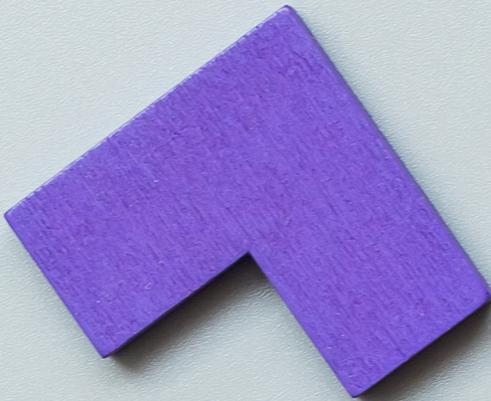


Pablo Márquez  
(Coordinador)

# Reinventar - Resistir

los desafíos actuales de la  
didáctica de la Literatura



APLU Ediciones

**REINVENTIR - RESISTIR:**  
los desafíos actuales de la didáctica de la Literatura

Pablo Márquez  
(Coordinador)

**APLU Ediciones**



© APLU Ediciones  
Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay  
Av. 18 de Julio 1825 ap. 401 - C.P. 11.200  
Montevideo - Uruguay  
Telefax (598) 2403 6506  
Correo electrónico: aplu1992@gmail.com

ISBN electrónico: 978-9915-41-903-9  
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita de los titulares de los derechos patrimoniales. Colección coordinada por Álvaro Lema Mosca y Elvira Blanco Blanco.

Primera edición: agosto de 2023.  
Impreso en Uruguay.

## Contenidos

Reinventar, resistir. En el aula, desde el aula, una vez más.  
*Pablo Márquez* 6

### ***Reflexiones Didácticas***

La Literatura como resistencia a ciertos estereotipos sistémicos.  
*Gustavo Martínez* 14

Literaturizar la enseñanza.  
*Gustavo Bombini* 34

La Literatura y su Didáctica: un campo siempre complejo.  
*Valeria Di Piramo y Nélide Rovetta* 56

Antimanual literario: ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?  
*Agustín Arias y Luis Olivera* 69

Pandemia, tecnología y ciencia ficción.  
*Andrea Arismendi* 80

Análisis de la actividad docente en la formación literaria de los futuros maestros.  
*Carolina Sacco* 92

## ***Propuestas Didácticas***

Guerra de héroes. Un proyecto lúdico para el abordaje de los textos clásicos en segundo año de Bachillerato.

*Natalia Bonilla y Flavia Molino* 103

Trascendiendo los clásicos. Las narrativas transmedia: una estrategia para fomentar la lectoescritura.

*Paola Borges* 116

«1964 en imágenes». Reflexiones en torno a una propuesta de evaluación.

*María Laura González* 125

Juan José Saer en su «espesa selva de lo real».

*Nancy Bárbaro* 136

Planificación de la Unidad de Poesía Iberoamericana: Marosa di Giorgio en el programa de 3.º de Bachillerato.

*Kildina Veljacic* 148

¿Baricco en la clase de Italiano? Una propuesta didáctica que muestra la importancia cultural y lingüística de la Literatura italiana en la clase de Lengua extranjera.

*Beatriz Rodríguez Posadas* 163

## ***Experiencias Didácticas***

La educación experimental en poesía como práctica constructora de sentido: el proyecto Orientación poesía en el contexto de la pandemia Covid-19.

*José Luis Gadea* 174

Postales para Cris: un intercambio epistolar entre el barrio Bella Italia de Montevideo y la ciudad de Barcelona. <i>Cecilia Gastambide</i>	192
El ensayo: una puerta abierta al encuentro de nuevas voces. <i>Alejandra González Reyes</i>	203
Problemas textuales. Narrativa de un proyecto de trabajo de Literatura y Matemática en el aula de sexto de Arquitectura. <i>Sandra Escames</i>	214
El clásico problema de transponer un clásico: la <i>Divina Comedia</i> en el aula hoy. <i>Leticia Collazo</i>	225
El desafío de la modalidad didáctico-pedagógica de proyectos en Nivel Superior. Una propuesta para enseñar y aprender Literatura Latinoamericana en el Profesorado. <i>Anice Ilu</i>	238
Los autores	251

## Reinventar, resistir. En el aula, desde el aula, una vez más.

*No me parece realista pensar en la literatura, en la educación, en el lenguaje, como si no hubiera sucedido nada de mayor importancia para poner en tela de juicio el concepto mismo de tales actividades.*  
George Steiner

Tras dos años de pandemia, y sin renegar de las oportunidades tecnológicas que se nos abrieron en ese período, fue muy importante volver a encontrarnos presencialmente en el congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay (APLU), que tuvo lugar en la ciudad de Salto (Uruguay) entre los días 19 y 21 de setiembre de 2022. Los docentes de cualquier especialidad sabemos cuán sustancial resulta el contacto con el otro, el vínculo a través de la voz y del gesto, sea con los estudiantes, sea con los compañeros y colegas. El reencuentro a través del abrazo y la mirada, del intercambio de impresiones y reflexiones, de la asistencia a las mesas de ponencias y la charla, todo ello forma parte de un ritual que estábamos necesitando para reconstituírnos y construir comunidad. Claro está que ese reencuentro, en definitiva, no significa una socialización por la socialización misma, sino porque nuestra carrera, en tanto opción profesional y de vida, y la Literatura, en tanto perspectiva artística y existencial, exige el ir hacia los demás, incluso para hallarnos a nosotros mismos. Muy acertada estaba la profesora Mercedes Ramírez, referente y fundadora de nuestra Asociación, cuando con motivo de la conferencia de apertura del Primer Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura señalaba lo siguiente:

«Nos gusta la Literatura y, tal vez, excluyendo los amores familiares, es lo más importante de nuestras vidas y, profundizando un poco la tesitura de los escritores, le estamos agradecidos, porque ella, la Literatura, tiene de nobleza, inteligencia y sinceridad lo que a veces nos falta»<sup>1</sup>. Una verdad, por cierto, elusiva al entendimiento de los Bouvard y Pécuchet que suelen definir la Literatura como *ocupación de gente ociosa*.

En cierta ocasión, Adolfo Bioy Casares, amigo y cómplice de juergas literarias de Jorge Luis Borges, dijo, palabras más, palabras menos, que este último *manipulaba el futuro y creía que la literatura era más importante que la verdad*. Esto es, por lo general, el eje rector, elevado casi al nivel de una profesión de fe, que orienta todos los actos creativos de escritoras y escritores, ya se trate de cuentos, poemas, dramas, o de todo aquello donde el lenguaje sea el *límite*, la frontera siempre necesariamente asediada y visitada. Por su parte, el acto mismo de lectura representa encuentro y divergencia de dos voluntades a través de un juego constante con el lenguaje, con los recursos expresivos que propone quien escribe, accionando la imaginación también creativa de los lectores, sin importar su género y su edad. La imaginación está, por cierto, en la base del juego; tanto el adulto como el niño ponen en marcha fantasía para crear, recrear y re-crear mundos, en los que tanto creador/a como lector/a se abstraen conspirativamente del mundo real. Pero ese abstraerse es, al mismo tiempo, una resignificación de lo percibido, y a través de la magia de la lectura se comprende o se vuelven a comprender los mecanismos de nuestro entorno. Hasta la más naturalista de las literaturas significa una propuesta de comunicación que hiperboliza lo que ya está, o lo da vueltas, o lo corre de lugar, lo descentra y concentra, para hacer visible lo que ya está dado en la realidad concreta. Si bien esa actitud podría valorarse, apresuradamente, como a contramano de la voluntad ordenadora del cosmos, en sí todo juego (que sea jugado en serio, como juegan los niños) implica una condición

---

<sup>1</sup> Ramírez, M. (2001). El epitafio de Bioy Casares. En *Primer Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura. Hacia las diversiones en la lectura*, p. 26.

divinamente creadora, así como de reestructurar la realidad o las realidades. Leer es un acto político; ergo, de compromiso para con los demás, aún desde la resistencia y la rebeldía a través del verbo.

Esa acción de *ir hacia el otro* se enriquece en la clase de literatura a partir, justamente, del encuentro y el hallazgo de la diferencia. La lectura literaria estimula el interés crítico por la realidad, y nos permite pensar e imaginar otras posibilidades para nuestra vida, personal y social. Por tanto, cuando hablamos de ese *nosotros* involucramos a todos: docentes, estudiantes, entorno inmediato o mediato, mundo. El profesor de literatura, en algún punto, reintroduce en la sociedad contemporánea la antigua labor del *contador de historias*, no con conservador afán de explorador de ruinas, sino con la vital voluntad de restablecer lazos y tejer redes de comunicación: «Los cuentos nos enseñan que la vida está llena de reinos con los que el ser humano ha roto sus relaciones y que debemos explorar»<sup>2</sup>.

Pensar la clase de Literatura es, por cierto, una tarea que las/los docentes hemos asumido desde siempre como una sentida responsabilidad, y ello ha sido la base de un legado de más de cincuenta años de teoría y práctica en el Uruguay. Tradición que jamás se entendió como fosilización de contenidos y saberes o de prácticas, y prueba de ello han sido no sólo las actividades que se han llevado a cabo tanto dentro del marco de formación docente y de la formación permanente de profesores a lo largo y ancho del país por medio de las propias instituciones educativas, sino también a través de los diversos encuentros y congresos de didáctica organizados por nuestra Asociación. En ese sentido, desde la fraternidad, no ha faltado el diálogo enriquecedor entre colegas, el intercambio genuino y la divergencia debidamente fundada. Si de algo podemos estar profundamente orgullosos como formadores en distintos ámbitos es que jamás hemos desperdiciado las oportunidades de crecer como profesionales, con el alumno *siempre* en el centro. El vínculo basado en la generosidad, la atención puesta en los centros de interés del alumnado, la construcción del conocimiento *con todos y entre todos*, el establecimiento de un equilibrio entre la exigencia curricular y

---

<sup>2</sup> Garzo, G. (2013). *Una casa de palabras. En torno a los cuentos maravillosos*, p. 34.

la curiosidad o la problemática de quienes constituyen nuestra razón de *ser* y *hacer*, han formado parte de nuestra forma de asumir cómo nos conducimos y revisamos en la labor cotidiana: «El lugar privilegiado para que se produzca este aprendizaje es el aula, el salón de clase, la hora de clase»<sup>3</sup>.

Ejemplo de lo anterior, tal como se verá en varias de las ponencias presentadas en este libro, es el valor que ha adquirido la cuestión de la *nueva normalidad* virtual a la que se hizo alusión durante el 2020 y buena parte del 2021, condicionada por el Covid-19. En sí, la inusitada realidad pandémica llevó a generar dinámicas apelando a la vasta experiencia acumulada en el manejo de las (no tan) *nuevas tecnologías*, en las que veníamos proponiendo estrategias didácticas desde hacía algunos años. Sin duda que la aludida *nueva normalidad* nos obligó a redefinir nuestras prácticas, readaptarnos a una velocidad vertiginosa, muchas veces sin poder generar las conclusiones que posibilitaran sacar el mayor provecho de lo aprendido. Quizás en varias ocasiones se haya pecado, desde la sociedad y el sistema educativo, de *normalizar* o *naturalizar* emergentes sobre los que era necesario reflexionar. Reconforta observar cómo los colegas han manifestado su interés en profundizar en esta nueva realidad, en tomarse un tiempo para cuestionarse, teniendo presente como horizonte la educación en cuanto práctica de la libertad, inclusive en un tiempo lleno de emergencias y perplejidades. De ahí también la trascendencia de todo lo trabajado aquel setiembre de 2022.

En otro orden, este congreso coincide con la conmemoración de los 30 años de la fundación de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay. Ello constituye, indudablemente, un motivo de alegría pues, más allá de los vaivenes, de los errores, de los tanteos en medio de la oscuridad, la Asociación ha crecido en prestigio y potencia académica. Es oportuno en este punto hacer un ejercicio de memoria en torno a cómo se dio el nacimiento de la APLU. Tengamos en cuenta que, en 1992, la Asociación nació gracias al empuje de la profesora Mercedes Ramírez y de varios docentes, signada por la urgencia de defender

---

<sup>3</sup> Sanguinetti, N. (2022). Por una erótica de la literatura. En E. Romitti (coord.), *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*, p. 89.

la permanencia de la asignatura en las aulas uruguayas, como parte de la formación integral, humanamente crítica, de las ciudadanas y ciudadanos de este país. Por su parte, las circunstancias actuales nos encuentran en una nueva encrucijada, con la asignatura, una vez más, puesta en serio cuestionamiento. La Transformación Educativa que las actuales autoridades buscan llevar adelante nos genera numerosas interrogantes como profesionales y trabajadores de la Enseñanza, más allá de que entendemos que no siempre se puedan tener todas las certezas. Si algo hemos aprendido en el intercambio didáctico es a estar en movimiento intelectual en todo momento. Sin embargo, en esta ocasión nos preocupa que desde las autoridades políticas de la Educación no se aliente a un imprescindible debate sobre lo que, a su juicio, parecería ser la panacea de todos los problemas educativos, el enfoque competencial, poniendo énfasis en la imposición en lugar de un intercambio democrático genuino con los colectivos docentes. De ahí la trascendencia de este encuentro académico, dado que este congreso ha sido, al mismo tiempo, un acto de razón y de resistencia, y ahí están las ponencias presentadas como ejemplo de lo que los docentes de literatura de este país estamos dispuestos a aportar desde la teoría y la praxis, sin dogmatismos.

Es así que, como hace tres décadas, los docentes de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay no han simplemente *reaccionado*, sino *accionado*, y ello no constituye un mero juego de palabras. No hemos quedado cruzados de brazos, aguardando pasivamente el fluir de los acontecimientos, no meramente hemos manifestado nuestra incomodidad o indignación, sino que hemos apelado a la autoevaluación, a la formación y a la innovación, aspectos que han caracterizado a las mejores tradiciones del profesorado uruguayo, primordialmente al de nuestra especialidad. Hay destacables diferencias respecto a los inicios en los años 90. El siglo XXI nos encuentra con una APLU que ha avanzado muchísimo en prestigio y capacidad de trabajo, con once congresos a nuestras espaldas (uno de ellos virtual y en pandemia), múltiples encuentros académicos extraordinarios en todo el país, con una publicación periódica arbitrada: la Revista [*sic*]. Señalar estos hitos no constituyen, claro está, un ejercicio de narcisismo o vanagloria. Los desafíos

que los fundadores encontraban hace treinta años, continúan siendo, en esencia, los mismos: construir una asociación auténticamente nacional y autosustentada, vínculo y referente para los miles de profesoras y profesores de literatura del Uruguay, que apunta a la reflexión continua en torno a nuestra identidad docente; que piensa en todo momento en los porqués de la literatura como una necesidad genuinamente humana, así como en despertar la creatividad, el autoconocimiento y el sentido crítico de nuestros estudiantes. La conciencia de que nos mueve un objetivo trascendente es lo que ha permitido a la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay, justamente, resistir, sobrevivir, crecer e interpelarse a cada instante. Nuestros permanentes fundamentos colectivos, desde el Primer Encuentro de Didáctica de la Literatura —antecedente de los congresos—, han sido la innovación y la reinención, buscando poner auténticamente al *alumno en el centro*, en una mutua ampliación de horizontes.

Por todo lo señalado destacamos la importancia de la temática en la actual coyuntura educativa del país y especialmente el hecho de haber sido realizado en Salto. Luego de veintiún años se organiza nuevamente un congreso en el departamento de Salto. En esta ciudad tuvo lugar el I Congreso Internacional de Literatura de la Asociación, denominado *Desafíos en el aula*. Sin pretender exacerbar ninguna circularidad simbólica, resulta significativo que este evento haya tenido lugar en el interior del país, en el *lejano norte*, pues que da cuenta de una señal hacia el colectivo todo. No sólo se enseña, no sólo se piensa, no sólo produce en la capital o zona metropolitana. Como se podrá observar en las distintas ponencias, los aportes provienen de puntos diversos del territorio, en un esfuerzo que se tradujo en un debate honesto, en aprendizaje y en tender puentes. El objetivo del presente compilado de ponencias presentadas es componer memoria colectiva que se elabore no en el sentido de mitología fundante o de profecía autocumplida, sino de esfuerzo consciente por encontrar y comprender la práctica de aula y más allá de esta última; asumiendo las contradicciones y vaivenes, los desacuerdos y las confluencias, que suman, no restan, al desenvolvi-

miento de una tradición educativa constructiva, en tanto legado siempre dinámico. Nada más nos mueve. Y eso es, sin duda, un acto de amor.

Pablo Márquez  
Mayo de 2023

*Reflexiones Didácticas*

## La Literatura como resistencia a ciertos estereotipos sistémicos

Gustavo Martínez

La presencia de la Literatura en los programas de la enseñanza media siempre ha sido cuando menos, incómoda, y con frecuencia, francamente irritante, tanto para el sistema como para los propios estudiantes. Saludablemente incómoda o irritante en ambos casos. En primer lugar, porque el estudio de la creatividad, por más elogios que se hagan de esta, siempre resulta inquietante ya que, en cuanto tal, descoyunta los lugares comunes, defrauda nuestras estructuradas expectativas y nos plantea perturbadoras interrogantes acerca de nuestras convicciones más arraigadas. Cuando dicha creatividad se ejerce, además, en el terreno del lenguaje que usamos y, tan a menudo, empobrecemos y estropeamos entre todos, se vuelve lógico e inevitable que la literatura, más allá de lo que diga y sugiera, ponga en evidencia las limitaciones expresivas y comunicativas, inseparables de las de comprensión e interpretación que el estudiantado trae consigo, a la vez que lo enfrenta a la radical no inocencia del lenguaje, aun en su uso más elemental. Empezar a detectar y decodificar las técnicas expresivas de los diversos autores a estudio ayuda a comprender (o debería hacerlo, aunque no siempre se consiga) que, por más simple y simplista que sea una frase de esas que empleamos urgidos por la cotidiana necesidad de comprensión inmediata, no solo dice algo, sino que *nos* dice, *nos* expone, no únicamente por su contenido más o menos explícito, más o menos pensado, sino por la forma como lo hemos formulado, la mayoría de las veces sin pensarlo, casi por reflejo condicionado. Estudiantes de secundaria o no, en la vida corriente preferimos creer que el lenguaje es ante todo contenido, mensaje, quizás porque solo eso ya resulta demasiado intimidante como para que nuestro confort mental nos permita prestar atención a otros aspectos. A todos nos gusta, a unos más que a otros, cierto, pero a todos en definitiva vivir cómodamente arrellanados en el sillón de «Continuidad de los parques». Al sistema, a cualquier sistema, le encanta eso. Es más, este en el que vivimos inmersos hace todo lo posible e invierte ingentes sumas de dinero en la producción en serie

de hombres y mujeres de sillón. Y ni qué hablar de niños y adolescentes de sillón. Preferentemente, ya no con un libro en la mano, sino frente a una pantalla, quietitos, satisfechos y, en definitiva, cómodamente cautivos. Tanto le gusta que, siempre que el margen de ganancia lo autorice, hasta nos proporciona el sillón y las papitas *chip* mentales que sean necesarias para que no nos levantemos de él, ni siquiera cuando estamos ocupados en nuestras tareas productivas. Especialmente, cuando estamos ocupados en ellas. Sentaditos, siempre sentaditos, como buenos chicos. Pero, a diferencia de los estudiantes de secundaria y, en definitiva, de nosotros, no nos idealicemos, el sistema y sus agentes, saben muy bien que la forma es el mensaje, porque es la que persuade y vuelve deseable y consumible cualquier mensaje. La que nos sienta en los muchos sillones siempre disponibles, desmonta nuestra resistencia crítica y estructura nuestros deseos, nuestras necesidades y hasta nuestras fantasías. De allí la desconfianza del sistema hacia la literatura porque esta, por su misma condición de creación verbal, subvierte, descompagina y trastoca todo lo que aquel se empeña metódicamente en programar con el fin de promover el consumo no solo de objetos, sino también de artículos culturales producidos en cadena (películas, series, videojuegos, cómics, música y también, ¿por qué no?, puesto que se trata de cubrir todos los huecos, todos los eventuales mercados disponibles, libros, aquellos que ya son escritos y promocionados para ser *best sellers*, no literatura, salvo por el hecho de ser letra escrita).

Este modo de producción cultural masiva no es de ahora, obviamente, aunque se haya potenciado enormemente en las dos últimas décadas a raíz del fenomenal desarrollo de las redes y las técnicas digitales. Ya en la primera mitad del siglo pasado, un célebre productor cinematográfico como Samuel Goldwyn, afirmaba refiriéndose al cine: «A esta industria no se la denomina un *show-art*. Se la denomina un *show-business*» (Martel, 2011, p. 84). Y lo ponía en práctica a través de su propia compañía distribuidora, la Metro Goldwyn-Mayer. Y la suya, por supuesto, no era una opinión y una práctica exclusivamente personal sino de aplicación casi unánime en el medio cinematográfico de su tiempo y del nuestro. Y si nos aproximamos a nuestra época, en los primeros años de este siglo XXI, una entonces encumbrada ejecutiva de Sony Pictures,

France Seghers, manifestaba: «En todo el mundo, nuestros productos deben ser deseados, y ese deseo se prepara, es una profesión» (Martel, 2011, p. 84). Esta concepción, sobre la que se sustenta una política de producción y marketing generalizada, favoreció y fomentó en lo que va de nuestro siglo, aunque el proceso ya se había iniciado antes como todos sabemos, la progresiva desaparición, especialmente en Estados Unidos, de la crítica cinematográfica y su exigente concepción del cine como arte, la cual fue sustituida por meros comentaristas (proceso similar al que ha ocurrido con la crítica literaria en dicho país, pero que se expande más y más en el resto del mundo) cuya función (y su ganancia) consiste en ponerse al nivel de la perspectiva más conformista del público, en resultar *easy* (fácil) y juzgar el filme solo por su capacidad de satisfacer las expectativas ya configuradas de los espectadores y no en cuanto a su calidad y profundidad expresivas, a menudo con el apoyo más o menos subrepticio de las propias compañías y cadenas, que crean y sostienen diversos espacios en las redes, donde supuestamente se vierten opiniones independientes sobre películas u otras modalidades expresivas. Basta ver, por ejemplo, los múltiples mensajes que llegan a nuestros celulares referidos a filmes o series exhibidos o a estrenar en cadenas como Netflix o HBO, carentes en su mayoría de un verdadero análisis porque lo que buscan es motivar que la gente se interese, desee conectarse y ver lo que, ya sea a hurtadillas o descaradamente, se le induce a ver.

Más allá de la tan traída como llevada rebeldía adolescente, lo cierto es que los estudiantes de secundaria viven inmersos en una cultura visual y digital que ha descubierto, hace ya mucho tiempo, que lo verdaderamente útil y rentable para el sistema no es combatir frontalmente esa rebeldía, sino neutralizarla desde adentro, inficionarla con el virus de una rebelión que no cuestione nada esencial al sistema, pero íntimamente persuadida (seducida) para creer que es realmente rupturista. Una rebeldía de consumo y para el consumo. Una rebeldía sin rebelión, al servicio del mercado e impulsada por este. Alcanza con mirar la gran cantidad de películas y series que giran en torno a jóvenes para darse cuenta del proceso de trivialización de la rebeldía, una rebeldía que se detiene en la superficie sin encarar nunca las estructuras. Una

rebeldía, en el fondo, a la mayor gloria del sistema y de su pluralismo superficial, que todo parece admitirlo, mientras sea comercializable, claro. El mercado es el corral; el público, el ganado. Pero un ganado al que hay que mantener contento de serlo y arrear lo más disimuladamente posible.

De allí el empleo hasta el cansancio, tanto en el cine, como en la televisión o en la literatura de consumo, de estereotipos que fijen los deseos, las fantasías y, en definitiva, la mentalidad de espectadores y lectores, en imágenes, ideas, tipos humanos y tramas que les proporcionen una visión compensatoria, consoladora y evasiva respecto de los verdaderos problemas que les atañen y de la realidad en que se mueven, además de confirmarles en lo acertado y correcto de sus convicciones, aunque estas no sean a menudo más que un revoltijo de prejuicios y lugares comunes. La gente debe salir de las historias que mira o lee con la certificación íntima de que sus creencias y valores no solo son los que corresponden sino que deberían ser los que rijan la realidad e imperen sobre los demás. En especial, sobre los demás... Con tal fin, el sistema se vale, en sus productos culturales, en sus ficciones filmadas o escritas, de una repetición insistente, aunque calculadamente entretenida y en apariencia siempre diversa, de ciertos modelos humanos y estructuras narrativas que infunda (o la acorace en los que ya la tienen) una visión del mundo y del otro y, en definitiva, de sí mismo, no reflexiva y consecuentemente acítica, que permita emerger de la pantalla o del libro tranquilizado en cuanto a la necesidad de que la vida y la sociedad deberían ser de una determinada manera (la presenciada o leída) y aliviado de que así sea (y pueda ser, cuantas veces uno repita la experiencia de sentarse frente a una pantalla o de leer un libro) al menos en la ficción. Es agradable y sedante estar vacunado con la certeza de que los problemas ficticios, por graves que sean, tengan siempre una solución feliz y acorde con lo que uno desea, cosa que, por supuesto, no siempre ocurre en la vida corriente. De eso se trata, precisamente, de que el público sublime expectativas y frustraciones (expectativas frustradas con tanta frecuencia en el día a día de su quehacer) de modo que salga de la sala cinematográfica, de la pantalla chica o del libro, tanto da, lo suficientemente desactivado como para no cuestionar (al menos,

no demasiado ni en lo fundamental) las insuficiencias, injusticias y corruptelas que caracterizan al sistema. Para eso están los superhéroes y la enorme difusión que las películas protagonizadas por este tipo de personajes tienen en este momento y no solo entre un público infantil y adolescente. Que ellos hagan lo que a nosotros nos resultaría tan costoso como inútil (ese es el mensaje) intentar llevar a cabo. Después de todo, no tenemos superpoderes, lo cual funciona como justificación implícita de nuestra pasividad egoísta y cobarde. Los desafíos a los que nos enfrentamos resultan tan abrumadores que mejor ir a sentarse frente a la pantalla a disfrutar venciendo al mal por interpósita persona (personajes en este caso) sin riesgos e impunemente. Cómodamente arrellanados en el sillón de «Continuidad de los parques». Con la tranquilidad, además, para eso somos clientes y siempre tenemos la razón, aunque no sepamos bien en qué, de que nadie se va a escapar de la ficción para atacarnos por la espalda. Y si, por una insólita coincidencia de órbitas astrales, semejante herejía ocurriera, director, libretista y productores recibirían el merecido castigo de que su película baje de cartel rápidamente y se esfumen sus futuros contratos. Nada más sagrado para el sistema que los sillones...

Los estereotipos son las golosinas, la *cajita feliz*, que la industria de los deseos, fantasías y opiniones prefabricadas pone a nuestra disposición en una mesita junto al sillón para que vayamos *picando*, saboreando, mientras damos rienda suelta a nuestras ansias y frustraciones reprimidas, muchas veces, reconozcámoslo, por inconfesables y hasta socialmente inadmisibles. Se trata de que todo fluya apacible e indoloramente aun a pesar de los tiros a diestra y siniestra, los golpes a mansalva, las heridas atroces y en primer plano y las enloquecidas persecuciones automovilísticas, que condimentan el copioso surtido de maldades varias que nos ofrece el menú. Pero no hay problema: ningún riesgo de indigestión ni de que tengamos que salir disparados del sillón o arrojemos indignados las bolsitas de los *snacks* contra la pantalla. Todo está bajo control gracias a los digestivos estereotipos. Sabemos muy bien que, a través de una serie de contratiempos capilarmente excitantes, que nos van a tener al borde del sillón (no importa que se trate de una butaca en una sala de cine, siempre es el sillón, el viejo y querido sillón que el

aguafiestas de Cortázar tuvo el atrevimiento de desenmascarar, ¡peor aún!, de confrontarnos con él en la ficción misma, ¡horror!) llegaremos inevitablemente a un final feliz, que volverá irrelevantes todas las miserias humanas sobrevoladas durante la acción, todas las injusticias cometidas y hasta la muerte de algún personaje secundario simpático y bondadoso para que el espectador o lector confirme su convicción de lo sensible que es ante las desgracias del prójimo y derrame incluso alguna que otra lágrima (tampoco es cuestión de hacer que el cliente se deshidrate. Vivimos en la era de lo saludable, ¡caramba!). La industria del entretenimiento dispone de una intendencia sumamente eficaz que señala las calles de la acción para que nadie se pierda, a pesar de algún que otro *flashback*, y llegue al punto de destino, el acogedor hotel llamado *desenlace*, mentalmente ileso de todo cuestionamiento y con el pasaporte de su buena conciencia en el bolsillo. Y satisfecho, además, con el servicio que se le ha prestado a lo largo del trayecto: le han presentado con claridad las relaciones entre causas y efectos (para romperse la cabeza pensando alcanza y sobra con la vida real, según una muy difundida opinión), no le sembraron molestas dudas sobre el bien y el mal (las películas de consumo siguen siendo en blanco y negro, éticamente hablando, por supuesto) y los héroes y los malvados parecen sacados de la probeta en estado químicamente puro unos momentos antes de que comience la película o se imprima el *bestseller*. Por supuesto que hay que pactar con el escepticismo moderno y el desencanto post-moderno (de lo contrario, caería la venta de entradas, libros o suscripciones) y mostrar que los héroes tienen también sus defectos (son un desastre en su vida de pareja o no pueden dedicarle mucha atención a su hijo/a) pero siempre, eso sí, por las exigencias de su misión heroica, y hasta tienen a veces en su pasado alguna zona oscura (mataron a alguien que no debían, por error, claro, o anduvieron perdidos en la droga o la bebida, quizás porque no habían conseguido salvar una relación de pareja). Sin embargo, eso se arregla con algún *flashback* de no mucha duración para que la trama no se salga de la señalizada carretera del suspenso creciente y vaya a parar a la cuneta de la complejidad y su inevitable y económicamente temible consecuencia, el desinterés del público. De villanos, por su parte, siempre ha habido y hay una gran

disponibilidad, muy fácil de adecuar, además, a las circunstancias de cada época: nazis y japoneses, en los años inmediatos a la Segunda Guerra Mundial; pistoleros e indios en el Lejano Oeste; espías cruelmente eficaces de la KGB o agencias afines durante la Guerra Fría; terroristas islámicos en la actualidad y, en la novela y el cine negros, los asesinos en serie, que garantizan al público excitantes sobredosis de morbo, truculencia y maldad a eliminar sin problemas de conciencia. En todos los casos, el contexto social e ideológico se diluye en simplismos de imagen y fraseología que, en última instancia, todo lo difuminan y desvirtúan en personajes de un heroísmo mesiánico o un satanismo extremo, que funcionan a modo de cortina de humo tras la que se ocultan y mantienen a salvo las estructuras sociales y los códigos de valores que las respaldan. Todo se reduce siempre y en última instancia a lo individual. Por eso, si bien no es inusual hoy día que entre los villanos figure algún que otro agente de la CIA así como policías corruptos para satisfacer el atenuado sentido crítico, no del público más lúcido y analítico, pero sí del amablemente izquierdoso o sencillamente liberal, su maldad aparece desligada del contexto social por lo que su presencia en la película o el libro no cuestiona los fundamentos mismos del sistema, por el contrario, los reafirma con el infaltable castigo que al final recibe para salvar la tranquilidad de espíritu y prevenir desagradables reflujos de conciencia en los espectadores. Y no nos dejemos engañar por el papel protagónico de que disfrutan hoy día, en el libro o la pantalla, heroínas y superheroínas. Se trata solo de hacer buena letra con el público femenino, para que no se sienta menospreciado, lo cual podría resultar fatal para la taquilla. Hace poco perdí una hora y 38 minutos de mi vida viendo un bodrio titulado *Interceptor* en Netflix por la elemental razón de que, si uno va a abrir un congreso hablando de estereotipos con los que debe lidiar la Literatura, necesita estar actualizado en materia de chatarra cultural. En dicho filme, la protagonista es una *rambo* femenina que reparte y recibe golpes, tiros e insultos pero logra, al fin, como era matemáticamente previsible, salvar nada menos que a, si no recuerdo mal, ¡dieciséis ciudades norteamericanas de un holocausto nuclear! La discriminación y el acoso sufrido en el ejército por el personaje ocupan

más o menos cinco minutos de la película porque una cosa es ser políticamente correcto y quedar bien y otra muy distinta enfrentar al público con una problemática compleja, perturbadora y de cotidiana vigencia en la vida real. Por lo tanto, el cambio se reduce a que en lugar del grandote, musculoso e inexpresivo Sylvester Stallone de los ochenta, nos encontremos con la más estilizada aunque igualmente dura e impávida Elsa Pataky de 2022. Apariencias distintas, misma receta. Estereotipos que halaguen, consuelen y distraigan de toda reflexión, de toda revisión íntima, de toda tentación socialmente cuestionadora.

Dura tarea, pues, la de la Literatura: tratar de hacer frente a los estereotipos de la poderosa industria del espectáculo y el entretenimiento, no solo en las aulas de secundaria sino en el interior de tantos apoltronados en el sillón *del pasar un rato sin complicaciones*. El problema reside en que ese rato suele prolongarse a lo largo de toda una vida de diversión escapista tan propicia para la perpetuación del sistema. Si ya no es nada fácil ser capaz de cuestionar lúcidamente un sistema en el que uno vive sumergido, mucho más difícil es cuando se lo lleva dentro de la propia mente sin ser consciente de ello. A esto hay que sumarle el hecho de que la nuestra es una civilización de la imagen acostumbrada, además, a un ritmo de vida no rápido, sino apurado, que es algo muy distinto, en el que todo se hace bajo la presión del resultado inmediato, lo cual exige un modo de pensar restringido al logro de un objetivo concreto y, en consecuencia, nada favorable a la reflexión. Como si eso fuera poco, el acoso consumista que un sistema consagrado a la ganancia a cualquier precio ejerce sobre la gente la habitúa a vivir, a correr alocadamente de un lado a otro, en la búsqueda acuciosa de la satisfacción inmediata. A un verdadero *zapping* existencial en el que quien digita con apremiante afán el control no es, en realidad, quien manda, según él mismo cree, sino el que en verdad está siendo inconscientemente manipulado, digitado.

Nada más contrario que la literatura a los gustos y deseos de una mayoría habituada a vivir en el vértigo de una permanente insatisfacción porque la oferta de lo que sea es tan abundante y variada que

vuelve continua e inmediatamente caducos los objetos de deseo, manteniendo al consumidor en un estado de jadeante expectativa, de incesante ansiedad. A contramano del ritmo de vida moderno y de la histérica oferta y demanda consumista, el lenguaje escrito y la Literatura en particular se caracterizan por su lentitud, por su demorada aproximación a la plena posesión del sentido. Esto es así aun en los escritores que se distinguen por un estilo ágil, de frases, párrafos y secuencias breves, de mucha acción, diálogo cortante y escasas pausas descriptivas y reflexivas. El placer del texto no se consigue con una maquinal pasada de tarjeta en caja. No nos entrega inmediatamente su significación. Nos exige prestar atención a los modos como esta va siendo gestada. De allí, la complaciente falacia que oímos repetir una y otra vez a cada rato: «Una imagen vale más que mil palabras». ¡No! ¡Mil veces no! Impacta más rápido que mil palabras. Eso sí, no hay duda. ¿Pero más hondo? ¿Cuántas de las tremendas imágenes que solemos ver en los noticieros televisivos recordamos, no ya al día siguiente, sino al finalizar el propio noticiero? Ante todo, porque ni siquiera se les/nos da tiempo a que echen raíces en nosotros. La rapidez promueve el estremecimiento fugaz, no la emoción, que nos exige atención, disponibilidad anímica y tiempo para aflorar y asentarse. Además, la mescolanza entre la cual viene revuelta (polémica por un error arbitral en fútbol, cachetazo de un actor a otro en una ceremonia de premiación, pronóstico meteorológico, opiniones de distinto calibre de parte de diversos políticos sobre una gran cantidad de temas de actualidad, más otras imágenes impactantes, ya sean policiales o de guerra, etc., etc., etc.) aparte de la ausencia de una contextualización en profundidad, desvirtúan y diluyen el valor de esa imagen. Por supuesto que hay, no ya mil, sino miles de palabras de autores mediocres que nada comunican ni nada valen porque no han sido empleadas ni combinadas de una forma que las vuelva necesarias por su fuerza expresiva y su poder de sugestión. Por su belleza, término muy poco cotizado, más bien tenazmente devaluado por la crítica de las últimas décadas, pero de aplicación a nuestro parecer necesaria a toda expresión verbal que crea lo que dice por decirlo, precisamente, de una manera absolutamente única, inmodificable e intransferible. En Literatura, la palabra crea la imagen y le da su valor. Y no precisa de mil

palabras. Cuando Luis García Montero, el gran poeta español contemporáneo, escribe «una inquietud de llaves / que han perdido sus puertas» (2020, p. 552) no precisa más que nueve palabras, comunes y corrientes, además, no de esas que parecen existir solo en el diccionario, nos transmite una perturbadora sensación de angustia, incertidumbre, malestar existencial y cosificación humana que, en el caso de su poema, recrea el sentimiento general de zozobra imperante en la España franquista de los sesenta aun durante una de las festividades mayores del calendario. Pero no hace falta haber vivido en esa España para sentirse tocado. Se puede sentir como lo experimentado por tantos uruguayos durante la dictadura o, incluso, asociar con situaciones estrictamente personales de desconcierto, deriva espiritual y falta de asideros y refugio. Detengámonos un instante en tres versos de «Amanecer del solo» de Ida Vitale: «Gritos da el aire sin respuesta / cuando la soledad / azuza perros carniceros» (2018, p. 409). Desolación y angustia en apenas doce palabras. Pero lo que yo resumo y designo con dos términos abstractos, en ella es sonido, visión, movimiento y, al mismo tiempo, silencio devastador («sin respuesta»).

El escritor (el de talento y que se toma en serio su oficio) lo crea todo con la palabra hasta lo que no se percibe por los sentidos. Incluso, cada vez que lo necesita, crea su propio sonido ambiental y hasta su banda sonora. Y eso valiéndose de las palabras cotidianamente usadas por todos, de esas palabras tan a menudo deshilachadas por la desaprensiva utilización que se hace de ellas. Porque si algo está claro es que la gran mayoría no valora el lenguaje y no lo valora porque no lo ama. O porque no cuesta dinero como cualquier herramienta y siempre está ahí disponible para cualquier maltrato. «¡Total! Vos me entendés, ¿no? ¿Tonces?». De allí que, a esta altura, ni siquiera se pueda decir que las palabras son moneda corriente, porque de estas nos preocupamos más que de aquellas y a los padres les interesa más que sus niños aprendan a usar debidamente estas y no aquellas. De allí la reducción del vocabulario que, sin embargo, implica un empobrecimiento conceptual y anímico del que muchos no se dan cuenta a fuerza de no querer verlo. De allí también que las subordinadas se hallen en vías de extinción poniendo de manifiesto de esta manera, entre otras cosas, la inquietante

incapacidad para introducir matices tanto en la argumentación como en la expresión anímica. Y podríamos seguir casi indefinidamente... Porque como igual alcanza con los emoticones...

El lenguaje literario, en cambio, nos obliga, para empezar, no al sistémico *úselo y tírelo*, sino a prestarle atención y a ser pacientes. Por eso, a menudo, irrita tanto a los estudiantes y a los que no lo son. Porque hace de la significación algo a conquistar, no mercancía a agarrar de una estantería. Nos obliga a reparar en las palabras, no a verlas como billetes por los que, a lo sumo, se espera el vuelto, las moneditas que *dice* el otro. Y a reparar no solo en su manoseado sentido habitual, sino en los significados connotativos, a menudo simbólicos, que adquiere por la forma como han sido combinadas con las demás y, ¡oh sorpresa!, por la fuerza sugestiva que poseen a nivel fónico, algo a lo que no prestamos ninguna atención en la comunicación cotidiana a no ser que nuestro interlocutor lo resalte con el fluorescente anaranjado del tono. El ritmo del lenguaje es la *banda sonora* de los textos literarios, en especial, de los poéticos, la que nos predispone intelectual y anímicamente para asimilar y gozar en lo más íntimo la significación que ese mismo ritmo contribuye a forjar.

Pero, para eso, como decíamos antes, se nos exige atención y paciencia, dos virtudes muy poco cotizadas en nuestra vertiginosa y cortoplacista civilización. Civilización cada vez menos cívica a fuerza, entre otras muchas cosas, de ese cada vez más menesteroso empleo del lenguaje, que nos acota y restringe el pensamiento y la sensibilidad.

Luchar contra esta peligrosa reducción de la comunicación con los demás en el momento en que, paradójicamente, disponemos de más redes de contacto que nunca en la historia, es uno de los fundamentos formativos de la presencia de la Literatura en los programas de la enseñanza media. Y lo es porque enfrenta a los estudiantes a un tipo de comunicación mucho más exigente que aquella a la que están acostumbrados: una comunicación a una distancia y en un modo de ausencia absolutos, ya sea porque el autor haya muerto y pertenezca, por lo tanto, a otra época o esté vivo pero sea de una nacionalidad y una cultura diferentes o, aun siendo del país, no haya modo, por diversas razones, de que se haga presente en clase. Y, más allá del autor inclusive, los

personajes mismos, por más que algunos en ciertas ocasiones se inspiren en seres reales identificables, son ausencias, seres de papel. Seres de y en palabras. Pero a los que la sugestiva configuración del lenguaje por parte del escritor convierte en presencias que interrogan, desafían, reflejan y, en definitiva, involucran a los lectores y, en particular, a los que más nos interesan: los estudiantes. Prestar atención a un lenguaje que se vale del habitual pero no es este y va mucho más allá de él, emitido por alguien a quien no conocen, por más que lean su biografía en Wikipedia, acerca de situaciones, personajes y culturas a menudo muy distintos de aquellos para las que han sido entrenados por la educación y la costumbre, los obliga al saludable ejercicio, también humanamente muy formativo, de salir de sí mismos, de ponerse en el lugar del otro, algo que ni ellos ni nosotros solemos hacer en la vida cotidiana, donde a menudo nos manejamos con cómodas, apresuradas y con frecuencia descalificadoras etiquetas. Todos somos muy humanistas a condición de que los demás humanos no nos molesten demasiado, no difieran ni discrepen demasiado de nosotros. No pongan en entredicho nuestras convicciones ni pretendan sacarnos del sillón. Y eso es, por el contrario, lo que hacen, precisamente, los textos literarios. ¡Un vejestorio que a los cincuenta años le da por salir a «desfacer» entuertos en lugar de estar ocupado, como sensatamente hacen los ejecutivos modernos, en defenestrar al que tienen arriba para después poder ponerle el pie encima a todos los que estén por debajo! ¡Por favor! ¡Y ese Baudelaire incordiando, en verso para peor, con el «spleen» y el mal, cuando podría sentarse tranquilamente a ver todo el porno que quiera en internet o usar la tarjeta y pasarse dos semanas de depravación a todo trapo en Tailandia! ¡Que se deje de embromar! ¿Cómo? ¿Que en el siglo XIX no existían las redes ni las tarjetas de crédito? ¡Bueno, uno no tiene por qué saberlo todo! Además, ¿quién les manda ser unos atrasados? ¡Y mejor no hablar del monólogo interior ni de la perspectiva múltiple ni de las metáforas que te incineran el cerebro ni del verso libre, cuando con el medido y las rimas ya alcanza y sobra para embromarle la vida a uno! ¿Y el sillón, señores? ¿Y nuestro querido silloncito?

Pues eso es la literatura, la buena, por supuesto, y la asignatura que la estudia en Secundaria: un atentado violento al sillón. Al mental. Por

eso resultan tan molestas para el sistema y para los estudiantes, al menos hasta que estos descubren, los que lo hacen, los apasionantes mundos de humanidad compleja, no encorsetada en estereotipos, que se le abren a uno cuando se cae del sillón.

Justamente, en el tramo final de esta exposición, me referiré a las ventajas intelectuales, sensibles y, en definitiva, humanas del saludable porrazo espiritual que significa siempre la Literatura, sobre todo en la etapa fermental de la adolescencia, apelando para ello, a título ilustrativo, a una novela de una muy buena escritora argentina, que no está en nuestros programas, que yo sepa, no olviden lo oxidado que estoy, ni lo que voy a decir debe ser interpretado como un intento de mi parte para que sea incorporada a dichos programas. Ni ella, a la que no conozco personalmente, me necesita como abogado ni a mí me corresponde intentar serlo. La autora en cuestión es Claudia Piñeiro y la obra es *Elena sabe*, (2007). Piñeiro suele ser catalogada como escritora de «novela negra». Ha sido premiada, incluso, en algún concurso de esa modalidad narrativa. Sin embargo, en mi opinión, la calidad de su obra, no solo de esta a la que me referiré en particular, excede el estrecho marco al que se la pretende reducir, muchas veces por pereza y otras muchas también por interés editorial, lo cual no puede sorprender a nadie, ya que resulta una práctica habitual y no solo en la actualidad. Lo que caracteriza, por lo menos a aquellas de sus obras a las que se les ha colocado la etiqueta de «novela negra» y yo he podido leer (no he tenido acceso a toda su producción. Mi conocimiento y consiguiente interés por ella son, lamentablemente, bastante recientes) es subvertir los lugares comunes y los estereotipos de los que cada vez más está plagada la llamada «novela negra» (al igual que el cine de ese tipo) debido a la enorme difusión y éxito comercial de que goza en las últimas décadas. Difusión y éxito que son resultado, en la gran mayoría de los casos, del cada vez más confortable sillón que ofrece al público, con sólidas patas y respaldo hechos de repeticiones y más repeticiones de esquemas, que nada le exigen al lector, salvo abandonarse al disfrute de las fuertes dosis de morbo, sobresaltos, violencia y suspenso, mucho suspenso, a pesar de que para una lectura atenta y experimentada, es decir, crítica, todo termine resultando fatigosamente previsible.

En *Elena sabe*, por el contrario, Piñeiro toma muchos de los mecanismos típicos de la narrativa policial (negra o del color que sea), de esos que han sido canonizados desde hace más de un siglo por las expectativas del público y las consiguientes exigencias comerciales, las desmonta y las recompone para ponerlas al servicio de una nueva significación literaria, humanamente valiosa y perdurable, por cuanto no se agota en la mera espera al borde del sillón de que se debe, trucos de ilusionista mediante, el consabido «qué va a pasar» y/o el «quién fue». Si algo, no tengo la menor duda, lograría en las aulas *Elena sabe*, al igual que otras obras de la escritora argentina, estoy pensando, por ejemplo, en *Catedrales*, (2020), su última novela hasta el momento, sería defraudar sistemática, saludable y enriquecedoramente, las estructuradas expectativas sistémicas con que los estudiantes, igual que el resto del público adicto al cine y la narrativa policial, cargan a modo de equipaje armado, eso sí, por otros. Las valijas las prepara siempre, *gentilmente*, el sistema. Y *Elena sabe* parece guardar dentro suyo muchas de las prendas consideradas imprescindibles para cualquier viaje por las escarpadas rutas del misterio y su excitante secuela, el suspenso. Hay un crimen, que la casi totalidad de los personajes se empeña en creer suicidio; hay algún sospechoso y también algún probable encubridor; hay una deliberada omisión de la policía, que se apresura a cerrar el caso catalogándolo, precisamente, como suicidio; hay un testigo de capital importancia a la que es necesario hallar, y, en fin, hay alguien, ajeno a todo lo vinculado con el mundo de la investigación y el delito, que emprende la tarea (el viaje hacia la verdad) de esclarecer lo sucedido pese a quien pese (sea a la autoridad policial, sea a la eclesiástica representada por el cura, sea a la opinión de la mayoría). Pero... pero, resulta que nada es lo que hemos sido condicionados para desear y esperar. Ante todo, la «investigadora» no solo es una anciana (la Elena del título) sino que está muy enferma: padece Parkinson, en su manifestación menos conocida, la que no produce temblores sino que dificulta o impide que las órdenes del cerebro lleguen al cuerpo. De allí que la novela empiece mostrando el enorme y penoso esfuerzo que Elena está haciendo para conseguir que su pie derecho la obedezca a fin de ponerse de pie y empezar a caminar, en esa mañana del único día (ni siquiera completo) que dura

la acción. Solo la medicación le hace posible moverse a tal punto que incide de manera decisiva tanto en el desarrollo de la acción como en la estructura misma del relato, puesto que subtitula cada una de las tres partes en que se divide la novela: «La mañana (segunda pastilla); Mediodía (tercera pastilla); La tarde (cuarta pastilla)». A todo esto hay que sumarle otras importantes limitaciones físicas, como la dificultad para calzarse la manga o la rigidez en el cuello que la obliga a llevar la cabeza inclinada hacia el suelo, por lo que solo puede guiarse en su andar sin rostros por el tipo de piso que ve y el calzado con que se cruza. Podría afirmarse que la enfermedad es la verdadera antagonista de Elena en su búsqueda de la verdad acerca de la muerte de su hija. Tanto que, a menudo, la personifica designándola con el pronombre «Ella», escrito así, con mayúscula. Ninguna heroína o superheroína, pues, en su plenitud física, capaz de repartir y soportar golpes, disparar con letal eficacia y conducir autos en desquiciadas persecuciones. Ni siquiera está en condiciones de ver un peligro, una amenaza, aunque vaya hacia ella de frente. Nada más que una anciana enferma y sola, no le queda nadie, que tampoco es la penetrante Miss Marple de Agatha Christie ni la sutil Jessica Fletcher, que Angela Lansbury encarnara entre 1984 y 1994 en la serie *Reportera del crimen*. Es, apenas, una modesta mujer de Burzaco, localidad cercana a Buenos Aires, de mentalidad estrecha y vida muy limitada en todos los sentidos, aun antes de estar enferma. No califica, por lo tanto, para ningún papel protagónico acorde con los estereotipos estelares y ni siquiera lo haría para el de antagonista porque su misma mediocridad, irritante incluso por momentos, la inhabilita para desempeñarse como villana. Sin embargo, hay en la tenacidad indoblegable con que se aferra a la búsqueda de la verdad, la de que Rita, su hija, con quien vivía para colmo en un continuo intercambio de crueles agresiones anímicas, fue asesinada, un algo heroico que la eleva y redime. El tremendo esfuerzo físico (una pequeña odisea de la vida vulgar) que le demanda trasladarse a Buenos Aires en pos de una testigo que podría demostrar, según su muy restringido y fuertemente parcializado entender, que su hija fue realmente asesinada, le gana paso a paso la compasiva adhesión del lector. De aquel, al menos, que pueda prescindir de

las anteojeras del estereotipo glamorosamente heroico. La sobria eficacia técnica y verbal con que Piñeiro, a través de un narrador exterior sabiamente apegado a la perspectiva del personaje, podría enfrentar a los estudiantes con la visión estándar del heroísmo y del héroe que muchos de ellos seguramente comparten, promoviendo al mismo tiempo una fecunda revisión del mismo, con el consiguiente desplazamiento de la condición heroica desde el excitante ámbito de la acción puramente física al más auténtico de la lucha interior consigo mismo y con las propias limitaciones sean estas del tipo que sean, y Elena padece muchas y de muy variada índole. En este sentido, tal vez terminen descubriendo que el verdadero heroísmo consiste en aceptar que la verdad no es la que creíamos, o deseábamos, o, simplemente, nos convenía. Como lo hace Elena sobre el final, cuando la verdad que ella buscaba no es la que encuentra: «Yo sí quiero vivir, ¿sabe?, a pesar de este cuerpo, a pesar de mi hija muerta, dice y llora, sigo eligiendo vivir, ¿será soberbia?» (Piñeiro 2020, p. 170). Una comprobación seguida de una pregunta que la cuestiona: algo a lo que la literatura y el cine de consumo procuran evitar como si se tratara de un virus. Hasta ese extremo llega la honradez intelectual de Claudia Piñeiro. Nada de complacer tampoco con un final concluyente por sombrío que sea, a otro sector del público, minoritario, cierto, pero que gusta de él. No solo hay muchos sillones, sino muchos modelos de sillón y Piñeiro no nos arrima ninguno.

En *Elena sabe*, no es solo a nivel de la protagonista que la novela se aparta de los cánones consagrados. También se nos narra una historia sin aventura alguna salvo la aventura interior, completamente inhabitual en la narrativa comercial, *bestsellerista* si se me permite el rechinante neologismo que bien se merece, objetivada en el plano de la trama por ese viaje en tren de Burzaco a Plaza Constitución tan irremediablemente antinovelesco en apariencia, tan conmovedoramente heroico en el fondo. Ningún brutal asesino que viaje en el tren con el fin de eliminarla y dé lugar a truculentos incidentes en los que el lector encuentre la dosis de sobresaltos a que lo han vuelto adicto. Ningún siniestro sicario siguiendo al taxi en que Elena va de Plaza Constitución a la casa de la testigo, de imprecisa ubicación en una calle casi ignota.

Nada exteriormente amenazador que nos distraiga de lo que realmente importa en toda empresa humana, policíaca o no: los motivos, las vicisitudes anímicas que conlleva, los conflictos interiores que suscita, las revelaciones, no sobre quién es el asesino, sino sobre quién es y por qué lo es quien lleva adelante la acción y, en definitiva, sobre quién es cada uno de los lectores que, por algo, aunque más no sea por no dar el brazo a torcer y terminar con él, sigue aferrado al relato. Incluso el suspenso que se crea a lo largo de la obra a propósito de ese encuentro con la testigo que puede confirmar las sospechas de Elena va siendo corroído interiormente por la creciente presunción del lector acerca de que lo que *Elena sabe* no pasa de ser simplemente lo que *Elena cree*, como tantas veces nos sucede y pocas queremos reconocerlo. Interesante tema de reflexión y discusión en clase: lo mucho que nos gusta pensar que lo que creemos es lo que sabemos, es decir, lo verdadero e indiscutible, y las muchas veces que eso nos lleva a dañar y negar al otro. La auténtica Literatura, parafraseando el poema de John Donne que Hemingway hizo famoso, siempre está hablando de nosotros. No importa que se refiera a *hobbits* o a marcianos: siempre lo hace acerca de nosotros. Por eso, tan a menudo elegimos escaparnos a través de la literatura y el cine de consumo.

Ni una protagonista excepcional ni una trama sembrada de sobresaltos y vueltas de tuerca que nos mantengan en vilo para un descubrimiento final que nada nos dirá acerca de nosotros mismos o de la vida y que, tal vez muy pronto, olvidaremos igual que los incidentes mediante los que fuimos conducidos a él. Nada de eso nos ofrece *Elena sabe* pero sí nos reserva al final una revelación sorprendente, tonificadamente sorprendente y significativa en cuanto defrauda por completo las expectativas a las que toda narración policial, aunque solo sea tangencialmente policial como esta, nos tiene habituados, si no quiere faltar a sus obligaciones con el cliente y decepcionarlo. Pero una vez más *Elena sabe* se sale del archisabido carril, de la carretera cuidadosamente señalizada, con rumbo únicamente a la caja registradora, y nos ofrece un desenlace inesperado sin duda pero tan perturbador que seguramente irrite a muchos lectores de *bestsellers* obedientes al marketing o

de espectadores de filmes cuyo verdadero desenlace es la taquilla, incluido un buen número de estudiantes de Secundaria, lo cual sería de desear ya que una cierta dosis de enojo puede ser un buen comienzo para promover el debate, la reflexión y hasta un saludable cambio en lo que cada uno, al modo de Elena, *sabe*. Porque la revelación final constituye una magnífica *insolencia* de la escritora hacia sus lectores, a quienes les niega lo que están habituados a esperar y recibir, a esperar porque siempre, invariablemente, lo reciben. Algo que resuelva el enigma, despeje las incógnitas, restaure algún tipo de orden (siempre el deseable) y, en consecuencia, tranquilice porque permite seguir creyendo en la existencia de una significación universal y vigente (o más o menos, con tal de que el más parezca superar al menos). Y, *sobre todo*, no haga que el lector se sienta cuestionado. No le quite el sillón de abajo de la cola. Pero Piñeiro se lo quita porque resulta que no hubo asesinato sino un daño existencial, uno de esos no punibles por ley que, quién más quién menos, hemos cometido todos aunque sea una vez simplemente porque, al igual que Elena (y, más aún, Rita, su hija) estábamos convencidos de *saber*. ¡Habrase visto! ¡Hacernos esto a nosotros esta Piñeiro, a nosotros que pagamos por el libro! Sería interesante (y fermental) inducir a que los estudiantes vean que lo mejor de los escritores serios y talentosos, que respetan su trabajo y a sus siempre hipotéticos destinatarios, es en todo caso hacerles *perder* a estos el dinero, pero no su tiempo (*pasar el tiempo* es un modo complaciente de perderlo) si es que tienen la suficiente humildad, por supuesto, como para reconocer lo que de ellos mismos les ha mostrado la obra, aunque no sean viejos, ni tengan Parkinson, ni vivan en Burzaco o hayan perdido una hija. Entonces sentirán también que no han tirado el dinero. Los otros son los lectores que no merecen haber leído los buenos libros que alguna vez han despreciado, pero sí haber gastado el dinero que creen haber tirado.

