

Tras la huella de la mandrágora: derivas teóricas de una experiencia de intervención social con la literatura

Ángeles Ingaramo

Breve presentación de un proyecto de intervención social con la literatura

En el año 2012, como parte de un Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, comenzó a funcionar en Santa Fe el Taller literario para niños “Tras la huella de la Mandrágora”. Bajo la dirección de Analía Gerbaudo (CEDINTEL-UNL/CONICET), la experiencia se propuso promover prácticas de lectura de literatura y “escritura de invención” (Alvarado, 1997) que ligaran el arte con la propia vida, deconstruyendo así los sentidos que anudan necesariamente la intervención estatal con el “asistencialismo”²⁸.

Si bien, inicialmente, la propuesta suponía su realización en un único espacio, el inmediato involucramiento del gobierno ciudadano permitió multiplicar los lugares físicos donde las actividades tendrían lugar. De común acuerdo con ambas instituciones se pautó entonces la proyección de un ciclo de cinco encuentros a realizarse en distintos barrios de la ciudad (*Villa Teresa, Villa Hipódromo, La Boca, San Pantaleón, Los Troncos, Barranquitas, San Agustín, Abasto y Barranquitas Sur*). Esta disposición se mantuvo durante todo el año 2012, siendo modificada en 2013 al convenirse que los encuentros resultaban escasos para los vínculos que se generaban entre los chicos, los talleristas y el material de lectura. En vista de ello, se resolvió prolongar el ciclo de cinco a diez intervenciones, aún cuando eso implicaba reducir la cantidad de barrios que visitaríamos (*La Boca, Villa Teresa, Barranquitas Sur y Villa Hipódromo*).

Aunque las citadas variaciones supusieron la reorganización del calendario, de los grupos de trabajo, de los traslados y los materiales, la estructura de las actividades planificadas para los encuentros se mantuvo. Se respetó en todos los casos una diferenciación de tres etapas a partir del tipo de tarea predominante en cada una de ellas: en la primera, la exploración de libros y/o de relatos orales; en la segunda, la lectura y la posterior “conversación literaria” (Chambers, 2007); y en la tercera, la realización de una producción vinculada al proceso anterior.

²⁸ En ese sentido y anclado a dicho propósito, el Taller persiguió ante todo la recuperación, puesta en diálogo e inscripción verbal y/o pictórica de los sentidos que los asistentes les asignaron a los textos literarios en el proceso de su “apropiación” (Gerbaudo, 2011a; Chartier, 1991, cf. Rockwell, 2000) efectiva.

Si en los primeros talleres se planteó dicha estructura a un nivel *macro* [primer encuentro: exploración libre de los libros que conforman la canasta-biblioteca móvil del Taller y recuperación de relatos orales, realización de un diagnóstico sobre las edades de los concurrentes, la probabilidad de asistencia, la existencia o no de dificultades en el “desciframiento de la letra” (de Certeau, 2000); segundo encuentro: lectura colectiva del libro *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi y apertura a un diálogo que propicie y rescate la asignación de sentidos al texto; tercer encuentro: invención de personajes tomando como base las lecturas realizadas del mencionado libro; cuarto encuentro: inserción de esos personajes en un relato de elaboración colectiva a partir de *preguntas disparadoras*; quinto encuentro: presentación de la historia resultante en un video a proyectarse en ese espacio y en otros barrios visitados]; en los talleres posteriores se repitió esa misma estructura a un nivel *micro*. En estos últimos casos, a partir de la conformación de una *serie literaria temática*, se pautó en cada reunión un momento específico para 1) explorar las narraciones orales o el material de lectura proporcionado por los talleristas y/o por los niños asistentes; 2) abordar colectivamente un libro seleccionado desde la mencionada clave temática; y 3) realizar una producción a partir de la “conversación literaria” sostenida en la instancia anterior.

Antecedentes de la experiencia. El trazado de puentes interprovinciales desde las utopías de igualdad

El título asignado al taller, lejos de pretenderse arbitrario o críptico, evoca en sí mismo el antecedente más inmediato del proyecto. Se trata de una experiencia de la misma naturaleza que viene sosteniendo desde el año 1995 el “Grupo Creativo Mandrágora” en Tucumán. Coordinado por Rossana Nofal (UNT/CONICET) y Ana García Guerrero (UNT), y con territorio de acción tan variado como Casa Cuna, el Hospital de Niños, el Comedor Infantil Don Bosco, el Hogar Eva Perón, el Hogar Santa Rita y la Escuela Obispo Molina, la iniciativa fue consolidándose como un espacio reconocible en la tradición de los talleres literarios en Argentina²⁹. De este colectivo recuperamos distintos aspectos teóricos y metodológicos que hacemos nuestros en un gesto de “apropiación” (Gerbaudo, 2011a; Chartier, 1991, cf. Rockwell, 2000). En principio, retomamos la visión que sostiene el Grupo de los actos de leer y escribir como procesos ligados a la utopía de una sociedad igualitaria. En ese marco, se entiende a la “lectura” como la posibilidad de que todos podamos apropiarnos de los mismos relatos (talleristas, de los relatos que traen los niños y los demás talleristas; niños, de los relatos que brindan los talleristas y los demás niños); y a la “escritura” como la inscripción de la propia voz en el mundo. A estas concepciones, les sumamos los aportes proferidos por la antropóloga Michèle Petit sobre la potencia de los “encuentros” (1999) atravesados por la lectura o el objeto libro. Dice la autora:

²⁹ Los datos de los lugares visitados por este Taller fueron consignados a partir de la información que brinda el blog electrónico del Grupo Creativo Mandrágora. Disponible en: <http://www.grupomandragora.blogspot.com.ar/> (Consulta: 05 de Agosto de 2013).

“Los seres humanos se constituyen siempre en la intersubjetividad” (...), “y sus trayectorias pueden cambiar de rumbo después de algún encuentro. Esos encuentros, esas interacciones, a veces son propiciadas por una biblioteca, ya sea que se trate del encuentro con un bibliotecario, con otros usuarios o con un escritor” (...) “O que se trate también, claro está, de encuentros con los objetos que allí se encuentran” (Petit, 1999: 53).

La focalización que esta visión proyecta sobre el potencial de lo interpersonal (atravesada, en este caso, por lo literario) supuso para nuestro colectivo de trabajo el redoblamiento del compromiso asumido en torno a la continuidad semanal o quincenal de los talleres. Percibida la cuestión desde esta perspectiva, se comprende que tal como lo sugiere la directora del proyecto, dicha potencia “puede diluirse o incluso la acción puede volverse contraproducente si lo que falta es el compromiso de continuidad de los actores implicados”³⁰ (Gerbaudo, 2011b: 4).

Otra dimensión del Taller que traza líneas intertextuales con la propuesta del Grupo Mandrágora es la metodológica, instancia con la que entramos en diálogo a partir de dos cuestiones. La primera refiere a la consigna que sostiene el Grupo de “dar de comer y dar de leer”³¹, a la cual le agregamos la cuestión de *lo salvable*: no la panificación que se dona por su pérdida de frescura; no el alimento que atenta contra una alimentación saludable para el desarrollo físico e intelectual de los individuos. En relación con esto último, se señala que una reconocida marca productora de alimentos nos permitió alcanzar dicho objetivo al donar una inmensa cantidad de cereales de colores, sabores y texturas diversas.

La segunda cuestión refiere a los modos de pensar, seleccionar y organizar el material literario para el armado de los talleres. Posteriormente a la asistencia a un curso ofrecido en la ciudad de Santa Fe por Rossana Nofal (asesora externa del Taller), se convino adoptar la modalidad de la *serie literaria* como eje articulador de los encuentros. Siguiendo dicha pauta, desde el año 2013 trabajamos con la temática de lo identitario desde *lo indefinido*, conformando un corpus que suspende las lógicas convalidantes de una cierta legalidad en cuanto a las opciones identitarias. Entre esos textos se destacan libros como *Niña Bonita* de Ana María Machado, *Mi amor* de Beatrice Alemagna, *Cuero Negro*, *Vaca Blanca* de Pablo Bernasconi, *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi, y/o *Mi gato Luis* de Javier Garrido.

Finalmente, se señalan dos antecedentes que se reconocen como claves en la animación u orientación del armado de la experiencia. El primero es el proyecto *La biblioteca de la cuadra* impulsado por el Centro de Publicaciones de la UNL, el programa radial *El día menos pensado* de LT 10 y la Municipalidad de Santa Fe. En vigencia desde el año 2009, esta experiencia consistió en repartir pequeñas bibliotecas móviles a diez vecinos que habitaban en diferentes zonas de la ciudad. La entrega incluyó el inventario de libros, una planilla donde se consignan los datos de la persona que

³⁰ Conformamos de manera comprometida el Taller “Tras la huella de la Mandrágora”, Analía Gerbaudo (dirección), José Volpogni (codirección), Ivana Tosti (coordinación), Rossana Nofal (asesoría externa), Daniela Coniglio y Mariano Pagés (tutores), Celeste Abba, Pamela V. Bórtoli, Leonel Cherri, Larisa Cumin, Emilia Spahn, Paula Yódice y Ángeles Ingaramo (talleristas).

³¹ Una iniciativa que se vincula al surgimiento del Taller “La Mandrágora” durante la sociedad excluyente de los noventa.

los retira y la fecha en que debe devolverlos, y un escrito sobre la importancia de cuidarlos y restituirlos en tiempo y forma.

El éxito de este proyecto, legible en la “apropiación” que hicieron los vecinos de las bibliotecas implantadas -las completaron con libros que ellos mismos fueron donando-, nos llevó a hipotetizar que nuestra propuesta sería bien recibida y que se podía plantear el armado de una biblioteca con similares características al finalizarse el dictado del Taller³².

La segunda experiencia refiere a dos proyectos de investigación financiados por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, ambos dirigidos por Analía Gerbaudo. A saber, (CAI+D 2005-2008) *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en el nivel EGB3, notas para una agenda didáctica actualizada*, y (CAI+D 2009-2013) *Obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Escuela Secundaria: diagnóstico y propuestas de intervención*. Los resultados alcanzados en el marco de estos dos proyectos, que identifican “obstáculos epistemológicos” (Bachelard, 1948; cf. Camilloni, 1997; cf. Gerbaudo, 2006a; 2011a) e “ideológicos” (Gerbaudo, 2011a), y “buenas prácticas” (Gerbaudo, 2011a) en “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2006a) escolares de la ciudad de Santa Fe, posibilitaron la reflexión sobre ciertos credos que decidimos rechazar o retomar al proyectar la instancia del Taller. Entre los mismos ha de mencionarse el rechazo al aplicacionismo teórico como movimiento de lectura; la negativa a concebir al discurso literario como un mero reflejo de la “realidad”, o como un espacio probatorio y posterior a lo que declaran otros tipos de discursos (historiográficos, sociológicos, entre otros); y la convicción de la potencialidad de la literatura en su capacidad de poder “decirlo todo” (Derrida 1992 [1989], 1993; cf. Gerbaudo, 2009), unida a su circulación sin censuras, como vinculadas al desarrollo de una sociedad democrática (Gerbaudo, 2006b).

Esto también es leer. Modos desescolarizados de prácticas de lectura

Una mirada analítica al Taller desde el campo de la “Historia Cultural de la Lectura” resultó de gran productividad para el grupo de talleristas y tutores que lo conforman, en tanto permitió la revisión de varios supuestos que orientaron nuestras prácticas.

En principio, se destaca que durante las primeras reuniones quienes nos encontrábamos a cargo del dictado de los talleres nos reconocíamos sorprendidos ante la actitud de algunos de los chicos asistentes frente a la lectura. Lejos de tratarse de un proceso lineal y aquietado, los mismos intercalaban el acto de leer con el de jugar, relatar anécdotas, bromear, e ir y volver al texto.

³² Un objetivo que se alcanzó en cuatro de los barrios visitados, y en cuya resolución no debe pasarse por alto la cuestión económica. Nuestro principio de ofrecer lo que consideramos “buenos libros” supuso un coste económico que no siempre pudimos afrontar a gran escala.

Una representación “moderna” de la lectura entendida como una acción que remite a la individualidad, al orden y al silencio (Chartier, 1987; Chartier y Bourdieu, 2002; de Certeau, 2000) nos llevó a interpretar ese modo de relación con el objeto como una posible manifestación de desinterés. Con el paso del tiempo, y a partir de los diálogos que se fueron gestando, pudimos constatar que esto no era así; que los chicos se hallaban interesados -inclusive nos pedían algunos libros para llevárselos a sus hogares, o leían más de dos veces el mismo texto- y que la lectura en el espacio del taller se manifestaba por lo general de una manera diferencial a las que nos resultaban más familiares.

En relación con esto último, Roger Chartier (1987) y Michel de Certeau (2000) han señalado que tanto las capacidades como las condiciones de lectura son históricamente variables, advirtiendo que leer no siempre supuso un acto privado, íntimo, que reenvía a la individualidad. Tanto este último autor (2000), como Pierre Bourdieu (2002), reconocen que los grupos de poder fueron definiendo las prácticas de lecturas consideradas como legítimas, desacreditando todas aquellas que, lejos de los círculos intelectuales, se apartaran de dichas formas. En este proceso, los autores admiten que la Escuela cumplió un papel fundamental, imponiendo el aprendizaje de formas que propaga como si fuesen naturales y universales.

En vinculación con lo enunciado, se destaca otra característica de los modos de lectura activados en el marco del Taller: su carácter colectivo. Muy pronto advertimos que varios de los chicos reiteraban insistentemente la petición de leer ante nuestra escucha y la de los demás niños, y no de manera individual. Más aún, muchos directamente no leían si no contaban con compañeros cerca, o con un tallerista escuchando.

Probablemente haya sido esta forma colectiva de abordar los relatos la que incentivó la participación entusiasta de los asistentes en la actividad diseñada para el dictado de los primeros talleres. A partir de la lectura del libro *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi -un relato sobre un extraño ser llamado Tuk que “no es gato, ni pez, no es tortuga, ni ratón” (Legnazzi, 2005)- se propuso que cada uno creara un personaje que derivara de la mezcla entre animales, objetos, personas, o seres. A continuación, elegimos por votación colectiva uno de los varios personajes presentados, dividimos a los chicos en tres grandes grupos y armamos una especie de “cadáver exquisito” al asignarle a cada grupo la resolución de determinadas preguntas. En un caso, “¿quién es y dónde vive?”; en otro, “¿qué superpoderes tiene?”; y en otro, “¿con quién se encontró y qué se dijeron?”. Para finalizar, ordenamos en un relato las respuestas que los grupos habían plasmado en dibujos y escritos, y pensamos entre todos, la contestación a un último interrogante: “¿Qué pasó entonces?”.

La existencia de estas prácticas colectivas de lectura se volvió evidente durante el desarrollo de uno de los talleres en el barrio de *Villa Teresa*. Mientras abordaba un libro junto a un grupo de chicos, uno me preguntó si conocía el libro de “los animalitos que son pero no son”. Ante mi negativa, fue hasta su casa y trajo el texto. Rápidamente, todo el grupo, aparentemente ya familiarizado con ese objeto, se fue agrupando a su alrededor. La lectura fue en ocasiones interrumpida por los propios chicos para un cambio arbitrario de lectores, y el proceso de asignación de sentidos se manifestó de modo similar. La escena revistió de una importancia radical: no sólo puso en escena la existencia y

consolidación de prácticas de lectura que no responden exclusivamente a la tradicional representación “moderna” del acto de leer (Chartier, 1987; Michel de Certeau, 2000); sino que también puso en tensión las posiciones que desconfían radicalmente de la presencia del objeto libro y/o de las prácticas de lectura y escritura en los lugares económicamente más vulnerables³³. En torno a esos supuestos, que aquí y en otras reflexiones se invalidan (Sawaya, 2008), cabe preguntarnos si en un momento como el actual -en el que el soporte papel parece estar perdiendo terreno frente a lo virtual y en la que la copia muchas veces gratuita (legal o no) es moneda corriente-, aún es posible sostener que en dichos sectores existe una imposibilidad de acceso a bienes culturales que cada vez más se vuelven disponibles en la web. Una interrogación que surge desde coyunturas como la argentina, donde el Estado Nacional viene desarrollando grandes avances en torno a la democratización de los instrumentos de acceso a Internet³⁴. En todo caso, ante tal panorama, la pregunta por el acceso real puede virar hacia esa misma posibilidad, pero en términos simbólicos: ¿garantiza el acceso a una determinada información o bien cultural el contar con la herramienta o medio para alcanzar dicho fin? Pregunta que, formulada en esa clave, no parece ser atribuible a sólo una clase o sector social específico³⁵.

Pero es necesario, en términos éticos y políticos, avanzar un paso más en la reflexión. Ante los trastocamientos del funcionamiento de los “campos sociales” (Bourdieu, 1992) provocados por Internet y sus usos, emerge la consideración de los efectos de estos desplazamientos en el interior de instituciones que abordan el objeto literario. En esa línea, como educadores y ciudadanos, podemos preguntarnos ¿cuál es el accionar de la Escuela o del Estado -en su papel de agente curricular-, frente a las producciones de actores que inscriben a través de Internet su voz en el mundo sin traspasar ciertas instituciones y agentes que tradicionalmente conforman el “campo literario” (Bourdieu, 1992)? ¿Cómo se “apropia” la Escuela -si es que lo hace- de esas voces que irrumpen desde los más múltiples y diversos sectores produciendo literatura?

En relación con esta última cuestión, el hacer circular la voz de los asistentes, se constituyó como uno de los objetivos primordiales del Taller; un propósito vinculado al deseo de darle visibilidad a la palabra que surge del acto de “apropiación” de la lengua. Así, a la concepción “mandragoreana” de la escritura como inscripción de la voz del sujeto en el mundo, le agregamos entonces la necesidad de hacerla circular, convencidos de que una voz que no se escucha, difícilmente pueda consolidarse, interpelar, recrearse. Acorde a dicha perspectiva, se pautó la impresión de las producciones de los chicos en dos formatos diferentes: el audiovisual y el escrito. No sólo la elaboración y difusión institucional de videos incorporados a la plataforma de www.youtube.com y a la página del Taller (www.traslahuelladelamandragora.blogspot.com) con sus producciones; sino también la edición por

³³ *Villa Teresa*, con gran parte de sus casas construidas en material de chapa y niños semi-desnudos en invierno, lo es.

³⁴ Nos referimos fundamentalmente al Programa ‘Conectar Igualdad’. El mismo fue creado en Abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 de la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Este Programa tiene el objetivo de entregar una net-book a cada estudiante y docente de las Escuelas Públicas Secundarias, de las Escuelas de Educación Especial, y de los Institutos de Formación Docente. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Página web del programa: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6> (Consulta: 05 de Agosto de 2013).

³⁵ En el sentido de que no siempre la posibilidad de adquirir o de acceder a determinados bienes conlleva a la necesaria adquisición o abordaje de los mismos.

parte de la Editorial de la UNL de una serie de postales que recuperan esos relatos y fueron distribuidas entre los asistentes y el público en general.

Relatos desatendidos en la reflexión sobre lo literario

Una interrogación que solíamos realizarles a los asistentes luego de las presentaciones es si conocían algún texto “literario” en cualquiera de sus variantes (“cuento”, “poesía”, “teatro”, entre otros.); a la que por lo general respondían que no. Sin embargo, cuando reiterábamos la pregunta utilizando la palabra “historia”, comenzaban inmediatamente a transmitirnos una serie de relatos de creación propia que anclaban sus raíces temáticas en mitos latinoamericanos y que reconocían como verdades indiscutibles.

Resulta interesante advertir que este hecho habilita al menos a dos posibles interpretaciones: o bien los chicos asimilan el género “literario” a la mentira y por esto no les asignan a sus relatos el carácter de “literarios”; o bien consideran que estos relatos que (re)crean y que circulan en el barrio, no ingresan al conjunto de textos que se identifican como “literatura”.

En cuanto a la primera, de acuerdo a los resultados de un estudio que realizamos durante 2009 en la ciudad de Santa Fe, y que englobó a más de quince establecimientos educativos de la ciudad (Ingaramo, 2009), la Escuela pareciera tener un rol activo en la propagación de una cuestionable percepción conceptual del objeto literario: la que lo define desde su carácter ficcional, entendiendo por tal a la “mentira” o a la “falsedad”. De esta forma, se va consolidando un “obstáculo epistemológico” (Bachelard, 1948; cf. Camilloni, 1997; cf. Gerbaudo, 2006a) que evade los aportes al tema realizados por autores como Paul Ricoeur (1983, 1984, 1985), Iser Wolfgang (1990), o Michel Foucault (1992), y que puede derivar en un descreimiento sobre el potencial performativo de la literatura (Foucault, 1992).

En cuanto a lo segundo, la cuestión se muestra especialmente preocupante, ya que frecuentemente la Escuela -uno de los lugares por excelencia de abordaje y trasmisión de lo literario- no recupera como objeto de análisis los discursos que producen los chicos, para activar la reflexión sobre las participaciones genéricas de los textos (“Literatura”, “Historia”, entre otras). Asimismo, el objeto literario comúnmente hace su aparición en ese espacio institucional de formación desde su versión escrita³⁶, consolidando una representación al respecto que excluye a la oralidad como materialidad a partir de la cual es posible “hacer literatura”. Esto supone un problema si tenemos en cuenta que, por lo general, las producciones a las que aquí nos estamos refiriendo se apoyan muchas veces en la oralidad, tanto para su construcción como para su propagación entre los habitantes del barrio.

Una educación crítica está llamada en ese sentido a propiciar la construcción de un conocimiento que permita a los sujetos reinterpretar críticamente los discursos que los atraviesan y los que ellos

³⁶ Esto, sin embargo, no parece ser así durante los años de formación inicial escolar de los niños.

mismos reelaboran. Un paso que supone ante todo reconocerlos como productores: de conocimiento, de narraciones, de instituciones, de clasificaciones, de sentidos.

En esa sintonía, Roger Chartier (Chartier y Bourdieu, 2002) señala que la lectura entendida como una práctica cultural ligada a un espacio y a un tiempo determinados, supone un acto de creación de sentidos en el que juega un papel determinante la historia de vida del propio sujeto. Una postura que lo había llevado a proponer el uso de la categoría de “apropiación” (1991) para marcar el rol activo que poseen los individuos en los procesos de lectura y escritura; transformando, reformulando, excediendo aquello que reciben (Chartier, 1991; cf. Rockwell, 2000). Desde esta visión, nos interesa reparar en ciertas experiencias de resignificaciones de objetos literarios realizadas en el marco del Taller, en las que se manifestó cómo la producción se gesta desde una “memoria cultural” (de Certeau, 2000) que se va reconfigurando.

Un caso clave a este respecto aconteció con una niña de once años que vive en el Barrio *Los Troncos*. Cuando le preguntamos si conocía algún “cuento”, la niña dijo que sí, que conocía el de los *Tres Chanchitos*, e inmediatamente relató lo siguiente: “Había una vez tres chanchitos que vivían en una casa que se cayó, entonces la mamá cobró el Plan³⁷ por los chanchitos y arreglaron la casa”. El relato que produjo esta niña muestra las marcas que los sujetos les imprimen a los discursos, provocando variaciones que pueden explicarse a partir de una tradición que precede al texto en sí.

Recuperando investigaciones del ámbito de la Psicolingüística, de Certeau (2000) diferencia en el acto de la lectura, el leer el sentido y el descifrar la letra. Según el autor, de forma previa a este desciframiento, el sujeto lector activa la formulación de hipótesis sobre los sentidos del texto desde su propia memoria cultural; una construcción que será apenas corregida en el segundo acto. Esto es lo que explica que ante el libro *Cuentos mudos* que presenta en cada una de sus páginas distintos dibujos que, sin recurrir a la letra escrita, remiten a los cuentos clásicos de los hermanos Grimm, un niño del barrio *La Boca* haya identificado el dibujo del lobo de *La Caperucita Roja* con “El Lobizón”.

A propósito de este hecho, resulta interesante destacar la recurrente presencia de personajes míticos de largo anclaje en la cultura argentina y latinoamericana (“la Llorona”, “el Gaucho blanco”, “el Duende”) que tiene lugar en los discursos que elaboran los chicos. Una recuperación que, lejos de perseguir una copia-exacta de los mitos en sus versiones más conocidas, supone un verdadero trabajo de “apropiación”. Así, por ejemplo, uno de los chicos de barrio *San Agustín* relataba el mito de “La Llorona”, pero duplicándola. Aparecían en su narración una Llorona buena y una mala, con el agregado especial de que la buena se encontraba presa y la mala libre, desplegando así una particular visión sobre el funcionamiento del sistema carcelario.

En la mayoría de los casos, estos mitos funcionan en los barrios visitados como un foco generador de relatos, en gran parte debido a que la necesidad de asegurar su veracidad, lleva a estos narradores a construir historias que los tengan por protagonistas (“yo lo vi”, “yo lo viví”). Y la

³⁷ En el año 2009, el gobierno nacional puso en marcha el Plan de Asignación Universal por Hijo, a partir del cual se les asigna un seguro social a los desocupados, monotributistas, trabajadores no registrados y personal doméstico que ganen igual o menos del salario mínimo vital y móvil, por cada hijo menor de edad que tengan. El mismo otorga mensualmente un 80% del total asignado y el restante 20% sólo se entrega una vez por año, cuando los padres entregan constancias de que los hijos por los que cobran asisten a la Escuela y tienen actualizadas sus libretas de salud.

recuperación es en ese sentido de doble vía. El ansia de verdad que mueve al relato puede asimismo relacionarse con el uso que se hace de los mitos para reinterpretar o reinventar la propia historia identitaria personal. De este modo lo puso de manifiesto uno de los chicos que adjudicaba una cicatriz en su espalda a los rasguños mientras dormía de “la Llorona”.

En este sentido, resulta oportuno volver a la concepción de lectura como utopía de igualdad a partir de la ampliación de los archivos con los que cuenta el sujeto. Por un lado, debido a que los talleristas pudimos empaparnos de estas historias; por el otro, porque los textos que presentamos parecerían haber pasado a formar parte de la “memoria cultural” de los chicos asistentes. Así, no parece arbitrario que durante el encuentro siguiente a la lectura de *La torre de los cubos* de Laura Devetach en el barrio *Los troncos*, una de las niñas me comentara que también tenía un agujerito para mirar lo que no se ve, un lugar donde podía charlar con su hermano, quien se había ido al cielo para siempre en “el globo que va a las nubes”.

Conclusiones

La experiencia del Taller “Tras la huella de la Mandrágora” significó para el colectivo de trabajo que lo constituyó no sólo el poder nutrirse de los relatos producidos por los niños asistentes, sino también la posibilidad de activar la reflexión sobre los supuestos que orientaron nuestras propias prácticas. En esa revisión, el acceso a bibliografía proveniente del campo de la “Historia Cultural de la Lectura” jugó un papel fundamental, al permitir advertir la variabilidad histórica y social de lo que se entiende por acto de lectura y, con esto, la legitimidad de otros modos de abordaje diferenciales a los dominantes (Chartier, 1987; Michel de Certeau, 2000). Estos aportes nos llevaron a volver a observar a los sujetos desde sus “encuentros” concretos con el objeto literario; y en ese proceso se los descubrió como portadores de libros y como productores de relatos. Relatos cuya recuperación en los espacios educativos podría propiciar la construcción de conocimiento teórico-literario que permita tanto la reflexión sobre los discursos que ellos mismos recrean; como sobre las potencialidades y alcances del objeto literario en su relación con los demás discursos.

Bibliografía citada

- Alemagna, Beatrice (2009). *Mi amor*. México, Fondo de Cultura Económica. Traducción de Eliana Pasarán.
- Alvarado, Maite (1997). *Escritura e invención en la Escuela*. En A.A.V.V. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, AZ.
- Bachelard, Gaston (1948). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- Bernasconi, Pablo (2010). *Cuero Negro, Vaca Blanca*. Buenos Aires, La brujita de papel.

- Bourdieu, Pierre (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.
- Camilloni, Alicia (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (1987). *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo, Difel.
- (1991). *The Cultural origins of the French revolution*. Durham, Duke University Press.
- Chartier, Roger y Bourdieu Pierre (2002). "A leitura: uma prática cultural". Roger Chartier (Coord.) *Práticas de leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, pp. 237-253.
- Certeau, Michel de (2000). "Leer: una cacería furtiva". *La invención de lo cotidiano*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 177-189.
- Derrida, Jacques (1993). *Passions*. Galilée, Paris.
- (1992). "This Strange Institution called Literature". *Acts of Literature*. London, Derek Attridge, ed., pp. 33-75, 1989.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de la Croqueta.
- Garrido, Javier (2012). *Mi gato Luis*. Buenos Aires, La brujita de papel.
- Gerbaudo, Analía (2011a). "Formulario proyectos de Extensión Institucional (PEII)". Convocatoria 2012. UNL. CD-ROM.
- (2011b). "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria". Gerbaudo, Analía (Dir.) *La lengua y la literatura en la Escuela Secundaria*, Santa Fe, UNL, pp. 17-27.
- (2009). "Plus d'un Derrida. Notas sobre desconstrucción, literatura y política". *Especulo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/derripol.html> [Consulta: 09 de Agosto de 2013]
- (2006a). *Ni dioses ni bichos. Maestros de Literatura, currículum y mercado*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- (2006b). "Excentricidades de la crítica cultural". *El hilo de la Fabula*, 6, pp. 207-211.
- Ingaramo, Ángeles (2009). "Historia y Literatura en aulas de la Escuela Secundaria Argentina". A.A.V.V. *Lindes, límites: literatura (s). La Literatura y sus lindes en América Latina*, UNL - UNPA - AGENCIA - UFSC, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Iser, Wolfgang (1990). "Fictionalizing: The Anthropological Dimension of Literary Fictions". *New Literary History*, 21, pp. 939-955.
- Isol (2013). "Discurso pronunciado con motivo del recibimiento del Premio Astrid Lindgren 2013". Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=OkhP81Ac5Sc> [Consulta: 06 de Septiembre de 2013]
- Legnazzi, Claudia (2005). *Tuk es Tuk*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
- Machado, Ana María (1994). *Niña bonita*. Caracas, Ekaré, 1994. Colección Ponte Poronte. Ilustraciones de Rosana Faría.
- Petit, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, Paul (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris, Le Seuil.
- (1984). *Temps et récit. Tome II: La configuration dans le récit de fiction*. Paris, Le Seuil
- (1985). *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*. Paris, Le Seuil.
- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *DiversCité Langues. En ligne*. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite> [Consulta: 12 de Febrero de 2013].
- Sawaya, Sandra M. (2008). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año 4, N.º 4, mayo, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 54-71.
- Tras la huella de la Mandrágora*. Blog. Disponible en: www.traslahuelladelamandragora.blogspot.com [Consulta: 05 de Agosto de 2013]