

Colección Derechos Humanos, Género y ESI
en la escuela

Literaturas



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaria de Educación

Silvina Gvirtz

**Subsecretario de Educación
Social y Cultural**

Alejandro Garay

Colección
Derechos Humanos,
Género y ESI
en la escuela

Primera edición junio 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Literaturas / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1510-3

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título.
CDD 370.711

Fecha de catalogación: 24/11/2021

Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

María Celeste Adamoli

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Producción de este material

Natalia Ferro Sardi

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, María Sol González, Fernanda Ontiveros, Julieta Santos, Evangelina Vidal, Lucía Zanone

Agradecemos la lectura, comentarios y aportes de

Mara Ajzenmesser, Andrea Sánchez y Cecilia Serpa

Índice

Escuela, democracia y ciudadanía

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI la escuela 10

1. Introducción

Literaturas en clave de derechos..... 16

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de literaturas?

La experiencia lectora 18

Un recorrido por diferentes ideas acerca de la literatura 22

Las características del texto literario 23

Tradiciones, cánones y transmisiones 26

3. Vínculo con la tarea docente

Las literaturas en el aula 34

El derecho a la lectura 35

Entramar discursos, normativas y prácticas en las aulas 37

4. Propuestas de actividades para trabajar las literaturas en el aula	42
5. Recursero	54
6. Referencias	59

Acerca del lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Escuela, democracia y ciudadanía

Educar desde una perspectiva en y para los Derechos Humanos es un compromiso con nuestra democracia y expresa una decisión política vinculada con la construcción de nuevas ciudadanías. Lejos de visiones normativistas y homogeneizadoras, creemos que la escuela debe promover la inclusión social de todas y todos. Nuestra Ley de Educación Nacional N.º 26206 establece como uno de sus objetivos “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. Es en ese marco que se produce este material.

En esta colección producida desde el Ministerio de Educación de la Nación, invitamos a las y los docentes a pensar y construir ciudadanía tomando como eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con un enfoque de género. Lo hacemos en el marco de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, que tiene el objetivo de impulsar la educación desde esta triple perspectiva. El propósito es aportar herramientas que permitan formar a las nuevas generaciones para una vida en común más justa, promoviendo más y mejor democracia y fortaleciendo los Derechos Humanos.

Próximamente celebraremos cuarenta años de democracia en la Argentina, luego de la herida social más profunda que atravesamos como sociedad. Creemos que la escuela es el mejor lugar en el que construimos y compartimos la responsabilidad de formar nuevas ciudadanías. Debemos

hacerlo asumiendo los logros y las deudas de la democracia para poder construirla con fortaleza. Los temas de Derechos Humanos son la columna vertebral de nuestra democracia y conforman una agenda en permanente actualización. La escuela debe acompañar la formación para el reconocimiento y la ampliación de derechos, profundizar los procesos de reflexión y aprendizaje en torno a nuestros pasados dolorosos con el objetivo de construir una sociedad cada día más libre y justa, educando desde una perspectiva de género y de ESI.

Nuestro objetivo es la construcción de una escuela inclusiva y de calidad que prepare a niñas, niños y adolescentes para el mundo contemporáneo, para la vida en democracia y para su desarrollo personal. Por eso, es necesario que construyamos una convivencia escolar fundamentada en el respeto a otras y otros, a las diferencias, a la construcción de identidades y futuros que promuevan la solidaridad, el respeto, la igualdad, la libertad, la posibilidad de acuerdos y la cooperación. Las y los invitamos a involucrarse en la construcción de una escuela cada día más democrática e inclusiva, porque esa es una tarea colectiva que podrá engrandecer nuestra Patria.

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanías democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanías democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y cuidados en el ámbito educativo, y Convivencia escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanías democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas*, están vinculados a lo que podríamos llamar “las formas de la enseñanza”, pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes* y *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados*, *Pensar las diferencias*, *Identidades*, *Autoridades que habilitan*, *Interculturalidad*, *Ambiente* y *Tecnologías digitales*. Por último, los materiales *Educación Sexual Integral* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para “ayudar a mirar” y, sobre todo, “hacer escuela” hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Literaturas

Introducción

// LITERATURAS EN CLAVE DE DERECHOS //

Leer literaturas puede ser una experiencia personal intensa y decisiva. Abordar su lectura en la escuela es un desafío pedagógico que se renueva con cada grupo de estudiantes. Así como cada lectora o lector, cuando abre un libro, inicia búsquedas de significación en las que intervienen numerosos factores, la actividad docente que propone y orienta estas prácticas deja en evidencia no solo intereses sino también posicionamientos teóricos sobre la literatura.

Para **María Teresa Andruetto** (2013), reconocida escritora argentina,

uno se puede formar como lector en la casa y llegar a la escuela con un capital lector; pero la escuela es un lugar igualador, un lugar de acceso al libro y a la cultura escrita, un lugar de intercambio con otras personas. La escuela es una gran oportunidad, es la gran oportunidad social. Sobre todo, la escuela pública. (bit.ly/3bWyvmq).



María Teresasa Andruetto nació en 1954 en la provincia de Córdoba. Estudió Letras y ejerció el periodismo y la docencia. Contribuyó a fundar y formó parte del equipo docente y ejecutivo del CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de la Literatura Infantil y Juvenil). Publicó cuentos, poesías y novelas para todas las edades. En 2012, recibió el premio Hans Christian Andersen.

Pero, ¿cómo garantizamos la formación de un capital lector en y desde la escuela? ¿Qué situaciones de lectura y de escritura podemos crear y recuperar para hacer de las instituciones educativas un espacio igualador? ¿En

qué sentidos las literaturas pueden ampliar derechos? ¿Qué mediaciones docentes podemos realizar para promover o fortalecer esos lugares de intercambio que invitan a pensar?

Qué textos literarios elegimos, a qué criterios responde esa selección y qué operaciones de lectura promovemos en las aulas no constituyen decisiones ingenuas. Modelan, favorecen o condicionan las experiencias de otras y otros con las literaturas. Pensar la teoría literaria, como señala **Gustavo Bombini** (1991), no tiene que ver con aplicar modelos o recetas sobre los textos literarios, sino con generar las condiciones, a partir de preguntas articuladas, para reflexionar sobre problemas o ejes concretos. Y para que eso suceda, las intervenciones docentes resultan fundamentales.

La literatura es, como la escuela misma, una puerta de entrada a los derechos, a las libertades y a la construcción de una comunidad con mayor justicia. En esta línea, como parte de la Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela, el presente material busca propósitos amplios; por un lado, es una oportunidad para interpelar nuestras experiencias lectoras profesionales y personales, desde ciertas preguntas y criterios tanto éticos como estéticos. Por otro lado, es una invitación a transferir estas reflexiones a los espacios educativos que habitamos, para enriquecer y complejizar las prácticas de lectura que proponemos y de las que participamos también. Se trata de pensar las literaturas y el derecho a la lectura como parte de una agenda de derechos y formación de ciudadanías.

¿De qué hablamos cuando hablamos de literaturas?

// LA EXPERIENCIA LECTORA //

Quisiéramos comenzar con un ejercicio de memoria. Si pudiéramos escribir nuestras autobiografías lectoras, seguramente recuperaríamos instantáneas o gestos vinculados al momento en que una frase, palabra o fragmento nos conmovió de forma intensa y perdurable. Aparecerían personas que promovieron, incitaron o acompañaron ese encuentro, de la mano de obras literarias que dejaron marcas, huellas, luces y sombras para transformar nuestro modo de mirar el mundo.

Al leer, participamos de mundos realistas, absurdos, fantásticos o poblados por fantasmas, de avances científicos futuristas; nos adentramos en universos con reglas propias, fabricados con palabras que nos vinculan, ligan, inquietan, movilizan. Las emociones que cataliza la lectura son impredecibles: lloramos, nos aburrirnos, nos asustamos, nos incomodamos, nos reímos, renegamos, nos enamoramos, aborrecemos, nos peleamos con algún personaje. A veces, no conformes con las tramas, imaginamos otros diálogos, otros finales, otros escenarios. Por eso, también decimos que los textos tienen la potencia de convocar a otros textos pues nos ponen "a escribir". ¿De qué forma? En el momento que contamos lo que nos impactó de una novela, cuando respondemos consignas escolares que solicitan relacionar dos cuentos, al elaborar una hipótesis

sobre algún aspecto de una historieta, al redactar una reseña de un poemario, al proponer una lectura interpretativa, etcétera.

¿Por qué empezar a pensar las literaturas en las escuelas a partir de un ejercicio de memoria?

Una expresión llama a otra y la memoria, como dice **Eduardo Galeano**, es un puerto de partida para las y los navegantes. La memoria puede ser pensada como un espiral o un *collage*, una combinación compleja tejida con hilos propios, comunitarios, colectivos. Puede, a

veces, ser comprendida como un territorio poblado de olores, sabores, texturas e imágenes. Y las distintas aproximaciones a las literaturas que cada persona transita en su vida le brindan elementos para componer una memoria propia, recursos para construir un mosaico original, tramas donde inscribirse; es decir, palabras con las cuales nombrar su experiencia en el mundo.

Eduardo Galeano (Montevideo, 1940 - 2015) fue un escritor, periodista y dramaturgo uruguayo. Entre 1973 y 1976, durante su exilio en Argentina, fundó y dirigió la revista *Crisis*. Su libro *Las venas abiertas de América latina* (1971) denuncia la explotación europea y estadounidense del continente latinoamericano. Otro de sus textos más conocidos es *El libro de los abrazos* (1989).



// UN RECORRIDO POR DIFERENTES IDEAS ACERCA DE LA LITERATURA //

¿Por qué leemos? ¿Para qué? ¿Cómo definiríamos la palabra *literatura*? Posiblemente, al momento de anclar las impresiones subjetivas, evocemos ideas próximas a las que ofrece la Real Academia Española, como que la literatura es “un arte de expresión verbal”, “el conjunto de obras de una nación, de una época o de un género”, “las producciones de una determinada materia, como por ejemplo medicina o historia”. A lo mejor, no lleguemos a un acuerdo sobre lo que concebimos como literatura. Sucede que la noción de literatura es compleja.

¿Qué es “lo literario” de los textos?

Las y los especialistas han elaborado distintas explicaciones sobre lo que constituye un hecho literario. Algunas teorías consideran que lo que hace literarios a los textos son razones estrictamente lingüísticas, inherentes a una obra, y que tales propiedades son permanentes y resisten al paso del tiempo. A esas respuestas teóricas, el escritor y crítico literario **Gérard Genette** las denomina constitutivistas o esencialistas¹. Otras posturas, en cambio, sostienen que el rasgo fundamental de todo texto literario reside en la forma y en el uso de un lenguaje poético que se diferencia de lo cotidiano. El empleo de figuras como la reticencia, la elipsis y los eufemismos constituyen algunos de los procedimientos lingüísticos a los que apelan los artistas para distorsionar creativamente la naturaleza (González y Grosso, 2013).

1- No hay unidad de criterio entre quienes sostienen esta postura. Algunos consideran que el carácter ficcional o temático es suficiente para que un texto sea considerado literario.

La estructura de la obra como eje de análisis ocupó la atención de los críticos rusos, muchas veces denominados *formalistas* por sus detractores. Ellos desarrollaron su actividad entre los años 1915 y 1930 (López Casanova y Fernández, 2005), apartando el fenómeno artístico de la cadena histórica para descomponerlo y considerar así su análisis. Entre los aportes más importantes de algunos de los miembros de este grupo podemos mencionar la distinción entre la función comunicativa,

que es dominante en el lenguaje común, y la función poética, que es preeminente en el fenómeno literario. **Roman Jakobson**, responsable de esa diferenciación, considera que a partir de ciertos artificios como el uso de recursos fónicos, sintácticos, semánticos y morfológicos, el lenguaje literario genera un efecto de desautomatismo perceptivo. Por su parte, el escritor ruso **Víktor Shklovski**, entrama los conceptos de automatización, artificio y extrañamiento para explicar cómo el arte libera a la palabra de su contexto habitual y genera una visión repentina e inédita del mundo.

Roman Jakobson (Moscú en 1896 - Boston, 1982) fue un lingüista y filólogo ruso. En 1918 participó en la creación del Círculo Lingüístico de Moscú y, en 1917, de la Sociedad para el Estudio del Lenguaje Poético de Leningrado, los dos principales centros de difusión del movimiento que posteriormente sería conocido como *formalismo ruso*. Entre sus libros están *Ensayos de lingüística general* (1963) y *Ensayos de poética* (1973).



Víktor Shklovski (San Petersburgo, 1893 - Moscú, 1984) fue un escritor y crítico ruso. Es considerado el padre del formalismo ruso. Fundó el Opoyaz (Sociedad para el Estudio del Lenguaje Poético). Se lo conoce principalmente por su concepto de extrañamiento en literatura. Algunos de sus libros son *Viaje sentimental*, *Crónicas de la revolución rusa* (1928) y *Sobre la prosa literaria* (1925).



Iuri Tinianov, uno de los principales integrantes del formalismo ruso, acuñó el concepto de serie literaria para dar cuenta de que el estudio no aislado de las obras es lo que permite reconocer las leyes que explican su evolución histórica. Definió a la tradición literaria como la sustitución de sistemas literarios, esto implica que los elementos formales no se renuevan de manera irracional, aunque su sustitución pueda darse de manera lenta o brusca (López Casanova y Fernández, 2005).

Hoy en día, podemos decir que tanto el lenguaje como las normas o convenciones para hacer uso de este son modificadas según el contexto social, cultural, político e histórico en el cual se despliegan. Esto nos lleva a pensar, por ejemplo, que los textos considerados “no literarios” hace dos siglos, hoy podrían ser leídos y catalogados como literatura (González y Grosso, 2013).

Por su parte, **Terry Eagleton** afirma que

podemos abandonar de una vez por todas la ilusión de que la categoría literatura es una categoría objetiva, en el sentido de

ser algo inmutable dado para toda la eternidad (...). Períodos históricos determinados han elaborado para sus propios fines un Homero o un Shakespeare diferentes y han encontrado en ellos elementos que deben



Terry Eagleton es un teórico y crítico literario británico. Fue discípulo de Raymond Williams y su obra está influenciada por la teoría marxista y el psicoanálisis. En sus trabajos integra los estudios culturales con la teoría literaria clásica. Algunos de sus libros son *Marxismo y crítica literaria* (1976) y *Cómo leer literatura* (2013).

valorarse o devaluarse (no necesariamente los mismos). Dicho de otra forma, las sociedades reescriben, así sea inconscientemente, todas las obras literarias que leen. Más aún, leer equivale siempre a reescribir. (Citado por Almada et al., 2012: 70-71).

Pensar así la literatura permite reconocer y sopesar factores históricos que modelaron o condicionaron la producción y, sobre todo, la circulación de un gran número de textos orales y escritos. Asimismo, esta forma anclada históricamente para referirse a lo literario, ayuda a explicar algunas inclusiones, exclusiones, tradiciones, transmisiones y cánones, como veremos en el siguiente apartado. En todo caso, la noción de **literatura** posee una gran variabilidad semántica, y resultaría poco prometedor aspirar a una definición universal y atemporal.

En este sentido es que preferimos referirnos a literaturas, en plural, para considerarlas más en términos de producciones artísticas que movilizan experiencias y se alejan de la ilusión de “principios universales totalizadores, para pensar más en “micronarrativas” entendidas como microperspectivas relacionadas con una nueva praxis del sujeto y de lxs sujetos consideradx como constructor/xs de la realidad social” (Blake et al., 2021: 20).

// LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO LITERARIO //

A lo largo de la historia de cada sociedad, encontramos numerosos ejemplos en los que una determinada composición ha sido considerada un documento de época, o bien una pieza literaria. De establecer los límites entre unos y otras se han ocupado numerosas instituciones sociales y profesionales: universidades, escritoras y escritores, mercado editorial,

suplementos culturales, sistemas de premiación, etc. En determinados momentos históricos, se ha recurrido a diferentes criterios para consensuar si tal texto —oral o escrito— podía ser considerado o no como un texto literario. Dicho reconocimiento —como venimos señalando— proviene de cómo se lo lee, de la función o el uso que cumple en la vida social, y de los modelos de lectura aceptados en un tiempo y espacio específicos. Por ejemplo, el diario de Colón o las crónicas de Indias migraron de una esfera a otra del mundo literario. Si bien su función original no fue estética sino más bien pragmática, por diversas circunstancias, condiciones e intereses, hoy son leídos como literatura.

¿Cuáles son los atributos de los textos literarios?

Los atributos que se manifiestan en los textos literarios, de un modo diferente con respecto a otros discursos, sin dudas no pueden ser reducidos a una lista rígida ni unívoca. En este material, recuperamos aquellos rasgos que consideramos centrales para explicitar la complejidad y riqueza que los caracteriza. Para ello nos interesa señalar algunas marcas o características ofrecidas por Pampillo y Alvarado (citadas por Almada et al., 2012):

- * Un discurso **ficcional** que crea un universo con reglas propias, con sus personajes y sus historias. Muchos mundos posibles son fabricados con palabras, produciendo una estructura autónoma, así se trate de lugares, hechos o nombres que correspondan a sujetos, locaciones o acciones reales. Lo que sucede es posible, verosímil y transcurre dentro de la obra. Para que funcione esa “química” entre la obra y quienes la leemos debe establecerse un **pacto ficcional**.

La realidad representada que aceptamos es, a la vez, ajena, diferente, nueva, extraña.

- * Un discurso **connotativo**. Esto quiere decir que el uso poético de la lengua le imprime al texto, en su totalidad, sentidos agregados que hacen posibles diferentes interpretaciones. Cada lectora o lector, cuando lee, añade al texto significados que se desprenden del enunciado y otros que, a su vez, están teñidos por sus experiencias, vivencias y relatos particulares.
- * Un discurso **plurívoco y polisémico**. Cada palabra o frase cumple una función determinada dentro de un texto literario. Fue elegida entre otras opciones o posibilidades que ofrecía el lenguaje en un trabajo intenso y artesanal a partir del plan de la escritora o escritor. Hay cosas no dichas, sugeridas, que serán completadas a partir de las competencias de la lectora o el lector. Ese uso particular del lenguaje, donde se crean mundos a partir de la presencia de silencios y de vacíos, abre las puertas a diversas lecturas².
- * Un discurso **autorreferencial**. Las oraciones, párrafos o expresiones remiten a lo que ha sido dicho en otra zona del texto —son ejemplo de esto los relatos enmarcados, el encadenamiento de relatos o los relatos circulares— y proponen “una vuelta más de tuerca sobre el sentido que tiene y que adquiere en esa particular realización” (Alamada et al., 2012: 90). Es tarea de quien lee recuperar el sentido otorgándole cada vez más significaciones. Ese trabajo se parece a veces al que hacemos con las piezas de un rompecabezas, en consonancia con la ficcionalidad, la connotación y la plurivocidad.

2- No obstante, estas decisiones de quien escribe imponen límites y marcos para su interpretación (Almada et al., 2012; Actis y Barberis, 2013; González y Grosso, 2013). Algunas lecturas son válidas o razonables; otras, seguramente serán poco probables.

- * El texto literario emplea la **intertextualidad**. Esta puede ser definida como la conexión que un texto (oral o escrito) sostiene con otros (escritos u orales), contemporáneos o históricos. Esos vínculos explícitos o implícitos conforman un contexto especial que modela y pauta tanto la producción como la comprensión del discurso, en su totalidad. Podemos reconocer en los enunciados otros textos, otras voces, con los que el texto dialoga pues la literatura toda se convierte en un recurso para la escritura. Una obra “A” demanda a la lectora o el lector que reconozca la insinuación o mención al texto “B” y la refiera a lo que esté leyendo. Es un trabajo complementario y necesario para construir el sentido de la obra.

// TRADICIONES, CÁNONES Y TRANSMISIONES //

Todo texto literario constituye un espacio de intersección entre discursos sociales, culturales, ficcionales, dado que quien escribe toma decisiones respecto de las palabras, las expresiones, las omisiones y los silencios que forman parte de la obra; es decir, de la trama literaria. Cada elemento se ordena a lo largo de un enunciado y abre puertas, invitando a las y los lectores a jugar. Algunos textos despliegan sus ideas de forma aparentemente más transparente; otros, en cambio, se organizan mediante rodeos, giros, sentidos y contrasentidos. En todos los casos, **siempre es posible interrogar el texto**: ¿qué podemos hipotetizar sobre la obra a partir de su nombre? ¿Por qué determinado adjetivo es el que describe a un personaje? Si el texto estuviera narrado en tercera persona y no en primera, ¿qué cambiaría?

Nuestras memorias literarias se constituyen a partir de relatos y fragmentos compartidos. Deslealtades, dolores, esperanzas, alegrías, motiven las experiencias que las literaturas recogen y modelan en diferentes géneros discursivos³. Escritoras y escritores, críticas y críticos, y especialistas en literatura argentina insisten en señalar que, desde la primera mitad del siglo XIX en adelante, se puede hablar, en el marco de una historia de la literatura argentina, de una tradición rica, diversa, integrada por nombres que, tanto en la novela como en la poesía, el cuento, la dramaturgia o el ensayo, han trascendido las fronteras nacionales y son consideradas parte del acervo universal.

¿Qué es la tradición?

El término *tradición* proviene del latín *traditio* (-onis), que significa “entrega”, “transmisión entre tiempos, entre espacios, entre generaciones”. Es decir que la tradición difunde o traspasa enseñanzas, creencias, costumbres que se consideran importantes o valiosas. La noción de tradición literaria, en cualquier país, forma parte de la construcción de un sentido de pertenencia, de una identidad común. ¿Qué rasgos en el plano lingüístico, temático y estético comparten las autoras y autores que la integran? ¿Quiénes y desde dónde enuncian eso que se piensa como parte del patrimonio cultural de una nación? Los recortes, las omisiones, los desplazamientos e inclusiones que surjan en las respuestas ensayadas al momento de delimitar una tradición en la literatura argentina evidencian siempre una mirada —ni inocente ni ingenua— desde un presente hacia un pasado.

3- Para saber más sobre los géneros literarios puede consultarse el término en el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, disponible en bit.ly/3CMooMR.

¿Qué temas son parte del repertorio de textos literarios considerados parte de nuestra tradición?

Las respuestas ensayadas señalan que los hilos de la literatura argentina entraman violencias políticas (de las guerras civiles del siglo XIX a las dictaduras del siglo XX), crisis económicas y sociales, marcas individuales y colectivas que de alguna manera imprimen en las obras las cicatrices heredadas. Muchos de los nombres que se pueden citar aquí son conocidos por nosotras y nosotros. Hemos leído y dado a leer sus obras en las aulas: Leopoldo Lugones, Macedonio Fernández, Silvina Ocampo, Oliverio Girondo, Roberto Arlt, Ezequiel Martínez Estrada, Alfonsina Storni, Jorge Luis Borges, Ernesto Sábato, Alejandra Pizarnik, Julio Cortázar, Juan José Saer, Juan Filloy, María Elena Walsh, entre tantas y tantos. Si pudiéramos hacer una lista personal de escritores y escritoras, ¿qué nombres reconoceríamos dentro del campo de la literatura argentina? ¿Cuáles son sus filiaciones estéticas?

Toda tradición reconoce repeticiones y rupturas. Como dijimos, un texto llama a otro texto y en cada interacción lo propio de quien escribe se inscribe a su vez en un mapa determinado de influencias. Entre la identificación, los olvidos, las confluencias e incluso los desconocimientos, cada autora o autor construye su literatura con los elementos empíricos que el mundo pone a su alcance.

