriéndose paso entre el matorral de una historia transgenérica y en una agregación de datos plurisígnicos siempre desde un principio generador y transformador de escritura.

Nuevas formas de circulación de la transLiteratura infantil argentina

El arte ya no tendrá entre sus fines el invitarnos a vivir –aunque sea en la fulguración de una mirada– en otros mundos imaginados, sino en promover formas de la alteridad en este mundo en el que vivimos. Un intento probablemente no separable o distinguible de un ejercicio de resistencia frente a la actual colonización económica de la comunicación y de la experiencia de vida que domina nuestro tiempo.

(Prada, 2012, p.19)

Como segunda dimensión de estudio sobre la transLiteratura infantil argentina pretendo revisar de qué modo circula la literatura transfundida en las artes y las nuevas tecnologías. Circulaciones que invitan no a exhibir, sino a provocar a lxs lectorxs/visitantes en el ingreso a lo literario por medio de un repertorio de propuestas que lo afectan e involucran.

Podríamos pensar que estas formas de hacer saber se relacionan con los espectáculos que en muchos casos lxs autorxs de la literatura argentina para niñxs generan en exposiciones, encuentros en las escuelas, en teatros o incluso en videos que encontramos en las redes sociales. Sin embargo, en estos modos de espectacularidad, si bien se promueven experiencias literarias con los niñxs, ellxs son “espectadorxs” de lo literario aunque la propuesta pudiera apelar a integrarlxs en algunxs momentos. Siempre acompañan, complementan lo que está guiado por el artista y son conscientes del artificio. A diferencia del espectáculo, en el acontecimiento transLiterario lxs lectorxs/visitantes cumplen un rol performativo, llegan a un espacio en el que deben actuar con el arte, participar haciendo arte como una forma de alteridad.

Entonces, diferenciamos las circulaciones transLiterarias de los espectáculos artísticos. Desde esta perspectiva, pensaremos en eventos con lo literario donde la literatura entre otras artes y tecnologías deviene *trans* porque la literatura está más allá y se hace con sus partícipes.

A finales de la década del sesenta y comienzos de la década del setenta se produce el pasaje del arte objetual de las obras hacia el arte conceptual en las artes visuales e irrumpen las instalaciones artísticas. En Argentina, artistas contemporáneos como Edgardo Antonio Vigo o Gyula Kosice inauguran lo que luego en grupos colectivos será una práctica artística de apertura en *happenings*, ambientaciones, instalaciones, *performance* que democratizan la cultura, generan nuevos modos de socialización, y alteran los circuitos cerrados y sacralizados que instituyen el arte.

Variedades de expresiones artísticas emergen en este contexto para pensar espacios con nuevas formas de montaje. Así la instalación puede definirse, según Claudia Kozak (2015)

como “obra de entorno”. Desde este modo de hacer arte, pensamos la transLiteratura como circuito de lo literario que, atravesado por otros bienes culturales y estéticos, crea un espacio interactivo entre los habitantes de ese encuentro. Un encuentro entre cuerpos, el cuerpo físico de los lectores y el cuerpo físico de los objetos estéticos puestos en juego en un acontecimiento transLiterario.

Resulta fundamental propiciar entornos donde lo literario junto a otras artes se pone en juego, porque como lo subraya Abad Molina:

Las instalaciones y la deriva lúdica que en ellas acontece, permite transitar por diferentes identidades del “yo” encarnado en el nos-otros, pues favorecen la simbolización y aparición del “otro posible” a través de los objetos mediadores y la configuración del espacio total de juego (espacio que contiene y permite todas las acciones e in-acciones infantiles). Entonces, la pregunta y la maravilla se acompañan con la permanencia y la alternancia. (Abad Molina, 2016, p.12)

Si bien en el capítulo 2 encontrarán un desarrollo más profundo acerca de esta dimensión, cabe mencionar que en la literatura argentina ultracontemporánea para niñxs reconocemos a Pablo Bernasconi y a Istvansch como dos autores integrales que han puesto en juego circuitos transLiterarios en muestras performativas.

Ambos artistas nos llevan a pensar en proyectos culturales donde las instalaciones son un espacio común en el que simultáneamente caben diversos objetos culturales, en el que tienen lugar distintas experiencias artísticas sin necesidad de pautar un orden de tránsito y en donde los objetos lúdicos y simbólicos no tienen un sentido unívoco. Lo transLiterario en estos entornos se configura como un espacio cultural en el que diferentes sujetos comparten diferentes objetos mediante diferentes discursos.

El desafiante Pablo Bernasconi, escritor, ilustrador y diseñador de más de treinta títulos, nos sumerge en sus obras a una práctica artística entre la literatura y los collages digitales. Más allá de sus cuidados libros-álbum o su mazo de cartas surrealistas, Bernasconi apuesta a una literatura expandida, *inter* o *trans* las artes visuales como posibilidad de experimentación, de ampliación de lo imaginario y de los límites formales.

Lo transLiterario como evento se puso en juego en dos muestras itinerantes, *Finales* y *El Infinito*, que el autor organizó como una forma de traspasar los propios “límites” de sus libros inscriptos en el arte conceptual.

La muestra itinerante “Finales” se inauguró en Bariloche -ciudad donde vive el autor-, el 7 de marzo de 2014. Siguió viajando por Posadas, Mendoza, Salta, Comodoro Rivadavia entre otras ciudades argentinas hasta el 2018 y llegó a instalarse en veinticinco centros culturales, museos y hoteles. Si bien “Finales” lleva el nombre homónimo de su libro, se trasladaban más de 70 obras, entre lienzos, objetos, bocetos e ilustraciones que incluían a sus libros *Retratos* (2012), *Finales* (2013) y *Bifocal* (2014).



Aún más desafiante fue la muestra “Infinito” donde el proyecto se planteó como ampliación interactiva de su libro *El infinito* (2018) en el cual la poesía visual y escrita se sale del corral conceptual para expandirse como metáfora en sesenta y cuatro citas de autorxs consagrados que Bernasconi ilustra configurando un ensayo lúdico.

En la muestra “Infinito” se dispusieron treinta obras, se presentó un material didáctico interactivo sumado a la apertura de un espacio donde todx participante podía manipular juegos y artefactos que remitían al tópico. Pensada como encuentro para lecturas multimodales y plurales ambas muestras dan cuenta de otro modo de hacer transitar la literatura: los eventos transLiterarios.

El artista integral Istvansch al cual ya nos hemos referido por sus excepcionales juegos transLiterarios con el texto, la imagen, el diseño y los soportes, siempre genera un paso más con sus experimentaciones. En una exposición enmarcada en la “III Jornada de Literatura para niñxs y su enseñanza” que organizamos en el año 2018 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata pudimos constatarlo.

En esa instancia nos visitó Istvansch y desplegó todas las maneras posibles para leer con él sus textos hasta llegar con la imagen amplificada en una pared a hacernos creer que estaba bebiendo agua de un vaso icónico. Estos espectáculos son parte de su compromiso político con el arte que entiende vivo en la circulación del arte lúdico literario. Como lo mencionaba al principio, en esas presentaciones artísticas vemos al papelólogo como actor y provocador ante un público, y nos interesa, en cambio, enfocarnos en la producción de sus eventos transLiterarios.

Reduplicando instancias artísticas Istvansch frecuentemente realiza instalaciones transLiterarias de un cuidado notorio para abrir espacios interactivos con lectorxs de toda edad. Por eso, sólo quiero detenerme en una operación de pasaje desde el libro transLiterario *Puatucha Rentas, una leyenda olvidada. Museo del Sinalefo Exultante Guía y catálogo completo de la exposición* (2014) de su autoría, hacia un evento transLiterario que el innovador artista generó por partida doble en la Sala del Museo del Sinalefo Exultante en la muestra *Obras a la mano* que tuvo lugar en el Museo del Barrilete en Córdoba el 7 de octubre de 2017.



Cabe destacar que la muestra interactiva estuvo distribuida en dos salas. El espacio *Mi ciudad* bajo la consigna “¿Querés meterte en una ciudad de papel?” donde lxs participantes podían construir una ciudad entre los juguetes que el artista diseñó para su libro homónimo. En ella lxs visitantes podían traspasar la realidad, fabricarse su lugar imaginario con otrxs y jugar moviéndose entre edificios, casas, autos, mascotas, señales de tránsito o un tren para armar.



En la otra sala, se ingresaba al ficticio Museo del Sinalefo Exultante para “hacer real” la exposición de los originales de la supuesta y olvidada artista Puatucha Rentes quien dio origen a su libro-catálogo. Para esta exhibición interactiva el artista diseñó un pórtico de ingreso, un mobiliario y marcos para los cuadros del museo.

Ya el libro-catálogo transLiterario *Puatucha Rentes, una leyenda olvidada. Museo del Sinalefo Exultante Guía y catálogo completo de la exposición* (2014) genera una lectura de múltiples dimensiones ficcionales por su tematización, sus texturas, sus ilustraciones.

El libro rezuma humor y la materialidad del texto parodia el formato de los catálogos que circulan en los museos europeos. Generalmente, son guías instruccionales para ubicar las obras a las que se suman compendios explicativos sobre ellas a partir de fotografías con datos específicos. En algunos de ellos, se suman biografías de los autorxs y críticas interpretativas.

Istvansch replica la estructura de esos catálogos con una guía de una exposición de retratos de lxs sobrinx de una supuesta artista Puatucha Rentes. Múltiples discursividades componen el texto: datos biográficos de cada sobrinx, un comentario crítico de arte de cada retrato junto a pastillas informativas paratextuales y un desplegable que da cuenta de los trabajos de restauración, recuperación y organización de la muestra.

Cada retrato respeta la estética de Itsvansch quien trabaja con papeles superpuestos por corte o troqueles, por eso se autodefine como papelólogo. Entre parodia y disparate, la otra

dimensión transLiteraria que produjo Itsvansch no sólo tiene como portador el catálogo, sino la instalación en un museo real.

Más allá de este traspaso ficcional, en esta instalación, Itsvansch recupera dos tópicos del arte contemporáneo: la ciudad y los retratos. La ciudad como espacio de congestión y anónimo; y los retratos, como piezas de registro. Al respecto Andrea Giunta (2014) asevera que “El artista contemporáneo construye e investiga archivos. Los retratos fotográficos tienen un estatus privilegiado en el arte contemporáneo. Clasifican identidades, son pruebas de la existencia y de la ausencia, son plataformas para revisar trayectorias de vida.” (p.33).

Por lo expuesto, considero a Itsvansch un representante argentino de una poética literaria *trans* para niñxs que sigue un proyecto cultural incesante. Poética transLiteraria que el propio autor integral delinea en entrevistas y textos analíticos donde ha teorizado sobre sus conceptualizaciones acerca del libro como objeto y de la estructura lúdica como cuerpo al cual se enfrenta el cuerpo del lector. Sus producciones artísticas en libros y en eventos literarios tienen en cuenta esos cuerpos significantes que deben entrar en un engranaje para habilitar lecturas múltiples.

Surge así una pretendida provocación al lector de lecturas polifocales que nacen desde los micro-cuerpos en sus ilustraciones de papel hasta en las gigantografías de sus muestras transLiterarias para que cada unx de los lectorxs/espectadorxs, participe, elija qué mirar y qué historia componer.

Para concluir, 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 incommensurable, 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.

Referencias

Textos teóricos

- Abad Molina, J. (2016). “Prólogo: Ser juego: metáforas de la vida de relación”. En P. Lapolla, P. y otros. *Experiencias artísticas con instalaciones- Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil (11-14)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En G. Agamben, *Desnudez (17-29)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Audran, M. y Schmitter G. (junio, 2017). TransLiteraturas. *Revista Transas*. Universidad Nacional de San Martín.

- Bajour, C. y Carranza, M. (julio, 2003). El libro álbum en Argentina. *Revista Imaginaria*, (107).
- Bishop, C. (2018). Capítulo III. Teorizando lo contemporáneo. En C. Bishop, *Museología radical o ¿qué es “contemporáneo” en los museos de arte contemporáneo?* (25-40). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Libretto.
- Blake, C. (2014). Modos de leer libros meta-ficcionales para niños. En C. Blake (Coord.). *Literatura para niños y su enseñanza*. (25-30). La Plata: Vuelta a Casa.
- Botto, M. (2014) 1990-2010. Concentración, polarización y después. En J. L. De Diego (Dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)* (219-271). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (1998). Introducción. En R. Chartier y G. Cavallo (Dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (11-53). Madrid: Taurus
- Chiani, M. (2014). Poéticas trans. En M. Chiani (Ed.). *Escrituras compuestas: Letras/ Ciencia/ Artes* (7-14), Ciudad autónoma de Buenos Aires: Katatay.
- Díez Álvarez, J. (2003). Poner el juego en juego y la metáfora como métodos para la creatividad en el aprendizaje artístico. En M. Acaso López (Coord.). *Artes, individuo y sociedad* (289-293). Serie de monografía - Anejo I (14), Madrid: Universidad Complutense.
- Espartaco, C. (2007). *Ultracontemporáneo. Ensayos de arte y crítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Federico Jorge Klemm.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas. *Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. DF. México: Grijalbo.
- _____ (2003). Noticias recientes en hibridación. Trans- *Revista Transcultural de Música*. España: SIBE Sociedad de Etnomúsica (7). Recuperado de: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion>
- Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo? Intervenciones desde América Latina*. (pp. 5-36). Texto curatorial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Petrobras ArteBA.
- Heartney, E. (2013). Introducción. En E. Heartney, *ARTE & HOY* (7-13). Barcelona: Phaidon Press Limited.
- Kozak, C. (ed.) (2015). *Tecnopoéticas argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura en las artes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- _____ (2010). *Estética de laboratorio. Estrategias de las artes del presente*. Adriana Hidalgo Editora. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ludmer, J. (2007). “Literaturas post-autónomas”, *Ciberletras. Revista de crítica literaria y cultura*, (17). Nueva York: CUNY-Lehman College.
- _____ (2010). *Aquí América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Lytard, J.F. (1979). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra S.A.
- Osborne, P. (2013). *Anywhere or not at all: Philosophy of contemporary art*. London: Verso.

- Prada, J. M. (2012). *Otro tiempo para el arte. Cuestiones y comentarios sobre el arte actual*. Valencia: Sendemà Editorial.
- Rancièrè, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.
- Rodari, G. (1987). La imaginación en la literatura infantil. *Revista Piedra Libre*. 1 (2). Córdoba: CEDILIJ.
- Rodríguez Ballester, A. (18 de agosto de 2020). Entrevista: De la historia real al libro ilustrado: el hombre que aprendió a leer (y se hizo poeta) en el Delta, *Clarín.com.Cultura*. Recuperado de https://www.clarin.com/cultura/historia-real-libro-ilustrado-hombre-aprendio-leer-biblioteca-delta_0_zQ_2bG1_T.html
- Schmitter, G. (2019). Hacia unas TransLiteraturas hispanoamericanas: reflexiones sobre literatura trans e intermedial en Argentina, Chile y Perú (2000-2017). La nueva novela latinoamericana sin límites. En L. Segas y F. Terrones (Coord.). *América sin Nombre*, (24), 53-62. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/AMESN.2019.24-1.04>
- Speranza, G. (2006). *Fuera de Campo*. Barcelona: Anagrama.
- Szpilbarg, D. (2010). Editoriales artesanales y libros-arte: Nuevos modos de producción y circulación social del libro. Reflexiones a partir del caso de las editoriales Funesiana y Clase Turista. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5755/ev.5755.pdf.
- Vanoli, H. (2010). Sobre editoriales literarias y la reconfiguración de una cultura, *Nueva Sociedad* (230), 129-151.
- Weiss, M. (2019). *Oh, la edad!- Ilustrar para niños, jóvenes y adultos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial M.

Textos literarios

- Andruetto, M. T. (2019). *Poesía a la carta*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinkuy.
- Bernasconi, P. (2020). *Bretón*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinkuy.
- _____ (2018). *El infinito*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- _____ (2014). *Bifocal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- _____ (2013). *Finales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- _____ (2012). *Retratos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- Borges, J. L (1975). El libro de arena. En *Obras Completas* (68-71). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé Editores.
- Devetach, L., Bonaparte, G., Raspo, C. y Medina, M. (2015). *Quiensabe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Dourmec, B. y Barnes, A. (1975). *La Línea*. La Habana: Casa de las Américas Editor.
- Echeverría, I. (2010). *El andarín de la noche- Fragmento de Sueño de una noche de verano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manoescrita.
- _____ (2010). *El flautista de Hamelín*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manoescrita.

- Ferrada, M. J. (2018). *Invención de haikus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinkuy.
- Forchetti, L. (2020). *Versos desencontrados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinkuy.
- Gusti (2014). *Mallko y papá*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Océano Travesía.
- Isol (2011). *Nocturno-Recetario de sueños*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Istvansch (2014). *Puatucha Rentas, la leyenda olvidada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- _____ (2008). *Detrás de él estaba su nariz*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Del Eclipse.
- Lima, J. (2017). *Un día, un gato*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Medici, P. (2019). *Doblete*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinkuy.
- Montes, G. y Legazzi, C. (1991). *Irulana y el Ogronte (un cuento de mucho miedo)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Patini, P. (2019). *Contáme*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinkuy.
- Rivera, M. (2015). *Le Avventure di Alina – Nasco*. Venecia: Grafica AZ.
- _____ (2016). *Le Avventure di Alina – La Macchia*. Venecia: Grafica AZ.
- _____ (2018). *Le Avventure di Alina – Alina é musica*. Venecia: Grafica AZ.
- Roldán, G. (2019). *Poesía a la carta*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinkuy
- Wernicke, M. (2019). *Contracorriente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial CalibroscoPIO.

CAPÍTULO 2

**Esa maravilla: la enseñanza de la poesía
en la construcción de lo común**

Sergio Frugoni

Presentación

En el comienzo de *Éramos unos niños*, el libro de memorias de Patti Smith (2010), la autora recuerda una escena infantil que es, al mismo tiempo, un notable relato de iniciación en la poesía.

En una salida al parque con su madre, de repente ve un “largo cuello cuervo” alzado en un “vestido de plumas blancas”. Frente a la pregunta de su hija, la madre señala al animal y dice “cisne”. Sin embargo, nos dice la narradora, “la palabra en sí apenas dio fe de su grandeza”. Por el contrario, “la naturaleza explosiva del movimiento y la lentitud con que había batido las alas” parecía quedar fuera del nombre, lo que le generó un deseo “para el que no tenía palabras”.

No es difícil ver en el capítulo inicial de estas memorias un antecedente de su relación futura con las palabras y la poesía. Se trata de una escena iniciática que de, otras maneras y con otros protagonistas, suele repetirse en las autobiografías de muchos artistas. En este caso, la pequeña Patti pareciera sellar un vínculo duradero con cierta manera de ver la realidad. Una posición de asombro ante lo que la rodea así como una primera advertencia respecto de la compleja relación entre la realidad, la percepción y las palabras. La “lengua materna” que señala y codifica esa explosión de movimiento sobre el agua como “cisne” pareciera no abarcar la inmensidad del instante tal como se presenta ante los ojos asombrados de una niña. “Si digo agua, ¿beberé?” escribió alguna vez Alejandra Pizarnik, advirtiendo sobre la distancia insalvable entre las palabras y las cosas. Esa inquietud no se deriva en mudez sino en todo lo contrario, en un deseo de más palabras, de otras palabras para nombrar eso que a primera vista parece inabarcable.

No me parece una casualidad que esta escena suceda en la infancia. Lo ha dicho la poeta María Negroni (2013): la poesía como “continuación de la infancia por otros medios”, destacando los hilos subrepticios que unen lo poético con esa etapa de la vida, con sus asombros y descubrimientos, con el ingreso al universo simbólico y por extensión a una atmósfera cultural que otorga sentido a lo que nos rodea y a la propia identidad. Infancia y poesía parecen tener una simpatía mutua más allá de que esté dirigida o no a los niños o intente reproducir una mirada infantil desde la enunciación poética. Infancia y poesía se anudan en un punto que va más

allá de la representación de voces o escenarios infantiles o la invención de un yo poético que mira el mundo desde la infancia. Infancia y poesía surfean en el vértigo de los nombres y las predicaciones que interrumpen cierta lógica de la comunicación cotidiana. Incluso, desde los primeros balbuceos en los que hay un “querer decir” como un demorado placer en la vocalización. Terry Eagleton advirtió con sagacidad la cercanía entre la poesía y el balbuceo:

Los poetas, como los niños, producen sonidos por el placer de hacerlo. La poesía es una forma superior de balbuceo. Los más elevados ejercicios de la imaginación, como hemos visto, rayan en las más regresivas fantasías. Un poema es un recreo semiótico, en el cual el significante es dispensado de sus adustos esfuerzos comunicativos y puede divertirse sin abochornarse. Libre ya de un matrimonio sin amor con un único significado, el significante puede ir de flor en flor, mostrarse promiscuo, retozar impudicamente con otros significantes también libres de compromiso. Si los guardianes de la moral convencional comprendieran lo indecente que es la poesía, dejarían inmediatamente de inscribir poemas en sus tumbas. (Eagleton, 2010, p.73).

Es por esta detención placentera en las palabras que el mismo Eagleton puede afirmar que la poesía es algo que se nos *hace* a nosotros, no solamente que se nos *dice*. El significado de sus palabras “está fuertemente vinculado a la experiencia de ellas” (Eagleton, 2010, p.31). Aún los poemas aparentemente más coloquiales y sencillos proponen un universo rítmico y sonoro particular que trasciende la función referencial y pone en cuestión la eficacia de la transmisión de un mensaje claro como objetivo último de la palabra.