Si algo hay que agradecerle a Claudia Piñeiro es haber sido capaz de volver narrativamente interesante a un personaje y su historia aparentemente mediocres e insignificantes y mantener la atención del lector a lo largo de esa modesta odisea conurbana, sin vendedores golpes bajos a la inteligencia y la sensibilidad del lector ni analgésicos estereo-

tipos. Y eso fue posible gracias al talento con que supo emplear su herramienta, la única de que dispone el escritor: el lenguaje. Algo que tan a menudo se olvida y que, precisamente, es tarea de los profesores de Literatura no permitir que se deje de lado a través del análisis sensible, profundo, perseverante de los recursos formales mediante los que el escritor logra expresar y comunicar a distancia, en ausencia, aquello que lo persigue, asedia e, incluso, atosiga por dentro, hasta que encuentra el modo único e irreplicable, si de veras tiene talento, de decirlo. Claudia Piñeiro lo tiene y por eso ha encontrado el estilo adecuado, sobrio y despojado como el personaje cuya historia narra, sin alardes formales ni alharacas técnicas que lo hubieran traicionado. En él radican la riqueza y la fuerza de esa expresión tan parca y, por eso mismo, tan eficaz y removedora, que conmueve porque no se (ni nos) concede caer en la sensiblería y nos satisface intelectualmente al prescindir de los estereotipos que insultarían justamente nuestra inteligencia.

Inducir a que los estudiantes vean y sean capaces de apreciar, cosa que no es fácil lograr debido al contexto cultural fatuo y *facilongo* en el que viven inmersos, el cuidadoso trabajo técnico que una obra literaria sería conlleva y al que debe exclusivamente su valor, el cual no reside, como por comodidad mental se cree y se quiere creer, en sus temas, puesto que estos reciben todo su poder de impacto de la forma verbal en que han sido plasmados, es como bien sabemos la tarea fundamental del profesor de Literatura en el aula. Y obras como *Elena sabe* de Claudia Piñeiro, por eso me he referido a ella, pueden brindar una excelente ocasión para realizar esa tarea en sus diversas facetas: análisis formal (en sus dos vertientes: técnica y estilística) por cuanto la forma es el mensaje en Literatura y proyección formativa, ya que esa estructura verbal en que ha sido configurada la obra tiene el poder de conmover, cuestionar e inducir al lector a la reflexión y la revisión crítica de sí mismo y del otro, así como de la significación del mundo y la vida. Pero como si esto fuera poco, esta obra de Piñeiro se caracteriza también por algo que es un rasgo distintivo de la Literatura y que ha contribuido a convertirla en una presencia inquietante, provocativa y molesta para todos los sistemas, no solo este del que formamos parte: su poder liberador. Al arrumbar los estereotipos y los trucos de ilusionista habituales

a nivel de la trama (equivalentes a los tan manidos *efectos especiales* en el cine) Piñeiro despeja y centra nuestra visión, nos hace prestar atención a la condición humana, a los motivos que contribuyen a su miseria y a los modos como los seres comunes lidiamos con ella en nuestra vida cotidiana. Nos recuerda, además, que aun no siendo héroes ni superhéroes tenemos la capacidad de asumir nuestras derrotas, como lo hace Elena al final, de infundirles una significación. Nos pone frente al espejo de lo que creemos saber para que veamos la cara de todo lo que ignoramos y el daño que hacemos y nos hacemos en nombre de esa supuesta sabiduría. Creo que puede ser una buena siembra echar en terreno tan fértil como los adolescentes la semilla humilde de que no siempre se sabe lo que se está tan seguro de saber y que la libertad es desamparo pero también posibilidad de ser y de ser con el otro, no a pesar del otro. Les deseo una buena cosecha. Es nuestro único premio. Y podemos estar orgullosos de ello.

### **Bibliografía**

- García Montero, L. (2020). *Poesía completa (1980-2017)*. Barcelona: Editorial Austral.
- Martel, F. (2011). *Cultura mainstream*. Madrid: Taurus.
- Piñeiro, C. (2020). *Elena sabe*. Buenos Aires: DeBolsillo.
- Vitale, I. (2018). *Poesía reunida*. Barcelona: Tusquets.

## Literaturizar la enseñanza

Gustavo Bombini

Sucedió que apenas había recibido esta invitación, veo en una librería un libro titulado *Un viaje a Salto*, de la poeta uruguaya Circe Maia. Lo leo y advierto que narra otro tipo de viaje en otro tiempo histórico con otros propósitos y en otras condiciones; pero acaso sea ese relato autobiográfico enmascarado que a la vez parte de la escritura inicial de una niña, lo que me llevó al tema sobre el que hoy quiero hablar, que es el de literaturizar la enseñanza. Me propongo indagar junto a ustedes qué quiere decir eso de literaturizar la enseñanza, que hasta puede sonar medio marketinero.

El texto de Circe Maia lleva a la cuestión de dictadura, o mejor, a los tiempos de la postdictadura. Pienso en el año 1985, un año importante para mi formación que se entrecruza además con el estreno reciente en Buenos Aires de una película que aún no vi que se llama, precisamente, *1985*, y que trata sobre los Juicios a las Juntas en Argentina, pero pasa que 1985 es también el título de un libro de Josefina Ludmer, *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*, editado y prologado por Annick Louis, que recoge las clases que la teórica y crítica literaria dictó en un memorable e histórico seminario con ese nombre, en la vuelta de la democracia. En el momento del inicio de la democracia incipiente. Y yo fui alumno de ese seminario. Y cuando uno atraviesa esas experiencias no imagina la proyección que van a tener en su vida profesional y en campo literario, más de treinta años después. De este modo, cuando salió la película *1985* me di cuenta de que el seminario había ocurrido en el mismo año que el Juicio a las Juntas. No me había dado cuenta que era exactamente el mismo año en el momento en que uno salía de una adolescencia atravesada en dictadura sin ningún antecedente militante, porque quizás esa posibilidad pertenecía a una generación anterior, o a chicos de mi edad, que podían estar en ambientes más politizados. Y cuando llegaron Josefina Ludmer, Beatriz Sarlo,

Beatriz Lavandera, María Teresa Gramuglio, Enrique Pezzoni, Jorge Panesi, entre otros, los profesores que llamamos «de la democracia», yo estaba como en una especie de sueño mirando mi biblioteca y pensando insistentemente: «Leí todo mal. Leí todo mal». Había aprobado Literatura Inglesa, Literatura Alemana, Literatura Argentina, había hecho gran cantidad de materias —no toda la carrera— y lo que eran las lecturas de literatura yo pensaba que estaban todas mal hechas. Exageré un poquito. Pero en esas cursadas no había teoría. Leíamos resúmenes de argumentos. Memorizábamos *El Quijote*. Yo era capaz de que me detuvieran en cualquier capítulo y empezar a hablar sobre en ese capítulo sucedía; de este modo en el momento de rendir ese examen final si me preguntaban: «Capítulo 95, de la segunda parte, ¿qué sucede?», yo empezaba a hablar deteniéndome con minuciosidad en los contenidos del capítulo. Y me saqué un nueve. No se trataba de problematizar. Eso no era no saber. Cuando mucho, lo más complejo, era un abordaje estructuralista para ver que *El Quijote* tenía historias intercaladas. Esa era la máxima sofisticación teórica de esos tiempos, y la lectura no era placentera, si eso podía compensar algo. Uno buscaba por otros lados; no sabía bien lo que buscaba.

Así que en ese momento de desengaño y de pensar que nunca más una dictadura, en algún momento de su seminario Josefina Ludmer dijo «literaturizar la enseñanza». Y yo le robé la frase. Dijo «literaturizar la enseñanza». En realidad, dijo «literaturizar la enseñanza» en un seminario que no fue el del '85 en uno posterior, creo que '87. Yo asistí a las primeras y ahí ella dijo algo que a mí me resultó interesante y que fue para mí el origen de muchas cosas. Dijo que estaba aburrida ya de dar clases (risas) —se iban a cumplir tres años de su tarea docente en la universidad—, pero más allá de la broma, afirmó Ludmer que la lógica del discurso didáctico era la lógica de la repetición y que la lógica de la repetición era contraria a la lógica de la literatura, que el lenguaje de la literatura no es repetición, ideas estas de cuño barthesiano. Quizá hoy le discutiría estas afirmaciones tan polarizadas, me animaría a hacerlo. Pero en ese momento esa idea de esa contradicción me pareció interesante, pero más interesante me resultó que en una cátedra de Teoría Literaria, en tan importante seminario, alguien hablara sobre educación

porque en las carreras (salvo en Ciencias de la Educación) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires nadie habla de educación. Nadie hablaba entonces y a regañadientes cuesta hablar de educación hoy. Yo trabajo desde hace más de treinta años para convencer a algunos de que era importante hablar de educación en la Facultad de Filosofía y Letras, dado que otorgamos el título de Profesor.

Así que se fue construyendo un camino donde la llamé por teléfono a la propia Ludmer. Un joven así, lanzado, de veintipico, entonces le pregunto por qué había hablado de eso. Le pido una entrevista, voy a su casa, y le pregunto si sobre eso que había dicho, que era un desarrollo de esa polarización se podría armar un proyecto de investigación. Esa fue mi pregunta, porque los proyectos de investigación de entonces giraban en torno al trabajo crítico con textos. Algunos hacían trabajo teórico, pero fundamentalmente era la crítica literaria el gran desarrollo. Y yo no tenía ganas de hacer crítica literaria. No tenía ganas de quedar anclado durante cinco años alrededor de un autor, de un problema. Todo me gustaba, pero me interesaba la educación. El deseo de dar clase siempre había estado ahí. Creo que Josefina Ludmer fue muy astuta porque me dijo que sí, que «eso» que había dicho podía ser un proyecto de investigación y me pasó el teléfono de Ana María Barrenechea. Me llevó a la gran educadora argentina, a la jefa del estructuralismo; «Anita te tiene que dirigir», sentenció. Anita no daba clases en ese momento. Sí dirigía el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas en la vuelta a la democracia y para mí era como hablar con Dios. Estaba muerto de miedo y ella era una mujer encantadora —si alguien la conoció alguna vez—, era una mujer afable, simpática, etcétera. Y yo le dije «Josefina dice que usted me elija». «Bueno, bueno, te firmo entonces». «A mí la educación me importa», agregó. Al respecto, acabo de escribir, una semblanza de Ana María Barrenechea que se va a publicar en el Anuario de Glotopolítica donde, desde perspectiva, me propuse rescatar ese compromiso permanente de Barrenechea de haber participado, por ejemplo, no directamente en el gremio, pero sí en la lucha por el estatuto docente, además de participar en las transformaciones del paradigma de la gramática en la enseñanza. Tenía ella, además, una visión interesante, (lo que he recuperado en proceso de escritura de la

Semblanza) respecto de la posibilidad de lo interdisciplinario. Porque a mí, por ejemplo, el doctorado (cuyo más importante producto es ese libro titulado *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*) me llevó a hacer seminarios sobre educación, en el área de Ciencias de la educación. Algunos creen todavía que soy de Ciencias de la Educación pero no, me definiría como «interdisciplinario». Me gustó fundar esa necesidad de lo interdisciplinario a la hora de explicar unas prácticas de enseñanza y las prácticas de formación docente, que no se explican de manera unívoca solo con las disciplinas lingüísticas y literarias. Es necesario una mirada compleja sobre un fenómeno multicausal que es la enseñanza y la formación. Era el momento en que Adriana Puiggrós de Historia de la educación argentina y latinoamericana en la Facultad, entre otros profesores y profesoras prestigiosas con las que cursé seminarios.

Mi primer libro en relación con estos temas fue *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, que algunos de ustedes conocen —la primera edición es este libro celestino de 1989— que circuló bastante y tuvo una reedición en 1991 y hay una edición ampliada de 2005 que está disponible. Este libro me inventó a mí. Lo busqué en estos días. Traje conmigo la primera edición, busqué la frase «literaturizar la enseñanza» y no la encontré. Estoy seguro de que está ahí adentro. Pero como puse ese título, me dije: «Bueno, tengo que dar cuenta de ese título acá, con ustedes». Y empecé a pensar significados posibles. Voy a traer algunos. El primero, vinculado con la pregunta que nos hacemos en el libro respecto de la relación de los profesores y profesoras con la literatura y de los profesores y profesoras ya desempeñando su oficio, y los vínculos con la literatura que permanecen o que se disminuyen, que se apagan, que se enfrían (así como una pasión), a costa de la profesión. Entonces, ¿qué relación tendría el placer de leer, con la práctica del profesor? El profesor que lee, el profesor apasionado. El profesor que comunica esa pasión que siente por el objeto. Y también una cuestión más específica: el conocimiento de la literatura puesto en juego en su lectura como herramienta que tiene que ver con el abordaje de la lectura de los textos. O sea, un texto bien leído, es un texto bien enseñado en algún sentido. Hay un saber que se produce ahí —yo diría

que es preteórico o va por el costado de lo teórico— que es la intervención del lector y cómo llega eso a mí y cómo me construye a mí como lector.

En alguna línea de trabajo en el Plan Nacional de Lectura que recién mencionaba, durante esos años en que yo estuve a cargo de un equipo maravilloso, desarrollamos una línea de política de lectura, que se llamaba «El docente como lector». Y descubrimos cosas muy interesantes porque empezábamos a trabajar con las autobiografías de lectores. Por ejemplo, en el caso de los maestros y las maestras del nivel primario es interesante ver el contraste con los profesores de literatura en relación con las representaciones de literatura y con las autopercepciones respecto del «ser lector» que tiene el profesor de literatura frente a la de los maestros de primaria y la literatura como objeto de enseñanza. Uno más entre otros. Al punto que en muchos casos, los maestros no se autoperciben como lectores por más que efectivamente tengan intereses en ese sentido. Por un lado, Borges y la cultura alta y por otro lado, el ser maestro y la cultura escolar. Es un asunto complejo, mi madre, que era maestra normal de primaria, cuando hablaba de literatura recordaba lo que había leído en la escuela secundaria y pensaba en la literatura como objeto de enseñanza. No era lectora de literatura. Sin embargo, llevaba adelante con pericia su tarea de alfabetizadora de niños y niñas en el primer grado y lo hizo durante muchos años.

Pero hay un elemento que propone una tensión. En esas autobiografías lectoras, de memorias de la infancia y la adolescencia, que eran a la vez ejercicios de escritura, aparecían representaciones altamente valoradas sobre aquellos vínculos ya dejados de lado en el tiempo pero que recuperados en los relatos fortalecían de alguna manera la posibilidad de un maestro leyendo otra vez literatura en un espacio de formación permanente, leyendo literatura para adultos y también leyendo literatura infantil.

Entonces en este caso, literaturizar la enseñanza es empezar a pensar en ese vínculo con la lectura, pero del primer sujeto, que somos nosotros, los docentes, en general. Una vieja discusión de todo el s. XX alude a que la educación literaria en la escuela secundaria se centra en el dilema entre enseñar historia de la literatura o leer literatura. Aquellos

viejos libros de texto que traían una suerte de apéndice donde estaban todos los textos literarios que había que leer, que en realidad eran fragmentos de los textos literarios, buscaban resolver este dilema, incluyendo a la vez información enciclopédica y fragmentos de textos para su lectura. De este modo, el manual se autoconsumía. Pero ya a mediados del siglo XX comienzan a proliferar las colecciones, como la GOLU (Grandes Obras de la literatura Universal), de la editorial Kapelusz, en Argentina. La discusión —que arranca a fines de siglo XIX— es si la historia literaria como metadiscurso desplaza directamente la lectura de la literatura. Entonces hay una polémica de algunos pedagogos, autores, didactas (que no se llaman así en esa época) diciendo: «La lectura directa de los textos». Fíjense la expresión: «la lectura directa». No tanto fragmentos. Mejor menos temas y más lecturas, contra un programa inabarcable de Literatura Española, por ejemplo. Esa discusión recorre todo el siglo, sigue en los sesenta. Hasta los sesenta está bastante firme esa discusión porque ahí el saber de la historia literaria es hegemónico. Yo estudié y tuve una buena profesora en el Colegio Nacional de Mar del Plata, pero estudié la biografía de Cervantes porque además la vida de Cervantes está vinculada con la obra de Cervantes. Ya que estoy en Salto, también hice una antología de Quiroga y con un compañero escribimos una especie de biografía de Quiroga. Por ahí yo ya estaba de vuelta.

Puede ser interesante escribir biografías y con ciertos autores entrar desde la biografía, no para hacer un causalismo «vida-obra» tan lineal, pero algo de la biografía ha de ser productivo a la hora de presentar unos escritores potentes. Me acuerdo que para estudiar esa biografía de Cervantes, nos pidió la profesora que escribiéramos nosotros su biografía. Yo tomé como fuente tres libros de texto distintos. Y con esos tres libros de texto armé una biografía de Cervantes, que era como una composición. Me daba cuenta de que un manual decía cosas que el otro no decía, entonces escribí mi propia biografía de Cervantes. Ese era un modo de escribir, de hacer, de aprender literatura. Volviendo a 1985, en esa época, desde distintas matrices de la sociología de literatura, de los formalistas rusos, desde algunos textos de Roland Barthes y de otros teníamos las herramientas para demoler esa historia literaria escolar de

autores y obras. Con el concepto de «texto» demolíamos el concepto de «obra». Nos peleábamos con la figura central del autor; a la vez que reponíamos la figura central del lector. Todo lo que yo aprendí que lo incluí acá (*La trama de los textos*). Entonces era como enseñar de otra manera en ese inicio de mi trabajo como profesor en secundaria. Ahora la tensión se daría entre lectura directa y la teoría literaria, no ya con la historia. La teoría literaria en Argentina es muy original en ese sentido porque es uno de los pocos países de la galaxia en los que la teoría literaria se constituye como una disciplina separada de las materias de literatura. Es un desarrollo en sí mismo. Hay una colega de la Universidad Nacional del Litoral que ha historizado las cuestiones de la institucionalización de la teoría literaria en Argentina. Y en UBA hay un posgrado que se llama «Maestría en Estudios literarios, pero hay desacuerdos porque algunos querían que se llamara «Maestría en Teoría Literaria». Desde mi perspectiva, «Estudios literarios» me parece más amigable, más amplio.

Decía que en ese momento en que la teoría literaria se convierte en referencia para la enseñanza de la literatura tuve la sensación de que tenía que releer todo lo que había leído mal en las cursadas en tiempos de dictadura. Pero no lo hice, sino que me puse a leer teoría literaria, porque me di cuenta de que tenía un vacío terrible, y le pregunté a un compañero: «¿Quién es Bajtín?». Él me dijo: «Es un libro que venden ahí en la librería Biblos». Y así estábamos: desorientados. Así que fueron años de lectura de teoría literaria acaso en desmedro de la propia lectura de literatura. Las discípulas directas de Josefina Ludmer (que eran apenas mayores que yo) comentaban eso. La seducción por la teoría literaria había generado tal empatía que a veces quedaba desplazada la lectura de literatura. En esos mismos tiempos, Enrique Pezzoni, director de la carrera en la normalización, un tipo maravilloso, traductor de la Editorial Sudamericana, un personaje único, decía: «leen Bajtín sin leer Dostoievski. Estamos formando monstruos» (*risas*). Entonces, esa lección de Pezzoni me quedó dando vueltas para preguntarme cómo pensamos esa relación en el campo de la enseñanza: cómo no formamos monstruos o cómo no nos volvemos monstruos nosotros mismos. Monstruos de la teoría. Monstruos por la creencia de que si antes de

leer un texto literario no decidimos con qué marco teórico lo vamos a leer, entonces no podemos leer, pues se trataría de una lectura ingenua. Son como unas mañas de académico. ¡Cuidado con las mañas! Entonces, literaturizar la enseñanza sería repensar fuertemente este lugar de la lectura, incluso en el armado de los corpus de un profesorado. Yo dirijo el Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Martín, y allí les digo a los profesores y a las profesoras de Teoría Literaria: «¡Que haya lectura! ¡Que haya lectura!». Digo porque no son cursos de teoría literaria realmente teóricos. Son cursos muy vinculados con la crítica y con la lectura de obras. Es el modo de hacer teoría en América Latina. Así trabajaba Barrenechea con el fantástico: leía y generaba teoría, pero desde la lectura; no teoría abstracta o de opinión, como en Estados Unidos. Son modos culturales, tradiciones críticas y enfoques de enseñanza, al fin. Así lo explicaba Ludmer también en esas clases.

Pero este no era el lugar donde me iba a detener. Me detengo otra vez a pensar en la expresión «literaturizar la enseñanza» y en el lugar de la escritura y en la pregunta de qué tiene que ver la escritura –y cuando digo escritura pienso en la escritura que llamamos ficcional, literaria, creativa, pónganle algún nombre que ustedes quieran–: ¿qué tiene que ver esa práctica con la enseñanza de la literatura? ¿Qué vínculos se juegan ahí? Porque en esos tiempos, un poquito después, en 1987 tuve la dicha de conocer a Maite Alvarado, que era entonces una referente fundamental del campo de las propuestas de taller de escritura en la Argentina. Gloria Pampillo y Maite Alvarado, configuraban una línea de trabajo que se hacía visible en esa época, pero que en realidad venía de los años setenta, del Grupo Grafein, un grupo muy potente de aquella década. Después vino la dictadura, la diáspora, de los miembros históricos de Grafein (exilios y exilios internos). En el regreso, Maite y Gloria empezaron a trabajar ya con el campo pedagógico. Aquellos talleres Grafein eran talleres de escritores, de personas interesadas en escribir, donde en realidad también se juega una situación de enseñanza, como en cualquier taller. Pero la orientación hacia el aula escolar fue la que empezó a producirse a partir de los ochenta y también con la creación de una cátedra en la carrera de Comunicación, de Gloria Pampillo y

Maite Alvarado que tomaba la escritura ficcional y argumentativa como su objeto de trabajo. Yo trabajé como ayudante en esa cátedra durante algunos años y era una cátedra anual donde yo di taller de escritura. Los estudiantes escribían y aprobaban la materia escribiendo textos de ficción en una cátedra universitaria. Eso en mí generó muchísima curiosidad. Una materia anual. Algo muy muy muy interesante. Pero pasa que estábamos en los ochenta con estas propuestas de escritura, cuando vimos que poner en juego propuestas de escritura lúdicas con los pibes en el aula generaba unas situaciones de tarea de mucho entusiasmo —no me gusta la palabra «placer»—, de distinto compromiso con la tarea, de mucha creatividad y mucha intención, y después las escrituras, acaso, que quizás con otros formatos no hubieran salido tan buenas.

Pero hay como unas cuestiones de escritura de las propias historias, de la ficción, etcétera y de lo lúdico, que pareciera que propician un compromiso mayor con la palabra que si estuviéramos trabajando con un género más convencional. «Escribo peor un instructivo que una ficción», creo. Hay un goce ahí que me gustó.

Yo di talleres de escritura con chicos en la escuela y eso me gustó, pero como todo empezaba en los ochenta, en realidad después la investigación a mí me mostró otra cosa. Me mostró algo muy potente, algo que Maite Alvarado pudo ver, una investigación que quedó trunca por su muerte, sobre una enseñanza de escritura en la escuela primaria. Y eso que estaba viendo en la escuela primaria yo lo estaba viendo en la escuela secundaria y que era que antes del estructuralismo —perdón Barrenechea— se escribía en las aulas. Antes del estructuralismo había ejercicios de composición. Antes del estructuralismo había redacción. Aquella parodia de la «redacción-tema» que escribió Roberto Fontanarrosa en un cuento. Efectivamente, la elección del tema de la vaca estaba en los inicios de la historia de la enseñanza. Hay un registro en la Universidad Nacional de la Plata, que estaban los piratas positivistas que hacían investigaciones donde entrevistaban a los niños. Y había una luna, Florencia, que decía: «Del año 1905 (o por ahí) me piden que escriba sobre la vaca. ¿Qué podría decir yo de este animal que no haya sido dicho?». Ya estaba la fantasía del país ganadero. Entonces llevábamos a los niños a inculcar cuáles eran las riquezas del país. Así estamos.

Gracias a los ganaderos, a los sojeros. Entonces pasó que nos sorprendimos, que yo me sorprendí con que la escritura estuviera tan presente en propuestas de escritura de los años cuarenta, de los años treinta, de los años veinte, de los años diez. Vamos para atrás. Cuando vamos para atrás nos encontramos con un momento de la historia, y de la historia de los saberes sobre la literatura en la escuela, que es muy importante, que es: antes de la historia literaria, antes de que el paradigma del saber literario fuera historia literaria nacional, española, latinoamericana, argentina, uruguaya, antes se enseñaba retórica. Se enseñaba retórica. Los niños griegos del s. V a.C. hacían ejercicios de imitación de escritura a la manera de Homero y a la manera de Sófocles. ¿Pero por qué hay siete comedias y siete tragedias? Porque son las escolares. Hay un libro hermoso del historiador francés Henri Marrou que se llama *Historia de la educación en la antigüedad* y ahí está el testimonio de las formas de enseñanza de la gramática y la retórica en los distintos momentos en Grecia y en Roma. Y ahí los ejercicios de escritura eran el soporte de la enseñanza de los saberes retóricos, donde retórica y gramática articulaban, conversaban, mucho mejor que gramática e historia, como dos mundos divorciados. En cambio, gramática y retórica conversaban bastante bien. Entonces ahí apareció un artículo (en ese momento no estaba traducido) de Gérard Genette, que es un artículo que se llama «Retórica y enseñanza», donde Genette, en un libro del año sesenta y seis, recupera precisamente esta cuestión de la idea de los clásicos como modelos a imitar. Analiza manuales del siglo XIX franceses, que son similares a los que se usaban en nuestros países. Algunos eran traducciones o adaptaciones. Entonces dice: «nueva retórica de Leclerc, fábulas, narraciones, discursos mezclados con relatos, paralelos, diálogos, desarrollo de una frase célebres o de una verdad moral, solicitudes, informes, análisis críticos, panegíricos, alegatos. Los grandes textos de la literatura griega, latina y francesa no era solamente un buen objeto de estudio, sino también de forma más directa modelos a imitar.» La idea de escritura como imitación de modelos. Entonces, lo que dice Genette es que, avanzando el tiempo y ganando terreno definitivo la historia literaria, ya finalizando el siglo XIX, ya entrando al siglo XX, dice: «El discurso escolar cambió pues de plano. Ya no es un discurso literario, sino un

discurso sobre la literatura y la consecuencia es que la retórica, que se hace cargo de él, que asegura su código y se hace cargo de sus reglas ya no es una retórica de la literatura, sino que es una retórica de la metalingüística. Es una retórica para escribir el comentario de los textos. Dice: «Se transformó entonces en una meta-meta-literatura. Discurso magistral pronunciado sobre la máquina en la que debe pronunciarse un discurso escolar sobre un discurso literario». Entonces se plantea esta distancia y da un ejemplo muy interesante. Dice, sobre la relación del campo de la educación con el campo literario: «Ejercicio práctico de literatura: esta posición antigua de la enseñanza clásica permitía, pues, a los más dotados —bueno, eso, entre paréntesis— un paso insensible de los últimos ejercicios escolares a las primeras obras así como las obras de juventud de Flaubert se componen de seis narraciones que son deberes realizados en cuarto año del liceo». La obra de juventud de Flaubert son sus ejercicios escolares. Dice: «Para un adolescente de esa época, lanzarse a la literatura no era, pues, como hoy una aventura y una ruptura. Era una prolongación de un ciclo de estudio bien llevado», etcétera.

El rescate de esta historia que realiza Genette respecto de los manuales franceses lo vamos a registrar también en Argentina y también en el Río de la Plata. Para eso, quería leer: «En Montevideo hay un profesor que se llama José Pedro Segundo, catedrático de la ciudad de Montevideo, que presenta un artículo de 1916 que surge de la conferencia de oposición a la cátedra de 1913 y plantea algunas ideas: ‘la enseñanza de la literatura reclama una apreciación más racional y filosófica que supere ese simple saber operativo y empírico de estar plagados tantos textos corrientes’ [...] ‘Excluír del curso de literatura en secundario las adocenadas retóricas cuyo ideal parece haber sido exclusivamente definir escolásticamente el mayor número posible de formas literarias o intentar clasificaciones de catálogo’». Está criticando a la retórica por ese afán de armar ese catálogo. Y sigue hablando sobre la teoría de lo bello, la relación de la poesía con la pintura, la arquitectura, la música, etcétera». De todo esto habla en su clase de oposición. Y más adelante agrega: «haciendo tan frecuentemente como le fue posible excursiones por el territorio de estas otras artes por medio de grabados o

fotografías o reproducciones que serían a su clase como los trozos mejor escogidos de Virgilio, o de Dante, o de Cervantes o Víctor Hugo». Está proponiendo una enseñanza activa. Pero también vale la pena recuperar la voz de un escritor uruguayo, José Enrique Rodó quien en *El mirador de Próspero* tiene un artículo de 1909 sobre la enseñanza de la literatura que a la vez se enrola junto al dominicano Pedro Henríquez Ureña, que está en Argentina, a la pelea con la disciplina retórica y dice: «El escritor vive en un mundo. El retórico vive en otro distinto. Para los tratadistas de retórica, el arte literario no se ha modificado, especialmente Boileau. El escritor aprende, se rectifica y se transforma. El retórico es impenetrable e inmutable». Sigue cuestionando la inmutabilidad de la retórica y postula «la importancia relativa de los géneros literarios». Está cuestionando las definiciones tan estables frente al cambio de las condiciones en distintas épocas, los distintos géneros van caducando y decayendo, otros se realzan; dice Rodó: «Las clasificaciones de los retóricos clásicas deben ser revisadas y adaptadas al orden de la realidad literaria actual». Por ejemplo, la epopeya. ¿Por qué se sigue hablando de la epopeya? se plantea Rodó; y afirma la necesidad de producir «un texto de teoría literaria [...] que acompañe el desenvolvimiento de la literatura contemporánea».

De la misma época de Rodó, de José Pedro Segundo, hay dos profesores argentinos que encontré en mi investigación, que trabajan específicamente con la escritura de textos ficcionales. Y uno de ellos es Emilio Alonso Criado. Su padre era español y tenía un cargo diplomático en Montevideo y después la familia se muda a Buenos Aires. Yo creo que Alonso Criado era abogado en realidad porque encontré testimonios de que había estado en la reforma del '18 en Córdoba, pero hablando en nombre de la Facultad de Derecho y no lo encontré en los registros de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de esa época, pero común que un abogado pudiera enseñar literatura. Él tiene una posición sobre la literatura, cuestionadora de algunas fuertes afirmaciones canónicas que podían estar siendo contemporáneas a Ricardo Rojas respecto de la inclusión del teatro popular y él incluye manifestaciones del teatro popular gauchesco y también con marcas de la inmigración italiana, que era con lo que los grandes intelectuales estaban

combatiendo en ese momento, en la contaminación lingüística, por el lado y especialmente de la italiana. Y él dice: Bueno, los sujetos con los que trabajo son estos y también dice, «Bueno, son estos, pero hay que nacionalizarlos un poco. Él tiene conciencia de qué tipo de práctica está haciendo y por eso publica su libro. Yo le propuse a la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina que tiene una editorial y una colección sobre historia de la educación, volver a publicar el libro, que era de 1919 y lo volvimos a publicar en 2018, 99 años después. Está en digital el acceso al libro, pueden acceder gratuitamente a él. Es muy interesante porque están los programas del profesor. Están lo que llama «Clases», que son unas conferencias. Pero después, poco más de la mitad del libro, es una antología de los textos escritos por sus estudiantes, porque el libro se divide en dos partes: «Yo enseñé así literatura», y la segunda, «Este es el resultado de mi enseñanza». Y el resultado de su enseñanza son los textos de sus estudiantes, que son textos de ficción, algunos de ellos que son textos referidos a autores. Una consigna que da siempre es: «Recuerdos e impresiones de mi vida de estudiante. Mis impresiones cuando empecé a estudiar, libros que he leído, personaje histórico que más admiro». Hay publicados varios textos autobiográficos escritos a partir de esta consigna. También hay poesía. Es un colegio secundario que no es el Colegio Nacional de Buenos Aires. Es un colegio al que asisten alumnos varones de clase media. No es un colegio de la aristocracia. Ya estamos en el gobierno de Yrigoyen. Las clases medias tienen su representatividad. Es el primer presidente elegido por sufragio, entonces hay un clima de época para pensar que hay un docente democratizador, un docente que cree en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Voy a leer parte de un texto escrito por uno de sus alumnos titulado «El matón del arrabal»:

Era el guapo. Gotas ancestrales de Moreira bullían en su sangre criolla de peleador indómito. En el barrio, los pilluelos lo admiraban silenciosamente, mientras se insinuaba en sus mentes infantiles un pensamiento inquietante: «ser como Jacinto», ilusión «acariciada» que brotaba a flor de labio en un barboteo de injurias,

mientras la mano, en gesto de coraje, imaginaba un quimérico puñal.

No es Borges, es Nicolás Olivari. Es decir, el poeta Nicolás Olivari era alumno de Alonso Criado, con lo cual se comprueba aquello de Flaubert de que los textos de juventud de un escritor eran los últimos textos escritos en el Liceo. De hecho una colega hizo una tesis en la Universidad Nacional de La Plata, donde incluyó «El matón del arrabal» como primer texto en su tesis sobre Nicolás Olivari. Leemos al pie: «1918, 4º año, 2ª división». Nicolás Olivari es el alumno. La tesis de Genette se comprueba acá en el Río de la Plata.

Esto es algo importante para pensar en cualquier proyecto, incluso curricular, como estamos discutiendo en nuestros países, esta cuestión del currículum de literatura y qué se enseña cuando se enseña literatura. Si bien estamos pensando en qué paradigma teórico literario nos referenciamos, en nuestra discusión hay algo que se define en el campo de la práctica. Y si hay un campo de la práctica que tiene que ver con el ejercicio de la escritura ficcional podemos pensar que en esa práctica también hay una producción de saberes. Esa práctica configura en sí misma saberes. Nos configura desde la experiencia de la escritura y, a la vez, los saberes retóricos vuelven a ponerse en juego en el momento en que escribo. ¿De cuál retórica? ¿La retórica de la *inventio*?, ¿la retórica de la *elocutio*?, ¿la de la *dispositio*?, ¿las figuras, las estructuras y la invención? Creo que las tres nos interesan. Ya en los libros de texto de los sesenta y setenta, con mi profesora de secundaria, teníamos una ficha que decía «Recursos expresivos», que eran los tropos: metáfora, sinécdoque, metonimia. Ella decía «recursos de forma y de contenido». Y buscábamos «aliteración es de forma», «metáfora, de contenido». El contenido de una forma. «La forma es contenido», decían los formalistas rusos pero ahí, en la escuela secundaria, forma y contenido estaban divididos. Probablemente esto era un resabio, un resto, de la enseñanza retórica del siglo XIX que había quedado ahí dando vueltas en el libro de texto y en la ficha para el análisis de mi profesora lo que obligaba, por fin, a ponerle el cuerpo al texto, y este seguramente era un aspecto positivo. Mi profesora, con algunos rasgos autoritarios, había sido

buena profesora porque se ponía con los textos en la mano a aplicar la ficha. Pero cuando aplicábamos la ficha, no solo aplicábamos, sino que también desentrañábamos el sentido. Ordenábamos el hipérbaton de Góngora para acceder al sentido, lo cual era bastante dificultoso, pero podíamos aprenderlo. Y ella estaba ahí al frente de la clase, acompañándonos en nuestra lectura en fotocopia. El soneto de Góngora, de Quevedo o de Garcilaso. Eso te dejaba la escuela secundaria. Eran otros tiempos.

Frente a esta pregunta por el lugar posible de la retórica, empecé a rastrear y descubro que en las propuestas de taller de escritura, como Grafein, Alvarado, Pampillo, Nicolás Bratosevich, —gran referente de la teoría literaria y del taller de escritura, que publica un libro que se llama *Taller literario*— descubro que el taller es algo más que una caja de herramientas. El libro *Taller literario* es un libro con una estructura fragmentaria, algo lúdica. Anda por ahí circulando todavía, es de editorial Edicial, de Buenos Aires. En un apartado titula: «Mímesis y antimímesis». Pone ese tema como caja de herramientas porque el problema de mímesis y antimímesis va a estar planteado en un ejercicio de escritura. Entonces va reponiendo los saberes teóricos que necesita para acompañar los procesos de escritura pues de ese modo él en sus propios talleres. En alguna publicación mía, yo, como comentario de eso, digo «nostalgia de viejos enunciados, saberes literarios perdidos». Está bueno pensar que podía haber dentro de la clase de literatura unos enunciados literarios, como en el campo de la lingüística, como bien reseñaban ayer las colegas que se estaban acá. Así como en el campo de la lingüística nos apropiamos de tanta terminología específica y técnica, podríamos imaginar un proceso similar en el campo de la enseñanza literaria. Se trata de asumir cierto metalenguaje, pero de una manera regulada, con sentido. Somos profesores. Somos metalingüísticos y metaliterarios por nuestra sola presencia. Hablamos sobre el lenguaje y sobre la literatura y eso no es un problema. Y lo digo porque hay posiciones extremas en didáctica como cierta línea del constructivismo, que desaconsejan y hasta prohíben la enseñanza de la gramática. Es una pelea que tenemos en la Argentina. «No enseñes gramática. Es una cosa académica y normativa. Los niños construyen». Y después no sabe si

una palabra es un sustantivo o un verbo. Está complicado. Posiciones que no ven la lógica de la disciplina, ya lo había explicado acá [*en La trama de los textos*] como una referencia fundamental aun en la escuela primaria.

Entonces cuando decía «la nostalgia de saberes» es que en algún momento la crítica justificada y potente que dio como resultado el desalojo de la historia literaria, pareciera que nos dejó sin el saber específico y no quedó tan claro que entraban las teorías literarias. Y no hicimos desde el punto de vista de la didáctica de la literatura las mismas operaciones que se hicieron en la didáctica de la lengua. Yo escribí un artículo, allá lejos y hace tiempo, a mediados de los años '90 acerca de la deuda teórica del campo de la teoría literaria a la enseñanza, pero si esa observación es tomada de manera literal es un lío. Salen los divulgadores a pagar la deuda llenando de conceptos teóricos los libros de texto o la formación de los profesores. En ese artículo hablé de «modelos de articulación», siguiendo la teoría de entonces de moda, la transposición didáctica, y propuse avanzar en la idea de que habría distintas maneras de hacer esa transposición, pero en ningún caso es aplicación de modelos, ni exceso de teorismo. Eso ya lo había enseñado Ludmer en su seminario. Quedó como marcado a fuego. «No a la aplicación de modelos», no a un ejercicio mecánico, si no se hace con alguna conciencia de que en la recuperación de la categoría teórica yo estoy intentando resolver un problema de la lectura. Los chicos no reconocen un problema en la temporalidad porque hay una analepsis. «No veo esa alteración. ¿Qué pasó en el texto?» Seguramente los estudiantes lo llegan a ver en una narrativa audiovisual, pero no lo detectan en un texto escrito. Posiblemente el profesor empuñe teoría, ponga en un juego teoría y vea hasta qué punto pone en juego palabras técnicas, cuáles sí y cuáles no. En la didáctica de la matemática nadie se queja de que haya conceptos sofisticados y terminología técnica. ¿Por qué no podemos asumir algunos conceptos sofisticados en la enseñanza de la literatura?

Hay un artículo de Maite Alvarado titulado «Escritura e invención en la escuela», incluido en un libro homónimo del Fondo de Cultura Económica, en el que Maite plantea la retórica de la invención y retoma a Rodari cuando se preguntaba si existiría una teoría de la producción

de ficción. Creo que todos deben conocer al maestro italiano Gianni Rodari. Lo sumamos. A mí me cuesta que mis alumnos de la Universidad de Buenos Aires entiendan que está bueno leer a Rodari y lo miran como si fuera un ingenuo, tonto, un texto flojo, y no se dan cuenta de la dimensión de esa narrativa, una narrativa de profesor la de Rodari. Los recorridos que estaba haciendo Maite transitan la retórica de la invención. La idea de invención está en los retóricos latinos Cicerón y Quintiliano. En el profesorado universitario en Letras en la Universidad Nacional de San Martín pusimos un curso de retórica. Aparte de los cursos de Teoría Literaria y de literatura, aprenden retórica.

Había un texto muy interesante que leímos a mediados de los noventa. Los leímos con Maite, de Jerome Bruner, un psicólogo cultural, *Realidad mental y mundos posibles*, libro hermoso, y ahí en el primer capítulo «Aproximación a lo literario» y en el segundo, «Dos modalidades del pensamiento», él se apoya en teóricos de la literatura para avanzar en una teoría de la comprensión de los textos literarios. Vemos que Bruner maneja el campo y toma lo que Todorov llamaba «operaciones de subjetificación», el modo en que el discurso literario transforma el discurso ordinario. Ciertas operaciones que al fin son operaciones retóricas. Hay de base una concepción de la literatura. Habrá otras. Ahí se está trabajando con textos narrativos y hay un proceso experimental donde dos lectores leen el mismo texto de Joyce y tienen que renarrar ese texto. Un lector lo renarra centrado en la historia y otro lector lo renarra centrado en el discurso. El segundo recupera los procedimientos del discurso y el otro se queda con la anécdota. No es para armar una clasificación de «lector experto» y «lector novato», como en las teorías cognitivas. No es para eso, ni mucho menos para establecer jerarquías o clasificaciones de los lectores/alumnos sino para que podamos pensar en las prácticas de lectura y de escritura literarias, que suponen lo que yo en ese momento llamaba «obstáculos para la comprensión» o, si ustedes quieren, «desafíos para la comprensión», donde hay un proceso lingüístico de cierta complejidad y que también serían obstáculos o desafíos en el proceso de producción. El texto me obliga a detenerme, a leer «levantando la cabeza», como dice Barthes. Pero ahí por-

que entré en una zona compleja del texto, como me pasaba con Góngora, que estaba tan desordenado. Entonces paraba ahí y tenía que hacer otro proceso para volver al texto. Ese leer levantando la cabeza tiene que ver con interpretar pero también tiene que ver con asumir lo retórico como desafío de lectura y escritura. Y en ese detenerse se juega algo del orden de la enseñanza. Uno podría decir «Estuvimos trabajando con la literatura esta mañana en el aula», «Me parece que estuve enseñando», «Me parece que alguien aprendió algo». Porque cuando alguien relee su texto, que lo escribió a partir de una consigna que tiene atrás un juego retórico a resolver, cuando uno relee su texto y encuentra eso, ese alumno que reescribe y hace la segunda versión está haciendo algo, está aprendiendo la pura práctica de la retórica en territorio. Los profesores damos consignas de escritura; se supone que nosotros las resolvimos nosotros antes o a veces no. A veces las inventamos nosotros mismos y las resolvemos y otras, las sacamos de un manual pero no las resolvemos. Seguramente resolverlas —sean propias o tomadas de otro lado— es un buen camino para poder anticipar algo de lo que ocurrirá en la clase cuando yo trabaje esa consigna con mis estudiantes.

Y respecto de las consignas, decía el Grupo Grafein: «Toda consigna tiene algo de valla y algo de trampolín». El trampolín tiene que ver con la invención y la valla tiene que ver con la restricción del lenguaje, con las reglas retóricas del lenguaje, con algo que tengo que resolver de la *elocutio*, de las figuras, de la *dispositio*, de la organización del texto y de la *inventio*, de la invención. Si pienso en la tradicional «composición tema la vaca», eso era puro trampolín. Salvo el género composición en sí y sus restricciones escolares. O cuando se enseñaba en la escuela la descripción. Igualmente la descripción era un género escolar. No existe la descripción fuera del género escolar. Si existe está metida dentro de una anotación, pero no anda sola la descripción, pero en la escuela sí anda sola. Muy lindo, descripción a partir de una lámina. Un ejercicio de esta época también. Descripción a partir de una lámina.

Había escritura. El pasado de la enseñanza está lleno de propuestas de escritura. Uno podría además preguntarse cómo se juega eso en la formación docente, cómo formamos a los futuros docentes para que incorporen el trabajo con la escritura en el aula, ya sea con veinte o con

cincuenta niños; cómo construir currículum a partir del taller de escritura como espacio de producción de conocimiento y acaso lograr transmitir esto, que sería un desafío para América Latina. Y recuerdo, al respecto un trabajo de asesoramiento como consultor internacional en el ministerio de educación del Perú. Las colegas decían algo muy importante: el enfoque comunicativo había desplazado a la literatura por la producción de los textos pragmáticos, del uso cotidiano, etcétera. Hicieron ellos una ligazón entre neoliberalismo y ese modelo. Pero a la vez, había gente que sostenía que en la educación básica no había que enseñar literatura. La literatura era para la educación superior y no para la educación básica (entendiendo por ésta allí, nueve años de escolarización obligatoria). Y yo llevaba ejemplos de literatura infantil, registros hechos por maestros y maestras donde se veía cómo ellos ponían en juego saberes literarios con niños de tercer grado y había un sector duro que estaba totalmente marcado por la línea catalana, vamos a decir, por el método comunicativo que viene de España, y ahí apareció la palabra competencias. Las colegas que me precedieron aquí ayer dieron cuenta muy claramente de estos procesos. Me gustó mucho ese panorama que trazaron de la enseñanza lingüística porque es bueno mirar un poco desde arriba y desde atrás, desde la historia y desde la teoría, como cruzando las dos cosas. Y ahí ustedes algo dijeron del neoliberalismo, que había unas palabras, y «competencia» también viene de ahí. Hay un trabajo de Bronckart y Dolz donde ellos hacen un poco la genealogía de la noción de competencia y arranca con los aportes de Dell Hymes y de Chomsky, pero avanzan observando cómo en el neoliberalismo esta palabra la tomó el mercado y se convirtió en una palabra propia del neoconservadurismo en educación.

Nosotros hicimos un cambio curricular en Argentina a comienzos de los años 2000. No sé si durará. No sé si alguien percibió en profundidad su importancia. Tenemos el currículum de los NAP, que son los Núcleos de Aprendizaje Priorizados, que reemplazan al currículum de los CBC, que eran los Contenidos Básicos Comunes, que estaba fuertemente basado en la noción de competencias. En el 2004, hubo un trabajo curricular que estuvo a cargo de una gran amiga y gran pedagoga de la Universidad Nacional de Córdoba, que falleció recientemente,

Adela Coria, que venía de un trabajo importante, dentro del núcleo de gente de Córdoba que, a partir del exilio ha estado muy vinculado con el CINVSTAV de México. Se trata de la línea socioantropológica, referenciada también en el trabajo de etnografía educativa de Elsie Rockwell. Es como la entrada a la línea mexicana, pero no por Buenos Aires, sino por Córdoba. En ese currículum de los NAP hay una estructuración a partir de la doble definición de «saberes» y «conocimientos». Se corrió del vocabulario oficial la palabra «competencias» y se puso en su lugar «saberes y conocimientos». Cuando decimos «conocimientos» estamos hablando de los conocimientos legitimados, se está hablando de las tradiciones culturales que el colegio reproduce, del arte, de la ciencia, de la literatura, y con «saberes» se está hablando desde una mirada más antropológica sobre los saberes otros no legitimados, pero que tienen que ver con las comunidades, con saberes no legitimados pero que tiene un fuerte arraigo cultural y yo pondría ahí las lenguas originarias en uso y todos los elementos culturales que vienen junto a las lenguas como formas de conocimiento. Yo creo que el Ministerio no comunicó bien el sentido de este nuevo currículum y, en todo caso, es más fácil comunicar «competencias» porque es algo tan eficaz, tan de mercado, pero nuestro trabajo, como también dijeron ayer acá, consiste en un reposicionamiento de los conocimientos históricos de la escuela. Y en todo caso la discusión sobre la retórica y la escritura es una discusión más en todas las discusiones sobre ese reposicionamiento en cada campo. Están instaladas en la escuela algunas nociones a veces demasiado técnicas del campo de la lingüística, como por ejemplo «macroestructura», pero podríamos apostar a otras palabras». Hace un tiempo yo recuperaba un artículo de un autor canadiense que se llama Kieran Egan y que tiene algunos libros traducidos en España y Buenos Aires y él toma (como Bruner) la categoría de «imaginación». Recupera la categoría de imaginación para pensar la enseñanza de las ciencias sociales, la enseñanza de las ciencias naturales, la enseñanza de la literatura, etcétera, y plantea, cuestiona a Ausubel la noción de saberes previos. Él dice que lo de los saberes previos es un poco relativo, respecto hasta dónde llegamos midiendo hacia atrás los saberes previos. Los saberes previos son los del currículum, pero entonces dónde están los

saberes previos más singulares de cada estudiante no solo en relación con el currículum, sino en relación con otras experiencias culturales. Nosotros traducimos y publicamos en la revista de didáctica de la lengua y la literatura *Lulú Coquette*, un artículo muy breve de Egan titulado «¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?». Esa es una buena pregunta para la clase de literatura, no hay duda, pero puede ser una buena pregunta para la clase de historia, de geografía o de biología. Lo digo en el sentido de hipotetizar acerca de unos tiempos y procesos que den lugar al inicio de un conjeturar con cierta imaginación en el espacio del aula. Es muy interesante ese artículo y otros trabajos de Egan en este sentido. Tenía unas cositas más, pero les agradezco mucho la atención.

## **Bibliografía**

- Alonso Criado, Emilio [1919] (2018) *Del aula. Aporte a la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. UNIPE Editorial Universitaria.
- Alvarado, Maite (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, Gustavo (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bombini, Gustavo [1989] (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Bruner, Jerome [1986] (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- Egan, Kieran (2005) «¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?» en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. El hacedor. Nro. 3. 63-70.
- Fontanarrosa, Roberto (1996) «Maestras argentinas. Clara Dezcurra». En *La mesa de los galanes y otros cuentos*. Buenos Aires. Ediciones de La Flor.

- Genette, Gérard [1969] (2010) «Retórica y enseñanza» en Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. El hacedor. Nro. 5. 66-80.
- Ludmer, Josefina (2015) *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires. Paidós.

## La literatura y su didáctica: un campo siempre complejo

Valeria Di Piramo y Nélida Rovetta

Como se ha señalado en múltiples oportunidades, ha sido preocupación del cuerpo docente de nuestra asignatura la necesidad de acrecentar el intercambio acerca de «la producción teórica y la investigación práctica generada por los profesores en las clases» (Romiti, 2020, p. 7), en la medida en que los tiempos nos invitan a pensar sin tregua, reinventando permanentemente nuestra labor (Bombini, 2014). Nuestro trabajo se enmarca, precisamente, en la línea de la teoría crítica y la didáctica en el cruce profesional entre el docente investigador y su praxis. En tal sentido plantea una puesta a punto de algunas de las principales líneas de la Didáctica de Literatura desde los años 70 a la actualidad, desde la mirada historicista (que sobrevive tercamente), el estructuralismo, la animación a la lectura, el *hacer cosas con palabras* del enfoque comunicativo, hasta las perplejidades (o no) de hoy. Esta perspectiva diacrónica intenta aportar a la visibilización de las opciones teóricas que subyacen a las decisiones que tomamos y ponemos en juego en nuestras clases y en nuestro accionar docente, en general. Nos detendremos especialmente en algunos cuestionamientos que entendemos claves en el momento actual de la disciplina, seguramente para *dejar abiertas* más preguntas, como: ¿desde qué marco teórico nos enfrentamos a la clase?, ¿cómo dialogan las corrientes de la Didáctica de la Literatura?, ¿a qué problemas nos vemos enfrentados profesores de didáctica, adscriptores y practicantes hoy?

### Deslindes imprescindibles

Los avances en la teorización de una disciplina como la Didáctica han ocurrido paralelos a nuestra vida de docentes para aquellos que estudiamos en los años 80. En aquel entonces, nuestros profesores se

afanaban por formarnos desde sus propias prácticas porque en Uruguay, sin perjuicio de una riquísima tradición en esta materia —pionera en toda Latinoamérica— no hubo, sin embargo, un nivel de escritura académica que diera cuenta de dichas prácticas desde la teoría. Teníamos, pues, un conocimiento, más que didáctico, disciplinar, y reforzábamos nuestras ideas o saberes cotidianos sobre cómo enseñar viendo, sobre todo, a nuestros adscriptores, sin desconocer los alumnos que habíamos sido, y de allí sacábamos nuestros modelos. Teníamos una didáctica común pero no una didáctica erudita, esto es, un espacio de reflexión que nos ayudase a saber más sobre nuestros modos de enseñar. Dichos modos venían de larga data, sobre la mirada historicista, cuyo centro es el emisor, quien proyecta su personalidad y sus circunstancias en la obra, dice Simioni (2020) que «Muchas de nuestras prácticas responden a esta teoría» (p. 110) y ejemplifica con el ordenamiento de nuestros programas actuales: «En este modelo historicista, el abordaje didáctico va del exterior al interior [...] La evidencia más reconocible es comenzar el estudio del texto situándolo y estudiando el contexto» (p. 110), agregando que las implicancias pedagógico-didácticas son, en relación con el estudiante, colocarlo en el papel de reconecedor o aplicador. Dado el contexto el estudiante deberá reconocerlo en la obra, y tendrá que memorizar conceptos, hechos, definiciones.<sup>1</sup>

No es de extrañar que «los intentos por construir un aparato conceptual que explique los diversos fenómenos implicados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos en las aulas, surgen en la década de 1970 en el ámbito de la didáctica de las ciencias y de las matemáticas. Son, podría decirse, el punto de partida de la didáctica en tanto disciplina científica». (Munita, 2017, p. 381). El dato temporal es lo que nos importa. Para los años 80, todavía no se había incorporado a las clases de Didáctica, en Formación Docente, el cuerpo de conocimientos que nos ayudara a la comprensión de la complejidad de lo que estábamos haciendo. Y mientras salíamos a nuestras clases con la mirada historicista como único paradigma conocido y la interrogación como única

---

<sup>1</sup> Para más ejemplos de esta línea teórica, sugerimos la lectura completa del artículo de la profesora Adriana Simioni.

estrategia —cuando no directamente la exposición— determinados cambios en los modos de profundizar en el texto ya habían dado sus mejores frutos. De esos cambios teóricos y sus consecuencias en el campo de la Didáctica Específica es que nos ocuparemos, de modo panorámico.

## Del comentario de texto a las incertidumbres actuales

A principios de los años 90, la Inspección de Literatura se encargó de actualizar los conocimientos que existían y de ponerlos al alcance de los profesores, mediante un sistema de librillos aglutinados bajo el título *Educación a Distancia*.<sup>2</sup> En el número 1 se hacía una puesta a punto del nuevo modo de encarar el análisis del texto, dejando de lado los enfoques de la biocrítica, de la psicocrítica y de la sociocrítica (tendencias conocidas por tradición: todo lo que se hacía y se sigue haciendo hasta hoy antes de ingresar al texto), para focalizar, en cambio, únicamente en los elementos textuales. Entrábamos, así, al Estructuralismo y nombres como Barthes, Genette, Greimas, Kristeva, eran los nuevos referentes.<sup>3</sup> El autor había muerto y lo único que nos importaba era el universo de la obra, donde había tanto para analizar.

Si consideramos a la Didáctica como «un cuerpo de conocimientos que ayudan a profundizar nuestra comprensión de la acción pedagógica y, de ese modo, hacerla avanzar hacia modelos educativos más afinados y fundamentados». (Munita, p. 381) teníamos ahí un bote salvavidas maravilloso. Accedíamos, por fin, a un método de abordaje al texto. Y

---

<sup>2</sup> ANEP, CODICEN, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Cuerpo Técnico de Educación a Distancia. 1991. Trabajaron en este proyecto los profesores Graciela Mántaras, María Esther Burgueño y Enrique Palombo.

<sup>3</sup> Por aquellos años, las ponentes asistíamos al Taller de análisis literario iniciado por las profesoras María Esther Burgueño y Silvia Viroga y fue con Burgueño especialmente, que las ponentes nos pusimos al tanto de estas teorías. Vaya nuestro profundo reconocimiento a ese espacio de formación permanente, donde, sábado a sábado y durante tiempo, aprendimos mucho de lo que luego llevábamos a nuestras clases de Secundaria.

como entendíamos la didáctica específica como una «disciplina de investigación que analiza los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares» (Reuter, 2007, p. 69, citado por Munita), lo que hicimos fue trasladar ese método a nuestras clases. Poseíamos ahora un aparato conceptual —clasificación de los títulos, secuencias nucleares y secundarias en la narrativa, personajes, sí, pero también actantes, modelos actanciales, noción de intra e intertextualidad, narradores intra y extra, homo y heterodiegéticos—...una metodología, en fin. Teníamos, entonces, una mirada *científica*. El objetivo era incrementar la competencia analítica del estudiante, dándole las herramientas necesarias, de modo que luego pudiera enfrentarse solo a cualquier obra.

Munita (2017) plantea que al centrarse en un nivel metaliterario, el comentario de texto dejaba poco espacio a la construcción de sentido por parte del estudiante. Margallo, por su parte, repara en que algunos de los riesgos que subyacen a un modelo de este tipo son la «sofisticación del análisis [que] elimina la posibilidad de una lectura subjetiva [al tiempo que] la complicación de la tarea hace imprescindible la mediación de un enseñante poseedor de saberes técnicos». (2020, p. 172). Pero el Formalismo y el Estructuralismo tuvieron —y aún concitan— adhesión pues permitieron dotar de rigurosidad a la apreciación estética del objeto literario de estudio.

En este recorrido por un trayecto en que fuimos observadoras y activas partícipes de los cambios, llegaba ahora la semiótica textual (Eco, 1981) y la estética de la recepción (Iser, 1987) que ponían el énfasis en el concepto de «obra abierta» (Eco, 1992) hasta tanto no llegara al receptor. Creemos no equivocarnos si afirmamos que, si bien la teoría ha iluminado con toda claridad el rol que el lector cumple a los efectos de *completar* el sentido de la obra, en nuestro país, la consideración hacia los «factores internos de construcción del significado por parte del lector». (Colomer, 2001, p. 8) se ha sostenido siempre, si nos atenemos —como afirmamos al principio— a la tradición del abordaje al texto que nos ha caracterizado.

Tal vez la importancia de la recepción —que modificó la perspectiva desde la obra hacia el lector— dio cabida al posicionamiento de

un profesor francés de Literatura, que escribió un ¿ensayo? de carácter ficcional, tremendamente motivador, donde el narrador discute con la metodología tradicional de los profesores de Literatura. La obra se llama *Como una novela* (1993) y nos «voló la cabeza». Pennac nos recordaba la lectura que hacíamos a nuestros hijos, sin exigencia alguna de análisis y que, sin embargo, generaba en nuestro oyente el deseo ardiente de *¡más!* Desde ese recuerdo nos volvía al presente para mostrarnos a un adolescente aburrido frente a las páginas de Mme. Bovary y preguntarse qué había pasado desde aquel niño-lector-ideal al este muchacho a quien ya no le atraía la ficción (al menos la ficción de obligada lectura por parte de su profesor en el curso de Literatura liceal).

Precisamente, como reacción al modelo estructuralista de abordaje analítico —y como fuera señalado, de la mano de Pennac, fundamentalmente— surge la propuesta didáctica que en la praxis se instaló como *animación a la lectura*. La misma implica un nuevo cambio de paradigma: la del paso de una enseñanza de la literatura a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer, en Munita, 1991), y concebida «como un uso democratizado y libre de dirigismos formativos, tan parecida como fuera posible al uso social de la lectura practicada fuera de ella». (Munita, p. 384). En ese marco es que se dan los «viernes de lectura» o experiencias que habilitamos, ya avanzada la primera década de los 2000.<sup>4</sup> Pennac nos había (con)movido.

---

<sup>4</sup> Un ejemplo lo constituye el Proyecto «Véndeme una historia» (2010), de Alejandra Cañete y Viviana Langone —estudiantes de Didáctica de la profesora Stella Emmi— quienes se proponían que los alumnos leyeran un texto completo por *fuera* del programa oficial, para que luego se expusiera sobre el mismo. En la presentación del proyecto, a los estudiantes se les planteaba que el objetivo central era la lectura de una obra a elección, de la que se debería realizar una tapa y contratapa. Particularmente se solicitaba que en la contratapa constara una breve síntesis del contenido, algún comentario sobre el autor —si los estudiantes optaban por ello— y una *opinión personal fundamentada*, realizada con el fin de atraer la atención de los demás sobre la obra; y que en la presentación frente a los compañeros privara el estimular al resto a leer la obra. Los resultados no necesariamente fueron los esperados, más allá del valor y la intención de la propuesta.

Con diferentes grados de sistematicidad y rigurosidad hubo varios intentos de pensar las clases desde este nuevo paradigma: si bien la promoción del hábito lector y el goce estético que deviene de la lectura, claramente no estaban en cuestión —de hecho forman parte de los objetivos de todos los programas de la asignatura a nivel secundario—, sí lo estaba su carácter obligatorio o no, o el espacio que la lectura tenía en clase y en casa, lo que repercutió en las decisiones que tomó cada docente, particularmente en torno al monitoreo y evaluación de la misma.<sup>5</sup>

A este respecto afirma Margallo (2020):

Si, según la sugerente imagen de Colomer, pensamos en el aprendizaje literario como un viaje, la escuela ha de elaborar un itinerario en el que se desarrollen distintas líneas de avance [...]. La formación de lectores, que potencia la familiarización con los textos literarios y aspira a que los estudiantes incorporen a sus vidas el hábito de leer literatura, requiere progresión en las siguientes competencias: apreciar lecturas diversas [...], disfrutar de formas de lectura variadas. (p. 173).

Acierta Munita cuando afirma que lo que está en cuestión es si la lectura literaria es enseñable u opera por contagio, así como advierte sobre la imposibilidad de fundar una didáctica únicamente con el placer

---

<sup>5</sup> Algunos de los ejemplos que forman parte de una tradición de trabajo en esta línea: el proyecto de Booktubers de la Teja, de la profesora Silvia Bocchi —quien hace años coordina, junto a sus estudiantes, un espacio radial en la zona oeste de Montevideo en el que se hacen reseñas de textos de literatura juvenil—; el proyecto de los docentes fernandinos Santiago Dentone —llamado «Bibliotecas de aula» precisamente porque solicita y gestiona donaciones de textos para armar bibliotecas en diversas instituciones de enseñanza primaria y secundaria, promoviendo y visibilizando el rol del docente en la «formación del gusto», como suele decir— el de Damián González Bertolino, que hace unos años fundó una biblioteca en el Barrio Kennedy de Maldonado, además de que en diversos momentos del año lleva libros para entregar a sus estudiantes ... y nos consta que hay más en distintas partes del país.

como finalidad. Porque he ahí el problema de esta corriente, precisamente.

Consideremos ahora lo que pasó con otro paradigma, cuyos efectos se vieron también en los 90 a partir de investigaciones tanto de las ciencias del lenguaje como de los aportes en la didáctica de la lengua y de la literatura, «donde se insistía en que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas» (un «saber hacer cosas con las palabras»), (Lomas, 2015, p. 9). Este marco teórico —afirma Lomas— ponía el énfasis en un enfoque comunicativo orientado al aprendizaje gradual de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas: destrezas de recepción (escuchar, leer); destrezas de producción (hablar, escribir) y la generación de textos de uso social. Muchos fueron los campos que dieron sustento teórico a este nuevo paradigma; entre ellos, la Pragmática (con sus conceptos de acto de habla, intención, cooperación, inferencia...), la Lingüística del texto (estructura textual, tipología textual, coherencia, cohesión, secuencias textuales...), las Teorías de la enunciación (polifonía, subjetividad, enunciador, enunciatario...), la Semiótica y la Semiología (cultura, códigos, signos, el sistema semántico...), y los referentes eran ahora, entre otros, Van Dijk, Adam, Bajtin, Benveniste, Ducrot, Barthes, Eco, Pierce, Lotman.<sup>6</sup> La idea era una activa participación del alumnado en escrituras propuestas por el profesor en clase que cumplieran la triple dimensión de todo texto: la dimensión comunicativa, la pragmática y la estructural.

Este modelo, llamado Comunicativo, tenía una importante falla en nuestra asignatura, sin embargo, y es que la Literatura quedaba relegada a ser un tipo textual más, despojada de su especificidad, su *literariedad* (Culler, 2000).<sup>7</sup> No por ello el modelo fue dejado de lado. Por el con-

---

<sup>6</sup> A este respecto, invitamos al lector a mirar el cuadro comparativo que presenta Lomas ya que resulta muy claro para comprender los objetivos y los conceptos clave de cada una de estas corrientes. (Lomas, pp. 12-13).

<sup>7</sup> «Pensar la literariedad es mantener ante nosotros, como recursos para los análisis de esos discursos, ciertas prácticas que la literatura suscita: la suspensión de la exigencia

trario, su influencia dio por resultado el planteo de actividades de escritura creativa, propuestas en formato taller o ejercicios lúdicos de escritura y, aun, de gamificación.<sup>8</sup>

No podemos dejar de mencionar, en este recorrido por las diferentes corrientes que desde la teoría han ido modificando también nuestra didáctica, la enseñanza y el aprendizaje a través de las TICs. No ahondaremos en ellas, puesto que todos debemos haber hecho ya algún curso que nos *aggiornara* (hace muchos años que existe la posibilidad de aprender a incorporarlas) y tenemos, además, bien presente, lo que significó la pandemia y su concomitante obligación de elaborar, con mayor o menor acierto, una didáctica sustentada, sobre todo, en actividades a realizar desde Crea u otras plataformas. No somos especialistas en la materia: hemos ido aprendiendo sobre la marcha, como todos.<sup>9</sup>

## La encrucijada de la contemporaneidad

---

de inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se produce el significado y el placer». (Culler, p. 55).

<sup>8</sup> Ambas ponentes hemos trabajado en esta línea desde hace muchísimos años y estamos seguras de que no somos las únicas que hemos incorporado prácticas diversas de lectura y escritura. Mencionaremos, sólo a modo de ejemplo, los trabajos de las profesoras Mariela Rodríguez y Mariela Silva en Montevideo. Ambas han incorporado desde hace mucho tiempo las Tics a la clase de Literatura con la creación de blogs y páginas web no solo como reservorio de materiales sino como espacio en el que se plantean diversas actividades, particularmente de escritura. Algunos de los ejemplos han sido «El facebook de Edipo», de la profa. Rodríguez, o las propuestas de gamificación en torno a *Divina Comedia* en el marco de la enseñanza inversa con especial énfasis en una forma más auténtica de evaluación, de la prof. Silva. Para ampliar sobre este tema sugerimos la lectura del artículo de la profesora C. Puente: Atrapando sueños: apuntes sobre el trabajo de una profesora uruguaya, en la revista *Didáctica. Educación Media*. 3(9). Junio 2021, Camus Ediciones, Montevideo.

<sup>9</sup> Valoramos, en ese sentido, las iniciativas llevadas a cabo por la Inspección a cargo únicamente, en su momento, de la profesora María José Larrre Borges, quien gestionó salas a lo largo del país para la formación en este sentido.

En las dos últimas décadas han empezado a abrirse caminos que han puesto el énfasis en la activa participación del estudiante en su aprendizaje. La enseñanza para la comprensión, la enseñanza por proyectos, la enseñanza por competencias, se hallan tanteando nuevas formas de concebir un modo de activa participación de nuestros alumnos. Podríamos afirmar que, incluso sintiéndonos identificados con una determinada línea teórica, no sólo estamos abiertos, sino que, tanto en el tratamiento y trabajo con algunos contenidos como en el planteo de diversas actividades —con especial énfasis en lo referente a la evaluación— hemos tratado de adoptar y poner en práctica aspectos de estas diferentes corrientes didácticas, siempre desde la teoría constructivista del aprendizaje. Entendemos un imperativo ético para el docente tomar —desde la co-construcción— decisiones en el aula que promuevan todas las formas de acercamiento, reflexión y goce estético, pero también búsquedas, producciones orales y escritas por parte de los estudiantes.<sup>10</sup>

A su vez, adoptar una perspectiva crítica (Carr y Kemis, 1988) supone, además de posicionarnos como investigadores de nuestras propias prácticas, entenderlas como prácticas sociales e históricamente definidas, marcadas por finalidades cargadas de sentido político. No es sencilla nuestra labor: la enseñanza es un proceso múltiple, y el aula un sitio donde convergen —como hemos visto— teorías, metodologías, estrategias, cuya complejidad e incertidumbre la tornan estimulante. En un texto aún vigente, Camilloni afirma que:

la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica [como] los estudios sobre el pensamiento

---

<sup>10</sup> No queremos dejar de registrar esta cita acerca de la figura del profesor, de Bombini, en «Pero... ¿Quién es el Profesor?». (p.107) con la cual nos sentimos tan identificadas: «¿Qué clase de sujeto es ese sobre el que recaen las más diversas demandas? Desde la cruzada por la normativa correcta hasta el artifice del nacimiento de vocaciones escondidas y descubridor de creatividades en ciernes, promotor de actividades desacreditadas —la lectura—, formador de lectores filológicos adolescentes (...) o lector semiótico y pedagogizado de los más nuevos y diversificados objetos (afiches publicitarios, guiones de televisión, etc)». Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/x00sxx5>

del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes [...] la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica (1996, p. 27).

Y nada de todo esto puede lograrse sin la habilidad (y la praxis) de reflexionar en forma sistemática sobre nuestra forma de enseñar.

Vivimos un momento histórico en el que, de forma insistente, se ha discutido sobre el valor, la necesidad, la importancia y el papel que las humanidades poseen. Santiago Dentone (2016) afirma: «Para nosotros, humanistas y, más específicamente, profesores de Literatura, se hace necesario mantener el mito de la literatura como posibilidad de lenguaje, espacio inteligente de lo social». (p.23). A este respecto, Charles Ricciardi (2016) narra una situación acaecida en una clase de Bordoli<sup>11</sup> sobre el segundo parlamento de Francesca en el canto V del Infierno dantesco (la anécdota es imperdible y la lectura, recomendable). El profesor recuerda la pregunta con la que Bordoli terminaba la lectura del pasaje: «¿Cómo se besa una sonrisa? Y —prosigue— un momento después, era obvio para todos que no se podía; o es beso o es sonrisa. [...] Para aprender a fijarme en detalles como esos yo, como alumno, necesité ayuda» (p. 30). Precisamente, la ayuda debe provenir —proviene— siempre del docente. «La emoción estética es la única cosa con la que no deberíamos meternos —aunque estamos metidos—, pero la necesidad de mostrar y de promover la reflexión —no la disección— a partir de un texto es un punto crucial en toda cultura humanista» (Ricciardi, 2016). «Lo que ocurre —dice Mazzucchelli (2016)— es que tenemos menos tiempo para concentrarnos en textos, y menos aún para

---

<sup>11</sup> Domingo Bordoli (1919-1982), profesor de Literatura, escritor, ensayista, crítico literario. Perteneció a la primera promoción de profesores que integraron el Instituto de Profesores Artigas cuando su apertura, en 1949. Fue codirector de la Revista *Asir*. Según testimonian quienes lo conocieron, solía organizar reuniones y tertulias literarias —y de camaradería— que eran frecuentadas por sus estudiantes y otros escritores.

reflexionar sobre ellos. La dialéctica huye acosada por una retórica resultadística» (p. 8). Este último punto, concretamente, requeriría de un análisis aparte.

Con Díaz Barriga (2009) decimos que la visión humanística de la educación ha ido dejando paso a otra, proveniente del campo de la economía, cuyas nociones giran «en torno a la eficiencia, la eficacia, la calidad, la productividad». (p. 11), y que son aquellas que han inducido reformas de los sistemas educativos mundializadas hacia fines de los 90 y principios de los 2000. Los saberes clásicos se han ido desplazando a medida que la concepción humanista del ser también se ha ido borrando. Por eso, dice el autor, pensar la didáctica es una forma de insular el debate acerca de los problemas de la enseñanza, de las dificultades del trabajo docente y de la tarea del estudiante desde una perspectiva que se centra en la formación, la educación y la propia didáctica. En este panorama, cada uno de nosotros está llamado a «construir las formas de trabajo, pues las diversas propuestas didácticas solo son un mecanismo para ayudar [al docente] en su reflexión. Corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en su grupo liceal y establecer las estrategias para lograrlo». (Freire en Díaz Barriga, pp. 17 y 18). Bombini (2014) afirma que «la posibilidad de que se produzcan cambios en las ideas y representaciones sobre el lenguaje y en prácticas de enseñanza de la lengua en la escuela supone sin duda los necesarios procesos de actualización teórica, pero a la vez los excede». (p. 38).

La educación es convivio y es a los docentes a quienes toca reinventarse, resistir y repensarse incluso desde el cansancio y la rebeldía pero también desde la alegría de saber que tenemos en nuestras manos la posibilidad de incidir en la vida de alguien. No somos neutrales.

## Bibliografía

- Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿Cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), pp.155-171.
- Bombini, G. (2014). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (comp.) (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W.; Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, pp. 127-171.
- Colomer T. (2001). (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 1. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/su-mario>
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Dentone, S. (2015). Enseñar literatura en tiempos estúpidos. *Revista [sic]*. 6(14), 20-27.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Buenos Aires: Editorial Planeta
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Lomas, C. (coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó
- Margallo, A. M. (2020). *La educación literaria como eje de la programación*. Barcelona: Graó.
- Mazzucchelli, A. (2016). *Humanidades. Milenio 3*. Montevideo: H Editores.

- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Ricciardi, Ch. (2015). Los polvos y los lodos. El derretimiento de las humanidades: ¿enseñar a leer? *Revista [sic]*, 6(14), 28-35.
- Romiti, E. (comp.) (2020). *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*. Montevideo: CFE.
- Simioni, A. (2020). Enseñar literatura: ¿crisis de sentido o el sentido de la crisis? *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*. 1(1), 107-119.

## Antimanual literario: ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?

Agustín Arias y Luis Daniel Olivera

*Hemos llegado así a lo que es evidente per se, es decir, que la literatura es una construcción verbal percibida precisamente como construcción. La literatura es una construcción verbal dinámica.*

Yuri Tyniánov

*La novedad histórica que significa el término «literatura» reside, así, no en un lenguaje particular, sino en una nueva manera de ligar lo decible y lo visible, las palabras y las cosas.*

Jacques Rancière

*Al fin y al cabo ¿qué es la armonía general sino el mundo, la época, el estado de las cosas? La literatura se opone al mundo, lo niega, lo atraviesa; implica la creación de una exterioridad. Con el mundo no hace negocios.*

Damián Tabarovsky

Pensar lo literario desde una teoría crítica necesariamente implica una combinación de la teoría y la praxis. El presente artículo pretende abordar, como respuesta a la visión paralizante, predominante y legitimada de los manuales al uso, el hecho literario en su *real magnitud* y sus correlatos dentro del aula. A este fin, nos servimos de una serie de autores (contrastados con algún que otro ejemplo tomado de la escena

pública), que permiten visualizar la literatura como acontecimiento des- centrado e intermediado por una teoría del lenguaje.

## Apuntes para un antimanual

Todo discurso debe enfatizar su lugar de enunciación, su punto de partida. Indudablemente, con los matices del caso, apartándonos de los vicios que se puedan adquirir con el tiempo, y sabedores de cierta ingenuidad que la falta de experiencia anida, el hecho de remarcar que somos noveles en el oficio pone en consideración la totalidad de lo que aquí se plantea. De alguna manera, tenemos presente que las muy vagas hipótesis que podemos plantear no dejan de ser susceptibles de contrastación en el futuro. Frente a esta disyuntiva, que al mismo tiempo enfatiza riesgos y virtudes del ejercicio novel, del mismo modo que problematiza la experiencia como un germen del anquilosamiento, se agrega una cuestión nueva, concentrada en el quehacer docente modé- lico, moderado, reglado y validado por una serie de normas, constitu- idas a partir de un devenir histórico. Todo esto a modo de presentación de una tensión constitutiva de la experiencia actual de un docente de literatura: ¿cómo compaginar la necesidad de un cambio en una disci- plina cuyos cimientos se basan justamente en el mantenimiento de la tradición?

Resumiendo todas las devoluciones de clase que hemos recibido a lo largo de la carrera, una idea se repitió *ad nauseam*, como objeción y crítica: el hecho de que en nuestras clases de práctica olvidábamos el texto de base. Los manuales, hasta los más pertinentes, rigurosos y prestigiosos, recalcan la importancia de este *peligro*. Reiteradamente lee- mos que no se debe usar al texto como excusa, como si se tratara de una medida hiperracional y directamente cuantificable. ¿Cuándo el texto supone una excusa y cuándo no? ¿Cuáles son los riesgos de hacer que las clases de literatura formen un cerco centrípeto?

Otra de las dimensiones adyacentes pero a la vez centrales de lo que aquí exponemos, gira en torno del lenguaje, entendido a partir de su crisol multidimensional. Debe existir una necesaria acomodación del

registro discursivo del docente (viejo problema) frente a las nuevas generaciones, cada vez menos proclives a la cadencia, a la práctica de una lectura continuada. Esto, de más está aclararlo, no quiere decir necesariamente que los jóvenes no lean, sino que los modos, tanto así como los soportes, parecen exigir un tipo de lectura no-tradicional, imbuida del contexto y de su tempo vertiginoso. En tal sentido, es conveniente volver sobre uno de los cuestionamientos que, como noveles docentes, imprimieron una huella (cicatriz o trauma) en nuestra formación: ¿cómo *controlar* la digresión, los puntos de fuga que se desprenden del texto, pero también del mismo clima del aula? ¿Hasta cuándo *eso* no se constituye como parte del hecho literario? De manera acusada se observa el déficit atencional de los jóvenes en la actualidad. Entre las diversas *salidas* que se esbozan frente a este problema, ninguna ataca lo que creemos que es la cuestión de fondo, y que concierne a lo didáctico y su metodología: los manuales, como síntesis de una construcción histórica, aunque también como un esquema reproductivo, parecen insuficientes al momento de pensar el aula como lugar del *acontecimiento*.

Y si queremos acercarnos a ella —en la fragilidad, en la antesala del fracaso—, sólo es posible bajo el juego del zigzag, del contorno, de las sombras chinas, en el instante de la paradoja, ya no en la positividad sino pura y simplemente en el momento de su suspensión. Si hay algo que se opone a la literatura es la argumentación. La literatura es lo que acontece ahora, en este mismo instante, lo que adviene irremediablemente, y la experiencia literaria es la experiencia de esa ausencia, del lenguaje desbocado y nuestra propia soledad (Tabarovsky, 2010, p. 139).

El acontecimiento, que nos remite, primero, al pensamiento dramático de Jorge Dubatti y, más tangencialmente, a todo aquello que se pone en juego al hablar de *hecho* literario y la discursividad a él asociada, disputa cierta espacialidad rígida, cierto escenario ramplón y esclerotizado, que coarta, cuando no castra, el real acercamiento al conocimiento. Virginia Woolf, en un ensayo titulado «Acerca de no conocer

el griego», retrata una escena válida para la descripción del tiempo de una clase (con sus baches, sus puntos muertos, su ruido), vista desde su desacralización. Lo prosaico y lo profano en relación con la Academia:

Con todo, dicha expresión parece inadecuada para describir el estado mental de un estudiante a quien, después de un arduo razonamiento, le ha sido revelada la verdad. Pero la verdad es diversa; la verdad nos llega con diferentes disfraces; no la percibimos únicamente con el intelecto. [...] Todo esto fluye sobre los razonamientos de Platón: risa y movimiento; gente levantándose y saliendo; el tiempo que transcurre; la calma que se pierde; chistes que se cuentan; la aurora despuntando. La verdad, parece, es diversa; la verdad debe buscarse con todas nuestras facultades. ¿Vamos a descartar las diversiones, las ternuras, las frivolidades de la amistad porque amamos la verdad? ¿Se encontrará antes la verdad por el hecho de que nos tapemos los oídos ante la música y no bebamos vino, y durmamos en vez de conversar durante la larga noche de invierno? (2010/2017, pp. 23-24).

La dinámica de una clase, la *episteme* que la sostiene furtivamente, no puede dissociarse de la peripecia personal de cada profesor, que, en soledad, cavila sin otro contralor que sus impresiones todavía poco matizadas. Pensando en la ponencia para este congreso, queríamos traer a colación un incidente significativo sucedido en el Parlamento de la República. El recordar este hecho nos sirve para pensar directamente una sustancia capital en las clases de literatura: el lenguaje y su significado, el lenguaje y sus usos, el registro discursivo y los tópicos asociados, el lenguaje y su inmanencia política. La escena (que la televisación actual de la *arena parlamentaria* contamina de performance), decíamos, sucedió de esta forma: luego de que un político finaliza su discurso, otro recrimina que le habla a sus congéneres como si se trataran de

actores *distintos* (inferiores en el escalafón social), reprochándole, en definitiva, su incapacidad de poder hablar al conjunto, como masa homogénea y neutra, y su falta de *adecuación* terminológica. Lo significativo de este hecho es que engloba un conjunto de factores sumamente útiles para pensar la relación comunicativa que se establece entre el docente de literatura y los estudiantes.

El incidente, a grandes rasgos, resiste un examen analítico de diversas perspectivas (desde la cuestión puramente lingüística, que en Coseriu se aborda a partir de la ligazón entre el lenguaje, las clases sociales y sus diversos estilos; hasta la sociología, con Bernstein y sus aportaciones sobre el código elaborado y restringido, y su vinculación con las instituciones sociales). Aquí nos interesa desarrollar una cuestión inmanente a las clases de literatura y que se constituye a partir del lenguaje como articulador de lo comunicativo y los aspectos propios de la disciplina. La incógnita que se esconde detrás de una circunstancia aparentemente normal como una clase de literatura, es la pregunta sobre cómo se habla, sobre cuál es el registro que modula no solamente los nexos comunicativos entre el profesor y los estudiantes, sino la batería discursiva del primero para desplegar la siempre presente retórica, o bien para dosificar el uso de términos estrictamente literarios.

«Puto el que lee esto».

Nunca encontré una frase mejor para comenzar un relato. Nunca, lo juro por mi madre que se caiga muerta. Y no la escribió Joyce, ni Faulkner, ni Jean-Paul Sartre, ni Tennessee Williams, ni el pelotudo de Góngora (Fontanarrosa, 2003, p. 7).

¿Cuál es la imagen que los estudiantes se figuran sobre la literatura? ¿Con qué terminologías la asocian? A este respecto, haremos un breve excursus para narrar una situación de clase. Al comenzar el año, habitualmente se busca presentar un texto liminar que funcione como pórtico para pensar conceptualmente la literatura y su radio de expansión. El texto elegido fue «Palabras iniciales» (2003), de Roberto Fontana-

rrosa, que inicia provocativamente y desarticulando la solemnidad mediante la cual se preconice el hecho literario, al mismo tiempo que enfatiza en torno a expresiones populares (cargadas de un sentido históricamente construido) en referencia a la literatura. Sobre esto, observa Rancière:

La especificidad histórica de la literatura no depende de un estado o de un uso específico del lenguaje: depende de un nuevo balance de sus poderes, de una nueva forma por la que este actúa dando a ver y a escuchar. La literatura, en síntesis, es un nuevo régimen de identificación del arte de escribir. Un régimen de identificación de un arte es un sistema de relaciones entre prácticas, de formas de visibilidad de esas prácticas, y de modo de inteligibilidad. Por lo tanto, es una cierta forma de intervenir en el reparto de lo sensible que define al mundo que habitamos: la manera en que este se nos hace visible y en que eso visible se deja decir, y las capacidades e incapacidades que así se manifiestan (2007/2011, p. 20).

La situación antes planteada, sucedida en el Parlamento, pone de manifiesto cierta *distancia*, cierto *vacío* aparente, abierto entre un dispositivo aceptado, extendido y legitimado, y otro —con la carga filosófica del término—, algo más *border*, disidente en lo que respecta a su aparato formal. Este asunto, a su vez, entraña otra problemática de fondo, que no permite escindir el formato del contenido. Aquello que en Woolf se trataba como *la verdad* (sin que importe demasiado qué sea, sin que importe incluso si su carácter resulta en última instancia inefable), está permeado por una línea de expresión que puede adecuarse a los modos esperados pero que también puede transitar caminos inusitados. En sus clases sobre Borges, Ricardo Piglia advierte cierta hipercorrección propia de la clase media en su relación con la literatura, el ejemplo proveniente del campo político que traemos a colación, se enmarca muy bien dentro de la idea planteada por el escritor argentino. Cuando la senadora afirma «no hables como si le estuvieras hablando a los obreros del

SUNCA» [sic], cristaliza toda una cosmovisión que con Rancière podemos analizar teniendo en cuenta a los actores sociales y al *reparto simbólico* de los bienes intangibles, esto es, al lenguaje.

Más allá del hecho en sí, este ejemplo también nos es funcional para pensar las relaciones establecidas en nuestro ejercicio práctico. Partimos de la base de que el docente debe asumir su posición del saber, pero el ejercicio mismo de lo literario, las implicancias y la fuerza de la disciplina radican, justamente, en la tensión política inmanente a su contenido. Tensión que también se visualiza en el tópic que remarca y divorcia la terminología *propia* de la asignatura y la discursividad de los estudiantes. El disciplinamiento terminológico (el *logos* legitimado por lo académico), alineado con cierto maniqueísmo expresivo (sin ir más lejos: el *buen* decir, formal, correcto, distinto del *mal* decir, impuro y periférico), anula de plano cualquier acercamiento verdaderamente dialógico que aúne la otredad con las vías sinuosas propias del devenir del aula. No ya en cuestiones microestructurales, como aquellas preguntas teóricas que realizamos esperando *la* respuesta, definitiva y final, sino una postura general que involucra y pone en cuestión el rol docente y su relación con el saber legitimado, académico, y el saber popular, más dinámico y variable: la literatura, tal y como la entendemos, hace converger la *alta cultura*, portadora de lo normativo, y la *baja cultura*, más desprejuiciada y práctica. La lectura muchas veces realizada por los estudiantes recuerda este hecho central, que en variadas ocasiones desmonta los análisis prefabricados.

Frente a una escritura que crea su propia lengua, que deviene extranjera al idioma, ¿cómo leerla? Se produce un *diferendo*: no hay un idioma en común para juzgar, son mundos heterogéneos, intraducibles. Porque toda escritura del exceso es intraducible, pero no intraducible a otros idiomas (nacionales), sino intraducible al propio, a la época, intraducible a sí misma. Porque una escritura de ese tipo no nos informa de nada; ni de la época, ni de la historia, ni del sentido, ni mucho menos del presente (imposible: un *diferendo* se define por la incapacidad de probar); ni siquiera

nos informa de sí misma (porque no poseemos el idioma para comprenderla); es apenas el rayo que señala que pasó, que ya está del otro lado, que nos deja desolados aquí, de este lado. (Tabarovsky, 2010, pp. 138-139)

Es claro, y lo señalamos al afirmar que existía cierta verdad en los reparos realizados, que el texto debe ser importante y que ocupa un lugar central. Pero la forma de llegar a él, que implica lo relacional y el tono (característico, creemos, de lo literario), se construyen a partir de lo digresivo. La *mala lectura*, a este respecto, es una línea de fuerza que aúna disciplinas variadas y las combina: ¿cuándo se lee modélicamente, textualmente? ¿Qué elementos involucra la lectura errada? El fundamento de estas interrogantes se halla en el circunloquio, como forma de abordaje inusitado, como vía de acceso sinuosa y no lineal, necesaria en el acercamiento textual que asuma lo subjetivo y la heterogeneidad propia del aula.

Sin más, se nos ha planteado la necesidad de que las clases de literatura *sean* clases de literatura, y aunque parezca de (anti)manual creemos en la necesidad de remarcar ciertos puntos:

1. ¿Qué vínculos estrecha la literatura con la filosofía?  
¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?
2. ¿Hasta cuándo el comentario de un texto *debe* estar imbuido por un contexto histórico?  
¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?
3. ¿Qué tan recomendable resulta seguir las pautas bien secuenciadas que nos ofrecen los manuales?  
¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?
4. ¿Qué implica planificar? ¿Qué elementos han de ser tenidos en cuenta?  
¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?

5. En *Los herederos* (1964/2009), Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron desarrollan una posible clasificación para pensar las características del estudiantado. En este sentido, los divide en dos grandes grupos: los *diletantes* y los *animales de exámenes*. Los primeros, poco preocu-

pados por las exigencias formales del curso, se dejan llevar por el estudio y la lectura siguiendo su propio programa; serían, en definitiva, como autodidactas en un espacio institucionalizado. Los *animales de exámenes*, en cambio, son aquellos que transitan su vida académica en pos de un fin determinado: salvar la prueba de turno. Esto nos sirve para pensar la relación que (tiempo mediante) se constituye entre el docente y el conocimiento. A propósito: ¿cuándo se deja de ser novel docente? Más precisamente: ¿se debe abandonar la idea de *docente novel*? ¿De existir, qué implica este cambio?

¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?

6. Si bien es necesario remarcar la necesidad de un enfoque socio-histórico, ¿cómo se maneja la tensión entre lo políticamente correcto y la dimensión estética como tal?

¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?

7. ¿Importa el texto? ¿En qué sentido importa? ¿Cuándo deja de importar?

¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?

8. Efectividad involucra eficiencia, ¿cómo contestar a la pregunta acerca del *para qué* de la literatura?

9. Jean Dubuffet en *Asfixiante cultura* (1968), citado a su vez por Michael Onfray en su *Antimanual de filosofía*, afirma que:

El talante creador se opone todo lo posible a la condición de profesor. Hay más parentesco entre la creación artística (o literaria) y todas las demás formas de creación (en los ámbitos más comunes, del comercio, de la artesanía o de cualquier trabajo manual o no) que entre la creación y la actitud puramente normalizadora del profesor, que por definición no está animado por ningún gusto creativo y debe dar su aprobación indistintamente a todo lo que, durante el largo desarrollo del pasado, ha predominado. El profesor es el catalogador, el homogeneizador, el confirmador de lo que predomina, donde y en el momento en el que eso que predomina haya tenido lugar (2001/2007, p. 26).

¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?

10. ¿La literatura es un arte, una ciencia? ¿Acaso esta pregunta importa?

¿En qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?

11. ¿Cumplir rigurosamente con un programa de estudios convalida el rol de un docente de literatura? ¿Guía o camisa de fuerza?

### **Palabras finales o ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?**

A: Las aristas a considerar para contestar semejante pregunta son múltiples. Si tomamos en consideración no solamente al ejercicio docente (como práctica nunca autárquica, nunca unilateral), sino también las eventuales necesidades que el mismo grado impone, la clase de literatura ha de consistir, cualquiera sea el caso, en una EDUCACIÓN DEL GUSTO, en el desarrollo de cierta intuición estética que desborde los cotos de lo estrictamente «textual».

L: Respuestas que no me satisfacen, que giran en torno a la pregunta que se realiza: la literatura no necesariamente debe estimular el ejercicio crítico, o el tan mentado pensamiento crítico. La literatura como acontecimiento expuesto al devenir, devenir que constituye el texto. En este sentido, cabe reelaborar, complejizar la noción misma de texto. Texto y contexto en una misma trama, el texto expandido, el texto y sus aledaños, el aula y lo que pasa afuera, la literatura y la vida. Acentuar, remarcar, enfatizar esta última tensión, he aquí mi respuesta. Una clase de literatura consiste precisamente en eso.

### **Bibliografía**

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*.

Buenos Aires: Siglo XXI.

Fontanarrosa, R. (2003). *Usted no me lo va a creer y otros cuentos*. Buenos

Aires: Ediciones de la Flor.

Onfray, M. (2007). *Antimanual de filosofía*. Madrid: EDAF.

- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tabarovsky, D. (2010). *Literatura de izquierda*. Cáceres: Editorial Periférica.
- Tyniánov, Y. (1968). Per una teoria della parodia. *Avanguardia e Tradizione*. Bari: Dédalo.
- Woolf, V. (2017). *El lector común*. Barcelona: Penguin Random House.

## Pandemia, tecnología y ciencia ficción

Andrea Arismendi Miraballes

La enseñanza mediada por las redes virtuales y, más adelante, la enseñanza híbrida, fueron modalidades impuestas con la llegada de la pandemia de la Covid-19, que en Uruguay se instaló en marzo de 2020. Esta situación obligó a los docentes a cambiar prácticas y a modificar sensiblemente proyectos, planificaciones, modalidades de evaluación, relaciones humanas. La tecnología ingresó abruptamente en la educación formal como respuesta necesaria a una crisis que nos dejó en *shock*, pero que, ante la incertidumbre del futuro, nos forzó a pensar estrategias para continuar con la formación académica de los educandos. Tomando como referencias los cambios provocados por la pandemia en las prácticas educativas y el uso de la tecnología para la articulación de estas, es que sugiero una propuesta que aporte a la elaboración de un proyecto de planificación que incorpore el género de la ciencia ficción en el aula como motivador de discusiones asociadas a los usos de la tecnología y a su incidencia en las relaciones humanas.

### La tecnología y las aulas

Durante los dos años de pandemia nuestras prácticas docentes giraron en torno a cuestiones como el aprendizaje del manejo de plataformas, la evaluación con el uso de la tecnología, la posibilidad o imposibilidad de establecer los vínculos humanos que acerquen a los estudiantes al saber. El desplazamiento del espacio real, el aula, lugar físico de encuentro, hacia otro virtual resultó ser uno de los aspectos más críticos para el logro de resultados favorables en función de esas cuestiones. Inés Dussel en su conversatorio titulado *La clase en pantuflas* (2020) subraya dos cuestiones que han afectado tanto a docentes como a estudiantes. La primera de ellas fue la transformación del espacio

íntimo, privado, del hogar, en otro con un nuevo cometido que pretendió reproducir, en una forma singular y fragmentaria, el aula, es decir, la sala en la que se imparten las clases, el lugar en el que se desarrollan las relaciones humanas y educativas. Esta modificación respondió a la exigencia (a la emergencia) de mantener en funcionamiento el sistema educativo, que, paradójicamente, a la vez, se detuvo en una primera instancia. Se cerraron los ámbitos institucionales y se abrieron los virtuales a los que tenemos acceso, o deberíamos tenerlo, desde nuestros hogares. El cambio de espacio institucional tradicional, con el agregado de un nuevo mediador (computadora, celular), evidenció y profundizó las desigualdades ya existentes en cuanto a las posibilidades económicas de cada familia para dar continuidad a la educación formal. Aquí se manifiesta el segundo aspecto señalado por Dussel, que ha afectado a estudiantes y docentes: la constatación de cuántos (en ambas partes) carecen de los medios tecnológicos excluyentes para mantenerse integrados en esta nueva modalidad.

Estas circunstancias nos enfrentan a una crisis<sup>1</sup> en la articulación de nuestra práctica que nos conduce a la percepción de que se está produciendo un cambio de paradigma y que ese cambio nos involucra especialmente porque condiciona nuestro compromiso con el ejercicio de práctica profesional. Fritjof Capra (1992) afirmaba que el cambio de paradigma es «un cambio profundo de la mentalidad, los conceptos y los valores que forman una visión particular de la realidad». (p.16). Maestros y profesores plantamos cara a una alteración abrupta, producida por un agente externo al sistema (pandemia de coronavirus) que acarrió una transformación de la concepción de nuestra praxis y una resignificación de los espacios en los que esta se realiza:

Son espacios donde se juega la heterogeneidad, el pasaje, el umbral, que estamos viendo que son importantes para la formación intelectual, afectiva, política, y de paso digo que esto que se constata me parece que les da un golpe mortal

---

<sup>1</sup> Tomamos la definición del diccionario de la RAE: «Cambio profundo y de consecuencias en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados».

a las teorías del aprendizaje ubicuo, de que se aprende en cualquier lado, que no importan los pasajes, las territorialidades, los encuadres, así sean digitales. Me parece que viene muy bien esa idea de Foucault de los «espacios otros» para pensar las escuelas como espacio donde se subvierten ciertas jerarquías —y se instalan otras, por supuesto y no lo niego. Hoy vemos cómo la ausencia del espacio físico escolar hace visible que ahí en las escuelas y las aulas pasa otra cosa que la que pasa en la casa. (Dussel, 2020. p. 5)

Con este cambio, también los aspectos emocionales, sociales, culturales, comenzaron a transformarse y habría que pensar en qué momento o etapa del cambio estamos. Es decir que, al debate sobre nuestras prácticas, debemos sumar el de los usos del espacio, el de la socialización y la socialización mediada, el del uso de las tecnologías, el de la ética, el del compromiso con el saber, el de la comunicación, el del acceso democrático a la educación. En fin, la metamorfosis afecta la estructura de todo un sistema. A propósito, Thomas Kuhn (2004) señalaba que «el surgimiento de un paradigma afecta la estructura de un grupo de trabajo en un campo» (p. 43), entendiendo por paradigma «toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada» (p. 269). Nos queda aún la pregunta acerca de cómo se resolverán estos cambios paradigmáticos en la estructura del sistema educativo y en nuestras prácticas, que por ahora han sido exploratorias, aunque profundamente atentas.

## **La ciencia ficción en el aula de literatura**

Durante los años en los que he dictado clases de literatura en la enseñanza formal he intentado incorporar textos que complementen los sugeridos en los programas oficiales de la asignatura. He utilizado varios soportes (visuales, sonoros, combinados) con la intención de acercar a los alumnos a distintos objetivos, bajo la consigna de que los

estudiantes logren construir una percepción del arte y la literatura que los motive a una aproximación crítica hacia los textos, que desarrollen interés por la investigación, favoreciendo así su autonomía y la formación del juicio personal; que optimicen las herramientas teórico-críticas construidas y conseguidas durante el año y que puedan reconstruirlas y reformularlas en el análisis oral y escrito de los textos. Sostiene Cecilia Bixio (2003) que la planificación deberá a ser una acción creativa, aunque no se proyecte en el aula de una forma idéntica a la que ideamos. Es la gran herramienta de trabajo que guía a cada docente en la reflexión sobre su tarea, sobre cómo enseña y sobre cómo aprenden los alumnos. La ciencia ficción, como uno de los subgéneros de la literatura que ha permanecido a la sombra de otros que desde el punto de vista académico y canónico han sido mejor valorados, permite esa libertad creativa que, por lo menos en mi experiencia, ha generado aportes para reflexionar sobre diversos temas<sup>2</sup>. Asimismo, el sustento prospectivo de los argumentos de estas obras, permite establecer un vínculo entre la realidad y sus posibilidades, especulando sin temor al error.

Isaac Asimov, escritor, profesor y científico citado con frecuencia para definir la ciencia ficción escribió:

---

<sup>2</sup> Solo por citar algunos ejemplos: textos como «La vida amorosa de los robots» (1981), del mexicano Marco Almazán, con el que los alumnos pueden distinguir el discurso científico del artístico, examinando la definición de parodia y construyendo, en una primera etapa, la idea de que el lenguaje literario posibilita la elaboración de todo un universo cuyas reglas pueden ser independientes de la realidad; el cuento de Fredric Brown (2009), «Centinela» desarrolla un argumento muy breve en torno a dos especies que se han enfrentado durante miles de años por toda la galaxia. Una de ellas, especialmente agresiva y maligna, destruye cada planeta con el que se topa. Cuando he leído este relato a los estudiantes, he omitido la última oración, lo que permite hacer todo tipo de deducciones sobre la conducta horrible de esos seres que carecen de ética y que hasta el momento no sabemos cómo son físicamente. Una vez que se construye una imagen colectiva, la sorpresa aflora al leer esa oración en la que se revela que el ser del que se habla es el humano.

Podemos definir pues la ciencia ficción como la rama de la literatura que trata de las respuestas humanas a los cambios a nivel de la ciencia y la tecnología, entendiendo que los cambios implicados deben ser racionales y acordes con lo que se sabe de la ciencia, la tecnología y los seres humanos. (1983, p.4).

Me detengo en tres aspectos fundamentales de esta definición. El primero, que la literatura, como otras artes, puede ser considerada como una *reacción* del ser humano ante lo que lo excede y condiciona, como podría ser el caso de la tecnología. El segundo, que esa reacción es una ficción que responde a una realidad, aunque se valga de la creatividad. El tercer aspecto es el componente de verosimilitud, puesto que involucra lo humano y una lógica de funcionamiento basada en la racionalidad. Existen otras definiciones que a lo largo de la evolución de la ciencia ficción se han propuesto, pero en general, todas establecen lo siguiente:

El miedo a la tecnología o la esperanza puesta en ella, han dado paso a una serie de conjeturas cuyo eje, en el fondo, termina siendo lo humano, sus posibilidades y el impacto de su creación sobre su propio destino. (Arismendi, 2022, p. 2).

Es decir que las posibilidades de aportar una reflexión, valiéndonos de las lecturas de obras clasificadas como ficciones científicas, podría brindar una mirada renovada al estudio de la literatura en el aula, sobre todo, teniendo en cuenta su éxito masivo dentro del mundo de las producciones cinematográficas. Como contraparte a esta masificación, su presencia en los programas de Educación Secundaria es escasa. Tenemos excepciones notables, como la de la considerada fundadora y precursora, Mary Shelley, quien publicó en 1818 la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*, en la que se discuten los avances tecnológicos y las controversias políticas y sociales en torno la experimentación sobre los cuerpos. A George Orwell, quien imaginó una sociedad de control denominada Gran Hermano (o Hermano Mayor) en su novela distópica *1984* (1948), o la presencia de

Ray Bradbury y del mismísimo Jorge Luis Borges, tan admirados ambos por la comunidad académica internacional. Sin embargo, el género de la ciencia ficción (o subgénero, como le llamé antes), sigue estando relegado y siendo considerado como marginal con respecto al canon literario nacional.

El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como lo hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas. Algunos partidarios actuales de lo que se denomina a sí mismo radicalismo académico llegan a sugerir que las obras entran a formar parte del canon debido a fructíferas campañas de publicidad y propaganda. (Bloom, 2006, p. 30).

Señalado este tema, vale aclarar que indagando un poco en artículos escritos por docentes de varios países<sup>3</sup>, noto el gran interés que la comunidad científica pone en este tipo de ficciones por considerarlas un gran germinador de ideas para acercar a los estudiantes hacia ese campo.

El estudio de la literatura con un enfoque que integre obras de este género exige un trabajo interdisciplinar. Propongo, para pensar en esta posibilidad, reformular las categorías del género que Petit y Solbes (2012) establecen y ampliar las taxonomías y los alcances temáticos:

- Viajes en el espacio y el tiempo (mundos posibles, otras dimensiones, viajes al exterior, viajes al interior de un organismo, viajes al interior del planeta).
- Alienígenas.
- Posthumanismo y transhumanismo
- Futurismo en las distopías, ucronías y utopías, futuros tecnológicos.

---

<sup>3</sup> *La ciencia ficción y el estudio de las ciencias* (2012), de Francisca Petit y Jordi Solbes, es un caso interesante que parte de la preocupación de la comunidad científica europea por los resultados del Informe Rocard (2007), en el que se proyectaba, como resultado de una investigación científica y social, el escaso interés de los estudiantes por las ciencias en general, tanto que se reducía a un 15% del estudiantado.

- Lenguajes y alfabetos.
- Inteligencia artificial, robots y androides.
- Experimentación con humanos, con animales, clonación, ingeniería genética.
- Superhéroes, antihéroes.
- Desastres ecológicos naturales o provocados por la incidencia humana: contaminación, pandemia, plagas. Lo apocalíptico.
- Política y economía.
- *Cyberpunk* y *Steampunk*.

Esta ampliación permite pensar propuestas estratégicas que involucren la discusión en torno a temas éticos, filosóficos, científicos, científico-humanísticos, políticos, artísticos; admite considerar algunas estrategias que aporten algo más a lo estrictamente académico:

Los escritores de ciencia ficción no hablan por lo general del futuro; como Cortázar no hablaba de las civilizaciones precolombinas en *La noche boca arriba* (1956). Los escritores de ciencia ficción hablan del ser humano y de las inquietudes del presente. (Moreno, 2010, p. 21)

La idea de apelar al uso del material prospectivo literario, de instalarnos en una dimensión caracterizada por la libertad imaginativa, estimula a deliberar bajo condiciones, tal vez, menos rigurosas, pero, al mismo tiempo, más creativas.

## **La ciencia ficción nacional**

Cuando pensamos en una planificación, sea anual o de una unidad del programa, siempre nos preguntamos qué incluir, cómo, cuándo, y, especialmente, por qué. Uruguay es un país que produce científicos, pero no es un país productor de tecnología, aunque sí somos usuarios de esta. La escritora argentina Angélica Gorodischer (1928-2022), con ironía y desencanto, hablaba de la imposibilidad de pensar en una

ciencia ficción local idéntica a la norteamericana, dadas las carencias que en su país existían en la época en que ella empezó a escribir:

En un país en el que no funcionan los teléfonos y donde tener un auto es un lujo, no podés andar escribiendo ciencia-ficción tecnológica ni explicando las naves que van a las estrellas ni hablando de imperialismos interestelares, por favor. (Aldunate, 2021, p. 24)

Tal vez podemos pensar esta afirmación en función de los procesos históricos por los que ha transitado nuestro país y que han servido para establecer el concepto de *olas* en la ciencia ficción uruguaya, cada una de ellas caracterizada por una situación social que ha proporcionado materiales para discutir la realidad. Silvia Kurlat (2021) agrega que los denominados «romances futuros son tanto ficciones como ensayos sociológicos» (p. 8); es decir, sirven a propósitos que, como señalaba antes, pueden aportar a la reflexión sobre la situación que se produjo a partir de la pandemia, en la que todos modificamos nuestras prácticas educativas y nuestros vínculos, mediados por la tecnología.

Uruguay no es un productor de tecnología, sin embargo, sí es un gran proveedor de escritores (y de intelectuales en general) para el mundo. Proliferan en los últimos meses antologías, novelas, publicaciones en la web, en revistas, narraciones sobre la pandemia y sus consecuencias. Proponer, entonces, la inclusión entre los escritores del canon nacional de aquellos de la ciencia ficción no parece una transgresión tan grave, por el contrario, podría entenderse como un encuentro equilibrado entre el canon y los márgenes, entre lo cotidiano y la imaginación.

En *Neuro Ciencia Ficción* (2018), el neurocientífico Rodrigo Quian Quiroga afirma que esta literatura «suele anticiparse a su época y propone situaciones fascinantes y disruptivas» (p. 11). El objetivo de esta exposición es pensar en una obra que presente todas las características que hemos articulado en torno a las ficciones científicas y que, además, pueda representar nuestra realidad y nuestras relaciones

humanas intermediadas, intervenidas por la tecnología. Entre las obras de la literatura nacional que podemos incluir para discutir esta propuesta, seleccioné una novela de Gabriel Peveroni, *El exilio según Nicolás* (2004), en la que el narrador, que cuenta en primera persona unos meses de su vida, deja su trabajo, se aísla en su casa y solo mantiene contacto con los seres humanos a través de las redes sociales. La novela transcurre casi de manera íntegra en un espacio único, cerrado, en el que la realidad comienza a desdibujarse, producto de la soledad:

Quisiera que mis días fuesen todos iguales. Lo necesito como terapia. Sé que la rutina me va a ayudar a sobrellevar la decisión que tomé, porque, apenas algo sale de lo habitual, me siento tentado a abrir la puerta o simplemente a tomar el teléfono para volver a conectarme con el mundo real. (pp. 38-39).

El protagonista, que en principio decide de forma voluntaria su encierro, luego se ve obligado a ello por la aparición de una peste que mantiene a todos los habitantes de Montevideo incomunicados.

Ya en el decimoséptimo día sin salir a la calle, decidí dejar de mirar televisión. Simplemente la desconecté porque me desconcentró, casi fatalmente, la noticia sobre una extraña enfermedad que se había descubierto en el norte. Lo último que supe de la televisión y también de la radio, fue que el país entraría al otro día en alerta sanitaria y que un grupo especial de médicos uruguayos y estadounidenses viajaría a ese endemoniado lugar donde la nueva peste se había instalado. (p. 40).

El deseo de aislamiento inicial se transforma en necesidad de comunicación. Esta, estará mediada por una red social que se llama *Vidas Cruzadas*, desarrollada por el propio protagonista, en la que un *chat* permite a los participantes escudarse en nombres alternativos, desdoblarse en otros, enemistarse, aliarse unos con otros. La vida luego

del encierro ya no será la misma. La soledad, la desconfianza, la dificultad de restablecer los vínculos afectivos se hacen evidentes. Nicolás, el narrador, llega al extremo de escribirse a sí mismo, a chatear en una sala virtual vacía, a intentar componer algún tipo de existencia frente al monitor:

\_NICOLÁS\_ Hace un momento estaba hablando solo. Como si le hablara al espejo.

\_NICOLÁS\_ Soy Nicolás, hijo de Olga y Mauricio, ambos descendientes directos de inmigrantes italianos y españoles... El último que apague la luz.

\_NICOLÁS\_ Tendré que ser yo el que apague la luz, porque acá no hay nadie. (p. 199).

La novela tiene casi dos décadas, pero sigue siendo interesante para ayudarnos a pensar de manera crítica y creativa en las situaciones que hemos experimentado en estos últimos años con la incorporación de la tecnología en las aulas, fundamentalmente, luego de que la pandemia del covid-19 nos impuso, además, una modalidad de relacionamiento que, sin ser nueva, se propagó en todos los ámbitos de nuestra vida. Podría, entonces, su inclusión en la planificación del programa anual del curso de literatura, contribuir con un análisis que nos induzca a sopesar el lugar que ocupan la tecnología y las redes sociales, a reflexionar sobre nuestros intereses y nuestros vínculos afectivos. Las obras literarias siempre nos proporcionan herramientas para explorar, interpretar y descubrir no solo la realidad, sino nuestras propias emociones.

## Conclusión

En el desarrollo de esta exposición intenté demostrar el interés que puede aportar la incorporación de la ciencia ficción a los programas oficiales de literatura de Educación Secundaria, puesto que considero que algunas de las obras del género brindan miradas analíticas valiosas para examinar el contexto en el que nos hemos visto inmersos, tanto

docentes como estudiantes, en estos últimos años. Gran parte de esas obras permanecen al margen de los ámbitos académicos y, en consecuencia, fuera de los programas oficiales de la asignatura. Utilizando el ejemplo del argumento de la novela de Gabriel Peveroni, creo haberme aproximado a dejar al menos abierta la posibilidad de considerar que estas lecturas podrían resultar significativas para el desarrollo de una planificación de curso que considere valorar, evaluar nuestra situación actual como usuarios de la tecnología y de las redes virtuales, examinando a fondo los obstáculos y apreciando sus ventajas, sin perder de vista los aspectos éticos. Después de todo, la literatura es, como ha escrito Carlos Liscano, «un territorio enorme, lleno de lugares ocultos, a donde es imposible entrar para quien no tenga pasión y dedicación absolutas. Se llega a un territorio, no a una meta» (2007, p. 28).

## Bibliografía

- Aldunate, F. (2021). *Angélica Gorodischer y la obra de Philip K. Dick: contexto histórico, mundos posibles e intertextualidad*. La Plata: FAHCE Universidad de La Plata. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2061/te.2061.pdf>
- Almazán, M. (1981). La vida amorosa de los robots. En E. Gandolfo (Comp.). *Cuentos fantásticos y de ciencia ficción en América Latina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Arismendi, A. (2022). Ciencia ficción en Uruguay: las definiciones, el canon y las editoriales (2013-2022). *Revista Espectros*, 8, pp.2-13. <https://espectros.com.ar/numero-8/>
- Asimov, I. (1983). *Lo mejor de la ciencia ficción del siglo XIX*. (vol. 1). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bloom, H. (2006). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Brown, F. (2009). *Cuentos completos*. Barcelona: Gigamesh.

- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Troquel.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. *Docer Argentina*. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/x00exxn>
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kurlat, S. (2021). La ciencia ficción en América Latina: leyendo un panorama oculto. En Kurlat, S.; De Rosso, E. (Eds). *La ciencia ficción en América Latina. Crítica. Teoría. Historia*. Peter Lang Ed. [en línea]. [www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)
- Liscano, C. (2007). *El escritor y el otro*. Montevideo: Planeta.
- López-Pellisa, T; Kurlat, S. (Eds). (2021). *Historia de la ciencia ficción latinoamericana II. Desde la modernidad hasta la posmodernidad*. Madrid: Iberoamericana Vervuret.
- Montoya Juárez, J. (2021). La ciencia ficción uruguaya desde sus inicios hasta 1988. En López-Pellisa, T.; Kurlat, S. (Eds). *Historia de la ciencia ficción latinoamericana I. Desde los orígenes hasta la modernidad*. Madrid: Iberoamericana Vervuret.
- Moreno, F. A. (2010). *Teoría de la Literatura de Ciencia Ficción*. Vitoria: Portal Ediciones.
- Petit, M. F.; Solbes, J. (2012). La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 30(2), pp. 55-72. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/254503>
- Peveroni, G. (2004). *El exilio según Nicolás*. Montevideo: Santillana.
- Quián Quiroga, R. (2018). *Neuro Ciencia Ficción*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sanchiz, R. (2021). Ciencia ficción uruguaya (1989-2015). En López-Pellisa, T; Kurlat, S. (Eds). *Historia de la ciencia ficción latinoamericana II. Desde la modernidad hasta la posmodernidad*. Madrid: Iberoamericana Vervuret.
- Sanchiz, R. (2021). Es una cuestión de actitud. Revistas, comunidades y contracultura en Uruguay y Latinoamérica (1989-2013). En Kurlat, S.; De Rosso, E. (Eds). *La ciencia ficción en América Latina. Crítica. Teoría. Historia*. Peter Lang Ed.

## **Análisis de la actividad docente en la formación literaria de los futuros maestros**

Carolina Sacco

¿Cuál es el contexto epistémico-pedagógico que sustenta nuestras prácticas de enseñanza? ¿Qué validez tiene el conocimiento que enseñamos? ¿Cuál es el rol del docente investigador? Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos los docentes formadores de formadores. Una capacitación pedagógica y didáctica auténtica se centra en cómo los profesores elaboran la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza. Este trabajo es un avance de la maestría que realizo como profesora de Literatura formadora de futuros maestros, el proyecto está en la etapa de trabajo de campo, por lo tanto, aún no tengo datos ni conclusiones. Estos llegarán cuando culmine esta investigación educativa.

En el proceso de transformación hacia la Universidad de la Educación, los docentes nos estamos convirtiendo en investigadores que reflexionan, cuestionan su tarea y las teorías de las que parten. Al hacerlo también estamos analizando de qué manera se insertan las asignaturas en las currículas de las instituciones educativas.

Es fundamental ofrecer a los estudiantes de formación docente un recorrido que permita la identificación, revisión, profundización, e incluso modificación de supuestos y valoraciones de sus procesos formativos e investigativos. El futuro docente construye su profesionalidad mediante la recuperación de información y conocimientos apropiados durante el recorrido académico, y así logra la construcción de una voz propia en la articulación de dos ejes centrales: la formación docente y la investigación.

Es necesario reconocer e identificar las relaciones que existen entre la investigación, entendida como práctica institucionalizada orientada a la producción de conocimientos, y la formación inicial de docentes. La

investigación en formación docente está orientada para concretar acciones que permitan repensar o transformar las prácticas y problemáticas de la tarea docente, en relación con el campo de las ciencias de la educación. Es así que se puede diferenciar la investigación sobre educación de la investigación educativa. La primera utiliza los contextos educativos como espacios en donde investigar y desarrollar teorías pertenecientes a las ciencias sociales; la segunda se caracteriza por su opción educativa como un elemento constitutivo de su propio proceso de investigación (Elliot, 1996).

Teniendo en cuenta que coexisten múltiples modelos de Investigación Educativa, el marco de referencia de esta investigación es la etnografía educativa. Este es un modelo que potencia la relación entre investigadores y docentes, y ofrece múltiples posibilidades que aparecen implicadas en la articulación entre la teoría y la práctica. Parafraseando a Rockwell (2009), este modo de investigar posibilita una *objetivación escrita* para que la reflexión docente pueda enriquecerse, en el marco de un acercamiento conceptual a la tarea cotidiana y al saber de la práctica docente.

En ese marco podemos ubicar a la Didáctica Profesional. Se inscribe en la tradición dialéctica del pensamiento sobre la reflexividad y permite que los docentes investiguen en sus clases y reflexionen sobre su propia praxis.

La modernización de los proyectos de enseñanza conllevó verificaciones y controles de su puesta en práctica y junto con ellas una segunda etapa de trabajos e investigaciones didácticas cuyo principal objetivo era analizar lo que sucedía realmente en la clase. Los resultados que se obtuvieron mostraron que existía un desajuste entre el proyecto de clase previsto y la realidad en el aula. Esta disociación produjo un cambio sustancial ya que generó interés por el trabajo docente en el aula, con el objetivo de estudiar los procesos de aprendizaje realizados por los alumnos, pero interesándose también por la tarea del docente.

Esta reorientación de la didáctica se centró en los estudios europeos sobre ergonomía y los de una corriente derivada de ella denominada análisis de la actividad. La ergonomía contemporánea muestra las diferencias entre el trabajo prescripto y el real, al mismo tiempo que

señala el desconocimiento generalizado de las características del último. Para superar estas carencias se aplican nuevos métodos de análisis del trabajo: la identificación de saberes que circulan, la manera en que lo hacen y cómo contribuyen de manera creativa a la acción. De esta manera se puede comprender el carácter reproducible, transferible y analizabile de la actividad docente (Pastré, 2011). En el análisis de esta actividad, la Didáctica Profesional se posiciona desde la perspectiva del docente, y desde este enfoque se concibe organizada en torno a tres fines: transmisión de un saber, implementación de situaciones para promover aprendizajes y conducción de una clase en un marco institucional específico como lo es la escuela (Pastré, 2011).

## **Sobre la Didáctica Profesional**

La Didáctica Profesional es una disciplina relativamente nueva que aún está en desarrollo. Se origina en el campo de la formación profesional, en Francia, en la década del 80 y podemos ubicar su origen en tres corrientes teóricas: la conceptualización de la acción, de Piaget y Vergnaud; la psicología ergonómica de Ombredane, Faverge y Leplat y la Didáctica de las disciplinas, especialmente referida a la de las matemáticas, con autores como Brousseau y Vergnaud. (Pastré, 2006).

Los conceptos fundamentales de la Didáctica Profesional para poder analizar una situación profesional docente son: estructura conceptual de la situación y modelo operativo, conceptos y juicios pragmáticos. La estructura conceptual de una situación es el conjunto organizado de conceptos pragmáticos<sup>1</sup> y pragmatizados,<sup>2</sup> los indicadores y las clases de situaciones. Los conceptos y juicios pragmáticos son los que organizan la actividad docente.

---

<sup>1</sup> Los conceptos pragmáticos surgen de la práctica y se movilizan en la acción. Su función es orientarla y guiarla (Pastré, 2008). Se apoyan en los juicios pragmáticos y se transmiten de profesionales a novatos.

<sup>2</sup> Los conceptos pragmatizados provienen de las disciplinas técnico-científicas

La manera en que un docente ha asimilado la estructura conceptual de la situación es su modelo operativo. Esta muestra su nivel de competencia y diferencia a los expertos de los novatos. Contiene tres organizadores: la situación de trabajo, el grupo profesional con el que se relaciona y su impronta personal, que depende de su experiencia pasada. Los estudios realizados con este método muestran la existencia de diferentes estilos docentes para realizar una misma tarea. Otro elemento importante del modelo operativo es el género profesional. Este es el *sello personal* y depende de la experiencia vivida y transitada por el sujeto.

La metodología de la Didáctica Profesional consiste en diferenciar la tarea prescrita (lo que un profesional debe hacer) del trabajo real (lo que hace efectivamente). Hay una diferencia entre ambas, la primera es «Una representación de lo que debe ser el trabajo por encima de su realización efectiva» (Bronckart, 2004, p. 171). La segunda es la actividad efectivamente realizada, lo que el docente hace para lograr lo prescrito, es lo que uno no hace, ya sea porque renuncia o porque no consigue hacerlo. Desde el punto de vista metodológico, al considerar esta distinción es imprescindible analizar la actividad antes, durante y después de realizada.

A diferencia de la Didáctica de las disciplinas, que dan mucha importancia a los saberes, la Didáctica Profesional se centra en las actividades del docente: «traslada el acento de las didácticas de las disciplinas que daban importancia a los saberes, a la actividad docente» (Pastré, 2006). El análisis del trabajo desde la Didáctica Profesional investiga el trabajo anterior a toda formación profesional concentrándose en el aprendizaje y en la manera en que un individuo se apropia de la tarea y la efectúa.

Los profesores de Literatura de cuarto año de Maestro de Educación Primaria (Plan 2008) frecuentemente encuentran una tensión entre los conocimientos previos de los alumnos y los objetivos que la asignatura plantea: «Percibir el uso creativo de la lengua como expresión diferenciada de las funciones estrictamente pragmáticas o instrumentales de la misma» (Programa de la asignatura Literatura para 4.º año de Plan

Magisterial 2008). Al haber tenido hasta tercer año de la carrera la asignatura Lengua, o seminario afín, han concebido el uso de esta como expresión estrictamente pragmática o instrumental.

Cambiar un marco de enseñanza referido al mismo objeto, en este caso el lenguaje, supone tensiones, desafíos y dificultades para docentes y alumnos, y estas deben resolverse en las situaciones de trabajo. Estos conocimientos previos inciden al momento de elegir los ejes y/o autores a trabajar en el curso. A esto debemos agregar las interpretaciones que los docentes tienen sobre los programas y prescripciones, las posturas sobre el saber literario y la didáctica de la disciplina. Instalar otra forma de concebir el lenguaje requiere *desaprender lo aprendido*, para aprenderlo de otra manera.

En este caso analizaremos las decisiones que toma un docente de Literatura que enseña la asignatura a los futuros maestros, en un Instituto de Formación Docente del interior del Uruguay, concretamente en San José. Las preguntas que nos guiarán son las siguientes: ¿qué estrategias se ponen en juego a la hora de diferenciar la enseñanza de la literatura y de la lengua?, ¿cuáles son los criterios y juicios que subyacen en sus decisiones e intervenciones?, ¿qué lugar le asignan los profesores a la enseñanza de los géneros literarios?

Las prácticas docentes se pueden presentar de maneras muy heterogéneas en la enseñanza de una asignatura. La Didáctica Profesional aporta un marco teórico relevante que permite describir y comprender lo que hacen los docentes en sus clases mediante la identificación de saberes que circulan, la forma en que lo hacen y cómo contribuyen de manera creativa a la acción (Pastré, 2006). A partir del análisis de un conjunto de dispositivos investigaremos lo que este docente hace en sus clases, obteniendo así datos de las situaciones partiendo de la tarea prescrita y analizando la actividad real. Nuestra intención será identificar cómo organiza el docente la estructura conceptual de la situación, qué conceptos pragmáticos son movilizados y el modelo operativo que utiliza.

En la primera etapa del análisis se identificará la estructura conceptual de la situación, o sea, cuáles son las decisiones que realiza el docente para la realización de las actividades y las tareas previstas. La

actividad realizada es solo una parte de la actividad real, es la posibilidad que eligió el docente para cumplir con la tarea prescrita (Pastré, 2011). Mediante la clínica de la actividad realizaremos la construcción metodológica que permitirá el análisis posterior.

Consideramos que partiendo de estas interrogantes lograremos analizar las estrategias de un profesor formador de futuros docentes, referidas a sus propias praxis, contribuyendo así a implementar cambios que mejoren las prácticas educativas. Es importante tener en cuenta que el conocimiento de un docente no solo implica saber la disciplina, sino también otras variables que hacen al dominio de la actividad en situación: valores y concepciones que se ponen en juego sobre la enseñanza y el aprendizaje (epistemológicos y actitudinales), evaluación y experiencia profesional. Este conocimiento se construye durante la vida profesional y es el que organiza las distintas prácticas de enseñanza. La metodología de investigación será cualitativa, centrada en el estudio de un caso y con metodologías propias de la clínica de la actividad. La unidad de análisis está constituida por la secuencia didáctica realizada en varias clases de un profesor de Literatura en la carrera de Magisterio.

## **Análisis del caso**

El docente mostró buena disposición ante la oportunidad de contribuir a la investigación en la enseñanza de la asignatura. La integración de esta a la currícula de la formación de futuros maestros surgió a partir de su inclusión en la enseñanza primaria.

El profesor abordará el estudio del género narrativo proponiendo nuevos caminos de lectura e interpretación de los relatos, para evitar el mismo recorrido didáctico en las distintas actividades. Su intención es brindar a los futuros docentes herramientas innovadoras para sus prácticas. Su profesión de escritor de novelas y su cargo de profesor de Literatura en enseñanza media le han permitido interiorizarse y conocer muy bien las distintas teorías del género.

En el marco de los aportes teóricos-metodológicos de la Clínica de la Actividad (Sensevy y Mercier, 2007) detallaremos las secuencias de análisis propias de este dispositivo de indagación: el antes, el durante y el después de la actividad. Para analizarla recurriremos a determinadas: «herramientas metodológicas que nos permiten aproximarnos a las lógicas endógenas que hacen a la actividad propiamente dicha». (Pereyra et al., 2016).

Primero se realizará el análisis de la tarea prescrita (currícula y secuencia de contenidos). Esta ya está preestablecida en los contenidos programáticos, pero en la formación inicial de maestros estos conceptos orientadores dejan un amplio margen de trabajo al profesor. Se realizará la entrevista inicial para conocer el plan de trabajo previsto por el profesor de Literatura: objetivos y expectativas de la actividad didáctica, cómo será el desarrollo de la secuencia, qué estrategias implementará. Aquí se observarán los propósitos y anticipaciones que el docente realiza antes de la clase. La entrevista estará guiada por categorías de análisis seleccionadas previamente.

Posteriormente filmaremos una secuencia de clases para poder seleccionar fragmentos y realizar la entrevista de autoconfrontación. La videoscopia, «más que otros registros etnográficos, resulta muy potente en la reposición del contexto y en el descentramiento de la mirada docente, quien se constituye durante la entrevista de autoconfrontación en espectador». (Pereyra et al., 2016). Al solicitarle que comente o reflexione acerca de lo que está viendo se intenta crear un espacio-tiempo diferente, en donde el confrontado dialoga con el otro y con él mismo, lo que permite que el docente *descubra* su actividad y se lo coloca forzosamente a cierta distancia respecto de sí mismo (Clot y Fata, 2012).

La autoconfrontación permite evidenciar los juicios pragmáticos (generalmente implícitos) que moviliza cada profesional en una misma situación y que lo diferencia de otros (Cahour y Licoppe, 2010), y permite explicitar el modelo operativo. Se trabaja aquí con los dos registros de conceptualización: el epistémico o discursivo vinculado a la construcción y transmisión de saberes y el pragmático o forma operatoria del conocimiento. Los análisis de las prácticas y de la entrevista de autoconfrontación son dispositivos que permiten prolongar la actividad

constructiva, es decir, facilitar el aprendizaje, y posibilitar la reflexión y el aprendizaje de la práctica y en la práctica.

Esta entrevista se organiza con una determinada orientación, lo que permite identificar tensiones y contradicciones entre la tarea prescripta, las intenciones y expectativas del profesor en la entrevista inicial y la actividad realizada. Al analizar los episodios y los comentarios realizados por el docente surge la actitud reflexiva sobre su propia actividad, este se encuentra y confronta con su tarea, a partir de los episodios seleccionados. El objetivo es posibilitar la reflexión y el aprendizaje de la práctica y en la práctica posibilitando así un «análisis reflexivo retrospectivo» (Dezutter y Pastré, 2008). En este intercambio el investigador confronta al docente con las huellas o rastros de su actividad. Esta instancia funciona como un mediador para reelaborar y optimizar la actividad docente. (Pereyra et al., 2006).

## Conclusiones

Nuestro objetivo al presentar este trabajo es investigar y problematizar sobre las concepciones que tenemos los docentes de Literatura en los usos que hacemos de los textos, y las estrategias que utilizamos dentro del aula en la formación de futuros docentes. Pero, además de aportar conocimiento sobre el modo en el que se enseña la asignatura, consideramos importante la inclusión y revalorización de esta en la enseñanza primaria. Si desde la infancia se incorpora el conocimiento artístico, tanto en forma oral como escrita, la Literatura se transforma en un instrumento de cultura y desarrollo de la sensibilidad del ser humano.

Ya no podemos los docentes dedicarnos exclusivamente a la docencia, ahora debemos incorporar la investigación. Como dice Cervantes en el capítulo LVIII de la segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*: «...porque no todos los tiempos son unos ni corren de la misma manera...».

## Bibliografía

- Anep-CFE. *Programa de la asignatura Literatura para 4º año de Plan Magisterial*. (2008). Montevideo: Consejo de Formación en educación.
- Bronckart, J.P. (2004). Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e). G. Bello; Floris, P.; Presa S. (Ed). *Il mestieri dell'insegnante. Analisi delazioni docente*. Aoste: Assessorato all'Istruzione e Cultura.
- Cahour, B.; Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. *Revue d'anthropologie des connaissances*. 4(2). Recuperado de <http://journals.openedition.org/rac/16107>
- Cervantes, M. de. (2015). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Penguin Random House.
- Clot, Y.; Fajta, D. (2012). *Géneros y estilos en el análisis del trabajo. Conceptos y métodos*. Gonnet: UNIPE. Recuperado de [ucm.es/cont/./clot\\_yvestexteclot4\\_3.pdf](http://ucm.es/cont/./clot_yvestexteclot4_3.pdf)
- Dezutter, O.; Pastré, P. (2008). Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle. De l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées. En Lenoir, Y.; Pastré, P. (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Pastré, P. (2011). Los organizadores de la actividad docente. Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente. *Recherche et Formation*, 56. UNIPE.
- Pastré, P.; Mayen P.; Vergnaud, G. (2006, enero, febrero, marzo). La didáctica profesional. *Revue française de pédagogie*, 154. pp. 145-198. UNIPE. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/383160510/Didact-Profesional-Pastre-Mayen-Vergnaud#>
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/369132887/La-Didactica-Profesional-Un-Punto-de-Vista-Pastre>

- Pereyra A., Moscato P., Calderón L., Oviedo I. (2016). *Análisis de las prácticas docentes desde la Didáctica Profesional*. Gonet: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Pereyra A., Calderón L. (2021). *Didáctica Profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. Gonet: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sensevy, G.Y.; Mercier, A. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. Recuperado de <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Yvon, F. Y; Clot, Y. (2004). Aprendizaje y desarrollo en el análisis del trabajo docente. *Revista Psicología de la Educación*, 19(2), pp. 11-38.

*Propuestas Didácticas*

## **Guerra de héroes. Un proyecto lúdico para el abordaje de los textos clásicos en segundo año de Bachillerato.**

Natalia Bonilla y Flavia Molino

### **Fundamentación**

Ante la constatación de la creciente brecha entre los textos clásicos de la literatura y los intereses de los estudiantes del siglo XXI, que transforma la enseñanza de estos en una actividad cada vez más desafiante, surge la propuesta de un abordaje innovador desde el enfoque del ABP (Aprendizaje basado en proyectos) y el ABJ (Aprendizaje basado en juegos). ¿Por qué estos modelos? Porque parte de nuestro rol como docentes de Literatura es promover un vínculo significativo entre obras y estudiantes y estos modelos ofrecen la oportunidad de llevarlo a cabo.

La realidad actual obliga a los docentes a encontrar nuevas formas, nuevas herramientas, que colaboren en la construcción del puente entre lo tradicional, canónico, y el mundo adolescente contemporáneo.

Juego, diversión, compromiso, colaboración, pueden ir de la mano del aprendizaje. Hemos pensado, entonces, en crear un juego, en este caso, de cartas, que integre los conocimientos que se adquieren en el estudio de los clásicos, específicamente de los personajes, y que habilite una motivación suficiente para permitir el aprendizaje. Previo a la descripción del juego, resulta relevante realizar una breve presentación de la teoría que sustenta este enfoque.

### **Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en los cursos de literatura de secundaria**

Esta teoría parte de la concepción de que la elaboración de proyectos enfocados en un contenido importante de los cursos, y en competencias relevantes, habilita aprendizajes significativos.

El ABP permite «darle a los estudiantes oportunidades para adquirir competencias del siglo XXI como la colaboración, comunicación, pensamiento crítico, y el uso de la tecnología, que les servirá en el lugar de trabajo y en la vida», a su vez, «el trabajo escolar es más significativo cuando no es realizado solamente para el docente o para la prueba». (Larmer y Mergendoller, 2010, p. 2).

Este modelo de enseñanza y aprendizaje ha sido, en ocasiones, erróneamente entendido y explicado, en tanto se lo ha considerado un vehículo ineficaz para el aprendizaje de contenidos. Sin embargo, no se trata más que de una herramienta, y depende su eficacia del uso que se elija darle para lograr dar cumplimiento a los objetivos de los diferentes cursos. Es cierto, sostiene Larmer (2010), que un docente no puede «cubrir en un proyecto todo el material, como lecturas, hojas de trabajo o libros de texto» pero, continúa «no menos cierto es que los estudiantes en un proyecto bien diseñado pueden entender el contenido más profundamente». (p. 2).

¿Cuáles son los aspectos más importantes a tener en cuenta al momento de elaborar un proyecto? Proponer un objetivo claro, en el que el docente ponga de manifiesto lo que espera que sus alumnos aprendan pero a su vez, que los estudiantes encuentren un significado en el contenido, en relación con sus propios intereses. En palabras de Larmer (2010):

Un proyecto es significativo cuando cumple dos requisitos. En primer lugar, los estudiantes deben percibirlo como significativo personalmente, como una tarea que les importe y que la quieren hacer bien. En segundo lugar, un proyecto significativo debe completar un propósito educativo. Bien diseñado y bien implementado, un Aprendizaje Basado en Proyectos (Project Based Learning: PBL), implica alcanzar los dos requisitos. (p. 2)

En esta misma línea Larmer continúa su argumentación explicando que muchos estudiantes encuentran la tarea escolar poco relevante por-

que no perciben la necesidad de saber lo que se les está enseñando. Explicar a los estudiantes que lo que aprenderán será importante para sus vidas es una tarea ardua y generalmente no produce los resultados esperados. Tampoco se genera mayor motivación si se argumenta que lo aprendido será parte de la *prueba*. En cambio, «con un proyecto interesante, la razón para aprender información relevante, se convierte en algo claro: necesito saber esto para alcanzar el desafío que acepté». (Larmer y Mergendoller, 2010, p. 3).

## **Aprendizaje basado en juego (ABJ) en los cursos de literatura de secundaria**

Las investigaciones más actuales respecto a las formas efectivas de aprendizaje incorporan al juego y la lúdica en un lugar de relevancia que anteriormente no recibía, o se ignoraba su potencial. «La investigación sugiere que las experiencias de aprendizaje a través del juego parecen ser un mecanismo efectivo para el desarrollo de habilidades amplias (llamadas «las 6 C»)». (Zosh, et. al. 2017, p. 10). El juego permite revelar características emocionales, sociales y cognitivas que pueden facilitar el aprendizaje.

Ante esto cabe preguntarse: ¿la introducción de un juego en bachillerato para abordar textos clásicos puede ser pertinente? ¿Estaremos alejándonos de los objetivos académicos, generando una propuesta que trivializa los clásicos? ¿El juego y la educación en niveles superiores de enseñanza representan un oxímoron? De la misma manera en que resulta complejo delimitar el concepto de juego, también lo es contestar estas preguntas. Un «sí» o un «no» definitivos serían, por lo menos, imprudentes. Por lo tanto, el mejor camino en esta oportunidad será intentar explicar que si bien es posible que exista una tensión entre juego y educación, no son excluyentes.

De acuerdo a la teoría presentada por Hirsh-Pasek, Zosh, Golinkoff, Gray, Robb y Kauffman (2015):

el aprendizaje óptimo a través del juego se da cuando la actividad (1) se experimenta como divertida, (2) ayuda a encontrar significado en lo que se hace o en lo que se aprende, (3) supone una mente involucrada, activa e interesada, (4) implica pensamiento iterativo (p. ej., experimentación, prueba de hipótesis) y (5) implica interacción social (el recurso más poderoso disponible para los humanos son las demás personas) (Zosh, J., et al., 2017, p. 16)

En diversas circunstancias buscamos exponer a los alumnos a este tipo de situaciones, en las que aparezcan estas características, aunque muchas veces nos vemos obligados a tener que elaborar extensas fundamentaciones para la implementación de esos juegos, que en apariencia se alejan de los objetivos y estructuras de las instituciones educativas.

En la otra esquina se encuentra la mirada opuesta, que establece la idea que cuando el juego persigue fines educativos, pierde su esencia de juego, como menciona Rivero:

Si en una situación de juego voluntariamente iniciada por los participantes interviene una persona con pretensiones educativas extrínsecas al enriquecimiento de la situación lúdica, los jugadores experimentan un cambio de coordenadas (ligadas al entendimiento de decirse jugando) que corrompe la noción de «estar jugando» construida en la simple vivencia. (Lema y Machado, 2013, p. 40).

Es cierto que la esencia del juego libre se ve afectada cuando planteamos *coordenadas*, pero no por eso decimos que ya no se trata de un juego. Existe el aprendizaje lúdico, y, como sostienen Lema y Machado (2013) «el verdadero potencial educativo del juego no está en un uso didáctico sino en un uso recreativo que potencie las capacidades lúdicas del sujeto para aprender en forma creativa y transformadora». (p. 40). A partir de esta idea, concluimos que el juego no sustituye el abordaje de los textos de la manera tradicional ni el análisis profundo de estos

en el entorno áulico, sino que por el contrario, aparece como un canal o puente que se camufla como meramente recreativo, pero habilita la incorporación de conocimientos de manera más profunda y duradera.

## Estudio de personaje

Además de apoyarse en las teorías del ABP y el ABJ, el proyecto lúdico que se propone en esta ponencia toma como elemento central de trabajo el estudio de personajes de diversos clásicos incluidos en el programa de segundo año de Bachillerato.

El estudio de personajes colabora con el desarrollo de las habilidades discursivas de los alumnos, permitiendo no solamente la comprensión de los relatos más trascendentes de la historia de la literatura, sino también el autoconocimiento, la construcción del *relato propio*, la reflexión acerca de las conductas humanas y su alcance, aquello que se repite tanto en el siglo X A.C. como en el XXI D.C. Los textos clásicos nos ayudan a reconstruir a los hombres y mujeres del pasado, los históricos y los legendarios —estos últimos, espejos de los deseos y temores de los primeros—, que forjaron a sus personajes en las epopeyas que hoy seguimos estudiando. Según Sánchez «la actividad del discurso interviene en la construcción del sujeto. Y ello en la medida en que el ser humano manifiesta y configura su identidad como sujeto por y en el discurso, puesto que cada uno de nosotros somos nuestro propio lenguaje (el que producimos y el que recibimos)». (2003, p. 470).

A su vez, y a propósito no solo del estudio de personajes sino del abordaje de textos clásicos, se entiende que «ya no se trata —ni necesaria ni exclusivamente— de que el alumno adquiera el saber sobre los conocimientos lingüísticos y literarios, sino de que adquiera el saber-hacer (y hacerse) con los diferentes discursos que configuran las materias de la lengua y la literatura». (Sánchez, 2003, p. 471). En la lectura de los clásicos, en el conocimiento de personajes milenarios, los estudiantes lograrán encontrar respuestas a las más variadas preguntas. Consiguen reconocer en otros, aparentemente tan ajenos, ideales a seguir, ejemplos a evitar, sujetos con los que empatizar.

Desde la semiótica, cuando se produce un acercamiento a un personaje a través de un relato clásico, la primera aparición de este es apenas un nombre que carece de una historia (lo que podría denominarse *nivel de superficie*). A medida que el relato va avanzando, ya sea por medio de sus acciones o caracterización del narrador u otros personajes, ese nombre comienza a cargarse de sentido, pasando así a un «nivel de intencionalidad» y posteriormente a un «nivel de manifestación». (Saez, 2009, p. 5). Hablamos de estudio de personaje cuando logramos alcanzar este último nivel, en el que el personaje se muestra completo, siendo posible comprender profundamente su etopeya.

## El proyecto

Con la finalidad de salir del plano teórico y proponer ejemplos prácticos que puedan, o bien ser implementados por colegas o funcionar como meros disparadores para la imaginación de nuevos juegos y actividades, ofrecemos la descripción de este que llamaremos «Guerra de héroes».

El proyecto se realiza en segundo año de Bachillerato, por ser el curso en el que los clásicos que integran el programa son los que presentan una mayor distancia temporal con la actualidad y que por su lenguaje y características resultan ser los más complejos para nuestros alumnos. Se trata de un proyecto anual, que atraviesa varias (o todas) las obras, aportando mayor sentido de continuidad a los temas del año.

La idea podría resumirse como el diseño de un juego de cartas, basado en el estudio de personajes de las diferentes obras que se trabajen en el curso. Al comienzo del año lectivo se establece una dinámica de grupos en la que se le propone a los estudiantes la elaboración de un conjunto de cartas que reflejen las características etopéyicas esenciales de los personajes indicados. Para el correcto funcionamiento de la dinámica deben explicitarse las pautas tanto al comienzo del curso como al finalizar la primera de las unidades que se quieran integrar, estas son fundamentales para evitar el tratamiento superficial o frivolidad de los personajes reducidos a una carta.

Enfatizamos que la carta es la excusa para el conocimiento del personaje y corresponde que esté acompañada de su fundamentación escrita. ¿Cuáles son estas pautas? En la etapa que llamaremos «cero» se establecen los integrantes de los equipos, que cada docente realiza a partir de los criterios que considere convenientes: afinidad, rendimiento, azar. Coincidiendo con la práctica del ABP se comparten los objetivos, la secuencia de actividades, los plazos y la forma de evaluación (rúbrica, auto y coevaluación).

En el supuesto que, siguiendo el programa oficial, en la primera unidad se realiza el abordaje de un clásico de la literatura grecolatina como *La Ilíada* y se trabaja con los rasgos etopéyicos de los personajes y su evolución en la obra, al momento de finalizar el trabajo de análisis tradicional, utilizando una plataforma interactiva como *Mentimeter*, se invita a los estudiantes a proponer nombres de los personajes que les resulten más atractivos. De la *nube* de nombres resultante, surge la lista de candidatos para analizar y transformar en cartas. La primera de las cartas es el modelo que el docente presenta al grupo como parte de la orientación junto con la rúbrica para la evaluación.



Nube de palabras en *Mentimeter*

La carta viene acompañada, como anticipamos, por su fundamentación escrita, es decir, un texto de análisis literario en el que figure la historia del personaje y se argumente, a partir de citas de texto, el valor que se le otorga a la carta en cada una de las categorías que el docente

haya seleccionado. Para la elaboración de este análisis, se propone una guía de preguntas que incluya: cuál es la historia y cuál es la incidencia que tiene el personaje elegido, cómo se lo describe, cómo lo ven otros personajes, qué consecuencias tienen sus acciones, si se mantiene siempre igual o cambia, entre otras que el docente puede elegir incluir para favorecer el proceso y adaptarse a cada obra en particular. Es recién en el momento en que el equipo finaliza el estudio del personaje, que pasa a confeccionar la carta. Esta se diseña a través de un formato digital común, con alguna plataforma o aplicación previamente acordada, en este ejemplo, *Canva*. En relación con las categorías anteriormente mencionadas, proponemos, por ejemplo: Fuerza, Ingenio, Liderazgo.

De manera consecutiva, al finalizar cada unidad que el docente desee incluir en el proyecto, se repite el proceso, implementando las modificaciones que sean necesarias, ya sea de acuerdo a una eventual replanificación, o a la atención de las particularidades de cada texto.

A lo largo del curso se acumulan cartas con personajes de cada obra seleccionada, hasta formar un mazo que será la entrega final del proyecto. El juego de cartas se conformará con los mazos de todos los subgrupos permitiendo generar una actividad lúdica de cierre en la que se llevará a cabo el enfrentamiento de los héroes.

Llegado el momento, en el juego compiten todos los equipos simultáneamente, cada uno con mazo completo. El objetivo es despojar a los demás de todas sus cartas; para esto, se van a ir declarando sucesivos retos por categoría (fuerza, ingenio o sabiduría) que funcionan de la siguiente manera: se inicia con un aspecto de azar y es que, sin elegir, cada jugador va a colocar la primera de sus cartas sobre la mesa, a la vista de todos; entonces, se sortea quién comienza para luego continuar la ronda en sentido horario. Quien comience, mirando su carta de personaje y la de los demás, declara un reto de la categoría que más le convenga. Aquellos participantes que tengan un valor inferior en esa categoría, pierden la carta (deben retirarla para descartarla) y será sustituida por la siguiente de su mazo, mientras que quienes tengan un valor igual o superior, la conservan. De esta manera, se van eliminando la mayor cantidad de cartas posibles por turno. Gana quien conserve el mazo más numeroso.

Más allá de la descripción de este juego particular, similar al clásico guerra que se juega con cartas españolas, muchos otros juegos pueden elaborarse a partir de la confección de estos mazos. La riqueza de la actividad está en el proceso realizado a lo largo del curso.



Ejemplos de cartas

## Objetivos

Los objetivos de la propuesta abarcan diversos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde aspectos tales como la autonomía, el trabajo colaborativo y la comunicación; hasta el abordaje de las obras a través del estudio profundo de personajes. En suma, se pretende propiciar el desarrollo de las llamadas habilidades del siglo XXI, atendiendo simultáneamente a los contenidos específicos del curso, y la necesidad humana de jugar.

Los estudiantes aprenden a trabajar colaborativamente al tener que contestar el cuestionario sobre el personaje asignado y elaborar la carta correspondiente. Juntos, los integrantes de los equipos deben tomar decisiones fundamentadas con ejemplos concretos. El docente, una vez que presenta las pautas, no interfiere con el proceso que realizan los equipos, otorgando la posibilidad de desarrollar la autonomía, tanto en el manejo de los tiempos para cumplir con los plazos, como para la distribución de roles en el ámbito interno del equipo, o en la decisión final de entregar un análisis y carta con determinadas características. Es así que debería producirse la apropiación del proyecto por parte de los alumnos, verdaderos y únicos protagonistas de la creación de su propio juego.

## **Evaluación**

Con el fin de que las actividades planteadas en este proyecto se integren de manera orgánica al proceso de enseñanza-aprendizaje, deben ser acompañadas de una evaluación formativa. No está de más retomar uno de los conceptos de evaluación y partir de la idea de que «implica conocer, analizar y emitir un juicio de valor sobre la calidad, la corrección o la oportunidad de lo que se evalúa con el fin de orientar la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de esta calidad». (Luque Freire, H y Díaz Díaz, H., 2000, p. 13). De esta manera y posicionándonos desde lo que Juan Manuel Álvarez Méndez llama «racionalidad práctica y crítica» (2001), buscamos entender y conocer a los estudiantes, quienes, como sujetos activos en su proceso, son fundamentales para el correcto funcionamiento de esta propuesta. En este mismo sentido, la motivación de los estudiantes para aprender sobre las obras clásicas y la oportunidad de reconocer sus propios procesos de cognición son efectos que buscamos con nuestro planteo, de manera que, lejos de una práctica de sanción, la evaluación se constituye como parte del ejercicio.

Consideramos que a partir del ABP y el ABJ, resulta natural la aplicación de la evaluación formativa en estos términos, que implica una

concepción del conocimiento como construcción colectiva y contextualizada. Precisamente, la construcción de estos estudios de personajes surge del trayecto guiado de los estudiantes y no de una imposición desde el saber docente.

Tal como hemos expresado anteriormente, los criterios de evaluación, auto y coevaluación se explicitan tanto al inicio de la actividad como al final de cada unidad que forme parte de la propuesta. Que los estudiantes sepan desde un primer momento cuáles son los aspectos a considerar, es esencial para que puedan reconocer durante todo el proceso la calidad de su participación. Esto evita la sensación de arbitrariedad que surge en quienes no conocen los criterios, permite un intercambio desde el entendimiento y fomenta el respeto, ya que quedan claras las responsabilidades de estudiantes y docente.

En lo que respecta a las especificidades de esta propuesta, se evaluará tanto la calidad de la producción escrita de estudio de personajes como la participación equilibrada de todos los integrantes del equipo. Las herramientas para llevarlo a cabo serán la rúbrica y el cuestionario de auto-evaluación respectivamente.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Utilizar la siguiente guía de preguntas para elaborar el estudio de personaje. Recordar que las respuestas deben estar fundamentadas en citas de texto. Presentar brevemente el argumento de la obra para identificar el rol que este personaje juega en ese marco.

- 1) ¿Cuál es la primera impresión que tenemos del personaje? ¿Es a partir de una intervención del mismo o es presentado por otros?
- 2) ¿Cuáles son las acciones principales que este personaje lleva a cabo durante la obra? ¿Qué consecuencias tienen estas acciones? ¿Qué información nos aportan sobre sus rasgos de personalidad?
- 3) ¿En qué pasajes del texto vemos al personaje hacer uso de su fuerza/destreza/agilidad?
- 4) ¿En qué pasajes del texto vemos al personaje hacer uso de su ingenio/sabiduría/ inteligencia?
- 5) ¿En qué pasajes del texto vemos al personaje hacer uso de su liderazgo/influencia/poder?
- 6) A lo largo de la obra, ¿se reconocen cambios en la caracterización del personaje o se mantiene y confirma la primera impresión?

## Conclusión

Retomando nuestras consideraciones iniciales, y sin intenciones de sugerir que esta propuesta está alejada de las actividades que día a día se llevan a cabo en los diferentes cursos de Literatura, nos planteamos este como un insumo más para el desafío que implica promover el vínculo significativo entre los adolescentes y las obras de un programa específico de su formación.

El eje de la propuesta, el estudio de personajes, pone en juego la perspectiva con la que cada uno percibe los rasgos que nos identifican a todos como seres humanos. Esto favorece una mirada reflexiva, que relaciona de forma dinámica el mundo de los saberes y experiencias del estudiante con los contenidos de esas obras en ciertos aspectos tan lejanos y en esencia tan humanas, justamente, clásicas.

Asimismo, los enfoques seleccionados para abordar este estudio de personajes, ABP y ABJ e incluso la forma de proyectar su evaluación, coinciden en aspectos que son claves en lo motivacional. Estos ubican al estudiante en el centro de la construcción de los saberes, apelan a los diversos estilos de aprendizaje y favorecen la puesta en práctica de habilidades que son esenciales para la formación; hemos hablado de la autonomía, el trabajo colaborativo y la comunicación.

## Bibliografía:

- Álvarez Méndez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larmer, J; Mergendoller, J.R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1). Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.

---

7) Seleccionar dos de los otros personajes de la obra para mostrar sus perspectivas sobre él.

- Lema, R; Machado, L (2013). *La recreación y el juego como intervención educativa*. Montevideo: Espíritu guerrero Editor. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Facultad de Educación Física.
- Lema, R. (2021). *Juego y aprendizaje* (presentación interactiva). En Genially, plataforma de contenidos digitales interactivos. Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.
- Luque Freire, H.; Díaz Díaz, H. (2000) *Curso de formación para la evaluación*. Lima: Santillana.
- Fernández-Arias, P.; Ordóñez-Olmedo, E.; Vergara-Rodríguez, D.; Gómez-Vallecillo, A. I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Revista Prisma Social*, (31), pp. 388-409. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/3698>
- Pedraz, P. (2018). *La importancia de la mecánica de juego en el desarrollo de habilidades*. Recuperado de <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2018/01/23/la-importancia-de-la-mecanica-de-juego-en-el-desarrollo-de-habilidades/>
- Saez, L. (2009). *Estudio de personajes y sus acciones*. Presentación de *Aula Crítica* - Escuela de Crítica Cinematográfica. Recuperado de <https://es.slideshare.net/LilianaSaez/estudio-de-personajes-y-sus-acciones>
- Sánchez, L. (2003). *La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico*. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba.
- Zosh, J.; Hopkins, E.; Hensen, H.; Liu, C.; Neale, D.; Hirsh-Pasek, K.; Solis, S.L.; Whitebread, D. (2017). *El aprendizaje a través del juego: un resumen de la evidencia*. The Lego Foundation. Dinamarca. [pdf]. Recuperado de [https://cms.learningthroughplay.com/media/u21gwpqk/el-aprendizaje-a-traves-del-juego\\_un-resumen-de-la-evidencia.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/u21gwpqk/el-aprendizaje-a-traves-del-juego_un-resumen-de-la-evidencia.pdf)

## Trascendiendo los clásicos. Las narrativas transmedia: una estrategia para fomentar la lectoescritura.

Paola Borges

### Fundamentación

Hay un proverbio chino que dice: «Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, hazme partícipe de algo y entonces lo aprenderé». El aprender haciendo no es un concepto nuevo, en 1916, John Dewey ya era un gran defensor del aprender haciendo. Todos los grandes filósofos han dicho lo mismo sobre la importancia de la práctica y la experiencia. Sin embargo, como profesores muchas veces es difícil promover instancias para que nuestros alumnos aprendan haciendo.

Estamos de acuerdo con que educar es más que saber cosas. Necesitamos asumir riesgos, innovar y ser creativos. En la nueva era digital, debemos preguntarnos qué es lo pertinente. El filósofo francés Michel Serres, en su libro *Pulgarcita* (2014) reflexiona sobre el impacto de las TIC, como él plantea estas nuevas tecnologías nos han obligado a volvernos más inteligentes, todos los saberes están delante de nosotros, tenemos frente a nosotros la cabeza de Saint Denis, pues así como cuenta la leyenda el santo camina con la cabeza en la mano, es decir la tenía fuera del cuerpo, hoy los jóvenes usan Smartphone y tabletas, han sacado el conocimiento del espacio óseo y neuronal, hacia una *caja cognitiva objetivada*, externalizando la comunicación con mensajes instantáneos que digitan velozmente con los dedos pulgares. Como el conocimiento está disponible, no es necesario memorizar ni guardar información en la cabeza, reemplazando la difusión del saber. El filósofo se pregunta de forma irónica «¿qué nos queda sobre el cuello?» (p. 39). Su respuesta nos desafía a volvernos creativos, inteligentes, transparentes y termina diciendo Serres: «una mala noticia para los gruñones y una buena noticia para las nuevas generaciones» (p. 39). Por ejemplo, no me puedo quejar si un alumno hace un recorte y pegue si lo que le pido

es que haga un resumen del capítulo I de *Don Quijote de la Mancha*, esa información ya está en la web.

Muchas veces la tradición académica nos vuelve sordos y ciegos, nos impide integrar verdaderamente la realidad en la que estamos inmersos. No podemos lograr una *buen enseñaanza* si no tomamos en cuenta que nuestras clases parten de la diversidad de sujetos concretos que no podemos ignorar. Citando a Davini (1995): «El desafío que tenemos por delante es pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, niegue la singularidad ni reduzca la diversidad. Lo diverso no es sólo el punto de partida del proceso pedagógico sino, también, el punto de llegada» (p. 57).

Esto no implica dejar de lado los contenidos, enseñar contenidos es parte importante de nuestra labor, y es igualmente evidente que nadie enseña realmente aquello que no conoce en verdad, tampoco se logra una buena enseñanza sin conocimientos sólidos. Sin embargo, otros estilos comunicativos deben ser considerados en nuestras prácticas pedagógicas favoreciendo la expansión y construcción de contenidos, es necesario más que nunca pasar de una pedagogía de la enunciación a una de la participación. En este sentido es preciso reflexionar sobre el concepto de educación literaria. ¿Qué conocimientos son pertinentes? ¿Qué estrategias didácticas son adecuadas? ¿Aportan nuevos objetivos las TIC? ¿Pueden las TIC contribuir a lograr cumplir con los objetivos tradicionales que tiene nuestra asignatura? En este marco las narrativas transmedia se presentan como una estrategia que permiten la introducción de las TIC en el aula, para que estas sean innovadoras y participativas. En *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan* (2013), Alberto Scolari las define de la siguiente manera:

Las Narrativas Transmedia son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y

medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.). Las Narrativas Transmedia no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro: la historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla del cine o en la micro superficie del dispositivo móvil [...] Pero cuando se hace referencia a las Narrativas Transmedia no estamos hablando de una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo, del libro al cine), sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes. De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor — aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo— es una de las más importantes fuentes de complejidad de la cultura de masas contemporánea. (pp. 22-23)

No se busca con las narrativas transmedia y el uso de las TIC, reemplazar la lectura de los textos clásicos, sino incentivarla, fomentarla. Recordando a Ítalo Calvino (1997):

Las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia de vida... pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquema de clasificación, escala de valores, paradigmas de belleza; cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde. (p. 14)

### Objetivos:

- Realizar un uso inteligente de las TIC.
- Fomentar la lectura de un texto clásico, extensa e intensamente.

- Promover la escritura.
- Estimular la creatividad en los estudiantes de bachillerato.
- Otorgar una dimensión pragmática a la interpretación de los textos literarios.

## Desarrollo o Plan de acción:

La propuesta consiste en utilizar las narrativas transmedia como estrategia para abordar uno de los libros que genera más resistencia en los alumnos y que se encuentra en el programa de 5.º año: *Biblia*, especialmente los libros de Jonás y Génesis. Los distintos medios propuestos para expandir el relato de estos libros y fomentar la lectoescritura, serán: Instagram, Blogger, Pixton, Google Maps y WhatsApp.

En primer lugar, se realiza un estudio del texto seminal, ya sea el libro de Jonás o el capítulo de Génesis que el docente haya decidido trabajar. Es muy importante que los alumnos conozcan las características de los personajes y del texto base o *semilla*, pues con la narrativa transmedia no se busca modificar la historia sino expandirla.

A continuación, se buscará espacios en la narrativa, huecos que el autor deja, a partir de los cuales se pueden hacer preguntas disparadoras para trabajar con los alumnos que funcionarán como pistas para expandir la historia. Por ejemplo, el capítulo uno del libro de Jonás, comienza con una orden de Jehová al profeta: «Vino palabra de Jehová a Jonás Hijo de Amitai, diciendo; Levántate y ve a Nínive, aquella gran ciudad y pregona contra ella, porque ha subido su maldad delante de mí» (1:1-2), no obstante, la narración deja muchos vacíos. Algunas preguntas disparadoras pueden ser: ¿Qué estaba haciendo Jonás en ese momento? ¿Dónde se encontraba? ¿Cómo le llegó el mensaje? ¿Fue en un sueño? ¿Fue a través de una visión? ¿Qué piensa Jonás cuando recibe la noticia? ¿Cómo se siente? ¿Qué imagen se hace de Nínive? ¿Qué opinión tiene Jonás sobre los Ninivitas? (Investigar qué hicieron los asirios con los israelitas, por ejemplo) ¿Por qué decide ir a Tarsis? ¿Cuántos días le llevó llegar a Tarsis? ¿Cómo fue el viaje a Jope?

Una propuesta sería: *Escribiendo el diario íntimo de Jonás*. La consigna consiste en que los alumnos elaboren el diario íntimo de Jonás a través de la aplicación Blogger. En cuanto al uso de un Blog, es uno de los recursos de publicación en línea más fáciles de utilizar por parte de un usuario con una mínima experiencia en la navegación por Internet. Con la utilización de este recurso se favorecerá el desarrollo de la escritura.

En este trabajo, en primer lugar, tienen que elaborar un blog y ponerle un título. Luego, utilizando las preguntas disparadoras, los alumnos van a escribir en el blog y expandir la historia. En este caso es importante que el alumno siempre respete el estilo autobiográfico (narrador personaje), el contexto histórico y geográfico (las fechas tienen que ser adecuadas a la época) y las características de Jonás. A su vez, el trabajo debe tener detalles creativos y descripciones que contribuyan al disfrute del lector. Una propuesta similar podríamos realizar con los capítulos seis, siete y ocho del libro de Génesis, donde se relata la historia de Noé. En esta oportunidad sería escribir el diario íntimo de Noé en la aplicación Blogger.

Otra propuesta sería realizar un trabajo de geolocalización, para favorecer el estudio del contexto. La propuesta consiste en realizar el itinerario virtual a través de Google Earth, del recorrido que pudo haber realizado Jonás hasta llegar a Nínive (la actual Mosul) desde que fue vomitado por el pez. El relato bíblico deja muchos *bucos*, no tenemos la ubicación exacta desde donde Jonás emprende su viaje, cuántos días demoró en realizar el recorrido ni qué dificultades atravesó. En el caso de que trabajemos el libro de Génesis, la propuesta sería realizar un mapa interactivo sobre el recorrido que hace Abraham desde Ur hasta Canaán. En los grupos de 5.º humanístico la actividad puede ser coordinada con el profesor de geografía.

A su vez, podemos utilizar la red social Instagram para elaborar una propuesta donde los alumnos tengan que contar la historia del recorrido que pudo haber realizado Abraham desde que sale de Ur hasta que llega a Canaán. La misma propuesta se puede realizar con el libro de Jonás. Instagram es una de las redes más usadas por los jóvenes entre catorce y dieciocho años, se utiliza básicamente para compartir foto-

grafías y consideramos que es una herramienta atractiva y que el alumnado maneja en su día a día. De esta manera se acerca significativamente un texto como la *Biblia* con su realidad cotidiana. Por otro lado, expandir la historia a través de imágenes multiplica las oportunidades de establecer una ubicación del contexto temporal y espacial.

La consigna es realizar el perfil de Instagram de Jonás o Abraham. En el caso de Génesis, el perfil de Instagram tiene que contar con imágenes el recorrido que tuvo que hacer Abraham desde que sale de Ur hasta que llega a Canaán. Cada publicación tiene que ir con un comentario que indique el lugar y otro sobre el estado de ánimo o impresiones de Abraham. El orden de las publicaciones tiene que tener un recorrido lógico y antes de armar el perfil el alumno tendrá que establecer la posible ruta que siguió Abraham y realizar un trabajo de investigación sobre las ciudades que existían en la antigua Mesopotamia, buscar imágenes del paisaje de esa zona. Las mismas pautas serían aplicables si los estudiantes realizan el perfil de Jonás y cuentan con imágenes el recorrido que el profeta pudo haber realizado.

Aunque la narrativa transmedia no es exclusiva de las redes sociales (podemos utilizar canales tan diversos como la imaginación nos lleve), los socialmedia, sí que han jugado un papel muy importante en el desarrollo de esta técnica. La aplicación de mensajería WhatsApp se ha convertido en la red socioconectiva que más utilizan cotidianamente para la comunicación y la interacción social digital los jóvenes, quienes se conectan e interactúan a partir de WhatsApp son los círculos de amigos seguido de los círculos familiares. Por este motivo, una propuesta es trabajar con el relato de Lot (Gén. 18: 20-33; Gén. 19: 1-29) y pensar: ¿Qué hubieran contado los personajes en un grupo de WhatsApp? Los alumnos deben crear un grupo de WhatsApp con todos los integrantes de la familia: Lot, su esposa, sus hijas, Abraham, entre otros. Es importante conservar las características de los personajes de la obra seminal y expandir la historia a partir de los *bucos* que deja el relato de Génesis.

Finalmente, la última actividad será la elaboración de una historieta. Pueden utilizar la aplicación Pixton, Toondoo, Storyboard u otra similar. En el supuesto de que trabajemos con el libro de Jonás, la pro-

puesta es realizar un cómic a partir del capítulo cuatro de Jonás y expandir la historia a partir del diálogo final entre los personajes de Jonás y Jehová, diálogo que en el texto original (la *Biblia*) queda trunco. Luego inventar diálogos y viñetas en la aplicación que elijan. Este trabajo aparte de estimular la creatividad, los motiva a leer con atención el texto y exige que el alumno posea determinados conocimientos literarios tales como los mecanismos de transformación de un texto narrativo en otro, con nuevas características.

Es muy importante que en el mismo momento que compartimos las consignas, trabajemos con los estudiantes con la rúbrica de evaluación. Compartir la rúbrica con ellos es una forma de darle transparencia a la evaluación, y a su vez los orienta significativamente en su tarea, citando a Rebeca Anijovich (2017):

Sostenemos que las rúbricas de evaluación tienen que ser compartidas o diseñadas en conjunto entre estudiantes y practicantes y docentes. Esta práctica requiere un aprendizaje sistemático en los distintos niveles de escolaridad. Muchas veces los profesores trabajan con rúbricas y las utilizan para evaluar a sus alumnos, pero no las comparten. De este modo se sigue manteniendo el secreto acerca de lo que se evalúa y se desaprovecha la potencia del instrumento. (p. 108)

## **Reflexiones finales**

Al pensar en el rol de las tecnologías digitales en este proyecto, es necesario subrayar que con esta propuesta no se trata de realizar una mera actividad TIC sino de un proyecto de trabajo, que pretende desarrollar diferentes destrezas comunicativas y que usa las TIC para aprender. Como afirma Adela Fernández (2012):

El uso de las tic es el último paso de un proceso que comienza por establecer unos objetivos de aprendizaje claros,

escoger los contenidos apropiados para conseguirlos, diseñar unas actividades coherentes y buscar entonces las herramientas, digitales en este caso, más adecuadas en la búsqueda de una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la tecnología debe estar al servicio de la didáctica, de lo contrario, se corre el riesgo de usarla por la tecnología misma, lo que no asegura una mejora de los aprendizajes. (p. 157)

Por esta razón esperamos que el uso de las TIC funcione como un eje articulador entre el libro y los alumnos, motivándolos a la lectura, desarrollando su creatividad.

Desde mi experiencia como docente, trabajar la *Biblia* utilizando las narrativas transmedia, ha motivado a los alumnos, quienes han demostrado la apropiación del texto seminal, así como su creatividad. De todas las propuestas planteadas, fue la elaboración del perfil de Instagram la que fue recibida con mayor entusiasmo. Este trabajo les implicó realizar una investigación sobre la geografía de la zona y en algunos grupos trabajaron en conjunto con el profesor de geografía.

También es interesante destacar que los alumnos han hecho sugerencias sobre las consignas, han compartido con el profesor sus saberes y en este sentido es muy importante que el docente esté abierto a la posibilidad que en algunas ocasiones el alumno pueda enseñarle. La vida mediática de los jóvenes es muy rica, las competencias están distribuidas de manera desigual, pero, en vez de estigmatizar esas prácticas, los docentes debemos acercarnos a ellas y tratar de incorporarlas dentro del aula.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvino, Í. (1997). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión; política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2012). Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, pp. 157-167.
- Scolari, A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## «1964» en imágenes. Reflexiones en torno a una propuesta de evaluación

María Laura González

El presente trabajo pretende la reflexión en torno al diseño de una propuesta de evaluación innovadora o alternativa pensada y aplicada en el curso de tercer año de bachillerato de Enseñanza Media. Se propone como una posible evaluación de aprendizajes estableciendo una dinámica de trabajo marcada por la motivación y la creatividad, que conjuga el abordaje del texto literario en relación a imágenes fotográficas tomadas por los estudiantes, aportando a la discusión entre texto y textualidad más allá de la palabra escrita.

La evaluación tradicional en Secundaria, en la asignatura Literatura, se ha basado principalmente en la realización de pruebas escritas individuales que den cuenta del grado de conocimiento que, sobre el autor, la época y la obra maneje el estudiante. Estas pruebas solían apuntar al desarrollo del análisis del texto tal como se lo había trabajado en clase con el profesor, producto de una concepción positivista del conocimiento. Y es que, la evaluación no puede estar desligada de las concepciones epistemológicas que se poseen sobre el conocimiento y la educación.

Con el paradigma constructivista y crítico se ha visto modificada la concepción del conocimiento y la forma de acceder a él, por tanto se ha modificado, o debería haberlo hecho, la forma de evaluar en el aula.

### La evaluación y sus concepciones

La evaluación tradicional en Secundaria, en la asignatura Literatura, se ha basado y se basa principalmente en la realización de pruebas escritas individuales que den cuenta del grado de conocimiento que sobre el autor, la época y la obra maneje el estudiante. Estas pruebas suelen apuntar al desarrollo del análisis del texto tal como se lo ha trabajado

en clase con el profesor, producto de una concepción positivista del conocimiento. Y es que, la evaluación no puede estar desligada de las concepciones epistemológicas que se poseen sobre el conocimiento y la educación. Como afirma Álvarez Méndez (2001):

El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación [...]. Y cuando la desligamos del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental, que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden, ya sea en el ámbito intelectual o en el profesional, en el plano del aprendizaje o de la enseñanza o en el de la implementación del currículum. La evaluación está estrechamente ligada al conocimiento. (p. 27)

Con el paradigma constructivista y crítico se ha visto modificada la concepción del conocimiento y la forma de acceder a él, por tanto se ha modificado, o debería haberlo hecho, la forma de evaluar en el aula.

Acompañando este cambio de paradigma, también se observa un cambio en el abordaje de las obras literarias dentro del aula, pasando de la enseñanza de la literatura a la concepción de educación literaria. Colomer, citada por Rodríguez, C. señala:

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante en este proceso debería ser principalmente el de convocar y expandir la difusión obtenida por el texto literario más que el de enseñar categorías de análisis. (p. 4)

En tal sentido, la propuesta de evaluación que se propone se plantea como una alternativa posible en el marco de estas concepciones. Apunta a la realización de un trabajo que dé cuenta de la puesta en práctica de lo que Ravela, Picaroni y Laureiro (2019) llaman «procesos

cognitivos complejos», caracterizados por una mirada amplia y abarcadora de las temáticas a estudiar, así como la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos, estableciendo conexiones con la vida real. El trabajo se enmarcaría dentro de lo que estos autores llaman «evaluación auténtica», la que presentan como alternativa a las evaluaciones tradicionales predominantes en los sistemas educativos del siglo XX (p. 96) y presentan cierto grado de complejidad. Esto implica trabajo entre pares, utilizando diversidad de recursos, así como un tiempo determinado de desarrollo de las distintas etapas del trabajo a presentar, guiados por el docente durante el proceso (p. 111).

## **Objetivos de la propuesta innovadora**

El programa de tercer año de bachillerato plantea la realización de dos pruebas semestrales que responden al reglamento de evaluación y pasaje de grado. Las mismas se presentan como evaluaciones de carácter sumativo, sin dejar de lado los aspectos formativos.

En el plan anual elaborado a partir de esta propuesta programática se plasma la realización de diversas tareas tanto de manera individual como grupal.

Teniendo en cuenta que este es el último año que el alumno toma contacto con la asignatura en el marco de su formación como estudiante de educación media, el plan anual está enfocado en estimular el goce estético por los textos literarios y promover la continua lectura de los mismos, estableciendo diferentes conexiones con otras manifestaciones artísticas: música, cine, pintura. Estas relaciones resultan imprescindibles a criterio de la docente en tanto el mundo que rodea a nuestros estudiantes se conforma de infinidad de estímulos sensoriales que no podemos obviar en el aula, además del hecho de que la Literatura como forma de expresión humana y artística posee temáticas que se entrecruzan continuamente con el arte en todas sus formas.

Otro de los objetivos planteados se basa en el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, la que se pondrá en práctica en cada instancia

de análisis y discusión de los distintos textos presentados a los discentes, en un marco de respeto y tolerancia para con la opinión de sus pares.

Se pretende brindar a su vez las herramientas para que los alumnos continúen incorporando la técnica analítica, lo que les proporcionará una mayor independencia ante el texto literario. Por lo dicho, el abordaje analítico se realiza en forma conjunta con el estudiantado mediante un diálogo continuo docente-alumno.

La evaluación de este trabajo conjunto supone la elaboración de trabajos individuales o grupales, orales o escritos, de carácter formativo y sumativo. En este sentido en el programa oficial se señala que:

El docente se percibe como un mediador entre los conocimientos previos y los objetivos académicos establecidos para el curso, propiciador de que el estudiante no sea un mero receptor de información sino que interactúe con los contenidos programáticos. Para ello será necesario dotarlo de las herramientas teórico-metodológicas que lo habiliten en la búsqueda constante de inferencias válidas y lo conviertan en actor fundamental en la construcción de sus aprendizajes. (p. 3)

La propuesta que se describe a continuación apunta justamente a que el estudiante sea artífice de su propio proceso de aprendizaje a partir de la realización de una actividad que se propone como segunda prueba semestral:

### ***1964 en imágenes***

La tarea se realiza en equipos de no más de tres estudiantes y consta de dos partes: una escrita, que consiste en la entrega de una carpeta y otra oral.

Para la elaboración de este trabajo se brinda aproximadamente un mes de tiempo para la entrega escrita y posteriormente se inician las presentaciones orales.

El trabajo escrito debe respetar el siguiente formato:

- Fuente: Times New Roman, 11. Alineación: justificado. Interlineado uno y medio, sangría de primera línea. Sin espacio entre párrafos.
- Carátula (formato libre)
- Índice
- Bibliografía y/o webgrafía empleada.

Para la presentación oral se tiene en cuenta la originalidad (en lo referente a la manera de presentar las imágenes) de la misma así como el manejo discursivo de los alumnos.

La actividad concreta es a partir del poema *1964 I y II* de Jorge Luis Borges.

Los estudiantes deben presentar un mínimo de 3 y un máximo de 5 fotografías, estableciendo la vinculación entre estas imágenes y el poema. Las mismas deben abarcar ambos sonetos.

Las fotografías deben ser tomadas por los propios alumnos, pudiendo aplicar los efectos que consideren pertinentes.

Para el trabajo escrito deben incorporar información sobre la obra del autor, agregar el poema y posteriormente presentar las imágenes con su respectivo análisis.

El análisis que se solicita es de la imagen presentada en relación al poema, no del poema en sí. Se establece un mínimo de una carilla de análisis por foto. Cabe aclarar que este abordaje analítico no pretende el estudio en detalle de las fotografías (en tanto el objetivo no es el estudio de la imagen) sino la fundamentación de su vínculo con el texto de Borges.

En este abordaje no debe incluirse la explicación de los efectos que se hubiesen aplicado ya que esto se tratará en la presentación oral.

La presentación oral es frente a todo el grupo-clase. Para ella se especifica que cada integrante del equipo debe hablar sobre el trabajo realizado, mostrando cada imagen tomada y explicando cuál es la conexión entre esta y lo que se plantea en el poema. Esta primera parte

básicamente es similar al trabajo escrito, es decir presentar cada foto con su respectivo análisis.

En esta segunda etapa de la prueba se solicita también que expliquen el proceso de elaboración del trabajo, el *backstage* de cada imagen, aclarando en esta oportunidad qué efectos se aplicaron (si es que lo hicieron) y con qué objetivos. A su vez, si aplicaron efectos, deben presentar la fotografía inicial y el resultado final (para la carpeta se pide únicamente el resultado final). Se aclara además que esta presentación debe ser creativa, original, como si se tratara de la presentación de fotografías de fotógrafos profesionales.

Durante el mes de elaboración del trabajo, los estudiantes van mostrando avances del mismo a la docente, evacuando dudas y consultando por la pertinencia o no de posibles fotografías a tomar.

Si bien la mayor parte del trabajo corre por fuera del horario de clase, se dedica algunas horas aula al trabajo de los equipos, de esta manera la docente puede ir acompañando y guiando este proceso de elaboración.

## Reflexiones sobre esta evaluación

En su trabajo *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura*, Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) señalan que:

Las representaciones sociales constituyen un todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes referidas a un objeto. [...]. Estas creencias, opiniones y actitudes están ligadas generalmente a la memoria e historia grupal y, por lo tanto, ofrecen una gran resistencia a las transformaciones del contexto social. (pp. 4-5).

La concepción de evaluación no escapa a la representación, y tradicionalmente esta ha sido concebida como una manera de *medir* el

aprendizaje de los estudiantes y en muchos casos como forma de control.

Al respecto Chevallard señala que la evaluación responde a un proyecto de enseñanza, por lo tanto debemos preguntarnos qué valor posee cada acto evaluativo en el marco de ese proyecto, tanto para la institución como para el docente y sobre todo para el estudiante.

De acuerdo a este planteo la propuesta de evaluación presentada se enmarca en un proyecto de enseñanza que apunta, como ya se señaló, a la independencia del estudiante frente al texto literario, en lo que respecta a su lectura, goce e interpretación. Es por este motivo que el abordaje analítico del poema en cuestión no se realiza con los estudiantes previamente a este trabajo, por lo tanto para los alumnos se trata de un autor y un texto *nuevo*.

La prueba semestral es de carácter sumativo y supone la evaluación de los conocimientos adquiridos durante este lapso de tiempo (un semestre). En tal sentido esta propuesta pretende evaluar la adquisición de los procedimientos trabajados durante el curso en lo referente a la lectura, comentario y análisis de textos, agregando un nivel de dificultad por tratarse de un autor y un texto que no han visto en el transcurso del año lectivo. A esta dificultad inicial se agrega el hecho de *crear* a partir del poema posibles interpretaciones en imágenes que deben fundamentar.

Esta propuesta implica una ruptura en esa representación de la evaluación también para el estudiante, en tanto no se pretende de él la mera repetición de conceptos sino su aplicación y creación de formas nuevas de expresión (las fotografías) a partir de la interpretación individual del texto, colectivizada y consensuada luego con sus compañeros de equipo.

En esta representación en la que se encierra el concepto de evaluación, suele estar implícita la idea de que al realizarla no se pretende que el estudiante aprenda algo nuevo sino que demuestre en el trabajo lo ya aprendido. Sin embargo todo el proceso de realización de «1964 en imágenes» hace explícito el aprendizaje adquirido, o no, durante el año pero incorporando también nuevos aprendizajes.

Respecto a la necesidad de aprender con la evaluación Álvarez Méndez afirma:

Necesitamos aprender *de y con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. Solo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación *que forma*, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Solo entonces podremos hablar con propiedad de *evaluación formativa*. (p. 12)

Para que realmente se produzca aprendizaje la propuesta debe ser motivadora, implicar un desafío cognitivo. Recientemente los estudios sobre neurociencias confirman estas nociones, la clase debe tener diferentes ritmos de trabajo, con planteos que salgan de la rutina habitual y mantengan el interés del estudiante por querer seguir con la lectura de obras literarias. En este sentido la evaluación que se realice es fundamental ya que es parte de ese circuito de retroalimentación docente-alumno generador de estados emotivos y motivacionales esenciales a la hora de aprender, tal como lo mencionan Romero Galván y Labus (2020).

Siguiendo a estos autores, y a lo ya señalado por Álvarez Méndez, cabe destacar que este aprendizaje no se da solo en el estudiante sino también en el docente, como ocurre en todo proceso de enseñanza, quien enseña aprende. Álvarez Méndez habla de aprender al momento de corregir, y es que como docentes debemos aprender, a partir de las evaluaciones realizadas, sobre nuestros propios procesos de enseñanza y corregirlos o no dependiendo de los resultados obtenidos. Romero Galván y Labus mencionan el estado de disfrute necesario para aprender.

La corrección suele realizarse como una obligación tediosa, sin embargo corregir los trabajos presentados a partir de esta propuesta de evaluación resulta todo lo contrario, es una corrección que se disfruta ante la sorpresa no solo por las imágenes elaboradas sino más que nada por las conexiones que los estudiantes establecen con el texto poético.

Los alumnos realmente se *apropian* del texto literario, realizando lecturas y otorgando un sentido completamente propio, subjetivo, lo que no se lograría tras un abordaje tradicional, de corte historicista, de la obra en cuestión.

A modo de ejemplo, en un grupo de la orientación Medicina, los estudiantes presentan la fotografía (tomada de un libro de biología) de un proceso de meiosis celular, estableciendo la conexión entre este momento y los versos del segundo soneto de Borges: «un instante cualquiera es más profundo // y diverso que el mar.»

En otras orientaciones, los mismos versos son representados de manera completamente diferente.

Al respecto Margallo, A. M. (2011) habla de la formación del «lector literario», en contraposición al objetivo de formar «lectores especialistas» (conocedores de épocas, autores y técnicas sofisticadas de análisis). Los «lectores literarios» serían «lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios» (s/d), apuntando así a la educación literaria.

## **La Literatura fuera del aula**

Si bien la totalidad de los trabajos entregados no son destacados, todos los estudiantes terminan aprendiendo y muchas veces maravillándose cuando presencian las presentaciones de sus compañeros. Este es un momento donde se comparten las diversas experiencias de cada grupo, mostrando sus fotografías y explicando el desarrollo del proceso de producción.

Lo interesante de este proceso es que no solo participan los alumnos, sino también sus familiares y amigos, quienes suelen aparecer posando para las fotos recreadas y también participan en la elaboración

de diversos dispositivos que funcionan como sostén para la presentación de las imágenes: atriles, rollos fotográficos, entre muchos otros.

La clase sale del aula, durante ese mes de trabajo los estudiantes se involucran dentro y fuera del salón de clases, involucran a su entorno e incluso involucran sus tiempos de ocio, de una manera natural y relajada. Ejemplo de esto son las fotos de atardeceres o amaneceres presentadas, estas últimas tomadas a la salida de un baile muchas veces, o en el mismo local bailable.

El texto poético se hace presente y los estudiantes son capaces de captar la presencia de la literatura en su entorno, en los momentos cotidianos que los rodean.

## Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Chevallard, I. (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación como «capricho» y «miniatura». En Fioriti, G., Cuesta, C. (comp.) *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Ruiz Bikandi, U. (Coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (vol. II). Barcelona: Graó.
- Mazzitelli, C.; Aguilar, S; Guirao, A; Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. VI(6). Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Pautas de la Inspección de Literatura. Planes y Programas. Consejo de Educación Secundaria Obtenido en la Red Mundial en 20 de julio 2011. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/proglit3lit.pdf>

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06sex-tobd/lit6comun.pdf>

Ravela, P.; Picaroni, B.; Loureiro, G. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo Magro editores.

Rodríguez, R. C. (2012). Formar profesores de literatura para la enseñanza media.

Entre la didáctica y la teoría literaria. Repositorio RidAA-CFE. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/607>

## Juan José Saer en su «espesa selva de lo real»

Nancy Carolina Barbaro

La siguiente ponencia se propone describir una propuesta didáctica basada en *rutinas de pensamiento* (Ritchard, Churc y Morrison, 2014) para estudiar el cuento «Palo y hueso», de Juan José Saer, escritor santafesino nacido en Serodino en 1937 y muerto en París en 2005. Este escritor está incluido en el programa de 1.º año de Bachillerato entre los textos de Épica–Narrativa.

*Palo y hueso* es un volumen de relatos publicado en 1965, aunque estos textos fueron escritos entre 1960 y 1961 por el autor. Nos parece necesario describir brevemente la narrativa del autor, para dar lugar después a la propuesta sobre el cuento que vamos a estudiar.

En su libro *El concepto de ficción* (1997), que reúne varios ensayos, Saer teoriza acerca de los criterios de *verdad* en literatura:

Lo mismo podemos decir del género, tan de moda en la actualidad, llamado, con certidumbre excesiva, *non fiction*: su especificidad se basa en la exclusión de todo rastro ficticio, pero esa exclusión no es de por sí garantía de veracidad. Aun cuando la intención de veracidad sea sincera y los hechos narrados rigurosamente exactos —lo que no siempre es así— sigue existiendo el obstáculo de la veracidad de fuentes, de los criterios interpretativos y de las turbulencias de sentido propias a toda construcción verbal. (1997, p. 10).

Al explicar que la verdad no es plausible de ser alcanzada, considera que lo importante es tener la verdad como objetivo, sin la convicción de alcanzarla. O más bien, alcanzarla justamente por eso, la verdad es un objetivo personal y único, ya que lo que se traduce en la obra es la verdad de cada autor, no una verdad universal.

En la literatura de Saer, queda claro que el autor no pretende mostrar la realidad, sino lo inaprensible de ella. Así lo explica en el ensayo mencionado anteriormente:

no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la «verdad», sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación. [...]. No vuelve la espalda la ficción a la realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha. (p. 11)

En sus relatos, el narrador intenta entonces abarcar algo inabarcable, sumergiéndonos también a los lectores en esa *turbulencia* de lo real, sin dejar que nos olvidemos que leemos una ficción. Porque el lector no puede ser ingenuo ante una narración de Saer. Los sucesos son pocos, la resolución pocas veces existe, y la trama se da en ocasiones desde tantos puntos de vista que el lector debe recomponerla.<sup>1</sup> Cada relato es un estudio de lo real que genera una reflexión sobre la realidad misma y su forma de representarla.

En la entrevista realizada por Horacio González en 1998, Saer dice que:

...a ningún objeto de este mundo lo podemos ver tal como es. Por ejemplo, a ese jarrón no lo veo tal como es, lo veo en una perspectiva que ahí parece plano, y sin embargo no lo es, no sé si es plano o no, tendría que darlo vuelta y cuando lo haga sigue siendo plano porque lo veo desde el otro lado, así es todo. Nuestra imposibilidad podríamos decir que es una especie de aporía del conocimiento, pero al mismo tiempo es lo único, la única forma que tenemos de conocer. (parr. 20)

---

<sup>1</sup> Un ejemplo es su novela *Nadie, nada, nunca* (1980).

Es una explicación hiperbólica, pero expresa esa idea del autor de lo inaprensible de lo real, por eso lo ha identificado con una selva, en el libro citado, *El concepto de ficción*, se encuentra este ensayo titulado «La selva espesa de lo real», que parafraseo en el título de la ponencia:

Ser narrador exige una enorme capacidad de disponibilidad, de incertidumbre y de abandono y esto es válido para todos los narradores, sea cual fuere su nacionalidad. Todos los narradores viven en la misma patria: la espesa selva virgen de lo real (p. 263).

Esta metáfora de la selva es significativa de su concepción de la realidad: es intrincada, diversa, plagada de luces y sombras. Cada narrador deberá aventurarse a conquistar su propia *patria*, desde su perspectiva personal, desde su propia luz. La crítica habla de la *zona saeriana*, que además de ser un lugar geográfico, es la zona de la percepción, desde la cual conocemos el universo que nos brindan sus narraciones. Como dice Agnieszka Bárbara Flisek:

Constituye el tema central de sus reflexiones la percepción y el recuerdo —depositario de percepciones del sujeto y casi nunca de hechos o de acciones— únicas instancias capaces de aprehender en la «espesa selva de lo real» las realidades impenetrables que conforman la materia de la literatura: el tiempo, el espacio, los seres, las cosas. (párr. 4)

Desde la percepción de lo real se narra, abundando en descripciones que son una forma de revelar los hechos que no se revelan. La zona es entonces el río Paraná y sus pueblos costeros, la llanura, la ciudad de Santa Fe, sus habitantes. En el prólogo del cuento que nos ocupa, ya se describe la *zona* en los primeros enunciados:

Esto fue contado en un pueblo de la costa. Estábamos de paso, sentados alrededor de una mesa en la vereda del hotel, y era el final del crepúsculo: era el verano pesado y

lento, junto al río hinchándose para reventar en marzo y anegar el incesante y cambiante litoral desde Misiones hasta el Plata (p. 69)

El prólogo se narra en primera persona del plural, son los testigos de una historia que les cuenta el dueño del hotel, personaje que no pertenece al relato propiamente dicho. Son los que contarán «tanto lo escuchado como lo supuesto». Los lectores nos enfrentaremos entonces a una versión de otra sucedida en un pueblo que no se especifica, en el transcurso de dos días cualquiera. Así, nos anticipa:

supimos cómo el viejo Arce compró en doscientos pesos a Rosita Rolón al propio padre de ella, Cándido Rolón, llevándosela después para su casa. Supimos, asimismo, que el viejo Arce tenía en ese entonces sesenta y siete años, Rosita quince, y el menor de los hijos del viejo, Domingo, que era el último de los diez que había tenido el viejo con dos mujeres que se habían ido del pueblo o muerto, y era el único que quedaba con él en el rancho, tenía diecinueve años. Así que transmitimos tanto lo escuchado como lo supuesto, y lo dedicamos a Milton Roberts (pp. 69-70).

Así termina el prólogo, abriendo la expectativa del lector sobre el argumento, pero ya el narrador anuncia que contará la verdad que escuchó y la que quiso suponer, defendiendo así su concepto de «verdad» ya citado.

Nos proponemos guiar el estudio de este relato y de sus personajes para los estudiantes de cuarto año, a través de rutinas del pensamiento, del libro citado de Ritchard, Church y Morrison: «Se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas». (p. 56). Los autores describen estrategias para fomentar el pensamiento dentro del aula, y promover también la reflexión sobre el pensamiento mismo, a través de rutinas o actividades adaptables al estudio de diversos temas y asignaturas. Al usarlos de manera

repetitiva o sistemática a lo largo de un curso, los estudiantes se acostumbran a generar diferentes movimientos del pensamiento, y a reflexionar sobre ellos, en una metacognición. Esta metodología de trabajo se aplica en el colegio San Ignacio Monseñor Isasa en el que trabajo con quinto y sexto.

Ellos [los autores] querían identificar los movimientos del pensamiento que son esenciales para la comprensión y sin los cuales sería difícil decir que la hemos desarrollado. [...] Si estamos tratando de comprender algo, tenemos que notar sus partes y sus características, ser capaces de describirlo en detalle y en su totalidad. Identificar y dividir algo en sus partes y sus características es también un aspecto clave del análisis. El proceso de comprensión está integralmente vinculado a la construcción de nuestras explicaciones e interpretaciones. (p. 28)

Partiendo de estos movimientos del pensamiento complejo, es que se crean las rutinas, actividades que estimulan los diferentes tipos de pensamiento, que se cierran con una reflexión sobre la forma en que se llega a las conclusiones, una reflexión sobre el pensamiento mismo.

Plantaremos una rutina de pensamiento para abordar la comprensión lectora, deteniéndonos luego en el estudio de personajes de este cuento.

La primera actividad de esta propuesta didáctica consiste en la rutina de pensamiento denominada «Titular». Presentamos la adaptación de esta del libro citado, según las necesidades de la clase de Literatura.

Los estudiantes deberán leer el relato en forma individual y crear un titular para el prólogo y los cuatro capítulos. Una vez que terminan de leer el cuento, se juntan en equipos de a cuatro y comparten los titulares, discutiendo el más adecuado, o creando nuevos con las ideas de cada integrante. Al final, se realiza la puesta en común, donde cada equipo comparte lo trabajado, logrando la síntesis de los sucesos del relato. El movimiento clave del pensamiento de esta rutina es el de resumir y/o captar la esencia.

Documentar los titulares del grupo de alguna manera ayuda a los estudiantes a considerar el tema desde múltiples ángulos y a crear una imagen mental de qué es importante mantener en el centro de su pensamiento. (p. 111)

Es una forma de estimular la lectura y comprensión, asegurándose de que todos tengan conocimiento del argumento de un texto que es largo para ellos, por lo que se puede aprovechar el tiempo de clase para hacerlo. Se puede dividir la lectura, para asegurarse en un módulo de haber entendido la primera parte del cuento, y en otro módulo entender la segunda.

Una vez que se logra la comprensión del cuento, se puede pedir una elaboración artística del mismo, a través de una historieta o de un vídeo que represente el cuento. Esta actividad se realizará en equipos en forma paralela al análisis del texto, de forma que se vaya enriqueciendo la creación a medida que se profundiza en el estudio del relato.

El cuento «Palo y hueso» seduce desde el prólogo porque introduce personajes muy cercanos y avizora un conflicto entre ellos por demás atractivo para adolescentes de cuarto año. Se pueden discutir desde una perspectiva de género los temas de violencia que se plantean. Mostramos brevemente el argumento del texto: el primer capítulo narra la llegada de Rosita al rancho, traída por el viejo Arce, que la presenta a su hijo como su mujer. Este primer capítulo termina con la cena que prepara la muchacha, el viejo dormido antes de comer por su borrachera, y Domingo que se retira a pescar. A través de diálogos cortos, plagados de supuestos entre ambos personajes (complicidad de la que el lector no participa), nos enteramos de una relación previa entre Rosita y Cándido, de los celos de ella ante una posible nueva relación entre él y «la Juana».

El segundo capítulo narra el regreso de Domingo desde el río. El viejo y Rosa están tomando mate. Es la mañana siguiente, el muchacho se quedó dormido mientras pescaba, así que pasó la noche en el montecito lindero al rancho. Mientras Domingo contempla el andar de Rosa, que debe ir a la cocina cada vez que va a cebar un mate, el viejo

le cuenta su proyecto de cazar nutrias en la isla, para lo que necesitaría cincuenta pesos para comprarle una escopeta al padre de Rosita. Le pide a Domingo que solicite un adelanto de sueldo en la arrocería donde trabaja.

En el tercero, al regresar de su trabajo como peón, Domingo encuentra a Rosita sola en el bosquecito cerca del rancho, leyendo una revista de historietas. Luego de conversar de su intención de irse a la ciudad porque ahora está ella para cuidar a su padre, la chica lo lleva hacia el camastro del viejo. En el último capítulo, Domingo, de regreso del río, encuentra a su padre borracho, reclamándole con violencia el dinero del adelanto. El viejo golpea a su hijo cuando este le dice que no le dará el dinero para comprar a Rosita. La muchacha distrae la atención del viejo contándole lo sucedido esa tarde entre ella y Domingo, por lo que el viejo también la golpea. El protagonista la defiende y se marcha con ella, a tomar «el gran ómnibus amarillo y rojo» para ir a la ciudad. Este no sale, porque se ha desatado una tormenta, y mientras continúan esperando el viejo los va a buscar, pidiéndoles que vuelvan. Luego de un breve diálogo, regresan todos al rancho.

El narrador está focalizado en Domingo. El lector puede entonces conocer sus proyectos, sus sueños, sus sentimientos, pero no los de los otros personajes, salvo por lo que hacen y dicen. Hay una restricción en el modo de aprehender la realidad: además de anunciarse desde el prólogo que se transmitirá «lo escuchado y lo supuesto», se restringe el relato al punto de vista del protagonista, obligando al lector a realizar sus propias suposiciones.

El tema que surge con mayor evidencia es el de la mujer como posesión, como objeto de intercambio. La presentación de Rosa se da luego de un retardo narrativo en que se describe lo que Domingo supone al escuchar a su padre llegando al rancho: «También por las vacilaciones y los cambios de voz, Domingo adivinaba con exactitud en qué punto cercano a la casa se hallaba su padre, si tropezaba o se tambaleaba, o si se volvía para mirar a la otra persona». (p. 71).

El protagonista escucha que su padre habla, pero no sabe con quién, la expectativa del personaje es compartida por el lector, que imagina o supone junto con el muchacho: «y entonces Domingo pensaba

*viendo* «ahora salta el zanjón», «ahora cruza el alambrado», «ahora se ríe de lo que acaba de decir y mira al de atrás por un momento» (p. 71).

A medida que vamos leyendo el texto con mayor detenimiento, recogemos ideas de los equipos para representar este inicio del cuento a través de la historieta o del vídeo que irán a construir. ¿Cómo se muestran las suposiciones del personaje a través de imágenes?

Cuando por fin llega a la puerta del rancho, el narrador nos mantiene con la intriga hasta que Domingo prende el farol (describiendo con detenimiento esta acción y las inflexiones de la luz que va invadiendo el rancho), y recién ahí el padre presenta al personaje femenino, el único en esta narración. «—Pasá Rosa —dijo volviéndose a la persona que lo acompañaba—. Es la Rosita del Cándido. Es mujer mía ahora». (p. 73).

El uso del diminutivo muestra la forma en que la ha visto desde siempre el viejo: es para él la niña de siempre, que deviene en mujer objeto. No es para él objeto de deseo, o no es eso lo que nos hace suponer el narrador. La trajo para que haga las tareas de la casa, aquello que un hombre no hace, en ese esquema de valores patriarcales. «La Rosa con nosotros no deja de ser un adelanto», le dirá a Domingo en el final del relato. Es concebida como una mejoría a su situación económica. Asimismo, el uso de posesivos, nos muestra un universo en que la mujer es un objeto que obedece la voluntad de otros: su padre en primer lugar, el hombre que este le designa, después. Sin embargo, el personaje femenino emerge con intereses propios y una personalidad ambigua entre la obediencia y sus pulsiones de deseo. El estudio de lo que no se dice de este personaje también es muy atractivo.

El tema de la subsistencia difícil, de la lucha por la vida (eje temático que se trabaja junto con Lazarillo de Tormes), aparece ligado a esta perspectiva. El viejo Arce le explica a su hijo la llegada de Rosa al rancho: «—Fijate que esta chica era un peso para el Cándido [...]. Él andaba pensando en casarla». Reproduce luego el supuesto diálogo con el padre de Rosa, concluyendo:

El Cándido no dijo una palabra hasta que llegamos, más, miento, hasta después que tomamos el vino y volvimos a

salir, y empezamos a cruzar de vuelta a la plaza. Dice: «Don Arce, estuve pensando, ¿sabe? Yo sé quién es el hombre que le conviene a la Rosa.» «Ah», digo yo, «¿y puedo saber quién es?» «Pero cómo no», dice el Cándido, y después, dándome un golpecito en el hombro, me mira muy serio y dice: «Usted, don Arce.» (p. 75)

Pero como ya hemos dicho, el lector no puede ser ingenuo ante un relato de Saer, lo narrado también debe incluir las suposiciones del lector. Más adelante, veremos que ese diálogo no fue como lo contó el personaje. El narrador cuenta su verdad, los personajes cuentan la suya, viendo la realidad desde puntos de vista diferentes.

### **Círculo de puntos de vista**

Por eso en el estudio de este cuento podría aplicarse la rutina de pensamiento de los puntos de vista:

Esta rutina les permite a los estudiantes identificar y tener en cuenta estas perspectivas diferentes y diversas que están involucradas en un determinado tema, evento o cuestión. Este proceso crea una mayor conciencia de cómo pueden estar sintiendo o pensando los otros y refuerza la idea de que las personas pueden pensar diferente (y que, de hecho, lo hacen) acerca de una misma cosa. Esta rutina también ofrece una estructura que ayuda en la exploración de uno de los puntos de vista. La meta principal es lograr una comprensión más amplia y completa del tema, evento o cuestión a través de este proceso. (Richard, Church y Morrison p. 161).

Ofrecemos una versión de esta rutina, aplicada al estudio de los personajes. Los estudiantes se sientan en círculo (según el número se puede hacer uno o varios círculos), colocando en el centro un objeto,

que puede ser una planta, ya que ofrece diversidad en su misma forma. Cada uno observa el objeto y lo describe detalladamente en forma oral. Luego cambiarán de lugar con otro, explicando cómo ve ese objeto desde ese otro punto de vista. Este sería el ejercicio de preparación. A continuación, se promoverá la reflexión sobre la actividad realizada, asociando los puntos de vista con la narrativa de Saer y su concepción de lo real como una selva. Profundizando más, cada estudiante (o cada equipo de trabajo), podrá elegir un personaje del cuento para redactar, en forma escrita, su forma de ver los acontecimientos, incluyendo todo lo supuesto, lo que el narrador omite deliberadamente. Se realiza la puesta en común, y luego se habilita una ronda de preguntas sobre el punto de vista del otro equipo, para enriquecer entre todos cada trabajo. Si lo consideran necesario, se puede reescribir a la luz de esas preguntas y de las respuestas surgidas.

Esta misma rutina puede aplicarse al estudio de las descripciones, siempre focalizadas en el protagonista:

Miró a Rosa: estaba recién lavada, el rostro todavía un poco hinchado por el sueño, el pelo estirado hacia atrás sobre las sienes, todo mojado. De un borbotón de pelo oscuro sobre la frente, había comenzado a deslizarse una gotita que dejaba sobre la oscura superficie lisa de la frente una estela brillante. La gota se detuvo en el entrecejo. (Ritchard, Church y Morrison, p. 86)

¿Qué detalles observaría cada personaje acerca del otro? Es esta una descripción típica del autor, predomina lo visual<sup>2</sup> y los detalles de gestos o aspectos que parecen ínfimos pero que de inmediato identificamos como parte de la situación (la gotita que corre por la frente, ya que «estaba recién lavada»). En este caso también es importante saber cuáles son los detalles que observa el protagonista y por qué. Ella es la única que conoce su proyecto de irse a la ciudad para buscar una salida

---

<sup>2</sup> Juan José Saer enseñó Historia del Cine y Crítica y Estética Cinematográfica en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe.

a la pobreza en que vive, una escapatoria del círculo rutinario en que está sumido con su padre. Rosa lo sabe, por eso su relación con Domingo es en alguna medida, conducida por ella. Esta rutina también habilita a tomar los puntos de vista de cualquier objeto, en el cuento se menciona y se describe el rancho, el monte, el río. ¿Cómo contarían ellos la misma historia? ¿Cómo se reflejan esos puntos de vista en la historieta o vídeo que será el trabajo final?

*El juego de la soga*, descrito en el mismo capítulo del libro del Ritchard, Church y Morrison también puede ayudar a explorar las tensiones que se dan entre los personajes, ya que el relato expone cómo las circunstancias condicionan la forma de actuar de los personajes y su lucha por la vida. Consiste en dibujar una cuerda e identificar los «tirones» que se dan de un extremo o del otro. Cada equipo irá escribiendo en los extremos los argumentos que pesan de un lado u otro de la soga.

No hay escapatoria posible: los personajes quedan atados a la realidad del río, del pueblo pequeño y pobre. Saer nos muestra una realidad desnuda porque los sucesos no tienen resolución, no sabemos el rol de cada personaje luego del regreso al rancho, si estos cambiarán o seguirán atados a ese determinismo social. El autor no se permite el facilismo, la vida continúa, no tiene conclusión.

La clase de Literatura puede ser entonces un ámbito de reflexión colectiva sobre los aspectos diversos del mundo en que estamos inmersos, que exige múltiples puntos de vista para abarcarlo. Resistimos desde el aula, propiciando espacios de construcción del conocimiento, sin verdades únicas, respetando las diferentes formas de abarcar la realidad de cada estudiante, y enriqueciéndola mediante el estudio del texto.

Es el docente de Literatura quien promueve la multiplicidad de miradas sobre lo real, validando la interpretación y la interpelación de la realidad, otorgando herramientas para asumir una postura crítica en esta «selva espesa» que es el lugar donde vivimos todos.

## Bibliografía

- Flisek, A. B. (2002). Juan José Saer y el relato de la memoria. *Barcelona Review*. 30. Recuperado de [https://barcelonareview.com/30/s\\_abf.htm](https://barcelonareview.com/30/s_abf.htm)
- González, H. (1998). Reportaje. *Revista Lote*. Recuperado de [http://www.elortiba.org/old/saer.html#Reportaje\\_a\\_Juan\\_Jos%C3%A9\\_Saer\\_](http://www.elortiba.org/old/saer.html#Reportaje_a_Juan_Jos%C3%A9_Saer_)
- Ritchard, R.; Church, M.; Morrison, K, (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Saer, J. J. (1965). *Palo y hueso*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Saer, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sarlo, B. (19.05.2005). Juan José Saer (1937 - 2005): de la voz al recuerdo. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/juan-jose-saer-1937-2005-de-la-voz-al-recuerdo-nid713898/>

## Planificación de la Unidad de Poesía Iberoamericana: Marosa di Giorgio en el programa de 3.º de Bachillerato

Kildina Veljacic

Este trabajo presenta una planificación para la Unidad de Poesía Iberoamericana de 3.º de Bachillerato del CES en la que se elige como poeta a Marosa di Giorgio y su obra *Los papeles salvajes* (1971). Se exponen algunas de las dificultades para su abordaje, se señalan las temáticas en las que hay discrepancias en la crítica especializada, lo que permite un trabajo de investigación y debate en aula, se sugiere bibliografía y se plantean metodologías de trabajo desde los aportes de la teoría y la crítica literaria, el psicoanálisis, la psicología social a través del arte, la Enseñanza para la Comprensión, la Enseñanza por Proyectos y el Diseño Universal de Aprendizajes.

La ausencia de literatura escrita por mujeres en los programas de literatura de bachillerato es notoria, mientras, las investigaciones literarias vienen realizando novedosos aportes teóricos que permiten el abordaje y el rescate de obras de importantes escritoras. La presencia de la salteña Marosa di Giorgio es una excepción.

Pensemos en algunas de las problemáticas que se le pueden plantear al docente a la hora de incorporarla en su programa. Por ejemplo, si se pregunta con qué corriente literaria podría vincularse su obra, tendría que entrar en el debate acerca de si adscribirla a un surrealismo tardío uruguayo, a la categoría de *lo maravilloso negro* o al *neobarroco* o *neobarroso* rioplatense. Si se pregunta por el género literario de su obra, tendría que enfrentarse con la borrosa frontera entre lirismo, autobiografía y autoficción. También enfrentaría la complejidad de analizar una obra que por la actividad de *performer* o de *recitatriz* fue grabada en un CD-ROM, en audiovisuales o en un corto cinematográfico. Por último, si quisiera inscribirla en la amplia categoría de literatura femenina, no debería desconocer la discusión dada en los estudios de género acerca de la pertinencia de estas categorías. No se trata de simplificar ni dar

soluciones fáciles sino de ver las ricas posibilidades que se abren en el espacio del aula para alguno de estos debates.

Presentaré una planificación de trabajo para incluir la obra de Marosa di Giorgio en la unidad de Lírica latinoamericana del siglo XX. Para esto me valdré de aportes de la teoría literaria, el psicoanálisis, la psicología social a través del arte, la Enseñanza para la Comprensión (EPC), el Desarrollo Universal de Aprendizajes (DUA) y la Enseñanza basada en Proyectos (EBP).

La sociedad y los discursos de cada época construyen subjetividades y la poesía es un lugar privilegiado para observar los efectos así como las transformaciones en las representaciones simbólicas de esas subjetividades. Comenzaremos analizando algunos textos que responden a una poética situada desde un yo femenino para visibilizar los tópicos, las opciones estéticas y las posiciones del sujeto adoptadas.

En la década del cincuenta la poeta uruguaya Marosa di Giorgio comienza su actividad escritural. Teniendo en cuenta el contexto histórico literario en el que surge su obra observamos que en los primeros años de la década del 60 se producen ciertos desvíos en relación a los modelos poéticos establecidos en la década anterior. Luis Bravo, en el libro *Voz y palabra* (2012), hablará de tres poéticas que conviven en este período: las «poéticas de la temporalidad», las «poéticas comunicantes» y las «poéticas disidentes». (2012, p. 253).

En las «poéticas disidentes», entre las que ubica a Marosa di Giorgio, observa una tendencia «proliferante», mezcla de la influencia de un surrealismo tardío, una incipiente psicodelia de tendencia contracultural y el «neobarroso rioplatense». (Bravo, 2012, p. 254).

Partiendo de la categoría de lo *maravilloso* de Roger Callois, Luis Bravo observa cierta oscilación que se produce en este género entre lo feérico, es decir un mundo donde lo imposible no existe, y lo fantástico, en donde se plantea un conflicto entre lo real y lo posible. Ubica el estilo marosiano dentro de lo *maravilloso negro* que «introduce visiones, terrores y alucinaciones en un mundo donde lo establecido como real queda en suspenso, se diluye o borra sus límites representacionales» (2012, p. 360).

El papel iniciático o educativo que desempeñaban los cuentos de hadas, tanto para Vladimir Propp como para Bruno Bettelheim, es cuestionado por muchas escritoras que ven en este género la construcción de arquetipos femeninos que se ofrecen como modelos a seguir desde los imaginarios sociales hegemónicos. Esta revisión que han tenido los cuentos de hadas desde la literatura posmoderna de mujeres es un fenómeno que, según Gema Navarro, se produce a partir de la década de los 70 (Navarro, 2019, p. 499). Se pregunta cuál es su influencia en el contexto cultural contemporáneo y lo que observa es que «los cuentos clásicos han dado lugar a una serie de mitificados personajes que representan arquetipos de género» a través de los cuales se perpetúan una serie de «patrones de conducta obsoletos». (2019, pp. 494-499). La obra de Marosa di Giorgio incluye motivos y personajes de los cuentos de hadas desde la perspectiva femenina infantil o adolescente, pero estos elementos están acompañados de operaciones de extrañamiento que producen transgresiones y alteraciones en esta obra disidente.

*Los papeles salvajes* es el título bajo el que se reunirá la gran obra poética de Marosa di Giorgio, suman catorce libros, escritos a lo largo de cincuenta años. Sorprende la repetición de temas y motivos que van constituyendo un mundo, en donde el yo lírico, que responde al nombre de Marosa, retorna a las quintas de su infancia, una y otra vez, en poemas, prosas poéticas y relatos.

De pronto aparecen transgresiones en el pacto de lectura instalado por el verbo *recordar*. Entre el memorial autobiográfico y la ficción se subvierten los géneros; si bien el tono, el lenguaje y el ritmo son líricos, emergen elementos narrativos: un cronotopo, personajes y acciones que estos llevan adelante, contados por una voz en primera persona que, en la mayoría de las composiciones, coincide con la de la protagonista quien aparece con el nombre «Marosa» o «Marosita». Se instala entonces una lógica en donde la autora y algunos elementos de su mundo pasado familiar emergen en el mundo ficcional mezclándose con eventos extraños, personajes de fábula o elementos maravillosos. Esto nos permitirá plantear teóricamente el tema de la autobiografía y la autoficción, problematizando su uso en el género lírico.

La multimedialidad artística es una característica de su obra que comparte con otros poetas disidentes, que transvasan distintos géneros y materiales, abriendo paso al arte de acción: *happening*, *performance*, instalación, conceptualismo. Estas líneas se presentarán a inicios de los años 70 con los recitales poéticos de Marosa di Giorgio. La represión previa al golpe de Estado y la dictadura cívico-militar cortará este proceso. Retomará estas líneas en la posdictadura, encontrándose con la contracultura de los jóvenes de los años 80 y 90.

La puesta en voz es un tema importante en su trayectoria. «Me gusta leer, recitar» dice Marosa di Giorgio, agregando, «Sólo el poeta sabe qué color dar a cada palabra». (Garet, 2006, p. 61). Irina Garbatzky señala cómo las distintas intensificaciones, modulaciones e inflexiones de la voz, cambios de velocidad, exageraciones, titubeos, revitalizan la lectura en el recitado y en sus *performances* dando ese «color» a la palabra (2008, pp. 1-3). El recitado transforma, desfigura, torna extraño el soporte de la escritura en la puesta en voz, de esta manera se da lugar a nuevas creaciones que comprometen al yo con nombre propio pero también a la voz y al cuerpo del poeta.

Marosa di Giorgio se pinta a sí misma como una «recitatriz que interpreta delante de un rosal, y a la que se le ve un solo pie, con las uñas rojas» (Garet, 2006, p. 61). La presencia del cuerpo que se revelará en las *performances* agrega una nueva dimensión. «Me interpreto a mí misma», dice Marosa (Garet, 2006, p. 58). Y esta autorrepresentación es una creación, en la que construye su figura de poeta jugando con la ritualidad o el exceso de teatralidad, que deja a la vista del público el artificio. Varios procedimientos de distanciamiento en sus *performances* permiten la emergencia de lo extraño. Como *recitatrix* pone en escena el cuerpo y la voz creando una figura insólita como soporte de su poesía.

Por estos motivos incorporar en la Unidad de Poesía Iberoamericana la obra de Marosa Di Giorgio es un desafío para el profesor de Enseñanza Secundaria. Este se enfrenta a una obra cuya riqueza permite abordar algunos de los debates teóricos actuales más interesantes de nuestra disciplina, pero que también pueden vincularse a otras materias humanísticas.

Su dimensión multimedia es especialmente adecuada para la opción artística. La actividad teatral, *recitatrix* y performática, la relación que existe entre esta poética y las artes plásticas o audiovisuales es ideal para coordinar actividades interdisciplinarias. Estas pueden incorporarse en un proyecto que culmine en un evento en donde presentar las creaciones grupales.

La creatividad está en la cúspide de los procesos cognitivos de orden superior según la taxonomía de Bloom, revisada en el 2001 por parte de Lorin Anderson y David R. Krathwohl. La planificación tiene que incluir dinámicas y consignas que fomenten la creatividad del alumno y del grupo. El diálogo entre la literatura y las artes plásticas puede desbloquear y estimular el proceso imaginario. En esto coinciden tanto la psicoterapia psicoanalítica a través del arte como el método *Artful Thinking* de la Universidad de Harvard. En «Las lecciones de lo que nos enseña a pensar el arte», Elliot Eisner destaca que el arte permite:

encontrar diferentes soluciones para los mismos problema, tener perspectivas múltiples, extender los límites de nuestra comprensión más allá de la lengua, pensar en la materia, en los efectos que producen las pequeñas diferencias, en el decir de lo que no puede ser dicho, en el experimentar y descubrir el sentir, entre otras (2002, p. 70).

En el Proyecto Zero de la Escuela de graduados de la Universidad de Harvard, se inició el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión bajo la dirección de David Perkins. Se fomentaba en los alumnos el pensar y actuar flexiblemente con lo que sabían favoreciendo la metacognición, en el marco del constructivismo. (Pogré y Lombardi, 2004). Con el aprendizaje a través del arte y su capacidad para facilitar la conexión con las ideas previas de los alumnos se buscaba promover la comprensión, aplicando el conocimiento de forma flexible a situaciones nuevas. Sin limitarse al contenido disciplinar se integraban otras dimensiones: el conocimiento desde los contenidos de

la propia experiencia hasta la reflexión a partir de aportes de los expertos; el método que permite validar sus conocimientos o argumentar sus puntos de vista; la conciencia de los propósitos, del sentido que puede tener ese conocimiento; y el desarrollo de la comunicación a través de distintos formatos y dispositivos (Pogré y Lombardi, 2004).

Para finalizar, es importante tener en cuenta la advertencia que nos hace Jorge Larrosa (2006) sobre el peligro del lenguaje de la planificación:

A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin sentido) de los que nos pasa (p. 36).

Se trata de buscar una comunicación a través de la palabra y la poesía que habilite procesos de subjetivación de los alumnos, que sean capaces de expresar dudas y de elaborar las experiencias. Un lenguaje que construya singularidad desde la sensibilidad sosteniéndose en el vínculo y la comunicación con los otros. El papel del docente de literatura como facilitador de esta comunicación en el grupo es clave para lograr la experiencia de un aprendizaje significativo.

### **Planificación de la Unidad de Poesía Iberoamericana: Marosa di Giorgio. *Los papeles salvajes*.**

#### Objetivos

Se busca que los alumnos:

- Adquieran herramientas para analizar un texto de forma autónoma atendiendo a la temática, la construcción interna de la obra, reconociendo el cronotopo, los personajes, los motivos, rasgos estilísticos, tópicos y figuras retóricas recurrentes.

- Incorporen una elemental metodología de la investigación literaria eligiendo una problemática, formulándose preguntas, consultando distintas fuentes, procesando y organizando la información en textos escritos que respetan las pautas básicas de una presentación académica.
- Participen y trabajen en grupos de investigación-creación repartiéndose tareas y asumiendo distintos roles.
- Realicen una exposición oral o escrita clara y ordenada de los resultados de sus trabajos apoyándose en la tecnología.
- Logren una creación individual o grupal que involucre la dimensión del cuerpo, de la voz y de la expresión poética inspirándose en la estética interdisciplinaria y multimedial marrosiana.
- Organicen un evento para la exposición de sus trabajos dirigido a la comunidad liceal.

### Programa analítico

Unidad de Poesía Iberoamericana: Marosa di Giorgio. *Los papeles salvajes*.

### Información general:

Biografía de Marosa di Giorgio.

Bibliografía sugerida:

Garet, L. (2006). *El milagro incesante*. Montevideo: Ediciones Aldebarán.

Larre Borges, A.; Torres, A. (2017). *Marosa*. Montevideo: Cal y Canto.

- ***Poéticas disidentes en los años 60: contexto y características.***

Bibliografía sugerida:

Bravo, L. (2014). *Voz y palabra. Historia transversal de la poesía uruguaya 1950-1973*. Montevideo: Estuario.

- **Poesía iberoamericana: el surrealismo a la uruguay y lo maravilloso negro.**

Bibliografía sugerida:

Bravo, L. (2014). «Lecturas herme(néu)ticas del Códice *Los papeles salvajes*». *Voz y palabra. Historia transversal de la poesía uruguaya (1950-1973)*. Montevideo: Estuario.

Análisis del *Prólogo* y de una de las tres opciones planteadas a continuación:

### **1- Análisis del prólogo: «Señales mías».**

El yo lírico y el nombre propio. El problema de la lírica, la autobiografía y la autoficción.

Bibliografía sugerida:

Scarano, L. Conferencia. Entre la autobiografía y Autoficción. Universidad de Mendoza, 20/08/2015. Facultad de Filosofía y Letras.  
Benítez, H. (2012). *Mundo, tiempo y escritura en la poesía de Marosa di Giorgio*, Montevideo: Estuario.

### **2- Poemas (1953).** Análisis de composición 1. ***Historial de las violetas (1965)***. Análisis de 1, 2, 4, 12, 17, 24, 32 o 35.

La prosa poética, los cuentos de hadas, lo maravilloso negro.

Bibliografía sugerida:

Bravo, L. (2014). *Voz y palabra. Historia transversal de la poesía uruguaya 1950-1973*. Montevideo: Estuario.

**3- *Está en llamas mi país natal* (1971).** Análisis de «Recuerdo mi casamiento».

Intermedialidad: *Recital Diadema* (1994): «Recuerdo mi casamiento». Ediciones Tacuabé /Ayuí.

Bibliografía sugerida:

Kuhnheim, J.; Rapp, J. Una puesta en voz neobarroca: «Diadema» de Marosa di Giorgio, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. 38(76), 2012, pp. 297-316.

**4- *Diamelas a Clementina Médiçi*, (2000).** Análisis de 1, 8, 15, 56, 60, 88, 104, 156.

Lo elegíaco y la poética del duelo.

Bibliografía sugerida:

Veljacic, K. (2022). *Mariposa negra*, Montevideo: Estuario.

Veljacic, K. El duelo materno en la encrucijada de Los papeles salvajes. Marosa. *Revista de la Biblioteca Nacional*.13, pp. 257-273.

## **Proyecto: Marosa.**

Organización de un evento en el que participe y trabaje todo el grupo, repartiéndose tareas, para la exposición de sus trabajos en un homenaje al escritor frente a la comunidad liceal. Puede participar más de un grupo. Se trata de una actividad coordinada con docentes de teatro, educación visual y plástica, música, historia, filosofía, etc.

**Proyecto 1.** Presentación de Revistas monográficas dedicadas a Marosa di Giorgio. Mesas redondas.

**Proyecto 2.** Presentación de Poesía Performática. Café literario.

## Proyecto I. Presentación de Revistas dedicadas a Marosa di Giorgio. Mesa redonda.

Temáticas de las Revistas propuestas a los distintos subgrupos (5 a 6 integrantes):

- Géneros literarios híbridos: yo lírico, prosa poética, autobiografía y autoficción.
- Intertextualidad con los cuentos de hadas. Lo maravilloso negro.
- Estudios de género en la poesía de Marosa.
- Multimedialidad e interdisciplinariedad: la performance marosiana.

### 1) Revista literaria dedicada a Marosa di Giorgio

- Los grupos deben elegir una de las cinco temáticas planteadas para desarrollar en su Revista.
- Cada grupo planificará su revista. La Revista debe presentar: una información general que contemple el contexto histórico-social, la biografía del escritor, las características del movimiento cultural o de la corriente literaria a la que pertenece y el análisis literario de los poemas abordados desde la temática elegida.
- Cada alumno debe escribir un artículo.

### Requisitos formales

La revista debe presentar:

- Una *Carátula* con un título general que revele el contenido temático de la revista, el nombre de los alumnos que escriben en la revista, el grupo y la fecha.
- Un *Sumario* que contenga el índice con el título de los artículos y el nombre del alumno que lo escribió.
- Una *Introducción* que presente el contenido general de la revista, las causas de la elección temática del título, etc.

Los *Artículos* deben tener:

a - Título.

b - Nombre del alumno.

c - Cuerpo del artículo:

- Extensión: mínimo de una página y un máximo de dos.
- Debe abordar una temática limitada, clara y definida por el grupo.
- Tiene que incluir por lo menos dos referencias bibliográficas y dos citas de textos.
- Se presentará con un párrafo introductorio, un desarrollo en el que pueden aparecer subtítulos, imágenes, etc. y un párrafo como conclusión o cierre.
- Bibliografía consultada para la escritura del artículo. (Seguir el criterio MLA: con ayuda del profesor.)

### **Artículo individual. Dimensiones a evaluar**

El alumno consultó fuentes diversas que aparecen correctamente referidas o citadas.

- Presenta una síntesis de los datos más relevantes sobre la temática.
- Se plantea la información desde distintos puntos de vista.
- Corrección desde el punto de vista sintáctico y ortográfico.
- El artículo está organizado en títulos y subtítulos.
- Se expone una opinión personal acerca de la temática que evidencie una reflexión crítica.

### **2) Mesa Redonda para la presentación de la Revista**

- Los alumnos presentarán su Revista en una mesa organizada en torno a las cuatro temáticas propuestas para el Homenaje a Marosa di Giorgio.
- Cada alumno debe realizar una exposición oral sobre su artículo. (Apoyo en las TIC.)
- El tiempo establecido para cada grupo no debe exceder los veinte minutos.
- Los alumnos pueden participar en el evento colaborando desde distintos roles (DUA).

- El docente funcionará como moderador al cierre de las presentaciones, interviniendo con preguntas para que los distintos grupos confronten opiniones.

## Proyecto II. Presentación de Poesía Performática. Café literario

- Lectura performática de poemas de Marosa di Giorgio acompañada de imágenes, música, objetos, recursos tecnológicos.
- Deberán involucrar la dimensión del cuerpo, de la voz y la puesta en escena para potenciar la expresión poética.
- Trabajo en grupo para la selección y reparto de los textos.
- En el *Proyecto Marosa* expondrán sus trabajos de creación inspirados en el universo poético marosiano.
- Se espera que los alumnos se apropien de la estética y los distintos lenguajes desarrollados por la poeta: recitado, medios audiovisuales, uso de elementos plásticos y objetos en la puesta en escena.

## Recursos didácticos

Trabajo con imágenes. Conexiones entre el arte y la literatura:

- Boticelli. *La primavera*.
- El Bosco. *El jardín de las delicias*.
- Rousseau. *El sueño*.
- Remedios Varo. *Personajes Libélulas*.
- Leonora Carrington, *La cocina aromática de la abuela Moorheads*.
- Frida Kahlo. *Las dos Fridas*.

Crear una nueva obra de arte literaria o performática a partir de un cuadro.

- Uso de Tecnologías de la información y de la comunicación (Power Point, audiovisuales, CD, Infografías, Revista electrónica, etc.)
- Uso de diversas plataformas: Página web oficial de Marosa di Giorgio, Crea, El cuarto propio, etc.
- Carpeta con bibliografía sobre las temáticas. La bibliografía es intervenida por el docente (resumen, notas aclaratorias, etc.) para adecuarla al nivel de Bachillerato.
- Guía para la elaboración de la Revista.

- Guía para la escritura del artículo.
- Guía para la exposición oral y para la participación en el debate.
- Encuentros con otros docentes en coordinación para trabajar de forma interdisciplinaria.
- Grilla con criterios de evaluación para cada instancia. DUA
- Guía para Coevaluación entre pares.
- Guía para Autoevaluación

## **Evaluación**

### **¿Qué se evaluará?**

- Organización de la información en textos expositivos.
- Proceso de escritura: planificación, revisión, corrección y edición final.
- Uso adecuado de estrategias explicativas: definición, ejemplificación, reformulación, analogía, argumentación.
- Exposición oral.
- Trabajo en equipo: observación de la comunicación, afiliación, pertinencia. Tele-empatía, operatividad, creatividad, aprendizaje.
- Creatividad individual.

### **¿Cómo se evaluará?**

- Autoevaluación y coevaluación atendiendo rúbricas.
- Evaluación continua.
- Cono invertido de Pichón Riviére.
- Lista de cotejo.

## **Criterios de evaluación**

- Aportes significativos de los estudiantes.

- Participación activa en los grupos.
- Uso de recursos de la oralidad.
- Cumplimiento de las tareas en el tiempo acordado.
- Bibliografía

### Fuentes primarias:

- Di Giorgio, M. (2008). *Los papeles salvajes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Recital *Diadema* (2004). Serie La Palabra. A/M 32 CD Uruguay: Ediciones Ayuí/ Tacuabé.
- Marosa di Giorgio en su performance *Diadema*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wMG3j...>

### Bibliografía

- Benítez Pezzolano, H. (2012). *Mundo, tiempos y escritura en la poesía de Marosa di Giorgio*. Montevideo: Estuario.
- Bravo, L. (2012). *Voz y palabra. Historia transversal de la poesía uruguaya 1950-1973*. Montevideo: Estuario.
- Eisner, E. (2002). Artes y creación de la mente. *Lo que las artes enseñan y cómo se muestra*. Yale University Press, NAEA Publicaciones, pp. 70-92.
- Garbatzky, I. (2008). Un cuerpo poético para Marosa Di Giorgio, *Orbis Tertius*, XIII (14), pp. 1-7. <http://www.orbister-tius.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/03.%20Garbatzky.pdf>
- Garbatzky, I. (2013). *Los ochenta recién vivos. Poesía y performance en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- Garet, L. (2006). *El milagro incesante. Vida y obra de Marosa di Giorgio*. Montevideo: Aldebarán.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía* 18, pp. 29-42. Recuperado a partir de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062/16285>

- Navarro-Goig, G. (2019). Revisión de la identidad en los cuentos de hadas y su reinterpretación en el arte contemporáneo. *Arte, individuo, sociedad*. Ediciones Complutense de Madrid, 31(3), pp. 491-507. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/60646/4564456551396>
- Pogré, P.; Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires: Papers Editores.

## ¿Baricco en la clase de Italiano? Una propuesta didáctica que muestra la importancia cultural y lingüística de la Literatura italiana en la clase de Lengua extranjera

Beatriz Rodríguez Posadas

El objetivo de esta ponencia consiste en presentar y explorar un campo interdisciplinar que, desde hace unas décadas, las nuevas corrientes de investigación de la Didáctica de nuestro país han dejado en el olvido: el abordaje didáctico de la literatura italiana en las clases de dicha lengua extranjera, tanto en los grupos de los Centros de Lengua como en los relativos al Plan 94, Martha Averbug. Es innegable que la presencia de la literatura en las lecciones de italiano cedió su protagonismo a otros temas generales de menor relevancia cultural; llegando a presentarse, incluso, como una especie de *contra canon* en la práctica de los profesores de Italiano como lengua extranjera.

Por tal motivo, y con la intención de comenzar a revitalizar la presencia y el estudio de los textos literarios en las clases de Italiano, es que se presenta esta propuesta didáctica centrada en el análisis del monólogo del personaje Novecento, en la novela homónima, publicada en 1994 por el célebre —pero no canónico— escritor contemporáneo italiano Alessandro Baricco.

El desarrollo de esta ponencia se llevará a cabo en base a dos instancias interrelacionadas. En primer lugar, se presentarán las estrategias didácticas escogidas para esta propuesta interdisciplinar, así como la planificación de la secuencia didáctica correspondiente, en base a los lineamientos de Nicoletta Santeusanio (2014) y de los especialistas en Didáctica de la lengua Paolo Balboni (2014, 2015, 2019) y Marco Mezzadri (2003). Cabe aclarar que la propuesta se centrará, además, en un estilo de aprendizaje ideativo, con un estilo cognitivo autónomo-divergente y pensada para desarrollar la inteligencia lingüística del grupo de alumnos. En segundo lugar, se reflexionará, en base a lo presentado en

la primera parte, sobre el necesario abordaje de la literatura y de su importancia en la clase de lengua extranjera en el contexto de la enseñanza media.

En cuanto a la secuencia didáctica, fue pensada concretamente para un grupo de estudiantes de sexto de Derecho del plan Martha Averbug, cuya edad promedio rondaba los treinta y pocos años y con un nivel A2 en cuanto a la expresión oral y escrita y B1 en lo que concierne al ámbito comprensivo.

El grupo se caracterizaba por la cooperación, la extroversión y el optimismo, destacándose especialmente en el desarrollo de actividades expresivas, tanto escritas como orales. Los alumnos siempre se mostraban muy motivados a la hora de realizar actividades colaborativas que implicaran el intercambio empático con los compañeros y con la docente. A su vez, disfrutaban de la realización espontánea de pequeños debates, especialmente en lo relativo al ámbito cultural: pictórico, musical, literario y cinematográfico.

Por este motivo, se pensó en una propuesta didáctica que apuntara básicamente a la inteligencia lingüística (Gardner, 1983) como la predominante de este grupo de estudiantes, sin olvidar que también se tuvieron en cuenta las inteligencias intra e interpersonal. La primera de ellas refiere a la guía y autoconocimiento de las propias fortalezas y debilidades del alumno (Balboni, 2015); mientras que la segunda concierne al plano empático, a la habilidad para ayudar a los interlocutores, a la hora de dialogar o de escribir textos colaborativamente.

En lo relativo al estilo de aprendizaje, la secuencia didáctica apuntó obviamente a estudiantes ideativos, que se apoyan en las teorías gramaticales y que se centran en la coherencia formal; no en la ejecución pragmática, típica de los alumnos con un estilo ejecutivo.

## **Selección del autor y del texto**

En cuanto a la selección textual, el punto de partida fue crear una secuencia didáctica CLIL sobre un escritor italiano contemporáneo. La sigla CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) refiere al enfoque

metodológico orientado hacia el aprendizaje integral de competencias lingüístico-comunicativas y disciplinarias en lengua extranjera. Es decir, se previó la enseñanza de un contenido lingüístico a partir del abordaje de uno cultural, en este caso una obra literaria, en lengua extranjera, específicamente italiano.

El autor, Alessandro Baricco, fue elegido por dos motivos básicos. En primer lugar, se pretendió que el escritor fuera contemporáneo, puesto que en Literatura y en Historia se trabaja básicamente con el siglo XX y, por lo tanto, se partiría de un contexto histórico y cultural ya conocido por los estudiantes en su propia lengua materna. El segundo factor que motivó la selección se fundó, a su vez, en dos argumentos: en el 2020, año de la propuesta, el novelista turinés había recibido dos reconocimientos de gran relevancia: el Premio europeo Charles Veillon por el ensayo *El juego*, publicado en el año 2018, y el Premio Campiello en reconocimiento a su carrera. Además, su novela *Novecento* (1994), encajaba a la perfección con el hilo conductor temático del curso a nivel cultural: el cine y la literatura.

La selección del monólogo se debió específicamente a cuestiones de riqueza estilística y a su neuronal importancia para comprender el argumento central de la novela.

Los objetivos específicos fueron dos. En cuanto a los conocimientos socioculturales, se pretendió que los estudiantes lograsen comprender el valor literario de la alegoría del monólogo de T. D. Lemon en *Novecento*. En lo relativo a las competencias lingüísticas y comunicativas, el objetivo fue promover y desarrollar el uso de la lengua oral, a través de una discusión reflexiva sobre el miedo a lo desconocido, y de la producción escrita mediante el uso de un lenguaje connotativo y de los pronombres relativos *che*, *il quale* y *la quale*.

Como prerrequisitos se establecieron el conocimiento sobre el Presente y el Pretérito Imperfecto del modo Indicativo, tanto de los verbos regulares de las tres conjugaciones, como del verbo *essere*. Con el primero de los temas se venía trabajando desde inicios del año anterior; en tanto que el segundo se había incorporado apenas unas semanas antes.

## Secuencia didáctica

Tal como se manifestó al inicio, la planificación de la secuencia didáctica se llevó a cabo sobre la base de los lineamientos de los doctores Marco Mezzadri y Paolo Balboni, cumpliendo con las cuatro fases de realización: motivación, globalidad, análisis y síntesis. A su vez, la presentación del *piano di lavoro* se plasmó en el formato de la doctora Nicoletta Santeusanio.

Para la motivación se visualizó el video de la interpretación del monólogo realizada por la actriz, también italiana y experta en interpretación, Enrica Barel.<sup>1</sup> Este material se seleccionó tanto por el valor interpretativo que le agrega la actriz, así como por ser un potente disparador para despertar la *captatio benevolentiae* de los estudiantes, puesto que estimula los sentidos, ayuda a desautomatizar el pensamiento e incentiva la atención de aquellos.

Como plantea Mezzadri (2003), una motivación breve y potente prepara al grupo para un nuevo aprendizaje, creando una atmósfera favorable: serena pero interesante, carente de ansiedad, pero que motiva el interés. Además, contribuye al mejoramiento de la competencia auditiva, usualmente relegada a un segundo plano por los docentes.

Por otro lado, la utilización del video resulta óptima si se piensa en el principio de la «bidireccionalidad hemisférica» de Danesi (1993), el cual establece que la motivación es esencial para unir el funcionamiento del hemisferio derecho (estímulo nuevo) con el izquierdo, que se corresponde con el análisis de los elementos constitutivos del estímulo con la motivación. Como explica Carlota Soffiantini (2011), el auxilio de las imágenes mejora la comprensión del mensaje lingüístico; al tiempo que genera un nuevo estímulo, a veces, incluso, con relación afectiva.

Otros argumentos que llevaron a la selección del video fueron su capacidad de englobar las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas; así como la riqueza de sus elementos paratextuales, que ofrecieron a los

---

<sup>1</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fRHxHxGIJN4>

estudiantes diversas posibilidades de análisis y que despertaron la capacidad de crear hipótesis y de desarrollar inferencias que les ayudarían a afrontar el tema central de la unidad didáctica.

A su vez, se debe recordar que la motivación es la fase que prepara el desarrollo de todas las demás, uniendo aquello que se aprenderá con lo que los alumnos ya conocen; simultáneamente promueve el rol activo de estos a través de la creación de un nexo afectivo de interés con aquello que todavía les es desconocido.

Finalizada la visualización del video, se realizó una puesta en común en cuanto a las percepciones individuales de los estudiantes, la cual tendió a resaltar ciertos aspectos de la declamación de Barel (2018): gestualidad, tonos de voz, dicción, pausas, entonación, iluminación, música escénica.

Posteriormente, y luego de registrar las ideas centrales en el pizarrón, se contextualizó el fragmento declamado por la actriz. Se aclaró que se trata de un fragmento de una novela, se presentó al autor, incluso como tarea domiciliaria los alumnos debieron buscar información en italiano sobre él y escribir una breve biografía respondiendo a una serie de preguntas guía dadas por la docente y con el requisito de usar el presente de indicativo con sentido histórico y el pretérito imperfecto. En esa actividad de contextualización se hizo hincapié en cuestiones más técnicas como la concepción del monólogo en tanto forma discursiva, en el carácter a la vez simbólico y epónimo del título, en la noción de autor y de protagonista. Luego se vio el tráiler de la película para que captaran el argumento y pudieran deducir los temas centrales de la historia.<sup>2</sup> Cabe destacar que el avance del filme sirvió como micromotivación dentro de la propia secuencia didáctica.

Al culminar esta etapa se brindó a los alumnos la transcripción del monólogo y se les solicitó que realizaran una lectura extensiva, autónoma y silenciosa del texto. De esta forma, se dio inicio a la segunda fase, la globalidad, que comprendía una serie de tres actividades, además de la lectura mencionada previamente.

---

<sup>2</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=DVbPo1tydhM>.

La primera tarea consistía en responder preguntas del texto, las cuales requerían la deducción de información que apuntara a la presentación del personaje, a su ubicación espacial y, principalmente, al miedo que le generaba lo desconocido. Además, la última de las preguntas atendía a una precisión técnica en cuanto a la diferenciación entre el monólogo y el diálogo.

La siguiente actividad requería una lectura un poco más atenta y consistía en un verdadero/falso, brindando evidencia textual cualquiera fuera la respuesta que diera el alumno. Para finalizar con esta segunda etapa, se solicitó a los estudiantes que eligieran la metáfora textual correcta para referenciar diversas expresiones planteadas por la docente a partir del texto. De esta forma, se potenció la importancia del lenguaje connotativo y del uso de aquella figura de estilo en los textos literarios. Asimismo, se reflexionó sobre la metáfora del barco, del mar, de los escalones, del piano, del teclado, de la música, y del teclado de Dios.

Se puede considerar que esta última actividad consistió en una suerte de bisagra con la fase siguiente, porque requirió de una relectura intensiva o analítica que implicaba recorrer el texto, observando y reflexionando sobre sus sentidos explícitos e implícitos.

Por su parte, la fase de análisis consistió en tres actividades sumamente diversas, las cuales también necesitaron de este tipo más profundo de lectura. La primera de ellas, de carácter totalmente gramatical, suponía el reconocimiento del sustantivo antecedente de cada uno de los pronombres relativos indicados por la docente. Obviamente, la puesta en común de la actividad implicaba, a todas luces, una reflexión metalingüística por parte de los estudiantes, la cual fue guiada por la profesora y esquematizada en el pizarrón con la finalidad de clarificar y reforzar lo trabajado de forma oral.

La siguiente actividad tenía el propósito de sistematizar los nuevos conocimientos gramaticales de la reescritura de un enunciado que estuviera conformado por una oración compleja, formada a partir de un relativo que uniera lo que inicialmente eran dos oraciones simples.

A continuación, se cerraba la fase de análisis con una discusión guiada, en la cual los estudiantes debían dar su opinión sobre los aspectos temáticos centrales del texto; a la vez que los relacionaban con sus

propias experiencias: los motivos de la negativa a bajar, el miedo a elegir y a lo desconocido, cuál es el «teclado» y el «barco» de cada uno, qué escalón no se animarían a bajar, qué «música» saben tocar.

Esta última actividad de la penúltima fase tenía por objetivo estimular la expresión oral del grupo, a la vez que continuar con la sistematización del uso de los relativos y profundizar en la concepción de la alegoría como recurso de estilo utilizado para enriquecer los textos de valor literario. Además, pretendía hurgar en el interior de cada uno para que se animaran a compartir sus sentimientos más profundos sobre este tema y así visualizar que la literatura es una forma de representar las grandes pasiones y los grandes miedos que todos compartimos.

Por último, en la fase de cierre, se propuso una actividad de escritura creativa, en la cual los estudiantes, organizados en duplas, debían crear colaborativamente un texto de entre ciento cincuenta y doscientas cincuenta palabras, que fuese una alegoría que representara los temores que nos paralizan y, a veces, no nos dejan vivir plenamente la vida.

Las dos últimas actividades estuvieron acompañadas por matrices de valoración: listas de cotejo para que los alumnos se evaluaran y coevaluaran; y una rúbrica para utilización de la docente.

Si bien la unidad había sido planificada inicialmente para que se desarrollara durante dos semanas; en la práctica requirió de tres: dieciocho horas de treinta minutos; con las evaluaciones y retroalimentaciones incluidas.

Esta experiencia, al igual que otras que he ido realizando en mis grupos de italiano, refuerza la concepción de que el abordaje de textos literarios enriquece el estudio de una lengua extranjera, al tiempo que acerca la nueva cultura al grupo de estudiantes y genera el sentimiento empático de que los hombres, más allá de las distancias culturales y/o lingüísticas, tenemos un mismo sentir colectivo, el cual se manifiesta a través del arte.

Como plantean Peluffo y Pérez Roig (2014), la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera favorece el desarrollo integral de los estudiantes «a través de la exploración de contenidos con valor cultural relevantes. En el caso de una lengua extranjera permite implementar

secuencias didácticas que ayudan a andamiar la lengua en su enseñanza, al mismo tiempo que desarrollan una competencia intercultural» (s/p.).

En el caso particular de la lengua italiana, incluso como L1, el rol de la literatura resulta mucho más neurálgico, pues ella nació precisamente como lengua literaria, ya por el 1300 el propio Dante manifestaba, en su *De vulgari eloquentia*, (1302-1305) la necesidad de adoptar como modelo lingüístico el florentino literario, la lengua de Cavalcanti, Cino da Pistoia, Guinizelli e incluso de él mismo. Según el propio Dante, la lengua que unifique la península itálica:

dev'essere illustre, perché capace di dare lustro a chi lo usa, cardinale, perché dev'essere il cardine attorno al quale ruotano le altre parlate, aulico, perché degno di essere usato in una reggia, per quanto inesistente in Italia, curiale, perché degno di essere usato dai membri di una corte ideale. (1986, p. 58)

Además del insigne poeta florentino, la segunda gran fase de relieve en la historia de la lengua italiana se produjo cuando se redescubrió su obra después de casi doscientos años en penumbras. En estos años, Florencia ya era la gran protagonista cultural de todas las regiones, como consecuencia de la fortaleza de la familia Medici y del creciente desarrollo del Humanismo. Por estos motivos, las voces más potentes sobre la unificación lingüística provenían de los miembros destacados de la corte florentina: León Battista Alberti, Cristoforo Landino, Lorenzo di Medici. El primero de ellos escribió una *Grammatica della lingua toscana* (1440), con la intención de posicionar el vulgar de esa región al mismo nivel que el latín, porque, según él, el florentino era tan ornado y copioso como la lengua del gran imperio romano.

Incluso la fase final de la *questione della lingua*, estuvo íntimamente relacionada con el ámbito literario. Fue el gran novelista Alessandro Manzoni, quien cambió drásticamente la eterna polémica. Al inicio él abordó la problemática por razones artísticas y religiosas, pero posteriormente lo hizo por motivos civiles y patrióticos. El milanés consideraba, a diferencia de casi todos los demás teóricos, que el problema

lingüístico de Italia no era solo literario, sino también social y cultural. Por esta causa, según él, no deberían existir diferencias entre la lengua de quien escribe y la de quienes lo leen, entre lengua escrita y lengua hablada. Manzoni dedicó muchas de sus obras a reflexionar sobre ello. Pero su verdadera propuesta sobre la lengua proviene del ámbito literario y puede ser apreciada en su célebre novela histórica *I promessi sposi* (1827) cuyas diversas reescrituras muestran la evolución del pensamiento lingüístico del autor. Precisamente, la última fase de la reflexión lingüística manzoniana se desarrolló entre el 1840 y el 1842, período en el cual publicó la tercera y definitiva versión de su obra maestra. Para esta edición, conocida como «la quarantana», Manzoni elige el florentino y no el milanés, que estaba limitado geográficamente y que prácticamente no era reconocido a nivel internacional. Como se puede apreciar, tuvo la virtud de darse cuenta de que el florentino contemporáneo, hablado por personas cultas «era l'única varietà a cui tutti erano disposti a riconoscere una certa superiorità storica rispetto alle altre». (Manzoni, 2020, s/p.)

Como se pudo apreciar, si bien el abordaje de la literatura resulta muy beneficioso para el estudio de una lengua extranjera, porque vehiculiza y enriquece tanto la adquisición y la comprensión lingüística, como las competencias y el universo intercultural de los estudiantes; en el caso particular de la lengua italiana, la incorporación de textos literarios auténticos, especialmente actuales, y el análisis estilístico de estos resultan fundamentales e imprescindibles, debido al estrecho vínculo genésico entre lengua y literatura italiana, para poder apropiarse y aprehender la idiosincrasia de esta riquísima e incomparable cultura.

## Bibliografía

- Alighieri, D. (1986). *De vulgari Eloquentia*. Firenze: Le Monnier.
- Balboni, P. (2014). *Fare CLIL: strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher.
- Balboni, P. (2015). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci.

- Balboni, P. (2019). *Letteratura italiana per stranieri*. Milano: Edilingua.
- Barel, E. (2018). *Teatro, anime antiche: testo da Novecento di Alessandro Baricco*. <https://www.youtube.com/watch?v=fRHxHxGJN4>
- Baricco, A. (1994). *Novecento*. Milano: Feltrinelli.
- Charland, E. (2020). La literatura en el aprendizaje de un idioma: reflexos de identidad y cultura. *Instituto para el Futuro de la Educación*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/literatura-y-aprendizaje-de-un-idioma-extranjero>
- Curi, E. (1973). *Compendio di storia della letteratura italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Danesi, M. (1993). *Heritage languages and education: The Canadian experience*. Oakville: Mosaic Press.
- Dardano, M.; Trifone, P. (2011). *La lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Sanctis, F. (1965). *Storia della letteratura italiana*. Firenze: Einaudi.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós
- Manzoni, A. (2020). *I promessi sposi*. Milano: Hoepli.
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra Edizione.
- Ministero dell'Istruzione. (2018). *CLIL*. Recuperado de <https://www.miur.gov.it/clil1>
- Morello, C. (1967). *Grammatica della lingua viva*. Torino: Paravia.
- Peluffo, M.; Pérez Roig, P. (2014). La literatura en lengua extranjera como vehiculizador de la formación intercultural de los niños. *Revista de la escuela de lenguas Puertas Abiertas*, 10. Recuperado de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10>
- Santeusano, N. (2014). *Prepararsi alla DILS-PG*. Torino: Loescher.
- Soffiantini, C. (2011). *La didattica dei testi con cenni di linguistica testuale*. Brescia: Falcone-Righi.

*Experiencias Didácticas*

## La educación experimental en poesía como práctica constructora de sentido: el proyecto *Orientación poesía* en el contexto de la pandemia Covid-19

José Luis Gadea

### Objetivos

Esta exposición intenta dar cuenta de la praxis realizada durante el año 2021 por el proyecto de estimulación a la lectoescritura poética *Orientación Poesía* (Fondo de Estímulo a Formadores, beca FEFCA, DNC-MEC, 2020), destinado a docentes de Literatura, POB y estudiantes de Educación Media de Montevideo y Canelones, en tanto praxis de una didáctica experimental de la poesía, que además de contemplar la escritura literaria como instancia valiosa del proceso educativo, conciba al objeto poético como un fenómeno vivo e integrado por diferentes dimensiones, procesos y actores. Asimismo, también se intentará presentar esta praxis en relación a la creación de sentidos poéticos, individuales y colectivos, ligados a una transfiguración literaria y didáctica de la experiencia y realidad social y cultural de los individuos, grupos e instituciones participantes. Para el cumplimiento de estos objetivos se bosquejará, en el próximo apartado, el universo teórico del que se parte, para luego introducir, de manera muy breve, una descripción general del proceso. Luego se analizará en profundidad una de las experiencias didácticas generadas por el proyecto. Ya hacia el final del trabajo se procederá a evaluar los resultados del mismo, sus efectos y su metodología en relación a estos objetivos y a lo propuesto en el marco teórico. Finalmente, este trabajo intenta ser también un estímulo para la réplica de experiencias similares a las abordadas aquí, un fermento en la discusión a partir de la experiencia, la reflexión didáctica y la lectura y escritura poéticas. La democratización de los saberes didácticos no es más que una continuidad en una práctica cultural e integral

de resistencia que concibe a la poesía y su enseñanza como cosas inseparables.

## Marco teórico

Esta exposición se estructura sobre dos ejes teóricos. El primero de ellos concibe la educación en literatura como una práctica experimental, es decir, como una práctica orientada a la experimentación del fenómeno poético, en tanto fenómeno de lenguaje, con sus particularidades y su materialidad sonora, imaginativa y visual. En este sentido, uno de los autores tomados como referentes aquí, el poeta Ezra Pound, postula, de manera provocativa pero no menos incisiva, que «la gran literatura no es más que el lenguaje cargado de sentido hasta el grado máximo que sea posible» (2000, p. 37), y por ello propone, en su manual para estudiantes de lengua, *El ABC de la lectura* (1978), que el método didáctico de lectura sea similar al de las artes plásticas (pp. 30-31) —en el que se aprende de los pintores y las pinturas yendo al museo a ver las obras—, o el de los biólogos, es decir haciendo «un examen atento y directo de la materia y una continua COMPARACIÓN de cada ‘muestra’ o espécimen con todos los demás» (p. 25). El aprendizaje se basa entonces en la inducción, en el conocimiento a partir de las particularidades de los poemas —por contraposición a un aprendizaje de los poemas a partir de interpretaciones o abstracciones aplicadas a estos—, un proceso en el que, además, se tiene contacto con la diversidad de las obras sin evadir el problema del gusto y la subjetividad del juicio estético. Aprender a leer es de este modo aprender a mirar. Y para aprender a mirar el objeto es necesario guiar los procesos de lectura mediante la experimentación, experimentación que excede a la propia lectura y favorece la percepción en condiciones de laboratorio (pp. 31-32). También contra el aprendizaje por abstracciones, Gaston Bachelard advierte en *La poética del espacio* (2012), que la imagen poética no obedece a una relación de causalidad psicológica, y que su efecto comunicativo transubjetivo reside en la particularidad de la imagen misma, en el modo en que esta crea su propio mundo, haciendo *resonar*

su propio pasado y sus causas (pp. 7-8). Estudiar poesía es entonces hacerse de la potencia imaginativa, no *entenderla* objetivamente, ya que esto último implica inhibir la naturaleza misma del objeto poético (pp. 8-9). Los aportes de estos autores permiten entonces concebir al proyecto *Orientación Poesía*, que será comentado en los próximos apartados, como un proyecto multiplicador de los espacios de experimentación poética, en el que lo poético es entendido en sus diferentes dimensiones —escritura, lectura, crítica, edición, interdisciplinariedad, educación literaria, archivo—, y en tensión fértil entre los sistemas educativo y literario, incorporando al primero la producción de conocimiento, los actores y las metodologías educativas —como el taller de creación literaria o el recital poético— propias del segundo.

El segundo eje es la concepción de la educación en literatura como una práctica que permite construir sentido a partir de la experiencia individual y colectiva, la lengua, la cultura y el contexto sociohistórico. En su trabajo «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido», la académica catalana Teresa Colomer (2001) destaca la capacidad que tiene la literatura para *descubrir el mundo*:

El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bajtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, como Reuter o Bronckart. (p. 3).

Colomer estudia además el devenir de la teoría y la didáctica literarias en el siglo XX, cuestionando las concepciones formalistas surgidas en la academia francesa de los años setenta ya que, «centradas en el análisis de la construcción textual, sus resultados produjeron más bien una falsa científicidad técnica en el trabajo de la escuela secundaria» (p. 2). Por ello considera positivo que la educación literaria, en este caso española, vire de la consideración formal del texto a la capacidad que

este tiene de formar a los estudiantes en sentido humano y social. De este modo, la palabra poética y sus efectos no son concebidos únicamente de manera descriptiva, sino que también son considerados en su capacidad de crear e imponer sentidos, retomando la asociación original entre retórica y persuasión. El estudio de la literatura ofrece así el acercamiento del alumno a la diversidad cultural, social e histórica, y permite «apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso» (p. 5), en tanto fenómeno lingüístico, y por tanto, también social. La literatura permite acceder a un patrimonio cultural que, más que a un contenido concreto, refiere a las contradicciones del pensamiento humano testimoniadas por los textos literarios. La literatura en un *forum* permanente al que se invita al estudiante a participar (p. 4)<sup>1</sup>. Esta concepción de la educación en literatura permitirá entender al proyecto *Orientación Poesía* no solo como una praxis de poesía experimental, sino también como un proyecto que, a través de la generación de diferentes instancias de escucha, lectura, escritura, edición y formación en poesía, permitió la construcción de sentido individual y colectivo en los diferentes espacios educativos en los que actuó. Esta perspectiva será de especial utilidad para entender la relación del proyecto con el contexto pandémico en el que se desarrolló, y significar los procesos y productos artísticos desarrollados durante su implementación.

---

<sup>1</sup> Para un bosquejo del devenir que han tenido la teoría y la enseñanza de la literatura durante el siglo XX, y de cómo se acoplan a este panorama, en las últimas décadas, la inclusión de la escritura poética y la experimentación, por un lado, y el retorno a la educación literaria como formación de personas, en tanto diferentes líneas de innovación y desafío, puede verse, también de la misma autora, «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación» (Colomer, 2010).

## Orientación Poesía en el marco del Fondo de Estímulo a Formadores de la beca FEFCA (DNC/MEC) en 2021<sup>2</sup>

*Orientación Poesía*<sup>3</sup> fue un proyecto de estimulación a la lectoescritura poética destinado a profesores de Literatura, POB y estudiantes de tercero a sexto año de liceos públicos de Montevideo y Canelones<sup>4</sup>, coordinado por quien expone en el año 2021, en el marco del Estímulo a Formadores de los Fondos de Estímulo a la Formación y Creación Artística (FEFCA, DCN-MEC), con los apoyos y la asistencia de la Inspección Nacional de Literatura (DGES), la Cátedra Alicia Goyena (DGES), el proyecto Aquí se lee (DGES) —actores institucionales con quienes además se coordinó la planificación del proyecto—, el apoyo de la Asociación de Profesores de Literatura (APLU) y la colaboración del equipo editor del colectivo de poetas ultrajóvenes *En el camino de los perros*. Mediante la implementación de una serie de talleres de lectura y escritura poética en las instituciones educativas seleccionadas, la generación de diferentes instancias de publicación y presentación de producción literaria escrita por adolescentes, así como la realización de sesiones virtuales de formación en didáctica de la creación, destinadas a los docentes. *Orientación Poesía* buscaba propiciar el desarrollo de procesos de aprendizaje en torno a la poesía como fenómeno vivo, presentando a los alumnos la diversidad y riqueza del género, y contemplando pedagógicamente la creatividad y la expresión. El pro-

---

<sup>2</sup> Para el desarrollo de esta sección se utiliza como fuente la *Propuesta de formación*, documento inédito presentado durante la postulación del proyecto a la beca FEFCA (MEC, 2020).

<sup>3</sup> Para conocer los antecedentes del proyecto puede leerse el trabajo de Miguel Averó y Beatriz Michelini, «Adolescentes y escrituras: poesía en los liceos» (Averó, Michelini, 2017), la nota de Gestión Cultural UY, «La poesía de los adolescentes uruguayos» (11/1/2017), y el prólogo a la antología crítica de poesía uruguaya ultrajoven, *En el camino de los perros*, firmado por el autor de este trabajo (Hoski, 2018).

<sup>4</sup> Los docentes fueron seleccionados mediante una convocatoria pública difundida por la Cátedra Alicia Goyena y el portal digital de ANEP (ANEP, 23/2/2021). El proyecto contó con un cupo de 30 docentes. Los talleres de estimulación de la lectoescritura poética y las muestras de poesía se realizaron junto a sus alumnos.

yecto también proponía la democratización de herramientas y estrategias para que los docentes pudieran replicar estas experiencias e incorporarlas a sus programas de asignatura o a sus prácticas de orientador bibliográfico. De este modo, *Orientación Poesía* aportaba insumos didácticos para que docentes y alumnos pudieran hacerse de la escritura creativa como componente valioso del aprendizaje en literatura. Postulado a la beca FEFCA en marzo de 2020, unos días antes de que el Poder Ejecutivo decretara la suspensión de las clases presenciales, el proyecto fue aprobado a mediados de año e implementado, virtual y presencial-mente, de abril a octubre de 2021, durante los meses más duros de la pandemia en nuestro país, en un contexto caracterizado por la incertidumbre, la crisis socioeconómica,<sup>5</sup> y las diferentes dificultades de las instituciones para sostener la continuidad educativa de los estudiantes, tal como queda consignado en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de Covid-19* (INEEd, 2021). En definitiva, un escenario sensiblemente diferente del escenario para el que había sido planificado. Como veremos a través de un ejemplo particular, desde *Orientación Poesía* se intentó dar una respuesta didáctica y poética a los desafíos que imponía la nueva realidad educativa, trabajando conjuntamente con los docentes participantes, los alumnos, los poetas editores de *En el camino de los perros* y las diferentes instituciones educativas y culturales involucradas.

---

<sup>5</sup> El periodo destacó negativamente por la emergencia alimenticia desatada entre los estudiantes y sus familias, atendida tanto por las instituciones educativas como por organizaciones sociales en las llamadas ollas populares, la caída del salario real (Informe Cuesta Duarte advierte por caída del salario real y peor distribución entre *trabajo y capital*, 10/8/2022), la caída en la pobreza, entre 2019 y 2021, de 50.000 nuevas personas (Pobreza en Uruguay se redujo en 50.000 personas en el primer semestre de 2021, 6/12/2021), el aumento en un 43% de las situaciones de violencia contra niñas, niños y adolescentes en 2021 respecto al año anterior (SIPIAV, 2021), el aumento de casos relacionados a problemáticas de salud mental y el aumento del 45% de la tasa de suicidio adolescente en 2020 (MSP, 2021).

## Planificación, desarrollo y evaluación de uno de los talleres de estimulación de la lectoescritura poética para alumnos de Educación Media de Montevideo y Canelones<sup>6</sup>

El taller que presentaré aquí se llevó a cabo en la tarde del jueves 9 de setiembre de 2021, en la biblioteca del Liceo N.º 26 de Montevideo, Liber Falco, de Jacinto Vera, siendo el séptimo encuentro con alumnos de instituciones liceales de todo el cronograma del proyecto, y el quinto presencial<sup>7</sup>. Titulado «Vidas en versos», el mismo estuvo a cargo de la poeta y docente Romina Serrano y de quien expone, y tuvo como población objetiva a los alumnos de bachillerato de los turnos matutino y vespertino de la Institución— alcanzando un número aproximado de treinta y cinco asistentes voluntarios. La actividad fue coordinada, a partir de las instancias de formación virtual para docentes del proyecto y en diferentes instancias presenciales, junto a la Profesora Orientadora Bibliográfica de la institución, Evelina López, quien además fue responsable de la convocatoria. Finalmente, señalar que la actividad duró unos noventa minutos, y que como quedó impreso en el registro fotográfico de Paola Scagliotti (2021), dispuso de la organización habitual del espacio, distribuido en mesas, utilizando como únicos materiales los libros de las autoras trabajadas, fotocopias de los textos y de las preguntas disparadoras, para los estudiantes, y una televisión desde la que se proyectaron los nombres y fotografías de las escritoras, así como algunos conceptos destacados al cierre de los debates.

Respecto al contenido y la dinámica de la secuencia, el taller consistió en una experiencia de escucha/lectura, debate y puesta en voz de poesía de noventa minutos, construida en torno a las relaciones entre

---

<sup>6</sup> La narrativa y fundamentación que sigue a continuación parte de dos documentos inéditos: el plan de clase, *Vidas en versos*, coescrito junto a Romina Serrano, y el *Informe de cierre* de la beca FEFCA, entregado al finalizar la beca y aprobado por la Dirección Nacional de Cultura (MEC). Por su parte, por razones de extensión, no se explicita aquí la bibliografía crítica utilizada para estos abordajes, pero ella puede encontrarse entre las referencias, en el documento escrito de esta ponencia.

<sup>7</sup> Puede consultarse el «Cronograma de talleres de estimulación a la lectoescritura poética OP 2021» (Hoski, 2021a) en: <https://enelcaminodelosperros.wordpress.com>

la experiencia personal y la escritura poética. La misma se dividió en dos momentos. En el primero de ellos, de sesenta minutos, se trabajó con la poesía de tres autoras uruguayas, Selva Casal, Sara de Ibáñez y Leonor Courtoisie, leyendo y discutiendo una selección de textos acorde al tema del taller, en la que además de vivenciar las diferentes voces poéticas, se identificaron algunos modos posibles de ficcionalización y transfiguración poética de la vida cotidiana y la experiencia personal<sup>8</sup>. La primera autora presentada fue Leonor Courtoisie (Montevideo, 1990). Se leyó su poema «[Esta es la única foto que tengo contigo]», de su libro *Todas esas cosas siguen vivas* (2020, p. 7), y se pidió a los alumnos que se juntaran en grupos, releyeran el poema y respondieran un cuestionario de comprensión lectora guiada, haciendo hincapié en el reconocimiento de los elementos narrativos evocados por el texto y su relación con la función poética y expresiva: *¿Qué objetos, personas o situaciones reconoces en el poema? | En el texto se narra una historia: ¿qué fragmentos se cuentan de ella? | ¿Qué emociones reconoces en la voz del poema? ¿Qué palabras identificas que los expresen?* Luego se realizó una puesta en común, bosquejando colectivamente la historia que se insinúa en el poema, e identificando el modo poético —ritmo, verso, emotividad, imágenes, concentración semántica y elipsis— de presentarla. Entonces se leyó un segundo poema de Courtoisie, «[Me gusta]» (2020, pp. 69-70), y se realizó un cuestionario oral, que además apuntar al reconocimiento temático/narrativo —lo que permitió ampliar la noción de poesía narrativa del poema al poemario—, y de lo dialógico —el tú y su vínculo con el yo—, incluyó explícitamente una pregunta por la forma poética: *¿Cómo relacionarías la forma de sus poemas — «Me gusta / la terminación torpe / de los poemas»— con los problemas vitales de la voz poética?* Finalmente, se mostraron las fotografías familiares que están presentes al final del libro, mencionadas en el primero de los poemas trabajados, lo que permitió explicitar de manera más general el mecanismo de autoficción y

---

<sup>8</sup> Tanto la lectura como la exposición fueron alternadas entre los dos coordinadores. La puesta en voz de los textos fue pensada y ensayada previamente, teniendo en cuenta el impacto de la experiencia sobre la sensibilidad de los estudiantes, así como las particularidades de tono, ritmo, métrica y musicalidad de cada uno de ellos.

la relación específica entre experiencia y literatura que propone la autora en él.

La segunda y tercera autoras trabajadas fueron Selva Casal (Montevideo, 1927-2020) y Sara de Ibáñez (Tacuarembó, 1909- Montevideo 1971), respectivamente, las que fueron presentadas muy brevemente en relación a sus trayectos y contextos vitales. El texto de Selva Casal seleccionado fue «Los misiles apuntan a mi corazón» (1988), el que fue puesto en voz y luego discutido a partir de un cuestionario oral dinámico: *¿Qué imágenes poéticas destacarías del poema? ¿Con qué sensaciones/emociones las asocias? | ¿Qué situaciones cotidianas aparecen en el poema? ¿Cómo son presentadas? | ¿Qué significado crees que tienen los versos: «no sé quién soy no existo / pero amanezco siempre sorprendida» y «ahora los misiles la otan / ahora se me caen los ojos / voy por el mundo como un estallido» | ¿Cómo caracterizarías el ritmo del poema? ¿Con qué sensaciones lo asocias?* Finalmente se recogió lo discutido con los alumnos, partiendo libremente de las imágenes y situaciones seleccionadas, y haciendo especial hincapié en la transfiguración poética de la realidad como estrategia específica de poetización de la vida y la experiencia, discutiendo los efectos y la forma misma de la imagería poética propuesta por el texto, y las sensaciones vividas durante su escucha. En cuanto a Sara de Ibáñez, el texto presentado mediante puesta en voz fue «La página vacía» (1991), al que también le siguió un cuestionario oral, en este caso destinado a identificar su temática específica y su manera de presentar la relación entre experiencia y literatura, y a dirigir concretamente la mirada hacia algunas de las expresiones poéticas del texto, de manera que pudiera apreciarse el modo conceptual o barroco en que construye sus imágenes: *¿Qué sensaciones y significados puedes relacionar a la imagen que da nombre al poema? | ¿Qué otras imágenes del poema pueden asociarse al proceso creativo? | ¿Qué referencias temporales nos da el yo? ¿Qué imágenes te permiten saberlo? ¿Con qué sensaciones o situaciones pueden asociarse? | ¿Qué colores predominan en el texto? ¿Con qué sensaciones o significados pueden asociarse? | ¿Que sentidos y sensaciones pueden asociarse a los versos «Ausencia de la criatura / que su nacimiento espera, / de tu nieve prisionera / y de mis venas deudora».* Finalmente, se volvió a retomar lo discutido con los alumnos, reconstruyendo el campo de referencias semánticas ligadas al discurso metapoético. De este modo se dio cuenta

de los diferentes elementos que componen el proceso creativo, entendiendo al mismo como una tensión entre la voluntad del yo y el lenguaje en el que se plasma, y haciendo especial hincapié en la relación entre experiencia, inspiración y escritura poética propiamente dicha. Este cierre fue seguido de una presentación conceptual, proyectada desde el televisor, en la que se definieron los tres modos vivenciados en los textos de proponer la relación entre literatura y vida: autoficción, transfiguración poética y metapoesía.

A partir de entonces se dio inicio al segundo momento del taller —de unos treinta minutos, aproximadamente—, en el que los alumnos leyeron los poemas que habían escrito especialmente para la instancia a partir de una consigna presentada en la convocatoria, también referida al tema del taller. Los mismos fueron comentados por los coordinadores y sus compañeros, oscilando el debate entre el reconocimiento concreto de los mecanismos para presentar las relaciones entre experiencia y literatura, bosquejados en la primera parte del taller, y la ponderación o el señalamiento de aspectos formales o temáticos particulares de cada uno y de su puesta en voz. Este segundo momento ofició de cierre, y permitió vivenciar el tema planteado a través de la subjetividad de los propios adolescentes, generando una nueva instancia de aprendizaje en el que la escucha y los comentarios del otro, así como su reconocimiento a través de las máscaras poéticas del texto y la voz, dieron lugar al descubrimiento de la diversidad estética y humana. Como puede observarse, la secuencia plantea una relación espiralada y recurrente entre lectura/escucha poética, conceptualización y escritura, una relación que intenta partir inductivamente de las percepciones, las cuales son *orientadas a mirar*, a ser parte de la potencia del lenguaje poético, la tradición y el presente, pero también a pensar y a hacer, como parte de un todo integral y teórico-práctico en el que cada una de las instancias alimenta a las otras. Como también se anticipa, esta dialéctica excedió la instancia particular del encuentro.

En un sentido general, el taller pretendió ser una instancia de encuentro para los estudiantes de la Institución, reforzando, en este sentido, los diferentes procesos de integración, promoción de la lectura y

consolidación del espacio de biblioteca como espacio de cultura, llevados adelante por la POB a cargo. Este objetivo tiene su anclaje concreto en el propio proceso del proyecto de biblioteca en el que se inserta la actividad y sus necesidades. Cuando se comenzó a coordinar con la profesora López la realización de la misma, en julio, las clases presenciales recién se habían retomado y existían restricciones para el aforo en los salones y en biblioteca, y el estado general de adolescentes y adultos, tras meses de encierro, era de desánimo. La instancia fue ensoñada entonces, en tiempos de incertidumbre, como una oportunidad y una excusa para disparar procesos de socialización y expresión en torno a la poesía, diseñando para ello una convocatoria simple que convidaba a participar del encuentro y a escribir un poema para ser leído en él a partir de una orientación temática flexible: *Te invitamos a participar escribiendo un poema que tenga como tema la vida cotidiana. Costumbres, rituales, espacios, personajes comunes, situaciones, entre otros.* Asimismo, la POB coordinó con diferentes docentes de Literatura para que replicaran la invitación a sus estudiantes y la incluyesen como una posible actividad de sus cursos. Como instancia de encuentro, entonces, enmarcada en un contexto de educación en pandemia, el taller constituyó una instancia de construcción de sentido que involucró a diferentes actores del proyecto Orientación Poesía y de la Institución liceal.

En un sentido más concreto el encuentro buscó problematizar la relación entre poesía y vida, explicitando, mediante la lectura guiada, la puesta en voz y el debate, diferentes estrategias para la ficcionalización poética de la vida y el uso de la experiencia personal como insumo poético. La elección de este eje temático pretendió generar un aporte teórico-práctico a la formación literaria de los estudiantes que los invitara, intuitiva e intelectualmente, a vivir poéticamente la propia vida, pero también a problematizar, a partir del propio conocimiento literario, las posibles relaciones entre una y otra. Esta invitación al mundo de la poesía, a su diversidad y a sus reglas mediadas por la subjetividad, puede entenderse, volviendo al primero de los objetivos, como una oportunidad privilegiada de participación en la construcción de sentidos literarios y culturales. Por su parte, la selección de las autoras intentó generar una muestra heterogénea de poesía, en la que se combinaran el presente

y el pasado reciente, así como estéticas y mecanismos del lenguaje heterogéneos. Si bien dos de las autoras, Selva Casal y Sara de Ibáñez, podrían considerarse autoras reconocidas del género, ellas, al igual que la contemporánea Leonor Courtoisie, no están presentes en los programas oficiales de Literatura, y no es común que sean incorporadas por los docentes a sus cursos. De esta manera se buscó también ampliar el acceso al patrimonio poético —ese *forum* atemporal que bosquejaba Teresa Colomer (2001, p. 4)—, en el entendido de que tal acceso es un derecho cultural de los estudiantes y de las personas en general.

Narrada y fundamentada la experiencia, veamos, a manera de cierre de este apartado, los efectos generados por la misma. En primer lugar, puede considerarse el análisis de los cuestionarios elaborados por el proyecto para evaluar la satisfacción de docentes y alumnos en relación actividad, entregados como parte del Informe de cierre a la DNC-MEC una vez ejecutado el proyecto. Consultados por el interés generado por el taller, en una escala de 1 a 5, los alumnos valoraron en promedio su interés con 4,6 puntos; a su vez, el aprendizaje de nuevos contenidos fue valorado en promedio con 4,8 puntos, puntaje que se repite al considerar el gusto de los alumnos por las propuestas de lectura y escritura desarrolladas, y que asciende a 4,9 al considerar la actuación de los coordinadores. El único ítem valorado con un puntaje inferior a 4 fue la relación entre los contenidos trabajados y el curso de Literatura, puntuada en 3,9, consideración que no sorprende por lo rupturista de la propuesta. Tomando en cuenta los datos que arroja el análisis del formulario, limitado claro está al gusto, se puede afirmar que el impacto generado en los treinta y cinco alumnos presentes fue muy bueno.

El segundo aspecto a considerar es la continuidad de los procesos creativos grupales iniciados en la biblioteca liceal a partir de la actividad. En primer término, los poemas producidos para el taller fueron publicados, en coordinación con la profesora Evelina López, en *Mi libreta como combustible* (Hoski, 2021b) la segunda muestra de poesía adolescente editada por el proyecto. Esta selección de poesía de los alumnos del Liceo N.º 26 de Montevideo, formada involuntariamente por quince adolescentes que, en su gran mayoría, se desconocían entre sí

hasta la instancia misma del taller, destacó por la calidad literaria y la diversidad expresiva.

Sumergirse en ese mar inquieto de palabras conduce a la maravilla y también a dejarse llevar y perderse en la variedad de voces, en la intensidad, en la diversidad de tonos, experiencias, sentimientos. Un buen viaje. Pero, además, la feliz comprobación de la potencia de la palabra, de la oportunidad de decir y de decirse. (Peveroni 20/10/2021)

Esto afirmaba la periodista Rosanna Peveroni en referencia a la publicación de *Mi libreta como combustible* (Hoski, 2021b). En la variedad de voces compuesta por adolescentes de Jacinto Vera —que compone, a su vez, la variedad aún más amplia de ciento cuatro voces de seis liceos diferentes que participan de la muestra—, sin embargo, se pueden reconocer algunos temas o intereses directamente relacionados a la propuesta del taller, es decir a la invitación a poetizar la experiencia y la realidad. El amor y el otro imaginado, la naturaleza, la angustia claustrofóbica, la denuncia social, la propia escritura como acto cotidiano son algunos los lugares hacia los que apuntan estos textos, imaginativos y muy contemporáneos, de los que habría que comentar más extensamente para dar cuenta también de sus generalidades formales, y de sus profundas imbricaciones con el contexto social, cultural e institucional en el que fueron escritos.

Finalmente, respecto a la continuidad de los procesos generados, es necesario destacar que con posterioridad a la actividad algunos de los alumnos asistentes al taller le propusieron a la POB la creación de un espacio autogestionado en torno a la música y la poesía, y que el grupo sigue funcionando actualmente, habiendo participado, bajo la asistencia de la profesora López, de las muestras artísticas organizadas por la Institución liceal a finales de 2021, y de la 20.<sup>a</sup> Feria del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo (IMM, Cámara del Libro), en 2022, realizando instalaciones poéticas e intervenciones de tipo lúdico en el

espacio de la feria<sup>9</sup>. Está claro que este impulso no puede reducirse a la instancia particular del taller y al trabajo comprometido de la bibliotecaria, pero nos recuerda la importancia de este tipo de actividades y del trabajo sostenido desde los espacios educativos de cultura, para hacer posible la contingencia del encuentro, para que sea lo que aún no es.

## Conclusiones

La praxis del proyecto *Orientación Poesía* durante el año 2021, como puede verse en la narrativa del encuentro seleccionado para esta exposición, contribuyó, mediante actividades de estimulación a la lectura y escritura de poesía, a la generación de espacios y procesos de experimentación en torno al lenguaje poético y sus diferentes dimensiones en la educación formal de Literatura de Educación Media de Montevideo y Canelones. Estas actividades permitieron una aproximación sensible al lenguaje poético, propiciando, mediante las condiciones de taller literario o de laboratorio ya mencionadas, la observación de los mecanismos poéticos y su apropiación mediante la escritura, acercando a los estudiantes a una diversidad de voces poéticas, y a la particularidad transubjetiva de las imágenes que estas portan. Finalmente, el carácter experimental de esta práctica permitió la consolidación de espacios y procesos autónomos de poesía dentro de las instituciones educativas, la creación de diferentes productos artísticos generados por los participantes, dentro y fuera del marco del proyecto, así como el intercambio didáctico entre los docentes participantes, lo que permite considerarla como un semillero de nuevas experiencias o un impulso para considerarla la propia didáctica como experimentación.

A su vez, el proyecto *Orientación Poesía* contribuyó a la construcción de sentidos individuales y colectivos, implementando actividades de lectura en las que la aproximación sensible a la diversidad poética fue

---

<sup>9</sup> La actividad se realizó en el marco del proyecto Aquí se lee (DGES), y contó también con la participación del taller literario del Liceo N.º 23 de Montevideo coordinado por la profesora Andrea Martínez (DGES, 2022), institución en la que también se realizara uno de los talleres de estimulación de la lectoescritura poética en 2021.

puesta al servicio de las necesidades sociales de *descubrir el mundo*, reconfigurándolo, y diferentes instancias de creación y publicación de poesía que permitieron, de manera guiada, construir sentidos colectivos, diversos y complejos, a partir de la expresión. En este sentido, las actividades propuestas por Orientación Poesía fueron vividas por todos los participantes, individuales, grupales e institucionales, como verdaderas instancias de resistencia cultural, en el que el encuentro en torno a la poesía, permitió la inversión de la realidad y la ensoñación de otro mundo posible.

## Bibliografía

- Alvez Francese, F. (2020, 24 de abril). Irse yendo: Todas esas cosas siguen vivas, de Leonor Courtoisie. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2020/4/irse-yendo-todas-esas-cosas-siguen-vivas-de-leonor-courtoisie/>
- Arbeleche, J. (1991). El canto en la poesía de Sara de Ibáñez. En Arbeleche, J.; Mántaras G., Sara de Ibáñez. *Estudio crítico y antología*. Montevideo: Signos.
- ANEP (2021, 22 de marzo). Condiciones para inscripción *Orientación Poesía* [convocatoria online]. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/CONDICIONES%20PARA%20INSCRIPCI%C3%93N%20ORIENTACI%C3%93N%20POES%C3%8DA.PDF>
- Avero M.; Michellini, B. (2017). *Adolescentes y escritura: poesía en los liceos*. Biblioteca Prof. Dr. Antonio M. Grompone (IPA). Recuperado de [http://biblioteca.cfe.edu.uy/pmbIPA/opac\\_css/index.php?lvl=author\\_see&id=29291](http://biblioteca.cfe.edu.uy/pmbIPA/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=29291)
- Bachelard, G. (2012). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica. Edición electrónica.
- Casal, S. (1988). *Los misiles apuntan a mi corazón*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

- Ciancio, G. (2020). Selva Casal (1927-2020): Perdón por mi dulzura. *Extramuros*. 65. Recuperado de <https://extramurosrevista.com/selva-casal-1927-2020-perdon-por-mi-dulzura/>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*. (22)1, pp. 1-22. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)
- Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/>
- Courtoisie, L. (2020). *Todas esas cosas siguen vivas*. Montevideo: Pez en el Hielo.
- De Ibáñez, S. (1991). La página vacía. En Arbeleche, J.; Mántaras G., Sara de Ibáñez. *Estudio crítico y antología*. Montevideo: Signos.
- DGES. (2022). «Aquí se lee» presente en la feria del libro infantil y juvenil. DGES. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/noticias/35444-aqui-se-lee-presente-en-la-feria-del-libro-infantil-y-juvenil>
- GCuy. (2017). La poesía de los adolescentes uruguayos *Gestión Cultural UY*. Recuperado de <http://www.gestioncultural.org.uy/la-poesia-de-los-adolescentes-uruguayos/>
- Guerra, S. (2015). Las cosas que se miran toman vida. Conversación con Selva Casal. HPR 11 (1). Recuperado de <https://journals.tdl.org/hpr/index.php/hpr/article/view/127>
- Hoski. (2018). En el camino de los perros. En Hoski (coord.), *En el camino de los perros. Antología crítica de poesía uruguaya ultrajoven*. Montevideo: Estuario.
- Hoski. (2021a). Cronograma de talleres de estimulación a la lectoescritura poética OP 2021. En el camino de los perros. Recuperado de: <https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2022/08/28/cronograma-de-talleres-de-estimulacion-a-la-lectoescritura-op-2021/>

- Hoski. (2021b). (coord.). Mi libreta como combustible. 2.<sup>a</sup> muestra de poesía producida por alumnos de Educación Media de Montevideo y Canelones. Proyecto *Orientación Poesía* (FEFCA, MEC, 2021). En el camino de los perros. Recuperado de <https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/10/11/mi-libreta-como-combustible-2da-muestra-de-poesia-producida-por-alumnos-de-educacion-media-de-montevideo-y-canelones-proyecto-orientacion-poesia-fefca-mec-2021/>
- INEEd. (2021). Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemicovid-19.pdf>
- López Belloso, R. (2020). La exorcista: En memoria de Selva Casal. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2020/12/la-exorcista-en-memoria-de-selva-casal/>
- Mántaras, G. (1991). A propósito de la poesía de Sara de Ibáñez. En Arbeleche, J.; Mántaras G., Sara de Ibáñez. *Estudio crítico y antología*. Montevideo: Signos.
- MSP. (2021). Día nacional de prevención del suicidio. MSP. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/noticias/Presen-taci%C3%B3n%20de%20da-tos%20para%20D%C3%ADa%20Nac%20P%20Suici-dio%202021.pdf>
- Pallares, R. (2006). El grito incesante, acerca de la poesía de Selva Casal. *Revista de la Academia Nacional de Letras*, 4(1). Recuperado de [http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/file/124569/anl\\_pallares\\_grito.pdf](http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/file/124569/anl_pallares_grito.pdf)
- Peveroni, R. (2021). Se presentó la segunda muestra de poesía de liceales de Montevideo y Canelones. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2021/10/se-presento-la-segunda-muestra-de-poesia-de-liceales-de-montevideo-y-canelones/>

- PIT-CNT. Informe Cuesta Duarte advierte por caída del salario real y peor distribución entre «trabajo y capital». (10/8/2022). Recuperado de <https://www.pitcnt.uy/novedades/item/4960-informe-cuesta-duarte-advier-te-por-caida-del-salario-real-y-peor-distribucion-entre-trabajo-y-capital>
- Pound, E. (1978). *Cómo leer*. En Pound, E., *El arte de la poesía*. México: Joaquín Mortiz.
- Pound, E. (2000). *El ABC de la lectura*. Madrid: Talleres Literarios Fuentetaja.
- Scagliotti, P. (2021). Taller *Orientación Poesía* en biblioteca del Liceo N.º 26, Líber Falco [registro fotográfico]. En *el camino de los perros*. Recuperado de <https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/>
- Scarano, L. (2014). *Vidas en verso: autoficciones poéticas*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Scarano, L. (2015, 3 de agosto). Poesía de autor: entre la autobiografía y la autoficción. Conferencia, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Recuperado de [http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/354/Conf\\_Poesia\\_de\\_autor\\_ZARAGOZA\\_2015.pdf?sequence=1](http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/354/Conf_Poesia_de_autor_ZARAGOZA_2015.pdf?sequence=1)
- SIPIAV. (2021). Informe de gestión 2021. INAU/MIDES. Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/download/7641/3395/16>
- Torres, A. (2021). Solo soy un personaje. Primera novela de Leonor Courtoisie. *Brecha*. Recuperado de <https://brecha.com.uy/solo-soy-un-personaje/>

## Postales para Cris: un intercambio epistolar entre el barrio Bella Italia de Montevideo y la ciudad de Barcelona

Cecilia Gastambide

Reflexionar, narrar, escribir y exponer nuestras prácticas de aula es algo que se traslada a un segundo plano en la dinámica perversa que implica la labor docente. Pero qué importante es tomarse un tiempo para pensar en nuestro trabajo, de dónde surgió tal idea, qué generó en los/las estudiantes, qué resultados obtuve, cómo fue el proceso, qué cambiaría. La realidad es que nuestras prácticas, generalmente, nacen desde la intuición, son espontáneas y, a veces, improvisadas, faltándonos el tiempo de utilizar la escritura como una vía de reflexión, crítica y difusión.

Fui arrastrada (en el buen sentido de la palabra) a escribir sobre «Postales para Cris», no estaba en mis planes, pero luego de ver el resultado me convencí de que esta propuesta didáctica debía ser bajada a tierra, tenía que difundirse y, lo más importante, invitar a que sea replicada (algo que cuesta bastante es soltar lo nuestro y ofrecérselo a otro u otra colega para que lo ponga en práctica).

Exponer y visibilizar esta experiencia de aula es dejar al desnudo parte de lo que sucede en mi clase. Los/las docentes somos profesionales solitarios, con clases de puertas adentro y, muchas veces, con miedo al qué dirán. Las pedagogas Paula Dávila y Liliana Ochoa De la Fuente y el pedagogo Daniel Suárez, explican sobre lo que implican las memorias pedagógicas, esas narraciones o relatorías que si se plasman en papel se convierten en un material valiosísimo a nivel educativo:

Desprivatiza el saber de la experiencia docente al tiempo que lo repositona como un saber público, discutible, criticable, como una forma de saber que piensa y nombra de otra manera la vida de los mundos escolares y los afanes cotidianos de sus habitantes. (2007, p. 3).

Convertir un proyecto de aula en material pedagógico o en una memoria docente es abrir el aula, es compartir el proceso, los errores y los aciertos y aprender a darle un enfoque teórico a prácticas que están, muchas veces, naturalizadas e incorporadas en el rol docente.

Llevar adelante este proyecto se presentó como un desafío que es parte de un proceso de metamorfosis didáctica que vengo transitando. Esta necesidad de cambio en mi lugar como profesora, parte del convencimiento de que el estudio de la Literatura en la Educación Secundaria debe posicionar al estudiante en un lugar de protagonismo, generando espacios de apropiación y creatividad. De esta forma el/la docente, en términos de Luis Landero, *contagia* la literatura para luego enseñarla: «antes que enseñar Literatura, hay que educar la sensibilidad. La sensibilidad no se enseña: más bien se contagia». (1994, p. 28).

Esta estrategia pedagógica, tiene como objetivo que mis estudiantes de tercer año de Bachillerato de liceo 58 Mario Benedetti, *vivan* la literatura; intenta acercarlos al mundo *real* de la autora, a la escritora de carne y hueso, potenciando al máximo la idea de estudiar a alguien que aún vive, que recientemente ha obtenido una de las mayores distinciones de la literatura, el Premio Cervantes, lo que le ha dado visibilidad y que, además, presenta en su obra un abanico de temáticas que considero pueden movilizar, incomodar y cuestionar el mundo adolescente.

Teniendo en cuenta la importancia de lo epistolar en la vida de una escritora exiliada es que surge este proyecto pedagógico que he denominado *Postales para Cris*. El mismo consiste en elaborar y enviar postales a Cristina Peri Rossi, ella reside en Barcelona desde el año 1972 y la epístola, como medio de comunicación, ha tenido un gran protagonismo en su vida. El proyecto intenta, entre otras cosas, llevarle a Cristina un pedacito de Montevideo, ciudad de la que nunca se pudo desarraigar. En una entrevista le preguntaron qué representaba Montevideo en su vida y ella contestó:

Es una pregunta dolorosa. Me fui sin querer irme, estuve prohibida muchos años, pero es la ciudad que amé y sigo amando con el amor idealizado de la distancia. Por suerte,

en los últimos años he podido establecer una comunicación fluida con algunos escritores y lectores jóvenes y tengo un editor que publica mis últimos libros. «*El arraigo es estar quietos/con la añoranza de volver*», escribió Dante Sepúlveda, un poeta que trabaja de mensajero entre pueblos apartados de Bahía Blanca, Argentina (Peri Rossi, 2009).

En esa comunicación fluida a la que se refiere Cristina tienen gran protagonismo las postales como medio de comunicación que, además, la llevaron a tener una gran afición por la filatelia.

La propuesta de llegar a la escritora a través de la epístola (particularmente la postal) cumple con la consigna de crear un texto vincular. La epístola es un escrito relacional. Se escribe algo para alguien. El texto literario a crear no solo está atravesado por la subjetividad del sujeto escribiente en tanto tal, sino por el pensar en esa otredad que recibirá la carta. Con la epístola, se entra en contradicción con un mundo absolutamente tecnologizado, impregnado por la inmediatez. Habitamos dicha contradicción retomando prácticas olvidadas o quizás para ellos hasta el momento nunca realizadas, como la creación de una postal, la cual conjuga una imagen que debe estar en consonancia con el mensaje que deseo enviar.

También, esta elección pedagógica de trabajar a partir de la epístola proviene de otro proyecto que llevó como nombre *Imagino y correspondo* del cual fui parte junto a dos colegas docentes de Literatura y que nos dio muchas gratificaciones. Ese proyecto que tenía como objetivo el intercambio de cartas entre estudiantes de distintos liceos y que usaba como disparador los textos trabajados en clase, fue una gran experiencia que dejó en evidencia la importancia de lo vincular para que se dé el aprendizaje. Generar nuevos vínculos es un estímulo sumamente positivo para el/la adolescente.

El desafío inicial que presentó *Postales para Cris* fue pensar de qué manera presentar a esta escritora y cómo lograr que adolescentes de sexto año de liceo tengan el interés de escribirle un mensaje a alguien que no conocen. Ahora, a partir de este proyecto, los/las jóvenes le escribirían a una señora, escritora, de 80 años y que reside en otro país.

El Módulo introductorio planteado como punto de partida para iniciar los cursos fue el puntapié para atrapar al alumnado y colmarlo de literatura perirrossiana. El mismo fue denominado «Conociendo a Cristina Peri Rossi» y se estructuró en base a cuatro actividades. La primera tuvo como texto disparador el poema «La vida sexual de las palabras» apelando a través del mismo a abordar la creación poética. Cristina ha declarado en varias oportunidades que para ella hacer poesía es algo sumamente difícil, agregando que cualquiera puede escribir narrativa pero no cualquiera puede escribir lírica: «Cortázar siempre se sintió frustrado por no creerse un buen poeta, y Mario Vargas Llosa ha declarado muchas veces que en realidad es novelista porque no pudo ser buen poeta». (Peri Rossi, 2009).

A partir de la lectura comentada de este poema y la reflexión que emerge de la idea de que para hacer un poema las palabras deben *hacer el amor*, los/las estudiantes trabajaron en base a la siguiente consigna:

1- ¿Cuál es el rol que ocupan las palabras a la hora de hacer poesía según se presenta en este poema?

2- ¿Qué puntos en común encuentras entre la sexualidad y la poesía?

3- Elige una de las combinaciones de palabras e intenta explicarla con tus palabras ¿qué sentido le encuentras?

La segunda actividad partió del poema inédito «Género», perteneciente al libro *Arqueología amorosa* que cuenta textos seleccionados por Lil Castagnet. Dicho poema planteó en clase un debate casi espontáneo entre los/las jóvenes sobre una temática muy actual y que Cristina presenta de forma polémica. La propuesta de trabajo fue la siguiente:

1-¿Qué formas de *amar* son descriptas en el poema? ¿Cuáles son las diferencias?

2- Definan *género*. Pueden ayudarse con el diccionario pero en el cuaderno deben escribir la definición con sus palabras.

3-¿Qué es lo que está queriendo expresar este yo lírico sobre el tema género? ¿Cuál crees que es su postura frente a esta temática?

4-¿Qué estereotipos de la masculinidad y de la feminidad se plantean en el poema? ¿Estás de acuerdo? Fundamenta.

La tercera actividad tuvo como protagonista un texto narrativo, el cuento «Los desarraigados» del libro *Cosmoagonías* del año 1988. El exilio es uno de los temas fundamentales de la literatura de Peri Rossi, ella escribió en el comienzo del prólogo de su poemario *Estado de exilio* que «Si el exilio no fuera una terrible experiencia humana, sería un género literario». (2003, p. 7). A esto se le agrega que el abordaje de la temática del desarraigo en la actualidad está latente, todos y todas tenemos en nuestras aulas algún o alguna estudiante extranjera o estudiantes que en algún momento tuvieron que migrar a otro país ya que sus familias fueron golpeadas por las crisis económicas que han azotado a nuestro país (principalmente en 2002), y de esas experiencias se nutrió la clase que tuvo como disparador la siguiente consigna:

1- ¿A través de qué recursos literarios se describe a los desarraigados? Explica y analiza cada uno de ellos.

2- Teniendo en cuenta la descripción que hace la voz narrativa sobre los desarraigados, realiza un dibujo que los plasme en algunas de las situaciones que se describen en el relato.

3- ¿Si los desarraigados son presentados de esta manera, cómo podrían ser los arraigados? Imagínalos y descríbelos.

La última actividad del Módulo introductorio consistió en inaugurar el diario de lectura de «La insumisa» a través de la lectura realizada en clase del primer capítulo de la novela —«Primer amor»—. Esta propuesta anual de lectoescritura convierte a la clase, en algunos momentos del año, en un Club de lectura de la novela. Los/las estudiantes tienen instancias colectivas de lectura (algunos capítulos son leídos en el aula) e instancias de lectura domiciliaria. A partir de lo que leen, sin mediar comentario alguno sobre lo leído, el/la estudiante escribe su diario de lectura. El mismo debe ocupar un espacio definido por el/la estudiante, puede estar al final del cuaderno de Literatura, o puede estar en una libreta aparte o puede ser escrito en el celular. En este los/las jóvenes dan una opinión sobre cada capítulo que van leyendo en base a un plan de lectura anual, reflexionan sobre lo leído, relacionan la lectura con otros textos, con canciones o con películas y, además, los vinculan con sus propias experiencias de infancia y adolescencia. Lo que se escribe, es auténtico, espontáneo y transparente. Con esta estrategia

observamos cómo el/la estudiante percibe al autor de una forma más cercana y a partir de la literatura del otro hace una reflexión propia y por qué no, una literatura nueva. Estos diarios de lectura se convierten, en términos griegos, en *hypomnēmata* del siglo XXI. Los *hypomnēmata* eran un tipo particular de cuadernos utilizados en la Antigua Grecia por diferentes personas, comerciantes, filósofos, teólogos y estudiantes para registrar recuerdos personales y formular opiniones sobre la experiencia del yo. Así los describe Michel Foucault en su texto «La Escritura de sí»:

Los *hypomnēmata*, en sentido técnico, podían ser libros de cuentas, registros públicos, cuadernos individuales que servirían de ayuda-memoria. Su uso como libro de vida, como guía de conducta parece haber llegado a ser algo habitual en todo un público cultivado. En ellos se consignaban citas, fragmentos de obras, ejemplos y acciones de los que se había sido testigo o cuyo relato se había leído, reflexiones o razonamientos que se habían oído o que provenían del propio espíritu. Constituían una memoria material de las cosas leídas, oídas o pensadas, y ofrecían tales cosas, como un tesoro acumulado, a la relectura y a la meditación ulteriores. (1999, p. 292).

La elección de la novela *La insumisa* para la elaboración del diario de lectura no es casual, parte del aprovechamiento de lo autobiográfico para poder *acercarlos* a la escritora. A través de esta novela los/las jóvenes conocen su infancia y perciben uno de sus rasgos más distintivos: la rebeldía.

Finalmente, como consigna de evaluación del Módulo introductorio (producto final), se propone que los/las estudiantes creen un *podcast* sobre Cristina Peri Rossi. El *podcast* es una herramienta comunicacional bastante nueva y que se ha puesto de moda como alternativa informativa y recreativa. Esta actividad busca que los/las estudiantes

reúnan en un medio comunicacional información sobre Cristina de manera original y creativa y que puedan demostrar lo que han aprendido e investigado.

La consigna fue la siguiente:

En grupos de no más de cuatro integrantes tendrán que crear un podcast sobre Cristina Peri Rossi. Cuestiones a tener en cuenta: – El *podcast* tiene que tener una duración de entre 3 y 5 minutos. – No se busca que repitan información o análisis dado en clase sino, por el contrario, se busca y se evaluará la originalidad y creatividad al momento de transmitir conocimiento sobre Cristina Peri Rossi. – Preguntas que pueden orientar el contenido del podcast: ¿Cuál es el aporte de la obra de Cristina Peri Rossi a la cultura actual? ¿Qué aprendí de ella? ¿Qué me resultó más interesante? ¿Cómo crear un podcast? 1. Tienen un tema: CRISTINA PERI ROSSI. 2. Inventen un guion para decir en el *podcast*: les servirá escribir un texto, intercalarlo con canciones, sonidos, poemas, partes de entrevista, entre otros. Ahí puede aparecer esa originalidad y creatividad que se evaluará. Las partes del guion comprenden una bienvenida, un desarrollo y un cierre. 3. Planifiquen el orden. 4. Prepárense vocalmente. 5. Ordenen la computadora o celular para grabar. 6. Graben: pueden hacerlo en una simple nota de voz o en alguna aplicación destinada para eso, por ejemplo: Anchor. 7. Editen su podcast. 8. Publiquen y divulguen su *podcast*: Instagram, Facebook, Twitter, Spotify, *blogs*, entre otros.

Esta actividad incorpora un recurso de audio y digital al proceso de aprendizaje y, además, estimula la creatividad y la investigación. Se acerca a medios actuales de comunicación con los que los/las jóvenes se sienten más cómodos o más cercanos. Al respecto afirma Maribel Santaella en su estudio «La evaluación de la creatividad» con respecto a la inclusión de la TIC:

Los resultados de distintos estudios reflejan cómo dichos recursos tecnológicos en tanto instrumentos didácticos contribuyen a consolidar en los estudiantes un proceso de aprendizaje interdisciplinar, y a formar en ellos unos esque-

mas de conocimiento que preparan para aprender a aprender. Estas novedosas herramientas didácticas generan un alto potencial motivador dado su gran atractivo y además propician aprendizajes significativos. (2006, p. 95).

Para promocionar estos *podcast*, que pasaron a tener un carácter público girando por redes sociales, *spotify*, el *blog* liceal, trabajamos interdisciplinariamente con la asignatura Inglés. Junto a la profesora Lucía, con la cual compartimos grupos, elaboramos posters escritos en esta lengua para difundir estos trabajos y de esta forma darle la función que tiene el *podcast* que es comunicar.

El 27 de abril realizamos una salida didáctica como cierre de todo este trabajo. Fuimos invitados e invitadas a escuchar a la docente Emilia González y al docente Néstor Sanguinetti (primer intermediario entre nosotros y Cristina), en una ponencia que tenía como título «Por los caminos de Cristina Peri Rossi». Los/las estudiantes del liceo N.º 58 tuvieron la posibilidad de conocer el liceo IAVA, su biblioteca, el museo de ciencias naturales, sus hermosas instalaciones en general. Concurrieron casi 70 alumnos y la gran mayoría no conocía esta institución ni el barrio Cordón. Colmamos el salón de actos del IAVA y escuchamos dos ponencias interesantísimas. Los/las estudiantes se animaron a preguntar, a participar y tuvieron la oportunidad de contar lo que se vendría posteriormente: las postales para Cristina.

Tuvimos tres semanas para elaborar las postales ya que aprovechamos el viaje a España de Margarita Muñiz para que ella oficiara de *cartera* y le llevara las postales a Cristina. Las postales fueron creadas por los/las alumnas. Debían pensar un diseño, plasmarlo en una hoja de papel postal que cortamos a medida y luego escribir un breve mensaje en la parte posterior de la postal.

Cada una de las postales llevó su sello correspondiente. Hicimos una selección de sellos de la enorme colección que tiene la oficina de Filatelia del Correo uruguayo. Elegimos aquellos de escritores y escritoras uruguayas, de cantautores, del carnaval de nuestro país, de barcos (teniendo en cuenta lo que le gustan los barcos a Cristina), sellos que pensamos podían representar a Uruguay y que le podían gustar ya que

es una amante de la filatelia. Cada postal llevó un sello distinto y cada estudiante eligió cuál le quería pegar a su postal.

Margarita, nuestra mensajera partió a Barcelona, sin saber si iba a poder ver a Cristina. No había certezas pero había ilusión, mucha ilusión. Generosamente (no nos conocíamos personalmente), llevó las postales y cuando retornó de su viaje me escribió para decirme que no había podido ver a Cristina pero que había cenado con Lil Castagnet, compañera de vida de la escritora y le había entregado las postales. Además me comentó que las habían leído (yo le había dicho que las leyera, que no se las podía perder) y que junto a Lil, en esa cena, se habían emocionado muchísimo. Cada detalle, cada imagen y cada mensaje les habían llegado al corazón.

Fue difícil para mí, como docente que propicia esta actividad, hacerles comprender a los/las adolescentes que cabía la posibilidad de que no obtuviéramos una respuesta. La diferencia generacional, el agobiante momento de la escritora por la entrega del Premio Cervantes y los problemas de salud que la aquejan eran motivos suficientes como para entender que seguramente no íbamos a recibir una respuesta. Igualmente ellos no pierden la ilusión, pasan los días y me siguen preguntando «¿te dijo algo Margarita?», «¿hablaste con Néstor?», «¿hay novedades de Cristina?». Preguntas que, más allá de la respuesta negativa, estoy convencida de que valen la pena y a su vez, entiendo que las hagan ya que la postal es un texto de tipo relacional donde se establece un vínculo, en este caso un vínculo entre el barrio Bella Italia de Montevideo y la ciudad de Barcelona, un vínculo entre un/a adolescente y una escritora de 80 años. Mijaíl Bajtín en su estudio sobre la poética de Dostoievski lo explicita de esta manera: «La epístola se caracteriza por una aguda sensación del interlocutor, del destinatario; ésta, igual que la réplica de un diálogo, va dirigida a un hombre determinado, calcula sus posibles reacciones, cuenta con una posible respuesta, etc». (2003, p. 300). Nosotros seguimos pensando y soñando con esa posible respuesta.

«Postales para Cris» invita a la reflexión de lo que es la práctica docente y también a cuestionar el lugar que ocupa y que debe ocupar la

Literatura en la Educación Secundaria. Esta reflexión me anima a transitar un terreno de creatividad en mi práctica pedagógica, en la didáctica de la literatura. El conocimiento en general y el literario en particular se desprende y explota positivamente a partir de la expectativa, de la espera. Pero no sólo. Deviene y se interioriza con lo vincular, en ese vínculo estudiante-docente de literatura y estudiante-escritora, mediado por una práctica alternativa que rompe fronteras. No solo las fronteras geográficas, rompe con las fronteras de los contenidos del curso, de la forma de habitar la materia, de las reflexiones, de las relaciones educativas. Aún más: de las relaciones humanas.

## Bibliografía

- Bajtín, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, M. (2020). La pasión atraviesa toda mi obra. *El Mercurio*, Santiago de Chile. Entrevista recuperada de Cañete, J. (coord.) *Cristina Peri Rossi: la nave de los deseos y las palabras. Homenaje al Premio Cervantes 2021*. Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://www.bibna.gub.uy/wp-content/uploads/2022/05/La-nave-de-los-deseos-y-las-palabras.-Premio-Cervantes.-Cristina-Peri-Rossi.pdf>
- Dávila, P.; Ochoa De la Fuente, L.; Suárez, D. (2007). *Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes*. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NA-RRATIVAS\\_DOCENTES\\_PRACTICAS\\_ESCOLARES.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NA-RRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf).
- Entrevista con Cristina Peri Rossi. Ciclo Babelia- premio Loewe de poesía con Play Station. *El País digital* (22 de abril de 2009). Recuperado de [https://elpais.com/cultura/2009/04/22/actualidad/1240416000\\_1240421105.html](https://elpais.com/cultura/2009/04/22/actualidad/1240416000_1240421105.html)
- Foucault, M. (1999). «La escritura de sí». *Estética, ética y hermenéutica*. vol. III. Buenos Aires: Paidós.

- Landero, L. (1994). *Experiencia pedagógica de un escritor*. Barcelona: Fontalba.
- Peri Rossi, C. (2003). *Estado de exilio*. Madrid: Visor.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2). pp. 89-106.

## El ensayo: una puerta abierta al encuentro de nuevas voces

Alejandra González Reyes

El 2021 presentó grandes desafíos en nuestra tarea pedagógica. Luego del primer año de pandemia, volvimos a las aulas con muchas incertidumbres. Las interrogantes sobre qué enseñar y cómo en contextos divididos entre lo virtual y lo presencial surgían para replantearnos contenidos y mecanismos.

Me pareció pertinente en este escenario utilizar como disparador, en los grupos de 5.º año, el ensayo de Alejandro Dolina: «La aventura del conocimiento y el aprendizaje» (2011), ya que en el mismo se ponen sobre la mesa problemas relevantes y actuales del sistema educativo: el saber como algo tedioso, la necesidad de obtener resultados en un corto tiempo y la falta de esfuerzo y compromiso para lograr objetivos a largo plazo. Así como estos temas están en el centro de la cuestión, el objetivo de este ensayo es persuadir al lector para convencerlo de que el aprendizaje es un camino, un proceso por el cual se debe transitar sin prisa, que requiere un esfuerzo, pero que tendrá luego una recompensa. Se alienta a vivir este proceso como una *aventura* que va más allá de lo institucional, de lo académico, que trasciende e inunda toda la vida de las personas. Esta actividad inicial, está en consonancia con uno de los objetivos propuestos en la fundamentación del plan vigente para segundo año de bachillerato, que postula que el estudiante debe desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo y posibilitar la permanente resignificación. De esta forma, un texto pensado como parte de la evaluación diagnóstica del grupo, culminó siendo una semilla que germinó en un proyecto extenso y enriquecedor.

A partir de la lectura, la reflexión y la actividad escrita sobre el texto de Dolina surgieron múltiples miradas y formulaciones de los estudiantes; algunos expusieron sus puntos de vista sobre su propio aprendizaje; otros explicaron que el interés estaba situado en los resultados y no en

el proceso. Como consecuencia de estos planteos pude visualizar un campo muy fértil para la reflexión y la producción literaria.

Comenzamos planteando las características del ensayo, cuándo fue incorporado como género literario, cuál es su finalidad y la multiplicidad de temáticas que aborda. Sin embargo, no es nada sencillo en los escenarios educativos actuales trasladar el pensamiento manifestado en forma oral al ámbito de la escritura. Es allí donde este se hace tangible:

En el plano psicológico, nuestra capacidad de reflexión y análisis, nuestra conciencia sobre el propio lenguaje, y nuestro razonamiento lógico en términos de causa y consecuencia, clavan sus raíces, en parte, en los usos escritos del lenguaje. (Cassany, 1999, p. 13)

El recorrido que debe transitar el estudiante desde su intención de escribir sobre un tema hasta lograr hacerlo, supone un esfuerzo sostenido en el tiempo, siendo fundamentales en este proceso, no solo la guía esencial del docente, sino el involucramiento de sus pares:

El alumno aprende a escribir escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción. Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del docente. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que les causan esos textos, y escuchar las opiniones de otros sobre los textos propios son actividades importantes de la clase de redacción (Cassany, 1999, p. 16).

En este camino hacia una escritura propia, que puede resultar extenso y sinuoso, no existe la posibilidad de tomar atajos. Debe ser recorrido en forma lenta pero segura, avanzando paso a paso, analizando el terreno en el que estamos situados, aprendiendo a manejar las herramientas que utilizaremos en el proceso: pensamiento y lenguaje. Para

esta tarea, el ensayo invita a transitar con apertura el ámbito de la escritura creativa, invita a intentar:

Nos preguntamos entonces si esta expresión se entiende con el de que una persona con propósitos literarios intente escribir sobre algo, o bien si el propio hecho de escribir sobre un asunto más o menos determinado es el que tiene carácter de intento, de experimento sobre una materia (Bense, 1942, p. 3).

Es entonces en la experimentación donde los jóvenes tendrán la posibilidad de volcar en el texto escrito su pensamiento, teñido por su cultura, sus valores y sus emociones. El ensayo brinda la posibilidad de transitar por este experimento creativo:

Escribe ensayísticamente quien compone experimentando, quien hace rodar su tema de un lado a otro, quien vuelve a preguntar, quien vuelve a tocar, probar y reflexionar, quien aborda un tema desde diversos ángulos, toma distancia de él y, en un golpe de genio intelectual, reúne lo que ve y prefabrica lo que el tema deja ver bajo ciertas condiciones generadas a través de la escritura (Bense, 1942, p. 3).

Según la propuesta programática para 5.º año, la enseñanza de la literatura deberá tener dentro de sus objetivos el promover la producción escrita de textos de creación. En este sentido, puede resultar muy ambicioso como propósito lograr que todos los estudiantes culminen el año escribiendo un ensayo, sin embargo, la mayoría de los actores se mostraron interesados en transitar por este proceso. El mismo tuvo varias etapas. La primera fue el planteo de las temáticas de interés sobre las cuales escribir. Y como mencionamos al inicio de esta exposición, vivimos momentos de mucha incertidumbre y desazón a nivel mundial, y esto se evidenció en varios de los asuntos que motivaron la escritura. «Pandemia emocional», «La inexistencia del libre albedrío», «¿Qué ves

cuando me ves?». Son títulos que reflejan lo antes expuesto. Además, no debemos olvidar la importancia de la literatura y su capacidad sanadora para los seres humanos, la necesidad de hacernos presentes en el mundo a través del arte y la posibilidad de empatizar con otras personas que estén vivenciando emociones y realidades similares.

La segunda etapa supuso adentrarnos en los objetivos de un texto ensayístico, su forma y su finalidad. Para ello, los estudiantes leyeron material teórico pertinente para aclarar conceptos y responder interrogantes. Comentamos en clase sus características, su origen, la importancia del rol del lector como un participante activo y el valor de un ensayista, tanto por las ideas que expresa, así como también por la forma artística en que manifiesta dichas ideas.

Allí surge la posibilidad de que estos trabajos ensayísticos pudieran presentarse como una publicación digital, propuesta que planteo a los jóvenes y les interesó y motivó como proyecto anual. Ante las diversas acepciones de la palabra «proyecto» que presenta el diccionario de la RAE, adhiero a la que expresa lo siguiente: «Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva». En un momento de gran auge de los aprendizajes basados en proyectos, creo fundamental comenzar a transitar este camino probando distintas estrategias que podrán ser modificadas en el proceso, para luego sí dar cabida a un producto final. Es esencial estar abiertos a *mirar* cada grupo de estudiantes donde se desarrollará el proyecto como único, en un espacio y tiempo que definen sus formas de aprender. A este respecto, Mariana Maggio postula:

Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y esto requiere, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación. (2012, p. 55).

Uno de los estudiantes fue seleccionado para la creación de la portada de la revista. Manifestó el interés por utilizar un programa informático sobre diseño para crear un esbozo que proyectara el contenido y espíritu de la publicación. El resultado final del trabajo fue muy interesante, ya que el estudiante utilizó un dibujo que representa dos globos —de los empleados en las historietas llamados bocadillos— sin texto, uno simbolizando al pensamiento y otro a la palabra, y ambos se fusionaban en el centro, remarcando esta unión con un color marrón que la destaca ante el fondo celeste. Esta imagen creativa pone de manifiesto el objetivo central de la publicación: el binomio pensamiento y palabra.

Fueron invitados a integrar la revista dos estudiantes de 5.º año de Biología, quienes estuvieron trabajando sobre el género ensayístico desde su asignatura, a partir de una preocupación de la docente sobre el proceso de escritura y su valor para los jóvenes, que trasciende las aulas y es necesario para el desarrollo intelectual.

La Revista se llamó *Algo que Decir. Pensamiento y Palabra* y se creó con un programa llamado Calameo. El título surgió a partir de la reflexión de una situación de clase, donde varios estudiantes manifestaron que no sabían cómo expresar una idea. Ante este planteo les expliqué que la imposibilidad de traducir en palabras el pensamiento, tiene su origen en el lenguaje —vasto o pobre— con el que contamos. Si mi vocabulario es muy acotado, mi pensamiento también lo será; si enriquezco mi vocabulario, mi mente se abrirá al mundo bajo la forma de la palabra.

La tercera etapa fue la organización y presentación formal del trabajo. Se fijaron tres fechas de revisión y entregas, y se eligió la plataforma Crea para realizarlas. Es importante destacar que los estudiantes estaban muy familiarizados con la misma, ya que la utilizaron durante toda la pandemia. Un aspecto interesante sobre este tema fue la posibilidad de reflexionar sobre el uso de la tecnología en el desarrollo de la escritura. La mayoría de los alumnos decidió que el soporte digital era muy conveniente para la redacción y corrección de los textos. Res-

pecto a esta elección, comprendo por qué este ámbito virtual fue seleccionado, y adhiero a lo expresado por las autoras Gárdenes y Scaffo en uno de los estudios realizados sobre los jóvenes y la escritura digital:

La caligrafía es una de las razones fundamentales para la desprolijidad y, en consecuencia, para una valoración adversa del texto producido. Muchos alumnos valoraron su caligrafía negativamente y asociaron a ello la desmotivación para escribir. El tener buena letra se mostró como una cualidad apreciada, e incluso envidada por los que no la tenían. (2016, p. 149).

Estas docentes, quienes realizaron una investigación y un estudio profundo sobre los procesos de escritura, llegaron a la siguiente conclusión: «Con base en estos hallazgos, se puede afirmar que la escritura digital aparece como una herramienta poderosa para facilitar la motivación a escribir en aquellos alumnos con dificultades caligráficas». (2016, p. 150).

Cualquier profesor crítico sobre la realidad en el aula sabe que la tecnología representa un arma de doble filo. Con esta metáfora quiero ilustrar una batalla que debemos afrontar a diario, por un lado reconociendo las ventajas que supone en la metodología y por otro, las dificultades que genera a la hora de profundizar en una lectura significativa. Sin embargo, no podemos estar ajenos al hecho de que nuestros estudiantes son nativos digitales, y que muchos de ellos interactúan más tiempo con aparatos electrónicos que con otros seres humanos. Ya desde hace algunos años se comenzaba a problematizar el excesivo tiempo destinado al entretenimiento y su incidencia en el proceso intelectual de niños y adolescentes:

La constante y excesiva presencia de los medios en los períodos de tiempo libre de los niños afecta esencialmente tres grandes áreas del desarrollo infantil: El juego como estrategia de apropiación de la experiencia y, por ende, de crecimiento cognitivo y emocional; el lenguaje verbal

como instrumento de apropiación de la cultura y de autoconocimiento, y en tercer lugar la construcción de la vida emocional. El niño actual nace y crece en hogares donde diariamente ingresan decenas de modelos que van moldeando sus emociones, sentimientos y cosmovisiones con sus particulares didácticas y sus apasionantes, pero discutibles, asignaturas para la vida (Céspedes, 2013, pp. 107-108).

Hay dos aspectos, de los tres que menciona la autora, en los que quiero detenerme, uno tiene que ver con el lenguaje verbal, el cual se postula como vehículo para el autoconocimiento; el otro refiere a la construcción de la vida emocional. A partir de este planteo, es importante destacar la importancia de padres y docentes como mediadores entre las pantallas y los jóvenes. Horas y horas de entretenimiento insustancial, de imágenes carentes de significados y de nocivos arquetipos, van cercenando las posibilidades de la formación de seres humanos integrales, reflexivos y críticos de la realidad en la cual viven. Esto va en detrimento de lo planteado en los objetivos del perfil de egreso de un estudiante de bachillerato: «Se persigue que el estudiante haya integrado los valores del mundo y de la sociedad que lo construyen y contienen para que ejerza con responsable libertad su ciudadanía». Para el docente no es una tarea sencilla, ya que sabemos que el uso del celular se ha transformado en un *competidor* a la hora de impartir las clases; sin embargo, esto no significa que debemos aniquilar el uso de los soportes tecnológicos, ni desconocer el tiempo que los estudiantes realmente están utilizándolos fuera del aula. Creo que la bisagra en esta situación radica en la integración paulatina de prestaciones que brinda la tecnología —como la escritura en soportes digitales—, así como el planteo en clase de temáticas que reflejen aspectos negativos de su uso excesivo, como por ejemplo, el *bullying* digital. En este sentido, el ensayo presentó la oportunidad para referirnos a este tema. Uno de los estudiantes lo aborda en la revista y plantea lo siguiente:

El contenido o entretenimiento digital es uno de los tantos inventos de la humanidad que se han creado para lidiar con algunos de nuestros problemas diarios, como lo son el aburrimiento, el estrés, o simplemente el hecho de querer relajarse y salir de la rutina diaria. Y es por estas razones, que la mayoría de las personas pasa por lo menos una hora o más al día, en las redes sociales. (Revista: *Algo qué decir. Pensamiento y palabra*, 2021)

Analizar la conducta humana, darle sentido, problematizarla y exponerla a los otros en una forma artística es, sin duda, el objetivo de todo escritor. Muchos estudiantes que se veían muy alejados de cualquier hecho artístico, modificaron su perspectiva y su mirada sobre la producción literaria. El ensayo como género abrió la puerta para que estas voces comenzaran a resonar y experimentar, aunque su finalidad va más allá de ser solo una forma artística de la prosa:

Él sirve a la crisis y a su superación, en cuanto lleva al espíritu a la experimentación, a la inteligencia y a nuevas configuraciones de las cosas, pero no es solo una simple expresión de la crisis. Contiene enteramente la posibilidad de una completud total en sí misma, pues es una individualidad literaria. (Bense, 1942, p. 6).

La noción de espíritu, es incluida por Bense, en esta experimentación que crea nuevos significados. Adorno, hizo referencia también a esta parte inmaterial humana, mencionada en el diccionario de la RAE como un alma racional, un vigor natural, vivacidad, ingenio, entre múltiples acepciones, y reflexiona sobre la interacción de los conceptos en el ensayo y sus entramados:

El ensayo urge, más que el procedimiento definitorio, la interacción de sus conceptos en el proceso de la experiencia espiritual. En esta los conceptos no constituyen un continuo operativo, el pensamiento no procede linealmente y

en un solo sentido, sino que los momentos se entretejen como los hilos de una tapicería. La fecundidad del pensamiento depende de la densidad de esa intrincación (Adorno, 1962, p 23).

Sin duda, toda la teoría que analicemos, como profesionales de la educación, y llevemos para compartir en nuestras clases, conforma solo una parte del pedestal que sostiene el producto final que avizoramos. Los otros fragmentos están constituidos por la mediación del profesor y por, la no menos importante, aceptación y aplicación de las correcciones por parte del estudiante. Sin una buena disposición de este, junto a un deseo de superación, no sería posible concretar los distintos momentos evaluativos. Durante cada entrega, se marcaron errores ortográficos, de sintaxis, de organización de ideas y jerarquización, así como sugerencias para la claridad expositiva. Todos los jóvenes agradecían y reformulaban sus escritos y esto evidencia algo muy importante en toda trayectoria hacia un aprendizaje significativo: querer mejorar y superarse. Por ello, la calificación numérica de cada entrega fue la misma para cada alumno, el valor consistía en presentar el trabajo, con las herramientas que cada uno pudo utilizar y poner en práctica, sin centrarse en la calidad de los escritos, para evitar la desmotivación. Esto supuso, que en algunos casos la tutoría docente fuera más necesaria que en otros. En la última entrega, tuvimos la oportunidad de aprender y escucharnos. Cada estudiante leyó su trabajo final o eligió a un compañero para que lo hiciera. Los participantes, evaluados por el docente, se convirtieron en los evaluadores de sus compañeros, en un ambiente de respeto ante la expresión artística del otro: «Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo». (Cassany, 1999, p. 16)

Resultaría incompleta la presente exposición, si no diera paso a la voz de sus creadores, por este motivo, recojo algunos fragmentos de los ensayos de los estudiantes:

No importa a qué edad, ni qué libros, pero la lectura que atrapa no nos suelta. Nos hace olvidar sobre nuestros problemas y sobre aquello que esté ocurriendo en nuestras vidas para reemplazarlo por el mundo creado en el libro. Por lo que te invito a ti, lector de este texto, a abrir ese libro que te espera, que te está buscando desde hace tiempo, te invito a darle una oportunidad, a permitir que entre a tu vida, a darle un sentido. Alzueta, G. (2021). Leer: vivir mil vidas antes de morir. *Algo que decir. Pensamiento y palabra*. pp. 5-7.

Creo que le damos tanta prioridad a los casos de Covid que no nos damos cuenta que los casos de depresión, ansiedad y estrés están explotando por todos lados. Mientras algunos se asfixian físicamente otros lo hacen emocionalmente, y poco se habla de ello. Una de las razones por las que decidí escribir sobre este tema es porque así como yo, muchos más lo están pasando, entiendo todas esas sensaciones terribles las cuales te llevan a pensar que no va a terminar nunca, que no hay salida y no vas a lograr superarlo, cuando la realidad es otra. Sí hay salida y sí hay soluciones. Podemos aprovechar la situación para conocernos mejor y saber que todo en esta vida tiene solución, menos la muerte. Naumis, A. (2021) Pandemia emocional. *Algo que decir. Pensamiento y palabra*. pp. 9-10.

Esta desafiante actividad implicó un año de creación y trabajo colaborativo. Contó con la contribución de los POITES para que el proyecto pudiera compartirse en internet. Actualmente puede leerse la revista en la página institucional del liceo 1 de Atlántida. Con esta publicación buscamos derribar el tan escuchado mito: *a los jóvenes de hoy, no les gusta escribir*. Falso, a los jóvenes de hoy sí les gusta escribir, solo necesitan tiempo, paciencia y un ámbito favorecedor para su desarrollo y crecimiento. El aula de literatura fue un lugar fecundo que brindó la oportunidad de *poder decir* a todos los estudiantes, en especial a aquellos que estaban atravesando situaciones complejas y propició un ambiente

ideal para vivenciar el inconmensurable valor que el arte tiene en la vida de los seres humanos; tan necesario para el autoconocimiento, para comprender el entramado del mundo, en definitiva, para vivir, para ser.

## Bibliografía

- Adorno, T. (1962). *Notas de literatura. Sobre el ensayo y su forma*. España: Ariel.
- Alzueta, G. (2021). Leer: vivir mil vidas antes de morir. *Algo que decir. Pensamiento y palabra*. Recuperado de [//es.calameo.com/read/006750955bfb1b2a5230d?page=1](https://es.calameo.com/read/006750955bfb1b2a5230d?page=1)
- Bense, M. (1942). *Sobre el ensayo y su prosa*. México: SP Ediciones.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Céspedes, A. (2013). *Educación de las emociones*. Barcelona: B Ediciones.
- Garderes, D.; Scaffo, S. (2016). *Leer y escribir. Adolescentes ante el papel y la pantalla*. Montevideo: Planeta.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Naumis, A. (2021). Pandemia emocional. *Algo que decir. Pensamiento y palabra*. Recuperado de [//es.calameo.com/read/006750955bfb1b2a5230d?page=1](https://es.calameo.com/read/006750955bfb1b2a5230d?page=1)
- Pereira, G. (2021). Entretenimiento digital. *Algo que decir. Pensamiento y palabra*. Recuperado de [//es.calameo.com/read/006750955bfb1b2a5230d?page=1](https://es.calameo.com/read/006750955bfb1b2a5230d?page=1)
- Tiba, I. (2009). *Adolescentes: Quien ama educa*. México: Aguilar Fontanar.

## Problemas textuales. Narrativa de un proyecto de trabajo de Literatura y Matemática en el aula de sexto de Arquitectura

Sandra Escames

*Mirá, no sé si te sirve, voy a buscar de dónde lo saqué, pero sé que hay una corriente matemática que sostiene que todo el desarrollo de cada rama de la Matemática tiene la misma estructura que un cuento: un planteo o inicio (la presentación de un problema), un desarrollo y una conclusión o resolución.*

Natalia García, Profesora de Matemática; transcripción de un audio de WhatsApp, enero de 2022.

### Planteo

Natalia y yo somos amigas hace unos cuantos años y trabajamos los dos últimos en el mismo liceo. Ella es profesora de Matemática y yo de Literatura. A ella le gusta mucho leer ficción. Yo he intentado darle un perfil científico al programa anual de Literatura en los cursos de sexto de Ingeniería y de Arquitectura. Además de eso —mi atracción por el enfoque *matemático* del programa de Literatura en esas orientaciones y su afición por las letras— nos une una misma *mirada* pedagógica, especialmente en esta tendencia a concebir el aprendizaje como un juego y en plantearlo como un desafío.

En el verano del año 2021, decidimos que trabajaríamos juntas con nuestro grupo en común en el Liceo Pinar 1: un sexto de Arquitectura, y ese mismo enero comenzamos a proyectar el diseño del currículo.

Entendimos que sería más fácil que yo me adaptara a su planificación, buscando autores y textos que presentaran los principales problemas matemáticos del programa oficial de Matemática 1. Mientras lo concebíamos, yo era profesora de Literatura y estudiante de Matemática, y ella, a la inversa. Esa situación se prolongó y se sostuvo durante todo el año, de modo que a veces yo me encontraba pidiéndole a nuestros estudiantes que me explicaran un concepto matemático y Natalia hacía lo mismo respecto a lo literario. Todos éramos alumnos y profesores de a ratos, y rotábamos con muchas dudas y alegría entre esos roles transitorios y flexibles.

Mis bitácoras y las de Natalia han sido asistemáticas y esporádicas, tal vez por la falta de conciencia de la importancia que estas narrativas pedagógicas podrían tener para nuestra replanificación, resignificando nuestra tarea y orientando los pasos a seguir. Pasado un tiempo de la implementación de este proyecto en el aula, he tenido la oportunidad de valorar en qué medida estas narrativas pueden permitirle al docente convertir su conciencia práctica en discursiva, dado que se ve obligado a jerarquizar los hechos, linealizarlos, hacer foco en determinadas situaciones problemáticas, evaluarlas desde su propia vivencia, replanificar y resignificar su labor, anticipar y prever las consecuencias de sus acciones (Lucián et al., 2001, p. 2).

En la primera reflexión que transcribo al comienzo de esta ponencia queda claro que, si bien ambas somos docentes experimentadas (grado 6 y grado 7), en este Proyecto *actuamos* como docentes noveles o no experimentadas y, en ocasiones, como practicantes, moviendo o reconstruyendo nuestra propia identidad profesional, incluso, como profesoras que hemos trabajado en sus respectivas asignaturas durante muchos años en la misma institución. Esto nos habilitó durante el año a pensar la profesión educativa como un ejercicio de perpetuo principiante en el que la duda, la reflexión sobre lo que hacemos e, inclusive, la asunción de no saber, pudieran convertirse en claves para pensar otras formas de habitar la situación educativa. (Castro Prieto, O.; López, W., 2017, p. 46).

Leyendo sobre el concepto de *novel* encontré una frase en el artículo antes citado que sintetiza perfectamente nuestra percepción de

movilidad en la que nos paramos frente al proyecto: «No se es novel, se está en situación novel», de modo que preservar y generar las condiciones para posibilitar esta *apuesta* en la institución educativa en la que trabajamos se convierte —más allá de la novelería y el juego— en «una responsabilidad político-pedagógica». (Castro Prieto, O.; López, W., 2017. p. 54).

En la primera clase nos presentamos juntas en el aula. No dijimos nuestros nombres reales ni las asignaturas que dictábamos (esta palabra deberíamos revisarla en nuestro discurso, ya que todos sabemos que el *dictar una clase* obedece a un tipo de paradigma ya perimido hace mucho tiempo). Ella dijo llamarse Elena Cornaro y yo, Susana Soca. Preparamos esa primera actividad con anticipación, tratando de cotejar qué objetivos coincidentes orientaban el trabajo en nuestras planificaciones y partimos de lo que teníamos en común. El juego consistía en que los estudiantes dedujeran de qué asignatura éramos profesoras cada una de nosotras. Hacia el final de la clase, con sorpresa, descubrieron que Matemática y Literatura iban a trabajar juntas en el aula (algunas veces juntas y otras separadas) y fuera de ella (hasta en un grupo de WhatsApp). Les pedimos como tarea que buscaran las biografías de esas mujeres y que investigaran sobre el aporte que habían realizado a su área de conocimiento. Y allí nos presentamos con nuestros verdaderos nombres, si bien seguimos usando ocasionalmente los nombres ficticios en los momentos más lúdicos.

## Desarrollo

Al comienzo de nuestro trabajo, en el verano de 2021, constatamos que varios aspectos de las planificaciones anuales del programa oficial de cada una de nuestras respectivas asignaturas tenían puntos coincidentes. Uno de ellos, en la fundamentación del Programa de Matemática 1 para sexto de Arquitectura, expresa:

Lo que se propone no es un trabajo exclusivamente intuitivo y experimental, a partir de conclusiones que se admiten como válidas se justifican otras, dando prioridad en las

actividades al significado de los conceptos matemáticos y no a su aplicación reiterada y sin fundamentos. (Reformulación 2006, p. 2).

Por ello se aclara que no se descartarán «las definiciones formales y el uso de cuantificadores cuando el nivel cognitivo de los estudiantes lo permita, pero ese no será el eje central del trabajo áulico». (Reformulación 2006, p. 2).

Esto nos permitiría reflexionar sobre la práctica de los ejercicios, ver qué hay más allá o detrás de ellos, es decir, hacer un verdadero análisis matemático, además del literario. Por ejemplo, pensar sobre el problema del infinito en el cuento *El libro de arena* (1975) de Borges, o de los fractales con la investigación sobre las innovaciones técnicas narrativas del siglo XX, o de *la cinta de Moebius* en el tan polémico cuento de Cortázar («Anillo de Moebius»), o de algunos aspectos de la geometría analítica a través del relato «Genealogía» de Felisberto Hernández.

Este último texto lo pensamos cuando leímos el siguiente objetivo en el Programa de Matemática: «Desarrollar la sensibilidad ante las cualidades estéticas de las figuras geométricas, reconociendo su presencia en la naturaleza, en el arte y en la técnica». (Reformulación 2006, p. 2). Con sorpresa, pudimos notar que no solo muchos de nuestros objetivos eran coincidentes, sino también nuestra metodología, incentivando en el Programa de Matemática, entre otras cosas, que el estudiante en cada ejercicio planteado revisara o introdujera definiciones de conceptos y propiedades que deberían utilizarse para su resolución, o haciendo que el énfasis estuviera puesto más en la argumentación que en el rigor y en los detalles. «La demostración debe ser considerada por los docentes y los estudiantes como un instrumento de validación y comunicación de producciones matemáticas». (Programa de Matemática. Reformulación 2006, p. 3). Es decir, que esta se considerará en un sentido amplio, ya que el énfasis debe estar en la argumentación más que en el rigor y, por lo tanto, «no puede ser tratada de una vez en un curso, los alumnos deben vivirla a lo largo de todo el currículum. Razonar, argumentar y justificar las afirmaciones debe formar parte del trabajo en el aula». (Programa de Matemática, Reformulación 2006, p. 3).

No expondré aquí los objetivos de nuestra asignatura por razones de tiempo de la presente ponencia, pero bien sabemos que, a grandes rasgos, los profesores de Literatura buscamos lo mismo. En la parte de «Cuestiones metodológicas» del programa oficial de Literatura se leen algunas afirmaciones esenciales, respecto a que el docente «se percibe como un mediador entre los conocimientos previos y los objetivos académicos establecidos para el curso» (p. 3), de modo que «el estudiante no sea un mero receptor de información» (p. 3). Por lo mismo será necesario «dotarlo de las herramientas teórico-metodológicas que lo habiliten en la búsqueda constante de inferencias válidas y lo conviertan en actor fundamental en la construcción de sus aprendizajes», para que este pueda aprender por sí mismo y trabajar en equipo. (Programa de Literatura, Tercer Año de Bachillerato Diversificado, Reformulación 2006, p. 3).

Nuestra tarea sería, entonces, la de propiciar el pensamiento activo a través del análisis independiente y profundo, o la resolución de situaciones-problema, y hasta la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

¿Por qué centrarnos en esta ponencia en los aportes de las *narrativas docentes*? Tal vez porque entendemos que el proyecto que el año pasado empezamos a planificar y a poner en práctica deberá necesariamente cumplir con varias etapas y se irá enriqueciendo y beneficiando con los diversos aportes de la Didáctica. De modo que, en esta primera etapa, la *narrativa docente* se nos presenta como el recurso de reflexión más apropiado, puesto que es el instrumento ideal para registrar y, en una segunda etapa, socializar, nuestra embrionaria investigación-acción en proceso.

Voy a profundizar aquí, a modo de ejemplo, en uno de los textos analizados en el año, valiéndome además de la narrativa de algunos estudiantes que se enfrentaron al desafío del análisis de un poema visual que debieron justificar tanto literaria como matemáticamente. El poema es «Suma» de la poeta uruguaya Amanda Berenguer (1921-2010), perteneciente al libro experimental *Composición de lugar*, publicado en 1976.

Distintos enigmas y descubrimientos científicos fueron algunas de las preocupaciones constantes de la escritora, que funcionaron como disparadores capaces de lanzar el poema hacia terrenos insospechados de la reflexión y el juego. *Composición de lugar* es un libro singular por su estructura, dado que aquí el lector se encuentra no solo con poemas visuales, sino con variantes de un mismo poema: todos tratan el mismo tema —la puesta de sol sobre el mar en distintos días—. Amanda Berenguer coloca a su lector en una posición peculiar, al margen de dos géneros: en primer lugar, se da un texto *convencional* y también dos textos visuales desarrollados de acuerdo a distintas estrategias creativas (se introducen símbolos matemáticos, juegos con diferentes tipos de letras y su colocación en el espacio, etc.). El mayor problema con el que se encuentra el lector de poemas visuales es, sin duda, cómo descifrarlos: lo que se conmueve en el lector de poesía visual pertenece a dos sectores diferentes: la lógica y la emoción.

En el caso del poema «Suma» el símbolo matemático sirve para crear relaciones sintácticas, ya que se usa en lugar de conectores dando unidad a los vocablos. El texto se construye como una suma de fracciones, pero con palabras (versos). ¿Qué ocurre desde la recepción? Frecuentemente desconcierta al lector, ya que este puede aplicar varias estrategias de interpretación distintas y tiene que escoger el camino de lectura del que va a hacer uso, sabiendo que puede no ser el único (la posibilidad de la coexistencia de varios significados posibles). Es decir, se rechaza la idea de que la literatura puede sugerir una idea unívoca y deja más libertad a su lector. Lo que se tiene que entender al leer el poema es que no se ha impuesto, puede elegirse entre varias posibilidades. Los testimonios escritos de algunos estudiantes dan cuenta de esto, por ejemplo, dice Julieta: «En mi calculadora y en todas las del planeta, la suma de Amanda Berenguer da como resultado ‘*Syntax error*’». Lucía, luego de explicar en clase su frustración previa al pretender realizar la tarea que se les había solicitado, nos entrega un trabajo exhaustivo del que extraigo aquí como muestra un solo párrafo:

El poema me lleva a pensar que es una analogía del transcurso de las emociones y de la vida misma. Para empezar,

su propia estructura por más que sea matemática y parecería tener un cierto orden, este no es lineal y también, como se trata de ideas planteadas en versos que son metáforas, hay una gran libre interpretación. Además, el orden matemático por más que ocurre en el sentido que fue explicado en el párrafo anterior, al tratarse de ideas y no de números, los vínculos que se forman entre estas podrían ser muchos. Se me hace una muy buena analogía, ya que, por más que la vida tiene como una estructura y ciclos que se repiten para casi todos los seres vivos, la libre interpretación y los distintos caminos que toma cada persona es lo que hace la gran diferencia. A su vez, los versos no van solo acoplándose entre ellos y transformándose, sino que también, en base a su parte matemática, se van simplificando, se podría decir que las ideas se van volviendo más claras hasta que se reduce a una sola fracción.

Otra estudiante, Carolina, ahonda en el desconcierto y el desafío que significa abordar el análisis del poema:

...mi primera impresión de este poema es que parece una *cautionary tale* (no sé cómo decirlo en español). Me explico. Según Wikipedia.

Un cuento con advertencia es una historia contada en folclore para advertir al oyente de un peligro. Tiene tres partes esenciales [...]. Primero, se establece un tabú o prohibición: un acto, lugar u objeto es descrito como peligroso. Luego, la narrativa es contada: una persona no prestó atención a la advertencia y realizó el acto prohibido. Finalmente, la persona llega a un destino indeseable.

No voy a sintetizar un poema. No voy a sintetizar un poema. No voy a sintetizar un poema.

Es difícil encontrar una manera de interpretar el texto, porque si lo pienso matemáticamente no llego al mismo resultado. Como si abstraer imágenes e ideas fuera tarea del subconsciente de cada uno, haciendo imposible la objetividad.

Y eso no puede ser, **porque la matemática es diametralmente opuesta a la literatura en ese sentido.** (énfasis mío). Haciendo la misma cuenta deberíamos llegar al mismo resultado. Intentar juntar ambas —literatura y matemática— para interpretar el proceso mental de otra persona y tratar de entender por qué el mío fue diferente me genera inquietud.

Me gustaría detenerme en el análisis de la producción de Carolina, ya que eso hicimos con la profesora de Matemática cuando tuvimos que evaluarlo. Nos llamó la atención, entre otras cosas, cómo la visión tradicional persiste a pesar del esfuerzo desde nuestra propuesta didáctica, porque son años de experiencia en ese tipo de trabajo compartimentado y lineal: seguir considerando que la matemática es *diametralmente opuesta a la literatura* aún obedece a esa concepción tradicional de la enseñanza, con prejuicios largamente fosilizados acerca de la primera como una ciencia exacta y de la literatura —resabios románticos mediante— en el otro extremo, como una disciplina artística que permite la improvisación y en la que todo se justifica desde una subjetividad.

Sin embargo, un aspecto muy positivo que en este texto puede observarse es cómo se comienza analizando un texto literario desde el rol de receptora y del horizonte de expectativas que como lectora-intérprete de un texto literario, que se estudia en el programa de Literatura del liceo, es válido tener. Uno de los desafíos que se nos plantean día a día en el aula de Literatura es cómo deconstruir ese rol pasivo frente a un texto y ese tipo de análisis en el que solo se enuncia lo que el texto podría significar y nunca el proceso que se genera para llegar a dicho análisis, ni los sentimientos y/o reacciones que el mismo texto genera. Las preguntas: ¿para qué escribe? y ¿cómo escribe?, que son esenciales en la narrativa docente (Lucián, E., 2015, pp. 19-20), podríamos extenderlas, en este caso, al texto que redacta esta alumna. Es muy interesante observar que no estaría escribiendo solo para la nota, y eso se traduce además en el estilo mucho más libre y subjetivo.

Otra alumna, Micaela, nos mandó un mensaje diciéndonos que para ella había sido imposible realizar la tarea. Obviamente, le instamos

a que lo intentara y, aunque con dificultades, así lo hizo. Entendemos que partir de la inquietud, el prejuicio y la frustración puede significar un desafío cognitivo generado desde este espacio curricular nuevo en el que se intenta superar la división de asignaturas y la visión lineal de la enseñanza.

## **¿Desenlace? Conclusión o resolución**

En estas conclusiones, deberíamos consignar lo que pudimos lograr y todo lo que todavía queda por hacer.

Pensando en cómo llevar a la práctica nuestro proyecto, solicitamos a principio de año a la Dirección tener la posibilidad de utilizar el espacio semanal de la coordinación para escribir, evaluar y planificar juntas. Por otra parte, y con anticipación, pedimos en nuestra aspiración horaria que nuestras horas en sexto Arquitectura fueran los mismos días, y uno a continuación del otro para poder compartir algunas instancias juntas en el aula toda vez que esto fuera necesario. No tuvimos inconvenientes con ninguna de las dos solicitudes, de modo que logramos llevar a cabo muchas de las actividades planificadas.

Algunas cuestiones que pensamos y que aún no concretamos es todo lo relativo a la socialización de nuestro trabajo. Ese sería uno de los muchos aspectos a mejorar en el futuro, pues la función docente requiere de una constante interacción de intercambio profesional entre colegas, para reflexionar y revisar los puntos de vista personales sobre la práctica docente cotidiana, trascendiendo las rutinas, las inercias, con el objetivo de construir nuevos conocimientos e innovar colectivamente. (Lucián et al., 2001, p. 5).

Nuestra historia en el Liceo Pinar 1 ha sido larga y sostenida, generando muy buenos vínculos con nuestros compañeros docentes y una gran apertura desde la Dirección, que ha respaldado siempre nuestras iniciativas e inquietudes, de modo que sería muy fructífera la difusión de nuestro proyecto y el intercambio con los docentes en una o más coordinaciones generales durante el año.

Una instancia también muy valiosa de socializar nuestro trabajo sería los eventos académicos como los Congresos de las respectivas

asignaturas. Hemos pensado en participar en el Congreso de Matemática, y ahora mismo lo estamos haciendo en este Congreso de Literatura organizado por APLU cuyo tema es justamente la Didáctica de la Literatura, oportunidad ideal para exponer esta experiencia e intercambiar ideas con nuestros colegas.

Otros circuitos de difusión podrían ser revistas especializadas, tanto en soporte electrónico como en papel, aunque entendemos que, para esta instancia, debería estar más maduro nuestro trabajo tanto en la teoría como en la práctica.

Una decisión que deberíamos tomar a futuro —y que no quisimos arriesgar en el primer año de aplicación del proyecto— sería la de la inclusión de un practicante en el grupo de sexto Arquitectura, en lo posible, de cada asignatura: uno de Matemática y otro de Literatura.

Reflexionando con Gustavo Bombini (2018), sobre todo, en el entendido de la Didáctica como una disciplina no exclusivamente teórica, sino de intervención, estamos de acuerdo en que sería deseable propiciar la participación de diversos actores y, sobre todo —creemos— de aquellos que están en plena formación y que son por ello más permeables a las innovaciones de intervención en el aula. Acostumbrar a los practicantes, desde el inicio, a investigar sobre sus prácticas, que en este caso serían además interdisciplinarias, animarlos a los *autorregistros* para dar cuenta de la práctica en proceso y los *guiones conjeturales* que forman parte de esa *vocación de intervención* como desafío metodológico, dándole también un sentido de responsabilidad política.

Como saldo positivo nos queda la satisfacción de haber aprovechado la oportunidad de poner en práctica un proyecto que se va haciendo a tientas y que seguramente la teoría de la Didáctica y nuestro propio entusiasmo podrán perfeccionar con el trabajo de todos los días.

## Bibliografía

- Berenguer, A. (2021). *Donde anida el rayo*. Montevideo: Estuario.
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning*

- Language & Literature*, 11(4), pp. 5-20. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Castro Prieto, O.; López, W. (2017). La formación de educadores en clave de producción de eternos principiantes. En Nossar, K; Sallé C. (Comps.). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos y dispositivos de trabajo y producciones*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación.
- Lucián, E.; Isquierdo, M.; Etchevarren, P. (23-25 de junio de 2001). *Las narrativas pedagógicas y su aporte al proceso de acompañamiento y coformación de docentes noveles y expertos*. [Ponencia]. VII Congreso Virtual Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia, Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1694/Luci%C3%A1n%2C%20E.%2C%20Las%20narrativas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lucián, E. (2015). *Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativas docentes*. Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE).
- Programa de Matemática 1, Tercer año de Bachillerato, Diversificación Científica y Diversificación Arte y Expresión, Opción Matemática y Diseño, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuestaeducativa/20234>.
- Programa de Literatura, Tercer Año de Bachillerato Diversificado, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20234>

## **El clásico problema de transponer un clásico: la *Divina Comedia* en el aula hoy**

Leticia Collazo

### **Introducción y planteo del problema**

Transponer un texto clásico es un *clásico* problema con que el docente de Didáctica III suele enfrentarse, al igual que el novel docente que tiene su grupo a cargo por primera vez. Ambos actores del proceso de enseñanza resignificamos el objeto a enseñar cuando cuestionamos nuestras prácticas y los objetivos que para ella trazamos.

En este trabajo me propongo compartir las inquietudes que los practicantes de Literatura del curso de Didáctica III trajeron a clase cuando, en el programa de quinto año, debían trabajar la *Divina Comedia* (1304-1321) de Dante Alighieri (1265-1321).

Las dudas y planteos giraban en torno a lo abrumador del caudal bibliográfico y a cómo motivar a los adolescentes de hoy con un texto que habla desde el siglo XIV.

### **Deslinde de conceptos: el novel, la transposición y el clásico**

#### **El novel docente**

A la hora de delimitar el campo de este trabajo, me refiero a los alumnos de Didáctica III como noveles docentes, concepto que tomo de la idea que expresa Nossar (2016), cuando se refiere a esta etapa de la vida del practicante como «la que tiene mayor impacto por ser el momento en el que se definen y consolidan los rasgos característicos de ese ser docente: el momento de la socialización e inserción profesional» (p. 101).

Resulta muy explícito el enunciado de Castro Prieto y López (2017) en cuanto a que «No se es novel, se está en situación novel». (p. 53), situando la condición de novel docente como etapa y no como

estado: «Estar en situación de novel sería entonces hacer lugar a lo que es preponderante en los procesos formativos, estar en situación de constante aprendizaje». (p. 53).

Es en la etapa inicial del camino profesional, cuando el abordaje de un texto que tiene tras de sí una copiosa bibliografía para seleccionar y una notable dificultad de representación del imaginario literario — según lo trabaja Remo Ceserani— que la *Divina Comedia* de Dante se presenta al joven practicante como problema de transposición didáctica. Entendemos por imaginario literario «El espacio habitado por el imaginario es vital y esencial: por medio de él se forman las culturas se produce el encuentro con otras culturas, las absorben [...] y fijan su propia identidad trazando fronteras provisionales o permanentes». (Ceserani, 2004, p. 25).

Gadea Blanco (2016) señala que el año inicial del trabajo del practicante es el momento apropiado para que pueda preguntarse qué enseñar y qué aprenden los alumnos, lo que será un aspecto nodal de su construcción docente. En este sentido, Gadea Blanco dice que la «práctica docente no es un proceso acabado» (p. 97) y en el ejercicio profesional primero, estas inseguridades abren paso a una práctica reflexiva.

El novel profesor viene con un sustento teórico-práctico previo acerca de qué es enseñar y aprender, construidos desde la teoría y desde sus primeras clases de observación de las Didácticas iniciales, pero es en la práctica de cuarto año cuando el rol profesional comienza a articular aquellos insumos.

## La transposición

Sin lugar a dudas, este concepto es de los más problemáticos para el enseñante (y no solo el novel), ya que supone una transformación en el corte epistemológico de lo adquirido en tanto conocimiento académico, para transmitirlo como *saber enseñado*; para el marco teórico de esta red conceptual, seguiremos al autor francés Yves Chevallard (1998), quien define la relación didáctica como una relación ternaria: el docente (aquí el novel docente), los (sus) alumnos y un saber, que en

este caso será literario. El hecho de cuestionar el paso de lo que el autor llama *saber sabio* al estadio de *saber enseñado*, implica la vigilancia epistemológica sobre el estudio científico de la didáctica. Chevallard, entonces, define la transposición didáctica como

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El «trabajo» que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (p. 45).

En el caso de la enseñanza de la *Divina Comedia* de Dante Alighieri, el problema de transposición se planteó en torno al proceso de selección de contenidos conceptuales, en la selección de cantos y/o temas a secuenciar didácticamente, así como en el recorte bibliográfico para preparar las clases.

Me permito, entonces, aplicar el modelo de Chevallard a este problema didáctico: el saber sabio o el objeto de saber, sería el poema de Dante; si el objeto a enseñar es (como se propuso a los estudiantes de profesorado) el mundo clásico a través de la percepción de Dante poeta, entonces el objeto de enseñanza estaría formulado en el reconocimiento y la interpretación de la relectura de las figuras clásicas que realiza Dante desde la Edad Media.

Chevallard señala la necesidad de que el enseñante se formule la pregunta: «¿esto es lo que quería y debía enseñar? ¿Qué distancia hay entre lo que enseñé y lo que entendía inicialmente por un saber sabio?». (p.15).

La idea de transposición didáctica —tal como lo maneja el autor francés— obligaría a que el practicante vigile, cuestione, tome distancia y recree permanentemente cómo se modifica el saber en el acontecimiento didáctico.

Rodríguez Reyes define como acontecimiento didáctico esa articulación entre lo planificado, lo vivido y la reflexión que realiza el profesor. La autora parte de Behares (2003) para distinguir Didáctica de *lo didáctico* (algo que excede los límites de esta ponencia), y dice:

El acontecimiento didáctico literario se planifica a partir de unos contenidos que son los textos literarios, y la toma de decisiones pasa por la elección de los enfoques y abordajes de estos textos. Enfoques y abordajes son decisiones que involucran concepciones y representaciones acerca de formas de acercamiento al texto. En el acontecimiento didáctico, el trabajo del novel profesor pasaría, por la selección no solo de textos sino también de estrategias y abordajes de éstos en las prácticas de aula [...] llamaremos acontecimiento didáctico literario. (p. 6, s/d).

Sin lugar a dudas, el rol del profesor de Didáctica III es el de acompañar el proceso de estos cuestionamientos que el novel profesor realiza sobre los objetos de enseñanza. Coincido con lo que La Madriz (2010) propone como el accionar del mediador en el acontecimiento didáctico, y ver si el novel docente logra:

hacer una transformación de ese conocimiento en un contenido a ser enseñado, y donde la intervención del docente será altamente valiosa, ya que el centro del éxito del proceso de un saber a ser enseñado, radica en el diseño y control de los mecanismos didácticos empleados por parte del profesor (p. 84)

En estas palabras de la autora, se aprecia con claridad la incidencia decisiva del desempeño del novel profesor en la elección de saberes a enseñar, de aspectos a evaluar, y que necesariamente ha de atravesar «una serie de adaptaciones donde el saber erudito se constituye en conocimiento a enseñar y éste en saber enseñado». (p. 89).

Estamos, entonces, en el terreno de una práctica situada, y en el marco conceptual del acontecimiento didáctico. El practicante decidirá y actuará, tal como lo plantea Basabe (2007) en la transposición didáctica optando y descartando opciones metodológicas, asumiendo que evaluar lo aprendido comporta una evaluación también de sí mismo, y por eso «debe ocuparse de intervenir sobre la acción, [...] tarea riesgosa, pues la acción es una decisión, pero también es una apuesta». (p. 219).

## El texto clásico

Cuando el texto a transponer es el texto clásico, con todo lo que condiciona su definición de tal, el novel docente se encuentra asediado por la marea bibliográfica y aquello que Ítalo Calvino tan atinadamente llamó el «polvillo crítico» que opaca el texto, muchas veces. Ensayar — en el marco de esta ponencia— definiciones de lo clásico sería excesivo y abrumador, por lo cual me circunscribo a los conceptos que el italiano da en el capítulo epónimo de *Por qué leer los clásicos*, y selecciono el punto número 7:

Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres. (1994, p. 9).

Este concepto me resulta el apropiado para el enfoque que consideraré sugerirles a los practicantes, en tanto la *Divina Comedia* como texto clásico registra las huellas de la cultura grecorromana, de la literatura provenzal y la bíblica, así como la síntesis de una visión medieval del mundo que conjuga a Aristóteles y Santo Tomás. En el artículo «Sobre el concepto de lo clásico» de Alonso, Cerda et al. (s/f) se dice que el término «clásico» se aplica a las

obras que ostentan valores tanto éticos como estéticos que trascienden su propia época y que, por ende, tienen un carácter paradigmático, y designa también el periodo histórico en el cual fueron creadas. Consecuentemente, la palabra clásico se refiere a las máximas expresiones culturales de un pueblo, a sus obras y sus autores, pero también a la culminación de un determinado género literario o movimiento artístico-cultural. (p. 2).

Desde el rol de profesora de Didáctica les sugiero a los practicantes acercar el poema de Dante al adolescente como un discurso que recuerda lo que de imperecedero tiene la poesía y el mundo en él recreado. El texto clásico leído en el aula nos recuerda quiénes somos, nos interpela en el presente desde un pasado sin tiempo, como el del mito, de allí que su clasicidad venga ya desde la recepción que cada lector realiza, como de la sociedad que lo redescubre.<sup>1</sup>

El discurso de la *Divina Comedia* acerca al estudiante adolescente al tema clásico (y universal) del viaje y de la búsqueda, de la proyección del ser humano encarnado en el personaje desde la oscuridad del extravío (*selva selvaggia ed aspra e forte*), a la necesidad de alcanzar la luz en tanto paz y armonía con uno mismo y los otros. El personaje de *Infierno* XXVI, Ulises y Dante personaje son dos facetas de esta búsqueda y de este viaje.

## Punto de partida e inicio del viaje

La situación problema que presento hoy, se dio en el curso de Didáctica III en el año 2021, cuando practicantes con grupo a cargo debían comenzar a trabajar la *Divina Comedia* de Dante Alighieri. Ello supuso una puesta a punto urgente en la clase, acerca de qué leer, y cómo transponer lo leído, en definitiva, teníamos un problema de transposi-

---

<sup>1</sup> Para el concepto de mito y mitología me refiero a Carlos García Gual en *Introducción a la mitología griega*, 1999, Alianza.

ción didáctica planteado en torno a un texto —desde ya— muy complejo. Por razones de espacio y tiempo, en esta ponencia voy a dedicarme a puntualizar qué dudas plantearon los estudiantes, y qué respuestas metodológicas pude sugerirles.

Las preguntas que me plantearon los noveles docentes se sucedían en torno a ¿Cómo explico la presencia del mundo mitológico en este poema?, ¿Cómo transponer el proceso conceptual por el que Dante cristianiza lo pagano?, ¿Se explica ese discurso?, ¿Cuánto, de todo lo que leo, debo seleccionar para enseñar a mis alumnos?, ¿Qué cantos o figuras puedo seleccionar?

Es entonces cuando la orientación didáctica se vuelve también un camino para construir la mirada crítica sobre el objeto a enseñar: ¿Por qué la *Divina Comedia* como clásico vale ser enseñada hoy en nuestras aulas?, ¿Es la alegoría un tipo de discurso que promueva el pensamiento crítico del estudiante de Enseñanza Media?, ¿Qué sentido tiene trabajar el contenido mitológico clásico en un poema alegórico cristiano de la Edad Media hoy?, ¿Y para el novel profesor, tiene sentido?, por esos derroteros comenzaba mi orientación metodológica.

Dice G. Steiner que la «literatura debe enseñarse e interpretarse de manera comparativa» (2003, p. 25), por lo cual, la propuesta de abordaje al texto de Dante, la estructuré a partir de la posible comparación con el entramado mitológico clásico del que se nutre el poeta y lo que aparece en la *Divina Comedia* como interpretación cristianizada.

Esa nueva lectura que Dante realiza y aplica a su modelo poético, esa *arbitrariedad poética* que trastoca las nobles figuras paganas en melancólicas sombras del Limbo o en demonios del *Infierno*, habla de lo que una época lee en otra, de acuerdo a su código de interpretación. Pero la mitología pagana también surtió la poesía del *Purgatorio* con su sistema de referencias, dando así una simetría compositiva al texto que recupera desde diversos lugares los viejos cuentos del mundo clásico.

El docente está construido por sus experiencias personales de aula, y en mi historia como profesora de Educación Secundaria, atesoro como clases movilizadoras y emotivas las dedicadas al *Infierno* cantos II, III, V o XXVI (mis preferidos), el *Purgatorio* XXVII e incluso el *Paraíso* XXXIII.

Es por ello que recomiendo a los practicantes abordar el tema de la mitología de la que bebe Dante (principalmente las fuentes virgiliana y ovidiana) para construir ese nuevo imaginario que se lee en el poema. De esas instancias de clase y de diálogo es que surge mi más profunda convicción (más en este presente), de que es necesario releer a Dante, en su toscano y *terza rima*, con sus imágenes pletóricas de vivacidad sensorial, con su énfasis político y poético porque la suya es una poesía que comporta una postura ética.

El estudio del mundo mitológico del que parte Dante y su transformación poética a partir de la elección de Cantos que remitan a dichos mitos, fue la propuesta de transposición y enfoque sugerido en clase. La transformación poética a que la Edad Media cristiana habilita al poeta supone la *arbitrariedad poética* de Dante que —una vez construida y explicada a los adolescentes— resulta de enorme ayuda para el proceso de interpretación del texto. Respecto de la comprensión contemporánea de los mitos refiero a las palabras de Steiner

los mitos se encuentran entre los órdenes de experiencia más directos y sutiles. Vuelven a poner en escena momentos de verdades o crisis memorables en el discurso de la condición humana. Aunque la mitología es algo más que historia hecha recuerdo; pues el mitógrafo —el poeta— es el historiador de lo inconsciente (2003, p. 25).

Por esa importancia en la construcción de la identidad cultural es que sugiero que el practicante, luego de trabajar las figuras de Caronte, Minos y de Ulises (Cantos II, V y XXVI del *Infierno* respectivamente) desde un enfoque etiológico en el mundo clásico, compare con sus alumnos la visión que realiza Dante (los inspiradores dibujos de G. Doré —1832-1883— pueden ayudar a la recreación de aquellos personajes).

Focalizarse en el tema del viaje, del afán de aventura y del perfil del líder que es el Ulises dantesco favorece los conceptos antes planteados. Es que, de estas figuras, quizás la más universal sea la de Ulises,

quien puede compararse con el noble personaje y *politropos*<sup>2</sup> de la *Odisea* de Homero, mientras que en la *Divina Comedia* es un falso consejero condenado a arder en una lengua de fuego. Sin embargo, la grandeza de la figura evocada y el ansia de conocimiento que la inflama supone el inicio de una nueva era: a pesar del *fraude* al que Dante poeta lo condena, Ulises representa y anuncia el afán de aventura del próximo Renacimiento: «Quando mi diparti ´da Circe, (...), né la pietá/ del vecchio padre, né l´debito amore/ lo cual dovea Penelopé far lieta,/ vencer potero dentro a ma l´ardore/ e de li vizi umani del valore». <sup>3</sup> (*Infierno*, XXVI, pp. 90-97).

El lirismo del *Purgatorio* y sus figuras supone para el practicante un trabajo de interpretación algo más complejo, pero con el asidero de las referencias mitológicas del mundo pagano puede, por ejemplo, trabajar el Canto XXVII y el símil por el cual, Dante poeta, hace cobrar coraje a Dante personaje para atravesar el muro de fuego que lo separa de la cercanía de Beatriz:

Come al nome di Tisbe aperse il ciglio / Piramo in su la  
norte, e riguardolla, / allor che'l gelso diventó vermiglio;  
/cosí, la mia durezza fatta solla; / mi volsi al savio duca,  
edendo il nome / che ne la mente sempre mi rampolla.<sup>4</sup>

El maestro Virgilio, verdadero puente entre el paganismo y el mundo medieval, apela al amor de Dante para que haga frente a su miedo; además, Virgilio está contenido en las técnicas de los símiles de

---

<sup>2</sup> *Odisea* (Edición de José Luis Calvo. Cátedra, 1998), Calvo traduce «hombre de muchos senderos» fórmula con que indirectamente se presenta a Odiseo, como *polytropos*, hombre de muchos recursos o trucos (p. 45).

<sup>3</sup> «Cuando hube dejado a Circe [...] ni el cariño a mi hijo, ni el respeto/al padre anciano, ni el amor debido/a Penélope, siempre postergado,/ vencieron el ardor que me movía/ a querer conocer a fondo el mundo/y los vicios humanos y el arrojó». (*Infierno* XXVI, traducción de Jorge Gimeno. p.275).

<sup>4</sup> «Como al nombre de Tisbe abrió los ojos/Piramo moribundo y la miró,/mientras que la morera enrojecía/ así vuelta ya blandami durezza/miré a mi sabio al escuchar el nombre/que en mi mente florece a todas horas». (*Purgatorio* XXVII. traducción de Jorge Gimeno, p.275).

la *Divina Comedia*. El predominio de la música y el aire más diáfano permiten que el mito recobrado de Ovidio y *Las Metamorfosis* IV, versos 55 a 160, establezcan un paralelismo entre aquella fuerte pasión y el impulso en el amor que debe tomar el personaje para atravesar el muro de fuego.

El trabajo de transposición didáctica del *Paraíso* ya desde su arquitectura poética —construido desde el geocentrismo—, ya por su propia naturaleza conceptual no da especial lugar a las figuras del paganismo. Por ese predominio del intertexto patrístico y cristiano es que puede elegirse el estudio de los Cantos que, por su efecto estético, abrieron las puertas a la inspiración de algunos ideales artísticos del Renacimiento.

Apunto aquí a la imagen de la Virgen María que inmortalizara en la escultura *La Piedad* Miguel Ángel Buonarroti (1499) y que, en palabras de su autor, resulta en parte de la influencia de la lectura del *Paraíso* XXXIII. El artista, con tan solo veinticuatro años, crea ese ideal de serena contemplación del más grande dolor tallado en mármol, a partir de los versos que cito: «Vergine madre, figlia del tuo figlio,/umile e alta piú che creatura,/termine fisso d'eterno consiglio/ tu se'colei che lúmana natura/nobilitasti si, che l'suo fattore/non disdegnó di farsi sua fattura».<sup>5</sup>

En la obra de Miguel Ángel laten los versos de Dante. Ambos florentinos llegan a la misma idea de la serenidad ante el sufrimiento y de la belleza como aspiración máxima del artista. Allí se completa el puente que comunica lo grecorromano con la cristiandad.

## Conclusiones

En medio de un presente en que los discursos hegemónicos mezclan avalanchas de *fakes news*, posverdades y otras yerbas, el muchacho

---

<sup>5</sup> «Virgen y Madre e hija de tu hijo,/humilde y alta más que criatura,/término fijo del designio eterno,/tú a la naturaleza de los hombres /ennobleciste tanto, que el creador/no desdeñó tornarse criatura». (Edición y traducción de Jorge Gimeno, p.341).

del segundo ciclo de Enseñanza Media descubre en el viejo poeta florentino un mundo imaginario que dialoga con su presente.

La obra de Dante, interpretada desde este enfoque, supone visualizar el puente entre la cultura clásica y el mundo moderno, aspecto que ressignifica su universalidad y habla al estudiante de la rica tradición occidental.<sup>6</sup>

El efecto fascinante de las figuras mitológicas del mundo clásico sobre el adolescente y la relectura alegórica y cristiana realizada por Dante le permitirán al novel profesor secuenciar didácticamente los contenidos del programa, ya que la Literatura Grecorromana y luego la Literatura Revelada formaron ya un corpus al que el adolescente se ha acercado. Asimismo, el Humanismo casi por nacer revitalizará la concepción antropocéntrica heredada de Grecia y Roma, para la cual, Dante ya abría las puertas en la *Commedia*.

Vale la pena el trabajo de síntesis bibliográfica, elaboración de esquemas, líneas cronológicas o aspectos sincrónicos y las infaltables maquetas que algunos colegas plantean a los adolescentes, para entrar en el sentido del viaje de Dante personaje.

Enseñar el aparentemente oscuro lenguaje de la *Commedia* aproxima al estudiante a decodificar otros lenguajes, que en el presente actual actúan sobre las ideas para aparentar simpleza, cuando en realidad entrañan directrices mercantilistas o ideologizadas. Saber elegir, estar alertas, agudizar la capacidad crítica ante el encriptamiento o la excesiva llaneza de ciertos discursos, es parte de una práctica situada y reflexiva, y de la pasión de transponer un texto que ilumina al Renacimiento.

Insisto en encontrar en los mitos grecolatinos cristianizados por Dante un ejemplo de tantas arbitrariedades que hoy nos enfrentan con prejuicios y distorsiones conceptuales.

Vale la pena, entonces, todo el estudio y «el grande amor con que hemos leído» y este poema. El desafío es transponer hoy una obra de arte que refleja lo mejor y más noble de la erudición de occidente, que recrea la piedad ante el dolor del otro y la gratificación ante el conocimiento y la luz. El reconocimiento respetuoso al maestro, la mirada

---

<sup>6</sup> Parto aquí de las ideas de Gilbert Highet en *La tradición clásica I* (1996).

empática del otro y sus circunstancias, tal vez sean de las actitudes que más anhelamos promover en el estudiante, y que enunciamos como uno de los objetivos —ojalá—, cuando decidimos enseñar Literatura.

## Bibliografía

- Alonso, M.N.; Cerda, K.; Cid, J.; Faúndez, E.; Mora, G.; Oelker, D.; Triviños, G. (s/f). Sobre el concepto de lo clásico. Grupo de Investigación Mecesus Uco o2o3/Diuc 03 F2 05. Recuperado de [http://postgradoliteratura.udec.cl/wp-content/uploads/2013/04/lo\\_clasico.pdf](http://postgradoliteratura.udec.cl/wp-content/uploads/2013/04/lo_clasico.pdf)
- Alighieri, D. (2021). *Divina Comedia*. Barcelona: Penguin. (Edición y notas de Jorge Gimeno).
- Basabe, L. (2007). Acerca de los usos de la Teoría didáctica. Camillioni. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvino, Í. (1994). *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets.
- Calvo, J.L. (1998) (Ed.). *Odisea*. Madrid: Cátedra.
- Castricone, C. (2017). La piedad de la basílica de San Pedro. III. *Miguel Angel escultor de su salvación*. Recuperado de <http://ccastricone.blogspot.com/p/la-piedad-de-la-basilica-de-san-oedro.html>
- Castro Prieto y López, W. (2017) La formación de educadores en clave de producción de eternos principiantes. Nossar-Sallé (Comp.) *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones*. Montevideo: CFE.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ceserani, R. (2004). *Introducción a los estudios literarios*. Barcelona: Crítica.
- Gadea Blanco, L. (2016). Una aproximación al análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles. *Miradas sobre Educación*, 1(1), pp. 93-121
- Highet, G. (1996). *La tradición clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica.

- La Madriz, J. (2010). Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 1(1), pp. 79-96. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1317-581520100001000006&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1317-581520100001000006&script=sci_abstract)
- Nossar, K; Sallé, M.C. (comps). (2016). Estudio de caso en Uruguay, en *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. Consejo de Formación en Educación. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/467>
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio Ensayos sobre la Literatura y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.

## El desafío de la modalidad didáctico-pedagógica de proyectos en Nivel Superior. Una propuesta para enseñar y aprender Literatura Latinoamericana en el Profesorado

Anice Ilu

Las problemáticas actuales manifestadas en la transposición de la teoría a la práctica, a través de las diversas modalidades didácticas y las consecuencias advertidas en la calidad de los aprendizajes, continúan siendo un desafío ineludible en la formación inicial y permanente de profesores de lengua y literatura. A partir de las investigaciones<sup>1</sup> realizadas y de la experiencia<sup>2</sup> docente, este trabajo expone el contexto en el que se desarrolla una propuesta didáctica del Nivel Superior y plantea la modalidad de enseñanza y aprendizaje basada en proyectos (EABP) para abordar la literatura latinoamericana en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de Villa Regina (Río Negro, Argentina). Desde aquí proponemos reflexionar sobre los modos de enseñar en los profesorados, sus proyecciones e impacto en la construcción de saberes y futuras prácticas.

---

<sup>1</sup> Tesis de maestría (2013): *El mandato y la crítica de las armas de José Pablo Feinmann: recursos narrativos para una crítica sociopolítica de la violencia. Proyección en una propuesta didáctica con la modalidad de proyectos para el nivel secundario*. Tesis doctoral (2021): *Urbanyi, Feinmann y Quino: una crítica sociopolítica y plurigenérica a los tránsitos y desplazamientos de la modernidad. Proyección en una propuesta didáctica con la modalidad de proyectos para nivel superior*. Proyecto de investigación Instituto de Formación Docente Continua Villa Regina (2022-2024): *El trabajo por proyectos en el Profesorado de Lengua y Literatura: nuevos formatos de enseñanza para abordar las diversas relaciones con el conocimiento y los desafíos de la articulación entre teoría y práctica, en el contexto actual*.

<sup>2</sup> Trabajo por proyectos como Profesora de Literatura, Arte y Sociedad en Escuela Cooperativa Casaverde (2003-2016). Coordinadora del proyecto Jornadas Literarias, (2006-2016) distinguido con el primer premio a proyectos en la escuela secundaria, otorgado por la Secretaría de Niñez y adolescencia de la Nación, 2012. Trabajo por proyectos en Nivel Superior (2021-2022) en Instituto de Formación Docente Continua Villa Regina.

## El contexto

Una primera aproximación a este estado de situación devela las distancias y contradicciones entre las propuestas didáctico-pedagógicas destinadas a las/os estudiantes del profesorado y las propuestas didáctico-pedagógicas que se esperan, y demandan a los docentes en la escuela secundaria. Esta desarticulación se halla concretamente entre los diseños curriculares y sus proyecciones en la práctica: una estructura de asignaturas estancas y con un funcionamiento mayormente atomizado en los distintos campos<sup>3</sup> que componen la carrera en el Nivel Superior, frente a una estructura de áreas planteada en espacios interdisciplinarios y colaborativos en el Nivel Secundario.

De este modo, la realidad del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Res 3976/15) es que las/os estudiantes transcurren la mayor parte de la carrera en la acreditación de un espacio curricular a otro, estableciendo escasas vinculaciones que pongan en tensión la construcción de saberes específicos y su necesaria proyección didáctica. En el caso que nos ocupa, estudiamos literatura latinoamericana para enseñarla, pero ¿cuándo pensamos cómo la vamos a enseñar en la escuela? ¿Se trata de aprender como especialistas una materia y luego cuando ya «aprendimos todo» vamos a pensar en el espacio de la didáctica cómo la enseñaríamos a las/os estudiantes de la escuela secundaria? Vale entonces, como primer posicionamiento sostener que, en un Profesorado para la Formación Docente, no solo estamos construyendo un saber académico y conocimientos específicos, sino que también es imprescindible trabajar y construir a lo largo del proceso de la carrera y hacia el interior de los distintos campos, las modalidades didácticas que mediatizan ese conocimiento. Como señala Laurens Cornú<sup>4</sup> es necesaria una «epistemología de la acción»; renunciar a poner un antes y un después: primero hago y luego pienso, primero pienso y

---

<sup>3</sup> Se refiere a la organización disciplinar del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura: campo general, específico y de las prácticas.

<sup>4</sup> En Franco, F. Entrevista a Graciela Frigerio. En *La Diaria Educación*. 1 de marzo de 2018.

luego hago, o por un lado teorizo y por el otro hago las prácticas. Por el contrario, se trata de un pensar haciendo y un hacer pensándose.

Por su parte, la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN, Res 945/17) se estructura por áreas en un mapa que establece espacios afines e interdisciplinarios —de planificación y de puesta en práctica— articulados progresivamente a lo largo de los cinco años, señalando como prioritario el trabajo por proyectos, talleres y ateneos. Y aunque se enmarca en las propuestas innovadoras de nuestro país, la realidad expone docentes con dificultades en la aplicación de herramientas, habilidades y competencias requeridas para la planificación y el trabajo colaborativo —estructurales en la modalidad didáctico-pedagógica de proyectos—, habida cuenta de que básicamente no conocen ni han experimentado esta modalidad de planificación y práctica que exige el ámbito laboral.

En paralelo, los desarrollos de la investigación en didáctica en este ámbito manifiestan el desfasaje sostenido en la práctica. Múltiples estudios y experiencias demuestran que el trabajo en equipos, el aprendizaje surgido del protagonismo activo de los estudiantes, la perspectiva interdisciplinar, el contacto con situaciones de la realidad cercana a los jóvenes, la evaluación formativa<sup>5</sup> —todos elementos nucleares de EABP—, responden a las necesidades y demandas de la educación del siglo XXI. Justamente la existencia de experiencias del aprendizaje basado en proyectos y en problemas, desarrolladas en cátedras universitarias de diversos campos del conocimiento en el mundo<sup>6</sup> y las expe-

---

<sup>5</sup> Enmarcada en el Constructivismo y el Aprendizaje Colaborativo, la evaluación formativa se aplica con la intención de obtener evidencias sobre la situación de cada estudiante, con respecto a la meta perseguida, desde el comienzo del proceso y no al final, para que el profesor pueda ir reorientando su proceso de enseñanza, a partir de los resultados que se vayan obteniendo, en las evaluaciones formativas aplicadas.

<sup>6</sup> Universidad de Aalborg en Dinamarca (Guerrero y Calero, 2013), de Bremen en Alemania (Huber, 2008), Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (Benito, 2018) en Argentina, etc. Proyecto escuelas HORIZONTE de Cataluña (2014-2022), programa PLANEA UNICEF en América Latina (2004-2002), escuelas PROA en la provincia de Córdoba (2018), etc.

riencias transformadoras en el Nivel Secundario ubican en la centralidad la necesidad imperiosa de acercar la investigación a las instituciones formadoras y recuperar la idea que sostuviera Paulo Freire (2002):

Toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende (p. 227).

En esta línea, nuestro segundo posicionamiento consiste en entablar y potenciar este diálogo ineludible entre investigación y docencia apoyado en los cuatro pilares de la educación que, refundados por Jacques Delors (1994) en los umbrales del siglo XXI, exponen una vacancia aún vigente tanto en el Nivel Superior como en el Nivel Secundario. Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y aprender a ser, constituyen los pilares para apoyarnos y volver a pensar las finalidades de la educación.

Si bien la EABP tiene sus orígenes<sup>7</sup> a comienzos del siglo XX, hoy constituye una de las propuestas más potentes de la renovación didáctica tanto por su condición de adecuación al contexto actual, como de impulso para las transformaciones que implican asumir los desafíos de

---

<sup>7</sup>Esta metodología de enseñanza-aprendizaje, conocida como la enseñanza que se basa en el hacer surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX. El concepto de Aprendizaje basado en proyectos se apoya en los principios de La Escuela Nueva descrita por J. Dewey. Su discípulo W. Kilpatrick continuó con una nueva técnica de estudios basada en proyectos en los comienzos del siglo XX. Para Kilpatrick un proyecto didáctico es «un plan de trabajo de preferencia manual, una actividad motivada por la intervención lógica, teniendo en cuenta la diversidad globalizadora de enseñanza natural». Luego con el paradigma constructivista, el método evolucionó a partir de educadores como Piaget, Vygotsky y Bruner.

la educación de nuestro tiempo. Enseñar en el Nivel Superior a los futuros docentes con esta modalidad didáctico-pedagógica implica reconstruir la articulación entre los niveles educativos superior y secundario, reformulando las relaciones entre la teoría crítica, la literatura, la lingüística y los modos de construcción de estos saberes.

Entonces, volviendo al título de este congreso: «Reinventar y resistir los desafíos actuales de la didáctica de la literatura» implica, desde nuestra perspectiva, poner a trabajar en las aulas estos desarrollos de la investigación en el campo, animarnos a construir «artefactos didácticos» singulares, en los términos de Valeria Sardi (2011), «donde se tramen la experiencia profesional, el conocimiento, los sujetos y los contextos». (p. 217).

En este sentido, el trabajo por proyectos, enmarcado en las teorías constructivistas del aprendizaje, constituye una alternativa sostenida en cuatro principios estructurales: la problematización del conocimiento y su construcción en proceso, la interdisciplinariedad, la versatilidad, y la autonomía gestionada a través de la participación activa del estudiante. A nivel global se distinguen en su desarrollo tres grandes momentos — indagación, diseño e implementación— divididos en una serie de fases que incluyen a la evaluación y la metacognición. Se trata de imaginar, inventar y vivir experiencias socioculturales que reformulan el rol de docente y estudiantes, replantean los modos de construir conocimiento y de evaluar, estableciendo la significatividad<sup>8</sup> como condición imprescindible en el acto de educar.

Investigadoras como Patricia Benito (2018) y Melina Furman (2022) sostienen que la EABP ha cobrado particular importancia en el siglo XXI, en tanto los resultados que arroja su puesta en marcha tiene

---

<sup>8</sup> Según Ausubel, durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del alumno para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, entender el ámbito de aplicación. (Díaz Barriga, 2003)

consecuencias directas en el desarrollo integral de los sujetos, su rol activo en la construcción del conocimiento y adquisición de competencias significativas tales como las digitales, cognitivas, metacognitivas y colaborativas. En esta línea, reafirman que las investigaciones sobre el tema expresan el cambio rotundo en la motivación de los estudiantes, generado por el pasaje de la lógica de los contenidos a la del desafío y contextualización de esos contenidos en situaciones reales. Específicamente, en nuestro campo, Teresa Colomer (2010) posiciona al trabajo por proyectos como una de las propuestas más potentes de la renovación didáctica, por ofrecer soluciones a las dificultades de integración de los diversos aspectos del aprendizaje literario y, aún, de la interrelación entre los objetivos lingüísticos y literarios.

## La propuesta

La propuesta didáctica planteada para el Nivel Superior que estamos desarrollando en la cátedra Literatura Latinoamericana<sup>9</sup>, se orienta a partir de lo que llamamos una condición fundante de esta literatura: la imposición de la cultura occidental y la independización de la lengua española. Desde dicha condición que atraviesa toda esta literatura expresada en el problema de la identidad latinoamericana, buscamos y apelamos a una relación dialéctica con los contenidos.

La modalidad de trabajo se inscribe en EABP, lo cual implica abordar la construcción de los contenidos planteados en el programa desde preguntas problematizadoras que estructuran los cuatro módulos a desarrollarse durante el año. Los módulos —en lugar de las unidades— por sus características dinámicas, abiertas y flexibles, resultan una organización didáctica adecuada para abordar las obras y los contenidos en secuencias espiraladas y retroalimentadas en el diálogo y tensión constante entre las obras literarias, la teoría crítica y las proyecciones didácticas. El programa se sostiene en dos ejes: uno que profundiza y aborda cada problemática con su correspondiente bibliografía y *corpus* literario,

---

<sup>9</sup> La cátedra se halla dentro del campo de asignaturas específicas en el 3.º año del Profesorado.

y otro común a todo el grupo, con una selección de bibliografía y textos literarios que trabajan todos.

Durante el desarrollo del proyecto, se plantean espacios de trabajo común en los que se lleva adelante la sistematización conceptual; momentos de intercambio entre los grupos en los que se socializa avances y obstáculos, se debate y analiza textos literarios y bibliografía crítica; y espacios destinados a que cada grupo pueda trabajar en la problemática elegida. Una serie de dispositivos, considerados instrumentos mediadores, se utilizan para registrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un programa de uso común, *Genially*<sup>10</sup> que habilita el trabajo colaborativo entre las/os estudiantes y la docente. Del mismo modo, una maquinaria metacognitiva se pone en marcha a través de distintas estrategias con la finalidad de que las/os estudiantes controlen y reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y le otorguen sentido desde una motivación intrínseca, que a su vez promueve la autonomía.

Cada módulo plantea tres preguntas problematizadoras de las cuales, cada grupo selecciona una. Esta propuesta permite que las/os estudiantes tomen decisiones y elijan orientados por sus propios intereses, estableciendo a su vez, en los espacios en común, relaciones con las otras problemáticas; organización que en paralelo garantiza que todos aborden lo que se considera prioritario de cada módulo. Asimismo, cada pregunta problematizadora establece para su respuesta un *corpus* de textos literarios obligatorio y otro optativo, junto a una bibliografía obligatoria y otra complementaria.

Para el inicio de la Fase I planteamos una introducción al problema nuclear —«La identidad latinoamericana»— que estructura la cátedra a

---

<sup>10</sup> El *Genially* permite construir experiencias de enseñanza y aprendizaje con los módulos didácticos en cuyas placas podemos incluir explicaciones, ejemplos, imágenes, videos, audios, etc. Posee la alternativa de interactividad y animación. Esta herramienta permite el acceso a las producciones grupales, donde las/os estudiantes pueden ver el trabajo de todos y visualizar los avances. Es un espacio que integra la producción de cada grupo de manera que permite atender a las distintas trayectorias y desarrollar un trabajo colaborativo que podemos recorrer de maneras distintas (no lineal) a través de hipervínculos que pueden ramificarse en opciones.

través del siguiente disparador: *¿Qué es América latina? ¿Literatura hispanoamericana o latinoamericana? ¿Por qué, cómo las definimos, qué incluyen?*

A partir de la socialización de las primeras ideas abordamos una bibliografía común que a posteriori de la lectura puso en discusión las ideas previas enunciadas. Luego, se expuso el plan de trabajo con sus fundamentos epistemológicos, crítico-literarios y didáctico-pedagógicos, a fin de que todas/os conocieran la propuesta y realizaran las preguntas que consideraran necesarias. A partir de aquí, se presentó el módulo con las preguntas problematizadoras y sus correspondientes contenidos de manera que las/os estudiantes, organizados en grupos, tuvieron la opción de elegir por módulo con qué pregunta trabajar y poner en marcha estrategias inquisitivas, experimentales y argumentativas en busca de respuestas inscriptas en las etapas que componen un proyecto.

Para ejemplificar esta fase, tomamos el primer módulo denominado «La génesis de la identidad latinoamericana y la construcción de una matriz colonial». Aquí se presentaron las siguientes preguntas problematizadoras:

a) *¿Cuál es la génesis de la literatura latinoamericana; cómo sobrevive y se transmite ese mundo cultural y lingüístico?* b) *¿Cómo se construye el imaginario del «Otro» en el periodo de la conquista y a través de qué funciones de la literatura?* c) *¿Desde qué perspectivas se expresa el debate de la conquista en las crónicas y cómo se implica con el proceso de cristianización?*

Una vez realizada la elección, los grupos formularon una hipótesis<sup>11</sup> con la que culminó la primera fase<sup>12</sup>. Para el inicio de la Fase II, se propuso plantear preguntas a la hipótesis problemática. Algunas de estas, formuladas por las/os estudiantes fueron:

---

<sup>11</sup> Se presenta una de las hipótesis, elaborada por las/os estudiantes a modo de ejemplo:

«El imaginario del 'Otro' en el periodo de la colonización, se construyó bajo la perspectiva de la dimensión de superioridad e inferioridad. El 'Otro' se enmarca bajo la cosmovisión religiosa y colonizadora como una persona sin cultura, lenguaje y un Dios a quien rendirle culto. Debido a que no pertenecían a su misma corriente religiosa, pero, bajo los intereses personales de la corona y de los colonizadores, se construyen diferentes argumentos justificatorios sostenidos en el ideario occidental y cristiano».

*¿Cuál fue el imaginario del «Otro» que se construyó? ¿Fue estático en todo el periodo de conquista? ¿Qué intenciones inciden en la construcción del imaginario del "Otro"? ¿Existió más de un imaginario del «Otro» en el periodo de conquista? ¿Qué rol se le adjudicó a la literatura en el periodo de colonización? ¿Y al lenguaje desde la tarea evangelizadora?*

Para dichas preguntas se requirió la búsqueda de información en fuentes documentales y empíricas, complementándose con una serie de objetivos —correspondientes a la Fase III— que cada grupo planteó para su proyecto. Por ejemplo:

- ✓ *Dar a conocer el imaginario del «Otro» desde las diversas perspectivas.*
- ✓ *Indagar sobre la función de la literatura en la construcción del «Otro» en el periodo de colonización.*
- ✓ *Visibilizar la perspectiva del «Otro».*

A continuación, se pidió a las/os estudiantes que elaboraran un bosquejo de su plan de trabajo que debía contener fuentes documentales, empíricas y diálogo interdisciplinar. Para ello, con el fin de responder las preguntas de cada problemática, el docente propuso una serie de fuentes documentales y empíricas correspondientes a la Fase IV del proyecto. Aquí, además, las/os estudiantes debían incluir al menos dos fuentes propias que les permitiera singularizar su trabajo y profundizar en lo que más les interesaba. A medida que desarrollaron esta fase, cada grupo realizó distintos tipos de registros<sup>13</sup> que permitieron luego analizar la información recabada y responder de forma articulada las preguntas planteadas (correspondiente a la Fase V del proyecto).

Aunque la organización presentada habilita la participación de las/os estudiantes, promueve del desarrollo de la autonomía y pone en juego estrategias investigativas, atendiendo a la vez que todo el grupo aborde un tronco común en cada módulo, se presentan otras dificultades. Hablamos de dificultades comunes al cursado de todas las literaturas en este profesorado: el trabajo con las categorías crítico-analíticas, los diálogos interdisciplinarios, un *corpus* de textos que incluya obras contemporáneas y la proyección didáctica. Para resolverlo, propusimos

---

<sup>13</sup> Se refiere a diversas técnicas de recolección de la información: fichas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, punteos, etc.

en cada módulo tres ejes complementarios: categorías, interdisciplinariedad e intertextualidad.

Para el primero de los ejes incluimos un trabajo práctico por módulo que selecciona dos categorías para analizar en los textos literarios y en relación directa con las problemáticas. Para el segundo, buscamos la relación interdisciplinar<sup>14</sup> en los otros espacios curriculares afines a las problemáticas trabajadas y las incluimos como propuestas de fuentes empíricas. Para el tercero, propusimos desde el principio de cada módulo la lectura de una obra<sup>15</sup> latinoamericana contemporánea que, vinculada desde los distintos tipos de intertextualidad, nos permitiera conocer autores actuales y establecer relaciones con los textos trabajados en los distintos módulos. Respecto a la proyección didáctica, en los encuentros de intercambios pensamos y planteamos constantemente posibles alternativas para trabajar los textos literarios abordados en la secundaria y los incluimos como el impacto de los proyectos.

Otra cuestión clave en la modalidad de EABP es la evaluación. Como sostiene Rebeca Anijovich (2009), las prácticas alternativas de enseñanza requieren un correlato en la evaluación lo que implica, también en este aspecto, trabajar en las distancias entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Con este sentido se incorporan a la experiencia distintas instancias y dispositivos de evaluación formativa y sumativa. En primer lugar, la explicitación de los criterios de evaluación y la participación de las/os estudiantes en la construcción de algunos criterios, de modo que en el marco del desarrollo de la autonomía los alumnos aprendan a ejercer control<sup>16</sup> sobre sus propios procesos de aprendizaje.

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, entrevistas a la cátedra de filosofía con relación al tema de las tesis indigenistas y colonialistas; clases del profesor de arte y estética para profundizar el conocimiento sobre las estéticas, por ejemplo, en el caso del Barroco de Indias, etc.

<sup>15</sup> En este módulo se propusieron dos obras de Carmen Boullosa -*Duerme* (1994) y *Los cielos de la tierra* (1997)- vinculables con las problemáticas de los proyectos.

<sup>16</sup> Por ejemplo, construir el criterio para evaluar la formulación de preguntas en la fase II. Cómo determinamos si se trata de preguntas problematizadoras, si se abren a la investigación y colaboran con ella. Cuestión que además es inherente a la modalidad de EABP porque revierte la posición docente y propone un estudiante que, en lugar de contestar, lo pone a pensar, a formular sus propias preguntas y atravesar el conflicto de construir nuevos saberes recurriendo a estrategias propias de la investigación.

En segundo lugar, la puesta en práctica de distintos tipos de evaluación que atiendan a la diversidad<sup>17</sup> de procesos singulares que propone el trabajo por proyectos y a la contextualización con las problemáticas abordadas.

Por último, la finalización del módulo correspondió al impacto<sup>18</sup> de los proyectos, que, siendo parte del proceso de evaluación y reflexión metacognitiva, se complementó con una rúbrica en la que las/os estudiantes analizaron y evaluaron sus recorridos a través de distintos ejes descriptores del proceso.

## Bibliografía

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Benito, P.; Glant, M.; Romano, M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos. Una experiencia en educación superior a distancia. *Universidad de Morón* -Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales (FICCTE), pp. 1-12.
- Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas, líneas de investigación e innovación. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html#I\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html#I_0_)

---

<sup>17</sup> Como señala Anijovich (2009), nos referimos al concepto de diversidad en sentido amplio. La idea central del enfoque en la diversidad consiste en enseñarle y darle la oportunidad al alumno de elegir.

<sup>18</sup> Las diversas modalidades de socialización y publicación conforman esta fase. En este caso, los grupos propusieron distintas proyecciones didácticas de la problemática, que, destinadas a la escuela secundaria, se enfocaron en posibilidades de transposición didáctica de los problemas y textos literarios abordados.

- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (5)2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>
- Diseño curricular jurisdiccional. Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura* (2015). Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Dirección de planeamiento, Educación Superior y Formación. Provincia de Río Negro.
- Documento Jornada Intersectorial de Debate, Buenos Aires. (8 de mayo de 2018): La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP). Sistematización del Proceso Colectivo de Construcción. Recuperado de <https://docplayer.es/91268775-Documento-la-ensenanza-y-aprendizaje-basados-en-proyectos-eabp.html>
- Furman, M. (2020). *Enseñar distinto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, M. (2021). Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje basado en proyectos. *Las preguntas educativas*, CIAESA. Recuperado de <http://www.laspreguntaseducativas.com/>
- Franco, F. Entrevista a Graciela Frigerio. En *La Diaria Educación*. 1 de marzo de 2018. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-énfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>
- Freire, P. ([1992] 2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guerrero, E.; Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. Educación social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, pp.73-91. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publica->

tion/327161749\_El\_aprendizaje\_basado\_en\_proyec-  
tos\_como\_base\_metodologica\_en\_el\_Grado\_de\_Educacion\_So-  
cialEducacion\_social

Sardi, V. (2011). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura, *Texturas*, XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- Argentina. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10649/pp.10649.pdf>

## Los autores

### *Agustín Arias*

Profesor de Literatura, egresado del CeRP del Litoral, y estudiante de Filosofía. Ganador de la última edición de los Premios de la («Cien años de Mario García»), categoría poesía, con el libro *El imperio de este mundo*. Es coautor del artículo «Cartografías de la negritud en la cultura uruguaya: un agujero que discute el canon» publicado en la revista *[sic]*.

### *Andrea Arismendi*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas, institución en la que se desempeña como docente de las asignaturas Lengua Española, Corrientes Literarias e Introducción al campo profesional. Es escritora y columnista cultural en el programa radial *La máquina de pensar* (Radio Cultura). En 2022 publicó en la revista *Espectros* (Argentina) una investigación sobre la ciencia ficción nacional, durante 2023 ha presentado ese trabajo en varias instituciones, como parte de un grupo de investigación sobre literatura uruguaya, con el apoyo del MEC y del INLET.

### *Nancy Barbaro*

Docente de literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas. Trabaja en instituciones privadas y públicas de Montevideo. Es profesora adscriptora desde 2012.

### *Gustavo Bombini*

Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires, es actualmente profesor en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad de Buenos Aires, donde se desempeña como profesor titular e investigador en el área de didáctica de la lengua y la literatura. Director de la

Especialización en Literatura Infantil y Juvenil en la UNSAM y director del Profesorado Universitario en Letras. Integra el Programa «Mundo editorial, lectura y traducción desde los estudios de género(s) y feminismos» (CONICET-LICH-CEIECS-UNSAM). Director de *Lulú Coquette*, revista de didáctica de la lengua y la literatura. Su libro, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, recibió en el 2005 el Premio al Mejor Libro de Educación por la Fundación El Libro de Argentina. Es autor de numerosas antologías, artículos y libros en esa materia.

### *Natalia Bonilla*

Profesora de Literatura, egresada del Instituto de Profesores Artigas. Trabaja en el colegio The Anglo School de Carrasco y en el liceo n.º 2 de Barros Blancos. Posee amplia experiencia en el trabajo como tutora de proyectos en secundaria, así como formación en Blended Learning.

### *Paola Borges Abreu*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas, en modalidad semilibre desde el IFD de Salto. Realizó múltiples cursos referidos a la docencia, la didáctica y a la comunicación en instituciones del estado y privadas. Se desempeña como docente de Literatura desde 2003 y es profesora adscriptora desde el 2011. Desde 2021 es docente en Formación Docente.

### *Leticia Collazo*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas. Docente de Educación Secundaria y Formación Docente. Fue profesora adscriptora y actualmente es docente de didáctica en el CeRP del Suroeste. Pertenece al grupo GEA. Posee diversas publicaciones en libros y revistas arbitradas resultado de sus investigaciones.

Estuvo presente con sus ponencias en múltiples congresos en el exterior y nacionales, entre ellos varios organizados por la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay.

#### *Valeria Di Piramo*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas. Tiene formación de posgrado en Didáctica. Es profesora adscriptora y ha tenido varias promociones de practicantes a su cargo. Ejerce como profesora de Didáctica en los CeRP del Este y Sur, desde 2013. Ha participado en diversas oportunidades en congresos organizados por la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay.

#### *Sandra Escames*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas, con desempeño en Educación Secundaria y en Formación Docente. Magíster en Literatura Latinoamericana, egresada de la Universidad de la República. Posee diversas publicaciones y ha contribuido con sus investigaciones en múltiples congresos y encuentros académicos. Es integrante del Consejo académico de lectura de la revista *[sic]*.

#### *José Luis Gadea*

Profesor de Literatura por el Instituto de Profesores Artigas, poeta, narrador, editor, músico y performer. Publicó *Poemas de Amor, Hacia Ítaca, Ningún Lugar* y *Goes to Goes, Tatami Registros* y coordinó la antología crítica de poetas ultrajóvenes *En el camino de los perros*. Es tallerista del proyecto de estimulación de la lectoescritura poética para adolescentes de Educación Media uruguaya *Orientación Poesía*, y referente del colectivo de poetas adolescentes y jóvenes *En el camino de los perros*. Coordinó *Orientación Poesía* y el proyecto *Aquí se lee*. Ha implementado diferentes talleres de lectura y escritura poética en liceos de Montevideo y Canelones, y una serie de encuentros formativos virtuales, en torno a la didáctica de la creación poética, destinados a docentes de Literatura y

Profesores Orientadores Bibliográficos (POB). Dictó el curso virtual *El sembradío* (CEIBAL). Cuentos, poemas y reseñas de su autoría han sido publicados en medios locales.

*Cecilia Gastambide*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas. Desde el año 2017 se desempeña como docente adscriptora. Ha integrado grupos de investigación sobre Didáctica de la Literatura. Actualmente es parte de un proyecto de investigación denominado *Estudiantes y docentes en tiempos de pandemia, estudio comparativo y colaborativo sobre las experiencias de escolarización en la Educación Media Latinoamericana*, proyecto impulsado y financiado por la Universidad Autónoma de México y la UDELAR. Desde al año 2020 trabaja en el liceo n.º 58, Mario Benedetti, del barrio Bella Italia.

*María Laura González Díaz*

Docente egresada del CeRP del Litoral en Lengua y Literatura, con una especialización en Didáctica de la Educación Superior por la Universidad CLAEH. Profesora de Literatura en Educación Media, es también docente de Didáctica de la Literatura en el CeRP del Litoral.

*Alejandra González Reyes*

Profesora de Literatura. Cursó seminarios de la Maestría en Literatura Latinoamericana en la Universidad de la República y Periodismo profesional en el Instituto Profesional de Enseñanza Periodística (IPEP). Integró el Proyecto Wikipedia en la Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Expuso en el Congreso internacional de promoción de la lectura y el libro, en Buenos Aires, siendo seleccionada su ponencia en el marco de la 45.ª Feria Internacional de Libro de Buenos Aires para explicar las posibilidades de Wikipedia en la promoción de la lec-

tura y la escritura. Ha realizado diversas publicaciones en revistas y libros, entre ellas: «Dante», en el libro: *Sueños de verano*, editado en España en noviembre de 2018.

### *Anice Ilu*

Doctora en Letras, Magister en Culturas y Literaturas Comparadas por la Universidad Nacional de Córdoba, Profesora en Enseñanza Primaria (Instituto de Formación Continua n.º1, General Roca) y Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Comahue. Adscripta al Programa de Universidad en la Cárcel (UNC), desarrolló talleres literarios en las provincias de Córdoba, Neuquén y Río Negro en distintos contextos de encierro, y otras instituciones de la comunidad. Ha participado en distintos proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba, disertado en congresos y publicado artículos y libros en las áreas de didáctica de la literatura y la crítica sociopolítica en los géneros de novela, teatro y humor gráfico. Actualmente dirige el proyecto de investigación «El trabajo por proyectos en el Profesorado de Lengua y Literatura: nuevos formatos de enseñanza para abordar las diversas relaciones con el conocimiento y los desafíos de la articulación entre teoría y práctica, en el contexto actual», dicta cursos sobre sus áreas de investigación y se desempeña como Docente de Nivel Superior en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, en Río Negro, Argentina.

### *Gustavo Martínez*

Profesor de Literatura egresado del Instituto de Profesores Artigas donde fue profesor de Literatura Española y Corrientes Literarias. Ejerció como docente de enseñanza secundaria oficial y privada y también como inspector de liceos. Publicó numerosos artículos de su especialidad en revistas como [*sic*], *Maldoror* y *Espéculo*; ha dictado conferencias y cursillos en diferentes ámbitos académicos. Publicó diversos libros de

crítica literaria y ficción, por los que recibió varios premios del Ministerio de Educación y Cultura y en 2019 el Premio de Novela Breve Washington Benavides por *Desde la ventanilla*.

### *Pablo Márquez*

Profesor de Literatura y de Historia, egresado del Instituto de Formación Docente de Salto. Ha ejercido la docencia de aula en liceos públicos y privados de Salto, en el IFD Rosa Silvestri del mismo departamento y en el CeRP del Litoral. Ha colaborado con artículos en revistas literarias como Punto, La Piedra Alta o Revista [sic] de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay. Ha participado como ponente y organizador en Seminarios y Coloquios sobre Literatura Fantástica, así como co-organizador del evento poético Naranja en llamas. También ha participado en congresos y encuentros nacionales e internacionales sobre Historia de la Educación y género autobiográfico. Es docente co-investigador del Fondo Sectorial de Educación (FSED) de la ANII. Forma parte del Grupo de Estudios Autobiográficos (GEA). Participó como co-organizador y miembro de la Comisión de Lectura del XII Congreso Nacional y XI Internacional de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay (Salto, 2022). Es autor de dos poemarios *Muelle negro* (Civiles Ilustrados, 2020) y *Puente* (Yaugurú, 2022).

### *Flavia Molino Farré*

Docente de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas en el año 2008, con especialización en Educación con énfasis en Gestión por la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente se encuentra finalizando la Maestría en Liderazgo y Gestión educativa en dicha institución. Se ha desempeñado como tutora de proyectos en secundaria y posee formación en el uso de TIC y Aprendizaje basado en juegos.

*Luis Daniel Olivera*

Profesor de Literatura egresado del CeRP del Litoral. Licenciado en Comunicación y Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad de la República. Máster en Educación Ambiental por el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores IPES. Ha realizado múltiples seminarios en educación, desarrollo y políticas públicas.

Se desempeña como docente y *community manager*.

*Carolina Sacco Figueroa*

Profesora de Literatura y de Idioma Español egresada del Instituto de Profesores Artigas. Docente en el Instituto de Profesores Artigas y en los Institutos Normales de Montevideo. Cursa la maestría en Didáctica Profesional en la Universidad Pedagógica Nacional, de Buenos Aires. Realiza la Tecnicatura Universitaria en Corrección de estilo en la Universidad de la República.

*Nélida Rovetta*

Egresada del Instituto de Profesores Artigas como profesora de Literatura, actividad que ejerce desde 1989. Es profesora adscriptora y ha tenido varias promociones de practicantes a su cargo. Tiene formación de posgrado en Didáctica. Ejerce como profesora de Didáctica en CeRP Centro desde 2011. Ha participado en diversas oportunidades en congresos organizados por la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay.

*Beatriz Rodríguez Posadas*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas y de Italiano e Idioma Español del IFD de Canelones. Egresada del postgrado de Especialización en Gestión Educativa de la Universidad Católica de Montevideo. Cursa la Maestría de Didáctica Superior de la Universidad CLAEH y la Especialización y Maestría en enseñanza de lenguas, mención italiano de ANEP-UdelaR. Se desempeña como profesora de Literatura y de Idioma Español en instituciones públicas y de

Didáctica de Español en el Profesorado Semipresencial del Consejo de Formación en Educación.

*Kildina Veljacic*

Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas. Magíster en Ciencias Humanas, opción Literatura Latinoamericana, por la Universidad de la República. Operadora psicosocial egresada de la Escuela de Psicología Social de Montevideo. Docente de Educación Secundaria y de Corrientes Literarias en el Instituto de Profesores Artigas. Investigadora asociada de la Biblioteca Nacional. Recibió el Primer Premio de Ensayo Inédito del MEC 2020 por *Mariposa negra. Duelo y escritura en Marosa di Giorgio*.



Producto del Congreso en Didáctica de la Literatura organizado por la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay en 2022, este libro recoge algunas reflexiones sobre la importancia de enseñar un arte como la literatura en las aulas contemporáneas. Desde diferentes perspectivas, se toma en cuenta tanto la transposición didáctica como factores externos que inciden en el aprendizaje: medidas políticas, nuevas tecnologías, la pandemia de Covid-19, entre otros. De ese modo, se ofrece una mirada diversa sobre un fenómeno de enorme relevancia para la sociedad toda, a partir de una reflexión múltiple y enriquecedora.

ISBN: 978-9915-41-903-9



9 789915 419039