Entonces, en el marco sociohistórico que abraza a toda obra literaria, podemos preguntarnos, **¿de qué omisiones o exclusiones están hechas nuestras tradiciones en la lectura? ¿Qué factores históricos y culturales modelaron o condicionaron, en cada período, la producción y la**

circulación de un gran número de textos orales y escritos? Este asunto resulta central porque el currículum se ha ocupado, desde los inicios del sistema educativo, de prescribir qué se lee y en qué momentos de la trayectoria escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Desde hace algunas décadas existen colecciones y estudios —historias feministas de la literatura argentina, tesis doctorales, proyectos de investigación y artículos de divulgación— que se han propuesto recuperar, reponer y reparar las ausencias de escritoras y escritores que, debido a cuestiones vinculadas a distintas variables identitarias (género, orientación sexual, etnia, entre otras) no han encontrado reconocimiento en la tradición de la literatura argentina. Así lo expresaba Victoria Ocampo (2020), en la carta que escribió a Virginia Woolf desde Londres el 11 de diciembre de 1934:

sería ingrata si dijera que nunca fui alentada, etc. Tengo amigos (hombres) que me creen dotada hasta la genialidad y lo dicen y lo escriben. Pero estas declaraciones me han dejado siempre fría e incrédula en lo más profundo de mi ser (...). Los hombres juzgan a una mujer siempre (o casi siempre) según ellos mismos, según las reacciones que experimentan con su contacto (espiritual, también). (42).

María Rosa Lojo (2019) sistematizó con gran precisión



María Rosa Lojo es una escritora argentina, Doctora en Letras por la UBA e investigadora principal del Conicet. Algunos de sus libros son *Canción perdida en Buenos Aires al Oeste* (1987), *Una mujer de fin de siglo* (1999) y *Todos éramos hijos* (2014).

las desventajas que tuvieron diferentes escritoras del siglo XIX y principios del siglo XX y, refiriéndose a los escritos de Victoria Ocampo, ha analizado lo que significaba participar de la vida cultural y literaria en Argentina en las primeras décadas del siglo XX:

Tanto en esta carta a Virginia Woolf, como en el ensayo *La mujer y su expresión* (1936), Victoria Ocampo propone dos tesis atendibles: 1. Que la historia de la literatura universal ha sido, mayormente, un largo monólogo masculino, porque la literatura escrita por mujeres ocupa un lugar minoritario (tanto en publicación como en prestigio). 2. Que los varones, representantes del hombre universal, no parecen haber mostrado, tampoco, mayor inquietud por escuchar lo oculto tras ese silencio femenino. Por el contrario, han contado más bien con no ser interrumpidos en su secular monólogo. En todo caso, se han apropiado de la palabra y de la imagen de las mujeres. Las han representado, han hablado en su nombre, las han construido a su manera como sus personajes y creaciones. Hablar en nombre propio; hablar, también, desde la experiencia de sujeción que ha definido el lugar femenino en la Historia: esa es, para Ocampo, la asignatura pendiente de la que las mujeres escritoras podrán y deberán hacerse cargo. (María Rosa Lojo, 2019: 176).

Por eso, cuando hablamos de tradición literaria en las escuelas, ¿qué ofrecemos, qué proponemos como itinerario de lectura para otras y otros? Y sobre todo, ¿qué omitimos o descartamos y por qué? Las preguntas anteriores nos llevan al término *cánon*, una palabra que puede ser desconocida, sobrevalorada o bien tratada con indiferencia pero que porta cierta densidad e impronta que nos interesa atender.



Claudio Gallina. *El creador del bosque* (acuarela y temple sobre papeles de 30 x 40 cm cada uno).

¿Qué es el canon?

El término *canon* se utiliza para nombrar al conjunto de obras literarias que son consideradas representativas y son reconocidas como el marco de referencia para determinar qué es aceptado —y qué no lo es— como “buena” o alta literatura. Las razones para canonizar una obra no se encuentran desligadas de factores socioculturales e históricos. ¿Qué obras han sido consideradas como marcos de referencia o modelos para pensar las bases de la literatura nacional? ¿Qué lógicas han organizado los consensos de un momento, época, país o lugar? En una cultura conviven distintos cánones. De hecho, puede hablarse de la existencia de un canon oficial, escolar, personal, pedagógico o marginal donde los criterios de selección o descarte se fundamentan en intereses variados —políticos, religiosos, sociales—.

María Teresa Andruetto ha señalado en su trabajo “Algunas cuestiones en torno al canon” ciertos problemas relacionados con el canon literario que nos interesa compartir aquí:

- * **Fervor/lealtad.** Sucede con algunos libros: abren en nosotros una grieta que no nos permite olvidarlos. No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que, poseedor de un *punctum* que lo aloja en nuestra memoria, sigue preguntándonos acerca de nosotros mismos.
- * **Canon y docencia.** El intento de canonizar (seleccionar, fijar, detener y preservar) va unido a la docencia. Se trata de la discusión acerca de qué enseñar: ¿qué libros son los más representativos, los que vale la pena que lean las nuevas generaciones?

- * **Centro/periferia.** Lo que es seleccionado perdura —perdura porque es valioso, porque perdura adquiere valor— y lo que es más longevo puede considerarse de mayor calidad, con lo cual (y esa idea sí me gusta) lo canonizado estaría en las antípodas de la búsqueda de la novedad (que es muy diferente a la búsqueda de lo nuevo), me refiero a la novedad novedosa y efímera que reclama el mercado.

- * **Vara para hacer mediciones.** El canon —qué lee, qué debería leer una generación— es también un instrumento de control social. Retomo uno de sus sentidos: *vara para hacer mediciones*, así es el canon que aparece en los suplementos culturales de los periódicos masivos bajo el título de “Los libros más vendidos”, o en notas literarias que responden a operaciones editoriales de publicidad solapada.

- * **Canon de autores/canon de textos.** “Tanto tiempo buscando el trazo personal, para que después quieran que pinte como todos”, me decía hace poco Jorge Cuello. Así ha venido sucediendo en la LIJ argentina: proliferación de escrituras “a la manera de” ciertos autores ya consagrados... pléyades de escritores repitiendo sus procedimientos hasta el punto de no poder distinguir un libro de otro y pléyades de seguidores repitiendo hasta el cansancio temas, modismos, recursos de escrituras que ya han obtenido un lugar y cuyas ventas están garantizadas.

- * **Variedad/uniformidad.** ¿Cómo se hace para estar en el centro y en los márgenes? También sucede eso al interior de cada escritor y entonces la escritura se coloca en un punto de tensión entre esos dos extremos: *variedad/uniformidad*. (bit.ly/3qbL0CT)

Vínculo con la tarea docente

// LAS LITERATURAS EN EL AULA //

En tanto docentes, las tradiciones y los cánones de la literatura nos enfrentan a cuestiones apasionantes que se refieren, ni más ni menos, a las decisiones pedagógicas y didácticas que nos corresponde tomar a diario: ¿qué textos literarios escoger? ¿Qué preservar y compartir con las siguientes generaciones? ¿Qué asegurar durante el proceso educativo de transmisión como contenido cultural compartido, como experiencia de lectura posible? En las aulas, instalamos determinados saberes que muchas veces se sostienen en prácticas lectoras, a la vez que enseñan determinados modos de leer y de aproximarnos a los textos literarios.

Mediante las tareas propuestas y los climas de aula contruidos, las y los docentes enseñamos a leer, pero también transmitimos ciertas disposiciones para llegar al momento de la lectura: enseñamos que para disfrutarla se necesita un ambiente adecuado y en el aula eso es posible entre todas y todos; brindamos claves para acercarse a los libros e investigar las pistas que brindan en sus tapas, sus contratapas, su índice; confiamos en que cada estudiante pueda hacer sus experiencias de lectura y desarrollar un gusto propio por tal o cual género, más allá del programa de estudios. Por eso, decimos que saber leer es un derecho que abre la posibilidad de transitar experiencias inmensas: subjetivas, grupales, creativas, institucionales, reflexivas, analíticas, interinstitucionales, etc.

En ocasiones, leer literatura en la escuela se convierte en una especie de vara o exigencia que, por cumplir cierta consigna escolar, desdibuja otro desafío: el reconocimiento de cada niña, niño, adolescente, joven y persona adulta como un sujeto lector. Si entendemos que democratizar implica ampliar derechos, debemos admitir que abandonar la recitación memorística de información sobre contextos de producción, autoras, autores y obras es un buen comienzo, pero no alcanza. Nos corresponde recuperar o diseñar propuestas de trabajo que, de las primeras impresiones o emociones, anuden la memoria literaria individual a la colectiva. Se trata de ligar, desligar y religar discursos, prácticas, conocimientos.

Preguntar por el argumento de una obra no constituye un análisis literario ni una propuesta de lectura interpretativa, del mismo modo que aceptar la multiplicidad de lecturas diferentes no significa banalizar el trabajo con los textos literarios. Un docente acompaña y enseña el análisis y la interpretación como operaciones de lectura. Es decir, la reflexión en torno a alguno de los elementos constitutivos de una obra, en el primer caso; o la construcción de una lectura argumentada desde una perspectiva personal, en el segundo (Actis y Barberis, 2013). Esto último es un propósito pedagógico por excelencia que, como veremos en el siguiente apartado, está estrechamente relacionado con la consideración de la lectura como un derecho humano.

El derecho a la lectura

En el marco de este material, asumimos que las y los docentes somos pasadoras y pasadores de cultura, y trabajamos sin lugar a dudas como garantes en el proceso de efectivización del derecho a la lectura de niñas,



Liliana Heker nació en Argentina en 1943. Es cuentista, novelista y ensayista. También fue secretaria de redacción de las revistas *El grillo de papel* y *El escarabajo de oro*. Algunos de sus libros son *Un resplandor que se apagó en el mundo* (1977) y *La crueldad de la vida* (2001).

niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas. En este contexto, la literatura como experiencia subjetiva y colectiva es una aliada fundamental. ¿Qué significa esto?

Liliana Heker lo expresa con exactitud cuando se refiere a la inmensidad de vivencias que habilita el hecho de leer,

dado que “uno vive con el personaje experiencias que seguramente son extrañas, esa es la magia de la lectura: uno se pone en la piel, en la experiencia del otro y esa experiencia es distinta de la propia. Eso es lo maravilloso de la lectura, que amplía infinitamente la experiencia” (Villanueva, 2020: 67).

Hemos reflexionado de forma transversal sobre la incidencia de las literaturas en las subjetividades con efectos emocionales, intelectuales y socioculturales de inmediato, mediano y largo plazo. Por eso, quienes privilegiamos la lectura como práctica central en nuestra tarea de enseñanza sabemos que toda propuesta diseñada para abordar un texto literario hace evidente cómo entendemos el hecho literario, qué ideas y expectativas tenemos sobre el rol lector, con qué marco teórico nos sentimos más a gusto y cómo nos posicionamos con respecto a nuestra tarea al promover las prácticas de lectura. La selección de materiales, así como los modos en los que proponemos acercarnos a ellos, habilitan y también condicionan los encuentros entre libros, lectoras, lectores y lecturas.

Si bien el hecho de promover la lectura por placer, en bibliotecas, aulas, pasillos y patios forma parte de logros importantes, en ocasiones deben ser acompañados de otros movimientos. Se trata de hacer de las escuelas comunidades lectoras y, en ese sentido, la teoría hace posible tener en cuenta cuestiones fundamentales en la formación literaria: cómo funciona un texto, cómo se realiza el proceso de escritura, cómo puede ser leído, etc. (Almada et al., 2012). Por eso, formularnos preguntas por el lugar que las reflexiones teóricas ocupan en nuestras prácticas, transformar esas inquietudes en un espacio de reflexión, diálogo e investigación-acción junto a otras y otros colegas que también tengan interés por estos asuntos contribuye a sostener y garantizar el derecho de las y los estudiantes a una educación de calidad.

// ENTRAMAR DISCURSOS, NORMATIVAS Y PRÁCTICAS EN LAS AULAS //

Las literaturas son puertas a otras ciencias, a otras lógicas, a otras habilidades. Muchas y muchos referentes del campo se han referido a la literatura como abridora de caminos (Devetach, 2008)⁴, como salvavidas o lugar de memoria (Pennac, 2008), como fábrica de recuerdos que torna el mundo un poco más habitable (Petit, 2015). En todos esos casos sabemos que las situaciones de aprendizaje que ofrece la escuela —junto a los quehaceres docentes como mediadores y mediadoras entre las letras y las y los estudiantes— se convierten en el dispositivo necesario para que existan lectoras y lectores en las aulas.

4- Puede consultarse el texto de Laura Devetach en bit.ly/3bHbkwb.

¿Qué dice la Ley de Educación Nacional sobre la lectura?

Uno de los objetivos de la política educativa nacional, según la Ley Nacional de Educación N.º 26206 es la asignación de tiempo, recursos y estrategias para hacer de las instituciones educativas sociedades de lectura (Montes, 2006)⁵ y comunidades interpretativas, es decir, lugares en los que se fortalezca “la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (bit.ly/3rxTbYX) y se brinde “una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” (bit.ly/3rxTbYX).

Esta normativa confirma también en su artículo 85º los acuerdos federales que, a través de un proceso desarrollado entre 2004 y 2012, permitieron la identificación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Estos saberes, centrales y relevantes, “se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, en la que los maestros y profesores los resignifican y ponen en valor, atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes a la vez que las orientan hacia un horizonte de mayor equidad educativa” (Ministerio de Educación de la Nación, 2013: 6). Los núcleos de aprendizaje prioritarios son considerados complementarios a las definiciones de cada Diseño Curricular Jurisdiccional (Resolución CFCyE 225/04).

La memoria puede ser pensada como puerto de partida. Los NAP de las áreas de Lengua y Literatura, también. En este sentido, la adquisición y

5- El documento completo está disponible en bit.ly/3wiXA11.

apropiación de los saberes allí enunciados se visibilizan como parte del quehacer a largo plazo. Cada año se recupera, refuerza y profundiza lo trabajado durante el año anterior. Se enuncia que las situaciones de enseñanza deben promover la ampliación y diversificación de lecturas literarias en vistas a la formación de lectoras y lectores capaces de operar de forma crítica y autónoma con los textos y de armar su propio camino como tales. Así también se explicita que las actividades de lectura y escritura de textos ficcionales y no ficcionales deben ser continuas, sistemáticas y habituales. Es responsabilidad de la escuela y de las y los docentes estimular el diálogo entre textos y con otras expresiones artísticas pertenecientes a otras épocas y culturas; así como crear y sostener “espacios de escritura de textos literarios (ficcionales y no ficcionales) en los que se profundice la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2013: 13).

De acuerdo con Gustavo Bombini (2020),

el enfoque disciplinario de los NAP puso en juego los saberes de los campos de la ciencias naturales y sociales, el arte, la literatura, entre otros, como núcleo duro de la producción curricular a la vez que le dio estatuto de conocimiento a las producciones de las comunidades, a la diversidad de identidades y de prácticas que interpelan cotidianamente a la escuela. De este modo, se pasó de un currículum con un enfoque lingüístico-cognitivo centrado en competencias a un currículum con un enfoque socio-antropológico. Esta mirada socio-antropológica sobre el currículum permitió el posicionamiento de la literatura como una práctica cultural significativa y entendió la posibilidad de su lectura en clave de derechos. En este sentido, las políticas curriculares vinieron acompañadas de políticas de

lectura centradas en la dotación de acervos de libros de literatura para las escuelas de todo el país, con un récord histórico en cantidad de materiales entre el período 2003 a 2015. (166-167).

¿Qué significa esto y cómo nos interpela como docentes?

En principio, todo reconocimiento y ampliación de derechos demanda, para una implementación efectiva y real, la revisión de los discursos y las prácticas docentes. Y como sabemos, se entran en consignas, actividades, tareas y propuestas educativas concretas que se llevan adelante en las aulas.

Como docentes nos corresponde poner en práctica una escucha atenta, un estado de alerta y de atención creativa con respecto a los elementos, quizás heteróclitos, subjetivos, que la lectura de literaturas haga manifiestos. ¿Qué nos genera una obra, frase o expresión? ¿Qué nos hizo recordar? Seguramente se nos pueden ocurrir muchas otras preguntas. Sin intentar fijar una receta única para todas las lecturas, podemos pensar que, en una primera instancia, resulta necesario habilitar diálogos que incorporen las percepciones corporales, los modos de ver el mundo y las impresiones de nuestras y nuestros estudiantes, teniendo en cuenta que **leemos desde un cuerpo historizado y provisto de género, racializado, sexualizado y tecnologizado** (Littau, 2008). Cada sujeto, al momento de encontrarse con un texto literario, recurre de manera activa a imágenes, escenas, citas, relatos, asociaciones, fragmentos. Será parte de nuestro trabajo artesanal en el día a día ampliar esos universos de sentido, esas memorias y diversificar los sedimentos de interpretación mediante lecturas compartidas, conversadas, pensadas con otras y otros, para que leer literaturas en la escuela sea, además de un derecho efectivizado, una experiencia transformadora.



Claudio Gallina. Collage sobre tela con hojas de cuadernos.

Propuestas de actividades para trabajar las literaturas en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema de las literaturas en las aulas desde una perspectiva de Género y Derechos Humanos. A continuación, encontrarán cinco grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar las literaturas.

Las actividades están diseñadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 Escenas con Historia

- * En grupos, lean el cuento “El que no salta es un holandés”, de Mabel Pagano, disponible en bit.ly/3CSdQfb. Luego, realicen las actividades.

Mabel Pagano nació en 1945, en Lanús. Participó como colaboradora en varias revistas (*Contexto, Letras Argentinas, Ateneo, Amaru y Creativos Argentinos*). Sus textos fueron premiados en varios concursos. Ha publicado diversas novelas y cuentos.

1. Respondan a las siguientes preguntas.
 - a. ¿Dónde y cuándo podríamos ubicar la historia narrada? ¿En qué partes del texto nos basamos para hacer estas afirmaciones?
 - b. ¿Cómo reaccionan los personajes frente a lo que sucede? ¿Qué posiciones representan esas voces?
 - c. ¿Leyeron otros textos parecidos a este? ¿Recordaron o evocaron alguna imagen, escena o fragmento de otras lecturas o experiencias anteriores que puedan relacionar con esta?

- * Lean “Siete noches de insomnio”, disponible en bit.ly/3mPJap6. Luego, realicen las actividades.

Elsa Osorio es narradora y guionista. Nació en Buenos Aires en 1952. Ha ganado premios internacionales y su obra fue traducida a diversos idiomas.

El cuento “Siete noches de insomnio” fue publicado originalmente en el libro *Callejón sin salida* en 2009. También está incluido en la colección *Memoria en palabras* del Plan Nacional de Lectura y se encuentra disponible en bit.ly/3mPJap6.

1. Respondan en grupos a las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué zonas o párrafos les resultaron significativos o problemáticos y por qué? ¿Necesitaron releer el texto?
 - b. ¿En cuánto tiempo transcurre la historia que se narra en este cuento?
 - c. ¿Cuáles son los espacios a los que se hace referencia?
 - d. ¿Cómo nos vamos enterando del orden en el que se dieron los eventos?
 - e. ¿Qué anticipa el título del cuento sobre la trama? ¿Qué le hizo más daño a Laura?

2. Investiguen qué otras situaciones de violencias sufrieron mujeres y personas del colectivo LGBTIQ+ durante el periodo narrado en los relatos.

*** Recorran el material *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*, elaborado por el Equipo de Educación y Memoria del Ministerio de Educación y disponible en bit.ly/36J3QGq. Pueden concentrarse en los apartados que hacen referencia a la sociedad durante ese periodo.**

*** Vean el documental *La casa de los libros perdidos*, disponible en bit.ly/3Fd0aKT. Luego, realicen las actividades.**

1. Conversen acerca de qué las y los sorprende de los testimonios incluidos ahí.
2. Busquen fotografías sobre lo que sucedió con los libros durante el terrorismo de Estado.

- * **Observen el cuadro *Guernica* de Pablo Picasso, disponible en bit.ly/3H4nb66. Luego realicen las actividades.**

Pablo Picasso pintó *Guernica* en París entre los meses de mayo y junio de 1937. El título hace referencia al bombardeo de Guernica, una localidad española, ocurrido el 26 de abril de 1937 durante la guerra civil española.

La técnica empleada conjuga elementos del cubismo, el surrealismo y el expresionismo. Actualmente se encuentra en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, España.

- a.** Conversen acerca de qué ven representado en el cuadro.
- b.** Miren cómo el dibujante argentino REP (bit.ly/3cb3KdL) y el artista estadounidense Ron English (bit.ly/30577jB) recrearon la obra de Picasso.
- c.** A partir de los recorridos de textos literarios y no literarios, retraten en una obra visual (collage, grafiti, óleo, acuarela, acrílico, animaciones, imágenes en 3D), las marcas o el impacto del terrorismo de Estado en la sociedad argentina.

02 De patrones, decires y violencias

Las siguientes actividades hacen foco en los personajes. A medida que leemos un texto, podemos conocerlos a partir de sus pensamientos, expectativas y acciones. Es decir, los elementos que nos permiten caracterizar a los personajes literarios son los rasgos que hacen a su apariencia, los que evidencian su conducta por acción u omisión y el vínculo que desarrollan con otros personajes.

Durante la lectura, los diferentes atributos y peculiaridades se integran y permiten trazar una especie de síntesis o perfil de los personajes. Focalizar la atención en cómo visten, hablan o actúan con otros nos permite analizar su función en los textos leídos.

*** Lean el cuento “La fiesta ajena” de Liliana Heker, disponible en bit.ly/3H6iBUP. Luego, realicen las actividades.**

1. Respondan, en grupo, a las siguientes preguntas.
 - a. ¿Cuáles son los temas centrales que aborda este cuento?
 - b. ¿Cómo los define o interpreta cada personaje? ¿Cuál es la idea de fiesta según Rosaura y su madre? ¿Y la idea de amistad según la amiga de Luciana?
 - c. ¿En qué les parece que se fundamentan las diferentes interpretaciones que están en disputa en el cuento?

*** Lean el cuento “Negra catinga” de Juana Porro, disponible en bit.ly/3bTXHd4. Luego, realicen las actividades.**

Juana Porro nació en 1949, en Río Negro. Actualmente reside en Viedma. Es profesora de Letras. En la actualidad investiga y ejerce la docencia en el Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita de la Universidad del Comahue.

1. Respondan, en grupo, a las siguientes preguntas.
 - a. ¿Quiénes son los adultos que aparecen en la historia? ¿Cómo reaccionan frente a lo que sucede entre los chicos y las chicas protagonistas? ¿Qué piensan de ese tipo de intervenciones del mundo adulto en las interacciones de las niñas y niños?
 - b. ¿Dónde y cómo descubre que es morocha la protagonista? ¿Qué significa "ser morocho" en este universo de ficción? ¿En qué zonas del relato se apoyan para hacer esas afirmaciones?
 - c. ¿Qué elementos del cuento, ya sean expresiones o vínculos entre los personajes, pueden relacionar con otras realidades (literarias o exteriores)?
2. Conversen sobre la relación entre los dos cuentos que leyeron a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué elementos tienen en común las dos historias?
 - b. ¿Cómo se presentan las relaciones de poder y las desigualdades en cada una de las ficciones?
 - c. ¿En qué expresiones, silencios, omisiones, frases u oraciones podemos basarnos?
 - d. ¿Qué sucede en los distintos contextos con las diferentes identidades, como ser niña, ser mujer, ser pobre, ser indígena, ser afro, ser gitana, ser no binarie, ser gay, ser judía o judío, ser musulma o musulmán?

03 Palabra de escritoras y escritores

En esta actividad, les proponemos conocer un poco sobre los quehaceres de toda escritora o escritor, sus expectativas, pero también sus reflexiones sobre lo que ha significado escribir sobre una determinada temática, en un determinado contexto o desde un determinado cuerpo.

*** Elijan al menos tres de las entrevistas a las siguientes escritoras y léanlas.**

Diana Belessi	bit.ly/3H4ix84 bit.ly/3ofJOM6
Veronique Tadjo	bit.ly/3qmv7ti bit.ly/3kkWYXk
María Teresa Andruetto	bit.ly/3oeH4yx bit.ly/3wuAkjS
Sandra Cisneros	bit.ly/3EXJt7F cnn.it/3BXJgQ4
Camila Sosa Villada	bit.ly/3H63aMh bit.ly/3qmE99G

1. Conversen entre todas y todos.
 - a. ¿Qué significó para cada una de las escritoras leer y escribir ficción?
 - b. ¿Qué secretos o aspectos cuentan del proceso creativo?
 - c. ¿Qué posibilidades han descubierto y qué limitaciones han encontrado en sus trayectorias?
 - d. ¿Qué relación establecen entre política y literatura?

e. ¿Qué posición adoptan frente al uso de adjetivos para calificar su literatura o ubicarla en un determinado grupo: “literatura chicana”, “literatura infantil”, “literatura femenina”, “literatura travesti”?

2. Busquen entrevistas a otras escritoras y otros escritores que muestren diversas experiencias en torno al proceso creativo. Las siguientes preguntas pueden orientar su búsqueda: ¿qué significó escribir desde y en el exilio? ¿Qué singularidades presentó y todavía implica escribir en otra lengua? ¿Qué particularidades implica ser autora o autor de libros clasificados como literatura infantil? ¿Y de obras asociadas con temáticas vinculadas a determinadas identidades (gay, judía, lesbiana, no binaria, musulmana, gitana, afro, indígena, etc.)?

3. Presenten a las y los autores que eligieron y cuéntenles a sus compañeras y compañeros qué les llamó la atención o les interesó de las entrevistas.

04 Autorías de fantasía

Existen escritoras y escritores cuya identidad es desconocida. Un ejemplo es Elena Ferrante, una exitosa escritora que publicó, entre otros libros, *La vida secreta de los adultos*, *La amiga estupenda* y *La niña perdida*. Su éxito fue tal que las personas hacían fila para adquirir la primera copia. La autora eligió permanecer en el anonimato y eso desató una fiebre de especulaciones. Se dijo que era un hombre en lugar de una mujer, que se trataba de una pareja de escritores y hasta de un equipo de trabajo.

*** En grupos, realicen las siguientes actividades para crear el perfil de un escritor.**

1. Elijan un nombre y qué tipo de libros escribirá, pueden ser novelas policiales, románticas, históricas, de ciencia ficción o de algún otro género.
2. Inventen la biografía de la autora o el autor.
3. Diseñen las tapas y contratapas de algunos de sus libros.
4. Elaboren algunas entrevistas en las que hable de su escritura y su vida.
5. Compartan todo el material que crearon acerca de la escritora o escritor con sus compañeras y compañeros.

05 Ser, parecer, decirme, nombrar las diferencias

- * En grupos, lean el poema “Mapurbe” de David Aniñir, disponible en bit.ly/3wtm8Yy. Luego, realicen las actividades.

David Aniñir Guilitraro, más conocido como Mapurbe, nació en Santiago de Chile en 1971 y vive en el barrio periférico Cerro Navia. Integra el primer grupo de mapuches que se mudó a ese barrio, donde revitalizan y resignifican diferentes aspectos de su cultura y de sus tradiciones. David Aniñir Guilitraro escribió varios libros de poesía, algunos de los cuales publicó artesanalmente, como *Lentium* y *Autoretrato*.

1. Respondan, en grupo, a las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué significa ser indígena para el yo poético?
 - b. ¿Qué neologismos, palabras compuestas y expresiones desconocidas para ustedes pueden identificar en el poema? ¿Qué interpretación, aproximación, o intuición sobre su significado les permite hacer la lectura completa del texto?
 - c. ¿Qué espacios se mencionan? ¿Cuáles son las expresiones en el texto literario que remiten a esos espacios? ¿Cómo son definidos por otras y otros, y cómo se autodefinen?
2. Investiguen sobre el autor y sobre el movimiento Mapurbe.

- * En grupos, lean el poema “Manifiesto (Hablo por mi diferencia)” de Pedro Lemebel, disponible en bit.ly/3kjDr9m. Luego, realicen las actividades.**

Pedro Lemebel es un escritor y artista plástico chileno que nació en Santiago de Chile en 1959 y murió allí en 2015. A principios de la década de los ochenta se relacionó con escritoras feministas ligadas a la izquierda y opositoras a la dictadura de Pinochet, entre ellas estaban Pía Barros, Raquel Olea, Diamela Eltit y Nelly Richard. Sin embargo, muchos integrantes de los grupos de izquierda no aceptaron su abierta postura homosexual. *Hablo por mi diferencia* es un poema escrito en respuesta a los militantes de izquierda que no lo aceptaban. Fue leído en público por vez primera en una estación de subte de Santiago en 1986.

- 1.** Investiguen sobre el autor y contexto en el que pronuncia este texto. Entre todas y todos, conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a.** ¿Qué es un manifiesto y cuál es el propósito de un texto de esas características?
 - b.** ¿Qué demandas presenta este escrito? ¿Cómo construye su identidad a lo largo del texto el yo poético? ¿Desde dónde lo hace?
 - c.** ¿Qué es lo que persistirá aun cuando hayan pasado regímenes políticos o formas de gobierno?
 - d.** ¿Cómo se vincula lo individual con lo colectivo en este texto? ¿A qué imágenes se recurre para hacerlo?
- * Miren la serie documental *PibXs*, disponible en fmlatribu.com/pibxs y luego realicen las actividades.**

PibXs es una serie web sobre la construcción y revisión de identidades de género realizada de manera colaborativa por *Colectivo La Tribu, Cooperativa de diseño y Vaca Bonsai*. En ella se recorren relatos de adolescentes que relatan procesos y transformaciones.

1. En pequeños grupos, redacten un manifiesto propio donde expresen qué significan para ustedes las identidades, las diferencias y los derechos de las y los adolescentes. Para hacerlo, es importante que investiguen e incorporen la **interseccionalidad** como un principio necesario y transversal a todo el texto.
2. Para complementar el escrito, pueden llevar a cabo un corto o un collage que acompañe la producción.

Recursero

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés y repositorios de imágenes de distinto tipo, tiempos y procedencia, que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

La Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros es una biblioteca pública que posee libros, revistas, videos, documentos e imágenes. Su biblioteca digital cuenta con 40.000 recursos en línea, entre ellos textos e imágenes descargables. Los libros, documentos, artículos, ilustraciones y otros materiales se encuentran organizados en colecciones para docentes, niñas, niños y jóvenes, familias y miembros de las diversas comunidades.

bit.ly/3EXPXn3

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes permite la búsqueda de información, contenidos y autores a través de diversas secciones. Se puede acceder a imágenes, biografías, y textos literarios y no literarios de muchas escritoras y escritores. Además del catálogo general, se pueden explorar las secciones de documentos, de archivo, de autoridades o de concordancia. El inventario está estructurado por áreas: literatura, lengua, historia, literatura infantil y juvenil, y diferentes bibliotecas (Americana, de Signos, Joan Lluís Vives, Letras Galegas). Se puede trazar el recorrido tomando como punto de partida contenidos generales para

llegar a otros más concretos o se pueden elegir temáticas, instituciones o autores. Se ofrecen distintos formatos, como PDF, HTML y JPEG.

(www.cervantesvirtual.com)

Memoria Académica FAHCE - UNLP

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) dispone de un repositorio en Internet, denominado *Memoria Académica*. Tiene por objetivo reunir, preservar y difundir la producción académico-científica, publicada o inédita, de estudiantes de grado y posgrado, docentes, investigadoras, investigadores, centros de estudio, institutos de investigación y departamentos docentes. Posee distintas colecciones integradas por artículos, dossiers, documentos, reseñas, ponencias, libros, capítulos de libros y presentaciones realizadas en eventos internos o aquellas presentadas por miembros de esa unidad académica en reuniones externas. Pueden realizarse diferentes búsquedas: por autores, títulos de revistas, palabras claves, nombres e instituciones organizadoras de las instancias científicas.

(www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)

CINE.AR

Cine.ar (anteriormente **Incaa TV**) es un canal argentino de televisión abierta, inaugurado en 2010. Se trata de un servicio gratuito de video a demanda. Pueden verse producciones nacionales de diferentes tiempos y géneros. La plataforma dispone de más de 600 películas (largometrajes y cortometrajes), documentales, cortos, ciclos especiales y más de 500 horas de series nacionales. También ofrece la posibilidad de volver

a ver contenidos originales de CINE.AR emitidos por el canal de TV. Permite acceder desde todo tipo de dispositivos: netbooks, celulares, tabletas, computadoras y TVs. Los contenidos se actualizan cada semana y registrarse es gratuito.

(play.cine.ar)

Bidi – Ministerio de Educación Argentina

Se trata de un portal para que estudiantes y docentes de todo el país puedan acceder a cientos de libros. La registración es gratuita. Al tener una cuenta, se puede recorrer el catálogo, realizar búsquedas, solicitar préstamos y descargar los libros.

(www.bidi.la)

Biblioteca Digital Mundial

La Biblioteca Digital Mundial (BDM) se propone reducir la brecha digital y proporcionar recursos a educadores, académicos y público en general. Permite acceder, de manera gratuita y en formato plurilingüe, a mapas, manuscritos, libros de difícil acceso, partituras musicales, grabaciones, películas, fotografías, documentos de arquitecturas y otros materiales de numerosos países y culturas de todo el mundo.

(www.wdl.org/es)

El Plan Nacional de Lecturas

El Plan Nacional de Lecturas del Ministerio de Educación Argentina posee un portal con recursos literarios, pedagógicos y audiovisuales. Entre

algunas de sus secciones podemos destacar “Encuentro con autores”, “Lectura en voz alta”, “Lectura y Memoria”. Este sitio pone a disposición cuentos, poemas, conversatorios con autoras, autores y especialistas, materiales de apoyo e información sobre formación docente. Los textos reunidos en “Memoria en palabras” pertenecen a autoras y autores que cruzaron el silencio para hablar sobre el pasado reciente abordando cuestiones como los miedos, las prohibiciones, la identidad y los vínculos durante el terrorismo de Estado.

(planlectura.educ.ar)

Biblioteca virtual Isauro Arancibia

Desde el enfoque de la educación popular y a partir de las historias de la resistencia, la biblioteca reúne materiales y experiencias diversas. El proyecto se propone facilitar y democratizar el acceso a materiales, promover el intercambio de experiencias de educación popular y favorecer la sistematización de las prácticas pedagógicas desobedientes.

(bit.ly/2YylegU)

ENTRAMA

ENTRAMA es una colección multimedial destinada a docentes de la educación secundaria argentina. Presenta propuestas de enseñanza de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que apelan al aprovechamiento pedagógico de recursos informáticos y digitales.

Se trata de una colección de propuestas que habilitan diversos recorridos. Las y los docentes podrán seleccionar las actividades y recursos

más adecuados a sus propósitos específicos y contextos de enseñanza. Es una producción federal y colaborativa elaborada por docentes y especialistas de todas las provincias. Esta herramienta resulta valiosa para asumir cotidianamente y en cada escuela el desafío de convocar a adolescentes y jóvenes a una educación que las y los involucre como sujetos de derecho y les permite apropiarse y recrear el mundo.

(entrama.educacion.gob.ar)

Referencias

Bibliografía:

● **Actis, B. y Barberis, R.** (2013). *Las aulas de literatura: de los textos a la teoría y de la teoría a los textos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

● **Almada, E., Duarte, M., Etchemaite, M. y Seppia, O.** (2012). *Entre libros y lectores 1. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar.

● **Andruetto, M. T.** (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

● -----, (27 de junio de 2013). Entrevista a María Teresa Andruetto. "La lectura da resultados a lo largo del tiempo". [Entrevista]. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/lectura-da-resultados-largo-tiempo_0_SJi-k0loPQg.html .

● -----, (2007). Algunas cuestiones en torno al canon. *Imaginaria*. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm>.

● **Blake, C., Frugoni, S. y Mathieu, C.** (2021). *Más allá del corral: transliterar la enseñanza*. EDULP / UNLP. Buenos Aires. Disponible en: http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/124255/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

● **Bombini, G.** (1996) Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, 1 (2-3): 211-218. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2496/pr.2496.pdf.

● ----- (2020) Diálogos y transversalidades en la enseñanza literaria. *El hilo de la fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados* (20), 163–176.

● **González, M. I. y Grosso, M.** (2013). *Instrumento de la crítica: una introducción al análisis de textos literarios*. Buenos aires: Colihue.

- Villanueva, L.** (2020). *Maestros de la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Imágenes

- Gallina, C. (s. f.). *El creador del bosque*. [acuarela y temple sobre papeles de 30 x 40 cm cada uno].
- Gallina, C. (s. f.). *Collage sobre tela con hojas de cuadernos*.
- Maria Teresa Andruetto, argentine writer. [Fotografía], por Juana Irujo, 2008, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mar%C3%ADa_Teresa_Andruetto.jpg#/media/File:Mar%C3%ADa_Teresa_Andruetto.jpg).
- Presentation at Librarsi bookstore, in Vicenza (Italy), on Sept. 11th, 2008. The bookstore doesn't exist anymore. [Fotografía], 2008, Wikipedia ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eduardo_Galeano_\(2858983926\).jpg#/media/File:Eduardo_Galeano_\(2858983926\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eduardo_Galeano_(2858983926).jpg#/media/File:Eduardo_Galeano_(2858983926).jpg)).
- Roman Jakobson. [Fotografía], por Philweb Bibliographical Archive, s. f., Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Roman_Jakobson.jpg#/media/File:Roman_Jakobson.jpg).
- Terry Eagleton in Manchester. [Fotografía], por Billlion, 2008, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Terry_Eagleton_in_Manchester_2008.jpg#/media/File:Terry_Eagleton_in_Manchester_2008.jpg).
- Writer María Rosa Lojo, at her house in Castellar (2014). [Fotografía], por V.Padrú, 2014, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:María_Rosa_Lojo.jpg#/media/File:María_Rosa_Lojo.jpg).

Otros títulos de esta colección:

Ambiente

Autoridades que habilitan

Cuidados

Derechos de niñas, niños y adolescentes

Derechos Humanos

Educación Sexual Integral

Género

Identidades

Interculturalidad

Juventudes

Leer imágenes

Memorias

Pensar las diferencias

Tecnologías digitales

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela es un material educativo producido por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Su objetivo es acompañar a docentes y estudiantes en la construcción de nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias. Cada uno de los materiales que la componen presenta conceptos, normativas, interrogantes y recursos que invitan a la reflexión y a la transmisión de temas complejos que forman parte de los desafíos de la escuela hoy en un marco de promoción de derechos.

Este material plantea una pregunta central para la educación: ¿qué es una imagen y qué relaciones podemos establecer entre imágenes y escuela? Ni la imagen es simplemente lo que vemos, ni lo que vemos es algo natural o reducible al proceso orgánico de la visión. Toda imagen es una producción social que se inscribe y cobra diferentes sentidos según el contexto cultural y el tiempo en que se la observe.

La escuela, entonces, es una posibilidad única de mirar juntas y juntos, de educar la mirada y de reflexionar sobre qué nos produce y nos provoca lo que vemos.

Las y los invitamos a que recorran el marco teórico que introduce las distintas propuestas para trabajar en el aula.

