

## Teatralidades Sociales

# Prácticas democráticas, literatura y performance en el espacio escolar

Democratic practices, literature and performance  
in the school space

*Cintia Di Milta*

Universidad Nacional de Mar del Plata

CeLeHis

Argentina

ORCID: 0000-0002-1911-242X

cintiadimilta@gmail.com

*Carola Hermida*

Universidad Nacional de Mar del Plata

CeLeHis

Argentina

ORCID: 0000-0001-9442-0441

crlhermida05@gmail.com

Recibido: 03/05/2023

Aceptado: 21/06/2023

**Resumen:** En este artículo nos referiremos a las intervenciones que con motivo de los 40 años de la democracia y en el marco de las efemérides referidas al “Día por la Memoria, la Verdad y la Justicia” y el “Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas” llevamos a cabo desde GRIEL

(Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje-UNMdP). Para ello, desarrollaremos los sustentos teóricos y el posicionamiento epistemológico, estético y político que permitieron desarrollar estas propuestas, pensadas como auténticas performances. Los actores implicados, precisamente, asumieron ciertos papeles en un espacio-tiempo de convivio, adecuado para plantear estos tópicos. El encuentro, el intercambio, la participación democrática y la producción colaborativa, permitieron poner en juego prácticas de lectura, escritura y puesta en voz, concebidas como prácticas socioculturales.

**Palabras clave:** Democracia, Literatura, Performance, Escuela

**Abstract:** In this article we will refer to the interventions that on the occasion of the 40 years of democracy and within the framework of the ephemeris referred to the “Day for Memory, Truth and Justice” and the “Veteran’s and Memorial Day in the Malvinas war” we carry out from GRIEL (Group of Research in Education and Language - UNMdP). To do this, we will develop the theoretical foundations and the epistemological, aesthetic and political positioning that allowed the development of these proposals, thought of as authentic performances. The actors involved, precisely, assumed certain roles in a space-time of coexistence, adequate to raise these topics. The meeting, the exchange, the democratic participation and the collaborative production, allowed to put into play practices of reading, writing and putting into voice, conceived as sociocultural practices.

**Key Word:** Democracy, Literature, Performance, School

## Umbrales y pasajes: investigación, extensión y performance

“Escribir desde lo clandestino es devenir investigador en plena experimentación”

S. Duschatzky

Diana Taylor y Marcela Fuentes inician la introducción a *Estudios avanzados de performance* (2011) señalando la proliferación de este concepto en la actualidad y las dificultades que plantea su traducción al español. Tal vez son estas mismas complicaciones las que lo transforman en un término aparentemente muy

útil “para referir quehaceres tan diversos como la mercadotecnia, las artes y los deportes” (p. 7). Valiéndonos de esta polisemia y versatilidad, nos proponemos en el presente trabajo pensar las intervenciones de lectura y escritura, en tanto espacios de encuentro, intercambio y producción colaborativa, como auténticas performances, donde los actores implicados, precisamente, asumen papeles en un espacio-tiempo de convivio. Tal como ocurría en las experiencias de arte en vivo que en los años sesenta y setenta dieron origen al término, en las cuales un artista solo con su cuerpo y sus palabras interpelaba a un público más o menos predispuesto a involucrarse, el coordinador de estas intervenciones a las que nos referiremos, construye un entramado entre esas subjetividades a las que se convoca para leer, escribir, participar con la voz y con el cuerpo en una escena que deja de tener espectadores, para transformarse en un territorio destinado a la experimentación colectiva y plural en y por la palabra.

La performance estalla la cuarta pared teatral y abre espacios liminales, construye “zonas de borde” (Gerbaudo, 2009) que borran las fronteras nítidas y entrama en su lugar, puentes para intercambios clandestinos, pasajes y umbrales que cobijan prácticas otras. Del mismo modo que una *performance* difumina los límites entre actor y espectador, puede cuestionar las divisiones tajantes entre lector y escritor; entre quien toma la palabra y quien solo puede escuchar; entre los espacios institucionales destinados a escuchar y tomar nota y aquellos abiertos a la ronda y el diálogo. También, creemos, permite descubrir atajos que muestran préstamos y contrabandos entre la docencia, la investigación, la mediación en contextos no formales, la experimentación estética, etc.

Diseñar intervenciones didácticas de lectura y escritura desde esta perspectiva supone un posicionamiento epistemológico, estético y político determinado. Desde GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje) asumimos el compromiso de construir comunidades en las que la lectura, la escritura y la puesta en voz son concebidas como prácticas socioculturales que circulan democráticamente. Así, hemos propuesto a lo largo de los años, diversas acciones destinadas a intervenir tanto en el espacio público como en espacios institucionales con estos fines: muestras artísticas y bibliográficas con lecturas en voz alta y con susurradores; diseño de territorios y dispositivos para que los asistentes tomaran la palabra, crearan nuevos textos con emojis, imágenes e imanes, y experimentaran otros modos de leer; clases abiertas en la calle o en las inmediaciones de la facultad; intervenciones plástico-literarias, como la participación en “Acción en Tiza”, campaña organizada en torno al legado de Paulo Freire, etc<sup>1</sup>.

Para que esto sea posible, es imprescindible indagar esta forma de trabajo en todo su espesor y andamiarla también desde la teoría. Suscribimos entonces a una “teoría empírica” (Bombini, 2006) de la lectura y la escritura, lo que exige partir de las experiencias concretas que llevamos a cabo como docentes y mediadores culturales en ámbitos no formales, para construir, a partir de esas experiencias, saberes, definiciones y especialmente interrogantes en torno a estas prácticas. Por ello, en nuestro grupo se articula la investigación, la denominada “extensión universitaria”, la formación, así como ciertas

---

1. Para conocer algunas de estas acciones, ver [www.griel.com.ar](http://www.griel.com.ar)

intervenciones socioculturales comunitarias. Cada una de las caras de este caleidoscopio nutre a las demás y permite entramar miradas, espacios, conjeturas, palabras y cuerpos en proyectos que se delinean a partir de trazos disímiles, que provienen de diversas fuentes<sup>2</sup>.

En este trabajo nos detendremos en una propuesta de intervención puntual, que posibilitó precisamente tejer esta urdimbre entre escenarios, contextos y epistemes. Se trata de un taller al que denominamos “Prácticas democráticas en las aulas de literatura”, que tuvo lugar por primera vez en una escuela del nivel medio de la ciudad de Mar del Plata, y luego se ofreció para estudiantes de distintos años del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades (UNMdP), docentes y mediadores culturales. Con motivo de los 40 años de la democracia y ante la proximidad de las efemérides referidas al “Día por la Memoria, la Verdad y la Justicia” y el “Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas”, consideramos necesario generar un espacio para debatir las relaciones entre literatura y memoria en las aulas. Se trata de un problema que la teoría literaria ha indagado profundamente y cuyos postulados

---

2. Si bien en la investigación, la docencia y la extensión abordamos entonces los mismos objetos, es decir, las prácticas de lectura y escritura desde una mirada sociocultural, sostenemos que cada uno de estos espacios permite indagarlas en forma situada y evitar perspectivas aplicacionistas. No se trata aquí de relevar la teoría para construir un marco teórico que se aplica a datos recopilados en el campo. Por el contrario, es en el aula y en el barrio, en la biblioteca y en la plaza donde las prácticas nos interpelan con interrogantes y conjeturas que se entraman con las teorías y permiten construir conocimiento: ¿vamos a interrogarnos acerca de lo que falta en las escrituras que se concretan en los espacios no formales o vamos a analizar sus hallazgos? ¿buscaremos el canon literario u observaremos cuáles son los criterios de selección literaria que se sostienen en los diversos ámbitos? ¿relevaremos la ausencia de la lectura silenciosa o prestaremos atención a la presencia de lectura en voz alta y la narración oral? ¿Cómo analizamos estas formas de apropiación? Para conocer más en detalle esta concepción y forma de trabajo, así como algunas de las experiencias puntuales que llevamos a cabo desde esta perspectiva, ver: Bayerque et al., 2021 y Hermida, 2021.

se detallan en diversas propuestas didácticas presentes en manuales, libros de texto y documentos oficiales<sup>3</sup>. Es posible entonces realizar una curaduría de estos materiales y ofrecerlos a docentes y mediadores para su análisis, pero como veremos a continuación, lo que nos interesaba en este caso era poner a jugar estos conceptos en un taller que convocara a los participantes a transitarlos y recorrerlos desde la praxis.<sup>4</sup> Dado que concebimos aquí al taller en tanto performance, lo que “implica simultáneamente un proceso, práctica, acto, episteme, evento, modo de transmisión, desempeño, realización y medio de intervención en el mundo.” (Taylor y Fuentes, 2021: 28), decidimos que era la modalidad más apropiada para interpelar(nos) en torno a estos tópicos.

---

3. Realizamos una curaduría de estos materiales para compartir con colegas y estudiantes, disponible en: <https://www.griel.com.ar/comunicaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-del-conocimiento>

4. El concepto de “curaduría”, originado en el campo de las artes plásticas, ha demostrado su potencia al ponerse a funcionar en otros espacios. Así V. Odetti (2012) luego de aclarar que un curador, a diferencia de un coleccionista, “parte de una selección del material pero luego genera con ellos una estructura estética a través de la cual el público ve sus obras” se apropia de este concepto para hablar de docente productor, al que caracteriza como “autor-curador”. En esta línea enmarcamos la propuesta aquí descrita.

## El taller como *convivio*: lectura, escritura, teatralidad y performance

La arquitectura del taller es también una arquitectura de los sentidos.

La construcción de un espacio en el que no solo se habla, lee y escribe, sino en el que se toca, se oye, se huele, se gusta, se mira.

M. Broide

Retomando las palabras de las autoras ya citadas, sostenemos que “performance no es sólo el acto vanguardista efímero sino un acto de transferencia (como señala el teórico Paul Connerton, 1998) que permite que la identidad y la memoria colectiva se transmitan a través de ceremonias compartidas” (Taylor y Fuentes, 2021: 21). Ya que nos interesaba precisamente abordar cuestiones como la memoria y la identidad en prácticas literarias democráticas y participativas, diseñamos un taller como “ceremonia compartida” con colegas, estudiantes y mediadores culturales.

En efecto, un taller tiene sus liturgias propias que lo constituyen en “ceremonia” (tal vez un inicio en ronda, quizá un espacio especialmente acondicionado para recibir a los asistentes, a lo mejor un juego de presentación que inaugura un nuevo modo de circulación de la palabra...), pero fundamentalmente se caracteriza por lo “compartido”. Un taller es tal si construye espacios para la socialización, si convoca al trabajo en el aquí y ahora del encuentro, si impulsa la puesta en común, si se organiza democráticamente, si promueve el intercambio. En este sentido, sostenemos que se trata de una experiencia convivial, al igual que

el teatro, que al decir de Dubatti, exige la presencia real, viva, tanto de los artistas, como de los técnicos y de los espectadores, en un aquí y un ahora determinado (Dubatti, 2003 y 2007). El teatro como el taller deviene así acontecimiento que nuclea cuerpos y experiencias en un presente: “para que haya *convivio* dos o más personas tienen que encontrarse en un punto territorial y sin intermediación tecnológica que sustraiga la presencia viviente, aurática de los cuerpos en la reunión” (Dubatti, 2015: 45). Sostenemos entonces que el taller, como reunión aurática, promueve otras formas de leer y escribir, otras formas de interacción, de experimentación estética, de construcción de saberes, por lo que se presentaba como la opción metodológica más adecuada para los objetivos que perseguíamos.

Recordemos que los talleres de lectura y escritura tienen una extensa y rica historia a lo largo de la cual han demostrado su potencialidad y vigor<sup>5</sup>. Maite Alvarado (2013) estudia las distintas experiencias suscitadas a partir de la segunda mitad del siglo XX, como las del grupo Grafein en Argentina, de Gianni Rodari en Italia, del grupo OuLiPo en Francia, vinculándolas con las teorías surgidas en torno al posestructuralismo francés. Según la especialista, este recorrido puso en evidencia la riqueza de esta forma de trabajo para propiciar espacios de producción y reflexión teórico-crítica. Estas preocupaciones teóricas de Alvarado son didácticas (y las pone en juego en sus propios talleres y cátedras) y son a la vez, políticas. La autora sostiene que los talleres de escritura de invención y lectura literaria propician la formulación de hipótesis, favorecen la reflexión crítica, promueven un encuentro activo con la palabra, generan la construcción de mundos alternativos y convocan a escribir con el cuerpo y en el

---

5. Un análisis más detallado de las líneas que siguen puede verse en: Hermida, 2017.

cuerpo. Dice al respecto: “Al que escribe en su cuerpo, con su cuerpo muscular, carnal, el cuerpo del goce, el placer de la palabra no lo olvida fácilmente” (p. 103).

Así, distanciándonos de una mirada aplicacionista (Gerbaudo, 2011) de la didáctica, la historia o la teoría literaria, optamos por una perspectiva que ubique la experimentación con la palabra y el encuentro con los otros en el eje de nuestra propuesta. Creemos con M. T. Andruetto que “La escritura es movimiento, camino, mano extendida hacia otro. No se trata de crear objetos bellos, se trata de buscar una forma de penetrar en el mundo y encontrar el sitio que nos corresponde en él” (2001: 56).

Para “penetrar en el mundo”, para “encontrar el sitio que nos corresponde en él”, para escribir en el cuerpo y con el cuerpo, diseñamos este taller que irrumpió en el espacio cotidiano de la escuela, primero, y de la universidad después. Sostenemos que esta ruptura en la rutina institucional (porque implicaba otros agrupamientos, otros roles, otras formas de circulación de la palabra, otros tiempos) es susceptible de leerse como un acto performativo que leyó y escribió los cuerpos de los participantes y se consolidó como un “acto de transferencia”, como veremos a continuación.

## **El taller en la escuela**

Como hemos dicho, con motivo de la conmemoración del día de la memoria se llevó a cabo el acto-taller en una escuela pública de Mar del Plata, en la que funcionan los tres turnos: mañana, tarde y vespertino. Se trata de una institución en la que hay problemas de distribución del uso del espacio por el gran número de estudiantes de los barrios del sur que allí estudian. En principio se

trabajó con uno de los grupos de sexto año sobre el concepto de democracia. Los estudiantes generaron una nube de palabras en torno a este concepto valiéndose de una aplicación en sus teléfonos celulares. Luego de debatir en torno a esto, la coordinadora del taller les propuso que pensarán de qué forma podían “intervenir” el espacio y el tiempo de la escuela con motivo de la efeméride del 24 de marzo. Surgieron así diversas propuestas: lectura coral del libro *La línea* de Beatriz Dourmec y Ajax Barnes (2020), consignas de escritura de invención, proyección de videos, etc. Los estudiantes fueron descartando algunas propuestas que les parecían muy complejas, los videos que consideraban poco atractivos, hasta que consensuaron cuál sería la actividad que propondrían a sus compañeros: anotar las acciones que favorecerían el diálogo, el respeto por las diferencias y, en suma, su participación ciudadana en sus aulas.

Para llevarlo a cabo se asignaron roles concretos: algunos entregarían de manera ordenada las páginas de los libros para la lectura coral, otros recibirían a los que ingresaban con un poema, también había encargados de organizar el espacio y otros darían la consigna para escribir sus opiniones como cierre.

En el intercambio del acto-taller propiamente dicho hubo un interés en escuchar la voz de los compañeros cuando leían en voz alta la parte asignada<sup>6</sup>. El hecho de que formaran una ronda donde todos se sentaran en el suelo favoreció la comodidad y el contacto visual. Fue más difícil que pudieran compartir su opinión, lo que generó una interpelación directa por parte de la docente, quien los impulsó a que tomaran la palabra. De esta forma, algunos se animaron a plantear

---

6. Hablamos aquí de “acto-taller” dado que la dinámica cristalizada del acto escolar tradicional se vio alterada por esta propuesta que descolocó los espacios materiales y simbólicos del auditorio y el escenario e impulsó en cambio otras formas de participación

sus necesidades concretas; por ejemplo, los estudiantes de sexto señalaron que no tenían un aula propia, en vez de cambiar permanentemente de espacio; a otros les preocupaba la falta de kiosco, etc. Expresar estas inquietudes generó instancias de socialización posterior, propusieron instalar un kiosco, hablaron con el equipo directivo sobre las aulas. A diferencia de la liturgia habitual del acto escolar, en el que desde una tarima se proponen discursos y/o representaciones más o menos cristalizadas, se generó aquí un momento de convivio que logró abrir un espacio de diálogo sobre el espesor de sentidos de la democracia, propició la toma de la palabra, el planteo de las necesidades, el diseño de alternativas, lo que en definitiva construyó un ágora en el espacio escolar.

## **El taller en la universidad**

Pensar las clases de la universidad como talleres supone cuestionar ciertas prácticas institucionalizadas en la vida académica. La tradición de la clase magistral, del “teórico” dividido del “práctico”, del aula multitudinaria con bancos fijos que miran al frente, la etimología misma de la palabra “cátedra”, nos hablan de una concepción pedagógica determinada. No obstante, son muchos los docentes que promueven otras formas de trabajo, particularmente en lo vinculado con la enseñanza literaria. Dice, por ejemplo, C. Tejón:

Consideramos que nuestras clases de literatura se invisten como convivio al mutar el decurso habitual del tiempo-espacio académico por y para la instauración de un intercambio en el cual a los participantes les sucede un hecho poético colectivo, comunicativo, del que son actores y creadores.

El diálogo a propósito de los mundos literarios y a partir del impacto que estos producen en cada persona –en cada cuerpo, desde su propia historia– se transforma en un modo de conocimiento de sí, de los otros y del mundo a contramano del individualismo y de la despersonalización de nuestro tiempo. La libertad imaginativa y expresiva que acontece en este convivio literario-pedagógico con frecuencia suscita el disfrute de ser poéticamente con otros, el placer de existir en estado poético colectivo el tiempo que dura el encuentro (2015: 50).

Con similares propósitos, planificamos el taller en el ámbito del Profesorado en Letras (UNMdP) y decidimos en este caso plantearlo también abierto a colegas y mediadores culturales. Retomamos algunas de las consignas y propuestas llevadas a cabo en el espacio de la escuela secundaria, pero la experiencia se entramó con otros recorridos, otros interrogantes y otras memorias.

Para planificarlo, se generó un diálogo entre las integrantes del grupo de investigación acerca de lo que implica recuperar entre formadores propuestas para el aula en el contexto especial del aniversario de los 40 años del restablecimiento de la democracia. Nos preguntábamos: ¿basta con pensar un corpus y conversar sobre la dictadura? ¿convendría proponer un itinerario de lectura sobre democracia? ¿es válido tejer estas relaciones a partir del texto literario? ¿cómo hacerlo? ¿cuáles son los modos de leer, de escribir, de tomar la palabra apropiados para esto? Y, con A. Gerbaudo concluimos: “más que cuánto espacio hay en la escuela secundaria actual para la literatura y el arte, ¿cuánto espacio estamos dispuestos a hacerle?” (2011:167).

Estos cuestionamientos nos llevaron a concluir que más allá de las lecturas que proponíamos es fundamental que nos centremos en qué prácticas

se derivan a partir de esos textos. Si seleccionamos una lectura desafiante que aborde una temática sobre la memoria, pero luego proponemos un cuestionario de respuestas únicas y cerradas o intervenciones autoritarias como “los que no leyeron *El eternauta* tienen un uno”; “ esta novela gráfica es una metáfora de...”, no estaremos favoreciendo la circulación de la palabra. Por eso, para el taller nos centramos en pensar qué escenas construimos: lecturas mediadas, debates, visitas, proyecciones, escrituras, conversaciones literarias, elección de los textos por parte de los estudiantes y también, cómo configuramos las aulas de prácticas del lenguaje y la literatura para contribuir a dar la palabra.

Por todo esto decidimos llamar al taller “Prácticas democráticas en las aulas de literatura” y comenzamos dialogando entre mediadores y docentes en formación acerca de las intervenciones que generan participación, opinión y favorecen la práctica de la escucha.

El espacio estuvo dispuesto para generar un distanciamiento con respecto a la organización habitual de las aulas en nuestra facultad. En el centro del salón ubicamos, a modo de intervención, una mesa repleta de libros. Por un lado, había textos que abordaban de manera amplia la temática del día de la memoria y, por otro, delimitados por una cinta de “peligro”, los libros prohibidos por la dictadura cívico militar<sup>7</sup>.

Los asistentes se sintieron interpelados por este dispositivo, que invitaba y prohibía a la vez, por lo que los convocamos a recorrerlo. Esto implicó apropiarse del espacio, recorrerlo y habitarlo de una forma no habitual, y propició la conversación con los participantes sobre los diferentes textos: las ediciones, los autores, las

---

7. Algunas de las propuestas que incluimos en este taller son reformulaciones de otra experiencia similar que desarrollamos desde la Asociación Civil Jitanjáfora. Una descripción de dicha actividad puede verse en Malacarne, Valdivia y Cañón, 2017.

colecciones; se compartió el reencuentro con los conocidos, con los pendientes o con “inesperados”; surgieron comentarios, recomendaciones y lecturas improvisadas, de pie. El armado mismo de la mesa fue colaborativo, con el aporte de colegas, por lo tanto, algunas propusieron textos que abordan temáticas amplias, que, aunque no se refieren específicamente a la dictadura, tienen que ver con el ejercicio de los derechos, como es el caso de *Cuando estamos juntas* de María Wernicke, que planteó un intercambio entre las participantes sobre su pertinencia en el corpus.

Después, la coordinadora leyó el poema “Todos los no” de Ana María Shua y así se abrió el debate sobre qué libros censuramos en nuestras aulas. Las participantes dialogaron sobre los libros con temáticas fuertes que consideran que generan desamparo, por lo que evitan llevar esas lecturas, lo que habilitó discutir acerca de los “tabúes” y “censuras” (Bombini, 1998) aún presentes en el corpus escolar y los “obstáculos ideológicos” y “epistemológicos” (Gerbaudo, 2011) que a veces condicionan nuestras prácticas.

A continuación, se compartieron dos nubes de palabras generadas por una presentación virtual en las que docentes de la universidad, por un lado, y estudiantes de sexto año, por otro, escribieron palabras sobre la democracia, como se mencionó anteriormente. Al observarlas quedó en evidencia, que las docentes habían centrado su atención en la participación ciudadana, en la democracia como algo que atraviesa a todos por vivir en sociedad, con palabras como “diálogo” y “debate”. En cambio, los estudiantes tuvieron una visión menos involucrada y vertical, con predominio de palabras tales como “gobierno” y “Estado”.

Este intercambio dio pie a la lectura, a partir de una proyección, del libro de Beatriz Dourmec y Ajax Barnes prohibido durante la dictadura, *La línea*. La

mayoría de las participantes lo conocía y se observaron las diferentes ediciones, algunas con la línea roja de la edición original. La “conversación literaria” (Bajour, 2014) permitió poner en valor la escucha, el diálogo y aún el silencio en las prácticas de lectura. Las interpretaciones en torno a las ilustraciones y el texto, lo no dicho, la intertextualidad, las reverberancias de esa lectura dieron paso también a compartir anécdotas (algunas muy personales y movilizadoras) que permitieron volver al texto con esos ecos para articular nuevos sentidos. Como señala S. Duschatzky, “La política de la escucha es una manera de afectar y ser afectado por los otros. Un hacer crujiar los mandatos que nos fijan al momento de cartografiar lo que acontece, de las repercusiones anímicas que nos provocan, de las elaboraciones y formas de expresión que ensayemos” (2017:15-16).

Luego de esta lectura y conversación compartidas, se repartieron algunos decretos de prohibición y se leyeron algunas de las razones que se exponían allí, tales como “la ofensa a la familia, la religión, las instituciones armadas, y a los principios morales”, mientras otros argumentaban “el adoctrinamiento para la captación ideológica del accionar subversivo” (Comisión provincial de la memoria, 2012). Estas citas, enriquecidas también por las propias experiencias y vivencias de los talleristas fueron permeando una lectura situada del texto, la posibilidad de contextualizar esta práctica y la ocasión de interrogarnos en torno al lugar de la escuela en esta historia y en nuestro presente. Así, se propuso una consigna colaborativa de escritura para ser resuelta a través del dictado al docente;

A partir del libro *La línea* de Beatriz Dourmec y Ajax Barnes, recreamos entre todos el decreto de prohibición que el Ministerio de Educación habrá emitido detallando las razones por las que dicho libro se retiraba de circulación. ¿Con qué fundamentos se habrá sostenido tal prohibición? ¿En qué orden se habrán desplegado? ¿Los discutimos y los escribimos al dictado?

*Buenos Aires, 23 de mayo de 1979*

*VISTO: Que se halla en circulación la obra *La línea* de los autores Beatriz Dourmec y Ajax Barnes destinada a los niños, cuya lectura resulta objetable;*

*y **CONSIDERANDO:***

**Que ...**

**Que ...**

**Que...**

**Etc.**

*Por todo ello **EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA RESUELVE:***

*1°) Prohibir el uso de la obra *La línea* de Beatriz Dourmec y Ajax Barnes en todos los establecimientos educacionales dependientes de este Ministerio.*

*2°) De forma*

La práctica del “dictado al docente” es habitual en el Nivel Inicial y Primario, ya que permite a “escritores en formación” y/o no alfabetizados convencionalmente, enfrentarse a los desafíos retóricos que plantea la escritura de un texto complejo y compartir con un “escritor experto” esta tarea.<sup>8</sup> Esta práctica exige al docente llevar adelante una performance que dramatice la escritura, que explicita los conflictos y las decisiones que se deben tomar, que interpele al grupo, para que tome un rol activo, el de dictante, en una práctica de gran valor pedagógico. A su vez, este tipo de propuestas refuerza, una vez más, la idea de comunidad, de lectura y de escritura, muestra la riqueza del trabajo compartido, horizontaliza decisiones y convoca a la participación.

En el taller se conversó acerca de este tipo de propuestas, se mostró un ejemplo concreto de un video creado por estudiantes del Nivel Medio para un acto por el día del veterano y de los caídos en Malvinas. En él los jóvenes escribieron un texto colaborativo recabando las impresiones de sus familiares y las propias luego de ver videos sobre el tema; además, seleccionaron las fotos y los extractos de videos que incluirían, pusieron su propia voz y editaron el material. Esta dinámica convirtió a los estudiantes en prosumidores (Toffler, 1980), es decir, no solo consumidores, sino creadores de contenido.

---

8. Los conceptos de “escritor en formación” o “inmaduro” y “escritor experto” o “maduro” fueron postulados por Scardamaglia y Bereiter (1992) y luego retomados por los investigadores especializados en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Según M. Alvarado, “son características de los escritores maduros la habilidad para construir una representación retórica de la tarea, que tome en cuenta los datos de la situación comunicativa y las restricciones discursivas o genéricas... y la habilidad para adecuar el texto a esa representación” (2013: 185). Los escritores inmaduros, en cambio, no poseen este abanico de posibilidades.

La propuesta de la consigna instó a las participantes a reflexionar sobre la implicancia de “pensar cómo piensa el otro”, es decir, la incomodidad de elegir vocabulario e ideas con las que no se coincide, también, asignarle significados a *La línea* negativos, peligrosos.

Por último, se propuso al grupo realizar una escritura de invención individual. La consigna consistía en crear un nuevo libro, a la manera del que se había leído, pero el sujeto en lugar de ser “Un hombre con una línea...”, sería “Un docente (o un profe, como finalmente se decidió) con una línea...”. Cada participante crearía una nueva página, en la cual completaría ese enunciado, al que ilustraría valiéndose de una hebra de lana, de modo sintético y lineal, como ocurre con las ilustraciones de Barnes.

Cuando cada uno tuvo su hoja terminada, propusimos una lectura coral. A la manera de las intervenciones poéticas, en las cuales la palabra irrumpe en un contexto generando una grieta en lo cotidiano, invitamos a los participantes a ponerle cuerpo y voz al texto realizado. Proyectamos primero el video de una intervención poética realizada a partir del poema de Juan Gelman, “Confianzas” y dialogamos acerca de las implicancias de estas performances que quiebran determinadas situaciones, a menudo de forma inesperada, y abren un umbral que nos invita a zambullirnos en la palabra literaria. Luego de esto, realizamos en el espacio del taller una lectura colectiva, que filmamos y luego compartimos también para intercambiar acerca de esa experiencia estética de escritura, ilustración, puesta en voz en la que nos habíamos implicado. Finalmente, con cada una de las hojas elaboradas por los participantes se construyó un volumen artesanal que enhebramos en ese momento, una nueva construcción colectiva, clandestina, artística que reunía las huellas del camino transitado.

Con A. Gerbaudo, “[...] apostamos a una transformación gestada desde la apuesta plena al tipo de trabajo a realizar desde cada aula de cada escuela en el marco de una democracia aún *por venir* (Derrida, 1998). La educación cumple en este arribo un papel crucial y la enseñanza de la literatura y la atención sobre la lengua tienen una función clave que es necesario recuperar dado su potencial *político*, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los discursos de la *polis* que se construyen, inevitablemente, con este material” (2011: 25-26). Para esto, como vimos, fue fundamental irrumpir en los espacios institucionales con una performance que incluyó la delimitación de una zona de experimentación compartida, de activación poética, de implicación personal y corporal, de producción e intercambio, como el camino más propicio para abordar los tópicos planteados.

## Espect-actores y red-actores. Literatura, participación y prácticas democráticas

“El uso total de la palabra para todos’ me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”

G. Rodari

“con este poema no tomarás el poder’ dice  
‘con estos versos no harás la Revolución’ dice  
‘ni con miles de versos harás la Revolución’ dice  
se sienta a la mesa y escribe.”

J. Gelman, “Confianzas”

Cuando estas prácticas tienen lugar en la escuela o en la universidad generan a menudo sorpresa o extrañamiento. Que el “acto formal escolar” se transforme en una performance en la cual los estudiantes toman la palabra y los asistentes se sientan en ronda en el piso, no ya como simples espectadores, sino como actores que diseñan una *praxis* que los lleve a transformar su realidad implica zambullirse de otro modo en los espacios institucionales. Dice S. Duschatzky:

Se trata de transformar una caída en un zambullón, decía Sartre. Caímos como paracaidistas acá, en la escuela. Queremos *profundamente* estar acá. Tan henchido ese querer que termina estallando las formas en que *tenemos* que estar acá. Entonces estamos en la escuela con profundas ganas de estar de otra manera. Ganas que varíen -aunque sea en un modo imperceptible- los modos de estar. Precariedad escolar funcionando (¡vaya paradoja!), docente pataleando y nosotros experimentando (2017: 12-13).

Estar de otro modo implica vivenciar y experimentar el espacio escolar profundamente, accionando nuevas formas de habitarlo. En su *Teatro del oprimido*, A. Boal (1980) propone una poética del oprimido, que permita, entre otras cosas, que los espectadores abandonen su rol pasivo y se conviertan en espectadores-actores. También en el caso que aquí hemos descrito, nos planteamos el desafío de que quienes participaron de ambos talleres, desarrollados en contextos fuertemente ritualizados, devinieran escritores, intérpretes, lectores a partir de prácticas poco habituales allí; que sumaran su palabra para entramar una escritura polifónica y colaborativa; que se apropiaran de los textos y las historias, para reinventarlos a partir de sus vivencias; que fueran protagonistas de la construcción de La Memoria a partir de la puesta en voz de sus propias memorias; que se vieran atravesados por la palabra poética que irrumpe en el propio espacio y el propio cuerpo, no para que todos sean artistas, como señala Rodari en la cita que oficia como epígrafe de este apartado, sino para que nadie sea esclavo. Como en el poema de Gelman, aún sabiendo lo que sabemos, elegimos sentarnos a la mesa y escribir.

Llevar a cabo estas acciones en la escuela y en la universidad es una decisión no solamente didáctica. Al decir de Tejón en el artículo citado anteriormente, “La tarea es emanciparnos doblemente: literaria y pedagógicamente” (p. 51), y para ello es necesario interrogar las prácticas democráticas que habilitamos (o no) en las aulas; pero plantear este interrogante desde una performance que sea solidaria con esta preocupación, es decir que no solo refiera el valor de construir memoria colectivamente, o el de la participación y el derecho a la literatura, la escritura y la lectura, sino que produzca esas acciones en el convivio que se da en el aula, es fundamental. Del mismo modo que desde ciertas perspectivas se busca

formar “espect-actores” (Boal, Taylor), en estos talleres buscamos “red-actores”, que escribieran y accionaran a través de la palabra, para “sostener, unir, construir, compartir”, como afirma *La línea* de A. Barnes y B. Dourmec .

## Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. (2001). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Barnes, A. y Dourmec, B. (2020). *La línea*. Buenos Aires: Colihue.
- Bayerque, A. Cañón, M.; Hermida, C.; Malacarne, R. y Segretin, C. (2021). En los bordes. La construcción de territorios educativos entre la Universidad y el barrio. En Gerbaudo, A.; Torres, P. y Torti, I. (eds.) *Más allá de la anécdota: una pretensión*. (pp. 152-195) Santa Fe: UNL. Disponible en: [https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/mas\\_alla\\_anecdota\\_vf2.pdf](https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/mas_alla_anecdota_vf2.pdf)
- Boal, A. (2015). *Teatro del oprimido*. Buenos Aires: Interzona.
- Bombini, G. (1991). "Censuras". *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. (pp.10-17). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. (pp. 27-43). Santa Fe: UNL.
- Comisión provincial de la memoria (2012). *Biblioteca de libros prohibidos*. Córdoba: Ediciones del Pasaje.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad seguido de El oído de Heidegger*, Madrid: Trotta.
- Dubatti, J. (2003). *El convivio teatral. Teoría y práctica del Teatro Comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, pp. 44-54.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. (pp. 165-194). Santa Fe: UNL.
- (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens - Universidad Nacional del Litoral.
- Hermida, C. (2017). "Como hablar de pronto/ un idioma nuevo". *Escritura de invención en el Profesorado en Letras. Prácticas y operaciones de lectura literaria en el canon escolar*. (pp. 19-34). Mar del Plata: UNMdP.
- (2021). "Es ramaje mi canto/ para tu trino". Experiencias literarias subjetivantes y comunitarias para las infancias y juventudes. *Escuchar al estudiante. La inclusión socioeducativa en la práctica (Conferencias)*. (pp. 73-120). Buenos Aires: CONICET-INVELEC. Disponible en: <http://repositorio.invelec-conicet.gob.ar/handle/INVELEC/323>
- Malacarne, R. Valdívía M. y Cañón, M. (2017). En Todos los NO. O del peligro de no tener memoria. Carola Hermida y Mila Cañón (Compiladoras) (2017). Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar. Libro digital, EPUB - (Artesanías de la palabra / Carola Hermida ; Mila Cañón). ISBN 978-987-544-783-7. pp.142-175.

- Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En PENT FLACSO. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>
- Scardamaglia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita” en *Infancia y aprendizaje*. N° 58. Barcelona. pp. 43-64
- Taylor, D. y Fuentes, M. (2021). *Estudios avanzados de Performance*. México: FCE.
- Tejón, C. (2015). “La clase de literatura como acontecimiento convivial en el profesorado de educación primaria.” *Cátedra Unesco. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Lectura y escritura del discurso literario*. 8. Córdoba:UNC. Disponible en: <https://docplayer.es/46629203-Catedra-unesco-lectura-y-escritura-continuidades-rupturas-y-reconstrucciones-area-de-linguistica-aplicada.html>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janés.