Por ejemplo, en este poema de Roberta Iannamico (2015, p.21):

*entonces agarré un hacha
la rebolié para arriba
y el cielo se rajo
caían los ángeles
como figuras de cartón
quedaban enganchados en los árboles
la punta de las pirámides
aparecían aturdidos
en los patios de la casas
caramba caramba
¡mamá hay una señora con alas!
pero no puede volar
es muy pesada
la invitamos a pasar
le dimos agua
no entendía nada
la música de la tele
la hizo bailar*

*¡que viva en nuestra casa!
dijeron los chicos
se habían encariñado
le mostraron su pieza
le hacían peinados.*

Se trata, por supuesto, de la ficcionalización de una voz infantil -un conjunto de voces, mejor dicho- que parecieran narrar a coro una escena maravillosa pero cotidiana. En esa convivencia espontánea con un universo mágico propia de la mirada infantil reside parte del efecto encantador del poema. Lejos de mostrar una presencia sobrenatural como algo grave y solemne, los ángeles se suman a las rutinas familiares y permiten que les hagan peinados, participan de los rituales y los juegos de los chicos. Una escena que recuerda a las de la poeta uruguaya Marosa di Giorgio.

A su vez, esta pequeña postal es indisociable de un decir que apela al verso libre y a la prosodia de la oralidad embarullada de niños contando cosas asombrosas. Iannamico no solo nos introduce en un universo poético infantil, sino que nos invita a cierta experiencia con el lenguaje, muy perceptible si se hace el ejercicio de leerlo en voz alta. Por un momento, nos invita a participar, como señala la poeta argentina Anahí Mallol, de:

(...) una pura intensidad fluida, territorio que todo el tiempo cambia sus límites, que se desterritorializa, fuga hasta de sí mismo, estaciona sólo fugazmente en otra intensidad o variación, para volver a retomar su ritmo, su movimiento perpetuo, su arrullo. Y ésa es su invitación, tal vez, parte de su misterio: la poesía con su infancia nos invita a dejarnos atravesar por esas intensidades, a perder los límites, incluso del yo, para dejarnos sumergir en la indiferencia del puro presente, el puro tacto, el contacto, como de primera vez, con lo que nos rodea: esa maravilla. (Mallol, 2012, p.52).

La poesía preserva y nos invita a un tipo de experiencia con el lenguaje y con el mundo que nos acerca a la niñez. La poesía es infantil aunque técnicamente no haya sido escrita para ese público.

No obstante, estos primeros párrafos que preceden a una discusión sobre la enseñanza y mediación de la poesía no quieren dar por zanjada la cuestión de la existencia o no de algo llamado “poesía infantil”; decretar que se trata de un asunto inexistente del que ya no hay que ocuparse, sino abrir otros aspectos de reflexión sobre el género, de los diálogos posibles con la poesía para adultos y con los problemas propios de la literatura “sin adjetivos”. La enseñanza de la poesía para niños comparte zonas productivas de problemas con la literatura para adultos, así como cuestiones específicas derivadas del enorme desarrollo del campo de la literatura infantil contemporánea. A lo que habría que agregar que, a diferencia de la narrativa, la poesía infantil sigue siendo un espacio vacante de desarrollos teórico-literarios y didácticos que paulatinamente va ampliando su zona de influencia.

Todas las formas del arte problematizan su materia prima. La música problematiza los sonidos y los silencios; la pintura, el color, la forma, la perspectiva. La literatura debe problematizar su materia prima, el lenguaje. (Liliana Bodoc, 2010, p.245)

De la infancia no se sale indemne

¿Qué “versión de la infancia” -para usar un concepto de María Adelia Díaz Rönner- estamos poniendo a rodar cuando seleccionamos tal o cual poema para compartir con un grupo de niños? Una reflexión de estas características postula que los textos y modos de abordaje que utilizamos cuando tomamos a la poesía como objeto de enseñanza y mediación van de la mano de concepciones sobre la infancia y los modos de leer “infantiles” que imaginamos. “Lo infantil” en la poesía, como hemos sugerido en la presentación, puede entenderse de muchas maneras distintas, no hay una única manera de definir, de construir -mejor dicho- la noción de “poesía infantil” ni mucho menos un corpus determinado de antemano como propio “de la infancia”. Como vimos, desde cierta perspectiva, la poesía en sí misma es “infantil”, si entendemos esta palabra no como una etapa de la vida en términos cronológicos sino como cierto modo de relacionarse con la lengua y, por extensión, con la realidad: una mirada sobre el mundo. Eso que Georges Jean (1996) llama “entrar en poesía”.

Lo anterior no excluye otro aspecto del problema: que efectivamente existe una tradición reconocible de poesía infantil, con sus retóricas, sus temas, sus lugares comunes, su canon de autorxs consagrados, incluso formas estereotipadas de “poetizar” la infancia. Este espacio poético infantil trasciende el soporte del libro y puede extenderse a otros objetos culturales que mantienen vínculos diversos con la palabra y la infancia: artes visuales, música, teatro, escenarios lúdicos, artefactos digitales, entre otros. Cada vez con más frecuencia e intensidad asistimos a cruces novedosos entre el arte verbal y otros lenguajes que desafían nuestra concepción de una poética infantil. Otros lenguajes que, además, incitan a educadorxs y mediadorxs a vincularse con los objetos poéticos de formas desafiantes. ¿Cómo pensar el trabajo sobre el espacio de la página de los libros-álbum sin poner en cuestión nociones tradicionales de poesía? ¿Cómo no advertir “lo poético” por fuera del soporte del libro cuando asistimos a experiencias como el *Tríptico de la infancia*¹⁰ en la Ciudad de Rosario (Argentina), con sus múltiples dimensiones de arte, poesía, juego y política pública para la niñez?

Volver a pensar la poesía para la infancia supone revisar críticamente qué entendemos por ambas nociones a la luz de su propia historia y de los distintos contextos en los que las ponemos en práctica. Toda vez que en la misma historia de este campo pueden advertirse desplazamientos que llevaron a actualizar o resignificar el sentido del término “infantil” en la literatura argentina para niños.

Si hablamos de poesía, una figura clave de estos desplazamientos fue María Elena Walsh. No hace falta abundar en la significación de esta escritora en la historia de la literatura infantil en lengua española, en las operaciones culturales decisivas que sus libros llevaron adelante y que transformaron la producción escrita dirigida a la niñez. Sin embargo, la “versión Walsh de la Infancia”, como la llama Díaz Rönner en un provocativo ensayo (2011), supuso a la larga la cristalización de un con-

¹⁰ El Tríptico de la Infancia es una política pública de la Ciudad de Rosario que consiste en tres espacios dirigidos a la niñez (La isla de los inventos, La Granja de la Infancia y El Jardín de los Niños) que en su conjunto conforman un circuito pedagógico urbano en el que se combinan el arte, la filosofía, la ciencia, la tecnología y el juego. Se trata de una iniciativa única y singular que promueve la interacción entre naturaleza y cultura y propicia que sus participantes asuman un rol protagónico en el desarrollo de la misma desde una perspectiva ecológica y social. Más información en: <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/triptico-de-la-infancia-entre-chicos-y-grandes>

junto 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 -argumenta la crítica- devino más tarde el modelo único y excluyente de relacionarse con la infancia.

Si bien la Walsh emergió como una instancia revulsiva en lo poético y alumbradora de un universo simbólico infantil, mayoritariamente subordinado en letras unidireccionales, de efectos pedagogizantes, desde los setenta decae transformándose en una autora canonizada portando lo peor de un canon: regulación de estereotipos textuales y, en consecuencia, sometimiento. (Díaz Rönner, 2011, p.107).

Díaz Rönner advierte sobre lo que llama “prácticas de servidumbre” al referirse a aquellas escrituras que someten lo infantil al mandato exclusivo de la mirada adulta. Así como sucedió con la instrumentación 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 volvió 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 fueron un aire renovador en libros como *Tutú Marambá*, *Cuentopos de Gulubú* o los limericks de *Zooloco*. Acierta Díaz Rönner en calificar 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. En último término, la servidumbre mayor es una tendencia a que “ese mayor/adulto observa complaciente o no su propia infancia, y en ella su experiencia con las palabras, que luego trasborda al niño sin tomar en cuenta el marco histórico en que se produjo ni el impacto sociocultural en el cual se insertó” (2011, p.104). En definitiva, una operación de deshistorización de las producciones culturales que toma la propia infancia como vara para medir qué es y qué no es poesía para lxs niñxs. Díaz Rönner va más allá y afirma que este programa cultural supone un recorte geográfico y de clase: “los niños porteños”, llamando la atención sobre el sesgo universalizante de esta postura.

Un camino posible para sortear las diferentes *servidumbres* que acechan la enseñanza y mediación de la poesía, también aquella que no adjetivamos como “infantil”, es suspender por un momento las certezas y los enunciados absolutos sobre lo que es o debería ser “poesía” y explorar cómo ciertos objetos artísticos singulares, incluso los que dudamos en llamar “poemas”, se inscriben en lo poético y nos hablan de cierta manera de pensar el género.

Antes que determinar o identificar de manera absoluta qué entra o no dentro del casillero “poesía infantil” tal vez sea más interesante detenerse en el universo de cada poema para indagar cómo organiza su particular juego entre la forma y el contenido, su sintaxis, su estructura sonora, su constelación de imágenes, su fraseo y también sus maneras de vincularse con las culturas y tradiciones de la infancia. Podríamos decir que ciertos poemas, antes que participar de manera excluyente en los anaqueles de la poesía para niñxs, dialogan con un imaginario en el que lo infantil aparece como horizonte, incluso un horizonte imaginado por el propio educadxr o mediadxr.

Hablamos de un giro desde una noción estática y reiterativa de la poesía hacia un corpus dinámico, abierto, nada complaciente, en el que las decisiones que toman lxs mediadorxs y enseñantes son fundamentales a la hora de resignificar qué poesía se dirige hacia lxs niños.

Se trata entonces de ser cómplices en la incertidumbre, aliados en las diversas filigranas del secreto, imaginadores e imaginadoras que van más allá de lo posible para que lo imposible esté cada vez más cerca. (Cecilia Bajour, 2020, p.36)

Cómplices en la incertidumbre

La selección de un repertorio de lecturas para la infancia siempre es un asunto lleno de dilemas. Todavía más si se trata de tomar decisiones sobre un género sobre el que pesa el estigma de lo difícil. Pareciera que leer poesía supone una dificultad mayor que otros géneros o que el lenguaje de los poemas “no es para todo el mundo”. Sin duda, la poesía produce unos efectos de sentido particulares que se resisten a los modos de comprensión que utilizamos en los intercambios cotidianos. La incertidumbre suele ser un rasgo que acompaña la lectura de un poema: ¿Qué es lo que nos quiere decir este extraño conjunto de palabras?

Sin embargo, la “explicación” no suele ser un tipo de abordaje productivo para dar cuenta de las diversas dimensiones que constituyen un poema: su imaginario, sus efectos sonoros, su entonación, el particular modo en que construye su enunciación poética. Como dijo alguna vez Mirta Colángelo: “En el cielo te leen poesía, en el infierno te la explican”. La frase no hay que entenderla como una impugnación de cualquier mediación adulta, una especie de alerta contra la profanación de un bien intocable y sagrado; más bien lo contrario: un modo de problematizar las formas en que mediamos situaciones de lectura y escritura de poesía con niños. No se trata de un llamado a “no intervenir”, como si los poemas actuaran solos por algún efecto “mágico”; sino de mirar críticamente cómo posibilitamos o no el acceso a la poesía de los lectores en formación.

Al tratarse de una experiencia, la poesía pareciera invitarnos a transitar un camino que va más allá de la simple comprensión de un mensaje o la descripción de sus partes constitutivas. Aquello que Terry Eagleton afirmaba diciendo que el significado de las palabras de un poema está fuertemente vinculado a la experiencia de ellas. La poesía *hace* algo con nosotros, no solamente nos *dice* algo.

Observar esta dimensión experiencial de la poesía permite abordar el problema de la selección de textos de otra manera. Vamos a tomar el caso de una antología en particular para analizar cuáles fueron las decisiones de los responsables para inscribir cierto corpus dentro del horizonte infantil que mencionamos al final del apartado anterior.

Se trata de la antología *Poesía al alcance de la mano* (2019), con selección y prólogo de Paula Tomassoni. Una publicación elaborada desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires como parte de la colección *Voces de ayer y de hoy* dirigida a la comunidad educativa. Es decir, hablamos de un material de distribución gratuita producido por una agencia estatal como parte de una política educativa de promoción de la lectura para el nivel primario. Esta antología aparece referida en materiales didácticos de apoyo a la enseñanza elaborados por el mismo Ministerio.

En el prólogo de la antología se ponen en cuestión algunas representaciones usuales sobre la poesía: su aparente dificultad, el uso de “palabras difíciles”, la exclusividad del tema amoroso y la necesidad de la rima. Cada uno de estos aspectos es abordado y problematizado de una manera directa y con una enunciación que construye un lector infantil. Es un prólogo que se dirige a los niños y los incluye en una discusión sobre nociones estereotipadas respecto de lo poético:

¿La poesía usa palabras difíciles? A veces. Por momentos son las mismas palabras que usamos todos los días, solo que, al aparecer en un poema, ponen el foco sobre sí mismas. Los poemas nos ayudan a escucharnos de otra manera, a observar el mundo de palabras que nos rodea como si de pronto resultara extraño. Como cuando uno repite su nombre muchas veces en voz alta hasta que le suena raro. El lenguaje de un poema no puede ser cualquier lenguaje, pero cualquier lenguaje puede ser el de un poema. (Ministerio de Educación e Innovación, 2019, p.11)

El abordaje del género pone el acento sobre el uso particular del lenguaje que hacen los poemas, en línea de lo que Eagleton llama la “experiencia de las palabras”, pero al mismo tiempo complejiza la idea de que habría un lenguaje específicamente poético, en contra de cierta tradición de las “bellas letras” todavía muy presente en el imaginario social sobre el género. A su vez, la idea de que los poemas nos ayudan “a escucharnos de otra manera” destaca un aspecto que suele tener poca atención: la dimensión oral de la poesía, las voces que se escuchan en un poema y su consecuente puesta en voz por parte de lxs lectorxs. Eso que Cecilia Bajour (2018) ha llamado “la experiencia física de la lectura”.

Finalmente se explicita el criterio de selección de los textos incluidos en la antología:

El sentido en el que fueron reunidos es que todos, de algún modo, se refieren a la vida cotidiana: una heladera, la casa familiar, las mascotas, un aguaviva, el picnic en el río, la mochila, los árboles, una máquina de coser, la ruedita del hámster, una pared con grafitis, una máquina recargable, la parada del colectivo, una libélula, broches, las agujas de tejer, lechuga, mandarina, alcáucil son algunas de las tantas cosas que aparecen en los textos y que, en mayor o menor medida, podemos reconocer como parte de nuestras vidas diarias. (Ministerio de Educación e Innovación, 2019, p.12)

El recurso de la enumeración para dar cuenta del criterio de selección vuelve al texto en sí mismo poético en su ausencia de jerarquías. Pareciera decirnos o ratificar la idea de la pluralidad de “cosas” que pueden aparecer en un poema, contra la asociación inmediata del género con ciertos “temas profundos”. Justamente, la enumeración se resiste a quedar encasillada en una serie de “temas” que podrían ser objeto de enseñanza. Por el contrario habilita múltiples entradas en torno a la idea de la vida cotidiana. En este sentido es evidente la intención, visible desde el mismo título (poemas “al alcance de la mano”), de construir un discurso sobre la poesía que resalte su cercanía y accesibilidad, así como su vinculación con la experiencia cotidiana. Una “versión de la infancia” en el que lo poético es tan cercano y común como esos elementos de la enumeración mencionados.

Sin embargo, la antología presenta otros aspectos interesantes que complementan esta concepción del género que aparece explicitada en el prólogo. La decisión evidente de presentar un corpus de poemas no identificados a priori como “infantiles”¹¹. Salvo Roberta Iannamico,

¹¹ Otra antología que comparte este criterio de selección es *Llamo a la luna sol y es de día* (1992). Con una tirada de 40000 ejemplares, fue distribuida por el gobierno mexicano como material de lectura de 6to grado. En este caso también se trataba

lxs autorxs no tienen vínculos reconocibles con el campo de la literatura infantil, aunque sí con la enseñanza y mediación a la lectura, como Sara Bosoer o Cristina Baroni. Se trata de autorxs contemporáneos cuya obra no remite a colecciones infantiles ni pueden ser identificados con un proyecto en esa dirección, como Ana Rocío Jouli, Juan Fernando García o Mauro Lo Coco. Asimismo, la selección realizada no tiene las marcas retóricas, temáticas, rítmicas que suelen atribuirse a la poesía infantil, sino que abundan en diversidad de poéticas y modos de abordar el género. Utilizando la expresión de Michel Tournier (1993), son textos “que incluso los niños pueden leer” pero que no construyen un lector estereotipadamente infantil.

El amplio universo de lo cotidiano que funciona como eje organizador tampoco remite a una ilusión referencial que intentaría crear una identificación entre el mundo representado en el texto y la vida de un niño (una ilusión siempre frustrada por la multiplicidad de las infancias). No hay en los poemas un intento de emular “vidas reales”. Lo “cotidiano” de esos poemas aparece más bien en ciertas entonaciones, en la cercanía con la lengua coloquial, en una mirada asombrada sobre el mundo y sus quehaceres más simples que los poemas contribuyen a encantar, como en éste de Ana Rocío Jouli:

*Sobre la piedra
toman sol apretados
los mejillones*

*Disimuladas
en las olas verdosas
las aguasvivas*

*Huevos de peces
llegan vacíos y claros
a la orilla*

*El perro negro
como una estatua
entre las olas*

*Boca abajo
el caracol marino
no dice nada*

*Sube la marea:
los bañistas regresan
a su silencio*

de una antología cuyo principio era que la poesía para niñxs podía ser la misma que para adultxs. Incluía textos de Juan José Tablada, Octavio Paz, Ernesto Cardenal, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, entre otros. Más información en *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, de Gustavo Bombini (1994, p.61).

La selección realizada por Tomassoni se aparta de la idea de una poesía infantil cercada por ciertos rasgos temáticos o formales propios, como puede ser el énfasis en formas métricas medidas, una sonoridad vinculada con las rimas o la pertenencia a tradiciones populares infantiles, como las nanas o las coplas. La antología transita otros caminos. En primer lugar abriendo un espacio a la poesía “para adultos” en una publicación dirigida a lectorxs infantiles. La cuidadosa selección de textos reunidos en torno al modo en que dialogan con el universo de la vida cotidiana le permite resignificar “lo infantil” de esos poemas. Como señalamos antes, es la operación de lectura, selección y edición la que abre la posibilidad de que esos textos puedan ser leídos en clave de poemas para la infancia. Por supuesto, es una decisión que opera desde una mirada crítica respecto del propio campo de la literatura infantil para resignificar y remarcar los sentidos de la “poesía para niñxs”.

Quiero detenerme ahora en otra colección de literatura infantil que realiza un movimiento en la misma dirección. Se trata de *Los libros del lagarto obrero*, que forma parte de la *Editorial Maravilla* de Villa Ventana, Provincia de Buenos Aires. La colección es dirigida por el poeta y artista múltiple David Wapner.

En una entrevista donde explicaba su trabajo como editor de libros “para personas niñas y jóvenes” Wapner señalaba su voluntad de evitar los *libros* (libros con j) por las siglas LIJ (Literatura Infantil y Juvenil). Es decir libros producidos desde el “malentendido” de la literatura infantil. En su opinión, “la literatura infantil es una etiqueta comercial, es también un pre-concepto con fines educativos, un artilugio para dividir” (Wapner, 2017). Pero ¿qué es lo que divide esa etiqueta comercial? A la literatura infantil del conjunto de la literatura “para adultos”, con sus tradiciones, búsquedas y exploraciones. En el caso de la colección, hay una selección de libros que interpelan a lxs lectorxs sin “infantilizar” la propuesta ni abonar un preconcepto sobre lo que debe ser un poema “para niñxs”. Por el contrario, son títulos que producen cierta perplejidad, una incertidumbre sobre sus destinatarios.

Wapner usa una expresión interesante para referirse a esxs lectorxs, a lxs que se dirige la colección: un público “que vive en infancia”. Esta manera de formular el destinatario no es inocente: vivir “en infancia” trasciende la categoría de edad para situar “lo infantil” en una zona de la cultura en construcción, compleja, histórica, resultado de legados y tradiciones sobre la niñez sobre la que opera el mismo proyecto editorial. En la solapa de los libros de la colección reafirma estas ideas en la voz del lagarto obrero:

El concepto “para personas niñas y jóvenes” no se define por un estilo o forma de utilizar el lenguaje, sino por la voluntad de ofrecer a los chicos los mejores libros de poemas que hayan sido capaces de gestar y empollar los poetas o incubar los editores. Y me deslizo aún más, en busca del huevo perfecto: la poesía es siempre inmadura. (Carballar y Legón, 2019).

Como señalamos al comienzo del capítulo, Wapner vuelve sobre la idea de que la poesía tiene un vínculo con “lo inmaduro”, con “lo infantil”, pero connotado positivamente, como zona abierta a la exploración, umbral hacia posibilidades no cerradas. Así como una persona niña

tiene la vida por delante como espacio a construir, pura potencia, la poesía se posiciona frente al lenguaje con la disposición de lo abierto, esa es su afirmación vital.

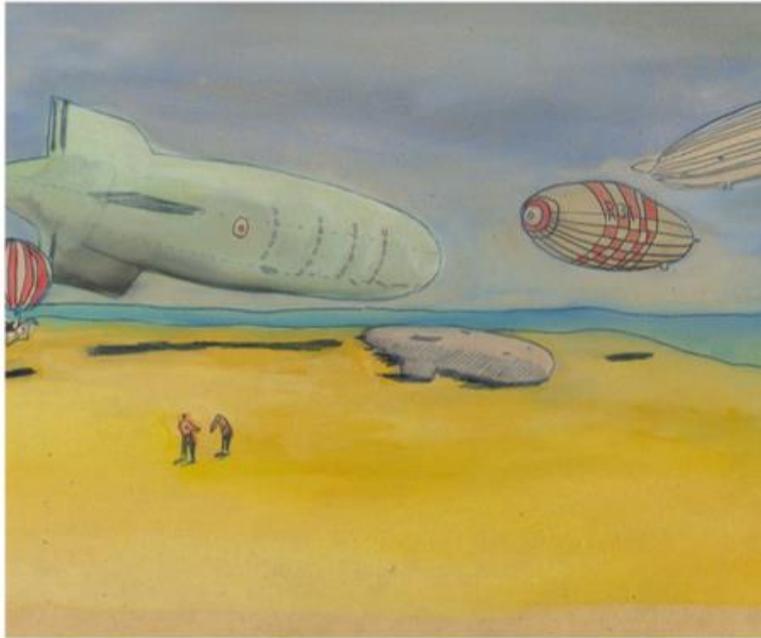
Este posicionamiento se puede ver con claridad en el libro *Lírica Japonesa de Ciencia Ficción y Fantasía*, de Diego Carballar y con ilustraciones de Martín Legón, publicado en 2019. El libro produce una simpática perplejidad desde su título, que reúne dos entidades aparentemente lejanas: la poesía japonesa con la retórica de la ciencia ficción y la fantasía. Dos universos que parecerían no compartir zonas en común, ni tradiciones que los emparentan. Se trata de poemas breves acompañados cada uno por ilustraciones que recuerdan a postales o pequeñas acuarelas. Cada par dialoga con resonancias sugerentes: geishas, kimonos, rascacielos tokio-tas, perros Akita, aviones Zero de la Segunda Guerra Mundial y elementos de un imaginario de Sci-Fi y de relatos de aventura en un conjunto que multiplica los sentidos de la lectura.



22

Volver a encontrarnos
en mundos
que en otras vidas
se ven brillantes y chiquitos.

Hay una voluntad de construir una lejanía asociada a “lo japonés”, como si se tratara de un juego con imágenes o ideas antes que referencias exactas. Piezas de un “japonismo pop” imaginario que se manipulan para producir imágenes poéticas. Lo que se complementa con una escritura breve, con impulsos líricos, ligera como la de un haiku. Instantáneas de un mundo extraño y poético, ubicado en un tiempo tradicional y al mismo tiempo futurista o aventurero.



12

Comían de tus manos
en la playa donde descansan
los dirigibles,
no hay reinos
más frágiles.

Podríamos hipotetizar que el libro propone un viaje por una zona lúdica en la conviven restos de imaginarios diversos, de géneros asociados con la infancia y juventud como el *fantasy* y la ciencia ficción con un lirismo que se sostiene en un lenguaje coloquial y resplandeciente. Cada uno de los breves poemas parecen expandirse en el entorno silencioso de la página hasta alcanzar la viñeta que lo acompaña ofreciendo al lector un pequeño viaje de ida y vuelta entre ambos, en la búsqueda de resonancias y sentidos. Miniaturas poéticas que encierran semillas narrativas como el argumento de un *anime*: Una nave del terror / estelar / maniobrada por una chica / con la gracia de un desmayo.

La poética de Carballar, las ilustraciones de Legón, las decisiones editoriales de Wapner confluyen para construir “una versión de la infancia” asociada a la experimentación y el impulso lúdico. El conjunto de decisiones de escritura, de ilustración, de diseño y edición hacen aparecer “lo infantil” como un horizonte posible para ese objeto estético, por fuera de los preconceptos y lugares comunes que acorralan a la poesía infantil en un repertorio previsible de musicalidades y temas. Poemas inmaduros, en el sentido de Wapner, que convocan *la pequeña voz del mundo*.

Las tareas de esta voz: permanecer atenta a lo inútil, a lo que se desecha, porque allí, detalle ínfimo, se alza para ella lo que ella siente epifanía. Las tareas de esta voz: deshacer las cristalizaciones discursivas de lo útil y tejer una red de cedazo fino capaz de capturar las astillas de aquello que se revela. (Diana Bellessi, 2011, p.10)

En otro sector de la instalación hay un mapa de la plaza. Aparecen marcados algunos lugares emblemáticos: el arenero, la calesita, el monumento a un prócer, una edificación donde funciona el centro socioeducativo, un árbol gigante. A quienes se acercan se les propone que elijan su lugar favorito de la plaza, que lo marquen en el mapa y luego que lleven una luciérnaga hasta ese sitio. También hay pequeños espejos con los que pueden mirarse entre sí, a la distancia, lxs chicxs que se acercan al mapa y lxs que ya han llevado su propio souvenir hasta el lugar preferido. Se vive un ambiente de feria, con voces que leen en voz alta, alguien que salta en la rayuela o que lleva su luciérnaga volando hasta la cueva titilante.

El relato anterior describe una intervención poética que realizó el colectivo de literatura y recreación *Ludanta*¹² en 2019 a propósito de un encuentro organizado por el CAI (Centro de Actividades Infantiles) de La Boca. En esa oportunidad se propuso como eje temático la palabra *oscuminar*. El neologismo, sugerente y ambiguo, es en sí mismo una provocación poética, una manera de reflexionar sobre los distintos aspectos de “lo oscuro”. La metáfora invita a desnaturalizar las ideas sobre la oscuridad, volverla una acción que se fusiona con su opuesto: una oscuridad que ilumina. Estamos en el terreno del pensamiento poético, donde las categorías naturalizadas de la racionalidad ya no operan y los opuestos pueden fusionarse sin conflicto en una misma imagen. Como escribió Octavio Paz en *El arco y la lira* (1994) “El poeta nombra las cosas, éstas son plumas, aquéllas son piedras. Y de pronto afirma: las piedras son plumas, esto es aquello” (p.99) en un gesto crítico de la abstracción y mutilación de la experiencia por la racionalidad tecnocrática.



¹² *Ludanta* es un colectivo de estudiantes, docentes y egresadxs del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires coordinado por Pía Caracotche, Cecilia Palladino y Sergio Frugoni. Una institución pública que alberga diferentes Tecnicaturas vinculadas con la Recreación, la Educación Social y la Comunicación Social. Este colectivo ha realizado instalaciones poéticas conjugando la literatura, el arte y la recreación en diferentes contextos educativos y culturales, articulando con programas públicos e institucionales. Desde 2016 realiza la apertura de las Jornadas de Literatura para Niñxs y su Enseñanza en la Universidad Nacional de La Plata. Algunas de las instalaciones poéticas han sido: “Un viaje, mil viajes”, “Titila. Un mundo negro para luciérnagas”, “Telar Lunar”, “La Plaza de las Letras Parlantes” y “Cien flores para Violeta” sobre la obra de Violeta Parra.

El poema que me gustaría escribir es un imposible. Una piedra que flote en el agua. (Charles Simic, 2015)

El colectivo *Ludanta* fue invitado a participar de ese encuentro con una instalación poética que tomó la palabra *oscuminar* como motivo, cuyo resultado fue “TITILA: un mundo negro para luciérnagas”. La metáfora proliferó en sentidos diversos: el parpadeo de la luz de una luciérnaga podía representar esa zona en la que lo oscuro y lo luminoso se conjugan para mostrar otro mundo, un pasaje a una dimensión poética. En sí mismas las imágenes poéticas tienen una cualidad de parpadeo, como bien ha señalado Georges Didi-Huberman:

Sería algo criminal y estúpido colocar a las luciérnagas bajo un reflector creyendo observarlas así mejor. Lo mismo que de nada sirve estudiarlas habiéndolas matado previamente, pinchadas sobre una mesa de entomólogo o miradas como viejas cosas presas en ámbar desde hace millones de años. Para conocer a las luciérnagas hay que verlas en el presente de su supervivencia: hay que verlas danzar vivas en el corazón de la noche, aunque se trate de una noche barrida por algunos feroces reflectores. Y aunque sea por poco tiempo. Y aunque haya poca cosa que ver: hacen falta alrededor de cinco mil luciérnagas para producir una luz equivalente a la de una única vela. (Didi-Huberman, 2012).

La cita anterior fue uno de los disparadores de la instalación realizada por *Ludanta*. A partir de estas primeras ideas surgieron otras que fueron dando lugar a un recorrido en el que los poemas aparecían entrelazados con otros lenguajes artísticos y propuestas lúdicas. Una experiencia que apuntaba a resignificar el espacio cotidiano de la plaza en el marco del proyecto institucional de un centro socioeducativo. Lo que ponía en relación múltiples dimensiones: lo público, lo institucional, el arte y los modos en que se construyen lazos sociales. Significaba también otros modos de acercarse al fenómeno de la poesía, ya no en la forma del libro y las tradiciones letradas sino de un evento poético, un acontecimiento colectivo y localizado en coordenadas muy concretas: una plaza del barrio de la Boca.

La poesía es un arte colectivo y público porque va empujando de manera imperceptible pero obstinada los usos y los límites de la lengua común: de lo que se puede pensar, decir y sentir con palabras. (Ezequiel Zaidenweg, 2021)

En los últimos años asistimos a 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 el 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, como señala Florencia Garramuño (2015), 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” (p.13). Una época de mezclas, contagios entre disciplinas y emergencia de “poéticas trans” (Chiani, 2014), como hemos visto en el primer capítulo de este libro.

Frutos extraños e inesperados, difíciles de categorizar y de definir en sus apuestas por soportes y formas diversas, mezclas y combinaciones inesperadas, saltos y fragmentos sueltos, marcas y descalces de espacios de origen, de géneros -en todos los sentidos del término- y disciplinas; esas prácticas parecen compartir un mismo malestar frente a cualquier definición específica o cualquier categoría de pertenencia en la cual cómodamente instalarse. Prácticas fundamentalmente ágiles y dinámicas atraviesan el paisaje de la estética contemporánea con figuras diversas, a menudo difíciles de categorizar y apresar, de la no pertenencia. (Garramuño, 2015, p.19)

Por su parte, Reinaldo Ladagga (2006) llama la atención sobre proyectos artísticos que desafían las condiciones de autonomía del arte y se abren hacia modos de producción participativos y localizados que denomina *ecologías culturales*, experiencias que se proponen interrogar nuevas formas de vida en común. No es casualidad que el subtítulo del libro de Garramuño también apele a la misma problemática: ¿cómo construir mundos en común? Un interrogante que se agudiza en el marco de un contexto sociohistórico de disolución de lazos sociales y recrudescimiento de los individualismos. Un proceso que en la región latinoamericana está atravesado por alarmantes niveles estructurales de desigualdad y marginalidad. De modo que estas preguntas formuladas por artistas y críticos sobre el lugar del arte en las sociedades contemporáneas se cruzan con demandas políticas y expectativas colectivas de cambio.

Estos problemas del arte contemporáneo tienen sus ecos en la reflexión sobre la literatura. Nuevas prácticas literarias van conformando un espacio nuevo de mutaciones en el que los límites de lo que consideramos literatura se amplían hacia un más allá del libro. Claudia Kozak (2017) ha estudiado con detenimiento la emergencia de una literatura digital que utiliza las nuevas tecnologías y el ecosistema virtual para producir nuevos objetos poéticos. Lo que ha llevado a que investigadorxs y artistas hablen de una *literatura expandida*,

un concepto en discusión pero muy sugerente para abordar producciones contemporáneas en las que el arte verbal se extiende y fusiona con otros soportes, lenguajes y modos de circulación y producción. Pero también entrando en diálogo con otros dominios, como las ciencias sociales o las tecnologías, así como cruces productivos entre artistas y personas que no pertenecen al campo del arte. En el caso de la Literatura Infantil comprobamos desde los 2000 una notable dinámica de experimentación y ampliación en el campo de la edición, el diseño y las propias poéticas de autorxs como Itschvan, que trascienden los conceptos de libro-album hacia lo que Cristina Blake llama *transLiteraturas*¹³.

Este conjunto de reflexiones nos dan pistas para indagar sobre otros modos de enseñanza y mediación de la literatura infantil, especialmente la poesía para niñxs. Las tradiciones y problemas de este campo se pueden enriquecer con una mirada que los incluya en reflexiones más amplias sobre el arte y la literatura contemporáneos, dado que lxs mismxs autorxs están poniendo sobre la mesa esas zonas de continuidad y comunicación entre sus producciones y las indagaciones del arte en general. ¿Qué diálogos productivos se pueden establecer entre la educación poética y los procesos artísticos de las últimas décadas?

Volviendo al relato con el que iniciamos este apartado, el dispositivo de la *instalación* tiene una extensa tradición en las artes contemporáneas. Se trata de un artefacto artístico “de entorno” que deja atrás la idea de un arte que produce “objetos” (un cuadro o una escultura) con los que se establece una “relación retiniana”, es decir puramente visual, y se propone crear un “espacio sensible”, en el sentido que interpela dimensiones sensoriales múltiples (Kozak, 2012). A lo que se suma su condición efímera, transitoria, pero también flexible: una instalación puede adaptarse a diferentes contextos, reinventarse en función del espacio a ocupar: una plaza, el patio de una escuela o el playón de una universidad, diversos lugares en los que *Ludanta* ha realizado sus intervenciones. Asimismo, las instalaciones suponen un espectador activo, que colabora en la construcción de los sentidos de la propuesta. Incluso materialmente, elaborando las luciérnagas, por ejemplo, que van modificando el aspecto de la misma instalación. Es común también que se utilicen objetos “no nobles”, materiales reciclados, desechos que superan su destino de basura integrándose en una propuesta poética que le da otros sentidos o los ponen a jugar en nuevas apropiaciones por parte de los espectadores. Finalmente, es un aspecto esencial de estos artefactos que se conformen de manera transdisciplinaria.

Estas características pueden verse en la instalación de *Ludanta*. Lo poético no aparece exclusivamente en la forma de textos, como poemas, sino en el conjunto de la intervención, de la que las palabras son una parte fundamental pero no la única. Se trata de una experiencia de inmersión poética, de “estar en poesía”, que no se circunscribe a la palabra escrita, sino que se expande hacia la oralidad y otros recursos artísticos y lúdicos. El prefijo “trans” nos habla de esos desplazamientos y contagios. Pero también se enmarca en diseños institucionales que tienen como objetivo construir “mundos en común”, nuevos lazos

¹³ Para un desarrollo en profundidad de esta categoría en relación con la Literatura Infantil recomendamos la lectura del capítulo 1 de este libro y los trabajos de Cristina Blake en relación con el tema.

sociales mediados por lo poético en un contexto localizado y con personas concretas. Lo poético se vuelve una vía para el encuentro y el reconocimiento intersubjetivo. Desde la Educación Artística, Javier Abad Molina nos advierte sobre estos vínculos potentes entre arte contemporáneo, juego y educación que pretenden generar formas nuevas de participación social:

(...) la idea fundamental de esta propuesta está basada en el reconocimiento y desarrollo del carácter estético del juego con las múltiples posibilidades que ofrece en el ámbito educativo, para reconocernos a nosotros mismos en los otros al compartir significados y finalmente, planteamos la participación como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado. (Abad Molina, 2010, p.2)

De este modo, la experiencia artística reúne las dimensiones de acción lúdica, proceso de simbolización y fiesta participativa. Tres aspectos que nos invitan a pensar cómo articularlos con nuestros intereses y objetivos como educadorxs y mediadorxs de poesía para las infancias. Cuestiones que son indisociables de un posicionamiento en favor de la justicia educativa: la responsabilidad que nos toca en la democratización de la cultura.

Otro espacio, pero ahora abierto y amplio, es la plaza, una stanza en la vida pública. Muchos han observado que el espacio de la plaza siempre da lugar a una nueva combinatoria de relaciones sociales y nuevos puntos de comprensión. La presencia de peatones, músicos, vendedores ambulantes, de las masas que protestan en la plaza, son las pulsaciones que atraviesan el espacio oficial demarcado. Y gracias a éstos, se altera la dimensión del encuadre. La plaza, entonces, como espacio, recibe los ritmos de los caminantes para producir un arte multifacético, fundado en múltiples encuentros. Logra capturar las fuerzas de cambio, pone en estado de alerta los cinco sentidos. Aquí la plaza está en función de la voz; la escenificación del vox populi, el proscenio de protestas y aplausos, la plaza recibe a las multitudes cuyos cuerpos y voces se cruzan en constante y agitada tensión. (Francine Masiello, 2013, p.56)

Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos intentado dar cuenta de las posibilidades de la educación poética en la infancia. Si podemos alejarnos de cierta zona de comodidad o autocomplacencia respecto de la poesía que se dirige hacia lxs niñxs encontramos un territorio muy rico de problemas teóricos y didácticos. Como vimos, María Adelia Díaz Rönner ha alertado de manera consecuente sobre esas “prácticas culturales de la servidumbre” que pueden adoptar formas renovadas, ya no las del mensaje moralizante tan criticado por la pedagogía de las últimas décadas. Otros modos de subordinar la estética de la infancia a nuevos preceptos o mandatos adultos: “lo que debe ser una poesía para niñxs” o la simple y llana anulación de la dimensión estética de la literatura puesta al servicio de “las emociones” o valores incuestionables que queremos transmitir a lxs niñxs. Nuevas formas del dogma.

En cambio, abordar la poesía con una mirada amplia, que la conecte con tradiciones y búsquedas que no se circunscriben al campo exclusivo de “la literatura infantil” permite discutir cuestiones naturalizadas, que damos por sentadas, por ejemplo sobre las formas poéticas adecuadas para la niñez, con su musicalidad estereotipada, su apelación a emociones enlatadas, sus juegos de palabras mil veces repetidos, sus temas recurrentes o la identificación con “realidades infantiles”, que la mayoría de las veces suelen ser simples prejuicios adultos. Introducir cierta incertidumbre necesaria no solo como lectorxs de poesía sino como mediadorxs y educadorxs que pretenden democratizar los bienes culturales.

En definitiva, la “poesía infantil” no es una entidad inalterable, un dato objetivo de la realidad materializado en ciertas formas literarias de una vez y para siempre. Como hemos visto, mediadorxs y educadorxs participamos activamente en la ampliación o no de los límites de lo poético infantil con decisiones concretas en la selección de los textos y en las diferentes instancias de mediación y enseñanza de las que participamos. Si la poesía puede tener algún potencial educativo o transformador de las subjetividades infantiles no depende sólo de sus rasgos internos o de los “mensajes” que transmite sino de las formas en que decidimos poner en juego una experiencia poética en un aula o en el más allá de la escuela. De otra manera corremos el riesgo de que la poesía siga en un estado de intrascendencia o subestimada como un conjunto de “palabras bonitas” que no le dicen nada a nadie.

En el diálogo posible entre poesía, arte contemporáneo, juego y educación encontramos a las instalaciones poéticas. Un dispositivo de trabajo a explorar desde una perspectiva didáctica atenta a las transformaciones de las culturas contemporáneas. No se trata de encontrar una nueva pedagogización de la literatura, más eficaz o atractiva. Estaríamos mirando con anteojeras si sólo entendemos a las instalaciones como un modo de hacer “más de lo mismo” pero con más “gancho”. La invitación es a repensar las formas actuales en que la poesía y el arte en general ocupan un lugar complejo y a veces contradictorio en nuestras sociedades. En sus búsquedas también podemos encontrar pistas sobre dilemas contemporáneos y sobre los modos de hacer comunidad desde nuestro rol en la educación y en la construcción de una cultura común.

Referencias

- Abad Molina, J. (2010). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- Bajour, C. (2020). *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura*. Lima : Biblioteca Nacional del Perú.
- Bajour, C. (2018). Poesía infantil contemporánea o La materia que nos toca. Cuando el cuerpo (del lector) lee el cuerpo (del poema). Kapichuá. Publicación anual del Cemilij. FHyCS/UNAM, (1), pp.25-36.
- Bellessi, D. (2011). *La pequeña voz del mundo*. Buenos Aires: Taurus.
- Bodoc, L. (2010). La literatura como discurso artístico. En *Actas y memorias del 1er Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*. Santiago de Chile: Fundación SM.
- Bombini, G. (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). La literatura infantil: prácticas culturales de la servidumbre. En *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Comunicarte.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid: Abada.
- Frugoni, S. (2019) "Leer y escribir literatura más allá de la escuela". En Ezeiza, A. y Encina, J. (ed.), *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad*(pp.391-422). Vitoria-Gasteiz (Araba): ISM-UPV/EHU,UNILCO-espacionómada, Ilusionista SozialenKolektiboa.
- Frugoni, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 181-192. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3871>
- Garramuño, F. (2015). *Mundos en común. Ensayos sobre la inespecificidad del arte*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kozak, C. (2012). *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnologías*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Kozak, C. (2017). Literatura expandida en el dominio digital. *Revista El taco en la brea*, año 4 (6), 220-245.
- Mallol, A. (2012). Infancia, poesía. En *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*, 27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1589/ev.1589.pdf
- Masiello, F. (2013). *El cuerpo de la voz (poesía, ética y cultura)*. Rosario: Beatriz Viterbo, UNR.
- Negróni, M. (4 de julio de 2013). La continuación de la infancia por otros medios. Recuperado de: <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/entrevistas/item/la-continuacion-de-la-infancia-por-otros-medios.html>

- Paz, O. (1994). *El arco y la lira*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Tournier, M. (1993). Incluso los niños. En Alvarado, Maite y Guido, Horacio (comp.) *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca.
- Wapner, D. (18 de octubre de 2017). La arbitrariedad es un privilegio del poeta. Recuperado de: <http://www.opcitpoesia.com/?p=3279>
- Zaidenweg, E. (3 de marzo de 2021), ¿Qué es la poesía? (Yo es Nosotrxs. Recuperado de: https://revistaelestornudo.com/poesia-ezequiel-zaidenweg/?fbclid=IwAR2DmAswD8Th0CtAxAzCwX_mQPvajEf1eb4MqG2wOclBmIwKDzUyOAIbGZA

Textos literarios

- AA.VV. (2019). *Poesía al alcance de la mano*. Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación.
- Carballar, D. y Legón, M. (2019). *Lírica japonesa de Ciencia Ficción y Fantasía*. Villa Ventana: Editorial Maravilla.
- Iannamico, R. (2015). *Nomeolvides*. Bahía Blanca: Ediciones Vox.

CAPÍTULO 3

Poesía hacia las infancias desde el Nivel Inicial

Carolina Mathieu

*¿Pongámonos bien la vida
que nos pusimos del revés?
En vez de alimentar historias de plomo
digamos cosas fáciles.*

*En vez de hacer de perro del hortelano,
o llorar a la luna porque no nos quieren,
echemos pájaros en el jardín de las preciosidades.*

*Probemos saludar a desconocidos
a ver si aparece el amor,
pues qué delgado está el mundo,
qué pálido, y necesita apoyo.*

*Aventa una palabra uno y afecta
al tiempo futuro;
por eso hay que hablar con cuidado
y sonreír más.*

*Pongámonos bien la vida a ver qué pasa,
pues así como estamos se han desequilibrado
los bancos de las plazas
y si no intervenimos
¿a dónde va a ir la gente a tomar aire?*

(Jorge Leónidas Escudero, 2011, p.470)

De entrada, nómadx

Guiado por el poeta, el soñador, desplazando su rostro, renueva el mundo.

(Gastón Bachelard, 2016, p.193.)

Y, aún ahora, cuando por ahí oigo la palabra “clavelina”, me detengo, de súbito. Como en el verano.

(Marosa di Gorgio, 2018, p. 319)

Este capítulo- como los anteriores- insiste en invitar a moverse, a re- moverse, a re- volver y abandonar lugares cómodos, dados, certificados, supuestos. Tal vez sea la invitación que la literatura, la poesía y el arte en general, conllevan en sus manifestaciones varias como constructos culturales.

Porque si creemos que somos devenir, que la identidad “no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina” (Galeano, 2003, p.111), o que “es una ficción que construimos para entendernos (...) la ficción de unas normas hegemónicas que casi nadie cumple en su totalidad” (Platero, 2013, p.48), es decir, si comprendemos que no estamos hechxs de una vez y para siempre, tal vez aceptemos que nuestros haceres docentes tampoco lo están. Y entonces, desde este punto de partida, probablemente podamos compartir el latido del seguir buscando, del autoper- cibirnos “en tránsito”, del explorar y descubrir otredades, trans-posiciones, trans-mutaciones que en el quehacer de las enseñanzas, simplemente “*van siendo*”.

Y en este rondar por la cultura infantil argentina y, específicamente, por sus hechuras literarias o *transliterarias*, la propuesta aquí es hacer un “alto”, inscribir un detenerse. Pero no para descansar sino para hacerle lugar a la observación, a la interpretación, a la posible y deseada renovación de nuestras prácticas de enseñanza.

Como decía, haremos un alto para disponer la mirada hacia el Nivel Inicial del sistema educativo, un “más acá” desde el que he ido tramando mis propias prácticas como formadora de formadorxs para ese nivel y que me permite reconocer hoy un espacio de invención y aprendizaje permanente. Un espacio de salas de “jardín de Infantes”, “jardín maternal” o “escuela infantil” donde niños, niñas y bebés han sido destinatarixs directos de prácticas de lectura, escri-

tura y oralidad en torno a la poesía, hilvanadas en el contexto de “prácticas y residencias” en un instituto de formación docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires.

Con el aliento del poeta soñador, entonces, elijo estacionarme en ese devenir y en esa pausa para recuperar decisiones, tensiones; para encender nuevas preguntas para nuevos haceres. Definitivamente me uno al deseo de tantos y tantas por seguir interviniendo para reconquistar “plazas” donde ir a respirar. Tal vez en ese movimiento logremos con-movernos, es decir, aunar entusiasmos para no flaquear en medio de las incertezas y los temores de un presente angustiado donde la experiencia mundial humana de ahogo y asfixia se ha vuelto tan literal, tan letal que debería avivar un impulso de acción mancomunada. Ese deseo que el filósofo italiano Franco “Bifo” Berardi expresa cuando dice que:

Se hace necesario modificar el ritmo para retomar la respiración (...) es imprescindible un trabajo de elaboración colectiva que tiene lugar a través de signos, gestos lingüísticos, propuestas subliminales y convergencias subconscientes. Es precisamente el campo para la poesía, porque esa actividad modela nuevos dispositivos de sensibilidad, y nuevos ritmos respiratorios. (Berardi, 2020, p.12)

Entonces, entre la escritura- lectura de un recorrido docente particular (el mío) y las expectativas de ustedes, este capítulo pretende también seguir soñando, que es como decir, seguir enhebrando poesía, docencia y mediación. Ese “entre” que ya veníamos elaborando, ese que va brotando en la vorágine del vivir-trabajar en contextos inéditos, ese que deberíamos soñar para mañana. Acaso esa “utopía posible, que sería la de la didáctica de la literatura: una utopía en torno a una práctica artística significativa de nuestra cultura general y de la cultura escolar en particular: la literatura”. (Bombini, 2018, p.36).

Hacia las infancias, hacia la “poyía”

Apenas entra en la vida, el niño es ya cazador. Caza los espíritus, cuya huella husmea en las cosas; entre espíritus y cosas transcurren años en que su campo visual permanece libre de seres humanos. Le sucede como en los sueños: nada es permanente; todo le ocurre —cree él—, acaece, le pesa. Sus años de nómada son horas en la selva de los ensueños.

(Walter Benjamín, 1989, p.98)



Desde el título y en primer lugar, este capítulo pretende subrayar el movimiento decisonal que nos corresponde como *autores del currículum* (Gerbaudo, 2021, p.17) que- entre otras cosas- se hacen cargo de intervenir y eligen “poesía” para enseñar, para señalar (*in-signare*) y llevar a territorios de aula particulares: las salas del Nivel Inicial.

También quiere que atendamos al plural que “infancia(s)” reclama como significante para advertir la necesidad de seguir insistiendo en desmontar creencias que ponderan “infancia” como una sola, homogénea, “feliz”, “pura”, “celestes-rosa”, “dulce” y “bienamada”. Sobre todo porque esos atributos no nombran a los niños, niñas, niños que habitan los jardines de infantes y porque son las representaciones que podemos detectar dominantes a la hora del primer diálogo con un nuevo grupo de ingresantes a la carrera del Profesorado de Inicial: “me encantan los chicos”, “tengo muchos sobrinos y mi familia me dice que tengo paciencia con los chicos y siempre los hago reír”, “cuido niños y disfruto mucho con ellos, por eso elegí esta carrera”, “tengo conexión con los niños”, “soy niñera y animadora infantil”, “me encantan los nenes”, “de chica jugaba a la maestra”.

Finalmente, este “ir hacia las infancias” quiere deconstruir la sinonimia con “niñez”, operación que todo este libro asume y que aquí- y en diálogo con el Capítulo 2- pretendo recuperar para seguir profundizando reflexiones en torno a la poesía, su enseñanza y sus mediaciones culturales. Me pliego, por eso, a las palabras del investigador en educación Carlos Skliar cuando distingue entre “niñez”- como tiempo cronológico variable según culturas- e “infancia” como:

una particular experiencia del tiempo, en el tiempo, con el tiempo, cuya duración es inmedible, a no ser en términos de intensidad e instante, que algunos viven durante la niñez –pero no todos–, que otros no viven nunca, que otros vivirán más tarde, y otros que, en fin, vivirán toda la vida. (Skliar, 2020, p.97)

Ese “algunos”, ese “nunca” son un cimbronazo en mi análisis como docente formadora de docentes para el nivel inicial (donde sí hay niños agrupados según “cronos”). Acaso el desafío que se hace interrogante según lo que también Skliar apunta: ¿Cómo construir experiencia que intente “hacer coincidir la infancia con la niñez” (Skliar, 2020, p.100) desde las salas de jardín?

Me acerco a María Teresa Andruetto cuando reflexiona acerca de “la poesía y los niños”:

Hay una vinculación particular con la existencia que muy pocas personas tienen, más allá de que escriban poesía, y que también hay poetas espléndidos que no dan la impresión de tener esa entrega permanente al misterio y al asombro muy en consonancia con una etapa de la vida: la de la primera infancia. (Andruetto, 2015, p. 55)

Quiero entonces, desde aquí, respaldar la necesidad de acompañar el labrado de propuestas pedagógicas que se hagan eco del misterio y el asombro de los que habla Andruetto y que nos permitan madurar la escritura de “planificaciones” en torno a la poesía como la concibe el poeta argentino Ezequiel Zaidewmberg: como “arte colectivo que tiene que ver con la lengua pública”, con “ampliar los límites, centímetro a centímetro de la lengua recibida, y buscando usos que no son los usos cristalizados, que no son los usos que nos dijeron que tenían las palabras”¹⁴

En sintonía con lo anterior, y para alentar este camino de decidir textos, eventos, modos de leer variados que acerquen “poesía” a lxs niñxs, me gustaría mencionar el proyecto editorial argentino “Mágicas naranjas” y su colección “Pequeños y grandes lectores de poesía”¹⁵ que, desde 2011, además de un poema de la propia Andruetto, ha publicado los poemas ilustrados de: Osvaldo Bossi, Diana Bellesi, Alicia Genovese, Irene Gruss, Arnaldo Calveyra, Circe Maia y Jorge Leónidas Escudero. El criterio- y mediación- editorial queda sellado en la contratapa de los libros con la firma de Hilda Fernández Oreiro, a cargo de la selección de los textos: : “(...) porque poesía e infancia habitan un mismo territorio, queremos recrear ese universo mágico y lúdico, donde las palabras se encuentran con las imágenes y los nuevos lectores con los grandes poetas.”

Elijo dejarles por aquí el texto de Osvaldo Bossi “Como si yo fuera su novia”, invitando a que vayan hacia el libro (álbum poema)¹⁶, para ver la propuesta de Marcelo Tomé que lo ilustró como libro-álbum complejizando las posibilidades del leer, a doble página, entre colores, entre palabras, entre líneas, entre silencios:

Como si yo fuera su novia
me regaló un hermoso, inmenso
perrito de peluche, y acto seguido
me quedé fulminado
con aquella mascota inesperada
en medio de la calle.

¹⁴ Pueden ver y escuchar su conferencia “El verso desregulado”. Poesía y neoliberalismo organizada desde el Ciclo: poesía ya! Por el Centro Cultural Kirchner (CCK). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=GdvOrn_6J4

¹⁵ Pueden visitar la colección de la editorial y apuntar sus referencias en redes sociales en: <https://www.magicasnaranjas.com.ar/nuestro-cat%C3%A1logo/lo-que-se-viene>

¹⁶ Según la especialista María del Rosario Neira Piñero, el álbum-poema es un tipo de libro-álbum que toma como pretexto un poema ya editado.

-Es para vos, me dijo.
 -Gracias, le dije, tratando de disimular
 algo que ni siquiera yo mismo conocía
 y que empezaba a tomar forma
 en aquel instante, como una alegría incontenible
 de perrito chihuahua, o algo así...¹⁷

También me gustaría ir hacia lo que dicen algunxs poetas acerca de su oficio. Mi atajo es el hallazgo de un blog “*La infancia del procedimiento*”¹⁸ donde muchxs poetas contemporáneos reflexionan a partir de la pregunta: *¿Qué es la poesía?* (aprovechen también para pasar y leer sus poemas):

La poesía es la existencia en su estado de invención más vital y más genuino. Es una pregunta y cada poema escrito será su posible respuesta. Si el que elabora la respuesta es de corazón grande, esta será una que genere nuevas preguntas. (...) Hay tantas poesías como textos escritos puestos bajo ese manto maravilloso que es la palabra como llave, como espada, como tubo de ensayo, tenaza, cuerda, lápiz negro. En este mundo hay tantas poesías hacederas como amantes, amigas, madres, mujeres, hombres, hijos. Definirla sería injusto, la subestimaría. Acaso alguien pregunta *¿Qué es el agua?* *¿Qué es el pan?* *¿Qué es el vino?* (Marie Gourik)

La poesía me ayuda a pensar, a aprender, también me acompaña y me divierte, es la parte de mí que se expresa conmigo misma, a veces es tonta y vanidosa, o trágica y oscura, a veces estudiosa del mundo y esa es la que aliento, quisiera que me ayude a ser buena persona, que me acerque al amor. A veces creo que le pido demasiado, que debería ser más humilde con respecto a la poesía, como soy con otras actividades como cocinar o cualquier otra actividad que practico. (Roberta Iannamico)

La poesía es una forma de habitar el mundo, un estar atento para dejarse atrapar por ciertas cosas, o para percibir algo, y ponerlo en palabras, o para escuchar algo, y hacer algo con eso. (...) Si se encuentra un procedimiento o una forma de hacer un poema aceptable, todo se arruina (todos los poemas empiezan a parecer iguales). La búsqueda tiene que ser incesante, y no por eso experimental: no hay procedimiento en el momento de escribir: hay poesía o no la hay, hay algo que decir o no lo hay, hay una imagen que trasmite algo, o unas palabras, o no. Y todo eso conecta o no conecta con el que escucha o el que lee. Tan simple que es difícil de explicar. (Anahí Mallo)

¹⁷ En la edición de *Mágicas naranjas* (2013) se explicita que el poema pertenece a Ni la noche ni el frío (2012) publicado por editorial Textos intrusos en Buenos Aires.

¹⁸ <http://lainfanciadelprocedimiento.blogspot.com/> a cargo de Selva Dipasquale.

El poeta Santiago Espel (que también hace sus aportes dentro de este blog) nos invita a pensar, esta vez como ensayista, respecto a ese usual “no entiendo” de estudiantes y adultxs en general cuando de poesía se trata:

“En la poesía imperan otras leyes (...) Cuanto más críptica o experimental sea esa poesía, mayor será el grado de distancia entre ese lector y ese texto. Suponemos que a todo lector le gusta “entender” aquello que lee. La poesía, al no ser conclusiva, y al contar con pautas propias, agranda esa distancia, pone en evidencia esa dificultad de interpretación. (Espel, 2013, p.23)

Por eso, es crucial para lxs chicxs la experiencia de leer y escribir poesía. Lo que podríamos traducir como un reto: “proveer a los docentes en formación de experiencias que enriquezcan su relación con la poesía y su forma de concebir la educación poética.” (Lamas, 2017, p.45).

Por último y para sumar argumentos a nuestra tarea, me gustaría recuperar una escena imborrable que dejó huella en mí para porvenires didácticos. En el año 2018, en el marco de las “Residencias” del último año del profesorado, planificamos “poesía” con las estudiantes Agustina y Aldana en torno a la poética de la escritora argentina María Cristina Ramos¹⁹. Niñas y niños de dos años de la sala verde de un Jardín Maternal fueron protagonistas activos de la escucha de versos de una poeta argentina insoslayable, cuyos poemas según señala el escritor y poeta Germán Machado (2018): “invitan a saludar lo invisible, lo eludido, lo que no tiene la solidez protagonista de la palabra dicha, sino la presencia agonista que late en el silencio de lo que, no habiendo sido nombrado, ofrece una mayor rotundidad para el pensamiento y para la imaginación”²⁰. Las estudiantes leyeron en voz alta desde libros y también desde soportes hechos por ellas²¹ que contenían impresos los poemas de la autora.

Durante una de mis visitas a “observar prácticas”, la presencia de una niña muy atenta en su escucha me impulsó al diálogo con ella una vez finalizada la “situación didáctica”, a pedirle que me “lea” el poema desde el soporte escrito (con esta intervención suelo habilitar en las

¹⁹ María Cristina Ramos es una escritora y editora argentina muy reconocida del Campo LIJ de nuestro país y Latinoamérica con premiaciones y candidaturas varias. Es una referente de la poesía editada para niñxs de los últimos años. Ha fundado su propia editorial Ruedamares y ha integrado antologías y publicaciones en las editoriales más destacadas, en material curricular de planes de lectura y en actas de Jornadas y Congresos. También es recurrente su mención en artículos de revistas especializadas o blogs de escritorxs, ilustradorxs y críticos. Es muy activa en la red social Facebook y coordina talleres literarios. Nos visitó en La Plata en la I Jornada de Literatura para niñxs y su enseñanza que organizamos en 2014. Ganó el XII Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil en 2016.

²⁰ Se puede leer en el posteo del 26 de septiembre de 2018 en el blog del poeta uruguayo Germán Machado “Garabatos y Ringorrangos” <https://machadolens.wordpress.com/2018/09/26/maices-de-silencio-de-a-uno-se-comen-los-poemas-y-engordan/>

²¹ En muchas intervenciones recomiendo elaborar este tipo de materiales para propiciar que sean lxs propixs niñxs lxs mediadores entre el jardín, lo literario y las familias. A la vez que las estudiantes despliegan singulares maneras de elaboración artesanal, lxs niñxs perciben una atención personalizada que se traduce en la alegría al guardar sus tarjetitas en las mochilas o los bolsillos de sus delantales. En Jardín maternal, las estudiantes tienen el resguardo de plastificar esas “tarjetitas literarias” teniendo en cuenta que lxs más pequeñxs se las llevarán a la boca.

estudiantes residentes esta posibilidad de mediación que no se activa por sí sola y que busca deconstruir concepciones del “leer” como “decodificar el sistema escrito de la lengua” y que por lo mismo, lxs niñxs de la sala de 2 años no podrían realizar). Claramente, lo que vino después no estaba “planificado”, no estaba pre- visto. Fuimos aprendices de una niña muy pequeña que nos estaba enseñando “algo”: en interacción conmigo- alejando su cuerpo inquieto a la vez que sosteniendo su mirada -la niña acercó la tarjetita con el poema impreso a su oído. Luego intercaló el gesto de leer desde el soporte y, levantando la vista, balbuceó su leer para mí. ¡“Poyía, poyía!” -decía la niña- a partir de ese día, cada vez que entraban otras docentes del instituto formador a observar otras áreas.

Esa niña nos mostró la intensidad de la experiencia poética. Pedía más asombro, más palabras. Le pedía a la escritura que le hablara, ahí había una voz para escuchar, para encontrarse, para construirse. Nunca antes, como a partir de ese día, se me reveló tan nítido el poema “Caracola” del gran Federico ²². De la escritura a la oralidad-escucha, de la oralidad-escucha a la escritura, acaso ese ser de la literatura “como “portavoz de lo distante y de lo cercano (...) para que el lector o el escucha puedan habitar un territorio, tal vez impreciso, sin un sitio fijo pero con la morada de un mundo posible” (Blake, 2016, p.173).

Sin dudas, durante un período de “prácticas docentes” pudimos conversar con niños y niñas muy pequeños; pudimos estimular el decir articulado de una palabra, re-leer, jugar a leer poemas, instalar el deseo de lectura, de vínculo, de compartir morada. Quizás una comprobación frente a una pregunta que nos permite habilitar la especialista María Emilia López: ¿Cómo construir la relación con el poema para que nos devuelva “infancia”?²³. Yendo a leer con niñxs al *jardín maternal*, podríamos responder. Nos respalda, en esa sintonía, el lingüista colombiano Evelio Cabrejo Parra a la hora de elogiar la dimensión oral de la literatura y un modo de leer en las salas:

Literatura infantil, historias, relatos, poesía, nanas, cantos de cuna..., la lectura en voz alta de textos es una práctica cultural fundamental que permite 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 (Cabrejo Parra, 2020, p.130).

Defender la práctica de lectura en voz alta como la mediación cultural “fundamental” que permitirá a lxs niñxs albergar al lenguaje como “un sólido compañero” a lo largo de la vida me parece una noción tan delicada que, creo, no ha logrado todavía remontar el vuelo que reclama como práctica docente dentro de las salas de Educación Inicial (¿sigue ganando la duda de poder planificar conjuntamente “Prácticas del lenguaje y (con) literatura”?).

²² Pueden leer las apreciaciones de la artista Isol como lectora-escucha de Federico García Lorca y hacedora de dibujos para sus versos en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/arte-poesia-isol-imagina-dibujos-versos-garcia-nid2262817/>. También pueden acceder a un video donde explica el proyecto nacido para el Plan de Lectura de la Ciudad de Buenos Aires en 2019 con el título “Mariposa del aire” y que fue destinado a Jardines de infantes <https://www.youtube.com/watch?v=PqzBOf0Gs94> (Descubran cómo las ilustraciones de ese libro se unieron con la música, se expusieron en una muestra y, finalmente, fueron a habitar el libro- álbum “Paisaje de un día” editado por la editorial Calibroscopio en 2020)

²³ María Emilia López. *La infancia secreta. En Leer Iberoamérica lee. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=K9okkrzqZ3c&t=5s*

Observemos la fuerza poética que imprime la siguiente copla al tematizar la importancia vital de la oralidad, del *yo-nosotros* en su decir personalísimo:

*Yo no conozco la o...
Me dicen que es redondita,
mi madre tan pobrecita
que a mí no me la enseñó
Yo no conozco la o...
Las letras se van al diablo,
porque escribirlas no sé
pero yo cuando les hablo
pero yo cuando les hablo
todas se ponen de pie..²⁴*

Con la intensidad del poeta “iletrado” se encienden las reflexiones de la poeta Diana Bellesi: “Y qué le queda a la ciudad letrada. Quizás sacar la cabeza muchas veces guardada bajo el ala del avestruz y aprender de los que auténticamente resisten, los que inventan día a día, los que no quieren morir” (Bellesi, 2012, p.56).

Volviendo a María Emilia López y dando valor a lo que ella viene llamando “Didáctica de la ternura” para pensar intervenciones desde el jardín maternal, invito a apostar por la necesidad de *mirada*, de *empatía*, de *vínculo* (López, 2005, p. 8) para construir genuino *encuentro* a la hora de leer poesía en las instituciones educativas.

Dejo vibrando aquellas palabras copleras y sumo las de María Cristina Ramos a modo de “compañeras” de viaje:

Somos una sociedad en transformación que necesita de maestras y maestros, bibliotecarias y bibliotecarios, madres y padres, abuelas y abuelos que lean y compartan bellas lecturas recibiendo el gesto casi invisible de chicas y chicos que buscan dónde apoyar el mundo imaginario que bulle en ellos, dónde apoyar la sed de lo poético, eso que permite entender el misterio de lo humano, el lenguaje de los silencios, la hondura de las miradas, el reclamo silencioso de alguien que se queda en un rincón. La literatura es para acompañar los sueños, para sostener y entender los deseos, para desplegarse, para conocer espacios de nosotros mismos que permanecen aún calladitos.²⁵

²⁴ No te pierdas la interpretación cantada de esta copla- perteneciente a un poeta “iletrado”- en la voz de la música, compositora, investigadora y ex Ministra de Cultura peruana Susana Baca, durante el Foro Nacional y Latinoamericano por una Nueva Independencia que se llevó a cabo del 6 al 8 de julio 2015 en San Miguel de Tucumán (Argentina) en: https://www.youtube.com/watch?v=b_zbVt-DpRw. Susana Baca, junto a su esposo y representante Ricardo Pereira, ha logrado recuperar armonías y ritmos afro-peruanos casi olvidados (como los de esta copla).

²⁵ María Cristina Ramos, 17 de marzo de 2018 en su muro de Facebook.

Me arrebujé bajo su ala, bajo sus plumas iridiscentes. Aquella pájara multicolor nos protegía de la muerte. (Camila Sosa Villada, 2019, p.80)

PoESI: una propuesta

Dame upa
(Niña de 2 años)



Como decía María Cristina Ramos, “somos una sociedad en transformación”. Vivimos tiempos de lucha, tiempos de cambios: feminismos, movimientos de mujeres y diversidad sexo-genérica reclamando por derechos vulnerados, cercenados, omitidos, en la trama de una cultura patriarcal arraigada que permea nuestro cotidiano. Promulgación de la Ley de Interrupción voluntaria del embarazo: las personas gestantes en Argentina ya somos libres de elegir tiempos- o no -de hijxs. Hay un Estado que- desde la Ley- nos ampara. Falta más, mucho más. Me lo confirma, por ejemplo, el testimonio de muchas docentes del Nivel Inicial que siguen siendo testigos del rechazo de niños varones al uso del color rosa.

En un taller virtual en torno a la ESI y la palabra literaria destinado a docentes del Nivel Inicial que coordiné en 2020, una docente- Gisela- contó que en ocasión de finalizar el ciclo lectivo 2018 en un jardín maternal, propusieron que lxs niñxs se disfrazaran de “cerditos” y para ello se vestirían “de rosa”. Una mamá se acercó a pedir que su hijo no actuara vestido con ese color, inclusive sugirió que podían ser grises o de otro color la vestimenta de los niños varones. El asunto crucial era que el papá del niño no podía aceptar aquello. La docente convocó entonces a ese papá (“joven”) para dialogar. Ese papá reforzó que el niño era su único hijo varón y no podría compartir luego en sus redes sociales las fotos de su hijo vestido “de rosa”. El niño- de 2 años- finalmente no participó del acto. Para angustia de su maestra que lo había visto disfrutar mucho durante los preparativos.

Otra docente, Victoria, contó su experiencia de observar cómo hay niños varones que no quieren jugar a cocinar, a cuidar o vestir un muñeco-bebé.

Con la intención de “habitar poesía e infancia” y estar atenta a esos nuevos posibles “corrales” que mencionaba la introducción de este libro, destaco el deseo de cambios que las Ciencias Sociales vienen escriturando específicamente en líneas de investigación sobre masculinidades y que buscan comprender- para transformar- esa trama cultural dominante que moldea “varones- machos” desde prácticas como las que señala el relato de las docentes. En ese sentido, recupero aportes del investigador Juan Branz (2017), cuando explicita:

Debemos apuntar a la transformación de masculinidades que tengan que ver cada vez menos con la demostración y la exhibición de una violencia material y simbólica, para definir las identidades de género, y sí que tenga que ver, más aún, con la *educación sentimental* de los hombres y la dimensión amorosa de las prácticas. (Branz, 2017, p.11.)

Entonces, me gustaría ligar todo este recorrido y trazar una apuesta de abordaje transversal entre *Educación Sexual Integral* (en adelante ESI), *poesía* y *Nivel Inicial de la educación formal*. ¿Cómo? Reconociendo ante todo que la ESI es una Ley Nacional ²⁶, la N° 26.150 promulgada en el año 2006 y que, como tal, lxs docentes debemos garantizar que se cumpla. Recordemos lo que la Ley enuncia en su Artículo 1°:

"Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal (...) entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Ahora, ¿cómo habilitaríamos experiencias educativas en el jardín que conjuguen poesía con “La posibilidad de recibir y dar cariño y la oportunidad de establecer vínculos de amistad”? (Lineamientos Curriculares mínimos, p. 18).

Quiero, con Liliana Maltz (educadora y defensora de la ley para la primera infancia), que la ESI sea:

Oportunidad para conectarnos, para hablar de los que nos pasa, para pensar-nos y pensar nuestros vínculos. Para crear algo así, en común. Armar lazos y devenir comunidad por otros motivos que no sean los dictados por el mercado, que hoy pareciera ser el principal organizador de nuestras relaciones, el nuevo y gran agente de socialización. (Maltz, 2017, p. 13).

Hacerle lugar a la palabra poética: gran ocasión para favorecer el despliegue subjetivo de nuevas feminidades, nuevas masculinidades y disidencias sexo-genéricas, con autoestimas lo

²⁶ Podés consultar el Marco Normativo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en la Página del Ministerio de Educación argentino: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

suficientemente fortalecidas como para formar parte de una sociedad más democrática y menos desigual, basada en lazos de confianza que permitan “devenir comunidad” o –como diría Marlene Wayar (2018)– construir *NOSTREDAD* (p.18), lo que resonaría en palabras de Susy Shock como: “Quiero niños y niñas probando y probándose, mezcladitos y mezcladitas en el arcoíris de jugar. Solo así es divertido ir aprendiendo que nos debe importar finalmente tu juego y mi juego...y todos los otros posibles juegos” (2018, p.).

Que “dar poesía” desde el Nivel Inicial sea como responder al “dame upa” de la niña de dos años: dar abrazo, dar tiempo, dar calor y cobijo de esperanza.

Por eso convoco a la militancia de la *PoESI* (y festejo y me sumo a todas las propuestas que andan girando por ahí), porque creo con el poeta -y músico y arquitecto- Jorge Luján que: “Sí. El camino de la poesía es el camino del asombro, el camino de la libertad, múltiple e incesante. Un camino que deja de lado la intolerancia y lo previsible y permite el desarrollo de nuevas posibilidades de ser.” (1995, p.16).

PoESImundos: itinerarios de cuna para transLiterar desde el Jardín

El canto es la coartada del cuerpo para volverse espuma, aguas aéreas para lavar las terrazas de nuestra miseria.

(Liliana Herrero, 2007, p.59).

Desde todo lo que hemos transitado hasta aquí es que quiero interpelarles ahora: levanten la mano quienes tengan ganas de escuchar una canción de cuna. Que se la digan susurrante al oído, que se la canten con instrumentos musicales o que brote -canto y espuma- en la vibración colectiva de un aula de nuestras instituciones (sé que están todxs ahí con sus manos levantadas).

Pues bien, si venimos pensando en la ternura, en las urgencias de abrazos, en desacomodarnos y correrlos de lugar, en la aplicación urgente de la ley ESI (y no de pseudo-ESI), les propongo iniciar un camino de vuelta hacia esas formas de la poesía que anidan en nuestro interior, que son voz que “nos remite a una comunidad, a los legados culturales de los que somos parte” (Frugoni, p.187), que son lengua compartida. Nos alienta Laura Devetach para empezar a planificar, para salir en busca de:

Los momentos y los climas que quedan guardados en los bolsillos del alma y nunca incorporamos en un ascético análisis literario. Canciones de cuna en idish, juegos de mano en italiano, coplitas criollas, trabalenguas y juegos de palabras españolas y de otras raíces. Todo ligado al momento de dormir, de comer, a las sobremesas, específicos días de semana, a

momentos fuertes que significaron un vínculo concreto entre los grandes y los chicos (Devetach, 1996, p. 78.)

Y otra vez, el lingüista, que nos apoyará en una selección específica:

Cada lengua tiene maneras específicas para acariciar lingüísticamente a los bebés. Arrullos, cantos de cuna y nanas constituyen la primera literatura que todo ser humano encuentra en la cultura que lo trae al mundo. La literatura para bebés es una propiedad antropológica del lenguaje humano que existe en todas las lenguas. Una lengua que careciera de arrullos, de cantos de cuna y de nanas no sería una lengua (...) Antes se pensaba que la música, la poesía y la literatura eran actividades de adultos especializados, de músicos, poetas, escritores, hombres de letras, pero los bebés nos han hecho comprender que todos estos elementos culturales no son complementos, sino alimentos simbólicos necesarios para la construcción de la psiquis humana desde los primeros días de la vida. (Cabrejo- Parra, 2020, p.33-34)

Les propongo definitivamente ir hacia las canciones de cuna, los arrullos y nanas como “alimentos simbólicos”, como “caricias lingüísticas” que no podemos dejar de dar, de poner a disposición como mediadorxs de cultura. Pero no sólo pensando en lxs más pequeñxs, esto es, no sólo “planificando para jardín maternal”, sino para que las *canciones de cuna* arriben a cualquier nivel o modalidad de la educación, como otro modo posible de *transLiterar la enseñanza* en tiempos tan desolados, tan inciertos. Porque “todo niño merece entrar en la poesía, todo adulto también” (López, 2018, p.127). Nos acompañan proyectos editoriales y artístico- culturales que laten a la par: artes de la música, visuales, de la palabra; juntos, entrelazados, contagiados, haciendo ronda, juego, infancia, risa y fogón.



Luna con duendes: canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir/ Editorial Capital Intelectual -Aerolitos, 2013.



Apapachaditos: un arrullo de juegos/ Ediciones De La Terraza, 2015.



Nidos que arrullan: cantos y arrullos de América Latina / Editorial Ojoreja, 2017.

La referencia a estos libros-discos (libros “álbum antología”²⁷) quiere ser aquí “piedra en el estanque”, enviación hacia experiencias estético- artísticas en comunidad, habilitantes de “eventos literarios” como “sucesos- estéticos” donde la palabra poética sea ofrenda: cantada, dicha en voz alta, musicalizada, ilustrada, reída.

Con este ánimo propongo entonces unas ideas- boceto que puedan ir leudando posibilidades de intervención didáctica en la salas u otros espacios institucionales (salón de “usos múltiples” o SUM, patios, galerías). También, claro, desde pantallas.²⁸ Por eso, las propuestas que siguen a continuación están incompletas. Les toca a ustedes continuarlas.

Itinerario- Idea 1: estoy a cargo de bebés en la “sala de deambuladores” de un Jardín Maternal a quienes en su mayoría les cantan “tortitas de manteca” en su casa (y me lo enteré porque conversé con sus familias y lo registré en mi cuaderno de docente-mediadora). Voy a armar un *escenario lúdico-literario* (¿cómo?) para disfrutar con todo el grupo de niñxs, con sus

²⁷ Ver nuevamente Neira Piñeiro, p. 136.

²⁸ En Mathieu 2016 pueden ver algunas otras posibilidades. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/fly/Poesia-para-ninos.pdf>

preceptoras o mi acompañante pedagógica, con el equipo directivo. Pulsaré la pista 3 del libro álbum- disco *Nidos que arrullan*²⁹ para compartir la escucha y a partir de ahí...

Itinerario – Idea 2: tengo muchos muñecos-bebés en la Sala Rosa, 1° sección (niñxs de 3 años). Tengo el libro-disco *Luna con duendes*. Elijo la poesía tradicional de Costa Rica “Paloma Bumbuna” cuya musicalización está a cargo de la compositora, cantante y docente Mariana Baggio³⁰. Tengo el impulso de pensar una actividad que invite a construir lazo, ternura, “nuevos ritmos respiratorios”. Convoco al grupo de niñxs al centro de la sala y les pido que tomen un muñeco cada unx. Si coordino la actividad me sentaré en ronda con un muñeco en brazos y visibilizando el libro. Propondré a lxs niñxs escuchar la versión desde el disco mientras juntxs jugamos a arrullar a los bebés-muñecos. Le haré lugar a la lectura en voz alta del poema- canción desde el libro. Posteriormente...

Itinerario- Idea 3: voy a armar un encuentro- videollamada. Del otro lado de la pantalla estarán lxs niños de Sala Violeta (multiedad), acompañadxs de algún familiar adulto y posiblemente por algún/a hermanitx. Elijo una canción-arrullo del libro-disco *Apapachaditos*³¹. Los invitaré a escuchar y luego anunciaré a toda la familia que elaboraremos un “*palito- bombón-poema*.”³² La canción se volverá poema, heladito refrescante. Un “dispositivo didáctico”, un “recurso”, un “objeto lúdico- literario” que materializará la apetencia y el disfrute frente a la palabra poética en el compartir y construir vínculos amorosos desde la educación.

²⁹ La misma editorial Ojoreja posee en su Colección “Vuelta y vuelta” el título “Tortitas de manteca” con autoría de María Inés Bogomolny y Mirta Goldberg. <https://ojoreja.com/libro/tortitas-de-manteca/>. (También ofrece “poesía de autor para bebés” en su colección “Primera poesía”)

³⁰ En la página web de otra referente de la música destinada a las infancias, Magdalena Fleitas, hay un video donde Mariana Baggio canta “Paloma bumbuna.” <https://magdalenafleitas.com.ar/publicacion/mariana-baggio-canta-paloma-bumbuna/> Fijense que el video está vinculado a las “Actividades: canciones de cuna”, una sección donde diferentes músicxs (y también escritoras como Adela Bash) “dan las buenas noches” con poemas y canciones.

³¹ Lo pueden descargar libremente de: <https://edicioneslaterraza.com.ar/portfolio/apapachaditos-un-arrullo-de-juegos/>

³² Un *palito bombón poema* es muy fácil de confeccionar: conseguís en cualquier comercio cotillón, palitos de helado (la ventaja de estos es que son de madera y redondeados para que manipulen los más pequeños) y preparás: la forma de un “helado-palito” en cartón, el texto de la canción impreso (o copiado a mano), plasticola, tijeras y todo lo que se te ocurra para degustar y compartir con lxs niñxs sus lecturas poéticas. ¡Que se disfruten!

Necesitamos un respiro. Un espacio que nos cobije y nos repare. Recuperar por un momento, por dos, por tres la sensación de compartida aventura de los escondites de la infancia (...) Nos debemos la aventura de entrar a la poesía como a uno de los tantos ámbitos de la infancia. El ámbito interior donde la palabra está amasada con las voces de aquellos que nos dieron las primeras palabras, las primeras historias, las palabras de nombrar el mundo. El ámbito donde está grabada la huella musical, el rastro de las frases envolventes que se unían al abrazo, la mezcla musical de la voz y su respaldo afectivo en el silencio.” (María Cristina Ramos, 2012, pp.62-63)

Hacia prácticas docentes como reconfiguraciones ético-políticas y estético-didácticas

*Árbol de la esperanza
mantenme firme:
sobre esta palabra que sostiene,
mantenme firme.*

(María Teresa Andruetto, 2019, p.180)³³

La poesía nos enseña a respirar de otro modo. Más pausado y más cierto.

(Liliana Bodoc, 2015)

Hace tiempo afirmábamos:

“Hay una responsabilidad a la hora de decidir qué enseñar y donde lo que se juega es un posicionamiento político frente a la democratización del conocimiento.” (Mathieu y Blake, 2011, p.77). Pues bien, desde esta perspectiva y haciendo autoevaluación me pregunto: ¿qué posicionamientos docentes hemos sido capaces de imaginar y sostener en pos de garantizar el derecho a la educación de todxs nuestrxs niñxs y estudiantes?

Quiero entender las prácticas docentes- en este mundo de hoy- como prácticas sociales que asumen perspectivas entramadas: perspectiva de derechos, de género, histórica, sociocultural, pedagógico-crítica, feminista o transfeminista, decolonial, transLiteraria, entre otras. Pero no solo quiero entenderlas, sino que quiero hacerlas currículum en la acción genuina de las transformaciones que tanto reclamamos desde las cátedras y las conferencias como “oradorxs principales”. ¿Dónde está la dimensión ética, el continuo esperable del decir-hacer?

A partir de la pandemia COVID-19 comprendimos que no se es docente ni por “arte de magia” ni por influencias astrales. Que no se nace docente, sino que se llega a serlo, cada vez y en contexto. Que eso que algunxs llaman “vocación” se pone en juego cuando entendemos al otro como ser humano y tenemos en cuenta sus circunstancias de aprendizaje. Supimos asimismo que construir “enseñanza virtual” no es trasladar lógicas de “presencialidad” a pantallas. Y que la formación docente-y sus modos de llevar a cabo “las prácticas”- puede adoptar varias formas.

Y si la democracia “no puede existir o ser defendida sin ciudadanos informados y críticamente alfabetizados” (Giroux, 2020), me convengo de que alfabetizar críticamente comienza en el Nivel Inicial, bebiendo-como vimos-de esos cantos ancestrales, compartiendo y respondi-

³³ El poema lo encuentran en el libro *Poesía reunida* que podemos descargar- previo registro- de la Biblioteca Digital de la reciente Plataforma educativa federal argentina “Juana Manso” en: <https://biblioteca.juanamanso.edu.ar/libro/468761>

do a balbuceos de bebés en la experiencia de abrazo y mirada, de sensibilizarnos al unísono decidiendo que no es en la soledad individual que pondremos “bien la vida”.

Con todo, invito a reconfigurar prácticas de enseñanza con eje en la poesía que conlleven la fuerza de generar experiencia estética a través de intervenciones, de mediaciones que impliquen “fascinación, seducción, nutrición y apetencia” (Mandoki, 2001, p.17). Acaso el impulso que la escritora Liliana Bodoc le destinó a la literatura cuando dijo que:

(...) la literatura tiene la obligación de actuar sobre nosotros tal como actúan los monstruos (...). El "otro" que puede llamarse dragón o travestido, vampiro o leproso, Cíclopes o guerrilleros". (...) en tanto habitemos en un mundo donde conviven descaradamente la opulencia inimaginable y la indigencia inimaginable, la literatura tiene la obligación de ser revolucionaria. (Bodoc, 2015).

Con esa fuerza, mi anhelo: que la posibilidad de construir una *didáctica de la poesía*-de la literatura- *con perspectiva transdisciplinaria y transLiteraria*- signifique el espacio-oportunidad de *leer, escuchar, decir, escribir, imaginar, hacer memoria, incluir o reinventar* como palabras-acción, como palabras políticas que motiven la convivencia y participación en prácticas de enseñanza-aprendizaje donde docentes, estudiantes y niñxs pequeñxs, aprendamos a decidir nuestras palabras, a reconocerlas como propias y a ¡defenderlas como tales!

Hacia allá vamos yendo: hacia las *infancias*, con poesía.

En mitad del zapallo están los damascos y los melones y duraznos-oh, esa frescura dorada. La infancia retorna a toda campánula. Y ya está la abuela; revive entre las sábanas y las chimeneas; oh bruja-Rosa dulcísima, transforma la calabaza en cubitos de vidrio, de amor y de miel; me llama por una sola palabra que yo bien recuerdo, y yo acudo. Todo un aroma, un estado de gracia, un estado-canela, un milagro, sobre un platito de porcelana, con sólo oír que dicen “zapallo”, me vuelve a la sien. (Marosa di Giorgio, 2018, p. 133.)

Referencias

- Andruetto, M. T. (2015). "Algunas aproximaciones a la poesía ya los niños" en *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2016). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Banegas, C; Aldaburu, M. I.; Pelicori, I.; Schvartz, C.; Herrero, L. (2007). *Caligrafía de la voz*. Buenos Aires: Editorial Leviatán.
- Blake, C. (2016). Literatura migrante para niños entre Italia y Argentina En Blake, C. y Frugoni, S. (Coord.), *Literatura, infancias y mediación. Talleres de la II Jornada de Literatura para niños y su enseñanza*, La Plata: UNLP, FAHCE; Vuelta a Casa Editorial, pp 173-183. ISBN:978-950-34-1388-3
- Bellesi, D. (2011). *La pequeña voz del mundo*. Buenos Aires: Taurus
- Benjamín, W. (1989). Escritos. *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Berardi, F. (2020). *Respirare: caos y poesía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bodoc, L. (2013). "Los deberes de la literatura". Recuperado de <http://alphalibros.com.ar/aplicacion.php?ai=alpha|3471&texto=307>
- 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.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Branz, J. (2017). Masculinidades y Ciencias Sociales: una relación (todavía) distante. *Descentrada*, 1(1), e006. Recuperado de: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe006>
- Cabrejo- Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Espel, S. (2013). *Notas sobre poesía*. Buenos Aires: Ediciones La Carta de Oliver.
- Frugoni, S. (diciembre, 2019). "Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela". En *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 9 (5), pp. 181- 192.
- Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Catálogos
- Gerbaudo, A. (2021). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fé: Ediciones UNL
- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- López, M. E. (octubre, 2005). *Didáctica de la ternura*. Revista Punto de partida, Año 2. N°18. Octubre. Buenos Aires: Editora del Sur.
- Luján, J. (noviembre, 1995). El exilio y los niños en Revista *Piedra Libre*. Año 7 N°15, p. 15-16.

- Maltz, L. (2019). *Educación Sexual Integral: una oportunidad para la ternura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades Sociales. Prosaica II*. México: Siglo veintiuno editores- Conaculta –Fonca.
- Mathieu, C. (2016). “Poesía para niños, revolución digital y formación docente” en *Literatura, infancias y mediación. Talleres de la II Jornada de Literatura para niños y su enseñanza* (Blake, C. y Frugoni, S. Coord.), La Plata: UNLP, FAHCE; Vuelta a Casa Editorial, p. 161-172. ISBN:978-950-34-1388-3
- Mathieu, C. y Blake, C. (2013). “Enseñanza de la lengua y la literatura: una mirada desde la escritura de las prácticas. En *Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Edulp.
- Mathieu, C. (2012). Educación estético-literaria: la poesía en la formación de lectores. En IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, septiembre, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1606/ev.1606.pdf
- Neira Piñeiro, M del R. (2012). “Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado” en *Revista Lenguaje y Textos*, N° 35, p. 131-138. Disponible en http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/poesia_e_imagenes_una_nueva_modalidad_d_e_album_ilustrado_neira_maa_del_r.pdf
- Platero, L. (R.) (2013). Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional. *ENCRUCIJADAS Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, pp. 44-52.
- Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos en la incertidumbre*. Buenos Aires: Noveduc.
- Shock, S. (2018). *Crianzas, historias para crecer en toda la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas nueces.
- Wayar, M. (2018). *Travesti / una teoría lo suficientemente buena*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas Nueces.

Textos literarios

- Andruetto, M. T. (2019). *Poesía reunida*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ediciones en Danza.
- Anónimo (2015). *Apapachaditos: un arrullo de juegos*. En Andrea del Valle Lelli; Carolina Vaca Narvaja; Ana Seguí (Comp.) y Mauricio Andrés Micheloud. (Idr.). Córdoba: Ediciones De La Terraza.
- Anónimo (2017) *Nidos que arrullan: nanas, cantos y arrullos de América Latina*. En Cintia Roberts (Comp.) y Laura Vartsky (Ilus.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ojoreja
- Baggio, M. [et al.] (2013). *Luna con duendes: Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir*. En Juan Lima y M. Emilia López (Dirs.) y Sebastián Dufour (Ilus.). Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Bossi, O. y Tomé, M. (Ilus.) (2013). *Como si yo fuera su novia*. Lanús este: Mágicas Naranjas.
- Di Giorgio, M. (2018). *Los papeles salvajes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Escudero, J. L. (2011). *Poesía Completa*. CABA: Ediciones en Danza.

Galeano, E. (2003). Celebración de las contradicciones/2 En *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Catálogos.

Sosa Villada, C. (2019). *Las malas*. Buenos Aires: Tusquets.

Legislación

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.

Videos

Giroux , H. Conferencia: "Pedagogía crítica, cultura fascista y esperanza en tiempos oscuros". En Apertura II Congreso internacional Educación e Inclusión desde el Sur. Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de Tierra del Fuego, 6 de Noviembre 2020. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=IWedvpfGSa4>

López, M. E. La infancia secreta. Conferencia en “Leer Iberoamérica lee”: Biblioteca Nacional de España. Disponible en :

<https://www.youtube.com/watch?v=K9okkrzqZ3c&t=5s>

Museo de arte moderno. Mariposa del aire - Por Isol Misenta y Alejo de los Reyes.

<https://www.youtube.com/watch?v=PgzBOf0Gs94>

Zaidenweg, E. (2021) “El verso desregulado”. Poesía y neoliberalismo. Ciclo: poesía ya! CCK

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=GdvOrn__6J4

CAPÍTULO 4

TransLiterar la enseñanza

Cristina Blake, Carolina Mathieu y Sergio Frugoni

Una didáctica de lo transLiterario

En este capítulo recorreremos algunas experiencias de extensión universitaria con la literatura infantil desde la perspectiva transLiteraria que hemos desarrollado desde hace una década en distintas instancias de formación, gestión cultural e intervención educativa desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Una red articulada de espacios y proyectos que tienen como centro ciertas maneras de abordar la didáctica de la literatura infantil. Jornadas, proyectos de extensión, seminarios, eventos artísticos, encuentros de formación continua, publicaciones son algunas de las acciones que hemos llevado a cabo de manera colectiva con estudiantes y egresadxs de la carrera de Letras y con instituciones y organizaciones de La Plata y sus alrededores.

En este proceso sostenido de trabajo, no exento de retrocesos y dificultades, se ha mantenido la voluntad de defender a la universidad pública como un espacio de producción de conocimiento y su transferencia hacia la comunidad, en forma de extensionismo universitario así como la construcción de redes colaborativas entre instituciones y organizaciones: institutos de formación docente, asociaciones civiles, comedores, bibliotecas, librerías y escuelas.

En todas esas instancias, la literatura infantil ha sido objeto de reflexión crítica en el marco de prácticas de mediación y enseñanza. Asumimos que la construcción teórica sobre este objeto no se hace por fuera o sin atender a los contextos de la práctica y los sujetos que participan. Es desde esta concepción de la lectura y la escritura como prácticas situadas que abordamos a la literatura infantil en su heterogeneidad. Es asumiendo la enseñanza como una tarea política que pensamos a la literatura infantil como un bien cultural que es necesario democratizar desde una perspectiva de justicia educativa.

Pensar en una didáctica de lo transLiterario nos lleva a una reconfiguración de la práctica literaria. Y en este sentido, lo literario como práctica social se reinstala un nuevo dominio porque se construyen nuevos saberes, se producen nuevos objetos de estudio, nuevas técnicas, nuevos valores estéticos/éticos. Nos transformamos en nuevos sujetos de conocimiento.

En la literatura ultracontemporánea, el valor de la literatura y sus mecanismos de legitimación se vuelven cuestionamiento, problemática, no sólo para el crítico literario sino para sus destinatarios y mediadorxs/docentes. Atravesamos otro modo de entender este objeto de estudio: la transLiteratura.

Desde este punto de vista se vuelve necesario superar el efecto inhibitorio que las teorías muchas veces producen para amplificar saberes que nos interpelan ante un nuevo objeto-cuerpo libro, o una manera diferenciada de darlo a saber en relación a otras artes. Porque, como asevera Lygia Clark (1977) “el arte es cuerpo” y los objetos puestos en relación con los sujetos, instalados entre nosotrxs en un aula, en un museo, en una biblioteca, en un patio, en la calle se invisten de múltiples significados cuando le conferimos otro estatuto.

Los objetos en una *performance*, en una instalación, en una intervención didáctica evocan presencias y ausencias, repactan otro modo de apropiarse del arte y, especialmente, permite que dejemos de ser meros espectadorxs o receptorxs, como expresa Abad Molina (2010) en este modo de experiencia donde “el arte se participa”.

Hemos elegido este recorrido para compartir modos de transLiterar la enseñanza teniendo en cuenta diferentes escenarios, sujetxs, propósitos donde estas prácticas han sido realizadas. A continuación haremos una memoria de esas experiencias donde ofrecemos textos transLiterarios para ser compartidos en clave de arte y poética ultracontemporánea, así como *performance*, instalaciones o eventos de educación estética para todx niñx, y como estrategia didáctica para lectorxs performativxs.

Asimismo, abordar la literatura infantil y juvenil propone reconocer lógicas de producción, circulación y mediación que dan cuenta de “comportamientos” sociológicos que son propios de esta literatura y que la ligan con campos potentes como la cultura de la infancia, la pedagogía (pensando tanto en la escena de crianza como en la escena escolar), las políticas culturales, las políticas de lectura y de bibliotecas escolares y también otras políticas y prácticas sociales en las que la relación entre el niño, el adolescente y la literatura constituye sentidos productivos, como en los campos de la promoción social y de la salud, entre otros. (Gustavo Bombini, 2018, p.241)

TransLiterar en la formación de futurxs docentes, licenciandxs y mediadorxs culturales

Desde el año 2018 realizamos el Seminario Permanente de Enseñanza de la Literatura Infantil y Juvenil en el marco de nuestra cátedra de pertenencia -Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). La apertura de este espacio de formación específica, tuvo sus antecedentes en los cursos y seminarios que desde el año 2003 tuvo a su cargo la Mg. Cristina Blake acerca de una didáctica de la literatura para las infancias.

El Seminario Permanente viene a saldar una deuda histórica en la formación de los futurxs profesorxs y licenciandxs de grado en Letras para sus trayectorias profesionales y de investigación. Para muchxs estudiantes es el primer contacto con la literatura infantil como objeto de saber epistemológico. Al mismo tiempo que deviene una oportunidad para establecer cruces productivos entre las teorías y críticas aprendidas en su formación puestas en tensión en este nuevo campo de saber, atravesado por preconceptos y por su propia biografía como lectorxs.

En ese recorrido formativo abordamos problemas centrales de los estudios sobre literatura infantil así como modos de intervención en contextos escolares y socioeducativos. Abordajes críticos y didácticos en los que problematizamos los modos de circulación social de la literatura en diferentes espacios educativos, escolares, recreativos y comunitarios. También leímos autorxs y poéticas contemporáneas con el objetivo de comprender los problemas actuales del campo, las búsquedas y exploraciones estéticas que van más allá de cierta representación estereotipada del género. En suma, ponemos en cuestión la idea de un coto cerrado de una literatura “para niñxs” sin contacto con el arte y la literatura “para adultxs”, sus problemas y desarrollos.

Una reflexión de estas características obliga a pensar la formación desde la misma práctica, poniendo el cuerpo como parte fundamental del acceso a estos nuevos saberes. Como veremos, la reflexión sobre las instalaciones poéticas como dispositivos transLiterarios se hace a partir de la participación en uno de esos eventos.

Instalación: el agua

En el año 2019 el aula del Seminario Permanente se transformó a partir de una instalación que tomaba como tema lo acuático. Sorpresivamente, lxs estudiantes se encontraron con el aula de todos los días transformada en un artefacto sensible, que los invitaba a ingresar y recorrer un escenario lúdico con sonidos, imágenes, textos y propuestas de escritura. Lo acuático como narrativa organizadora abría la posibilidad de transitar referencias intertextuales y cruces entre distintos soportes y lenguajes. El sonido del agua se continuaba en una canción que a su vez llevaba a un libro-álbum y luego a poemas dispersos en el espacio ocupado por barcos de papel, botellas y frascos entre lxs cuerpos de lxs sujetos. Los poemas en la pared, los versos en esas botellas y un conjunto de libros de literatura infantil generó lecturas íntimas y otras entre pares:

Agua/cero (2007) de María Teresa Andruetto; *Ver llover* (2010) de Germán Machado y Fernando de la Iglesia; *Maquetas* (2009) de Iris Rivera; *Barcos en la lluvia* (2010) de María Cristina Ramos y Claudia Legnazzi; *Barco de papel* (2014) de Jorge Luján y Julia Friese; *El poeta y el mar* (2012) de María Wernicke; *Cuento escondido* (2007) de Laura Devetach y O'kif entre otros.



En otra instancia, lxs estudiantes conjeturaron sus propias intervenciones a partir de la discusión sobre el concepto de transLiteratura y sus implicancias didácticas. Nuestra propuesta en el Seminario consideró la realización de una práctica en un espacio más allá de la escuela, que mencionaremos a continuación.

Instalación: el tiempo

En el año 2019 lxs alumxns del Seminario Permanente concurren a tres espacios socioculturales: *La máquina de los sueños* en el barrio Gambier, el merendero comunitario *Juntos a la par* en Melchor Romero y la *Casa del Niño Laura Vicuña* en Ensenada. Estos espacios reciben chicxs de 5 a 14 años donde toman su desayuno, almuerzo y merienda. Esta heterogeneidad tan difícil de asumir en prácticas orientadas a la enseñanza, deja de ser un impedimento o escollo para lxs mediadorxs cuando el entorno se modifica y se genera una instalación artística con la literatura.

En grupos, lxs estudiantes planificaron y llevaron adelante una intervención sobre el tema del Tiempo. Ese eje organizó la narrativa de una instalación de la que participaron niñxs y adultxs. Se trataba de tres contextos muy diferentes que abrieron preguntas y dilemas interesantes a partir de la materialización de un evento transLiterario con sujetos concretos.

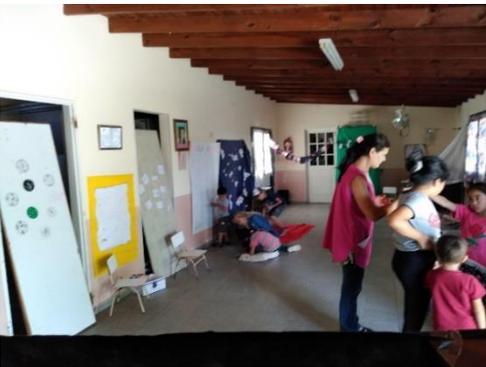
La programación de un evento poético, la elaboración de la narrativa, la toma de decisiones respecto de las propuestas, la visita al lugar, la reflexión sobre los objetos materiales y los roles en la mediación fueron aspectos que se volvieron asunto de la formación y también del análisis posterior.

Cabe aclarar que las intervenciones artísticas estuvieron supeditadas a las características de cada uno de los ámbitos. El merendero *Juntos a la par* cuenta con un espacio verde y con un solo árbol donde los chicxs juegan. A la intemperie reciben su merienda siempre y cuando el clima lo permita. El único refugio es un pequeño lugar con techo y paredes de chapas, una cocina a garrafa y sin baño. En cambio, *La Máquina de los Sueños* y la *Casa del Niño Laura*

Vicuña operan en espacios sólidos, amplios y contruidos con mayores comodidades. Teniendo en cuenta estas diferencias mencionamos algunas consignas que pudieron instalarse en unos espacios y no fue posible en otros por lo descripto.



Merendero "Juntos a la par"



"La Máquina de los Sueños"



Casa del Niño "Laura Vicuña"

En la instalación poética, el *Tiempo* se volvió un objeto de saberes y representaciones artísticas. Lxs niñxs recorrieron un itinerario previsto donde se proponían lecturas y consignas de escritura.

La ambientación de cada lugar se pensó como zonas de exposición con la transLiteratura: un área con un mirador de nubes-palabras, un espacio con libros de literatura que tematizaban el tiempo, poesías diseminadas como caramelos u objetos sorpresa y un lugar para cocinar galletitas en forma de lunas, soles y estrellas.

El montaje del lugar estuvo habitado por una torre-juego con cajas ilustradas e informativas sobre el cronos en diferentes épocas, una exposición de medidores (metrónomo, reloj de arena, manómetro y pluviómetro), pinturas e ilustraciones expuestas, una cortina de tiras de friselina con poemas y adivinanzas, la proyección de pinturas, esculturas y frases de artistas reconocidos. El ámbito se transformó para jugar con aromas de una fruta en diferentes estados para identificar "su edad", con sus cuerpos para reconocer el ritmo del propio latido; finalmente, con lecturas en voz alta y escrituras de poemas sobre hojas secas.

Mencionamos algunas consignas que fueron adaptadas de acuerdo con los condicionamientos del espacio.

Las puertas del tiempo

Sobre una puerta, una consigna/enigma de escritura. Ante la puerta 1: una caja con lápices, otra con sobres de diferentes formatos y tamaños, papeles para escribir una carta a sí mismos sobre lo que quisieran leer dentro de un año. En la puerta 2: la invitación es a anotar a dónde quisieran viajar. En la puerta 3: un cartel con bordes quemados sugiere imaginar que se han incendiado todos los diccionarios del mundo y debemos crear uno nuevo. Para ello hay que definir nuevamente palabras que están esperando en una caja.

Las correspondencias

En este juego se exponían en forma mezclada tarjetones de 30 x 20 cm. con fragmentos de la poesía "Lo mejor de las horas posibles" de Ana María Shua e imágenes alusivas a sus dife-

rentes partes. Luego, en correspondencia entre imagen y palabra tenían que ubicar los tarjetones y abrocharlos en una sogá como literatura de cordel.

La Cachumba

“Chumba la Cachumba” es un libro-álbum basado en una canción anónima tradicional para cantar y contar, ilustrada por Carlos Cotte. Cada estrofa alude a las acciones que una comunidad de esqueletos realizan durante doce horas. La propuesta de lectura transLiteraria implicó hacer una lectura entre todxs observando las imágenes del libro. Para una segunda lectura y escucha se propuso armar grupos de chicxs ubicadxs según sus intereses en dos rincones lúdicos; uno, con disfraces para representar lo que sucede en cada hora del libro-álbum mientras se leía cada estrofa en voz alta; en el otro, con instrumentos de percusión dispuestos para cantar la canción y acompañar rítmicamente según lo plantea la partitura final en el libro.

Sueños mágicos

En un espacio acotado que oscurecimos con telas negras, ingresaban dos o tres chicxs para encontrarse con el libro-objeto *Nocturno. El recetario de los sueños* de Isol (ver capítulo 1) sobre una mesita y frente a un velador. Primero, leyeron uno de los sueños con la lámpara encendida que, luego posicionamos delante del folio que seleccionaron. Les pedimos que se tapen los ojos. Luego de contar 5 segundos, al abrirlos veían la mágica imagen fosforescente del libro que no era la misma que habían observado antes.

El árbol de los espejos

Luego de leer y contar cuentos acerca del tiempo, se dispuso una tela larga con plastico-las de colores y pinceles. A cada chicx se le entregó un CD en desuso que podían pintar en la cara opaca y cuando se habían secado los colgaron con una tanza en diferentes ramas de un árbol. Sin que fuera la consigna, todxs pintaron relojes en los discos, que luego al ser colgados como móviles en las ramas del árbol se transformaron en espejos para ellxs. Lo titularon “El árbol de los espejos”. A partir de mencionar qué habían visto, se generaron historias orales concatenadas. En ronda, contaron una historia sumando una o dos palabras a lo que había dicho antes un compañerx.

Las instalaciones artísticas, devenidas experiencia didáctica con potencial formativo en la enseñanza de la lengua y la literatura, nos permiten generar otros modos de leer y de escribir a partir de nuevos vínculos con la interdisciplinariedad, característica que amplía las posibilidades sensitivas de lxs participantes al establecer una comunicación diferente a la tradicional relación con la palabra, la imagen, el sonido, las formas, los objetos. A su vez, la transLiteratura invita a transitar nuevas experiencias estéticas, en muchos casos, con huellas profundas en la formación.

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."

(...) El que juega intuye que la vida es otra cosa y se interna en ella como en un jardín de senderos que se bifurcan. El jugador se instala en la pura apariencia del mundo, que es donde el misterio comienza. (Graciela Scheines, 2019, p.39.)

Extensionistas en vuelo

Desde el año 2013 se desarrollaron acciones socioeducativas en el marco de proyectos de extensión en la UNLP³⁴. Las actividades se realizaron en la *Casa del Niño Belén* (Calle 5 bis e/ 516 y 517), ubicada en el barrio de Ringuélet con chicxs y adultxs de la comunidad.

La inundación de abril de 2013 que afectó gravemente las condiciones de vida de la comunidad en Ringuélet y de toda la ciudad de La Plata, generó una convocatoria extraordinaria de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Desde ese momento y durante los siguientes ocho años constituimos un grupo de extensionistas acreditados que desde el 2015 continuó sus acciones en proyectos ya dependientes de la Secretaría de Extensión de la Unidad Académica de la FaHCE. Esto derivó en una sostenida actividad con lxs niñxs, las familias, las coordinadoras de la *Casa del Niño Belén* y agentes de las escuelas del barrio; y en la constitución de un equipo de trabajo llamado Grupo VUELO que reúne a extensionistas y coordinadores de diferentes facultades de la UNLP³⁵.

En este marco el trabajo continuo impulsó una red que involucró a la *Casa del Niño Belén* y especialmente a dos escuelas públicas, la Escuela Primaria N° 89 y la Escuela Primaria N° 60, a las que asistían lxs chicxs del barrio.

Una extensión del proyecto llegó hasta la ciudad de Lobos (Prov. de Bs. As.) donde la Prof. Camila Vassaró desarrolló una serie de intervenciones con niñxs que asistían los sábados al Centro de Actividades Infantiles (C.A.I.) en la Escuela Primaria N° 5 “Almafuerte” del barrio Hipódromo.

El proceso del grupo VUELO fue productivo para todxs lxs actorxs, exigió permanentes reformulaciones y suscitó en el equipo instancias de reflexión sobre la actividad extensionista, el trabajo territorial y las intervenciones socioeducativas. Aparecieron nuevas problemáticas y emergentes imprevistos.

Se realizaron encuentros comunitarios y jornadas de formación de mediadores que incluyeron a extensionistas, docentes de las escuelas mencionadas, agentes de otras instituciones y espacios socioeducativos del barrio. Estas experiencias fueron una posibilidad formativa excepcional tanto para lxs estudiantes voluntarixs como para las personas del barrio que cotidianamente trabajaban con lxs niñxs.

³⁴ Los sucesivos proyectos de extensión fueron: “Lectura y producción de diversos objetos culturales- Vías para la reconstrucción subjetiva y transubjetiva en contextos vulnerables” (2013/14), “Construyendo infancias: Literatura, juego y mediación cultural” (2015/16) y “Nos-otros. Acciones socioeducativas con la literatura y el arte en contextos complejos” (2018/19).

³⁵ Proyecto de Extensión del GRUPO VUELO- Directores: Mg. Cristina Blake y Mg. Sergio Frugoni (Prof. Letras- FAHCE). Coordinadores: Prof. Jorge Saraví (Prof. Educación Física- FAHCE), Dra. María Glagys Mathieu y Prof. Eugenia Bustamante Hoffman (Fac. de Periodismo y Comunicación Social), Lic. Roxana Fischquin (Psicóloga- Fac. de Trabajo Social), Prof. Carolina Mathieu, Prof. Camila Vassaró y Prof. Antonella Mannina (Prof. Letras- FAHCE), Prof. Giulliana Mannina (Diseño Gráfico Fac. de Artes). Estudiantes Extensionistas: Sebastián Borsotti, Camila Gamio, Guillermina Cappeletti, Florencia Vicente, Agostina Lopez (Prof. Letras- FAHCE), Jorge Jones (Prof. de Historia- FAHCE), Emilio José Sequi (Prof. de Filosofía- FAHCE), Pedro Perrupato (Facultad de Psicología), Ramiro Paris Ambrogio y Dihuen Cibeyra (Prof. Educación Física- FAHCE), Ileana Genuso, Julieta Chacoma y Zulema Vivanco (Fac. de Periodismo y Comunicación Social). Graduados extensionistas: Prof. José María Maitini (Prof. Letras y Fac. de Derecho- FAHCE), Prof. Sofía Canegalli (Prof. Letras- FAHCE) y Prof. Antonio Pellegrino (Prof. Educación Física- FAHCE), entre otrxs. Ver blog <http://grupovuelo.blogspot.com/>

Durante la *I Jornada de Mediadores: "Mediadores culturales en acción"* trabajamos el sábado 2 de noviembre de 2013 en la Biblioteca Mariano Moreno de Tolosa el equipo de extensión con diversos actores con quienes estábamos estableciendo redes de trabajo interdisciplinarias: referentes de la *Casa del Niño Belén* y del Centro Tolosano, docentes de los Jardines Nro 906 y 932, bibliotecarios y estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD Nro 95, especialistas y artistas de La Plata.





El 1er. Encuentro de Formación de Mediadores se realizó el 30 de mayo de 2015 en el marco del Proyecto de Extensión “Construyendo infancias: literatura, juego y mediación cultural” tuvo lugar en FAHCE-UNLP donde se abordaron contenidos de Recreación Educativa (Waichman, 2004) con Julia Goldberg y Pablo Garroppo, técnicos en Recreación.



Ambos encuentros de formación derivaron en la organización de la obra de títeres “El vendedor de globos” de Javier Villafañe, cuya presentación fue en la *Casa del Niño Belén*, abierta a la comunidad, donde participaron familiares de lxs niñxs. Y se replicó una segunda función, el Lunes 6 de julio de 2015, en el Jardín Nro. 906 de Ringuelet.





La *II Jornada de Mediadores: "Instalaciones poéticas para la comunidad"* se realizó el 13 de octubre de 2017 en la FaHCE-UNLP y devino en la organización del *Encuentro Recreativo Comunitario* que se instaló, el sábado 1ro. de diciembre de ese mismo año, en la calle frente a la *Casa del Niño Belén* de Ringuelet.



Asimismo, el 29 de abril de 2019 organizamos la *I Jornada de Formación en Educación Superior "Literarte en los márgenes"* con el Grupo VUELO, la Secretaría de Extensión y el Departamento de Letras (FaHCE-UNLP) junto a la Carrera de Psicopedagogía del Instituto Superior de Formación Docente N° 9 de La Plata y los Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

The poster features a background image of a forest with colorful streamers hanging from the trees. In the top left corner, there are logos for FaHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) and the Universidad Nacional de La Plata. The main title is 'I JORNADA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR "Literarte en los márgenes"'. Below the title, the date and time are listed as 'Fecha: Lunes 29/04 18:00 a 22:00 hs' and the location as 'Lugar: Aula C-01 Calle 51 e/ 124 y 125 Ensenada'. The 'ACTIVIDADES' section lists: 'Panel de especialistas' (with speakers Mg. Cristina Blake, Mg. Sergio Frugoni, Lic. Pilar Cardinal, and Prof. Adriana García Montero), 'Talleres simultáneos', and 'Espectáculo Dúo "C-lectoras literatura en alta voz"'. The 'Organizan:' section lists several university departments and institutes. At the bottom right, there is a link for more information: 'http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/noticias/i-jornada-de-formacion-en-educacion-superior-literarte-en-los-margenes'.

La experiencia de estos años fue generando un acumulado de saberes específicos sobre el trabajo sociocomunitario disponible para extender a otras instituciones y territorios.

Por último, las propuestas con la literatura y otras artes fueron relevantes y al mismo tiempo llenas de desafíos ya que pusieron en tensión nuestros marcos metodológicos y conceptuales, la de los voluntarixs y de todxs lxs participantes. En ese sentido, surgieron nuevas preguntas respecto de los procesos grupales que desarrollaban lxs niñxs de la *Casa del Niño Belén*, en especial su dificultad para sostener encuadres en la tarea, con el consiguiente impacto en la calidad de las propuestas y trayectorias. Esto nos llevó a replantear el proyecto y reorientarlo hacia la grupalidad, la cooperación y la participación. Desde la Recreación Educativa (Waichman, 2004) como campo de reflexión y práctica nos propusimos promover el juego como dispositivo en procesos grupales positivos para la formación de sujetos con mayores niveles de autonomía, condición necesaria para una educación emancipadora (Giroux, 1990; Freire, 2008 y 2012; Ranciere, 2007).

Apostar al trabajo con la literatura es creer que -a pesar de las resistencias y las violencias- se vuelve imprescindible habilitar otros mundos, es decir, ser otros en medio de verdades impuestas, de aquellos determinismos sociales, mediáticos, familiares, escolares que nos obligan a aquietarnos y obedecer. Por eso, además, pensamos en talleres no sólo como modalidad didáctica sino como forma de interactuar y de moverse entre lo concreto, los dibujos y la palabra simbólica. En este sentido el taller con la literatura se abrió para escuchar un texto, para narrarlo, actuarlo, para inventarlo, modificarlo, alterarlo, porque cuando intervenimos en y con los textos ampliamos nuestros modos de apropiación del mundo real y del posible. (Cristina Blake y Carolina Mathieu, 2014, p.2)

Prácticas transliterarias en talleres para niñxs

Compartimos algunas prácticas transliterarias que describiremos sintéticamente. Tuvieron lugar con lxs niñxs en talleres de: radio, literatura con otras artes, historias del barrio, filosofía, teatro, ecología y sobre el cuerpo. Además hicimos un mapeo anual y diferentes exploraciones y registros del barrio realizados por lxs propixs niñxs.

Florijemas

A partir de la lectura de *Los piojemas del Piojo Peddy (libro con lupa)* (2005) de Wapner y Cubillas leímos los poemas desde el punto de vista del protagonista-piojo que solo pueden leerse con la lupa dado el juego con la tipografía. El libro transliterario no solo generó risas y mucho interés, sino que abrió la posibilidad de transliterar la lectura de los “piojemas” en estructura de “florijemas”. Estos textos surgieron de la exploración barrial donde recolectaron flores y realizaron actividades plásticas para llegar a los poemas. Lxs chicxs les pusieron voz a las flores en forma de caligramas, adivinanzas, anagramas, relatos breves y con ellos produjeron un libro. Uno de los poemas decía: “Soy ese malvón que te ve pasar todxs los días. No me mirás aunque sabés que estoy. Tal vez un día me robes”. (Jazmín, 10 años).



Match de improvisación

El juego consiste en el enfrentamiento de dos equipos compuestos por seis jugadorxs improvisadorxs y un/a entrenador/a. Un árbitro y sus dos asistentes controlarán que el juego se desarrolle según las reglas. El/la jugador/a no podrá salir del área de juego (demarkada a través de un recuadro con tiza) durante toda la improvisación.

Pasos a seguir:

El árbitro saca una tarjeta al azar y lee en voz alta: el título de la improvisación, la cantidad de jugadorxs y la modalidad de la improvisación (oral o muda).

Lxs jugadorxs y el/la entrenador/a tienen veinte segundos para ponerse de acuerdo y ubicarse en la pista. Se señala el comienzo de la improvisación con un silbato y se elige la mejor improvisación.

Ejemplos de tarjetas de improvisación:

<p>Tema: soy un viento que choca con la lluvia.</p> <p>Modalidad: oral.</p> <p>Participantes: 2</p>	<p>Tema: Soy el fantasma de este poema: FANTASMITA de María Cristina Ramos</p> <p><i>Un fantasma pequeño, Colgadito de un hilo, Se mueve entre las sombras. Un rumor, un suspiro. No es fantasma de nadie, Solo del mundo mío; Tiene su cielo propio Dentro de un racimo.</i></p> <p>Modalidad: oral</p> <p>Participantes: 1</p>	<p>Tema: Desfile de la diosa del bosque. Muestra su coquetería.</p> <p>Modalidad: mudo</p> <p>Participantes: 1</p>
---	--	--

Los sopifofos

Con chicos de entre dos y trece años se leyó el cuento *Los Sopifofos* (2009) de Luis María Pescetti. De modo secuencial hicieron una representación gráfica y una representación tridimensional de personajes, construyeron una maqueta y produjeron la letra de esta canción:

La canción de Ringuelet

*Se viene el otoño en Ringuelet
¡aia aia aiaó!*

*En el barrio de Ringuelet
los chanchos vuelan y los autos esperan.*

*En el arroyo El Gato
hay tortugas que muerden
y comen pasto.*

*En las veredas de Ringuelet
hay perros, hay gatos,
hay garabatos y aparatos.*

*En los Tolosanos hay pájaros
comiendo gusanos en el pantano.*

*En La Casita jugamos con el ludo
y con engrudo.*

*La Casita se llena de hojas,
de arte y de tapitas rojas.*

*Y durante la noche caen plumas
del color de la luna.*

*Se viene el otoño en Ringuelet
¡aia aia aia ó!*

Estas prácticas se construyeron guiadas por la idea de que el juego y la expresión artística son también medios para el aprendizaje. A partir de la experiencia lúdica se trabajaron cuestiones como: construcción de sentidos, atención focalizada, planificación y coordinación tanto personal como grupal, así como también organización témporo-espacial de las acciones.

La invención de los sopifofos en Ringuelet fue presentada por lxs propixs niñxs junto a lxs extensionistas que estuvieron a cargo del taller en la *II Jornada de Literatura para Niñxs y su enseñanza* (texto publicado y disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61952>).

Tejer la historia del barrio

Durante la primera parte del año 2014 trabajamos con chicxs de 11 a 13 años en un taller de “Historia oral” con el objetivo de “tejer” la historia del barrio.

Nuestro pretexto fue el discurso literario en la voz de Graciela Montes desde su *Historia de una amor exagerado* (2010): “Florida tiene de todo: veredas con baldosas rojas, jardines con geranios, kioscos, una estación de tren muy soleada y, sobre todo, historias. No creo que haya otro barrio en el mundo donde crezcan con tanta fuerza las historias. Florida tiene historias de magia, de máquinas, de misterio. Tiene historias de risa y de locura. Tiene historias de amor...” (p.13).

Así, entre “conversaciones literarias” (Chambers, 2007), a partir de la entrevista a una vecina legendaria del barrio y los propios relatos de lxs chicxs, aparecieron las “historias zarpadas” que, en su doble posibilidad semántica, nos invitaron a seguir viaje hacia la puesta en valor de las voces personales y la identidad barrial.

Prácticas transLiterarias en el espacio público

El 15 de diciembre de 2013 organizamos una actividad en la calle frente a la entrada de la *Casa del Niño Belén*, una jornada de actividades transLiterarias múltiples para la cual lxs chicxs realizaron invitaciones personales. Pasaron casa por casa con volantes y distribuyeron afiches en comercios de la zona. Ya este recorrido tuvo rasgos inéditos porque muchxs chicxs creían conocer por primera vez esa otra parte del barrio, en un más allá de las cercanías del arroyo El gato donde la mayoría vivía.



Se organizó una actividad conjunta entre el personal de la Casa, lxs chicxs, lxs docentes y alumnxs de la Escuela N° 89 y N° 60 con los integrantes del Grupo VUELO de la Universidad. La idea matriz fue dar a conocer la *Casa del Niño Belén*, instalada en Ringuelet desde hacía veintitrés años y generar participaciones entre niñxs, sus parientes o tutores con la comunidad en general. Cabe destacar que los niñxs están en “la casita” -como ellxs la llaman- en el horario contraturno escolar y, en su mayoría, asisten a las dos escuelas co-organizadoras.

La propuesta fue pensar la calle como un recorrido y un micro-mapa del barrio. Se organizaron estaciones lúdicas donde los chicxs de la Casita junto a lxs voluntarixs eran recepcionistas y explicaban las intervenciones artísticas pensadas como juegos rotativos y cooperativos. Así se instalaron:

Estación Arroyo con un juego en el que tenían que pasar una pelota que simulaba un huevo de tortuga por un caño de PVC para llegar a un canasto. Esta estación surgió a partir de que lxs chicxs conocen a las grandes tortugas que hay en el arroyo El Gato, mencionadas por ellxs en los talleres.

Estación La Casita con el juego de “Activar Novedades”: se presentaba una hoja de papel de diario con una palabra subrayada la cual debían buscar y recortar. Con todas las palabras

recortada se lxs invitaba hacer en 10 minutos una frase que defina el Barrio de Ringuelet a partir de: “Ringuelet es...”

Estación Tren: lxs participantes se encontraban con el juego de la “oruga tranvía”, donde todxs debían taparse bajo una lona, moverse y avanzar dentro de ella en conjunto.

Estación Radio: se instaló gracias a la colaboración de *Radio Universidad de La Plata* que llevó el equipamiento. Lxs chicxs habían trabajado todo un año en el taller de Radio con lxs extensionistas. Leyeron cuentos en voz alta, algunxs espontáneamente contaban chistes, hacían publicidades de los negocios del barrio y cantaron o pasaron grabaciones musicales seleccionadas por ellxs.

Estación Salita: como llaman los chicxs a la Sala Sanitaria Municipal. Se iniciaba con un cuento sobre el dengue como personaje y seguía con el juego por el cual un mosquito grande, hecho en material de goma espuma, oscilaba de un lado a otro monitoreado por un/a extensionista. Detrás del muñeco había tarros de distintas alturas en los cuales debían embocar pelotitas de trapo y esquivar al mosquito que trataba de impedirselo.

Estación Plaza: en la calle se dibujaron diez tipos de rayuelas diferentes, desde la clásica figura de la tierra al cielo, hasta otras menos conocidas, como la rayuela caracol. En esa estación adultxs y niñxs conocieron diferentes variantes de este juego tradicional.

Estación La Plata: un juego de desplazamientos por un mapa de La Plata y sus barrios diagramado en el piso para trasladarse en hileras como un ta-te-ti.

Estación Mural: en el fondo de la Casita había un gran paredón de ladrillos sin revoque que fue el fondo de un mural gracias a la colaboración del prestigioso escultor platense Eduardo Migo quien asistió a la jornada e invitó a lxs niñxs y a lxs adultos a pintar. Luego de darles a elegir un personaje que el escultor llevó en cartón entre tres posibilidades, seleccionaron la figura de un duende. Así, los tachos de pintura se vaciaron y el paredón se llenó de colores.

Estación Escuela: en la pared del frente de la Casita, se colocaron pliegos con cálculos matemáticos que en vez de resolverse numéricamente debían tener como resultado palabras con la cantidad de letras correspondiente. Lxs chicxs se acercaban y hasta algunxs modificaron la consigna. Se pudo ver: $2 + 3 = \text{CARLA}$, $\text{JERÓNIMO} = 14 - 7$.

El cierre fue en la calle, cada niñx recibió la parte de un rompecabezas que decía “La historia de Ringuelet contada por los chicos”. Se repartió un plano para que cada uno marque el lugar donde vivía y complete una breve actividad para realizar en la escuela o en sus casas, donde comentaron “Cuál es el lugar donde más les gusta estar en Ringuelet y por qué”.





BiblioMóvil de la Biblioteca Florentino Ameghino del Club Atlético City Bell



En distintos lugares del mundo, mucha gente observó que los textos literarios constituían muy pronto y a lo largo de toda la vida excelentes apoyos para reactivar una actividad de simbolización, de pensamiento, y renovar las representaciones de la propia historia; para sostener y devolver la toma de la palabra, relatos, discusiones, conversaciones sobre la vida, sobre los temas más candentes y estar al mismo tiempo protegido por la mediación de un texto; para estimular los intercambios y hacer circular muchas cosas en un grupo. (Michèle Petit, 2015, p.67)

TransLiterar desde los Institutos Superiores de Formación Docente

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de La Plata pertenecen al Nivel Superior Terciario de la educación bonaerense. Especialmente con los que pertenecen a las ex “Escuelas Normales” se ha logrado una potente articulación de actividades de extensión que ha favorecido la formación complementaria de futuros profesorxs y el enriquecimiento colectivo como comunidades educativas. Es el caso del ISFD N° 95 (Ex Normal 1) y del ISFD N° 96 (Ex Normal 2) donde se realizaron dos experiencias significativas que a continuación se detallan.

Quijoteando

En el marco de los Proyectos PACI (Proyecto de Articulación de Capacitación Institucional) la Mg. Cristina Blake fue convocada para sugerir un programa anual que incluyera a los niveles inicial, primario y terciario (Profesorado de Educación a Nivel Inicial-ISFD N°95) de la Unidad Académica N°1 de La Plata.

Así en el año 2015 inicialmente se realizaron tres encuentros de formación para los docentes de niveles primario e inicial sobre *El Quijote de la Mancha* y se conjeturaron intervenciones didácticas para realizar en la aulas. La propuesta fue realizar una instalación y muestra interactiva que rompiera con la lógica del acto escolar. Para ello, se realizaría en la propia institución, la histórica escuela Normal Nacional N° 1 “Mary O’Graham”, una transformación por la cual se habitaría durante un día en la época del Quijote con juegos, muestras de esculturas, dramatizaciones y música. El gran proyecto sólo podía ser posible con docentes, bibliotecarios, auxiliares y especialmente autoridades que apoyaron y se comprometieron con el mismo. En particular, el director de la Unidad Académica N°1, Prof. Jorge Dománico, quien permanentemente generó situaciones para hacer viables los espacios de formación y de reuniones con más de veinticinco docentes. En todos los niveles se leyeron versiones del Quijote y se trabajó sobre nuevos modos de leer literatura en diálogo con otras artes.



Algunas de ellas fueron: galería de caballeros con esculturas realizadas en materiales reciclados y galería de gigantografías con el Quijote, Dulcinea, los molinos de viento y Sancho Panza.

A partir de un trabajo sobre la santificación del Quijote y la quijotización de Sancho, se produjeron viñetas de diálogo entre Mafalda y el Quijote donde uno y otro analizaban sus relaciones con otros personajes. También produjeron un *silent book* gigante que en el momento de la exposición final fue mostrado por un maestro mientras uno de lxs chicxs improvisaba el relato como lo habían trabajado en el aula.

Un sinfín de nuevos modos de leer el Quijote y de transliterar un evento sin precedentes que pudo generar transcorporeidades, transvestismos en padres, niñxs, docentes, transnacionalidades y transgéneros como lo identificamos en el capítulo 1.



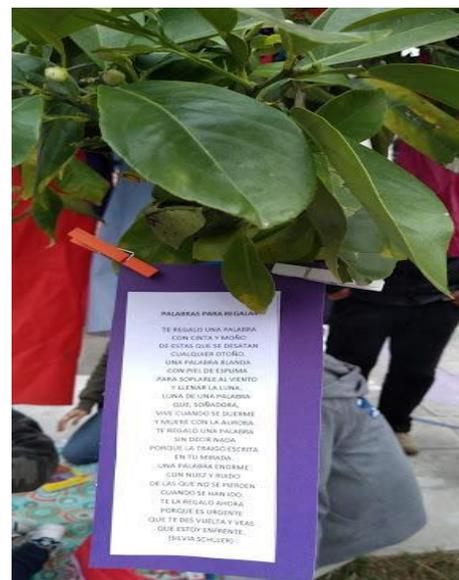
El patio de los naranjos: “Perfume de poesía en flor”

Durante la 17° *Maratón de Lectura*, incluida en el Calendario Escolar para las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, el 27 de septiembre de 2019, las residentes del 4° año del Profesorado de Educación Inicial del ISFD N° 96, coordinadas por la Prof. Carolina Mathieu del *Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura*, participaron de una intervención poética en articulación con el Jardín N° 968 perteneciente a la Unidad Académica Normal N° 2 de La Plata a la que tanto Jardín como Instituto pertenecen.

Lxs estudiantes ofrecieron la posibilidad de que las familias de lxs niñxs de ambos turnos (además de participar de las propuestas que el equipo directivo del Jardín y sus docentes y preceptoras armaron en torno a “cuentos” en el interior de las salas), pudieran disfrutar junto a sus hijxs y nietxs de la palabra poética en el espacio del patio. El mismo fue intervenido con cordeles de poemas que las alumnas ya venían trabajando en sus residencias en el jardín, así como pusieron a disposición los libros de la bibliotecas de ambas instituciones pertenecientes a la poética de María Elena Walsh.

A partir del poema de Silvia Schujer “Palabras para regalar” (2008, pp.14-15) que colgaron de uno de los árboles de naranjos del patio de la institución, dispusieron “regalitos” escondidos entre los árboles que, por supuesto, contenían palabras pertenecientes al mismo poema. No está demás decir que lo primero que lxs niñxs detectaban al ingresar al patio eran esas “palabras- regalo”. Con ayuda de las residentes, la profesora del Instituto o sus familias, abrían los regalitos con moño para descubrir qué palabras les habían tocado.

Además de la palabra escrita, circuló la palabra oral: se leyeron poemas en voz alta a todo el grupo e individualmente.





Jornadas de Literatura para niñxs y su enseñanza

Desde el 2014 continuamos la senda que habíamos abierto desde la FaHCE/UNLP con las *Jornadas Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* en 2009. Si la marca de las *Poéticas* era la atención a la crítica de la Literatura Infantil argentina, en las Jornadas siguientes apuntamos a la articulación teoría-práctica, es decir, los problemas de mediación y enseñanza.

Intentamos transformar el momento de llegada de lxs participantes a las tres ediciones de la *Jornada de Literatura para niños y su enseñanza* (2014-2016-2018) que organizamos desde la FaHCE-UNLP. Jornadas pensadas como un espacio de encuentro y formación en el que han participado educadorxs, mediadorxs, bibliotecarixs y especialistas de todo el país e incluso de países vecinos.

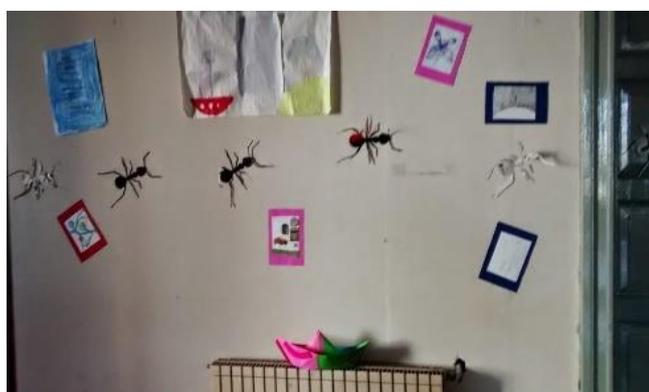
En la *I Jornada* (2014) realizada en el Pasaje Cultural Dardo Rocha de la ciudad de La Plata, pensamos un ingreso diametralmente diferente al *habitus* de congresos o jornadas institucionales para dar ocasión de habilitar gestos de recepción e incluir a todxs en lo transLiterario como espacio de tránsito hacia nuevos modos de saber y hacer saber.

El camino de las hormigas

Desde el ingreso hacia el salón de inscripciones se planteó un recorrido de microinstalaciones donde lxs alumñxs de la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la

Enseñanza en Letras (FAHCE- UNLP) que estaban realizando sus residencias, ocuparon diferentes zonas del ancho pasillo para escribir a máquina, como en la vieja usanza, poesía espontánea. Lxs asistentes debían decir cinco palabras y los poetas generaban un poema que se pegaba a la pared como un puzzle poético.

También estaban alumnxs músicos y actores que iban haciendo breves dramatizaciones musicalizadas. Así ir a inscribirse era un pasaje de instancias cargadas de metáfora sumado a que todo el trayecto estaba señalizado por hormigas colocadas en el piso y en las paredes junto a barcos planos en pliegos o volumétricos en maquetas que indicaban el trayecto hacia el gran salón y eran el preanuncio de la llegada de las invitadas de honor: Laura Devetach y María Cristina Ramos. El montaje superó la función de la escenografía o el mero adorno; era muestra del laborioso trabajo previo de alumnxs del nivel superior de los ISFD N° 95 , N° 17 y de la EETN° 7 que había leído y analizado la poética de estas autoras.



Desde el 2016 nos propusimos seguir con estos modos de recibir de otra manera a quienes se acreditaban en las Jornadas para superar un momento clásicamente burocrático y transformarlo en un umbral transLiterario. De este modo decidimos invitarlos a transitar ese momento y ese espacio preliminar a través de una instalación. Cuando las personas llegaban a las II Jornada se encontraban con un escenario lúdico y artístico que en los diferentes años fue cambiando de temática en función de los ejes de trabajo o de lxs escritorxs invitados.

Un Paseo en paraguas

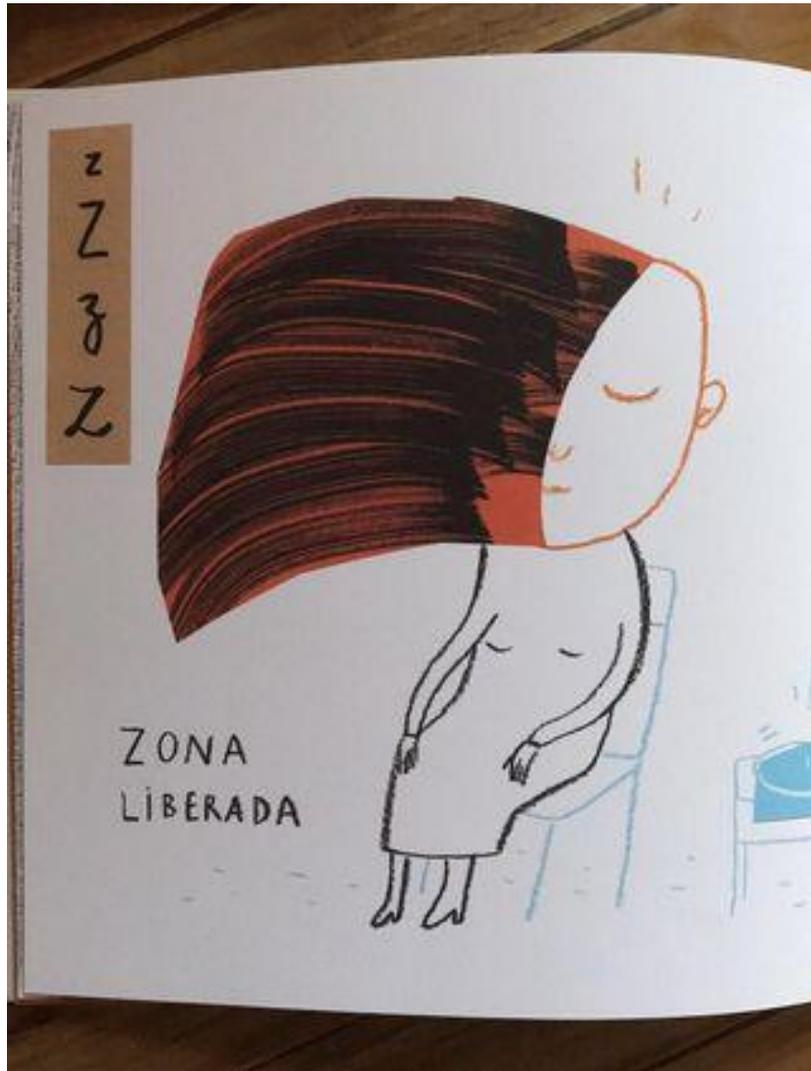


Distintos sectores del campus de la universidad mutaron en espacios poéticos que invitaban a realizar recorridos múltiples. En 2016, la instalación propuso viajes por el cielo, el agua y la tierra. Luego de acreditarse, lxs participantes ingresaban en un itinerario que lxs llevaba por globos aerostáticos, viajes por el mar e historias de migrantes. Incluso podían tomar un taxi-paraguas que les ofrecía poemas durante el tránsito de una localización a otra de la instalación. Ese año, María Teresa Andruetto fue la conferencista principal y su libro *Stefano* (2008) fue parte del motivo de esa intervención.

En este video puede verse parte de la instalación *Un viaje, mil viajes*, realizada por el colectivo *Ludanta*, del que hablamos en el capítulo 2. <https://www.youtube.com/watch?v=OTJEfPlie90>

En la conferencia de apertura de Andruetto, el grupo de teatro del colegio secundario Liceo Víctor Mercante (LVM) dependiente de la UNLP, irrumpió entre el público leyendo fragmentos de *Stefano*, después de haberse escuchado un saxofón con una de las canciones citadas en la nouvelle.

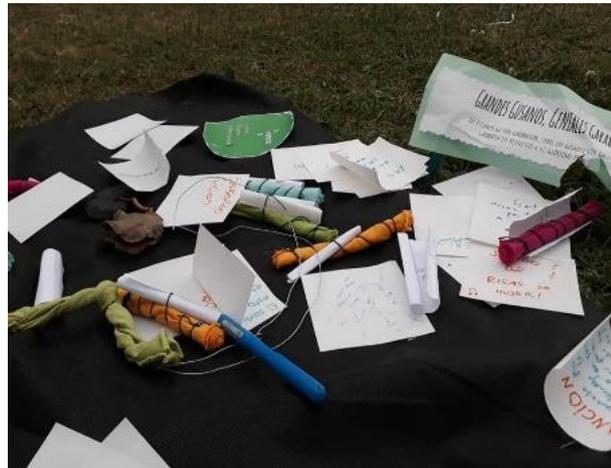
La plaza de las letras parlantes



La *III Jornada de Literatura para Niñxs y su Enseñanza* en 2018 tuvo como invitadxs a Isol y a Istvansch. Sus libros fueron el tema de “La plaza de las letras parlantes”, una instalación que se realizó a partir del *Abecedario a mano* (2015), *Numeralia* (2014) de Isol y Jorge Luján y *Con todas las letras. La historia del libro* (2015) de Istvansch. Se desplegó un escenario lúdico en el que las letras y los números de los libros mencionados eran ocasión de propuestas de lectura y escritura, en cruces inesperados con otros clásicos contemporáneos de la literatura infantil argentina, como *La hormiga que canta* de Laura Devetach y Juan Lima (2004).

En el número 5, por ejemplo, imaginamos el cantero de una plaza. Los cinco dedos de los guantes invitaban a jugar con las texturas y/o buscar en la tierra a las lombrices/versos: tiritas de papel/lombriz para armar poemas y decirlos en voz alta, al estilo de la tradición de las consignas de escritura de invención y las propuestas de Gianni Rodari (Frugoni, 2010 y 2017).

En ese año la Jornada se abrió también a la participación de niñxs en distintas actividades y presentaciones.



Hacer arte en educación también es, por lo tanto, una manera de resonar en y con el otro desde la aportación que se realiza en cada historia individual para, posteriormente, tender puentes hacia la construcción del sentido de lo comunitario. Esta acción puede ser la trama emocional y simbólica para “hacer arte” en la escuela y que es posible sostener desde una investigación etnográfica y narrativa (en el ámbito escolar, por ejemplo, a través de la documentación pedagógica). Este proyecto artístico que el docente realiza a través de su profesión quizás dependa del significado que el arte posee como manifestación de humanidad y su conexión con los procesos de vida de cada individuo o colectivo. Es decir, un proyecto artístico es la expresión consciente de hacer arte por parte del docente en cualquier contexto o ámbito que pueda colaborar en la transformación de las personas. (Javier Abad Molina, 2012, p.41)

TransLiterar en otros espacios culturales

En el marco de la Escuela de Canto Coral de la Secretaría de Gobierno de Cultura de la Nación - Dirección Nacional de Organismos Estables realizamos un taller transLiterario con lxs niñxs cantantes de 6 a 12 años.

El taller se llamó *Ars Musicalis* y fue pensado como un espacio para la formación artística integral de los niñxs lo cual implicaba transitar sus saberes musicales (canto, lectura musical, letras de canciones) y transconectarlos con otras disciplinas y modalidades artísticas que amplifican sus sentidos: la palabra de las letras, lo literario, la danza, la pintura, la escultura y el dibujo.

En cinco encuentros con cada grupo generamos eventos artísticos, experiencias socioculturales que devinieron en instancias para -como lo hacen cantando en el coro - construir con otrxs expresiones colectivas donde el arte es el transporte para “hacer saber” lo que sentimos, lo que creemos, lo que dudamos, lo que puede entenderse de diferentes maneras y para inventar un modo de posicionarse ante el mundo.

En este sentido, el taller aumentó los vínculos entre lxs chicxs como coreutas y como grupo de pertenencia y de formación no sólo en el campo musical, sino en el campo literario artístico en general. La finalidad del taller, consecuentemente, fue generar otro modo de realizar un concierto desde cantantes niñxs hacia su público de niñxs y adultos. Con este propósito pensamos un taller a partir de las letras de las canciones que serían presentadas en una instalación artística como resultado de los encuentros. Las producciones transLiterarias se exhibieron en el *Centro Cultural Néstor Kirchner* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el espacio del ingreso y en la propia sala de concierto de la *Ballena Azul*.



Realizaron un mural collage extendido con un pentagrama donde expusieron con frases, notas musicales, dibujos, fotos que realizaron en el primer encuentro del taller. Trabajaron sobre “El laberinto musical” y a partir de la visualización del libro *El laberinto del alma* (2016) de Anna Llenas, comentaron qué sentires tuvieron desde que llegaron al coro hasta ese momento que habían pasado un año juntos. De las palabras en el pizarrón pasaron a escribir textos breves y a realizar un collage que aludía a esos sentimientos. Se escribieron poesías, acrósticos, tweets, memes y relatos breves.



En el siguiente encuentro se trabajó acerca de la Cachua al Nacimiento de Cristo “Niño ilmijor” con la letra de la canción que lxs chicxs habían ensayando desde sus partituras porque todxs leen música gracias al método de trabajo que sostienen sus directores:

Letra

*Niño ilmijor quey logrado
 alma mía mi songuito
 por lo mucho qui te quiero
 mis amores teytrajido.
 Ay Jisosqui lindo mi niño lo está,
 Ay Jisos mi Padre, mi Dios, achalay!*

El *cachua* es un término del idioma quechua que significa "danza redonda", es el nombre en español de una forma de danza barroca americana del Perú. Todavía existe hoy como un baile circular. El término también se aplicó a algunos villancicos de textos en español con ritmo *cachua*, como dos ejemplos en un informe presentado a Carlos IV de España en el siglo XVIII.

Inicialmente comenzamos inquietándolxs acerca de las razones de este español “raro” para nosotxs y pudimos reponer la información acerca de los orígenes de este canción virreinal del Perú a partir de escucharla en un video, dado que es un canto y ronda que actualmente se realiza en fiestas folklóricas peruanas. La resignificación de la letra que da cuenta del poder dominante y de los dominados lxs sorprendió tanto que fueron ellxs quienes quisieron realizar la ronda cantada. Acción que se realizó en el concierto. La propuesta continuó con el trabajo de cuatro mascarones gigantes que aludían a los coyas a modo de esculturas escenográficas.

En el tercer y último encuentro trabajaron con la canción la “Filastroca de los animales” compuesta por el M° José María Sciutto, creando el “El zoo ars musicalis” combinando dos animales reales para crear uno nuevo que se comunica con otros por medio de onomatopeyas, cantos o frases. A partir de la consigna del binomio fantástico de Gianni Rodari y la visualización del libro *Animalario universal del profesor Revillod* se propusieron listas de animales reales, combinaron así las “arafoca” o la “delfillama”.



En este somero recorrido hemos querido dejar registro de algunas de las acciones realizadas en estos años. Intervenciones sin las cuales las reflexiones de los capítulos anteriores no habrían sido posibles, así como las prácticas mencionadas serían simples anécdotas sin el diálogo productivo con los aportes teóricos.

Volvemos al comienzo de este libro, cuando nos preguntamos sobre los desafíos a los que nos enfrenta la literatura infantil contemporánea. Mantenemos la convicción de la fuerza y riqueza de la perspectiva transLiteraria como una vía posible de producción de conocimiento y de articulaciones con las prácticas de enseñanza y mediación en el marco de una didáctica sociocultural de la literatura en permanente estado de pregunta.

Cómo no comprender que la extraña jeringoza que los niños utilizan para determinar puestos en rueda quién sale y quién entra, quién cuenta y quién se esconde, quién vive y quién muere, proviene de antiguas cábalas y que su potencia para atraer la maravilla se renueva a diario en los barrios del mundo

Apetei sembrei... eso debieron entonar las brujas en sus aquelarres azufrados desnudas en la bruma estival o envueltas en mantas lanudas durante el invierno.

Cómo ignorar que en esa repetición milenaria se oculta la fuerza de una hermandad pagana que muerta mil veces vuelve a la vida en esos estribillos incomprensibles. Ma me mi surquí... y resucitan las hechiceras.

Los niños juegan en una plaza de París y se oye la corrida de un grupo de mujeres perseguidas en un callejón empedrado del siglo XIV. Juegan los niños en los cerros de Valparaíso y una bandada de cuervos alza vuelo desde las torres de una catedral para presenciar el martirio de Juana de Arco. Apetei sembrei en un patio de Guadalajara, ma me mi surquí, en una esquina de amberes y al rey le sirven una flor negra como cena los niños repiten el cántico en un parque de Roma los niños vuelven a cantar en un parque de Buenos Aires y las catacumbas transpiran sangre cantan en Budapest y en Tegucigalpa, los niños cantan en Quito justo a la hora en que se ponen a hervir en el mismo caldo vírgenes sin cabello y cerdos recién nacidos.

-¿A qué jugamos?

- A Las Escondidas

-¿Quién cuenta...?

(Liliana Bodoc, 2008, pp.49-50)

Referencias

- Abad Molina, J. (2012), Arte comunitario en la escuela infantil: el arte como contexto de vida y relación. En Spravkin, M., Contreras, M. y Garrido, R. (comp). *El arte en la trama de la escuela infantil*, pp.39-49, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Blake, C. y Frugoni, S. (coord.) (2014). *Literatura para niños y su enseñanza*. La Plata: Editorial Vuelta a Casa.
- Blake, C. y Sardi, V. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Blake, C. y Mathieu, C. (2014) “La escritura ficcional como vía para la reconstrucción subjetiva” en Actas de TERCERA JORNADA DE EXTENSIÓN DEL MERCOSUR. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: extension.unicen.edu.ar/jem/completas/266.doc
- Bombini, G. (2018). De la literatura infantil al libro para niños: especificidades, lenguajes, mentalidades. En Rosane Maria Cardoso (Org.) *A litteratura infantil e Juvenil em Lingua espanhola- Historia, teoria, ensino*, pp. 241-255, Campinas, SP: Pontes Editores.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frugoni, S. (2010). La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio). En *El toledo de Astier*, 1 (1). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4291/pr.4291.pdf
- Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales-hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Perrupato, P. y López, A. (2016). Los sopifofos visitan Ringuelet. En *II Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61952>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.
- Scheines, G. (2019). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo Libre y Recreación. Un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Kinesis.

Textos literarios

- Andruetto, M.T. (2008). *Stefano*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Andruetto, M.T. (2007). *Agua/cero*. Córdoba: Comunicarte.
- Anónimo (2013). *Chumba la cachumba*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Bodoc, L (2008). *El mapa imposible*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Devetach, L. y Lima, J. (2004). *La hormiga que canta*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Devetach, L. y O’Kif (2007). *Cuento escondido*. Buenos Aires: SM Literatura.
- Isol (2015). *Abecedario a mano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Istvansch (2015). *Con todas las letras. La historia del libro*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Luján, J. e Isol (Ilus.) (2014). *Numeralia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Luján, J. y Friesse, J. (2014). *Barco de papel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llenas, A. (2016). *Laberinto del alma*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Machado, G. y de la Iglesia, F. (2010). *Ver llover*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2010). *Historia de un amor exagerado*. Buenos Aires: Colihue.
- Ramos, M. C. (2010). Fantasma. En: *La luna lleva un silencio*. Buenos Aires: Aique/Anaya.
- Ramos, M. C. y Legnazzi, C. (2007). *Barcos en la lluvia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, I. y Fernández, L. (2009). *Maquetas*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Shua, A. M. (1998). *Las cosas que odio y otras exageraciones*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Schujer, S. (2008). Palabras para regalar. En Silvia.Schujer, *A la rumba luna* (pp. 14-15). Buenos Aires: Alfaguara.
- Wapner, D. y Cubillas, R. (2005). *Los piojemas del Piojo Peddy (libro con lupa)*. Buenos Aires: Edición del Eclipse.
- Wernicke, M. (2012). *El poeta y el mar*. Andalucía: Kalandraka.

Los autores

Blake, Cristina

Profesora y Licenciada en Letras (UNLP). Magister en Libros y LIJ (UA Barcelona). Profesora adjunta de “Formación docente y prácticas II” de Letras, directora de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la UNSAM. Jefe de Trabajos Prácticos y Profesora a cargo del Seminario Permanente en Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II en Letras (UNLP). Investigadora en el Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria (UNLP-CONICET-FAHCE) y directora del Grupo Vuelo de Extensión Universitaria (FAHCE-UNLP). Autora, entre otros libros de: *La narración en la literatura y en otros discursos sociales* (Longseller, 2003), junto a Valeria Sardi, *Poéticas de la infancia* (Edit. La Bohemia, 2011) libro que el año 2012 recibió la mención de Destacado de ALIJA en Producción Teórica y fue coordinadora de *La enseñanza de la Literatura para Niños* (UNLP, 2014 y 2016).

Frugoni, Sergio

Profesor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magister 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 desempeña 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) y el libro de cuentos *Los efectos* (2019). Codirector 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 socieducativas dirigidas a niños, niñas y adolescentes en el Ministerio de Educación de La Nación.

Mathieu, Carolina

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de la Plata (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 (EHU) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). En la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación formó parte del equipo docente de la *Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza*. Desde la misma facultad participó como profesora extensionista en el llamado “*Grupo Vuelo*” y, actualmente, es colaboradora en el Seminario Permanente de Literatura Infantil y Juvenil de la carrera de Letras. Es docente en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y en el ISFD N° 96 de la ciudad de La Plata en su Profesorado de Educación Inicial.

Blake, Cristina

Más allá del corral : transliterar la enseñanza / Cristina Blake ; Sergio Frugoni ; Carolina Mathieu ; Prólogo de Gustavo Bombini. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2021.

Libro digital, PDF - (Libros de Cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2017-1

1. Poesía. 2. Literatura Infantil. 3. Didáctica. I. Frugoni, Sergio. II. Mathieu, Carolina. III. Bombini, Gustavo, prolog. IV. Título.
CDD 807

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, 2021

ISBN 978-950-34-2017-1

© 2021 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA