

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

De los cuentos al currículum

Literatura infantil en la educación de CABA

Revista digital



ISSN 3008 - 8852

Volumen 2, Número 6, junio-noviembre 2025

De los cuentos al currículum

Literatura infantil en la educación de CABA

Revista digital

Editorial Luz y Libertad

Coordinadora

Jimena Crena

Escriben

María Laura Castro

Lorena Paola Schevalie

Liliana Noemí Alcalde

Carlos Luongo

Ricardo Benítez

Daiana Repetto

Roxana Cinthia Aguilar

Vanina Ferrante

Ornela Carla Varela

Jonathan Gutiérrez

Paula D´Orio

Adriana Becker

María Solari

Diseño de contenidos

Elizabeth Sosa

Equipo editorial

Elizabeth Sosa

Luca Sánchez Albertti

Diseño gráfico

Valentina Sánchez Albertti

SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)

sedeba@sedeba.org.ar

sedeba.org.ar

ISSN 3008 - 8852

Buenos Aires, Argentina

Volumen 2, Número 6, junio-noviembre 2025

Fecha de aceptación: junio 2025

Edición publicada en noviembre 2025

Editorial

Elizabeth Sosa.....	6
---------------------	---

Articulación conceptual y recorrido del número	8
---	----------

Presentación

Introducción

Gimena Crena	9
--------------------	---

Dossier temático: Literatura infantil y enseñanza

Semillas de sueños, raíces de realidad: el poder germinador de los cuentos infantiles

María Laura Castro	13
--------------------------	----

Más allá de las apariencias: leer, mirar y pensar críticamente en primer año

Lorena Paola Schevalie	15
------------------------------	----

Cuando el autor se sienta a conversar: voces que interpelan a la infancia

Liliana Alcalde	17
-----------------------	----

Entre libros, pantallas y colmillos: lectores digitales frente a los finales abiertos en «LOBOS»

Carlos Luongo	19
---------------------	----

Experiencias pedagógicas

Poesía. Las palabras, una forma de entender el mundo

Ricardo Benítez	22
-----------------------	----

En compañía de Milo en el aula: miradas de infancias

Daiana Repetto	24
----------------------	----

Cuando aprender es una fiesta

Roxana Cinthia Aguilar	26
------------------------------	----

Narrar, jugar y leer: cuando un cuento abre puertas a mundos posibles

Vanina Ferrante	28
-----------------------	----

Propuestas didácticas

Petit, el monstruo que desordena certezas

Ornela Carla Varela	31
---------------------------	----

Medirse no es tan simple: cuando la literatura y la matemática incomodan

Jonathan Gutiérrez	33
--------------------------	----

Viajando de la mano de «Caperucita Roja»	35
Paula Verónica D'Orio	
Las ocurrencias de Puky, un perro que aprende a leer	36
Adriana Becker	
Descubriendo el mundo de los piratas	38
María Solari	
Literatura, formación y compromiso institucional	39
Elizabeth Sosa	

Editorial

De los cuentos al currículum: literatura infantil y formación docente en clave pedagógica

El presente número de Transformación educativa se propone reflexionar sobre el lugar de la literatura infantil en la escuela contemporánea, entendida no como recurso accesorio ni como mero instrumento didáctico, sino como práctica cultural central en la formación de lectores, en la construcción subjetiva y en la transmisión de la herencia simbólica.

Propósito del número

Este volumen tiene como propósito central recuperar y visibilizar experiencias pedagógicas, ensayos y propuestas didácticas que sitúan a la literatura infantil en el corazón del currículum. Se busca, así, aportar herramientas conceptuales y prácticas que permitan a las y los docentes diseñar secuencias de enseñanza rigurosas, sensibles y contextualizadas, en las que el trabajo con cuentos, poesías y libros álbum no quede reducido a la motivación inicial, sino que dialogue de manera orgánica con los contenidos curriculares.

El número propone ir —como su título lo indica— de los cuentos al currículum. Esto implica reconocer que la literatura no se opone a la planificación sistemática ni al diseño didáctico, sino que puede constituirse en un eje vertebrador de prácticas de lectura, escritura y oralidad, así como en un dispositivo privilegiado para abordar dimensiones éticas, emocionales y sociales de la experiencia escolar.

Justificación del eje temático

En un contexto atravesado por la aceleración tecnológica, la fragmentación de discursos y la multiplicación de estímulos, la escuela conserva una responsabilidad indelegable: garantizar el acceso a bienes culturales complejos y a experiencias de lectura sostenidas. La literatura infantil, en este marco, no solo habilita la imaginación y el juego simbólico, sino que contribuye a la formación de lectores críticos capaces de interpretar, argumentar y tomar posición.

El eje temático elegido responde a la necesidad de reafirmar el valor formativo de la ficción en tiempos en los que lo urgente suele desplazar lo esencial. La

literatura permite abrir preguntas, poner en palabras emociones, explorar conflictos humanos y ensayar miradas alternativas sobre el mundo. En este sentido, su inclusión sistemática en las prácticas escolares constituye una apuesta por la profundidad frente a la superficialidad, por la escucha frente al ruido y por la palabra frente a la violencia.

Asimismo, el dossier reconoce la diversidad de formatos y soportes contemporáneos —libro álbum, literatura digital, propuestas multimodales— integrando nuevas alfabetizaciones sin renunciar a la tradición literaria. Se trata de sostener una mirada que valore el legado cultural y, al mismo tiempo, dialogue con los desafíos del presente.

Articulación con políticas educativas

Las propuestas reunidas en este número dialogan con los lineamientos curriculares vigentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y con las orientaciones nacionales en materia de formación lectora y alfabetización.

En particular, se articulan con:

Los Diseños Curriculares de Nivel Inicial, Primario y Secundario, que reconocen a las Prácticas del Lenguaje como espacio de formación integral y promueven la participación en situaciones reales de lectura, escritura y oralidad.

Las políticas de fortalecimiento de la Educación Sexual Integral, en tanto la literatura ofrece un marco privilegiado para abordar la diversidad, los vínculos, la construcción de la identidad y la expresión emocional. Las orientaciones vinculadas a la educación socioemocional y la convivencia escolar, que destacan la importancia de habilitar la palabra y promover el diálogo.

Las líneas de alfabetización digital y multimodal, que amplían la noción de texto e invitan a leer imágenes, diseños y narrativas interactivas.

Desde esta perspectiva, la literatura infantil no aparece como contenido aislado, sino como espacio transversal que permite articular saberes disciplinares, valores democráticos y prácticas culturales.

Aporte a la formación docente

Uno de los objetivos centrales de esta publicación es contribuir a la formación docente continua. Los artículos que integran el número combinan reflexión teórica, fundamentación pedagógica y experiencias concretas de aula, ofreciendo modelos posibles de intervención didáctica.

El aporte se concreta en varios niveles:

- Brindar marcos conceptuales que sostengan la práctica.
- Compartir secuencias didácticas replicables y adaptables.
- Mostrar experiencias reales en contextos diversos.
- Promover la reflexión crítica sobre las propias decisiones pedagógicas.
- Revalorizar el rol del docente como mediador cultural.

En este sentido, la revista reafirma la convicción de que la formación docente no se agota en la adquisición de contenidos, sino que implica una actitud reflexiva, una disposición ética y un compromiso con la mejora constante de las prácticas.

Elizabeth Sosa

Articulación conceptual y recorrido del número

Articulación conceptual y recorrido del número

Este número de Transformación educativa ha sido concebido como una unidad coherente en torno a un eje central: situar a la literatura infantil en el corazón del currículum. Bajo la premisa “De los cuentos al currículum”, el volumen organiza sus aportes en un recorrido que integra fundamentación conceptual, experiencia pedagógica y sistematización didáctica, reafirmando la convicción de que la formación lectora constituye una responsabilidad institucional indelegable.

La arquitectura del número responde a una lógica pedagógica clara. En primer lugar, el Dossier temático delimita el campo de reflexión y explicita los marcos conceptuales que sostienen las prácticas de enseñanza. Allí se aborda la construcción del lector literario, la mediación docente como práctica cultural, la especificidad del libro álbum y la relación entre ficción, subjetividad y ciudadanía. Esta sección cumple una función estructurante: ofrece categorías de análisis y posicionamientos pedagógicos que orientan el conjunto del volumen.

En segundo término, las Experiencias pedagógicas trasladan esos marcos al terreno de la práctica situada. Las intervenciones desarrolladas en distintos niveles del sistema educativo evidencian cómo la enseñanza de la literatura puede articular lectura, escritura, conversación y reflexión crítica, integrando además dimensiones como la Educación Sexual Integral y la educación socioemocional. La práctica se presenta aquí como objeto de análisis profesional, mostrando la traducción concreta de los lineamientos conceptuales en decisiones didácticas contextualizadas.

Finalmente, las Propuestas didácticas profundizan la dimensión operativa del número. La sistematización de secuencias y estrategias de enseñanza permite proyectar las experiencias más allá de un aula particular, consolidando la idea de transferibilidad institucional. Esta sección refuerza la concepción de la literatura como espacio interdisciplinario capaz de dialogar con diversas áreas del conocimiento y con problemáticas contemporáneas.

El recorrido propuesto —fundamental, implementar y sistematizar— no responde a una lógica lineal, sino a un movimiento dialógico en el que cada sección ilumina a las demás. La teoría orienta la práctica; la práctica interpela y enriquece la teoría; la

sistematización organiza y proyecta ambas dimensiones en clave institucional.

En conjunto, el volumen reafirma una tesis que atraviesa todo el proyecto editorial: la literatura infantil constituye un espacio privilegiado de transmisión cultural, formación ética y desarrollo crítico. Su presencia sistemática en la escuela no es un complemento, sino una decisión pedagógica que se inscribe en una tradición educativa comprometida con la formación integral de las y los estudiantes.

De este modo, la organización del número no obedece únicamente a criterios formales, sino a una concepción de la enseñanza que integra reflexión, acción y proyección institucional, consolidando a la literatura como eje formativo en el marco del currículum.

Introducción

Crear la escucha y habilitar la palabra: secuencias didácticas con cuentos en el aula

Gimena Crena

Nenas y nenes entran corriendo a la sala. Las voces y el ruido de los piecitos inundan el lugar. De repente, entre el bullicio, se empieza a escuchar la voz de la Señó que canta una canción. Su voz es suave; se escucha bajito. De a poco, nenass y nenes empiezan a hacer silencio y sentarse en un rincón. Saben que, cada vez que la Señó canta esa canción, la hora de leer un cuento está por comenzar.

Hoy, la señó saca de su bolso un hermoso libro álbum y les cuenta a nenass y nenes que este es su libro favorito. “Se llama El árbol de lilas. ¿Dónde dice árbol? ¿Se animan a encontrar la palabra?”, dice la Señó. Un nene señala la segunda palabra del título. “¿Y por qué creés que ahí dice árbol?”. Para el nene, ahí dice árbol porque hay una letra de su nombre y la reconoció. “¿Y por qué creen que este cuento se llama El árbol de lilas?”, la Señó pregunta a los pequeños lectores. Nenes y nenass arriesgan respuestas. La Señó les lee unas líneas de la contratapa y les vuelve a preguntar. Arriesgan otras respuestas. Entonces, la Señó abre el libro y les empieza a contar por qué ese libro es su libro favorito. Lo hace y se emociona. Pasa un par de páginas y les muestra que está escrito: tiene una dedicatoria y una firma. Las lee. La firma dice María Teresa. Nenas y nenes abren los ojos muy grandes porque se dan cuenta de que es la firma de la autora.

La Señó comienza la lectura en voz alta. Lee de forma pausada y a cada palabra le da una expresión diferente. Cuando algún nene o alguna nena se distrae, les pide que miren las imágenes, les hace alguna pregunta, les vuelve a leer la misma página. La Señó busca diferentes formas de volver a llamar su atención, de atraerlos nuevamente, de devolverlos a las páginas del libro.

El cuento termina. La Señó pregunta: “¿Les gustó?”. Todos responden a coro que sí. La señó pregunta por qué les gustó. Se abre un espacio de intercambio: nenass y nenes dicen algo sobre el personaje principal, dicen algo sobre la historia, dicen algo sobre las ilustraciones, dicen algo sobre las palabras que se repiten... Sin embargo, en el fondo de la sala, hay un nene de gesto muy serio. “Pablo,

¿a vos te gustó el cuento?”, pregunta la Señó. Y Pablo dice que no. La Señó le pregunta por qué. A Pablo le cuesta decir lo que siente, lo que le produjo esa historia. La Señó lo ayuda con alguna pregunta, con alguna sugerencia, para que aprenda a poner en palabras aquellas emociones que le cuesta expresar.

El trabajo con el texto sigue. Hay algunas frases que no terminaron de comprender y es necesario volver a leerlas. Ahora, La Señó les hace preguntas más difíciles: ¿Qué significa esto? ¿Para qué este personaje hizo lo que hizo? ¿Por qué el otro personaje dijo lo que dijo?

Ahora, que entienden mejor, la Señó les propone describir al personaje principal: esa chica que atraviesa el mundo en busca del amor. Hay que hacerlo como en el cuento, “con poesía”.

El texto nos cuenta que...

ÉL tiene la voz quebrada,
los ojos de agua,
las manos de seda
y los pies de alas.

Entonces, ¿cómo podríamos describirla a ella? “Tiene el cabello de viento”, será la metáfora que elegirá la sala para describirla. La metáfora fue apareciendo de a poquito, a medida que nenass y nenes se animaron a decir cómo la imaginaban. Y otras metáforas aparecerán después, poco a poco, tratando de seguir ese juego de lenguaje que propone el libro. Juntos, las nenass, los nenes y la Señó escriben un poema que comienza con el cabello de viento y termina con las manos de flores. La sala ha escrito un hermoso poema: ahora esta ya no es solo la sala de los lectores... esta es también la sala de los poetas...

Una secuencia didáctica se compone de diferentes etapas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Una secuencia tiene un comienzo y un final, un orden, una progresión, un ritmo. Sus etapas están cuidadosamente diseñadas para que nenass, nenes y adolescentes puedan comprender los textos y las situaciones comunicativas que los produjeron, a la vez que aprenden a llevar adelante prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad.

Cada secuencia didáctica con Literatura puede ser organizada en, al menos, tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Partiendo de esos tres momentos, hay numerosas propuestas que las y los docentes hacemos, con el propósito crear la escucha y habilitar la palabra. Porque la escucha se construye: a escuchar se enseña, a escuchar se aprende. Y porque la palabra debe ser habilitada: en el jardín o en la escuela, puede haber mucho bullicio... pero tomar la palabra para decir, para opinar,

para compartir lo que pensamos o lo que sentimos, no es fácil; se necesita un docente que acompañe en ese desafío de tomar la palabra.

En tiempos de redes sociales y pantallas, en tiempos de videos e imágenes vertiginosos que nos toman por asalto... en estos tiempos, nuestra tarea como docentes es construir la escucha. En tiempos en que nenas y nenes son entretenidos con dispositivos electrónicos, cuyos mecanismos de comunicación -tan veloces, tan fugaces- generan ansiedad, desconexión y silencio... en estos tiempos, nuestra tarea es habilitar la palabra.

Y por eso leemos cuentos. Y vamos de los cuentos a la currícula.

Antes de leer, algunas Seños cantan. A veces, las canciones son muy nuevas y otras veces aparece la vieja lechuza. Otras Seños dicen versitos: "Nos preparamos, nos preparamos, el cuento va a comenzar. Bien sentaditos, todos juntitos... preparados, listos, ¡ya!". Y nunca falta la Seño que le da cuerda a las orejas. A mí, me gusta contar mi historia con ese libro y explicar por qué es tan especial para mí: porque decir que ese libro es especial para mí, es una manera de decirle a cada nena, a cada nene, a cada adolescente, que ellos son especiales. Por allí tengo un sombrero de bruja con el que cuento cuentos de terror y un sombrero de abuelita con el que cuento cuentos de hadas. Muchas veces, llevo algún objeto concreto que llame la atención: un títere que cuenta cuentos, un muñeco que tiene una historia extraña, un pájaro de papel que aparecerá en el cuento, una tetera de porcelana cuyas ilustraciones nos hacen viajar a un lejano país de Oriente... Otras veces, la intriga y la sorpresa llegan de la mano de un objeto menos sofisticado, de alguna cosa que encontramos en la cocina, por ejemplo, y que aparecerá en el relato de alguna forma. Todos estos elementos permiten comenzar a construir un espacio de atención y escucha.

Luego, dedicamos tiempo a trabajar con los paratextos del texto: el título, la ilustración de la portada, la contratapa, la dedicatoria... A partir de ellos, nenas y nenes generan hipótesis de lectura. No es necesario que acierten pero sí que comiencen a pensar, a indagar, a meterse en la historia. A esta altura, nuestra secuencia ya tiene cantidad de elementos... Y todavía la lectura no comenzó.

Durante la lectura, nos tomamos el tiempo necesario. Leemos variando los tonos y la velocidad de la voz, representando los sentimientos y las sensaciones que nos presenta el texto. Seguimos en el camino de la creación de la escucha. Sostenemos el contacto visual. Y buscamos la interacción y participación. Ante una distracción del grupo o de alguno de los oyentes, les proponemos mirar las imágenes que acompañan al texto o releemos alguna

parte que parece que recibió poca atención. Realizamos pausas y, con alguna pregunta, convocamos nuevamente a aquellos que parecen alejarse del texto... distraerse... perderse. Les pedimos que se acerquen otra vez: "¿Y ahora? ¿Qué pasará? ¿No se les ocurre? Bueno, les vuelvo a leer la última frase para que ustedes me digan qué creen que va a pasar a continuación". "Entonces, ¿qué creen que dijo? ¿Y qué le habrán respondido?". "Bueno, sigamos leyendo el texto así nos enteramos qué fue lo que pasó".

Después de la lectura, realizamos diferentes propuestas didácticas que buscan abrir espacios de intercambio. Estos espacios tienen diferentes formatos y diferentes propósitos.

Muchas veces, la primera propuesta tiene que ver con la renarración: nenas y nenes vuelven a contar la historia escuchada o leída. Lo hacen de forma individual o grupal, y de manera espontánea o siguiendo algún apoyo (preguntas, imágenes, objetos, las mismas páginas del libro).

A continuación, abrimos un espacio de intercambio con el propósito de trabajar sobre la formación de lectores. A este espacio de intercambio, también lo llamamos conversación literaria. ¿Les gustó este texto? ¿No les gustó? ¿Por qué? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Qué sensaciones les causó? ¿Conocen a este autor? ¿Recuerdan otras de sus obras? Estas son algunas preguntas que nos permiten abrir el espacio de intercambio entre los más pequeños. Con los más grandes, podemos hacer preguntas más complejas: ¿Qué temas aparecen? ¿Qué les parecieron los personajes? ¿Qué opinan del lenguaje utilizado? Cuando abrimos un espacio de intercambio para la conversación literaria, se trata de un espacio horizontal donde todos somos iguales: algunos podemos decir que el texto nos gustó y otros pueden decir que no les gustó; no habrá quienes acierten y quiénes se equivoquen. Lo importante será justificar esa elección realizada como lectores. Por otro lado, estos espacios horizontales de intercambio, basados en una lectura y con una buena consigna, permiten abordar temáticas vinculadas a la Educación Sexual Integral y a la educación en emociones. ¿Es necesario abordar la sexualidad de manera integral y educar en emociones? Sin dudas, lo es. Lamentablemente, vivimos en una sociedad llena de violencia. ¿Cuántas veces hemos escuchado decir que la violencia es el producto de no poder resolver los conflictos a través de la palabra? ¿O que la violencia es la consecuencia de no poder decir lo que sentimos? En este sentido, estos espacios horizontales de intercambio permiten reflexionar sobre lo que sentimos, sobre lo que pensamos, sobre cómo nos vinculamos con los demás y poner eso en palabras. Así, otra vez, vamos

de los cuentos a la currícula, cumpliendo con propuestas transversales como la Educación Sexual Integral, de forma contextualizada y con un sentido.

También es importante abrir un espacio de intercambio para la comprensión del texto. ¿Qué sucedió? ¿Quién hizo...? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Quién dijo...? ¿Qué significa lo que dijo? Este espacio se caracteriza por la verticalidad: es el texto el que determina las respuestas a estas preguntas. Si bien sabemos que algunos textos, en especial los poéticos, dejan algunos sentidos librados a la interpretación, la realidad es que cada texto tiene propósitos y sentidos que están establecidos por su materialidad. El cuento puede gustarnos o no, y eso puede suceder por diferentes motivos. Pero el árbol del cuento es un árbol de lilas y no es un naranjo. No importa que a mí me gusten más los naranjos. Por este motivo, se vuelve fundamental volver al texto: releer un fragmento, volver a mirar las imágenes, interpretar un diálogo... volver al texto siempre.

Otro momento que debe estar siempre presente es la lectura en voz alta por parte de niñas, niños y adolescentes. En el nivel inicial, introducimos la lectura preguntándoles dónde dice algo, acompañándolos en una búsqueda pensada y fundamentada de esas palabras en el texto. En la escuela primaria y en la secundaria, les proponemos volver a leer una parte de un texto con un propósito, buscar una respuesta a una pregunta, una característica de un personaje, la causa de los hechos posteriores, etc. Y les pedimos que esa lectura sea en voz alta y compartida con sus compañeros.

Continuamos la secuencia con la práctica social de la escritura. En este caso, se trata de una práctica enfocada en los aspectos literarios del lenguaje. Maite Alvarado decía que toda consigna de escritura debía tener algo de valla y algo de trampoline. Por un lado, una consigna debe ser clara y dar un modelo de escritura o instrucciones específicas, dar pautas que contengan, brindar indicaciones que digan cuál es el camino a seguir. Por otro lado, toda consigna tiene que tener algo de trampoline, es decir, representar una propuesta que exija ser creativos y producir algo nuevo; una consigna debe desafiar a nuestros estudiantes, transformarlos en escritores, transformarlos en poetas. Y ese momento de escritura debe ser un proceso donde haya borradores y nuevas versiones, donde haya intentos de escritura y correcciones, donde los docentes realizamos intervenciones sobre la escritura que les permiten a nuestros estudiantes corregir, reformular y mejorar sus propios textos. Además, es importante que esos textos no queden abandonados en una hoja, escondidos en un cuaderno o perdidos en alguna hoja de la carpeta. Esos

textos deben ser puestos en valor y compartidos: algunas veces podrá ser en un mural, otras veces en una revista digital, quizás en un video que llega a las familias... No es necesario que todo sea sofisticado: tal vez esa producción escrita termina en una sencilla tarjeta para regalar a un amigo.

Tomémonos unos minutos para reflexionar sobre nuestras prácticas como docentes. ¿Cómo son nuestras secuencias didácticas? ¿Están organizadas? ¿Fueron pensadas previamente o simplemente se improvisan sobre algún texto literario? Revisemos nuestra tarea, revisitemos nuestras propuestas y animémonos a sumar experiencias, elementos inesperados, nuevas preguntas y mejores oportunidades de intercambio. Animémonos al desafío de crear la escucha y habilitar la palabra.

Notas

1 Gimena Crena es Prof. en Letras y se desempeña como docente del Instituto SEDEBA. Ha coordinado las especializaciones en Literatura Infantil y en Didáctica de la Lectura y la Escritura. Ha llevado adelante diferentes propuestas didácticas y de investigación en el Instituto.

Dossier temático: literatura infantil y enseñanza

Dossier temático: literatura infantil y enseñanza

Semillas de sueños, raíces de realidad: el poder germinador de los cuentos infantiles

María Laura Castro

En cada página de un libro infantil reside un universo en miniatura, un jardín donde la fantasía florece y las verdades esenciales echan raíces profundas, preparando el espíritu para las grandes aventuras de la vida.

Claudio M. Penna

Abordar la historia con los niños, especialmente eventos tan dolorosos y complejos como el bombardeo de Hiroshima, representa un desafío didáctico significativo. ¿Cómo transmitir la magnitud de la tragedia, la resiliencia humana y la importancia de la paz sin abrumar o traumatizar? La literatura infantil emerge como una herramienta invaluable en esta tarea, ofreciendo un acercamiento empático y accesible.

En este contexto, la obra “Mil Grullas” de Elsa Bornemann, una reconocida narradora argentina, se presenta como una propuesta didáctica fundamental para el segundo ciclo de educación primaria, buscando que los estudiantes no solo comprendan un hecho histórico crucial, sino que también valoren la riqueza de los elementos culturales japoneses que lo enmarcan.

La propuesta central se enfoca en el análisis de cómo Bornemann utiliza diversos elementos culturales japoneses para tejer la historia de Naomi Watanabe y Toshiro Ueda, dos niños que viven en Hiroshima en 1945. El objetivo principal es fomentar la empatía hacia las víctimas de la guerra, propiciar la reflexión sobre las consecuencias de los conflictos y, al mismo tiempo, introducir a los alumnos en un universo cultural distinto y fascinante. Los niños, al igual que los personajes, “creían que el mundo era nuevo”, y esta obra les permite descubrir un pasado que, aunque ajeno, resuena con la humanidad.

La narración se enriquece profundamente a través de la integración de elementos culturales japoneses, que no son meros adornos, sino pilares fundamentales

para la construcción del significado y la atmósfera del relato. La autora sitúa la historia en la “ciudad japonesa de Hiroshima en 1945”, describiendo la cotidianidad de los niños “en un clima de sobresaltos, entre adultos callados y tristes, compartiendo con ellos los escasos granos de arroz que flotaban en la sopa diaria y el miedo que apretaba las reuniones familiares”. Este ambiente establece un telón de fondo auténtico para la tragedia.

Uno de los elementos más destacados es el uso de haiku, breve poema de diecisiete sílabas, típico de la poesía japonesa.

Naomi, la protagonista, escribe sus primeros haikus, como “Lento se apaga el verano. Enciendo lámpara y sonrisas” y “Pronto florecerán los crisantemos. Espera, corazón”. Estos poemas no solo exponen una forma poética tradicional, sino que también reflejan la inocencia de Naomi y sus esperanzas, creando un contraste desgarrador con el inminente desastre. Esta aproximación a la poesía japonesa, como se discute en el análisis de “Haiku” de Iris Rivera, permite ir “más allá de la imagen poética” para construir una “mirada del niño” que interpreta el mundo.

Central a la trama y al mensaje de la obra es la tradición de las Mil Grullas y el origami. La creencia japonesa de que “haciendo mil de esas aves –según enseña a realizarlo el origami– se logra alcanzar la larga vida y felicidad” se convierte en un poderoso símbolo de esperanza y resiliencia. Naomi intenta plegar estas grullas en el hospital, y tras su muerte, Toshiro completa las “mil grullas” en un acto de amor y fe, transformando esta práctica en un testimonio de la perseverancia del espíritu humano frente a la devastación. La integración de este elemento cultural es fundamental para el desarrollo emocional y temático de la historia.

Otros detalles culturales que enriquecen la inmersión en el contexto japonés incluyen la vestimenta tradicional (kimono y obi), donde “Naomi se ajusta el obi de su kimono, siendo el Obi, una faja que acompaña al kimono” y el Kimono, la vestimenta tradicional japonesa, de amplias mangas, largas hasta los pies. La mención del tatami, la “estera que se coloca sobre el piso, en las casas japonesas tradicionales”, y el furoshiki, una tela cuadrangular que se usa para formar una bolsa que Toshiro usa para llevar las grullas, proporcionan una imagen visual auténtica y anclan la narración en la vida cotidiana japonesa. Incluso una canción infantil japonesa, Donguri-Koro Koro- Donguri Ko, se utiliza para recalcar la inocencia de la vida que fue trágicamente interrumpida. Estos detalles, aunque sutiles, refuerzan la autenticidad del relato y permiten a los estudiantes conectar con un entorno cultural específico.

La integración de estos elementos culturales en “Mil Grullas” permite que la narrativa de Hiroshima sea más vívida y empática. Al exponer a los estudiantes a estas tradiciones, la literatura no solo transmite un evento histórico, sino que también promueve el respeto y la curiosidad por otras culturas, enriqueciendo su punto de vista sobre el mundo. Los resultados de esta propuesta no se medirían únicamente en la comprensión de fechas y hechos, sino en la capacidad de los alumnos para desarrollar una sensibilidad intercultural y una profunda empatía hacia experiencias humanas ajenas.

En conclusión, “Mil Grullas” es un testimonio conmovedor de cómo la literatura infantil, a través del hábil uso de elementos culturales japoneses, puede abordar temas históricos complejos de manera significativa. La obra de Elsa Bornemann no solo informa sobre la tragedia de Hiroshima, sino que también celebra la esperanza, el amor y la resiliencia del espíritu humano, personificados en el acto de plegar mil grullas. Su aplicación en el currículo de educación ofrece una oportunidad invaluable para fomentar la comprensión cultural y emocional, demostrando que los cuentos infantiles pueden ser puentes poderosos hacia la memoria y la empatía, invitando a los niños a reflexionar sobre la historia y sus legados desde una perspectiva humana y profundamente arraigada en las tradiciones. Se podría mejorar la propuesta con actividades de origami en el aula, o la escritura de haikus propios, para que los niños experimenten directamente algunos de estos elementos culturales.

Referencias

Bajour, C. y Carranza, M. (2002). “Libros-álbum: libros para el desafío”. En: Imaginaria, N° 87. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/10/8/librosalbum.htm>

Bornemann, E. (1981). Mil Grullas. En No somos irrompibles (12 cuentos de chicos enamorados). Buenos Aires: Alfaguara. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.

Crena, G. (2010). “Más allá de la imagen poética: la construcción del punto de vista en Haiku de Iris Rivera”. En Blake, Cristina y Sardi, Valeria (comp). Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poéticas. La Plata: Vuelta a casa. ISBN 978-987-24831-9-7.

Dossier temático: literatura infantil y enseñanza

Más allá de las apariencias: leer, mirar y pensar críticamente en primer año

Lorena Paola Schevalie

Un cuento clásico para iniciar el camino lector

El grupo de 1er. año de la Escuela de Educación Media Nro. 5, del Distrito Escolar 10, con el que trabajé la propuesta está conformado por 14 estudiantes de entre 13 y 14 años, con trayectorias escolares heterogéneas y distintos niveles de acercamiento a la lectura literaria. Algunos leen con fluidez y autonomía, mientras que otros todavía encuentran desafíos en la comprensión literal y en la interpretación de sentidos implícitos.

La secuencia didáctica “Verdad, apariencia y mirada crítica”, basada en el cuento “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen fue pensada para tres clases de 80 minutos, con el propósito de desarrollar la comprensión literal, inferencial y crítica; promover la lectura como construcción de sentido (Montes, 2006); analizar la relación texto-imagen en una versión de libro álbum (Díaz, 2007) y reflexionar sobre las apariencias, la presión social y la valentía de decir la verdad teniendo como contenido transversal el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Del texto a la experiencia lectora

La primera clase comenzó con una conversación sobre la frase “las apariencias engañan” y ejemplos cotidianos que los propios estudiantes aportaron. Este momento inicial permitió activar saberes previos y conectar el tema del cuento con la experiencia personal, favoreciendo lo que Molinari et al. (2009) describen como una lectura transaccional, donde el sentido se construye en el encuentro entre texto y lector.

La lectura en voz alta, alternada entre docente y estudiantes, generó un clima de atención compartida y, a la vez, brindó apoyo a quienes tienen menor fluidez

lectora. Luego, cada estudiante registró en un cuadro lo que le llamó la atención, lo que le hizo reír y lo que le hizo pensar. Este registro inicial fue clave para visibilizar la multiplicidad de interpretaciones y para validar, siguiendo a Montes (2006), que la lectura implica apropiarse del texto y situarse en él con la propia voz.

En la segunda clase, el grupo trabajó con una versión ilustrada del cuento en formato de libro álbum. Se observó la portada, las guardas y el lomo para anticipar sentidos y se analizaron escenas clave en diálogo con el texto escrito. Tal como señala Díaz (2007), el libro álbum auténtico establece un “diálogo entre dos códigos simultáneos” en el que texto e imagen pueden reforzarse, contradecirse o generar un contrapunto. Los estudiantes identificaron, por ejemplo, cómo ciertas ilustraciones acentuaban el carácter irónico de la historia, mientras otras introducían matices no presentes en la narración.

En la tercera clase, la propuesta fue reescribir la historia en un contexto actual, como una situación en redes sociales, en la escuela o en el barrio. Este ejercicio de transposición favoreció la creatividad y la reflexión sobre el significado de “decir la verdad” en distintos ámbitos. El intercambio en pequeños grupos y el debate posterior permitieron, además, trabajar habilidades de argumentación oral y de escucha activa.

Resultados y aprendizajes

La experiencia mostró que los estudiantes se involucraron más cuando pudieron relacionar el relato con situaciones cercanas a su vida cotidiana. La reescritura creativa no sólo consolidó la comprensión de la trama y la moraleja, sino que también estimuló la producción escrita con un propósito y un destinatario claros.

Se observó una mejora en la capacidad de justificar opiniones a partir de evidencias textuales o visuales, lo que conecta con el objetivo señalado por Chartier y Hébrard (2000) de formar lectores capaces de interactuar críticamente con textos de distintos soportes y lenguajes. Asimismo, la lectura del libro álbum resultó motivadora para quienes suelen mostrarse reticentes ante textos extensos, ya que el soporte multimodal facilitó el acceso y amplió las posibilidades interpretativas.

Reflexiones y proyecciones

La secuencia permitió articular la lectura literaria, la alfabetización multimodal y la formación ciudadana. Retomando a Montes (2006), se trató de que cada estudiante pudiera “construir su lugar en el mundo” a través de la lectura, reconociendo que toda interpretación

es una toma de posición. Integrar las imágenes, como propone Díaz (2007), posibilitó explorar significados que exceden lo verbal y que interpelan otras sensibilidades.

En el futuro, podría destinarse más tiempo al análisis comparativo de diferentes versiones del cuento, para ampliar el repertorio de lecturas y observar cómo varían los sentidos según el soporte, el contexto de producción y las elecciones estéticas.

En un contexto educativo donde los discursos circulan de manera fragmentada y veloz, este tipo de propuestas contribuye a desarrollar una mirada crítica y reflexiva, a comprender que las “apariencias” no siempre coinciden con la realidad y que, a veces, es necesario tener el coraje de decir lo que se ve, aun cuando otros hagan silencio.

Referencias

Chartier, R., & Hébrard, J. (2000). La lectura de un siglo a otro. Barcelona: Gedisa.

Díaz, F. H. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Caracas. Banco del libro.

Molinari, A., et al. (2019). Cuadernos de investigación educativa. Buenos Aires: ORT.

Montes, G. (2006). La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dossier temático: literatura infantil y enseñanza

Cuando el autor se sienta a conversar: voces que interpelan a la infancia

Liliana Noemí Alcalde

*Los cuentos no son para dormir a los niños, sino para despertarlos.
Gianni Rodari*

La literatura infantil no es solo un recurso didáctico: es una forma de estar con los niños, de escucharlos, de hablarles sin subestimarlos. En esta experiencia de aula, la lectura de textos de María Elena Walsh, Roald Dahl y Graciela Montes se convirtió en una práctica pedagógica que abrió espacios de diálogo, imaginación y construcción subjetiva. El proyecto se propuso explorar cómo estos autores les hablan directamente a los lectores infantiles, generando vínculos afectivos y críticos que trascienden la página.

Literatura que interpela, no adoctrina, entre disparates, monstruos y travesuras

Umberto Eco afirma que, “al pasar de ser didáctico a estético, un texto busca que el lector participe en la construcción de su significado. Aunque puede querer ser entendido dentro de ciertos límites, su ‘apertura’ le otorga libertad interpretativa al lector, quien debe colaborar para que el texto ‘funcione.’” (Eco, 1987).

En los textos de María Elena Walsh, Roald Dahl y Graciela Montes, los autores se dirigen a los niños con respeto, complicidad y sin condescendencia. Escriben para invitar a pensar, sentir, imaginar y cuestionar. Tratan al lector infantil como sujeto capaz de interpretar, crear y dialogar con lo leído.

Walsh, por ejemplo, juega con el absurdo en *Chaucha y Palito*, donde “los vecinos despeinados buscan en la arena las agujas de sus relojes y los números desprendidos de los billetes”. Sólo los chicos pueden ver a esos personajes invisibles, y eso basta para que la aventura continúe. El texto abre puertas para que el niño piense

libremente.

Roald Dahl, en su novela *La jirafa, el pelícano y el mono*, empodera a sus personajes infantiles frente a adultos autoritarios, cuestionando el orden social con humor y astucia. El niño que se hace amigo de los *Limpiaventanas* no es un espectador, sino un protagonista que transforma su entorno.

Graciela Montes, en “Tengo un monstruo en el bolsillo”, susurra verdades emocionales que el niño puede reconocer en sí mismo. Inesita no explica su miedo, lo vive. El monstruo que se agranda “de bronca” y se achica con caricias es su intérprete emocional, su modo de poner en palabras lo que muchos niños callan. El texto convierte el miedo en creación, en posibilidad de decir.

En todos estos casos, la ficción se vuelve espacio de libertad interpretativa, de juego simbólico y de construcción subjetiva. Son textos que abren sentidos, habilitando al niño a ser lector, autor y habitante de mundos posibles.

María Teresa Andruetto afirma: “Las ficciones que leemos son construcción de mundos, instalación de «otro tiempo» y de «otro espacio» en «este tiempo y este espacio» en que vivimos”. (Andruetto, 2008)

Montes nos recuerda que leer es una forma de “entretenerse” en el gran tapiz de significaciones sociales. La ficción, al crear mundos posibles, habilita esa inscripción simbólica, ese acto de pertenencia y transformación. Ferreiro y Siro, por su parte, destacan que estas producciones no son espontáneas, sino cuidadosamente mediadas por docentes. Esa mediación pedagógica conecta con la idea de Montes sobre la escuela como “sociedad de lectura”: un espacio donde la ficción se convierte en pausa ante lo real, en oportunidad para imaginar otros derroteros humanos.

Leer “*Chaucha y Palito*”, “Tengo un monstruo en el bolsillo” o “*La jirafa, el pelícano y el mono*” es entrar en mundos donde lo absurdo, lo emocional y lo imaginativo se convierten en lenguaje, en posibilidad, en espejo.

Ferreiro y Siro, al invitar a los niños a narrar desde un personaje, muestran cómo la escritura puede ser una forma de subjetivación. Y esa posibilidad necesita de nuestra mediación como docentes: confiando, habilitando y acompañando.

Y cuando pienso en los chicos que escriben desde un personaje, veo cómo esa posibilidad se concreta. El lobo que habla en primera persona, la *Caperucita* que duda, el niño animándose a cambiar el final: todos ellos están narrando algo más que una historia, están narrándose a sí mismos.

La ficción es un modo de estar en el mundo, de compartir lo que llevamos dentro, de imaginar otros

caminos posibles. Y en ese gesto, tan simple y profundo, se abre la puerta a una lectura viva, transformadora.

Leer en tiempos urgentes: la ficción como refugio y posibilidad

A veces me pregunto por qué seguimos contando historias. Qué sentido tiene, en medio de tantas urgencias, detenernos a leer un cuento, a imaginar mundos que no existen. Y sin embargo, como se pregunta María Teresa Andruetto —“¿Para qué sirve la ficción?”—, los relatos nos permiten vivir otras vidas, descansar de la propia y descubrir aspectos de lo humano que quizás nos eran ajenos. Montes lo dice de otro modo, pero con la misma fuerza: la escuela puede ser una gran ocasión, un lugar donde leer no sea tarea sino experiencia, donde cada niño se convierta en dueño del cuento.

En tiempos donde lo urgente amenaza con desplazar lo esencial, defender estos textos, estas prácticas de lecturas, es defender el derecho a la emoción, al juego, a la palabra compartida. Cada historia leída, escrita o contada es una forma de estar en el mundo, de ser otros sin dejar de ser nosotros.

Seguimos leyendo historias porque en ellas nos encontramos, nos transformamos y nos narramos.

Referencias

Andruetto, M. T. (2008) Hacia una literatura sin adjetivo. Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>

Eco, U. (1981). Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen.

Ferreiro, E. y Siro A. (2008). Narrar Por Escrito Desde Un Personaje. Acercamiento de los niños a lo literario. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2006). La Gran Ocasión - La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Dossier temático: literatura infantil y enseñanza

Entre libros, pantallas y colmillos: lectores digitales frente a los finales abiertos en «LOBOS» de Emily Gravett

Carlos Luongo

El libro como objeto digital: literatura en clave tecnológica

La lectura de LOBOS, de Emily Gravett, en una clase de informática de primer año del Nivel Secundario, surgió como una actividad de integración interdisciplinaria. Si bien no se trata de un texto técnico ni de programación, su carácter de libro álbum y su estructura visual nos permitió abordarlo desde un enfoque tecnológico: analizamos el diseño, la edición de imágenes, la tipografía, el uso del espacio en blanco y los recursos interactivos que simulan una experiencia digital en formato papel.

Nuestro objetivo no era solo interpretar el mensaje narrativo, sino también comprender cómo el diseño gráfico y los lenguajes visuales pueden transmitir, reforzar o incluso contradecir el contenido textual. Esta experiencia demostró que la lectura crítica también puede hacerse desde la informática, entendiendo que los entornos digitales nos exigen cada vez más competencias multimodales.

Pantalla, proyector y lectura crítica

Comenzamos la clase proyectando las páginas del libro escaneado en la pizarra digital. Muchos estudiantes no lo conocían y lo asociaron rápidamente con un “libro para chicos”. Sin embargo, su sorpresa fue inmediata al notar que las imágenes no eran ingenuas y que el conejo lector se enfrentaba a un destino incierto.

A medida que leíamos, propuse detenernos para analizar cómo estaba compuesta cada página desde lo gráfico: el uso de texturas que simulan papel, huellas que cruzan la página, roturas físicas representadas visualmente, la variación tipográfica entre el texto informativo y la narración principal. “Parece como si fuera una página

web impresa”, comentó un alumno. Esa observación abrió una puerta clave: comparar las decisiones estéticas de la autora con elementos del diseño digital.

El punto cúlmine llegó cuando aparece la página rasgada que sugiere la muerte del conejo. El debate en el aula no giró solo en torno a lo narrativo, sino también a cómo la imagen potencia el suspenso más que el propio texto.

¿Quién controla el final? Diseño y participación lectora

Cuando revelé la existencia del final alternativo, varios estudiantes lo compararon con un “archivo oculto”. Este tipo de asociaciones permitieron reflexionar sobre el rol del lector en el diseño de experiencias interactivas. Dividimos el curso en grupos y propuse una actividad doble: por un lado, debían analizar las decisiones gráficas y narrativas que generaban suspenso o ambigüedad; por otro, crear una nueva versión de la historia en formato de presentación interactiva (usando PowerPoint o Genially), incorporando efectos, enlaces internos y elementos multimedia.

Los resultados fueron muy buenos: algunos grupos programaron caminos de lectura no lineales; otros crearon botones que llevaban a finales alternativos; incluso uno diseñó una versión con estética de videojuego donde el lector podía “elegir su propia aventura”. Esta actividad no solo les permitió reforzar conceptos de navegación digital, hipervínculos y diseño visual, sino también reflexionar sobre cómo la tecnología puede amplificar o manipular una narrativa.

Lectura crítica, diseño y alfabetización digital

El análisis de LOBOS desde informática dejó una enseñanza poderosa: enseñar a leer imágenes, tipografías, efectos visuales y estructuras narrativas no es solo tarea de la literatura. En el mundo digital, todo diseño comunica. El libro actuó como un simulador de lo que ocurre en redes sociales, videojuegos o sitios web: una interacción entre forma y contenido que puede generar interpretaciones múltiples.

La experiencia de que un libro no lo diga todo y deje al lector libres interpretaciones, fue el punto de partida para pensar el rol de los algoritmos, los filtros y las estructuras visuales que condicionan lo que vemos. LOBOS nos mostró, de forma lúdica, que incluso lo impreso puede enseñarnos sobre cómo leemos en pantalla.

Referencias

Bajour, C. y Carranza, M. (2002). "Libros-álbum: libros para el desafío". Imaginaria, N° 87.

Jenkins, H. (2009). Convergence Culture. Barcelona: Paidós.

Gravett, E. (2005). LOBOS. San Isidro: Macmillan.

Experiencias pedagógicas

Experiencias pedagógicas

Poesía. Las palabras, una forma de entender el mundo

Ricardo Benítez

Nuestro mapa y las palabras

Veamos el mapa. Encontramos una escuela hermosa del barrio de Caballito, habitada en su gran mayoría por niñeces del barrio. La propuesta de la dirección, este año, fue la de trabajar con la poesía. Para esto ha sido clave la maestra bibliotecaria, que está en ambos turnos y se ha encargado de trabajar con cada docente de grado la propuesta y sus formas de abordaje. Una cuestión para resaltar es la hermosa biblioteca de la escuela. Hacia allá vamos, entonces, a descubrir este territorio que es la escuela y llenarlo de poesía.

Territorios desconocidos. De poemas y otros accidentes geográficos

El mapa no es el territorio dicen por ahí. Y caminar ese territorio no debería generar mayores secretos si hablamos de escuela. Si la escuela está ahí, ¡hace cientos de años! ¿En qué nos va a sorprender? Nos sorprende, se podría decir, en las posibilidades de acción pedagógica, en la invitación a mundos nuevos, en la idea de educar para la libertad.

En sintonía con la invitación de Laura Devetach (2008) de generar espacios de encuentro entre la literatura y la escuela, la iniciativa de abordar la poesía en todos los grados podría considerarse ambiciosa. Sin embargo, es responsabilidad de la escuela lo que Raewyn Connell (1997) llama justicia curricular. La escuela debe garantizar esa porción de la cultura a la que no se podría acceder si no fuera por ella y debe hacerlo para todos y todas.

La poesía, dice Liliana Bodoc (2012), es una forma de explicar el mundo. Y en un mundo cada vez más deshumanizado, encontrar una forma de entenderlo desde la poesía, es una idea hermosa. Esto podría ser una afirmación, una forma de caminar hacia a libertad desde

lo que le pasa a uno pero con el otro, desde lo colectivo.

¿Por qué es necesario ese encuentro? Laura Devetach nos da una pista al escribir que:

Nos impulsan a vivir “globalmente” en estas épocas de cambios, de fuertes contrastes, de dominios injustos. Pero los significados más profundos se codifican con las personas que tenemos al lado. Los sentidos se construyen en la vida cotidiana. Y transitamos así hasta el propio secreto, el propio silencio, la privacidad y la autonomía tantas veces temidas, y por las que no peleamos, a veces, lo suficiente. (Devetach, 2008)

Entonces la poesía se transforma, o intenta hacerlo, en parte del territorio, sorprendiendo a quien lo recorre. Como un accidente geográfico, como unas cataratas maravillosas o una isla paradisiaca, la poesía está ahí, deslumbrando.

La poesía, entonces, se piensa por grados, trabajando bibliotecaria y duplas de docentes. En esta construcción de accidentes geográficos hermosos estamos. Algunos grados ya han transitado el tema y otros aún no. La invitación, que a veces sale mejor que otras, es la posibilidad que tiene la poesía de explicar el mundo. Y ese mundo puede ser el que vemos o el que sentimos.

El horizonte se empieza a llenar de colores. Empezamos con un libro de varios autores, “Animales rimados y no tanto”, que compila poesía de Laura Devetach, Oche Califa, Ana María Shua y María Teresa Andruetto en segundo grado. Así, por ejemplo, leemos “Las hormigas cantoras” de Laura Devetach:

Con el lápiz de las patas
con sus pétalos
su mástil
las hormigas hacen mapas.
Viene el viento
se los barre.
Viene el agua
se los borra.
(Devetach, 2004)

O también a Graciela Repún en este pedacito de “Amor Gigante”

¿Por qué, si Marina inspira,
a su nariz van a parar
mil fragancias y perfumes
y un poco de aroma a mar?
(Repún, 2004)

Y con los chicos de tercer grado, aprovechando que estaban viendo el barrio, les invitamos a leer las poesías del libro de Adela Basch, “Que la calle no calle” con unas fotos hermosas de Silvia Sergi.

En cuarto grado, aparecen, en ese descubrir lugares hermosos, los haikus. Como también descubrimos, con los chicos de quinto, los caligramas.

En sexto grado, hay una articulación entre el tango, sus letras y su música. Se lee, pero también se escucha y se baila. Aunque esto último no tanto para ser sinceros.

En séptimo grado hay descubrimientos geniales en ese territorio que siempre estuvo pero que de repente se nos devela. Ahí están Borges, Pizarnik, Mistral, Storni, Neruda y Ana María Shua, por ejemplo.

Una buena oportunidad es hablar de los sueños, eso que sucede cuando dormimos, para invitar a leer a Borges que intenta soñar un tigre asiático, pero le pasa lo siguiente, en este fragmento de Dreamtigers en El Hacedor:

Éste es un sueño, una pura invención de mi voluntad, y ya que tengo un ilimitado poder, voy a causar un tigre. ¡Oh, incompetencia! Nunca mis sueños saben engendrar la apetecida fiera. Aparece el tigre, eso sí, pero disecado o endeble, o con impuras variaciones de forma, o de un tamaño inadmisible, o hartito fugaz, o tirando a perro o a pájaro. (Borges, 1996).

Hay grados que aún no incursionaron en este viaje y lo harán pronto. Hay mucha mirada por compartir, mucho de cada uno y de ese encuentro que propone este viaje. Un encuentro con uno mismo para poder nutrir miradas que nos ayuden a construir un mundo más sensible, otras formas de ver y de sentir. Miradas cargadas de ternura, en términos de Ulloa, a contramano de tanta crueldad (Ulloa, 2005)

El mapa no es el territorio, decíamos. En eso estamos todos, descubriendo territorios, eso que podemos ver ahí, que se nos presenta como nuevo. Descubriendo, pero también inventando y creando, acompañados de docentes comprometidos.

¿Qué poema será mi lugar en el mundo?

Recién empezamos este camino. Se puede decir, metafóricamente hablando, que estamos invitando a descubrir un mundo para que cada uno, cada una, pueda encontrar ese reparo que lo haga sentirse feliz, ese poema que lo conmueva. Mirar el mundo con ojos nuevos, a rebelarnos contra eso que nos hace mal. Aceptar la invitación de Alejandra Pizarnik cuando escribe: “La rebelión consiste en mirar una rosa hasta pulverizarse los ojos”. (Pizarnik, 2022)

Es, también, la posibilidad de construir esos poemas que me hagan ver el mundo desde un lugar más cálido y con posibilidades de creación individual y

colectiva.

Hoy descubrimos autores, leemos mucho, compartimos libros. Este proyecto es ambicioso, decíamos al comienzo. Y sí, pero en eso radica el desafío.

Miramos nuestro mapa y recorremos para, quizás, construir nuestra propia cartografía.

Referencias

Bodoc, L. (2012). Mentir para decir la verdad. Charla Ted. Obtenido en <https://www.youtube.com/watch?v=qOFyNOYp3MU> [Consultado el 16/08/2025]

Borges, J.L. (1996). El hacedor. Buenos Aires: Emecé Editores.

Devetach, L. (2008). La construcción del camino del lector. Buenos Aires: Comunicarte.

Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura. Obtenido en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf> [Consultado el 16/08/2025]

Pizarnik, A. (2018). Prosa completa. Buenos Aires: Penguin Grupo Editorial.

Saavedra, G. (Ed.). (2021). Animales rimados y no tanto: Poesía para chicos. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación. Obtenido en https://librosycasas.cultura.gob.ar/wp-content/uploads/2015/10/LC_AnimalesRimados_Digital.pdf [Consultado el 16/08/2025]

Ulloa, F. (2025). Seminario internacional “La escuela media hoy: Desafíos, debates, perspectivas”. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela. Obtenido en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf> [Consultado el 16/08/2025]

Experiencias pedagógicas

En compañía de Milo en el aula: miradas de infancias

Daiana Repetto

*Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.
Benjamin Franklin.*

La literatura en el aula es una de las herramientas didácticas más completas y enriquecedoras que disponemos los docentes para fortalecer desde todas las áreas el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Cada texto, más allá del género, cada párrafo, oración, palabra, es un nuevo mundo en el cual podemos elegir varios caminos y diversos abordajes para recorrerlo. Es desde aquí, considerando la importancia de la elección del texto y forma de abordarlo, donde precisamente con mis 15 alumnos de segundo ciclo de la Escuela Especial Nro. 6, que forman parte del espacio del Taller de alfabetización, elegimos transitar el camino de la literatura infantil en compañía de un personaje que frente a las primeras miradas, resulta ser un tanto diferente, raro, feo, monstruoso.

“Milo el gato malo” de Sergio De Giorgi, será quien forme parte de la propuesta didáctica enmarcada en el eje de la comprensión lectora, bienestar socioemocional y Educación Sexual Integral, considerando como objetivo principal de esta experiencia no solamente sumergirnos en la narración, sino también utilizarla como un disparador para explorar conceptos complejos como la mirada del otro, percepción del comportamiento, la responsabilidad individual y la empatía, partiendo de uno de los principios y valores mencionados en su Art. 3 del Reglamento Escolar de CABA 2025, que menciona la educación en valores, entre los cuales se destacan la libertad, justicia, solidaridad, responsabilidad, igualdad, tolerancia, diversidad, integridad, equidad, buscando en esta aparente simplicidad de la historia, generar un conflicto cognitivo en los niños, invitándolos a cuestionar

y a ir más allá de la primera mirada, fomentando así un diálogo abierto y reflexivo sobre cómo juzgamos a los demás y cómo nuestras acciones influyen en el entorno.

Mirando a Milo: miradas en la trama

La experiencia de llevar la historia de “Milo el gato malo” al aula, fue un proceso dinámico, vivencial, sentido y sumamente enriquecedor. La lectura dialógica se realizó en un ambiente distendido donde los niños elegían el espacio que querían ocupar dentro del aula, siendo su elección disponerse en semicírculo junto a mí, sentados en el piso, creando un clima de cercanía propicio para la escucha. Desde la presentación de la tapa del cuento, las primeras miradas fueron dirigidas a la imagen de la misma, sin saber cuál era el título del mismo. Esas miradas comenzaron a hablar. A través de gestos y murmullos, se fueron vislumbrando rostros de asombro, ceños fruncidos, percibiendo en ellos una mezcla de sorpresa y juicios de valor en sus rostros, reafirmados estos al escuchar la lectura del título del cuento “Milo, el gato Malo”. Se escuchaban frases como “síiii, parece un gato muy malo, tiene una cara muy fea”, “miren su pelo, parece un monstruo”, “no, parece un gato”. Esta primera reacción fue precisamente la que buscaba encontrar, el punto de partida para desentrañar la trama y sus implicancias.

Desde esa primera mirada infundada en la imagen de Milo, pudimos comenzar a abordar como uno de los contenidos centrales: la valoración que hacemos hacia el otro por su apariencia, juzgando sin conocer, por el simple hecho de tener una apariencia fuera del estereotipo de gato esperado frente a las miradas de todos. Lo consideramos no solamente feo, sino que además damos por válido que es malo. Durante el desarrollo de la lectura dialógica, en las interacciones que fueron surgiendo, más allá de mis intervenciones preguntando si estaban seguros de que Milo era realmente malo, continuaban apareciendo miradas que construían valoraciones negativas por su aspecto puramente físico, afirmando rotundamente que sí era malo, aunque algunas miradas parecían dudosas, preguntándose si tal vez algo le estaba pasando. Al finalizar la lectura, miradas, gestos y murmullos de sorpresa fueron los protagonistas de la escena, las miradas iniciales se habían equivocado. Debatimos y reflexionamos sobre esas miradas, cómo una mirada puede llevar a una etiqueta y cómo esa etiqueta puede prejuizar, distorsionar la realidad de alguien, en nuestro caso, a Milo, generando una cadena de valoraciones y reacciones negativas hacia un otro. Esto nos generó una profunda conversación sobre el impacto de nuestras acciones en los demás y la importancia de aceptarnos como somos,

poder ser empáticos poniéndonos en el lugar del otro, sin discriminar, siendo responsables de nuestros actos.

Deconstruyendo miradas

Finalmente, la historia de Milo nos permitió un intercambio sumamente rico y reflexivo sobre nuestras miradas y cómo estas pueden influir de diversas maneras en los demás, siendo muy importante poder entender que cada uno es único, y entendiendo la importancia del respeto de esa diferencia. Fue muy valioso ver durante el desarrollo de la lectura cómo algunos niños defendían a Milo, mostrando empatía por su aparente diferente imagen y lo que esta generaba en algunos niños, donde el sentimiento negativo afloraba en sus palabras. Esto nos brindó y abrió un espacio de intercambio para hablar sobre la importancia del perdón, la comprensión, la responsabilidad y la idea de que los errores son oportunidades para crecer y aprender. “Milo el gato malo” nos demostró ser mucho más que una simple historia, fue una experiencia literaria vivencial, con la cual pudimos abordar conceptos como el prejuicio, las diferencias, la responsabilidad, la empatía y el perdón. La experiencia no solo enriqueció su comprensión lectora, sino que también les proporcionó la posibilidad para reflexionar sobre nuestros actos, nuestras miradas y sus complejidades.

Por la riqueza de las discusiones generadas en la aparente simpleza de la historia, por las diversas miradas que nutren las imágenes que nos regala Milo, es sin duda, un texto literario que recomiendo a mis colegas docentes, para aquellos que quieran sumergirse en los desafíos de ir más allá de una simple lectura y anhelan desplegar una experiencia especial de aprendizaje vivencial y significativo en el espacio áulico.

Referencias

De giorgi, S. (2013). Milo, el gato malo, ilustrado por Poly Bernatene. Buenos Aires: Rider Chail Editions.

Reglamento Escolar de la Educación Obligatoria de la Ciudad de Buenos Aires. - 1a edición para el profesor (2025). Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Experiencias pedagógicas

Cuando aprender es una fiesta

Roxana Cinthia Aguilar

La experiencia que aquí se narra se desarrolló en una escuela pública común del barrio de Floresta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por 26 estudiantes de Tercer grado, con una edad promedio de 8 años. Se trataba de una sección participativa y curiosa, pero que presentaba notorias dificultades en el uso de la comunicación oral, la comprensión de consignas, la producción escrita y la organización de la palabra hablada. La propuesta que se llevó adelante buscó fortalecer estos aspectos a través de la narración oral, entendida no solo como recurso pedagógico, sino como práctica cultural y estética compartida.

El texto elegido fue “El monte era una fiesta”, de Gustavo Roldán, incluido en el Plan Nacional de Lectura. Esta obra, de raíz folclórica, presenta animales humanizados que conversan, bromea y discuten en un tono humorístico y ágil. Su estructura repetitiva, la musicalidad de los diálogos y el carácter lúdico de los personajes lo convierten en un material privilegiado para trabajar la narración oral en la escuela primaria.

La propuesta fue enmarcada en los lineamientos del Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde en el área de Prácticas del Lenguaje enfatiza la importancia de que los estudiantes “participen de situaciones de intercambio oral, escuchen con atención y organicen progresivamente sus producciones, incorporando recursos expresivos que favorezcan la comunicación y el disfrute literario”.

La secuencia se organizó en tres encuentros, en los que se transitó desde la escucha de la narración hasta la apropiación creativa de la palabra.

Primer encuentro: escuchar en ronda

Los estudiantes fueron invitados a escuchar un cuento que no se leería, sino que sería contado “como lo

hacen algunos abuelos”. Se narró en voz alta, con recursos expresivos de entonación, gestualidad y algunos objetos sonoros (una maraca, un silbato y un tamborcito) que evocaron el ambiente del monte. Desde el inicio se generó gran interés: los alumnos se rieron, anticiparon frases y hasta imitaron voces de personajes. La oralidad del texto permitió que todos se involucraran, incluso aquellos que habitualmente se dispersaban.

Segundo encuentro: reconstruir entre todos

Se propuso recordar la historia en ronda. Entre todos, los estudiantes reconstruyeron la trama, agregando expresiones propias y completando lagunas de memoria. Luego, en pequeños grupos, se les encomendó imaginar un breve diálogo nuevo entre dos personajes, respetando el tono humorístico y coloquial del cuento. Esta actividad promovió lo que Bajour y Carranza (2008) llaman “abrir el juego”: la posibilidad de que la literatura no quede fijada, sino que circule y se transforme con cada lector y narrador. Los niños rieron al inventar, probaron distintas voces y compartieron sus escenas con entusiasmo.

Tercer encuentro: la fiesta del monte en el aula

El cierre fue un verdadero festival. Los estudiantes confeccionaron máscaras sencillas de animales con cartulina y dramatizaron o narraron sus fragmentos ante el grupo. Algunos usaron títeres, otros la voz y los gestos. Lo importante no fue la precisión, sino el disfrute de narrar y escuchar. Como señala Andruetto (2008), la literatura infantil cobra sentido cuando se vive como “una literatura sin adjetivos”: abierta, plural, sin reducciones. El aula se transformó en un espacio vivo donde la oralidad, el humor y el juego se entrelazaron con la literatura. Fue valioso incorporar la grabación de algunas narraciones de los propios estudiantes para que puedan escucharse, reconocerse y reflexionar sobre su desempeño.

Los logros fueron significativos. Se notó una mejora clara en la capacidad de escucha atenta y sostenida, algo que resultaba difícil en este grupo. La narración oral favoreció la participación de todos, incluso de los más tímidos, quienes encontraron en el relato oral un terreno más accesible y lúdico que la lectura en voz alta. Los estudiantes incorporaron expresiones del cuento en sus juegos espontáneos, señal de apropiación del texto.

También se observó un impacto positivo en la comunicación oral: los niños ganaron seguridad para expresarse frente a otros, exploraron recursos de entonación y ampliaron su vocabulario. En paralelo, la comprensión lectora se fortaleció, ya que pudieron

identificar personajes, secuencias y conflictos de la trama sin necesidad de releer el texto escrito. Tal como sostiene Díaz (2006), los relatos de tradición oral permiten activar “un espacio simbólico compartido que une generaciones”, y en este caso generaron un clima de pertenencia y de disfrute colectivo.

Lo más valioso de esta experiencia fue comprobar que la narración oral constituye una herramienta pedagógica potente para fortalecer la oralidad, la atención y la comprensión en niños que presentan dificultades comunicativas. Narrar no es solo repetir una historia: es darle cuerpo, voz y emoción a las palabras, y desde allí construir un vínculo con los otros y con la cultura.

De cara a nuevas experiencias, considero que sería enriquecedor invitar a las familias a compartir cuentos de su infancia, generando un cruce entre la oralidad escolar y la familiar.

En definitiva, “El monte era una fiesta” no solo fue un texto literario, sino el punto de partida de un proceso en el que los estudiantes lograron superar barreras de comunicación, descubrir el poder de su voz, además de experimentar la literatura como celebración. Como señala Tournier (2006), “la literatura infantil es, ante todo, un espacio de libertad”. La narración oral devolvió a la escuela un sentido comunitario: la palabra que convoca, que circula y que se hace fiesta.

Referencias

Bajour, C. y Carranza, M. (2008). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>

Díaz, F. H. (2006). El héroe, el viaje y la sombra en la literatura infantil y juvenil. Fundación Cuatro Gatos, Miami. Disponible en https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_06.pdf

Roldán, G. (2009). El monte era una fiesta. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación.

Tournier, M. (2006). ¿Existe una literatura infantil? Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/09/6/tournier.htm>

Experiencias pedagógicas

Narrar, jugar y leer: cuando un cuento abre puertas a mundos posibles

Vanina Ferrante

Leer... no es solo descifrar palabras. Es construir mundos posibles, habitar otros puntos de vista y hacer lugar a nuevas formas de estar en el mundo.
Comisión Nacional de Lectura: "Leer vale la pena"

Un grupo, un cuento y la magia que sucede

La experiencia tuvo lugar en un grupo de alumnos y alumnas de segundo ciclo de una escuela de Educación Especial, con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años con discapacidad mental. Se trata de un grupo muy participativo ante las propuestas corporales, rítmicas y visuales.

La propuesta didáctica se organizó en base a la narración oral del cuento El libro que escribió Zack, del autor e ilustrador Ethan Long. La elección del texto la realicé en función a varios criterios: su estructura acumulativa favorece la anticipación y la comprensión; su tono humorístico y los personajes desopilantes despiertan interés; y su lenguaje sencillo pero eficaz permite jugar con la entonación, los gestos y las repeticiones. Los objetivos principales fueron promover el gusto por la literatura, favorecer el desarrollo de la oralidad en un contexto de juego y participación, y abrir un espacio para la producción colectiva de nuevas versiones del cuento.

La primera parte de la experiencia consistió en narrar el cuento sin mostrar las imágenes del libro. Esta estrategia apuntó a estimular la imaginación y favorecer una escucha atenta. Se buscó que el relato fuera vivenciado como un hecho vivo, no como una simple lectura. Cada personaje fue presentado con una voz diferente, y se acompañaron las acciones con gestos exagerados. La respuesta del grupo fue inmediata: rieron, se sorprendieron, y repitieron con entusiasmo las frases que se iban acumulando.

En un segundo encuentro, se trabajó con imágenes

impresas de los personajes, que los estudiantes debían ordenar según la secuencia del cuento. Esta actividad reforzó la comprensión de la estructura acumulativa y permitió a cada estudiante revisar lo escuchado desde una dimensión más visual y concreta. Luego se invitó a los niños a representar corporalmente a los personajes: el cerdo, la comadreja, el burro... Se generó un clima lúdico, donde el cuerpo se volvió parte de la narración.

Finalmente, se propuso a los estudiantes crear una versión grupal del cuento: "Este es el libro que escribió... el grupo de 2do. Ciclo". Cada uno inventó un personaje y una acción. Se registraron las ideas en un gran afiche colectivo, y luego se realizó una narración grupal, con dramatización incluida. Este momento fue muy valioso: los estudiantes no sólo recordaron la estructura del cuento, sino que la adaptaron, la resignificaron y la habitaron desde su propia creatividad.

La experiencia fue pensada en diálogo con diversas perspectivas que sostienen el valor de la literatura en la escuela, porque:

Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector –todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo (Montes, 2006).

Esta cita, nos recuerda que la lectura no es solo un contenido escolar, sino una práctica transformadora. La narración oral de un cuento infantil puede parecer algo menor, casi anecdótico. Pero cuando se hace con intencionalidad pedagógica, con mirada sensible sobre las necesidades del grupo, y con confianza en el poder de las palabras, puede convertirse en una verdadera experiencia literaria.

Los resultados fueron muy significativos. Todos los estudiantes participaron de alguna forma, ya sea repitiendo frases, anticipando lo que venía, proponiendo ideas o interpretando personajes. La estructura acumulativa del cuento ofreció un marco de seguridad que les permitió a todos involucrarse. Además, la propuesta fomentó la escucha atenta, la secuenciación temporal, el uso del lenguaje expresivo y el juego creativo. El hecho de que pudieran crear una historia entre todos replicando la estructura del cuento original mostró un nivel de apropiación más allá de la comprensión literal.

Lo más valioso de esta experiencia fue comprobar que, una vez más, la literatura puede ser accesible, inclusiva y significativa. No se necesitó un gran despliegue

de recursos, ni tecnologías complejas. Solo una historia, una voz que la diga, un grupo dispuesto a escuchar, y el deseo compartido para que la magia suceda. Narrar fue una forma de crear comunidad. Leer, incluso sin el texto a la vista, fue una forma de construir sentido. Y cuando esos sentidos se multiplican, cuando los niños y niñas se sienten parte del cuento y del acto de contar, entonces estamos más cerca de formar lectores plenos y poderosos.

La escuela tiene un rol fundamental en ese camino. No solo debe enseñar a leer y escribir, sino también a imaginar, a ponerse en el lugar de otro, a habitar otros mundos posibles. Como señala Emilia Ferreiro, “narrar desde un personaje permite a los niños salir de sí mismos para entrar en la lógica de otro. Y en ese juego de desplazarse y volver, amplían sus modos de mirar y de decir” (Ferreiro, 2005). Esa es, justamente, la riqueza de la literatura: abrir puertas. Y cuando esas puertas se abren, la escuela se convierte en el lugar donde todo puede empezar a ser.

Referencias

Ferreiro, E. Siro, A. (2005). Narrar por escrito desde un personaje. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2025). *Diseño curricular para la escuela primaria. Primer ciclo*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Propuestas didácticas

Propuestas didácticas

Petit, el monstruo que desordena certezas

Ornela Carla Varela

*Lo bueno y lo malo no son absolutos:
cambian con la mirada que los nombra.
Carlos Skliar.*

El presente trabajo se realizó en la Escuela Primaria Nro. 8 “Alte. M. Blanco Encalada”, DE 17. El mismo fue llevado a cabo con estudiantes de 5to. grado de Educación Primaria, con edad entre 10 y 11 años. El grupo está conformado por 17 estudiantes, quienes se destacan por su participación y creatividad a la hora de trabajar con literatura. Disfrutaban de escuchar leer a su docente o a la bibliotecaria, y lo hacen con gran atención.

Petit el monstruo es elegido como un disparador, a partir del cual se trabajó la idea que exhibe el mismo de “niño bueno/ niño malo” con el fin de analizar y reflexionar sobre las propias actitud individuales y grupales. Este libro fue elegido por la docente junto con la capacitadora de Formación ética y ciudadana, a partir de una clase de convivencia donde salieron temas que los alumnos y alumnas expresaban como: “él/ella que hace tal cosa es bueno/a...si hace tal otra es malo/a”. Se centró la secuencia en la participación oral, pertinencia y análisis de los ejemplos, capacidad de vincular la obra con la propia experiencia. La comparación de conductas facilita la metacognición moral y responde al eje “Convivencia y derechos” del currículo.

Una obra que incomoda y nos hace pensar

La figura de Petit interpela al lector desde su comienzo. Se trata de un niño que parece vivir atrapado entre las expectativas ajenas de un mundo ideal y su propia confusión interna. “A veces hace cosas buenas, y otras veces cosas monstruosas”, dice el cuento, dejando en evidencia que no siempre las acciones son comprendidas dentro

de su contexto ni siquiera por quienes las protagonizan. Esta ambigüedad es la que conecta con los lectores infantiles, que muchos casos enfrentan a situaciones similares, y también con los adultos, que suelen tender a etiquetar rápidamente las conductas de los niños sin considerar las circunstancias que los atraviesan. Este libro-álbum propone un diálogo constante entre texto e imagen. Como explica Bajour y Carranza (2004), en estas obras la intención de “el libro-álbum suele establecerse un contrapunto entre la imagen y la palabra, donde la imagen muestra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. En este tipo de libros, todos los elementos que lo constituyen (incluidos el diseño gráfico, la edición, etc.) participan activamente en la construcción del sentido” (Bajour y Carranza, 2004).

Isol emplea un dibujo cercano al mundo “infantil”, con trazos irregulares, detalles expresivos y uso intencionado del color para señalar contrastes simbólicos. Utiliza tonos claros y la sobra de un conejo para representar lo “bueno”, mientras que los tonos oscuros y la sombra de lobo remiten a lo “malo”. En este sentido, la sombra “puede asimilarse a una categoría interesante de libros que yo identifico como perturbadores” (Díaz, 2007).

Así, las ilustraciones no solo acompañan al texto, sino que implican su dimensión emocional: una línea, un color, un matiz, pueden transmitir la confusión interna del protagonista y generar un efecto empático con el lector, invitándolo a reflexionar sobre sus propias emociones y/o comportamientos.

En el aula esta historia se convirtió en una propuesta reflexiva, que ayudó a la expresión de sentimientos y situaciones personales. Lejos de ofrecer respuestas cerradas o una moraleja explícita, fue la apertura de muchas puertas. Tal como afirma Graciela Cabal, “la literatura es no entender todo lo que se dice, y las palabras demasiado explicadas se quedan como vacías” (Cabal, 2000).

Ni tan monstruos ni tan niños: una conclusión necesaria

A lo largo del trabajo con Petit, surgieron diferentes reflexiones que excedieron lo literario y se vincularon directamente con la construcción de la identidad y la comprensión del otro. Lejos de limitarse a identificarse como “buenos” o “malos”, los alumnos y alumnas se mostraron capaces de pensar la moralidad como algo complejo, cambiante y relativo.

Enseguida pudieron distinguir la dualidad moral entre el bien y el mal, pero no desde una perspectiva absoluta, expresando que conviven dentro de cada uno y

los actos, y que las personas no pueden ser calificadas de un lado u otro. En este sentido, comprendieron que las personas no deben ser encasilladas de un lado u otro, sino comprendidas en su totalidad.

Petit busca definirse “¿Quién soy?”, y en esa búsqueda los lectores también se interrogan. Juntos descubren que no existen una etiqueta única, sino una escala de grises que los atraviesa. Así fue expresado por un alumno “a veces somos malos o buenos, según quién lo mire o su manera de entenderlo”. Esta frase resume con claridad el pensamiento crítico y empático que el libro logró despertar.

Esta obra literaria se transformó así en una herramienta que permitió a los lectores infantiles promover la reflexión, habilitar la palabra y reconocer las contradicciones propias del ser niño/a... y ser humano.

Referencias

Bajour, C. y Carranza, M (2004). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm> [Consultado el 09/07/2025]

Cabal, G. (2000). La literatura infantil argentina. Disponible en <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo49esp.htm> [Consultado el 09/07/2025]

Díaz, F. H. (2007). El héroe, el viaje y la sombra en la literatura infantil y juvenil. Miami: Fundación Cuatro Gatos.

Propuestas didácticas

Medirse no es tan simple: cuando la literatura y la matemática incomodan

Jonathan Ezequiel Gutiérrez

*Capaz no es que ella crece,
sino que el mundo se achica.
Estudiante de 2do. Año*

Durante el mes de julio, en el marco del espacio de articulación entre Lengua y Matemática, en Segundo Año del Nivel Secundario, llevé adelante una propuesta didáctica interdisciplinaria que vinculó la lectura literaria con el trabajo sobre proporcionalidad, escalas y volumen. La experiencia se desarrolló en la Escuela Normal Superior “Juan Bautista Alberdi”, con un grupo de 27 estudiantes de entre 13 y 14 años.

La secuencia partió de un texto de mi autoría. Hace un tiempo, escribí un cuento. Comienza así: “Nadie supo exactamente cuándo empezó. Quizás fue un lunes, o tal vez un jueves cualquiera, mientras sacudía las migas del mantel. Lo cierto es que, desde ese día, Clara comenzó a crecer...”. Se trata de un texto que utiliza la exageración como recurso central para narrar el caso de una mujer que crece desmesuradamente y no encaja en el mundo que la rodea. Si bien el tono del relato es ligero, incluso humorístico, se presta a múltiples niveles de lectura. Al mismo tiempo que habilita preguntas por el cuerpo, la mirada social y la norma, el cuento permite introducir problemas matemáticos ligados al crecimiento proporcional, a la medida de objetos cotidianos y al espacio físico que ocupamos.

Desde el inicio, el grupo se mostró interesado. La lectura del cuento provocó risas, pero también incomodidad: “¿Qué pasaría si realmente existiera alguien así?”, preguntó una estudiante. A partir de allí, organizamos una secuencia de tres encuentros. En el primero, nos centramos en la comprensión del texto, deteniéndonos especialmente en los recursos del absurdo y la exageración. En el segundo encuentro, trabajamos con proporcionalidad: si la protagonista midiera 4 metros,

¿de cuánto tendría que ser su cama? ¿Cuánto pesaría si su masa corporal creciera en la misma escala? ¿Qué volumen ocuparía en el aula?

Estos problemas sirvieron como excusa para aplicar conocimientos matemáticos en un contexto significativo. Los estudiantes hicieron estimaciones, cálculos de área y volumen, y representaciones en escala. Más allá de los resultados, lo más importante fue el proceso de reflexión, el uso del razonamiento lógico, y la apropiación del lenguaje matemático en un contexto creativo.

Uno de los aspectos más potentes de esta experiencia fue cómo se borraron, al menos por un momento, las fronteras tradicionales entre disciplinas. La matemática dejó de ser “números sueltos” y se convirtió en una herramienta para pensar el mundo, para imaginar situaciones y resolverlas. Al mismo tiempo, la literatura no fue “solo para analizar personajes”, sino un motor para preguntar, cuestionar, proyectar.

Como señala María Teresa Andruetto (2008), la literatura no debe estar subordinada a fines escolares: debe ser vivida como experiencia, como espacio de libertad y exploración simbólica. Sin embargo, eso no impide que pueda dialogar con otros lenguajes y áreas del conocimiento, siempre que no se la convierta en excusa para enseñar otra cosa. En esta secuencia, el cuento fue respetado en su dimensión poética, sin convertirlo en un simple disparador. Fue, más bien, un núcleo generador de preguntas —matemáticas, sociales y personales.

En esa misma línea, Bajour y Carranza (2005) proponen “abrir el juego” en la literatura infantil y juvenil, evitando interpretaciones cerradas o dirigidas. Al poner a circular un cuento donde una mujer crece sin límite, las interpretaciones del grupo fueron múltiples: algunos se centraron en la incomodidad física, otros en la mirada social, otros en la libertad. La frase de una estudiante resume con claridad ese movimiento interpretativo: “Capaz no es que ella crece, sino que el mundo se achica”.

La experiencia también dialoga con lo que Fanuel Hanán Díaz (2008) describe como el viaje del héroe en la literatura juvenil: un personaje que enfrenta un conflicto, atraviesa pruebas y regresa transformado. En este caso, no solo la protagonista del cuento, sino también los estudiantes, realizaron su propio viaje: desde el asombro inicial hasta la comprensión simbólica y el uso de herramientas matemáticas para entender mejor lo que se lee y se piensa.

Como reflexión final, destaco lo valioso de abrir espacios que incomoden un poco: que hagan pensar, reír, calcular y escribir desde un mismo lugar. La secuencia mostró que cuando se articulan saberes con sentido, y se

trabaja con textos literarios ricos en capas, el aprendizaje se vuelve más genuino. No se trata solo de enseñar a medir, sino de pensar qué medimos y por qué. ¿Quién define la medida de lo correcto, de lo aceptable, de lo normal? Esa fue, quizás, la pregunta más potente que quedó flotando en el aula.

Para futuras experiencias, incorporaría herramientas digitales (como simuladores de escala), y exploraría textos con otras corporalidades posibles, que problematicen también el género, la identidad o la discapacidad. La literatura nos da permiso para imaginar; la escuela, si no se interpone, puede permitirnos hacerlo con libertad.

Referencias

Andruetto, M. T. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. Imaginaria. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>

Bajour, C., & CARRANZA, M. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. Imaginaria. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>

Díaz, F. H. (2008). El héroe, el viaje y la sombra en la literatura infantil y juvenil. Fundación Cuatrogatos.

Propuestas didácticas

Viajando de la mano de « Caperucita Roja »

Paula Verónica D´Orio

La propuesta didáctica se enmarca en la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el Primer Ciclo de la Educación Primaria con un grupo de 26 alumnos, entre 6 y 7 años de primer grado de la Escuela Primaria Nro. 21, DE 10.

Partimos de la idea que se concibe la literatura infantil no solo como una fuente de disfrute estético, sino también como un vehículo para el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. La exploración de múltiples versiones de un cuento tradicional, como “Caperucita Roja”, ofrece una oportunidad invaluable para introducir el concepto de intertextualidad desde edades tempranas, promoviendo así la formación de lectores críticos y reflexivos.

El objetivo de esta actividad es comprender y comparar elementos narrativos clave (personajes, trama, desenlace) en distintas versiones de un mismo cuento. Identificar semejanzas y diferencias entre las estructuras narrativas y las caracterizaciones de los personajes en versiones contrastantes. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico mediante la formulación de juicios fundamentados sobre las variantes del relato. Expresar oralmente y por escrito (dictado al docente o escritura emergente) sus interpretaciones y creaciones a partir de las narraciones. Fomentar el disfrute de la lectura y la apreciación de la diversidad de narrativas literarias.

El comienzo del proyecto fue con la indagación de saberes previos acerca del cuento de “Caperucita Roja”. Posteriormente, se realizó la lectura en voz alta de una versión canónica (la de los Hermanos Grimm), propiciando pausas para la anticipación y la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes. En las siguientes clases, comenzó la comparación. Se introdujo el concepto de que una misma historia puede ser contada de muchas maneras. Se leyó una segunda versión de “Caperucita Roja” que presenta diferencias significativas (cambio

de caracterización del lobo, del final, del género del protagonista). A continuación, se realizó un análisis comparativo dirigido mediante preguntas que enfatizaron las divergencias y convergencias entre ambas versiones. Se registraron las principales diferencias en un organizador gráfico.

Desde la Teoría Socio constructivista del Aprendizaje de Vygotsky, la actividad promueve un aprendizaje activo y social, donde el conocimiento se construye a través de la interacción con los textos, los pares y el docente.

Desde el Enfoque de la Educación Literaria, siguiendo a Colomer por un lado y a Chambers por otro, la propuesta se alinea con la didáctica de la literatura que busca formar lectores autónomos y críticos, capaces de disfrutar y analizar los textos. La comparación de versiones de “Caperucita Roja” permite desnaturalizar el relato único y evidenciar la intertextualidad como un fenómeno inherente a la literatura, donde los textos dialogan entre sí. Esto enriquece el repertorio lector de los niños y los introduce al campo literario de manera significativa, al tiempo que desarrolla habilidades para argumentar y justificar sus preferencias estéticas.

Esta propuesta didáctica demostró cómo la exploración de múltiples versiones de un cuento clásico, como “Caperucita Roja”, trasciende la mera familiarización con un relato tradicional. Al situar la intertextualidad en el centro de la experiencia, se logró un aprendizaje significativo que potenció las habilidades de comprensión lectora, el pensamiento crítico y la expresión oral en los alumnos de primer grado. La actividad, firmemente anclada en los principios del socio constructivismo y la didáctica de la literatura, no solo fomenta el disfrute estético, sino que también prepara a los estudiantes para interactuar de manera más profunda y reflexiva con el vasto universo literario.

Propuestas didácticas

Las ocurrencias de Puky, un perro que aprende a leer

Adriana Beatriz Becker

El grupo se encuentra conformado por 15 niños y niñas de alrededor de 6 años que transcurren su primer grado en una escuela del Estado de jornada simple en el barrio de Colegiales.

La propuesta didáctica se centra en el libro “Puky, un perro insoportable” de Margarita Mainé, una obra que permite abordar la lectura y la escritura de manera lúdica y significativa para niños de Primer grado. A través de las aventuras de Puky, los niños explorarán emociones, reconocerán características de los personajes y el entorno, y se acercarán al lenguaje escrito con actividades variadas que fomentan la comprensión lectora, la producción textual y la expresión oral.

¡Cómo un perro dominó mi vida!

Se ha seleccionado la novela “Puky, un perro insoportable” de Margarita Mainé como una obra divertida y cercana a los niños, ideal para fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de Primer grado. Este libro explora temas como la adaptación a un nuevo hogar, el aprendizaje del abecedario, y las relaciones familiares, conectando con las experiencias cotidianas de los niños.

La secuencia didáctica propuesta para este libro busca abordar la lectura y la escritura de manera lúdica y significativa. Los objetivos incluyen fomentar el disfrute por la lectura, desarrollar la comprensión lectora, identificar características de personajes y escenarios, enriquecer el vocabulario, estimular la producción oral y escrita, desarrollar la conciencia fonológica, y promover el intercambio de ideas.

Las actividades en la secuencia se dividen en tres momentos clave:

Antes de la lectura: Se presenta el libro, se invita a los niños a hipotetizar sobre la historia a partir del título y

la ilustración, y se conversa sobre las mascotas (si tienen mascota, cómo se llaman, qué cuidados deben tener, etc). Durante la lectura: Se realiza la lectura en voz alta por capítulos, haciendo pausas estratégicas para preguntas predictivas y modulando la voz para dar vida a los personajes. Después de cada capítulo, se conversa sobre lo sucedido, los personajes, el escenario y las emociones. Después de la lectura: Se proponen actividades como dibujar a Puky y sus travesuras, crear una lista conjunta de las “cosas insoportables de Puky”, identificar las características de los personajes, realizar un juego de “verdadero o falso” sobre la historia, trabajar el vocabulario, escribir una carta a Puky, inventar nuevas travesuras, elaborar carteleras y un álbum con recuerdos de lo leído, y representar escenas a través de juegos de roles.

También se conecta la historia con la vida real al reflexionar sobre la responsabilidad de tener una mascota.

Conclusiones

La experiencia de implementar esta secuencia didáctica fue sumamente positiva, generando entusiasmo en niños y niñas por descubrir qué sucedería en cada capítulo. Los estudiantes lograron identificar personajes sin que estuvieran explícitamente nombrados y mostraron un gran interés por la lectura, lo que incluso llevó a la adquisición de otras novelas del mismo personaje para leer durante las vacaciones. A lo largo de la novela, Puky no es solo un perro. A través de la interacción con este perro insoportable, el narrador se ve forzado a reflexionar sobre la paciencia, el amor incondicional y la aceptación de lo que es diferente. El humor y el caos que Puky trae a su vida no son meros incidentes cómicos, sino herramientas narrativas que revelan las inseguridades y el camino de madurez del protagonista, convirtiendo una historia sobre una mascota traviesa en una profunda exploración de las relaciones humanas y el autoconocimiento.

La incorporación de un perro de peluche en el aula, “Puky”, también contribuyó a una conexión especial con la historia. Esta primera experiencia docente en primer grado fue enriquecedora, destacando la riqueza del recurso literario y el interés que generó en los estudiantes. Una de las producciones más valiosas fue la creación de un álbum de recuerdos de Puky. Cada semana, después de una nueva aventura o actividad en el aula con el peluche, los niños y niñas agregaban una página al álbum. En estas páginas, dibujaban lo que más les había gustado, escribían una palabra clave o dictaban una frase para que la maestra la transcribiera.

Este álbum no solo sirvió como un registro tangible del

progreso de la lectura y escritura, sino que también fue un reflejo de su vínculo emocional con el personaje. El álbum se convirtió en un tesoro colectivo, que los estudiantes compartían orgullosos con sus familias. Al final del proyecto, cada niño pudo llevarse una copia impresa o digital para atesorar sus propios recuerdos y creaciones.

Propuestas didácticas

Descubriendo el mundo de los piratas

María Laura Solari

Este artículo trata sobre un proyecto realizado en la Escuela Primaria Nro. 18, DE 7, por la docente de tercer grado junto a su grupo y a las áreas interdisciplinarias que han colaborado durante el inicio, el proceso y cierre de dicho proyecto.

La docente del grado es quien comienza a leerles libros de cuentos donde los personajes principales son los piratas.

Se realizó la lectura de un famoso cuento para abrir este proyecto: “Un barco muy pirata” de Gustavo Roldán. Se focalizó en los personajes característicos del cuento que fueron los animalitos y el orden de los mismos ya que trata de un cuento con repeticiones y enumeración de dichos personajes.

Previamente a la lectura del cuento, desde la biblioteca de la escuela y con el acompañamiento de la bibliotecaria se realizaron anticipaciones e hipótesis teniendo en cuenta los saberes previos del grupo, observando la tapa, la contratapa y visualizando datos e imágenes novedosas.

El trabajo dentro del aula consistió en lecturas, relecturas, trabajos de comprensión lectora con preguntas significativas sobre el cuento.

Abordando los ejes prioritarios de nuestro Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se incentivó a alumnos y alumnas para la escritura espontánea sobre las partes importantes del relato. La docente facilitadora Digital fue quien ayudó a sacar fotos de las producciones escritas de niños y niñas para luego subirlas a un Padlet. También se subieron audios de los niños leyendo pequeños fragmentos de texto y utilizaron Chat Box para hacer hablar al ratón del cuento. De esta manera, trabajamos como objetivo la oralidad.

Desde el área de Artes Visuales y junto al profesor de esa área, chicos y chicas realizaron imágenes en hojas

A4 con materiales variados, dibujando barcos y colocando a sus personajes en 3D utilizando la técnica de Pop it. Todo esto formó parte de un gran trabajo colaborativo y cooperativo de las diferentes áreas involucradas que llevaron a cabo este producto final que consistió en ser partícipes de la Feria de Ciencias Distrital.

Desde la escuela, siempre se intentó incentivar a alumnos y alumnas para la lectura literaria a fin de que sean inmersos en el hermoso mundo de la fantasía, ya que las nuevas tecnologías y pantallas están provocando un abuso nocivo en nuestras infancias.

A modo de cierre decimos que la literatura infantil juega un papel fundamental en el desarrollo de la infancia, ofreciendo un universo de posibilidades que la tecnología digital, por sí sola, no puede replicar.

A través de los cuentos, los niños no solo enriquecen su vocabulario y desarrollan su imaginación, sino que también aprenden a comprender y gestionar sus emociones, exploran diferentes realidades y cultivan la empatía por sus pares.

Los libros, con sus texturas y la experiencia táctil de pasar sus páginas, fomentan un vínculo único transgeneracional, ya sea con un padre, una madre, un maestro, creando momentos de conexión y aprendizaje compartido que son irremplazables.

Priorizar la lectura desde temprana edad significa sembrar las semillas para un pensamiento crítico, una mayor creatividad y una apreciación duradera por el conocimiento, habilidades que son esenciales en un mundo cada vez más digitalizado.

Referencias

- Anijovich, R. (2024). “Claves para planificar la enseñanza”. Buenos Aires, Infobae, 14 de febrero.
- Crena, G. (2017). Leer literatura en el aula: Una propuesta de trabajo a partir de LOBOS de Emily Gravett. La Plata: Dirección de Formación Continua, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Crena, G. (2017). Planificar secuencias didácticas con libros-álbum: Una propuesta de trabajo a partir de Donde viven los monstruos de Maurice Sendak. La Plata, Dirección de Formación Continua, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Thomas, H. y Buch, A. (2008). Actos, actores y artefactos: Sociología de la tecnología. Bernal, Universidad de Quilmes.

Literatura, formación y compromiso institucional

El recorrido propuesto en este número confirma una convicción que atraviesa tanto el Editorial institucional como los trabajos aquí reunidos: la literatura infantil no constituye un espacio marginal dentro del currículum, sino un territorio formativo de alta densidad cultural, ética y pedagógica.

Desde los marcos conceptuales que fundamentan la mediación docente hasta las experiencias situadas y las propuestas didácticas sistematizadas, el volumen demuestra que la lectura literaria es capaz de articular saberes disciplinares, prácticas sociales del lenguaje y procesos de construcción subjetiva. En este sentido, el tránsito “de los cuentos al currículum” no supone una traslación instrumental, sino una integración orgánica entre ficción y enseñanza.

El Editorial institucional subraya la responsabilidad de la escuela en garantizar el acceso a bienes culturales complejos y en sostener prácticas de lectura significativas frente a la fragmentación contemporánea. Los artículos que componen este número profundizan esa responsabilidad, mostrando que dicha tarea no se agota en la selección de textos, sino que implica decisiones pedagógicas, posicionamientos éticos y una concepción de la formación docente como práctica reflexiva.

Se evidencia, asimismo, que la literatura habilita dimensiones que exceden la alfabetización en sentido restringido: la conversación literaria, la construcción de empatía, la problematización de la mirada sobre el otro, la integración de lenguajes multimodales y la apertura a debates ciudadanos. Estas líneas dialogan con las políticas educativas vigentes y consolidan la idea de una escuela que enseña contenidos sin renunciar a formar sensibilidad y pensamiento crítico.

En consecuencia, este número no solo compila experiencias, sino que configura una posición pedagógica: defender la literatura en la escuela es defender el derecho a la palabra, a la interpretación y a la imaginación como prácticas sociales fundamentales. Tal como se plantea en el Editorial, la tarea docente se inscribe en una tradición que concibe la enseñanza como acto cultural y compromiso público.

La arquitectura del volumen —fundamentar, implementar, sistematizar— refleja esa misma concepción. Cada sección aporta una dimensión específica, pero es en el diálogo entre ellas donde se consolida el sentido del proyecto editorial: construir comunidad lectora, fortalecer la profesionalización docente y sostener una educación que articule rigor, sensibilidad y responsabilidad social.

De este modo, el número se cierra reafirmando el propósito inicial: consolidar a la literatura infantil como espacio central del currículum y como práctica pedagógica capaz de interpelar el presente sin renunciar a la tradición. En tiempos de transformaciones profundas, la escuela continúa siendo el lugar donde la escucha se aprende y la palabra se habilita.

Elizabeth Sosa

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES