

Las actas del Primer Encuentro de Didáctica son evocación de lo que allí se dijo, de lo que entonces vivimos los trescientos participantes! es todo lo que pueden ser. No hay crónica en el mundo que coincida palmo a palmo con la realidad que refiere, ni siquiera esa forma notarial de la crónica; tal vez ésa menos que ninguna: el notario es algo bastante diferente de un notable y la notabilidad fue constante durante los tres días que compartimos. Porque hubo participantes notables, porque se dijeron muchas cosas y muy útiles para la enseñanza de la Literatura y porque el Encuentro entero fue la celebración de la humildad.

Ojalá estas páginas puedan, como los innumerables talismanes de los cuentos que aprendimos cuando niños, encender la magia de su revivificación.



ASOCIACIÓN DE
PROFESORES
DE LITERATURA
DEL URUGUAY

001



ASOCIACIÓN DE
PROFESORES
DE LITERATURA
DEL URUGUAY

PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

"Hacia las diversiones en la lectura"

50 AÑOS DEL IPA



26, 27 y 28 de mayo de 1999
Montevideo - Uruguay

Antes de que terminara 1944, Sur publicó una nueva colección de cuentos de Borges. Bajo el título de Ficciones, el libro incluía ocho cuentos ya incluidos antes en El jardín de los senderos que se bifurcan (1941) y agregaba otros seis nuevos, bajo el encabezamiento "Artificios". El título del libro y su segunda parte probaban que Borges se mantenía en lo suyo: se negaba a transar y a seguir la línea realista que aplaudía el mundo oficial, o la línea aún más rancia del realismo socialista que proponía la izquierda estalinista. En sus mismos títulos estaba proclamando la creencia en una literatura que fuera sólo eso: literatura, una ficción que no podía pretender ninguna otra cosa.

Emir Rodríguez Monegal¹

Cubierta:

San Jorge y el dragón de Paolo Uccello (0,57 x 0,73m)

1. *Borges; una biografía literaria*, México, FCE, 1987, 343.



ASOCIACIÓN DE PROFESORES
DE LITERATURA DEL URUGUAY

IMPRESIÓN Y DISEÑO: ...
LITOGRAFÍA: ...
MONTAÑANA: ...
CALLE: ...
MONTEVIDEO

Comisión Directiva: Enrique Palombo (Presidente), Rosa Banchemo,
Miryam Maristán, Adriana Mastalli, Graciela Reolon, Isobel Rubbo.

PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

“Hacia las diversiones en la lectura”

*La historia del arte es continua (...)
los grandes maestros (...)
se afianzan en los antiguos y sobre lo mejor
que se ha hecho antes de ellos.*

Johann Wolfgang Goethe
Conversaciones con Eckermann

26, 27 y 28 de mayo de 1999

Club Uruguay – Sarandí 854
Montevideo, Uruguay

COMISIÓN ORGANIZADORA DEL ENCUENTRO

Presidenta: María Emilia Souto.
Coordinadora General: Claudia González Costanzo.
Secretaria: Miryam Maristán.
Asistente: Alicia Cagnasso.

Colaboradores:

Profesores: Nélida Bentancur, Lisa Block de Behar, Imazul Cal, Niobe Castelli, Carlos Hipogrosso, Adriana Mastalli, Enrique Palombo, Estela Peña, Mercedes Ramírez, Álvaro Revello, Isobel Rubbo.

Estudiantes: Rosalía de Castro, Rosario Ferrari, Andrea Laborde, Virginia Lucas, Matilde Llorca, Elizabeth Marziukaitis, Ramiro Perdomo, Rafael Pimentel, Alejandra Torres, Damián Velázquez, Marcos Wassem.

Auspicios:

Ministerio de Educación y Cultura,
Intendencia Municipal de Montevideo,
CODICEN.

ESTAS ACTAS

Es tarea de Profesores de Literatura evocar, difundir y transmitir la vitalidad de las palabras de otros. Las actas del Primer Encuentro de Didáctica son evocación de lo que allí se dijo, de lo que entonces vivimos los trescientos participantes; es todo lo que pueden ser. No hay crónica en el mundo que coincida palmo a palmo con la realidad que refiere, ni siquiera esa forma notarial de la crónica; tal vez ésa menos que ninguna: el notario es algo bastante diferente de un notable y la notabilidad fue constante durante los tres días que compartimos. Porque hubo participantes notables, porque se dijeron muchas cosas y muy útiles para la enseñanza de la Literatura y porque el Encuentro entero fue la celebración de la humildad. Desde su diseño se cuidó de cada detalle para que en ningún momento se perdiera de vista el sencillo lugar que nos toca a los Profesores: mediamos. De un lado están los Maestros, destinatarios de admiración y, a veces, hasta de culto, sin que esto sea ningún despropósito; del otro, nuestros alumnos, destinatarios de todo nuestro esfuerzo, una meta que no debería subordinarse nunca a ninguna otra. Colocados bajo la égida de las palabras de Goethe que lucieron y lucen como inscripción en el frontispicio del albergue imaginario que nos protegió durante esos tres días, el afán de protagonismo que de vez en cuando hace presa mefistofélica de alguno que otro, se desvaneció, dominado por una alegría intensa, visceral: la alegría de sabernos parte de una tradición. De saber que además de no estar solos ahora, no estamos solos en el tiempo: portamos una antorcha que otros nos legaron y nuestro sagrado deber no es más que saber cuidarla para poder pasarla, intacta, y si es posible, mejorada, a los que nos siguen. Todo el Encuentro fue un largo homenaje: a otros Profesores, que la muerte o la enfermedad alejó de nosotros pero a los que tuvimos muy cerca entonces merced a la fervorosa evocación de quienes más los apreciaron; a los Maestros de la Literatura, los queridos escritores a los que dedicamos nuestras horas, representados en la ocasión por tres cuyos

© De esta edición:
ASOCIACIÓN DE PROFESORES
DE LITERATURA DEL URUGUAY

Eduardo Acevedo 1507 Tercer piso Esc. 5
CP 11200 Montevideo, Uruguay
Telefax: (5982) 400 86 37
Correl: aplu@adinet.com.uy

© Autores (los que constan en el Índice)

ISBN:

Hecho el depósito que marca la ley.

Diagramación y diseño: Alicia Cagnasso

Impreso en Uruguay. Printed in Uruguay.
Abril de 2001.

aniversarios se cumplieran en 1999: Goethe, Borges, Morosoli; a la Literatura misma y al entrañable acto de enseñar.

Los registros notariales no saben de vivencias: aparte de que, como se verá, falta al registro una porción no desestimable de lo que ocurrió.² Y, como podrá observarse, en el propio Encuentro se llamo la atención sobre cuestionamientos que ya ostentan más de treinta años, con relación al supuesto de que la escritura es una forma de registro. Imposibilitados práctica y filosóficamente de "registrar", tratamos de hacer de estas páginas un pequeño albergue para los colegas, distinto del que fue tejiéndose en el Club Uruguay, pero, con un poco de suerte, equivalente.

En la portada, San Jorge vence al Dragón para salvar a una ingenua doncella. En los albores del Renacimiento dominaba la lectura alegórica sobre la simbólica, de modo que a todas luces es válido hacer corresponder los tres términos de la imagen, uno a uno, con tres de la realidad. Si aceptamos que todos y cada uno de los Profesores de Literatura somos encarnaciones de San Jorge, será muy sencillo descifrar el resto de la simbología. Más adelante verán unos niños que Bruegel fijó en sus juegos cotidianos; vean con atención las expresiones y los gestos de esos niños: juegan mecánica y apáticamente, actuando el juego como quien cumple con un deber insoslayable, prisioneros de su propia edad. Es la inercia con que tropezamos en nuestras aulas y que queremos exorcizar. En alguna parte del trayecto se encontrará un arco iris: una armónica escena campestre de Rubens en la que el trabajo se desarrolla con toda calma y en la que, al comunicarse consigo mismos y con su quehacer diario, los humanos están unidos al cosmos. Es la gracia: trascendemos al cumplir nuestro pequeño, mínimo papel en el universo. Como en el Encuentro son Borges, Morosoli y Goethe, así como algunos de los que han leído más cuidadosamente, los astros que nos ayudan a encontrar el camino.

Al diseñar el Encuentro, la Comisión Organizadora, en acuerdo con la Comisión Directiva de APLU, entendió que esa "hora de la

verdad" que es la didáctica y las reflexiones sobre ella se nutre de otra serie de saberes y disciplinas que, además de potenciarla, la determinan (Teoría Literaria, Historia e Historia de Literatura, Literatura Comparada, Pedagogía). A la vez, se buscó combinar la percepción de los organizadores con la de los Profesores que ofrecieron generosamente su trabajo a través de ponencias voluntarias. Estas ponencias se agruparon en mesas, cuyas temáticas surgieron de las propias propuestas de los participantes. Por otro lado, se dispusieron cuatro conferencias plenarias y dos paneles, más la conferencia destinada a exponer las conclusiones del Encuentro, a cargo, como es de uso, de la Presidenta del Encuentro, la Profesora **María Emilia Souto**. Todos los detalles pueden verse en el programa del Encuentro, reproducido a continuación de esta nota inicial.³

En la conferencia de apertura, la Profesora **Mercedes Ramírez**, decana de la Didáctica de la Literatura en nuestro país, nos presenta los atractivos de lo que se ha dado en llamar "nueva lectura", en la que el significado no viene dado ("el texto no es un cadáver") sino que resulta de una transacción entre el lector y el texto. Como es habitual, sus palabras son una arenga y un llamado a una toma de conciencia: sólo de un buen lector puede resultar un buen Profesor. Así, "Mercedes", como todos la conocemos, abría, sin que eso fuera planificado, el camino a las otros tres conferencias plenarias: ese lector especialmente atento cuya tarea es iniciar a otros en el complejo arte de leer requiere, para el buen desempeño de su trabajo, de saberes que solemos llamar "teóricos"; y a los que en realidad designamos apropiadamente, siempre que recordemos que la teoría es la "mirada" y que si no sabemos lo suficiente para organizar nuestra propia mirada, nos la organizan otros, o de tan "prácticos" nos volvemos ciegos, víctimas de ceguera del alma. En la segunda conferencia plenaria, **Lisa Block de Behar**, Profesora de Teoría Literaria de la mayoría de los que hoy damos clase y

3. Todas las personas referidas en el programa estuvieron presentes, con la única excepción del Profesor Ricardo Pallares que, a último momento, se vio aquejado por un problema de enfermedad. Por su parte, la Profesora Graciela Reolon, que atravesaba un largo período de quietud, delegó en otro miembro de la Mesa Permanente de la ATD la lectura del trabajo que ella había preparado para este Encuentro y que, en consecuencia, se incluye en estas Actas.

Maestra de quienes se animaron a internarse en los desafíos del saber (y la vida) que anunciaban sus clases, dispone, desde la autoridad que le da su erudición, una serie de inventarios posibles para ordenar los saberes acumulados en la disciplina antigua y muy modernamente llamada "Poética". Los dispone, para ir descartándolos, uno a uno, de modo de crear por la palabra un silencio más elocuente que cualquier afirmación; de señalar, mediante el hueco silencioso que sus palabras construyen, esa unidad primordial en la que teoría, poesía, acción, todos los opuestos en que podamos pensar y la propia muerte, se confunden para alcanzar su plena realidad. **Tania Franco Carvalhal** ofrece un recorrido por la Literatura y la crítica más reciente a efectos de mostrar cómo el comparatismo, y en particular el comparatismo contrastivo, sirven para conocer los procesos de creación literaria, así como las interrelaciones de la Literatura con otras artes; esta vez el arte elegida por Tania Carvalhal fue la pintura. Quizás porque siempre ofició como una suerte de embajadora de diferentes Literaturas en diferentes países (hoy es entre otras cosas, Vice Presidenta de la Asociación Internacional de Literatura Comparada), a la Doctora Carvalhal le preocupó siempre "la cuestión del otro", y cómo entenderla es requisito para saber leer, al tiempo que, también, saber leer ayuda a comprenderla. La cuarta conferencia plenaria correspondió a **Noé Jitrik**. Una conferencia anafórica, que mediante la repetición "cuarenta años" trataba de tender un puente entre la imagen que la mayoría de los presentes tenían de él y el Jitrik vivo, tangible, de 1999. Se tomó a sí mismo como metonimia de un estado de cosas que percibió como dominante en su audiencia y que con suprema gentileza fue desgranando a lo largo de su exposición. La gente no tenía presente que se había invitado a un estudioso de la narrativa histórica y menos, tal vez, a un analista de la escritura. Como él lo señaló, fueron cuarenta años durante los cuales todos los supuestos que sustentaban el "saber" se conmovieron hasta los cimientos. Los efectos los vivimos todos; la pregunta es hasta dónde conocemos el proceso de esa conmoción.

Uno de los dos paneles estuvo integrado por los miembros de la Sala de Didáctica de la Literatura del IPA, a quienes acompañaron, invitación especial de los organizadores mediante, la Directo-

ra y el Sub-Director del Instituto. En las actas consta la comunicación del Profesor **Juan Francisco Costa**, quien hace un alegato a favor de la formación en valores y más, aún, de la conservación del "ideal". **Margarita Romero** anota una serie de consideraciones sobre el programa de Didáctica I del IPA, fundamentando la importancia de la observación y señalando algunas pautas sobre cómo concretarla. El otro panel se ocupó de una de las vertientes que alimentan la educación: el conjunto de saberes que podrían rotularse como "pedagógicos". Dos de las invitadas eran responsables, por sus funciones, de la creación de propuestas alternativas de educación: la Profesora **Marta Demarchi**, Directora del Área Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde la reinstauración de la democracia y **Graciela Reolon**, la Profesora de Literatura que entonces integraba la Mesa Permanente de las ATD de Secundaria. Las otras dos son destacadas Profesoras que han trabajado mucho en metodologías alternativas no sólo en sus disciplinas (lenguas) sino en la búsqueda de las intersecciones en las "didácticas especiales": **Nancy Cusmanich** y **María Teresa Sales**. Una idea emergió de este panel, más acá de la diversidad de los enfoques: si uno desconoce el contexto en el que está educando puede acabar sirviendo a objetivos muy diferentes a los que pretende. **María Teresa Sales** llama la atención sobre los riesgos de una mecanización de la educación si se renuncia a la reflexión teórica y propone la construcción de una nueva racionalidad que sustituya la ya perimida de la Era Moderna. Subraya la necesidad de que tal construcción sea compleja, atendiendo a la complejidad de la realidad y construida a través del intercambio de los actores. Por su parte, **Graciela Reolon** da cuenta de las consideraciones globales formuladas en las ATD de Secundaria respecto a los requisitos de las reformas educativas y de las propuestas formuladas para el Ciclo Básico y para el Bachillerato.

Las actas registran todas las ponencias de la mesa dedicada al "Texto literario y sus vínculos con el aprendizaje". **Tatiana Oroño** ofrece una recreación poética de las vicisitudes de aula y llama la atención sobre la condición de mediador del docente. **Margarita Romero**, en un trabajo complementario con **T. Oroño** ofrece algunas reflexiones teóricas que remarcan la importancia del vínculo en

la tarea de enseñar. En otra mesa, dedicada a las problemáticas propias de cada nivel en el liceo, **Alicia Langhenin** ofrece una prolija lista de los deberes del docente de Literatura; éstos que son requisito básico para que la clase sea una clase. Entre esta mesa y la que proponía revisar el vínculo de la Literatura con otras artes se repartieron experiencias de aula. **Luisita Rosas** por su parte y **Mónica Díaz** por la suya, aportan dos modos diferentes de poner en práctica lo que a veces, con un poco de apresuramiento llamamos "taller". **Elba Guntern Weibel** y **José Luis Lodigiani** informaron sobre la Teoría de la Relevancia.

Colegas: fueron tres días de fiesta; era la fiesta del Saber. Ojalá estas páginas puedan, como los innumerables talismanes de los cuentos que aprendimos cuando niños, encender la magia de su revivificación.

Hasta el próximo Encuentro.

Claudia González Costanzo

PROGRAMA DEL ENCUENTRO

Miércoles 26 de mayo

DÍA DEL LIBRO

8.30 - 10.00	Acreditaciones.
10.00 - 10.30	Palabras Preliminares: María Emilia Souto. Presidenta del Encuentro. Enrique Palombo. Presidente de APLU. (Sala <i>Goethe</i>).
10.30 - 11.30	Conferencia de Apertura: "El epitafio de Bioy Casares". Mercedes Ramírez. Presidenta Fundadora de APLU. (Sala <i>Goethe</i>).
11.30 - 12.00	Preguntas de los asistentes.
12.00 - 14.00	Descanso.
14.00 - 15.30	Discusión General. Tema: conferencia "El epitafio de Bioy Casares". (Sala <i>Goethe</i>). Coordinadores: Niobe Castelli Graciela Franco Teresita Motta
15.30 - 16.00	Café.
16.00 - 18.00	Mesas de ponencias: "El texto literario y sus vínculos con el aprendizaje". (Sala <i>Goethe</i>) Coordinadora: Rosario Sotelo. Ponentes: . Andrea Rodríguez. "Aproximación a algunos aspectos del desarrollo cognitivo y la enseñanza de la Literatura". . Margarita Romero. "Las interacciones didácticas profesor-alumno". . Tatiana Oroño. "Relación educativa y dialéctica de lazos".

. "Literatura y las otras artes". (Sala *Borges*).
Coordinadora: Graciela Mántaras.

Ponentes:

. Eneida Basaldúa. "Arte y Literatura".

. Beatriz Quiroga. "El cine. Su lenguaje y sus funciones en el aula"

. Luisita Rosas. "Experiencias de implementación del núcleo variable de Literatura, Tercer Año CBU, Secundaria. Taller Literario".

"Ateneo Metodológico-didáctico". (Sala *Morosoli*).

Coordinadora: Carmen Silva.

Ponente: Ricardo Pallares.

18.15 - 19.30

Conferencia Plenaria: "La poética de los poetas". Dra. Lisa Block de Behar. Directora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de la República. Socia de Honor de APLU. (Sala *Goethe*).

Introducción: Manuel Flores y Roger Mirza.

Jueves 27 de mayo

9.30 - 11.30

Panel: Sala de Didáctica del IPA: "La didáctica en el IPA: vigencia de una concepción articuladora del currículo". (Sala *Goethe*).

Coordinador: Oruam Barboza. Sub-Director del IPA.

Panelistas:

Juan Francisco Costa

Patricia Ormaechea

Enrique Palombo

Margarita Romero

Invitada Especial: Margarita Luaces. Directora del IPA.

11.30 - 12.00

Preguntas de los asistentes.

12.00 - 12.30

Formación de la Comisión Organizadora del Segundo Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura. (Sala *Borges*).

12.00 - 14.00

Descanso.

14.00 - 15.30

Discusiones semiplenarias:

Tema: "La poética de los poetas". (Sala *Borges*).

Coordinadores:

Fernando Casales

Margarita Cardozo

Álvaro Revello

Tema: "La didáctica en el IPA: vigencia de una concepción articuladora del currículo".

(Sala *Goethe*).

Coordinadores:

Rosa Banchemo

Adriana Mastalli

Isobel Rubbo

Café.

15.30 - 16.00

16.00 - 18.00

Mesas de ponencias:

"Problemática por niveles". (Sala *Borges*).

Coordinador: Hugo Riva.

Ponentes:

. Gabriela Callero y Diana Dutra. "Un día de éstos": crónica de una lectura anunciada. Literatura y educación en valores."

. Alicia Langhenin. "Recordar lo obvio: comunicación oral entre docentes y alumnos en Bachillerato".

"Taller vivencial". (Sala *Goethe*).

Coordinadora: Isabel Sánchez.

Ponente: Mónica Dfaz.

"La enseñanza de la lengua: enfoque comunicativo-funcional. Teoría y práctica".

(Sala *Morosoli*).

Coordinador: Miryam Maristán.

Ponentes:

Elba Guntern Weibel

José Luis Lodigiani

18.15 a 18.30

Conferencia Plenaria: "Literatura, Discurso Crítico y Comparatismo". Dra. Tania Franco Carvalhal. Profesora e Investigadora de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Vicepresidenta

de la Sociedad Internacional de Literatura Comparada.

(Sala *Goethe*).

Introducción: Claudia González Costanzo.

20.00

El loco Julio. Unipersonal de Luis Cerminara; texto de Víctor Manuel Leites; dirección de Mary Vázquez. Casa del Teatro. Mercedes 1788.

Viernes 28 de mayo

9.30 - 11.30

Panel: "Literatura y Pedagogía". (Sala *Goethe*).

Coordinador: Ac. Jorge Arbeleche.

Panelistas:

. Marta Demarchi. Catedrática y Cordinadora del Área "Ciencias de la Educación" de la Universidad de la República. "Políticas en Formación Docente".

. Graciela Reolon. Miembro de la Mesa Permanente de las ATD y de la Comisión Directiva de APLU. "Una apuesta a la participación".

. Nancy Cusmanich. Presidenta de CECI.

. María Teresa Sales. UCUDAL. "Pautas Metodológicas para una Educación Alternativa".

11.30 - 12.00

Preguntas de los asistentes.

12.00 - 14.00

Descanso.

14.00 - 15.30

Discusiones semiplenarias:

Tema: "Literatura, discurso crítico y comparatismo". (Sala *Goethe*).

Coordinadoras:

Myriam López Pintos

Alicia Suárez

Teresa Torres

Tema: "Literatura y Pedagogía". (Sala *Borges*).

Coordinadores:

Vanina Arregui

Oscar Brando

Silvia San Martín

15.30 - 16.00

Café.

16.00 - 17.30

Conferencia Plenaria: "Literatura e Historia". Dr. Noé Jitrik. Universidad de Buenos Aires. Doctor Honoris Causa de la Universidad de la República. (Sala *Goethe*).

Introducción: Gustavo Martínez.

17.30 - 18.00

Discusión General. Tema "Literatura e Historia". (Sala *Borges*).

Coordinadores:

Hebert Benítez

Silvia Prida

Silvia Viroga

Entrega de Constancias. (Sala *Morosoli*).

Café.

18.30 - 19.30

Conferencia de cierre: "Una lectura de la diversidad". María Emilia Souto. Ex-Presidenta de APLU. (Sala *Goethe*).

20.00

BRINDIS. (Sala *Goethe*).

APLU manifiesta su agradecimiento al Consejo de Educación Secundaria por su apoyo, así como al CODICEN, al Ministerio de Educación y Cultura y a la Intendencia Municipal de Montevideo por sus auspicios.

Agradece, también, la colaboración de la *Casa del Teatro*.

Asimismo, expresa muy efusivamente su satisfacción por la receptividad que la iniciativa tuvo en las diferentes ciudades y localidades del interior del país, donde un significativo número de profesores sorteó, con entusiasmo, las dificultades de toda índole que se interponían entre ellos y este Encuentro.

Un especial saludo a la novel comisión organizadora, responsable del Encuentro del 2001, la que, deseamos comparta la suerte de Agenor, quien supo llegar a la meta pero, "más feliz que el soldado de Maratón, no (...) sin vida".



***CONFERENCIAS
PLENARIAS***

Jorge Luis Borges
(fotografía de 1969)

EL EPITAFIO DE BIOY CASARES

Mercedes Ramírez
Instituto de Profesores Artigas

Quiero declarar de antemano el sentido y el valor que le asigno a mis palabras: son las reflexiones que una profesora puede hacer después de haber cumplido una larga carrera docente.

Eso y no más que eso.

Creo, sin embargo, que esas reflexiones están validadas por el hecho de que las circunstancias históricas... - pero, archivemos la perífrasis o circunloquio - la dictadura me castigó y me premió con una exclusión que duró nueve años. Y cuando pude volver, lo hice desde la Inspección.

Volver a las aulas para evaluar las clases de los colegas no fue cosa nueva para mí. Ya lo había hecho en los años 1967 y 1968, cuando por inspiración del inolvidable Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla se procedió mediante exigentes concursos de Méritos y Oposición a regularizar a los profesores precarios de todas las asignaturas para darles cabida en el Escalafón Docente.

También desde mis interrumpidos cursos de Metodología en el Instituto de Profesores Artigas, había tenido que aguzar mi sentido crítico, término que puede ser sustituido por sentido práctico, para poder mostrar los senderos metodológicos y didácticos que me parecían prudentes.

Pero toda aquella experiencia anterior se vio respaldada en 1985 por los nueve años de silencio y por un distanciamiento que me permitió analizar con calma mis yerros, mis aciertos y la confusa fatiga de mis años de actividad.

Y como todos los que estamos aquí somos de la misma tribu y sufrimos de las mismas acechanzas pienso que tal vez mis consideraciones puedan ser válidas, sobre todo para los más jóvenes.

SOBRE EL TÍTULO DE ESTA EXPOSICIÓN

La muerte de Adolfo Bioy Casares desempolvó los archivos periodísticos: se exhumaron reportajes, se re-escribieron biografías y co-

mentarios, se citaron algunos de sus punzantes e inteligentísimos dichos.

De todo lo que leí nada me sacudió tanto como algo que muchos de ustedes habrán leído también.

Y es esto: cuando un periodista ingenioso se lo preguntó, contestó Bioy Casares: “¿Qué quiero que diga mi epitafio?... Nada retórico, nada soberbio, nada grandilocuente. Si es forzoso que haya un epitafio, me conformaría con éste: Le gustaba la Literatura. Nada más.”

En otra ocasión opinó: “La Literatura es lo más importante de mi vida y - creo - lo mejor del mundo. Porque refleja la inteligencia y la sinceridad de las mejores personas que hubo en la tierra.”

Este paradigma de humildad y sabiduría (creo, dicho sea de paso, que estos dos sustantivos abstractos son inseparables) trae el recuerdo de palabras semejantes de Borges: “Que otros se jacten de los libros que les ha sido dado escribir. Yo me jacto de aquellos que me fue dado leer. No sé si soy buen escritor: creo ser un excelente lector, o, en todo caso, un sensible y agradecido lector.”

Anduve muchas semanas remoloneando ante las organizadoras de estas jornadas, que me pedían la titulación de mi propuesta.

No la tenía. No sabía “qué”, hasta que recordando el hipotético epitafio de Bioy Casares, comprendí desde mi obvia insignificancia, que yo hacía más esas palabras, pero que además valían no sólo para mí sino para todos ustedes.

Nos gusta la Literatura y, tal vez, excluyendo los amores familiares, es lo más importante de nuestras vidas y, profundizando un poco la tesis de los escritores, le estamos agradecidos, porque ella, la Literatura, tiene de nobleza, inteligencia y sinceridad lo que a veces nos falta.

No resisto a la tentación de citar unas bellas palabras de Victoria Ocampo: “Hay libros que sosiegan, que conmueven porque son como la certidumbre de que en este mundo donde aparentemente reina la injusticia hay seres que hacen justicia. Poco importa que aquellos seres se hayan muerto o que sus existencias se deslicen lejos de la nuestra. Nos sentimos unidos a ellos indisolublemente. Y en su cercanía, en el silencio y la soledad, nuestra alma se hace sonora y nuestro aislamiento cesa.”

Antes de proseguir quiero subrayar la manera de decir las formas adjetivales que usó Borges... “libros que les ha sido dado escribir”...

“libros que me ha sido dado leer”. Jamás distraído, el escritor nos está diciendo que tanto la condición de creador como la de lector son privilegios concedidos por la gracia de Alguien. No todo el mundo puede ser escritor. No todo el mundo puede ser lector.

Escuchamos recientemente a José Saramago palabras que pronunció casi con temor de causar desagrado. Y realmente son palabras que tienen el terrible poder de hacer tambalear nuestra profesión. Dijo Saramago: “El lector no se hace; se nace lector.”

Demos por escuchado el principio invalidante de nuestro más obvio objetivo profesoral, enseñar a leer, y atengámonos a ese reconocimiento de la calidad graciosa que comparten el escritor y su lector según Bioy, según Borges, según Saramago.

Que cada uno de nosotros haga el esfuerzo de redescubrir adentro del profesor agobiado que somos esa criatura privilegiada, cuasi mágica que amó desde la niñez la lectura y luego, consecuentemente, la Literatura. Y no olvidemos que fue un toque de gracia y otro de suerte el que nos acercó a este mundo al que no todos pueden acceder.

Dejemos esa zona inquietante. Mi propósito ahora es ubicar el rol del profesor en un esquema que tendría por título: “La Literatura: quiénes la hacen, quiénes la aman, quiénes la usufructúan, quiénes la malbaratan”.

En primer lugar colocaríamos a los escritores, poetas, dramaturgos de excelencia reconocida. Ellos son los artífices del lenguaje con el que se expresa la belleza... y la inteligencia y la sinceridad, añadiría Bioy. La relación del escritor con la Literatura es, obviamente, la del Hacedor con la escritura. El suyo es un vínculo irresoluble, excluyente e irrenunciable. De por vida y de por muerte, si la posteridad los acoge. ¿Quién podría a este respecto pensar a *El Ingenioso Hidalgo* sin don Miguel de Cervantes, a *Troilo y Crésida* sin Shakespeare, a *La Metamorfosis* sin Franz Kafka?

En segundo lugar, y adherido a la Literatura, hay un mercado que se fue haciendo cada vez más fuerte a partir del siglo XIX. Una verdadera empresa que no existe sin el escritor y sin la cual el escritor existe pero no subsiste. Es una diabólica asociación tripartita - editor, librero, crítico - que son comensales en la mesa del creador y al mismo tiempo proveedores del mercado consumidor que el poeta necesita en más de un sentido.

En tercer lugar, estamos nosotros, los profesores de Literatura, insignificantes empresas unipersonales ocupadas de la preparación receptiva de los lectores, es decir, de aquellos que a breve plazo pasarán a ser consumidores de libros. A poco que nos pongamos a reflexionar sobre nosotros mismos, tenemos que reconocernos una naturaleza ambigua, anfibia tal vez. Tenemos algo afín al creador pues debemos estar adiestrados para recorrer los caminos que él eligió para llegar a la factura de la obra. Somos - se dijo - co-creadores. Tenemos algo de la tríada empresarial editor-librero-crítico pues trabajamos dando a conocer los textos como los editores, poniéndolos al alcance de los estudiantes como los libreros, mientras indicamos las marcas referenciales, como lo hacen los críticos.

Se trata de tomar conciencia de que estamos atrapados en un nudo que es el amar algo, ganarse el salario a expensas de ese algo que se ama y sufrir que esa faena de asalariados perturbe, oscurezca o robe la alegría de estar amando.

Sería saludable que este Encuentro hiciera que nos empezáramos a ver limpios de las adherencias y confusiones con que la rutina del trabajo diario nos enreda a menudo.

¡Son tantas y tan complejas las exigencias que recaen sobre un profesor del Tercer Mundo cuando se hace cargo del dictado de un curso...! Estudiar (re-estudiar) las obras que integran varios programas de la Literatura Universal; cumplir el programa; despertar y mantener el interés del grupo; prevenir o erradicar los problemas disciplinarios; corregir los escritos; tener las libretas al día; asistir a las reuniones; tomar los exámenes; sobrevivir a las malas condiciones acústicas o sanitarias de los salones de clase; resolver los traslados entre liceo y liceo haciendo compatibles los horarios. Trabajar sin estímulos: no viajes, no congresos, no becas, no rubros para investigación (son escasos los años sabáticos que se conceden).

Y *last but no least*, aprender a convivir con la indignación que poco a poco se va volviendo un sordo, sombrío encono, cuando a fin de mes, año tras año, se cobra un escuálido salario, tan insuficiente como agravante.

Dije al comienzo de esta retahíla que las exigencias eran muchas y complejas, pero hay una, la más importante porque pertenece al mundo de la ética y que es la de no permitir nunca que esa fatiga y esa indigna-

ción sean excusa para caer en la desidia y el ausentismo, desgraciada pareja que ha engendrado un hijo miserable: la frase "¡Total, para lo que me pagan!".

No me he olvidado de ninguna de las piedras con las que tropecé ni de las que se me metieron en los zapatos cuando era profesora. No olvidé el esfuerzo que me llevó la lucha contra las adversidades externas, y contra las otras, más difíciles, las que generaban mi temperamento y mis limitaciones personales, pero aun así recuerdo esos años como un período de luminosa felicidad. No por aquello de que todo tiempo pasado fue mejor, y por el sollozo rubendariano... "Juventud, divino tesoro, te vas para no volver". No, recuerdo aquella luz y aquella dicha porque amaba mi trabajo, atesoraba los profundos silencios que se daban a veces, cuando la clase "salía bien"; guardaba la alegría que iluminaba los ojos de los estudiantes cuando comprendían o descubrían. "No hay placer más grande que la alegría de comprender", dice Alain. Pero quiero dejar de lado todo esto para referirme tan sólo a algo muy sutil que era lo que ocurría entre los textos y yo, y por extensión, entre todo texto y todo lector.

El gustar de la Literatura y, un poco más, el amarla, presupone, según dijimos, un toque de gracia que engendra un vínculo. Vínculo: lazo, atadura, unión o sujeción, dice mi diccionario. Me gustan esas aproximaciones porque declaran el costado posesivo que tiene todo amor.

El texto aprisiona, atrapa, pero también libera. En el acto de la lectura surge una fuente de ilimitada fluidez, de cosa inesperada que crece, entabla relaciones, transforma y crea una situación en la que el lector re-crea el texto que lo está re-creando a él.

Estoy hablando, a mi manera, de las di-versiones de la lectura que convoca este Encuentro. Por lo menos, de una de las di-versiones.

Los grandes libros no quedaron escritos de una vez para siempre, aunque así lo creyera Cervantes cuando advirtió: "Tate, tate, folloncicos..."

Los libros no están muertos, y clausurados. Y sin embargo, una tesis inspirada en esta idea ha acometido a un sector importante de la crítica. De hecho, las grandes obras de la Literatura Universal han sido confrontadas con dos criterios antagónicos. Uno rígido; otro abierto, permeable, intuitivo. Uno ha querido delimitarlas valiéndose del instrumental positivista y racionalista. El otro ha tomado una actitud hu-

milde, como la que corresponde adoptar ante lo inabarcable, ante un misterio que nunca se terminará de dilucidar porque continuamente se abre en nuevas insinuaciones.

La creencia de que los libros se descubren sólo una vez en la vida ha generado gran parte de las desgracias que padece la enseñanza de la Literatura; la sustitución del análisis textual por la plétora informativa; la sustitución de la interpretación hermenéutica por la paráfrasis; la sustitución del fluir co-participativo entre el grupo y el profesor, por el dictado y tema de apuntes; la rutina repetitiva del profesor a propósito del mismo pasaje y su correspondiente y monificado comentario; el pesado aburrimiento que cae como una caja de plomo y de sueño sobre cientos de alumnos cada año.

El texto literario no es un cadáver en la morgue; no se lo puede diseccionar, seccionar en partes independientes. Al contrario, tiene la complicación frágil e inapresable de una enredadera. Tiene raíces, tallos, hojas, ramas, altura, profundidad. Tiene espacios vacíos desde los cuales se vislumbra el cielo.

El texto no es plano pero el profesor tampoco lo es. Malo si aspira a ser un registrador atento de figuras retóricas; no es, no debe aspirar a ser un repetidor sabihondo de las últimas aportaciones críticas.

El buen profesor está siempre dispuesto para enfrentar la eventualidad, la aventura que pueden deparar las páginas impresas. En el momento de la lectura convergen la emoción, los recuerdos, las cosas perdidas y las esperadas. Con especial sutileza Tatiana Oroño penetra en esa zona donde se genera el silencio que emana de las palabras dichas o escritas. Para ella cada palabra es palabra resurrecta, una reiterada metáfora de la existencia. Esta cita es parcial:

Las palabras se sostienen en lo que no está dicho todavía; en lo que está dicho a medias y en lo que no se puede decir. Respeto este mutismo al que está obligado el significado; esa templanza que debe alcanzar junto con una vida más larga siempre que la circunstancia en que nació. Es la capacidad de espera, pero sobre todo la de morir la circunstancia en que adquirió él mismo forma y vida y negarse a morir con ella; la de animarse a romper los lazos de la fraternidad con su origen, solo para demostrar en el último terreno

posible -que es el de la contemporaneidad con la muerte y el desgaste-, cuanto valía algo propio.

En otro plano quiero ilustrar esta actitud de flexión y reflexión ante los textos con un ejemplo ilustrísimo.

Dante, en el comentario de la Balada del capítulo XII de *Vita Nuova* siente que lo empiezan a combatir y tentar diversos pensamientos, entre los cuales cuatro de ellos le hacen perder la luz. Y los enumera: que el señorío del amor es bueno porque le concede a su fiel el entendimiento de todas las cosas; que no es bueno porque le trae al amante pesares graves y dolorosos; que el nombre del amor al oírse es tan dulce que parece imposible que pueda producir cosas que no lo sean; que la dama que aprisiona un amor no es como las otras damas que conmueven el corazón.

Después de enumerar los cuatro pensamientos, dice: "Y cada uno me combatía tanto que me hacía estar casi como aquél que no sabe por cuál camino tomar y que quiere caminar y no sabe a dónde irá."

Hay en Dante una atenciosa delicadeza para discernir los sentidos implícitos, pero también para contemplar su ánimo. De alguna manera adelanta la postura crítica de Rifaterre para quien lo literario no existe en el texto ni en el autor sino en la dialéctica que se da entre el texto y el lector.

En *El Banquete*, Dante hace una exposición teórica sobre la crítica textual y discrimina los cuatro niveles de abordaje: el nivel literal (aquel que no avanza más allá de la letra de las palabras); el alegórico (el que se esconde bajo el manto de la fábula; consiste en una verdad oculta bajo el bello engaño); el moral (es el que los lectores deben descubrir para su provecho); el anagógico (revela el sentido superior de las realidades sublimes). Delante de todos estos sentidos debe ir siempre adelante el sentido literal porque sin él "sería imposible e irracional entender los demás".

Esta disciplina de la razón que a la vez que jerarquiza reconoce la complejidad del texto, apoya desde el siglo XIV la noción de Greimas de "espesor" textual aunque otro sea el punto de vista.

Pero antes de abandonar a Dante quiero rescatar las palabras que le dirige el poeta a su canción en una prosopopeya que es una muestra del *dolce stil* y del amor cortés:

*Canción, creo yo que serán pocos los que sepan entender bien tus palabras: tan trabajosa y fuertemente hablas. De aquí que si por ventura te presentaras a personas que parezca que no te han entendido bien, ruégote entonces que te consueles diciéndoles, dilecta canción mía: "Considerad, al menos mi gran hermosura."*⁴

Última *ratio* de la poesía, la emoción de la belleza prevalece en definitiva sobre los esfuerzos de la heurística y de la hermenéutica.

Seres en el tiempo como somos, no podemos escapar a los estremecimientos milenaristas que impregnan este año pre-final de 1999.

¿En estos últimos cincuenta años ha cambiado algo en la concepción del texto y de la enseñanza de la Literatura? Me contesto que sí desde que las distintas corrientes han ido respondiendo a las variables de la cultura.

Nada puede escapar al aura del tiempo que se vive.

Quiero, aunque sea en forma superficial, rastrear las huellas de ese cambio, sus antecedentes y sus consecuencias.

Leí en un artículo periodístico estas palabras que nos ayudan a encontrar un punto de partida. Dice: "Para poder estar en paz, es necesario tener cierto sentimiento de la historia, de que somos a la vez parte de lo que ha existido anteriormente y parte de lo que ha de venir."

Es imprescindible que sepamos en qué momento de la historia uno está parado y está claro que estamos parados en una encrucijada -fin de milenio, fin de un siglo terrible caracterizado por un avance tecnológico tan acelerado que al hacer imprevisible el futuro, nos va sumiendo en una crisis de responsabilidad frente a lo que vendrá-. Es decir, que la aceleración de los acontecimientos y su ferocidad están haciendo que nos sintamos irresponsables del futuro. Tan desbordados están los cauces de la violencia, la agresión bélica y la hipocresía diplomática de las potencias. El hombre de hoy se abroga derechos sobre el hombre del siglo XXI, amenazando su bienestar, su equilibrio, a veces su vida, dice Federico Mayor. La sociedad actual carece de proyectos para el futuro. La globalización y la tecnología anulan la noción de largo plazo, lo que genera una cultura de la inmediatez, de la cual salen expresiones peligrosamente irresponsables como "después de mí, el diluvio" o el "todo vale".

Por contrapartida es posible reconocer el nacimiento de movimientos que apuntan a un diseño del futuro basado en dos nociones éticas: la solidaridad y la co-responsabilidad.

Ya estamos compartiendo estos años con instituciones ONGs fundadas sobre esas premisas elementales: Greenpeace, Amnesty International, movimientos feministas, antirracistas, cooperativistas, de tolerancia con el diferente, ecologistas, de todo el mundo. Todo ello dentro de un clima de comunicación preferentemente personal más que institucional y en la matriz de una concepción de unidad y reciprocidad que abarca la recepción ecologista de la naturaleza y la comprensión del cuerpo, de la mente y del espíritu con nuevos criterios.

New Age se le ha llamado, pero dejemos que alguien especializado se ocupe de acotarle por aproximaciones. Dice David Spangler:

¿Qué es la New Age? Sencillamente es lo que aparece cuando vivo la vida de manera creativa, enriquecedora y compasiva.

La Nueva Era aparece cuando honro a cada persona, animal, planta u objeto como si fuese único y también como si fuese una parte de mí, pensando que comparte toda la dignidad y la sacralidad que para mí mismo reclamo. Considero que la Nueva Era más que un acontecimiento futuro, es una metáfora para la expresión de un espíritu transformador y creativo. Así pues, la encuentro en la vida de cada día.

Pero vayamos a lo nuestro. ¿Cómo se han ido escalonando las etapas que culminan hoy con las definiciones que sobre el texto y la lectura nos da la Nueva Era?

Ya en el siglo pasado encontramos en dos escritores emblemáticos la concepción de una unidad profunda tanto entre cada fragmento de la sociedad como entre cada objeto de la realidad y una transrealidad espiritualista platónica. Por un lado la ceñida formulación de Victor Hugo en el prólogo de *Los Miserables*: "Nada es solitario. Todo es solidario." Por otro, el conocido soneto *Correspondencias* que el propio Baudelaire explica así:

Todo, forma, movimiento, nombre, color, perfume, en lo espiritual como en lo material es significativo, recíproco, converso, co-

*rrespondiente. Las cosas están siendo expresadas siempre por una analogía recíproca desde el día en que Dios expresó el mundo como una unidad compleja e indivisible.*⁵

En este, nuestro siglo, después de Einstein y de la física cuántica se terminó con la concepción dual que desde Descartes y Newton había sustentado un pensamiento racionalista que dio fundamentos a la ciencia, a la filosofía, al estudio de la naturaleza y ¿por qué no? a la lectura. Razón-sentimiento; objeto-sujeto; sociedad-naturaleza; materia-espíritu; texto-lector.

Recordemos que Ferdinand de Saussure sentó las bases de la Lingüística moderna con una concepción binaria: *langue-parole*; sincronismo-diacronismo; significado-significante.

En 1935, Peirce, cuyo pensamiento recojo en la cita de María Eugenia Dubois, elaboró para la Lingüística la Teoría de la tríada *signo / cosa denotada / interpretante*. Esta teoría introduce un cambio fundamental porque empieza a funcionar una relación dialéctica. El sustento del lenguaje empieza a ser la transacción de cada lector según los elementos de esa tríada simbólica.

Pero ese término, "transacción" es creado en 1949 por Bentley y Dewey. El conocedor, el conocimiento y lo conocido son partes de un mismo acto. Cada elemento condiciona y es condicionado en una gestación recíproca.

La tríada de Peirce nos recordará que es un ser humano quien internaliza el lenguaje al entrar en transacción con un medio ambiente particular, a diferencia de la anterior concepción según la cual el lenguaje era un código autónomo de reglas y convenciones arbitrarias al cual escritores y hablantes recurrían. El lenguaje era un instrumento, un código impreso en la mente de lectores, hablantes y oyentes.

La concepción transaccional ha ido ganando terreno al recibir nuevos aportes. Vigotsky afirmó que el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en nuestra conciencia, como también que cada palabra adquiere un sentido a partir del contexto en el cual aparece. Sostiene ese autor que hay un sistema dinámico en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen. Un acto de lenguaje no es absolutamente afectivo ni cognitivo. Tampoco el lenguaje absolutamente público ni absolutamente privado.

Louise Rosembat hace otros aportes, tales como que en un diálogo los gestos, las inflexiones y los silencios conforman, son partes del proceso transaccional. Podríamos aceptar como resumen de Rosembat esta propuesta:

*En lugar de dos actitudes fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica. El "significado" no existe de "antemano" en el texto o en el lector sino que despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto.*⁶

El término *texto* en este análisis denota, por lo tanto, un conjunto de signos capaces de ser interpretados como símbolos verbales. Lejos de poseer ya un significado que pueda ser impuesto a todos los lectores, el texto es simplemente marcas sobre papel, un objeto en el ambiente hasta que alguien efectúa una transacción con éste. El término *lector* implica una transacción con un texto; el término *texto* implica una transacción con un lector. El *significado* es aquello que sucede durante la transacción.

Hemos hecho una rápida consideración sobre algunos aspectos de esa toma de conciencia occidental a propósito de la naturaleza y la cultura que se ha dado en llamar *New Age* en la medida que esa matriz holística ha incidido en una nueva perspectiva sobre la lingüística y la lectura. La ruptura de la concepción binaria texto-lector ha puesto el acento en la dinámica transaccional. ¿En qué medida esta mirada sobre la lectura nos hace replantear la metodología de la enseñanza de la Literatura?

Me contesto que la cambia radicalmente. Porque el concepto de transacción se aplica no solamente a la lectura sino también a la relación entre educador y educando.

Dice Louise Rosembat que maestros y alumnos transactúan borrando la separación entre el docente-observador y el alumno-sujeto observado. Estoy convencida de que es impostergable un cambio en la mirada, un desplazamiento del punto de vista, un animarse a pensar al estudiante no como alguien a quien uno "tiene que enseñarle algo", sino como otro lector con el que es posible y deseable y necesario entablar un intercambio.

No se me escapa que previamente el profesor deberá hacer un profundo e íntimo acto de fe en el hecho real de que todo alumno tiene la posibilidad de ser un lector abierto y flexible, capaz de recrear un texto al tiempo que se va re-creando a sí mismo.

Tal vez lo hemos estado invalidando y relegando al hacerlo entrar en la vida como un número, un nombre al que hay que calificar mensualmente.

Por descontado que hay que abandonar los trillos de la rutina. Vale afrontar la aventura de compartir el propio goce de leer con el goce de leer del otro.

Permitámonos desde ya el placer de enseñar por los caminos aireados de la libertad. Que una actitud de franca apertura nos comunique solidariamente con otro lector: nuestro alumno.

Tal vez ocurrirá que podamos pensar en nuestro - Dios lo quiera - lejano epitafio con este texto: Le gustaba enseñar Literatura. Nada más.

NOTAS

4. ALIGHIERI, Dante, *El Banquete*, Madrid, BAC, 1956, 731, trad., Nicolás González Ruiz.

5. BAUDELAIRE, Charles, *Art romantique. Réflexion sur quelques des mes contemporaines: Victor Hugo*, París, 1861.

6. ROSEMBLAT, Louise, *Modelo transaccional*, Proyecto editorial, Lectura y Vida, Bs As.

LA POÉTICA DE LOS POETAS

Lisa Block de Behar
Universidad de la República

A HECTOR GALMÉS,
escritor, colega, amigo.

En un principio había pensado presentar un somero inventario de las poéticas de los poetas, procurando encontrar y articular, en esas frecuentes meditaciones que suelen reflejar su propio hacer, los puntos de reflexión y de realización comunes a sus diferencias. Habría partido del "Ars poetica" de Horacio, de las afinidades que el poeta observa entre la poesía y la pintura, de las derivaciones de esa contemplación comparativa; habría elegido algún capítulo del "Laocoonte" de Lessing sobre las formas de temporalización y la descripción del movimiento en poesía; algunos ensayos de William Blake; fragmentos de cartas de Schiller donde se preocupa de su creación; aquellos prefacios de Wordsworth en los que presenta su propia visión de una poesía que arroga a la intuición el soslayamiento del concepto. De S.T. Coleridge, consideraría una vez más su *Biographia literaria*, sus escritos que reivindican el arte como una forma especial del conocimiento, las consabidas diferencias entre fantasía e imaginación; algunas cartas de J. Keats donde se concibe la belleza como un conocimiento desconocido para la razón y el pensamiento discursivo; recurriría a la conocida correspondencia de Goethe; volvería a revisar los fundamentos de "The poetic principle" y la iniciación de la "Philosophy of Composition" de Poe quien empieza por citar a un novelista cuando anota la posibilidad de escribir retrocediendo, sus precisiones, las más racionales, que se haya formulado un poeta romántico. Retomaría las numerosas referencias de Baudelaire a estos temas en los diversos artículos de su crítica literaria y crítica de arte. Pensaba detenerme en varios pasajes de "The Poet", el ensayo de R. W. Emerson; en los epigramáticos ensayos y diálogos reunidos en "The critic as artist" de O. Wilde. De Mallarmé no habría sido suficiente volver a leer "Crayonné au théâtre" o "Variaciones sobre un tema"; imprescindibles, los apotegmas literarios y sentencias morales de Paul Valéry, reunidos en *Tel quel*,

y en otros escritos de estética. Pensaba que una atención especial requeriría el pasaje de "Autocentrismo e indefinición" de Fernando Pessoa cuando declara: "Não posso evitar o ódio que têm meus pensamentos de ir até o fim"⁷ y escoger, entre tantos escritos, el que trata sobre "La génesis y justificación de la heteronimia", citando, por ejemplo, las apreciaciones respecto a las clasificaciones de Aristóteles en su poética: "Dividiu Aristóteles a poesia em lírica, elegíaca, épica e dramática. Como todas as classificações bem pensadas, é esta útil e clara; como todas as classificações, é falsa."⁸ Habría que seguir leyendo de T. S. Eliot "Tradition and the Individual Talent", recordando las observaciones que Carlos Real de Azúa, año tras año, formulaba en el Instituto de Profesores; no dejaría de mencionar los ensayos innumerables de Octavio Paz que refieren al arte, a la literatura, a la poesía, a sus relaciones.

De Haroldo de Campos, las teorizaciones sobre sus prácticas transcreadoras, las conferencias que dio en Montevideo en 1985, cuando participó, con Emir Rodríguez Monegal, en el "Diseminario sobre la desconstrucción", sus fecundas entrevistas. Como era de presumir, no hubiera sido posible pasar por alto los escritos de Borges pero, en su caso, la selección se hacía desesperadamente difícil: numerosos poemas, cuentos, ensayos, conferencias, entrevistas, de difícil diferenciación y más difícil exclusión desbordaban toda moderación antológica. La lista se prolongaba tanto que -sin disponer de aquellas clases de tres horas sin interrupción del Instituto de Profesores Artigas- fue necesario admitir que hablar de la poética de los poetas suponía incurrir, por una parte, en demasiadas redundancias, no solo porque los términos poética y poetas fueran circularmente afines sino porque es difícil encontrar un poeta fuerte, en el mismo sentido en que Baudelaire, en sus Estudios sobre Poe⁹, consideraba que no era posible encontrar un novelista fuerte, que no hubiera formulado ("opéré", dice Baudelaire que dice Poe) los procedimientos de su creación, su método; aunque no es seguro que lo contrario sea cierto. Si hubiera que encontrar un lugar común a todas esas lecturas, ese argumento sería contradictorio ya que, según las afirmaciones formuladas, en todos los casos se trataría de un conocimiento distinto.

Por un lado, ¿cómo intentar un inventario, cuando lo que más importa es la invención? Por otro, ¿cómo intentar definir la poética de los poetas, en una época que cuestiona las definiciones en general y, con

mayor razón, cuestionará la definición de tratados sobre la poesía, un objeto que resiste las definiciones, que se resiste a ellas, las impugna y las supera? Pero ¿hasta qué punto dejar de atenderlas cuando, al mismo tiempo, es decir, contemporáneamente y arguyendo razones similares, se impugna la enseñanza de las humanidades, de la literatura, de la historia literaria, cuando se cuestiona el sentido o vigencia de los estudios literarios? Son varios los cuestionamientos, varios y necesarios. Tantos que se podría hablar de una cuestión poética, como se ha hablado, entre otras, de "una cuestión homérica". en tanto se habilita un expediente problemático que plantea un problema y una búsqueda: *A poetic quest*, que contrae ambas cuestiones.

¿Cabría retomar, hoy en día, a la noción de literariedad desde la propia literatura? Más allá de las reflexiones de los escritores o de sus narradores, de esos medio-personajes que meditan y dicen que meditan en medio de la ficción, quienes también entrevén esa inasibilidad de su condición literaria, y discurren sobre los límites difíciles de una definición elusiva, de una entidad que inventa y forma parte de la invención, de sus recientes avatares, del fluctuante marco disciplinario en el que se formulan. Las ambigüedades de "literatura" proceden, en parte, de una designación que alude a la producción literaria y a la disciplina que la estudia. A pesar de la banalidad semántica, las dudas favorecen más de un deslizamiento y con él, habría que reconocer con cierta perplejidad la razón que asistía a M. Blanchot, aun cuando su afirmación hubiera parecido excesiva: "La literatura se precipita hacia sí misma, hacia su esencia, que es su perdición."¹⁰

Tantas tentativas por definir la literariedad, por aprehender la propiedad poética específica de lo literario, por abstraerla de la poesía, tantos límites en pugna contribuyeron a desvanecerla y, por vía de este desvanecimiento, también se saldó la cuestión. Recordando los antecedentes de búsquedas trascendentes, mayores y más antiguas, habría que aceptar, según la fórmula de Pascal, aquella eventualidad: "Solo por buscarlo, ya lo has encontrado", y la búsqueda da que pensar.

Por otra parte, la razón tautológica del título, "La poética de los poetas" formularía una inevitable "petición de principio" (*petitio principii*) que induciría a concluir aquello que ya se afirmó en primer término. Pero en este caso no interesa sugerir esa falacia lógica sino reconocer la imposibilidad de definir una noción inasible, precisamente cuando esa inasibilidad es condición de su definición contradictoria.

En efecto, así como existe una teología negativa -que más allá de una continuidad mística- hace suyas las perplejidades de una definición que no sería tal, asignando a Dios un estatuto superior a la variedad de sus predicados o de sus atributos finitos o definidos. O así como existe, a partir de Theodor Adorno, una dialéctica negativa, que aludiría a una especie de antisistema -en términos similares a los que en estética se hablaría de antidrama o antihéroe¹¹, yo propondría, en esta ocasión, una “poética negativa” que, además de descartar toda poética que no fuera una poética de los poetas, incluyera en primer lugar, este tipo de conocimiento que no pretende poseer - en el sentido de “aprehender”- completamente a ninguno de sus objetos (Adorno). Si la filosofía aspira a acceder más allá del concepto por el concepto mismo, yo aspiraría a que se consintiera a la poética acceder a la poesía por la propia poesía.

Por eso, antes que distinguir, propongo identificar, una identificación que no distinga, que no eluda la confusión, sobre todo porque implica una difusión, “comme l’air dans le ciel et la mer dans la mer¹²”, o el sueño de Borges que se deshace como el agua en el agua¹³, o “el sueño en el sueño¹⁴” de Verlaine que aparece, justamente, en su “Art poétique”. A pesar de las difusiones, su autor aconseja elegir las palabras con el mayor esmero, despreciando las consabidas categorizaciones porque, o bien quedarían por fuera de la poesía o bien, porque sin más, la dejarían fuera. Las exclusiones no faltan: Pessoa soslaya a Aristóteles y sus categorías. Verlaine, las categorías y, con mayor severidad, la elocuencia:

*Rien de plus cher que la chanson grise
Où l’Indécis au Précis se joint*

No solo Verlaine reivindica la vaguedad como solución; en palabras de P. Valéry -dadas sus coincidencias literales onomásticas, es casi fatal asociarlos-, “La plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la poésie.¹⁵”

Por eso, si esas indefiniciones definen ambivalentemente y a su pesar, habilitarían asimismo esa suerte de poética negativa que se proponía; más aún, no debería sorprender que fuera precisamente en su “Art poétique” donde Verlaine -refutando en parte, en el paradigma de Horacio-

no hubiera en una vasta y vaga posibilidad: “Et tout le reste est littérature”. Es lo que afirma su último verso aludiendo a una literatura que, al final, queda por definir o queda sin definir; en ambos casos, queda para el final. Valéry concluye de la misma manera: “Il faut n’appeler Science: que l’ensemble des recettes qui réussissent toujours. Tout le reste est littérature.”¹⁶ Dadas las referencias transtextuales a las que la repetición literal de la misma cita de ambos remite, sería legítimo remitir la literatura al silencio: “And the rest is silence”.

Por la cita, ambos, silencio y literatura resuenan a la par invocándose y revocándose recíprocamente: tanto final de poema como literatura final coinciden en una poética negativa, el texto como resto, en paz, en silencio. En su “Arte poética¹⁷”, Borges divisa una poesía que es tan infinita como indefinible; necesaria o turbia, en francés, “floue”, fluidez de agua, río, sueño, ocaso, símbolo, años, poesía, prodigios,, interminable, son esas algunas de las palabras que, repetidas, terminan sus versos. La repetición no es ajena a la poesía, ya se sabe, sin embargo es curiosa la repetición cabal de los “términos” de su rima:

*También es como el río interminable
Que pasa y queda y es cristal de un mismo
Heráclito inconstante, que es el mismo
Y es otro, como el río interminable.*

Según esta “Arte poética”, “los rostros pasan como el agua”, como “los días del hombre y de sus años”, como el tiempo “el río es interminable”. El poema termina así, termina por no terminar, interminable, o para no terminar.

En fin, han sido varias las exclusiones requeridas para reflexionar sobre la poética de los poetas: en primer término, se dejó de lado la poética en su sentido clásico aunque sin soslayar el sentido original en que se acuñó el término, en tanto procede de poietikos, en griego, “que tiene la virtud de hacer”, o sus variantes más próximas. El término designa, en primer lugar, a la Poética de Aristóteles -un fundador de discurso que distintas escuelas o autores continuaron-. La Poética de los poetas queda fuera de la poética filosófica, tal vez arquetípicamente fuera, como quedaron los poetas expulsados de la República de Platón. ¿Habría algu-

na relación entre una exterioridad y otra? Antes que nada, no es necesario insistir en que Aristóteles ofrece el modelo de análisis poético ineludible: describe las obras, el número y la naturaleza de las partes, establece nomenclaturas, diferencia los tipos de imitación según los medios de imitación (las voces de quien habla, las cosas que se imitan, las formas diferentes de imitar, las miserias y pasiones de la recepción).

En el otro extremo, no en último término, pero con criterio semejante, también quedaría fuera de esta aproximación, la versión neor aristotélica que, en pleno auge del neopositivismo estructuralista, dedicó todo el espacio al tema. Me refiero a la famosa revista Poétique y a la interrogante doblemente fundadora de R. Barthes cuando empieza por preguntarse “¿Por dónde comenzar?”, o las variantes que al título de “Poética” fueron introduciendo las iniciativas editoriales, sin apartarse de esa intención disciplinaria inicial, iniciática, fundacional. ¿Corresponde hablar hoy de la revista que, fundada en 1970 por Gérard Genette, Tzvetan Todorov y Hélène Cixous, sigue prolongando una especie de agónico testamento en entregas que alcanzan el No.118? A pesar del rigor, de la precisión y de otras importantes calidades que se mantienen, se nota cierta resignación, el escaso vigor y vigencia de los planteos, las clasificaciones forzadas. Su descaecimiento contrasta con la avidez y adhesión con que seguíamos los artículos y aplicación de las lecturas en los años setenta. No habría que pasar por alto la paradoja: una corriente formalista, estructuralista, que se enfrentó a la historia, que se impuso en su contra, con la mayor severidad, queda sometida a la temporalidad y resulta víctima del progreso que entendió introducir. Si bien esa corriente intentó prescindir de la historia, la propia historia la comprometió. Una mecánica de evolución o discontinuidad previsible, inherente a las ciencias y las técnicas derivadas, no deja de sorprender en las humanidades dedicadas a los mitos y obras que tienden a permanecer, aun transformándose o, por transformarse, sueñan con la historia, la alteran. Por un lado, las coincidencias extienden las zonas de misterio, de indefinición, las recurrencias de la indefinición, los agujeros lógicos, las parcialidades de la razón propician dobleces y dualidades, las explicaciones no alcanzan. Por otro, los temas devienen tópicos, mecanismos de la imaginación que se repiten y diferencian; aun rigurosamente marginada, la historia no deja de incidir, de coincidir, patéticamente, con los planteos que la omiten.

Sin embargo, si no se atiende la poética de un filósofo en particular, si tampoco se atiende las poéticas en general, tampoco abordaría, esta vez, una historia de la poética, aun reconociendo que se trata de una perspectiva doblemente pertinente ya que por histórica, invalidaría o atenuaría, hasta cierto punto, la oposición aristotélica entre historia y poesía.

* * *

Se insiste: no se adoptará una perspectiva histórico-comparativa de las nociones que incidieron en la creación literaria, ni de los procedimientos de su producción, ni sus diferencias con los procedimientos observados para su producción, ni los fines de la literatura, ni la formulación de doctrinas y su articulación analítica o pedagógica, ni los autores que formularon sus teorías sobre el hacer poético, -y la preposición sobre vale también referida a la Idea de una teoría entendida como por “encima de”-. La perspectiva de Baudelaire es tan autoritaria como autorizada: “Tel est le point de départ des esprits faux, ou du moins des esprits qui, n’étant pas absolument poétiques, veulent raisonner poésie. L’idée, disent-ils, est la chose la plus importante (ils devraient dire: l’idée et la forme sont deux êtres en un); naturellement, fatalement, ils se disent bientôt: Puisque l’idée est la chose importante par excellence, la forme, moins importante, peut être négligée sans danger. Le résultat est l’anéantissement de la poésie.”¹⁸

Más cerca de la propia poiein, interesa introducir un término más, un tercer término, que corresponda, a los dos planteados. Sería necesario modificar, además, levemente, la entonación:

¿La poética de los poetas?: La poesía.

Faltaba un tercer término, sin duda, para salir del círculo en que la propuesta temática me había encerrado, el término decisivo: la poesía. Decía W. B. Yeats o, mejor dicho, Richard Ellmann -su mejor crítico-: “...dividirse conscientemente en dos partes implica la existencia de un tertium quid que hace la división... La búsqueda de la unidad fue, en parte, defensiva.” Y este tercer término tiene ese carácter.¹⁹ El afán de unidad en Yeats explica las ansiedades de su búsqueda esotérica. Tal vez su famoso verso sintetizaría la inextricabilidad o indecidibilidad de

estas nociones en una confusión que es su fusión más profunda: "Who can tell the dancer from the dance?" o "How can we know the dancer from the dance?"²⁰ No es raro; en su inglés contar se entiende como una forma de cortar, saber como de separar. Indisociables, ser o hacer o saber hacer, se funden en un mismo movimiento, la inextricabilidad del poeta y la poesía, incluye también su poética: saber hacer poesía en poesía. Haroldo de Campos enfatiza esa unidad desde un título pertinente, en su último libro: "ars poetica: una arte"²¹, arte y poética una, no se distinguen. Sin la poesía, ni poética ni poeta y, si este truismo como tal no es menos evidente que trivial, la confesión de Goethe que transcribe Benedetto Croce sería una prueba, tal vez redundante, de esa asociación flagrante:

A quienes insistían por saber qué dísticos de Xenia publicados bajo los nombres de Goethe y de Schiller, pertenecían a uno o al otro, Goethe, fastidiado, respondía "¡Como si conocer esa pertenencia tuviera algún valor o beneficiara en algún sentido! ¡Como si no fuera suficiente que los dísticos estuvieran ahí! Ambos compusimos numerosos dísticos juntos; con frecuencia, yo proporcionaba el pensamiento, Schiller, los versos; otras veces, ocurría lo contrario; otras, otra vez, Schiller escribía en verso, y yo, lo otro. ¿Cómo pretende usted que ahora pueda discutir esto es tuyo y esto, mío?"²²

¿Cómo distinguir la poesía de la poética, la creación de su reflexión, en un mismo poeta, si ni siquiera es simple distinguir entre quien rima de quien piensa, aun cuando se trate de dos poetas distintos? ¿cómo distinguir dos poesis cuando es el mismo poeta quien las realiza? "Ars poetica: una arte".

Esa unidad no es sorprendente ni tampoco el anhelo. Su persecución se repite de tiempo en tiempo, de ahí que Baudelaire en "Études sur Poe" le haya asignado un anhelo similar al poeta: "L'idée d'unité a aussi poursuivi Edgar Poe, et il n'a point dépensé moins d'efforts que Balzac dans ce rêve caressé. Il est certain que ces esprits spécialement littéraires font, quand ils s'y mettent, de singulières chevauchées à travers la philosophie."²³

Próximo a la noción de poiética de P. Valéry, el lenguaje de la poesía que es sustancia de creación, no se diferencia del lenguaje de su

reflexión, condicionado por un estado de ánimo (Croce) o un estado poético (Valéry), estados de un mismo entusiasmo, desborda la imaginación en pensamiento y el pensamiento en imaginación. Decía Emerson en "The Poet"-decía tantas cosas Emerson en "The Poet": "Every word was once a poem." En numerosos textos que, por su reflexión, se apartan de su poesía, Mallarmé decía: "Le vers qui de plusieurs vocables refait un mot total, neuf, étranger à la langue et comme incantatoire, achève cet isolement de la parole."²⁴ Si según Mallarmé, la poesía de Poe les da un sentido más puro a las palabras de la tribu, si el artículo que Baudelaire traduce como "Genèse d'un poème" a partir de la "Philosophy of Composition" de Poe, es solo ese "puro juego intelectual", el propio Mallarmé recurre al mismo adjetivo, igualmente "puro" pero, en este caso, significa "nada auténtico"; no sorprende que haya sido Mallarmé quien también asimilara el método a una ficción. Para el poeta, como para su lector, no interesa los rigores del método ni las especulaciones teóricas: "Por lo demás, descreo de las estéticas. En general no pasan de ser abstracciones inútiles; varían para cada escritor y aun para cada texto y no pueden ser otra cosa que estímulos o instrumentos ocasionales"²⁵.

Esa contracción final que sería cada palabra según Emerson, ese origen míticamente poético, se enfrenta al secreto del mundo, y no extraña que la Unidad pase por Variedad, o al revés. Borges reclama esa remota unidad en poesía, y más de una vez procura en sus escritos la búsqueda de esa palabra única en la que devino el poema inicial. En 'Flön el narrador señala que "Hay poemas famosos compuestos de una sola enorme palabra." No sé si es esa palabra la misma que buscan los poetas en "UNDR". Le paso la palabra al poeta: "Ahora no definimos cada hecho que enciende nuestro canto; lo ciframos en una sola palabra que es la Palabra." (...) He jurado no revelarla. Además, nadie puede enseñar nada. Debes buscarla solo." Una vez más, como en los misterios del principio, en cuatro letras, se cifra una maravilla que es y quiere decir lo mismo "maravilla" y cito: "Dijo la palabra Undr, que quiere decir maravilla." La maravilla y la extrañeza (I wonder if...: "me pregunto") reunidas en una unión profunda que también cifra la poética en poesía, una unidad que evita la fragmentación del conocimiento, la segmentación de las disciplinas. Hay mitos que no explican esta segmentación, la refie-

ren.... En Tlön, según dice el narrador, "No es exagerado afirmar que la cultura clásica comprende una sola disciplina: la psicología." La contracción, la reducción, la pérdida, es recurrente en su imaginario poético. En el pasaje de otro cuento, cuenta: "El texto se ha perdido; hay quien entiende que constaba de un verso; otros, de una sola palabra."²⁶ Tratándose de la poética de los poetas, así como no me referí a la Poética de Aristóteles ni a las que la siguieron, tampoco aludiría a otra decisiva pregunta, hoy casi mítica: "¿Qué hace que un mensaje verbal se constituya en obra de arte?". Formulada por Roman Jakobson en su inevitable "Lingüística y poética", no la abordaría sino por interpósita persona, por poética persona, es decir, ahora me interesa Jakobson a través de Octavio Paz: "Decir: hacer; así se llama, es el primer poema de Árbol adentro y está dedicado a Roman Jakobson. Una palabra performativa la suya, asienta los pilares de la poesía que "No es un decir:/ es un hacer". Si las doctrinas formalistas necesitan partir de las oposiciones, Paz las concilia, las contrae en un decir-hacer que no diferencia la acción de la dicción. (También me pregunto: ¿Al principio fue el Verbo o fue la Acción?) El verbo, por de pronto, la realiza y la denota. De difícil escisión, las oposiciones se cifran en alternativas que, idiomáticamente, no se diferencian de las semejanzas; "o", las distingue o no. Cada letra cuenta, aunque más cuentan las palabras; aún las conjunciones más simples porque tal vez en el pasado, alguna vez fueron un poema. Decir o hacer, se alternan o no, son lo mismo a partir de la poesía: "Es un hacer/que es un decir".

La poesía
se dice y se oye:
es real.
Y apenas digo
es real,
se disipa.
 ¿Así es más real?

La poesía se disipa en poética como y se dijo: el aire en el cielo, en el mar o en el sueño, quedan "los faros", pintores o pinturas en poesía:

Idea palpable,
palabra
impalpable:

la poesía
va y viene
entre lo que es
y lo que no es.

Como quien entra en religión, la poética, como el poeta, ambos entran en poesía; de la misma manera, el teatro en teoría o al revés. Las palabras retornan al principio donde sus diferencias no se oponen, donde no se segmenta la visión de otras visiones en divisiones ("Who can tell?" "How can we know?") sino en una unión inicial, uno de unión y de principio, tampoco se oponen:

Los ojos hablan,
las palabras miran,
las miradas piensan,
Oír
los pensamientos,
ver
lo que decimos,
tocar
el cuerpo de la idea.

Los versos de Paz se cruzan con los de Valéry y con razón:

En el poeta:
el oído habla
La boca escucha
Es la inteligencia, la vigilia que engendra
y sueña²⁷.

La unidad primordial se expresa de varias maneras, como la palabra que es versión final de un poema, como el verso que rechaza el aislamiento de la palabra sustituyéndola por esa enorme palabra que tal vez era el objetivo poético tanto en Tlön como en este "Orbis Tertius", por esa "ars poetica una", la indecisión, la conjunción entre lo preciso y lo impreciso que da lugar a la canción gris de Verlaine, se asocia a la teoría gris de la que hablaba Goethe, que recordábamos a menudo con

Héctor Galmés. En un caso la incertidumbre, en el otro, la certeza; los opuestos se asimilan en un mismo color impreciso casi incoloro o a punto de desvanecer.

Antes de fin de siglo, a mediados de siglo, o poco antes, fueron varios los finales que se anunciaron con una serie de finales. Tal vez la consigna de Th. Adorno “No poetry after —” aludía a que todo empezó a terminar ahí, en ese lugar que localiza el horror. No solo la poesía o, con ella, la poética y la teoría. Aunque fueron otros los finales, por históricos, exteriores, más visibles, los más proclamados: la propia historia, sobrevive a los anuncios de su fin, a la pérdida de las diferencias, de las oposiciones, de los formalismos o estructuralismos, de sus doctrinas, de las ideologías, que cayeron a la par, como cuando cae un muro, símbolo de otras caídas que se prefiere no nombrar. Si hubiera un final de todo, terminaría también con los demás finales, o no, y sería un final feliz.

El aforismo de Haroldo, una “Minima moralia” orienta esta búsqueda hacia un final incierto:

*já fiz de tudo com as palavras
agora eu quero fazer de nada*

Entre varios textos posibles, habría que dar lugar a una poética de Borges que se confunde, en una parábola, con su poesía. Es conocida la “Parábola del palacio”: un poeta describe tan perfectamente el palacio imperial que su poema lo desvanece, de la misma manera que, ante ese hechizo de la palabra, el emperador, de un golpe, hace desaparecer con la última sílaba, la palabra, el poeta y el poema. Similar fatalidad de una poética que no se distingue de la poesía, ni de su decir hacer o de su decir deshacer: hacer dos veces, decir y no decir, decir y silencio, riesgos de una paradójica poética de la desaparición que es, al mismo tiempo, desaparición de la poética.

NOTAS

7. Fernando Pessoa. *Obras em prosa*. Río de Janeiro, 1986. P.39.
8. Fernando Pessoa. *Ibidem*. P. 86.
9. Charles Baudelaire. “Études sur Poe”. Paris, 1976. P.247.
10. M. Blanchot. “La desaparición de la literatura”, *El libro que vendrá*, 1959.

11. Theodor W. Adorno. *Dialectique négative*. 1978. P. 20.
12. Baudelaire. “Les phares”. *Les fleurs du mal. Œuvres complètes*, I.
13. J.L. Borges. *El hacedor*. “Prólogo”. Buenos Aires, 1960.
14. Paul Verlaine. “Art poétique”.
15. Paul Valéry. *Tel quel*. I, 1941. P.175.
16. *Ibidem*. P. 118.
17. J.L. Borges. “Arte poética”. *El hacedor*, Obras completas. II, P. 221.
18. (Baudelaire: “Sur mes contemporains”. P.143, yo subrayo).
19. Richard Ellmann. *Yeats. The Man and the Masks*. Capítulo XI: P.118
20. W.B. Yeats “Among School Children”. The Tower.
21. Haroldo de Campos. “Ars poetica: uma arte”. *Crisantempo*. Perspectiva. S. Pablo. 1998.
22. Benedetto Croce. *La poésie*. P.144. El título traduce *Xenien* (1795-96), poemas crítico-satíricos de Goethe y Schiller, que retoman el término griego to ksénion: “presente de hospitalidad” que se daba al extranjero.
23. Baudelaire. *Op. Cit.* P.248.
24. S. Mallarmé. “Variations sur un sujet”. *Œuvres complètes*. 1945. P.368.
25. J.L. Borges. “Prólogo”: *Elogio de la sombra*. *Op.Cit.* P.353.
26. J.L. Borges. “La parábola del palacio”. *El hacedor. Obras completas*. P.179.
27. P. Valéry: *Tel quel* I. P.175 *Dans le poète*:
L'oreille parle,
La bouche écoute;
C'est l'intelligence, l'éveil, qui enfante et
rêve.

LITERATURA, DISCURSO CRÍTICO Y COMPARATISMO

Tania Franco Carvalhal

Universidad Federal de Rio Grande do Sul

Un balance, aunque sea rápido, de la crítica literaria en este siglo que termina nos lleva a la constatación de que vivimos hasta aquí una época en la que la evolución del pensamiento teórico repercutió profundamente en nuestra comprensión de la Literatura y en el quehacer crítico. Es decir que este siglo fue eminentemente teorizador y, en este sentido, se puede decir como lo hace Stéphane Santerres-Sarkanis que “la critique a perdu son innocence”, incorporando lo que antes le era ajeno, o sea, las referencias a las ciencias humanas, en una relación estrecha con varios campos de investigación de modo que el adjetivo “científica” se le ha atribuido con naturalidad.

Se sabe también que las disciplinas teórico-críticas, en las que se inserta la práctica crítica, al igual que los géneros literarios (formas literarias que son el objeto primordial de esa crítica) pierden la nitidez de sus fronteras y la “hibridación” caracteriza las manifestaciones artísticas y culturales, dejando de ser algo marginal para convertirse en el espacio donde las identidades se construyen.

Si en los primeros decenios del siglo predominó la preocupación por la “naturaleza” de la literatura mientras en los últimos su definición está vinculada menos al “objeto” - la literatura en sí misma - y más al efecto que ese objeto tiene en la sensibilidad del lector.

Así René Wellek y Austin Warren en el clásico *Teoría de la Literatura*, que ambos editaran en 1949, (manual difundido íntegramente en América Latina recién en los años 60) observan que:

“La Literatura debería responder a la pregunta ‘¿para qué?’, aunque en ciertos momentos se afirmara que la Literatura debería mantener ‘una estrecha fidelidad a sí misma’.” Esta “fidelidad a sí misma” alude, como se sabe, a las nociones vehiculizadas por las teorías formalistas de principios de siglo, las que amparan el ideario del New Criticism anglo-americano y que fundamentan el estructuralismo de Praga y sus extensiones (el estructuralismo francés en especial), puesto que, aunque dife-

rentes entre sí, esas teorías se ocupaban de la distinción entre literatura y conocimiento científico, de la distinción entre lenguaje literario y lenguaje común, de la definición formal y de las características intrínsecas de la obra de arte. Se buscaba caracterizar “la autonomía de la obra literaria” y su valor.

Por otro lado, la noción de “función”, sabemos, está estrechamente ligada a la de “instrumentalidad” que, a su vez, se relaciona con la de “valor”. Consecuentemente, debido a esas tendencias, se tomaron parte esencial del acto crítico tres procedimientos que todavía son característicos de él: la “selección, la clasificación y la evaluación”.

En este cuadro, un aspecto esencial a considerar desde el punto de vista teórico, con repercusiones en la práctica crítica, es el de “pasar del énfasis en el autor (como emisor) al énfasis en el lector y el público (receptor)”. Se sabe que eso ocurre en los años 60 cuando un grupo de investigadores alemanes, reunidos en torno a Hans-Robert Jauss, de la Universidad de Costanza, define lo que se conoce como “Estética de la recepción”, que, con base en las nociones de “horizonte de expectativa” y de “lector implícito” (Wolfgang Iser), centra el interés en los procesos de difusión y recepción. No voy a detenerme en esos conceptos, considerando que ellos están suficientemente diseminados entre nosotros y que ya han sido objeto de estudios específicos. Sin embargo, quiero señalar la alteración radical que este cambio en el centro de interés provocó en la práctica crítica, eliminando de una vez por todas el biografismo (a la Sainte-Beuve), imponiéndose sobre el análisis estructural inmanente que neutralizaba los datos de la historia y rescatando la posición de coautor para el lector, partícipe en la concretización de la obra a través del proceso de lectura.

En ese momento, las consideraciones de naturaleza teórica sobre nuestra práctica crítica más reciente pueden ceder lugar a la literatura como reveladora de ese proceso.

Tomo como ejemplares tres cuentos cortos inéditos del escritor italiano Antonio Tabucchi, nunca recogidos en volumen, y publicados como anexo en el libro *Conversaciones con Antonio Tabucchi*, de

Carlos Gumpert, su traductor al castellano.²⁸ Tabucchi es en la actualidad catedrático de Lengua y Literatura Portuguesas en la Universidad de Siena. En su faceta docente está considerado como uno de los mejores especialistas en la obra del poeta portugués Fernando Pessoa. Además, como él lo ha dicho, fue Pessoa quien lo llevó a dedicarse cuando era alumno de Letras, a los estudios de las Literaturas Románicas, a partir de su lectura, en París y en francés, del poema "Tabacaria". Vale citar su referencia a Pessoa porque en ella da a conocer su vida crítica:

A Pessoa le debo, en primer lugar y principalmente, la fe en lo novelesco, porque a través de su poesía, ha constituido en realidad un universo novelesco ideando algunos personajes como Álvaro de Campos, Ricardo Reis o Bernardo Soares, que, en lugar de ser personajes que actúan, son seres que crean (...) Se trata de una gran construcción novelística y hay que tener en cuenta que todo esto Pessoa lo hizo en la época de la gran crisis de la novela, ya que murió en el 35, como se sabe. Paradójicamente ha creado una vía de escape, una pirueta por la que en nuestro siglo, cuando parece que ya no existe un espacio para la novela, puede reconstruirse un universo novelesco, no mediante la novela, sino con la poesía.

Si recordamos que Pessoa observó en las "Ficções do Interlúdio" que "En prosa es más difícil hacerse otro", tocando una cuestión esencial de su obra y de la ficción en general, las consideraciones de Tabucchi adquieren más importancia.

Los textos en apéndice a las conversaciones de Gumpert con Tabucchi, son, como dije, tres relatos, cuyo conjunto se titula, "Tres pequeñas historias". El primero se titula "Irma Sirena" y tiene como subtítulo "Una historia para los más jóvenes". En ese cuento "una niña sirena" se relaciona con dos niños que la ven danzar y cantar en la plaza pública. Una tarde, uno de ellos, en bicicleta, lleva a la sirena hasta el río que pasaba cerca de la aldea y la ayuda a deslizarse dentro. El cuento termina con la sirena yéndose y haciendo adiós con la mano y allí leemos: "Natalino la hizo montar sobre la barra de la bicicleta... hizo un gesto de adiós con la mano".

El segundo relato se titula "Italia Bella" (Una historia para los jóvenes) y cuenta que una niña en una aldea italiana ocupada por los

alemanes va a la huerta a recoger una col porque su madre quería hacer una sopa de col. Al elegir la legumbre y prepararse para cortarla vio escondido un soldado mongol con su uniforme ruso muy sucio. La niña asustada preguntó: "¿Qué estás haciendo aquí?" El mongol levantó la mano como si ella fuera el enemigo y después dijo: "Italia bella". Después se puso una mano en el corazón e inclinó la cabeza. La muchacha se arrodilló junto al hoyo y dijo: "¿Eres un prisionero de los alemanes? ¿Has conseguido escapar?" El mongol la miró con los ojos muy abiertos y dijo: "Italia bella". Después se sacó la cartera del bolsillo y extrajo una cartera que le enseñó. La muchacha la miró. Era la fotografía de una tienda de campaña, en medio de una llanura. Al lado de la tienda había un hombre, el mismo hombre que tenía delante, junto a una mujer. Junto a ellos, en fila decreciente, había cuatro niños. Era una fotografía de familia. Lloraba en silencio y las lágrimas le abrían surcos claros en el rostro manchado de tierra. El mongol se puso las manos sobre el estómago restregándose. Después abrió la boca e introdujo en ella la mano. "Italia bella" dijo con aire de sufrimiento. La muchacha comprendió: "tienes hambre". Pero, esta noche no te puedo traer nada. Mañana por la noche te traeré algo de comer. "Italia bella", respondió el mongol. Durante treinta y cinco días, todas las noches, la muchacha llevó al mongol pan y queso. Hasta que los alemanes se retiraron y dejaron el caserío. Entonces el mongol fue acogido en la casa y permaneció allí hasta que llegaron las tropas de liberación americanas.

"Esta es una historia auténtica", dice el narrador. "Me fue relatada por la señora Rita que vive cerca de mí en el campo. La historia tuvo lugar en Vecchiano, un pequeño pueblo de Toscana, cerca de Pisa, creo que en el verano de 1944. Durante muchos años, la señora Rita no tuvo noticias de aquel soldado mongol. En los años setenta recibió una fotografía procedente de Mongolia. Delante de una tienda de campaña, había una pareja compuesta por un viejo señor y una vieja señora y junto a ellos un grupo de familiares. En aquel anciano la señora Rita reconoció a duras penas al soldado mongol. Detrás de la fotografía estaba escrito: 'Italia bella'."

El tercer relato se titula "Muchos recuerdos" (Una historia para los menos jóvenes) y trata de un hombre que se prepara para viajar a Sudamérica y que hace una lista de personas a las que escribe postales, ya compradas y que no coincidían con los lugares que visitaría. ¿Pero,

qué importaba? Los sellos se encargarían de indicar los lugares visitados. Durante quince años prepara aquel viaje, con su mujer, Isabel, pero ella no estaba, hacía tiempo que se había ido. Antes faltaban tiempo, disponibilidad y dinero. Ahora tenía todo pero faltaba Isabel. Tomó una foto de la esposa y la puso en la valija. Era una foto de los dos en la Plaza San Marcos, en Venecia, y él se acordaba bien de lo que ella había dicho: "Por ahora no podemos ir a Sudamérica pero por lo menos estamos en Venecia".

Dice el narrador-personaje: "Isabel, te llevo conmigo, este viaje lo haces tú también, vamos a un montón de sitios: México, Colombia, Perú y nos divertiremos escribiendo postales, y yo las firmaré por los dos, pondré tu nombre también, será exactamente como si tú estuvieras conmigo, o mejor, estarás conmigo porque sabes que te llevo siempre conmigo: te llevo dentro de mí".

Comenzó a escribir las postales como si estuviese en los lugares a los que iría y firmaba con el nombre de la mujer junto al suyo.

Recapituló brevemente las cosas que le quedaban por hacer, cerró la valija con cuidado, extendiendo un pañuelo sobre la fotografía y las postales. Cerró la casa y salió para la estación. Allí, mientras esperaba el tren que saldría dos horas después, vio un niño que vendía helados y con él se puso a conversar. El niño le mostró algunas tarjetas de automóviles y cantantes famosos que vendía. El chico se llamaba Taddeo, como él. El tren llega. El niño sube para vender helados y cuando vuelve se sorprende al ver al hombre aún sentado en la estación. "¿No se ha marchado?" "Ya lo ves". Cuando le dice que va a perder el avión, el hombre responde que siempre habrá otros. Y después de dar al niño las postales que había escrito, tomó su valija y se dirigió hacia el subterráneo. Cuando empezó a descender el chico le llamó. "No me parece justo..." gritó, "pero, en fin, gracias, muchas gracias". El hombre le hizo un gesto con la mano. "Muchos recuerdos", dijo para sus adentros.

¿Por qué evocar aquí estos tres relatos? Inicialmente porque, a fin de cuentas, es de literatura que se habla aquí. También porque los tres cuentos tienen un sentido muy especial si observamos los subtítulos que deben ser leídos en íntima relación con la temática de cada una de las

historias, y nos ayudan a entender lo que la teoría quiere acentuar: la importancia y por eso (el giro copernicano) hacia la figura del lector en el proceso literario.

El primero, muy fantasioso (una sirena) y de aventuras (unos niños la salvan, devolviéndola al río) fue escrita para "los más jóvenes"; la segunda "para los jóvenes" (y se trata de la generosidad de una joven, de un hecho real) y la última para "los menos jóvenes" (la más triste y melancólica para quien vivió sentimientos y experiencias allí expresados); unos capaces de mucha imaginación, otros capaces de comprender lo que significa un viaje interior, sin moverse de un lugar, el viajar en la memoria.

Quiero señalar que lo que define la elección temática y, especialmente, la gradación entre realidad e imaginación es el destinatario: el lector.

Esa atención al lector nos dice sobre el papel (o la función de la literatura) en la vida de cada individuo, dependiendo de su edad, y en suma, dice que la literatura vive porque tiene lectores. Así la propia literatura comprueba que su razón de existir está en el acto de recepción.

Por lo tanto, con la valoración del lector, que esas tres historias testimonian, lectura e interpretación pasan a ser palabras prioritarias en el proceso creativo, funcionando como estímulos, así como la noción de contexto gana relevancia. La situación en el tiempo y en el espacio del lector pasa a ser relevante. ¿Quién es él? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? En este conjunto, una indagación -la de por qué se lee - retoma la vieja noción en otra dimensión, pues la tendencia es responder que la lectura siempre llena una laguna: la de la fantasía y la imaginación. Si pensamos que este siglo vio varias veces el anuncio de la muerte de la novela, la crisis de la ficción, el desprecio de la poesía, es preciso recordar que él también vio florecer determinadas acciones como la vuelta a la poesía oral o el éxito de la oralidad de un Neruda o de las narrativas con interlocutores (narratarios) implícitos, o de las experiencias de narración colectiva (el poema *renga* emprendido por Octavio Paz y algunos poetas italianos), la interrelación entre las artes (tan nítida en la *poesía concreta verbi-voco-visual* de los hermanos Campos (Augusto y Haroldo) y Décio Pignatari en el Brasil de los años 50, o de la recuperación del acto de contar presente en toda la narrativa latinoamericana de que se nutrirá la nueva novela francesa escapando de su desgaste.

Consecuencia teórica inmediata: la historia ya no es entendida como un conjunto de obras y autores (la lista telefónica anterior) sino que se convierte en un conjunto de lecturas.

Otro punto básico en la alteración de la postura crítica se dibuja aquí: las nuevas relaciones entre literatura e historia basadas principalmente en los estudios sobre narrativa. Estoy pensando, obviamente, en los ensayos de Hayden Whiten sobre el discurso narrativo y las representaciones históricas; estoy aludiendo también a los estudios del historiador Fernand Braudel y al grupo de los *Annales*, que tuvieron un papel decisivo en la definición de la nueva historia y me agrada decir que pienso también en las reflexiones de Noé Jitrik en *Historia e imaginación literaria - Las posibilidades de su género*.

Estoy también pensando en las palabras de José Saramago, cuando estuvo en Porto Alegre en 1997, para el Coloquio "Tres voces de expresión portuguesa" que precisamente tenía el subtítulo de "Literatura e Historia". Después de pedir a los que escuchaban que imaginasen un mundo en el que los libros de historia o sobre historia hubieran desaparecido y en el que se hubiera re-hecho una historia a partir de la Literatura, Saramago formula algunas preguntas:

¿Sería esa nueva historia más exacta o menos exacta que la otra? Confrontando esa nueva historia, reelaborando gracias a los materiales ofrecidos por la Literatura ¿todavía sería posible, por el curso de las fuentes documentales históricas, reconstruir todas las versiones desaparecidas? ¿Sería imposible armonizar las contradicciones de los textos literarios erigidos en Historia como lo había sido escribir una historia "histórica" igualmente confiable desde el punto de vista de todas las partes en ella implicadas?

Las interrogantes del novelista portugués traducen sin duda la preocupación por una forma de escribir que tiene sus raíces en el material histórico (es el caso de sus primeras novelas) para apartarse poco a poco de esa articulación tendiendo a textos más ensayísticos como *Ensayo sobre la ceguera* y *Todos los nombres*. Menos historia y más

alegoría de la historia, en el sentido que le atribuyó al término Walter Benjamin.

Estamos pues, señalando algunas características, que desde mi punto de vista, definen las grandes líneas teórico-críticas de este siglo que termina y que por cierto se prolongarán en el principio del milenio, es decir, el énfasis en la diseminación y en la recepción literarias (el papel del lector), y la intersección entre literatura e historia. Las prácticas críticas, aunque sean de naturaleza post-estructuralista tienen en cuenta esas dos coordenadas.

EL APORTE COMPARATISTA

Pero en la reflexión que estamos tejiendo no es posible dejar de integrar el análisis comparatista, el que pasó por un cierto descrédito cuando las "acciones en alta" (la expresión es de Valéry, también adoptada por Northrop Frye para indicar el mayor o menor éxito de determinadas obras literarias en ciertos períodos como si fueran acciones en la bolsa de valores) en la práctica crítica excluían la historia, preconizando un análisis inmanente del texto literario, para ser retomada, con interés, y de un nuevo modo en los años 70/80, cuando diversos problemas encuentran en la comparación contrastiva una orientación capaz de responder a las exigencias que presentaban. El comparatismo se ocupa de la naturaleza intertextual de las obras, de problemas ligados a la interdisciplinariedad y al multiculturalismo. Retoma, entonces, este comparatismo renovado, el interés por las traducciones en todas sus formas (autotraducción, intraducción, transcreación, etc.) y deja de dar exclusividad a estudios de paralelismos y a la búsqueda de analogías para convertirse en un instrumento de estudio estético que da cuenta de la naturaleza de las cuestiones literarias.

En el artículo titulado "¿Qué es es la literatura comparada?" del libro *Pasión intacta*, George Steiner, después de afirmar que "todo acto de recepción de una forma dotada de significado en el lenguaje, en el arte o en la música, es comparativo"²⁹ y que

La interpretación y el juicio estético, por espontáneos que puedan ser sus pronunciamientos, por provisionales, e incluso erróneos,

surgen de una caja de resonancia hecha de reconocimiento y presupuestos históricos, sociales y técnicos ³⁰

y aun que “ en ese proceso dinámico, llamado hermenéutica quizá por Hermes, dios de los mensajes y las ficciones, está implícita la comparación” ³¹ dirá que “leer es comparar” ³², sintetizando plenamente lo que significa el comparatismo hoy.

Con todo, más adelante definirá la disciplina diciendo:

Considero que la literatura comparada es, en el mejor de los casos, un arte de la lectura exacto y exigente, una forma de escuchar los actos del lenguaje, tanto orales como escritos, que favorece ciertos componentes de esos actos. ³³

Para Steiner, como sabemos, así como para Susan Bassnett en su *Comparative Literature - A Critical Introduction*, “la literatura comparada es un arte de comprensión que se centra en la eventualidad y en las derrotas de la traducción” (p. 150). Por eso, todas las facetas de la traducción tienen un valor crucial para el comparatista.

Lo que importa acentuar en la reflexión de Steiner es el hecho de que él asocia el análisis de la traducción con los procesos de diseminación y de recepción. En verdad, esta relación es indispensable, porque el esfuerzo de conocer o de dar a conocer al Otro no solo supone la transferencia de códigos lingüísticos, sino la difusión en determinadas literaturas lo que de la otra se quiere difundir. Por eso en *Rethinking Translation - Discourse, Subjectivity, Ideology*, Suzane Jill Levine estudia la traducción como una subversión (“Translation as (Sub)Version: on Translating Infante’s *Inferno*”) del mismo modo que André Lefevre en “Translation: Its Genealogy in the West” se ocupó del hecho de que “translation is one of the most obvious forms of image extend for the image of a work, a writer, a culture” (1990: 26-7). Son justamente esos efectos provocados por la traducción en las literaturas de llegada así como las diferentes formas de su recepción los que interesarán al comparatista porque eso le permite establecer mejor cómo se establecen las relaciones interculturales e interliterarias y cómo se (con)forman las literaturas. Es lo que comprueban los estudios de Antonio Candido cuando analiza las traducciones de Baudelaire en Brasil en la generación

de 1870, acentuado que fueron en su mayor parte deformadas por la intención de difundir determinados aspectos estéticos de la obra de Baudelaire, encubriendo otros. Diseminaban, por ejemplo, el lado sensual, erótico del poeta, olvidando su reflexión sobre lo moderno, sobre la modificación de las ciudades, sobre el papel del poeta. Del mismo modo, en el prólogo de Eneida Barboza sobre “Byron no Brasil”, Antonio Candido, orientador de su trabajo, valoriza el estudio de los aspectos “transformadores” y sus efectos en la “cyble”, de llegada.

En efecto, la conciencia de poder que tiene la traducción, por intervenir en una traducción literaria, ya apuntada por Haroldo de Campos en sus numerosos ensayos sobre la traducción, modifica nuestra comprensión de la práctica de la traducción, de su evaluación crítica y de la propia figura del traductor en el universo literario. Como observa Haroldo de Campos en “De la traducción como creación y como crítica”, de *Metalinguagem e outras Metas* ³⁴,

que los móviles primeros de un traductor, que sea también poeta o prosista, son la configuración de una tradición activa (de ahí que no sea indiferente la elección del texto a traducir, sino siempre extremadamente reveladora) un ejercicio de intelección, y a través de él, una creación crítica vital.

Véase, entonces, que la traducción adquiere una nueva dimensión, la de la crítica, y que el comparatismo acompaña ese camino, incorporando las nuevas reflexiones teóricas, (como la de Itamar Even-Zoar, de Tel-Aviv, sobre la noción de “polisistema”, que se volvió fundamental para la comprensión del papel de la traducción en una literatura).

No podemos dejar de considerar también un libro reciente de Pascal Casanova, titulado *La République Mondiale des Lettres* (1999), en el que la autora desarrolla una política/economía de las letras, estudiando las formas mediante las cuales una obra consigue consagrarse en el universo literario, en particular, a través de la traducción. A ese proceso Casanova lo llama “littérialisation”, es decir, la consagración de obras por su traducción en una lengua de prestigio. Define, entonces, como “littérialisation” toda operación a través de la cual un texto, viniendo de una literatura nueva considerada menor/marginal en relación a un hipotético

tético "centro", logra imponerse como literaria a través de las instancias que internacionalmente legitiman. La traducción no es así solo "naturalización" (en el sentido de cambio de nacionalidad) o pasaje de una lengua a otra, sino que es la vía de una "consagración".

Recordando que Borges decía haber sido "inventado por Francia", la autora analiza varios casos: Joyce, Beckett (que se auto-traducía), Nabokov, para comprobar que los escritores buscaban el amparo en una lengua literaria para su difusión. Además de eso, analiza casos de importación de nuevas tendencias estéticas vía traducción, cuando las literaturas más jóvenes se nutren de las más antiguas, traduciendo los textos de sus grandes autores.

De este modo, el estudio de las traducciones como constitución de un universo literario mundial - en este siglo en el que predomina la globalización económica y la mundialización cultural - se torna imperioso.

En este contexto vale recordar una de las cuestiones que inquieta a los críticos de hoy: la atención al Otro, al multiculturalismo, a la diferencia. Pierre Brunel e Yves Chevrel, en el prefacio de *Précis de Littérature Comparée* (1989), llaman nuestra atención sobre el hecho de que "la apertura al Otro" ("l'ouverture à l'autre, à celui qui n'écrit pas comme nous, qui en pense pas comme nous - qui est lui même, dans sa différence et son originalité") es central en el comparatismo. Y concluyen: "Le rencontre des cultures et la rencontre de personnes ne sont pas séparables".

Como observa Muili Steele en *Critical Confrontations - Literary Theories in Dialogue* "los paradigmas dominantes en la teoría crítica contemporánea confluyen en los análisis de género y diferencia, que están en el centro de la reflexión mundial hoy".

La afirmación de particularismos étnicos, sexuales, institucionales, sociales, etc., contrastando con la globalización preconizada y la neutralización de fronteras y límites, parece ocupar las atenciones. De un lado, hay una búsqueda permanente de redefinición identitaria; de otro, la constitución de comunidades imaginarias y solidarias (Benedict Anderson).

De esas preocupaciones temáticas pueden inferirse, por lo menos, dos consecuencias: 1) el desarrollo de estudios críticos interdisciplinarios que asocien reflexión literaria y otros discursos en el ámbito de las ciencias humanas (como lo hace Claude Lévi-Strauss entrelazando literatura

y antropología en los estudios de mitos, en la articulación entre manifestaciones artísticas, etc.) Ejemplo reciente: el libro de François Laplantine - *Je, nous, les autres* ("Être humain au delà des appartenances" (1999); 2) los estudios críticos "comparados" que no reduzcan las dimensiones de su alcance (a una única literatura o al estudio de una literatura en sí misma) sino que buscan, por vía contrastiva, aproximar e identificar relaciones de conjunto.

Esta observación me lleva a evocar una experiencia reciente de visita a la exposición montada por el Kimbell Art Museum, de la ciudad de Fort Worth, Dallas, Texas, con el título "Matisse & Picasso, A gentle Rivalry".

Fue de veras impresionante como exposición, organizada dentro de una perspectiva confrontativa actual, en la que las semejanzas y simetrías no eliminan una percepción de diferencias, al contrario, las hacen resaltar; un buen ejemplo de comparatismo. Mostró la saludable competencia entre dos pintores que los llevó a establecer uno de los diálogos artísticos más sorprendentes de este siglo. El inicio de la relación entre los dos artistas, desde 1906, fecha del conocimiento entre ellos, hasta 1917, cuando Matisse abandona París por Nínice, en la Riviera francesa, ha sido muy estudiado. Sin embargo, el contacto que mantuvieron durante la segunda parte de sus carreras, aún no había sido examinado con atención. La exposición estaba centrada en el diálogo que entablaron entre 1930 y 1954, año de la muerte de Matisse, incluso después de esa fecha, puesto que Picasso homenajeó póstumamente a su amigo. Como si fuera un continuo juego de ajedrez entre dos maestros, el diálogo dispone una jugada después de otra, como si a cada lance correspondiese otro, cuyo objetivo no era solo vencer, sino "avanzar".

Entre las varias consideraciones que se podrían hacer a partir de esta exposición, una sería aquí, en este contexto, indispensable, en la medida en que nos dice algo sobre el papel de la tradición en la obra de los artistas. Se trata de la diferencia presente en la obra de Picasso por su vinculación a la pintura española (en particular, el Greco) mientras Matisse se liga a la tradición francesa, en especial, Delacroix.

Puestas una al lado de la otra, las pinturas de Matisse y Picasso comprueban la relación provechosa y lúdica que ellos establecieron, pro-

vocando respuestas productivas que recreaban no solo el cuadro anterior, sino toda una concepción estética de la modernidad, de la que se tornaron legítimos representantes.

En cierto modo, la exposición del Kimbell Museum es un testimonio de que la disposición de pinturas puede ser similar a la disposición textual, siendo posible acompañar el desarrollo de un trabajo que se realiza bajo el estímulo de otro y en respuesta a él. Así, cuestiones importantes en la reflexión teórico-crítica sobre la literatura, como noción de influencia (o si queremos, de “comprensión activa” para usar el término de Mihail Bakhtin cuando en 1929, pretende ampliar la noción de diálogo) o incluso la de “misreading” o “misunderstanding” (evóquese Harold Bloom, en este caso *The Anxiety of Influence*) surgen como estrategias de actuación ante nosotros. Del mismo modo, las nociones de copiar y de crear, tan estrechamente vinculadas al proceso creativo, se hacen presentes en nuestra mirada crítica. No es posible olvidar que Picasso, un día, preguntó:

Qu'est-ce qu'au fond un peintre? C' est un collectionneur qui veut se constituer une collection en faisant lui-même les tableaux qu'il aime chez les autres. C'est comme ça avant que je commence et ça devient autre chose.

Y palabras como las de Cézanne parecen fluir de las de él: “Le Louvre est le livre où nous apprenons à lire”.

Como se percibe, los problemas que se presentan en el proceso de creación en la pintura se encuentran con los que caracterizan la creación literaria y la reflexión, intercambiándose datos y estableciéndose relaciones.

También los temas que ocupan la ficción en este final de siglo se imponen como materia de reflexión en el campo de las reflexiones artísticas: los exilios, las errancias, los dramas individuales asociados a las búsquedas colectivas, las formas de construcción identitarias e, igualmente, el papel de la memoria en los procesos creativos.

Picasso y Matisse, haciendo coincidir observación y memoria, reconstruyen para nosotros los procedimientos de creación, muestran cómo las diferencias de generación, de tradición, y de origen no impiden que se establezca entre dos grandes artistas una relación productiva que innovó

el arte en este siglo. La perspectiva comparatista da visibilidad a esta relación y nos ayuda a entenderla mejor. Por eso me gusta asociar aquí, tal como lo hace el título de esta intervención, “Literatura, discurso crítico y comparatismo”.

NOTAS

28. Barcelona, Anagrama, 1995.

29. STEINER, George, *Pasión Intacta*, p.135.

30. Ídem, p.136.

31. Ídem, p.136.

32. Ídem, p.139.

33. Ídem, p.148.

34. DE CAMPOS, Haroldo, *Metalinguagem e outras Metas*, ps. 43–44.

RELACIONES ENTRE LITERATURA E HISTORIA

Noé Jitrik

Universidad de Buenos Aires

La forma usual de iniciar una comunicación es el agradecimiento; a veces es solamente formal. Yo quisiera que en este caso no lo fuera. Realmente me siento muy extraño y esa extrañeza está dada porque no sé hasta dónde podría yo contribuir o qué aporte podría proporcionar respecto de los problemas que plantea la Didáctica de la Literatura.

He sido objeto de cierta atención en estos días a propósito de mi libro sobre Horacio Quiroga. Debo decir que lo escribí hace más de cuarenta años y que el hecho de que aquí se me identifique con él me pone en una atmósfera rara, no sólo por la asincronía, o sea por lo que uno espera que suceda como consecuencia de una publicación y lo que sucede tanto tiempo después, sino por el tremendo peso de los cuarenta años transcurridos; pienso en todo lo que ha desaparecido en ese tiempo en relación con una construcción de la cual ese libro quiso ser un balbuceo, o un signo, o algo así. Una de las primeras personas que reaccionó cuando apareció fue Ángel Rama, alguien tan entrañable, como también lo fue Carlos Real de Azúa y muchos otros que naturalmente vienen a la memoria, porque integran un fresco de figuras indisolubles de esos años o que incluso le confieren un carácter. Estos cuarenta años están llenos de esas presencias, de esos ecos.

Pero desearía además decir algo sobre esta circunstancia. Recojo aquí afirmaciones tan afectuosas sobre mí que no puedo si no preguntarme por ¿quién soy yo? La descripción que se hace de mí parecería reflejarme y sin embargo me produce el efecto contrario, quién soy yo para venir a hablar con todos ustedes y hacerlo en primera persona. Es cierto que todo el mundo quiere hablar en primera y que ese deseo está agazapado detrás de toda narración, es casi la condición de todo cuento. Como dimensión enunciativa, no como pretensión personalista, esto tiene que ver con la didáctica y asumirlo pone en cuestión el reinado de la tercera persona sobre cuya pretendida objetividad cabe hacerse

preguntas: ¿no será esa objetividad un escudo para protegerse de todas las incertidumbres que implica una relación con un objeto tan fugitivo como es la literatura, sobre todo cuando se quiere, de manera casi mística, que eso que se llama literatura oriente la vida de otros, lo cual sería un objetivo de la didáctica, y no sea tan sólo, ese objetivo, un momento de una exigencia meramente burocrática o bajamente curricular?

Han pasado muchas cosas en estos cuarenta años; me han provisto de episodios narrables de mayor o menor importancia pero, sobre todo, se han producido cambios de preocupación, de intereses, de perspectivas: cambiaron, incluso, en el ámbito literario, las relaciones con la teoría, aumentó muchísimo la explicación y disminuyó, en similar proporción, la descripción como modo de acercarse a los textos y enseñarlos.

La imagen de este cambio me permite entrar en tema, así sea como excusa, como palanca o desencadenante discursivo. Cambios en la presencia de la teoría: voy a empezar a partir de esa manida situación en la que todos entramos alguna vez; me refiero a la teoría saussuriana del signo. Por una suerte de ilusión generalizante tendemos a identificar el concepto de signo con la noción de palabra de modo que suponemos, sin mayor análisis, que todas las palabras de la lengua son signos pero es posible que las cosas sean de otro modo: los signos, en la fenomenología saussuriana, establecen una relación fundamental con las cosas pero ocurre que no todas las palabras remiten a cosas y, por otra parte, no todas las palabras son signos que son, como se sabe, una reunión de significante y significado. Este es un tema recurrente para mí y vuelvo sobre él cada tanto tiempo. Ciertas palabras se relacionan con cosas, eso es evidente: son los sustantivos; con los verbos, que también son palabras, ocurre algo diferente: son necesarios para que los sustantivos se muevan y produzcan efectos. Y luego, en otro orden respecto de las cosas, están los modificadores, adjetivos y adverbios cuya fuerza hace que en su uso el lenguaje tenga más y más complejos alcances, son las palabras que refuerzan los efectos, sean cuales fueren, que persigue una frase mediante su construcción. Pero con esto no acaba todo; existen en la lengua otros elementos, los llamados conectores, que en realidad no son signos si signo es una asociación de significante y significado; serían "sinsignos" porque son sólo significante pero esta "sinsignidad" es decisiva porque dota de significación; en otras palabras, preposiciones y conjunciones no tienen significado pero son coadyuvantes de la producción

de significación. Preposiciones y conjunciones tienen como función dirigir el discurso hacia alguna parte en el orden de la significación.

El título de esta conferencia, "Historia y Literatura", vincula ambos términos mediante un conector ("y"). De este modo, la expresión "Historia y Literatura" ofrece una bifurcación que me permite considerar la operación que se produce entre los dos términos para, así, instaurar un vaivén, entrar en un aspecto de la frase, salir de él y entrar en otro pero en una relación de simultaneidad, de horizontalidad, que la conjunción establece y en la cual, como en toda relación de ese tipo, los dos términos serían equivalentes y tendrían el mismo alcance. Si, en cambio, en lugar de la conjunción "y" empleara la preposición "de" y dijera, por fuerza, "Historia de la Literatura" todo cambiaría, ya no estaría proponiendo una simultaneidad de términos, que encarnan dos disciplinas, sino una parcelación, la literatura como parte de la historia. En la frase que proclama "Historia de la Literatura" habría una entidad mayor, que es la Historia, y otra menor, la Literatura: podemos llamar a esta relación de "subordinación partitiva". En cambio, cuando se enuncia "Historia y Literatura", ambas disciplinas están puestas en el mismo nivel y sus respectivos campos semánticos se invaden o interfieren o interactúan.

Del mismo modo, cuando hablamos de "novela histórica", tal vez porque la conexión es implícita, el orden de los términos se invierte; ya no es historia primero y literatura después y, por lo tanto, la relación no tiene el mismo carácter; se hace predominar lo literario y en segundo lugar el concepto de historia. En esa subordinación semántica predomina el concepto de la literatura.

Podría parecer que éstas son cuestiones reducidamente sintácticas pero no lo son: nuestra cultura es racionalista y sustancialista, lo que pesa es la "cosa" y, verbalmente, lo que la encarna verbalmente, o sea el sustantivo; al adjetivo, en cambio, se le otorga un valor accesorio. ¿Pero qué pasa si se invierten los valores? Mi amiga Tania Franco acaba de regalarme un libro de Saramago que me proporciona un buen ejemplo de esta inversión; el escritor portugués, dejando de lado esas atribuciones, dice "gracias a la novela me acerca cada vez más a la historia". Dejando de lado las posiciones de sustantivo y adjetivo realza campos semánticos de modo tal que subordina el sustantivo *novela* al adjetivo *histórica*. La novela, su sustantivo, vendría a ser ya no el elemento de peso sino un mero vehículo para llegar a lo que en la expresión es sólo un atributo.

Pero, volviendo a mi propia historia, quiero decir que durante mucho tiempo me interesó el tema de las relaciones entre historia, literatura y novela histórica. He escrito varios trabajos sobre esto; los hice después de conocer y apreciar los fundamentales y neohegelianos aportes de Lukács sobre novela histórica: después de escribir *Historia e imaginación literaria*, me desprendí de Lukács, encontré que las suyas eran opiniones, por añadidura sesgadas, hasta cierto punto prejuiciosas. Al terminar mi libro y desprenderme de él pensé que el tema estaba agotado pese a que hay en el mercado una notoria proliferación de novelas históricas.

Y si admitimos que vuelve, el tema no podría ser tratado como lo ha sido tradicionalmente: exige un abordaje más adecuado a su propio éxito de recepción, por lo tanto ya no desde una perspectiva literaria sino desde un campo más específico, lo que genéricamente podemos entender como sociología de la literatura. En lo que me concierne, al mismo tiempo que declinaba mi interés por la novela histórica, me empezó por el contrario a interesar el problema de las historias de la literatura, tal vez de manera casual pero, no obstante, esa exigencia despertó problemas reales que por algunas extraña razón permanecían informados. El hecho es que cuando se empieza a razonar sobre qué es una historia de la literatura y se toma distancia respecto de las existentes, se va viendo que los problemas relacionados con el mencionado vínculo entre historia y literatura reaparecen en este campo, son evidentes en ese tipo de textos que tanta importancia tuvieron en su momento.

Hablar de "historia", en vinculación con "literatura", implica un riesgo, la descripción; nos enfrentamos con ese riesgo cuando queremos meramente contar una historia, sea individual como general: en ambos casos la descripción parece inevitable. Pero no es por deficiencia o manía: Roland Barthes señala que la descripción es inherente al relato mismo. En las antípodas de esta posición, Maurice Blanchot sostiene que toda escritura, aun de la historia, por el hecho de usar palabras, es narrativa. De modo que lo que se llama "historia" en términos corrientes, como un núcleo saturado de imágenes de experiencia o de conocimiento, se diluye apenas uno empieza a considerar o ver desde categorías analíticas o expresivas que intenten evadirse del riesgo de la descripción. De este modo, y retomando el asunto, se diría que las historias de la literatura tradicionales, esencialmente descriptivas, desdeñando el aspecto in-

trínsecamente narrativo, constituyen la materia de la Didáctica de la Literatura. En otras palabras, lo que se suele enseñar es Historia de la Literatura. Pero, verificación que provoca desaliento, tales historias de la Literatura son insuficientes y poco a poco van surgiendo elementos críticos que explican o iluminan esta insatisfacción. Esa toma de distancia permite pensar en el modo de agotar ese tipo de textos: para poder hacer algo diferente, algo nuevo, es necesario que tomen forma otras categorías, es necesario examinar el problema con otro instrumental.

En los cuarenta años transcurridos desde que se publicó el Quiroga han surgido otros instrumentos. Hace más de veinte, por ejemplo, que la atención de muchos estudiosos se ha centrado en los problemas que emergen de esa práctica que se llama "lectura", que no es solamente un auxiliar para adquisición de conocimientos sino una verdadera actividad, como tal de orden semiótico. En este Congreso mismo está presente esta inquietud, una de las líneas que lo recorren es, precisamente, el concepto de "lectura". Y si bien en algún momento intenté proporcionar algunas nociones sobre el particular, con posterioridad me atrajo también el concepto de "escritura", por complementario en primer lugar pero luego en su especificidad. Me importa determinar si la escritura es un mero vehículo, si es tan sólo una técnica antropológicamente fundada que los humanos han sabido construir o bien si también es otra cosa; si se piensa la escritura de otra manera surgen algunos problemas de alcance filosófico. No pretendo aquí ni siquiera enunciarlos; parafraseando a Derrida diría que uno de ellos, no menor por cierto, es el del papel que desempeña en la producción de la diferencia.

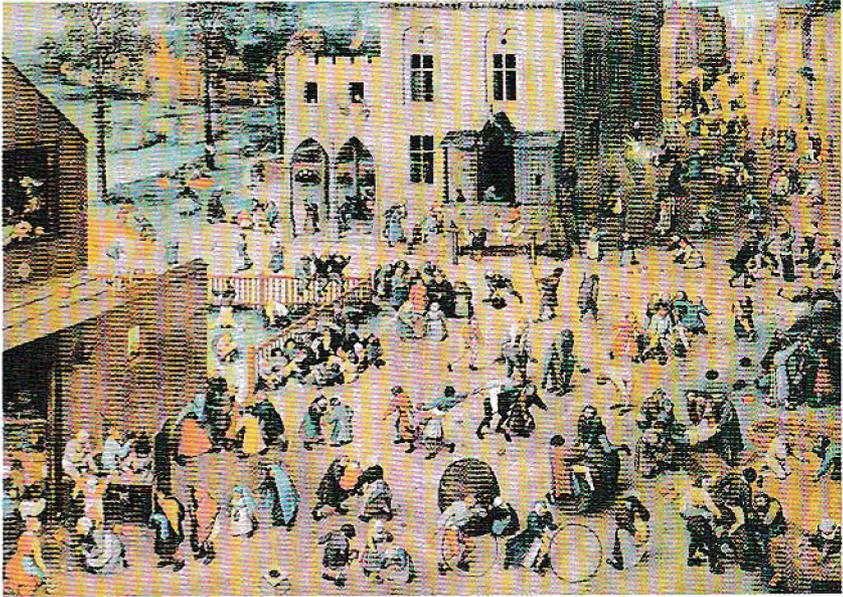
En estos últimos años, no obstante haber hecho algunos trabajos sobre textos y autores, no me he concentrado en este aspecto de la cadena literaria sino que he tratado de dar forma al problema que se presenta cuando se analiza un texto: ¿subsiste el distanciamiento o lo que se hace es conformar ese texto mediante la llamada "crítica"? No se trata para mí simplemente de esa operación de la que tanto hablaba Sartre y que otros reivindican considerándola prerrogativa del "lector". Creo que cuando se realiza una lectura sistemática, indagatoria, modeladora de un texto, el texto es modificado o, mejor dicho, incorpora esa lectura a su propia identidad de texto. Se me iba echando encima, cada vez más, la perspectiva de mirar todo esto con una aproximación semiótica. Entiendo por *semiótica* la productividad de todas estas opera-

ciones que se realizan en estos campos, la operatividad y lo que producen: lo que todas estas operaciones producen es significación.

Precisamente porque los instrumentos han variado mucho, yo me defino como alguien que no ha seguido ondas, sino que simplemente ha ido evolucionando con los tiempos. Con esto vuelvo al principio de la conferencia: cuarenta años después del libro de Quiroga he cambiado. Ya no son posibles las historias de la literatura porque implican problemas no resueltos; por ejemplo qué se incluye y qué no, qué marca el valor de un texto literario, qué ocurre con lo ha sido monumentalizado y si es cuestión o no de desmonumentalizarlo: lo que hay que decidir, y eso constituye un problema, es si la Historia de la Literatura es una reproducción o una producción.

La Historia, con mayúscula, es diferente de las "historias" porque las historias (en plural), que tienen que definir la historicidad de los hechos que van a recoger, suponen incredulidad mientras que la Historia, en singular, es asertiva, supone que los hechos son firmes y han acaecido. Si hablamos de una historia posible de la literatura tenemos que recoger la distinción historia/relato y suponen deslindar "qué" se cuenta de "cómo" se cuenta. Además, no se puede negar que toda Historia de la Literatura se alimenta de alguna concepción de la Historia en general que, a su vez, no puede sino estar configurada como relato, según lo dicho, que, a su vez, es un modo que da cuerpo a una comunidad. Y si desde una reflexión sobre palabras y cosas llegamos a la noción de historia como narración, como relato, y ello supone un descreimiento en la Historia, lo que implica una ruptura, se ratifica la noción de historia como "relato".

Al tiempo en que voy desarrollando esta charla se me va imponiendo la sensación de vivir una situación onírica, me parece que estoy en medio de un sueño que parece real. Pero no es sólo ahora que siento eso: en 1986 vine al Uruguay y soñé, la primera noche, que me mostraban un libro que yo había escrito; estaba ya impreso pero lo que yo veía era en realidad sólo galeras impresas pero sin corregir. Evoco esto porque hoy en Montevideo tengo la impresión de que el borrador está a punto de corregirse, al igual que necesitamos corregir las estrategias que usamos para contagiar a nuestros alumnos esta materia tan extraordinariamente terrible y hermosa que es la Literatura.



Juegos de niños de Pedro Bruegel, 1560 (1,18 x 1,61 m).

¡Y qué seres nos revela Morosoli en ese hormigear humano de sus libros! Idos a buscar entre las capas más desheredadas de la fortuna, casi nunca nos señalan ellos un panorama de esperanza más o menos próximo, ni se les advierte un gesto de rebeldía. Curvados sobre la vida se acomodan lo mejor que pueden sin turbar o estorbar, y se conforman con poco. El prolongado acorralamiento se les ha hecho cosa natural. No odian, no ambicionan, no envidian. Este orden abrumador de nuestro existir les parece tan inmutable como el fondo de rocas de que se suelen rodear.

Francisco Espínola³⁵



35. Prólogo de *Hombres* (Juan José Morosoli), Montevideo, Culturamericana, 1942, 9.

***CONFERENCIAS INCLUIDAS
EN PANELES***

Juan José Morosoli
(Fotografía de sus últimos años)

PANEL: SALA DE DIDÁCTICA DEL IPA

EL IPA: VIGENCIA DE UNA CONCEPCIÓN ARTICULADORA DEL CURRÍCULO

Juan Francisco Costa

En primer lugar quiero decir – y con esto creo interpretar fielmente el sentimiento de todos mis compañeros de la Sala de Didáctica del Instituto, que emociona y sobrecoge dirigirse a quienes, como ayer Roger Mirza, han sido o son nuestros alumnos, colegas o maestros, habiendo contraído una deuda de gratitud y compromiso los unos con los otros. Y en presencia también – porque estoy seguro de que aunque no visiblemente, están también aquí entre nosotros – de algunos a los que, verdaderas sombras tutelares, deberíamos invocar hoy, como númenes, a la manera en que el maestro Próspero lo hiciera con Ariel. Siento también que expreso a mis colegas, al manifestar el agradecimiento a la Directora y al Sub-Director del IPA, por su participación en este panel y en este Congreso, con lo que están no solo jerarquizándolos, más aun, evidenciando le respaldo del Instituto a este acontecimiento y afianzando con ello el rol irrenunciable del mismo en la formación docente de nuestro país.

En tercer lugar, y en referencia al título que le hemos dado a la comunicación de este panel, debo aclararles que, cuando nos reunimos en dos o en tres ocasiones para proyectarla, convinimos en que, con dicha formulación estábamos jerarquizando y asumiendo la especificidad de la razón misma de ser del IPA hoy, como hace cincuenta años en su fundación. Yo los exhorto a reparar especialmente en el sustantivo “vigencia” y en el adjetivo “articuladora”, porque ellos son como los catalizadores de significado del espíritu que buscábamos transmitirles: la relevancia del IPA en la concepción y el diseño fundante de Grompone, cuando él mismo establece que el Instituto formará a sus alumnos atendiendo a “dos aspectos esenciales: uno, el del conocimiento de la disciplina elegida; el otro, el de conocer el modo de desarrollar o de aplicar esos conocimientos a la enseñanza media”³⁶. Se concibe así, en el proyecto de Grompone, a las Didácticas Especiales con una cierta independencia

respecto a la Didáctica General como Teoría de la enseñanza, tal como lo han formulado alguno de los teóricos más destacados en los últimos lustros, como es el caso de Fernández Huerta, que ha defendido la inclusión de las Didácticas Especiales en el corpus pedagógico, aunque con carácter aplicativo (1973) y más recientemente (1990), ha sostenido el carácter interdisciplinar de las didácticas especiales. Según este autor, la construcción de la Didáctica Especial se basa en tres pilares: 1) saber o disciplina esencial; 2) Didáctica; 3) Organización escolar.³⁷

Y agregaba el Profesor Grompone: “la dirección teórica se consideró incompleta, con limitado valor, si no se la continuaba en la práctica y esta adquiriría una dirección que hiciera posible utilizar la formación teórica”.³⁸ Debe inferirse de esto la asombrosa vigencia del diseño curricular del IPA en el pensamiento de su fundador: la Didáctica Especial integrará un todo orgánico con la Práctica Docente, y se constituirá en el verdadero eje de la formación de Profesores, a cuyos flancos, estarán las dos grandes áreas constitutivas del cuerpo teórico y metodológico del currículo: el área de las materias de Ciencias de la Educación, articuladora de una visión global y estructurada de la realidad, y el área de las materias que componen el corpus de la disciplina elegida.

Si apelamos al contexto histórico en que se ha ido verificando esta evolución de la Didáctica como disciplina científica, y vinculada indisolublemente a los contenidos y los métodos de la disciplina a enseñar, constataremos que ella se ha cumplido en un debate de orden epistemológico muy fuerte en torno a la segregación de territorios. Como señala María Cristina Davini: “En lo epistemológico, las contribuciones representan un distanciamiento del positivismo y reivindican la comprensión de los fenómenos sociales como esencialmente distintos de las ciencias naturales, de base experimental. Esta diferenciación viene fundamentada por la no cualificación de los fenómenos naturales los cuales son, al decir de Adorno ‘materiales no mediados’ por la cultura”... “Simultáneamente las corrientes críticas recuperan la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia, en cuanto operaciones sintéticas del sujeto cognoscente (Habermas, 1982)”.³⁹

Ha habido entonces, después de la rigurosa escriba conceptual de las teorías críticas y reproductivistas, un abordaje de cualificación superior y más complejo de los hechos culturales, con una conciencia crítica frente al papel de la ideología en las relaciones de poder. Como agrega María

Cristina Davini: “Recuperando la complejidad cultural y la mediación del sujeto, la hermenéutica propone la interpretación como formar de aprehensión de la totalidad en lo particular. Es solo mediante la interpretación que se logra llegar al significado de la experiencia sin perder la riqueza del juego entre el contexto y la situación, entre la totalidad y el momento”.⁴⁰

Es así, en resumen, que se ha producido un viraje decisivo en estos últimos años, hacia un progresivo reconocimiento de los espacios de especialización, abandonando con ello, la pretensión tecnicista de plantear a la Didáctica como repertorio de técnicas, independiente de qué y para qué se enseña, como así mismo hacia el concepto de un saber en perenne construcción en el hacer del habla. Tal como lo vislumbró Grompone al introducir la consideración de los conceptos básicos, integrada a la Didáctica de la Especialidad y ésta aplicada al nivel de la Enseñanza Media, al sujeto en situación de clase. Ello implica reconocer, como lo hacen las tendencias más avanzadas de la reflexión contemporánea, la complejidad y la riqueza de la interacción del hombre como sujeto con el objeto de conocimiento y sostener en consecuencia la necesidad de una reflexión de la totalidad en lo particular dentro del proceso de formación de los docentes. Dice Ángel Díaz Barriga: “... no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Solo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método”.⁴¹

Francisco de Salvador Mata, en un erudito estudio de 1991 sobre el “Estatuto científico de las Didácticas Especiales”⁴², realiza un pormenorizado inventario crítico de las distintas posiciones que al momento ilustran ese “estadio de indefinición epistémica” en que aún hoy se hallan las Didácticas Especiales, pero estableciendo lo siguiente: “Mi enfoque del problema epistemológico no prescinde del tema de la sustantividad de las Didácticas Especiales en oposición a la Didáctica (llamada General). En efecto, si la construcción de la Didáctica General y de las Didácticas Especiales es inseparable, ello significa que ambas deben estar en la misma área de conocimiento. Es más, mi opinión es que quizás no constituyen disciplinas diferentes, sino campos (fields) de una misma área (sectores de un mismo círculo, elementos de un sistema o ramas de un mismo árbol).”

Es en este contexto apenas esbozado que abrimos la instancia expositiva y de discusión de esta mesa que, además de reflexión en torno

a éstas y otras cuestiones del diseño curricular del IPA – y sin perjuicio de una revisión constante de la formación teórico-metodológico-operativa que brinda – aspiramos a que sea vindicación de una visión articuladora del curriculum y de la plenitud de su vigencia.

LA MOTIVACIÓN EN EL MARCO DE LOS OBJETIVOS Y LOS FINES

LA OPCIÓN AXIOLÓGICA

Mi intención era complementar y matizar el planteo teórico sobre la motivación realizado por la Profa. Patricia Ormaechea, haciendo algunas reflexiones que – situadas en la esfera del ethos educativo – aclaran en el hacer del aula y del currículo en acción. Ello implica, en consecuencia, la adopción de una perspectiva axiológica en relación al método, y como lo expresa Gloria Edelstien :

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y la situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. ⁴³

Ello exige una actitud vigilante de apertura y de crítica permanente frente a los contenidos disciplinares, a nuestros modos de relacionarnos con el objeto de conocimiento, a los virtuales enmascaramientos del curriculum oculto y a todas las formas –denunciadas por las teorías reproductivistas–, de adoctrinamiento para la servidumbre y no de preparación para la libertad, parafraseando a Bohoslavsky. ⁴⁴ Si la motivación es una «estructura funcional de numerosos factores de una determinada relación persona-medio, los cuales conducen y dirigen la vivencia y el comportamiento hacia ciertas metas» (Heckhausen, 1965), es imperioso preguntarnos cuál es esa estructura de factores que movilizamos en nuestros alumnos, en qué clima (de libertad o servidumbre) la implementamos, y hacia qué metas la dirigimos. Pienso, sobre todo en un mundo como el que vivimos, tan bastardeado por mensajes de toda índole y procedencia

que nos desnaturalizan en lo humano y nos subyugan en lo personal, en qué medida nuestro hacer educativo se orienta – como verdadero antídoto – a una genuina personalización. Estoy pensando en lo anotado por Hilde Domin, cuando afirma que:

es del todo evidente que hoy nos encontramos en el punto de transición a una forma de vida estructurada diferentemente: de una sociedad preferentemente diacrónica a una sociedad preferentemente sincrónica (...) la forma diacrónica de vida funcionaba sobre la base de modelos tradicionales de conducta, sobre la base de lo indiscutible (conducción interior orientada hacia atrás), más allá de los cuales había un campo de acción para la libertad del individuo y, con ello, para el arte. Hoy es conducido a nivel sincrónico, mediante un sistema de conductores, colaboradores, instigadores. ⁴⁵

Quiero rescatar, en este anclaje en el ámbitos del ethos educativo que me proponía, la definición de ética que el Presbítero Lic. Javier Galdona formulaba el año pasado en el IPA; ética, decía él, “es la praxis de hacernos mutuamente personas en la historia”. Ello implica, dentro la gran perplejidad contemporánea ante lo que está bien y lo que está mal, que el docente sea severamente vigilante, como dijimos, ante todas las anteojeras ideológicas que pueden falsificar la verdadera percepción de las cosas y situaciones y que en cada caso, al menos, sepamos discernir lo que – dentro de una legítima pluralidad de opciones – nos hace más libres, más críticos, más solidarios, es decir, más personas. Cuyas consecuencias serían en la formulación de Galdona ⁴⁶: a) ayudar a cada persona a descubrir y asumir el propio sentido de la vida; b) ayudar a cada persona a descubrir y desarrollar al máximo posible todas sus potencialidades. Todo esto tiene relación con el tipo de racionalidad impulsada en la relación educativa. El aula es el “lugar” educativo por excelencia: ¿cómo nos relacionamos con nuestros alumnos?; ¿qué dinámica imprimimos a la producción de los significados de la clase?; ¿cómo administramos los referentes del poder institucional?; y, en nuestro tema concreto: ¿cómo motivamos a nuestros educandos? Me planteo como prioridad: ¿reproducimos en ellos, en nuestra relación con ellos la lógica de poder y de funcionalidad que privan en nuestras relaciones sociales y en los paradigmas del sistema vigente? Las motivaciones generadas en la

clase, como expectativas cognoscitivo-emocionales de la conducta, ¿son del mismo orden impositivo, despersonalizante (el “hacé la tuya” de cada quien) pertenecientes a esa “soberbia externalización de la vida” de que habla Marshall Berman en su libro *Todo lo que es sólido se disuelve en el aire*, y que impera en nuestra sociedad contemporánea? O, por el contrario, ¿son vivencias realmente internalizadas a través de procesos que respetan y fomentan la identidad personal? Esto está vinculado de forma decisiva al concepto de rendimiento, cuya revisión debe ir acompañada de una profunda revisión del currículo, que responda, como señala Gloria Pérez Serrano, al desarrollo de la independencia de pensamiento, la capacidad para formular problemas, el cultivo de sensibilidades diferentes, el pensamiento crítico, que coadyuven a la consolidación de la identidad personal de los alumnos. Esto implica, sostiene esta autora, cambiar la óptica de la motivación educativa. No motivar para la competencia, sino para que solidariamente lleguen al tope de sus posibilidades. Debe fomentarse la cooperación frente a la competitividad, que favorece a los que tienen más capacidad de supervivencia. Por eso, desde un punto de vista pedagógico, hay que suscitar la motivación para el rendimiento en sí mismo, no en función de otras recompensas.⁴⁷

EL LENGUAJE EN LA ESFERA DE LOS VALORES

Yo asociaba estos conceptos con la axialidad que cumple el desarrollo del lenguaje en todo aprendizaje moral. La conciencia moral pasa por la necesaria verbalización de nuestros estados de conciencia. Y apelo a Fernando Salmerón, en un artículo sobre la importancia de la Literatura en la educación moral⁴⁸, en el que formula algunos conceptos fundamentales sobre este tema:

Lo que llamamos conciencia moral es la capacidad lingüística – inseparable, por tanto, de la capacidad de actuar – de elaborar de manera consistente los conflictos que pueden suscitar nuestros actos en relación con los demás.

(...) al alcanzar la conciencia moral el joven comprenderá que los papeles sociales y los sistemas de normas pueden ser cuestionados; ahora se ingresa en el campo del discurso crítico (...)

y lo vincula Salmerón a la importancia del relato de historias heroicas en todas las culturas clásicas:

del relato, simplemente, no se puede prescindir (...) La forma del relato es la única posibilidad de capturar ciertos rasgos de la vida humana que contribuyen a definir las actitudes morales, las virtudes y el carácter. Es la única posibilidad de describir en profundidad el razonamiento práctico; en consecuencia, la verdadera forma de iniciación en la vida moral.

Entonces, en relación a lo que venía planteando sobre la funcionalización del mundo contemporáneo bajo la hegemonía de una razón instrumental que no garantiza una auténtica liberación del hombre, todo proceso educativo que propenda a motivar a los seres desde adentro, afianzando la propia identidad personal, tórnase liberador. Y en ello, la Literatura cobra un papel fundante. Como nos recuerda Paul Ricoeur, el desarrollo de la racionalidad científica ha ido parejo a un retroceso en las cuestiones del por qué y el para qué, del sentido total y la felicidad humana. Ya Gabriel Marcel nos prevenía sobre el hecho de que en una civilización de tipo técnico (en oposición a una civilización de tipo sacramental) son los poderes que él llamaba de segundo grado, los de la reflexión, los que resultan inevitablemente desacreditados. E identificaba esa aptitud de reflexión con lo que en otros tiempos dio en llamarse sabiduría, y por cuya reconquista él abogaba.

*El espíritu de abstracción se apodera poco a poco de otros seres, los hace cada vez más extranjeros al sentimiento de la vida (...) Es el sentido del prójimo lo que hay que despertar: única salvaguardia posible contra calamidades que, ellas sí, serán sin duda universales.*⁴⁹

Enseñaba Rodó que “dar a entender la belleza es obra de misericordia”; y en este culto amoroso y desinteresado, están las condiciones indispensables para formar seres sensibles y abiertos, con hambre y sed de justicia, hombres enteros, sujetos y hacederos de su historia. Educar es, para Rodó, exaltar lo espiritual, encender la llama inapagable para la suscitación del universo personal y su irradiación caritativa y conciliadora. Y la frecuentación del lenguaje en su más consumada expresión de

pensamiento y arte, en el estudio de las obras literarias, será el camino privilegiado para la captación de aquel sentido y la suscitación de ese impulso.

EL VALOR DE LOS REFERENTES EN LA MOTIVACIÓN. EQUILIBRIO ENTRE LO REFERENCIAL Y LA POIESIS

Si la Literatura, como sostuviera Real de Azúa es aplicación del campo de nuestra experiencia, por intermediación de lo que llamamos obras, y éstas son

*configuración diestra de materia verbal que importa a la vez experiencia de valor y experiencia mundanal, siendo así, en lo primero, inescapablemente ética, formadora y, en lo segundo, intelección de nuestra más vasta circunstancia (...) inserción en el conocimiento mismo de lo real*⁵⁰,

habrá que replantear el planeamiento de la clase, habida cuenta de la saturación de realidad (en sus más descalificadas acepciones) a que los jóvenes están hoy sometidos, por imperio de una cultura mediática e invasora. Y hacerlo, partiendo muchas veces de distintas versiones de esa misma realidad ordinaria y descalificada, pero familiar a ellos, para que, mediada por las obras, resulte juzgada y redimensionada, a la vez que las obras cobren un valor universalizador, fructivo y visionario. Algunos pocos ejemplos en tan reducido espacio bastarían para mostrar una motivación realmente internalizada y personalizante: partir de algún hecho que surja de un previo relevamiento de su circunstancia personal o colectiva; o de la escucha de una canción o de la lectura de una noticia periodística para viabilizar una reflexión sobre la finitud y el tiempo, el gozo y la muerte, antes de leer un soneto de Quevedo o la poesía de Manrique o la *Biblia*. O a través de algunos culebrones televisivos, propiciar una mirada semiótica (muy embrionaria, claro está), de algunos indicios que visualicen la falsificación de lo real, el maniqueísmo en el enfoque de lo humano, para contrastarlo con el abordaje de un cuento o novela, que jerarquice sus estructuras semántica, y haga visible la pericia en el tratamiento de la historia, la pragmática narrativa del escritor. Proponerles una reflexión en torno a qué es más verdadero, más afín a lo que ellos experimentan y por qué.

Otro ejemplo que se me ocurre, porque mis alumnos de didáctica de cuarto lo eligen con bastante frecuencia, es el relato “Muebles ‘El Canario’”, de Felisberto Hernández, que puede motivar una reflexión en lo más inmediato – sobre las diversas formas de la publicidad que nos agreden; pero ello solo, sería sucumbir a una interpretación demasiado alegórica que el texto no habilita, y que más bien cabría suscribir al “automatismo casi onírico de la imaginación” de Hernández en la definición de Calvino. Pero ése podría ser el umbral para una reflexión que fuera desentrañando niveles más profundos de significado, estados enardecidos de conciencia, de los que un adolescente puede estar más próximo que nosotros mismos. Siempre será difícil contemplar ese obligado equilibrio entre una mirada referencial que apunte la propuesta y la atención a todos los requerimientos de la poética. En esto también habría que tener en cuenta las sabias prevenciones de Real de Azúa, que mantienen toda su vigencia al cabo de tanta agua de teorías críticas corrida bajo el puente de nuestra reciente historia:

Estamos naturalmente, entre los que creen que el hacer y el padecer artísticos no residen en una estratosférica y propísima región; que están imbricados en todos los haceres del hombre, que están enredados en todos los espesores de la vida (...)

*Una recreación de la poiesis, para poner un caso, solo excepcionalmente cabrá en los recursos docentes del profesor. También debería ser innecesario decir que una dilucidación del contenido bruto tampoco cabe, tampoco interesa.*⁵¹

No es haciendo retroceder a la Literatura a un papel ancilar, que habremos demagógicamente de motivar a los alumnos, ni cuando la acrisolada plasmación de la obra en los torrentes de la vida. Al contrario, será mostrando las obras como lo que son, es decir, paradigmas de humanidad y de arte, hontanares de sabiduría y belleza; abriendo el ámbito de la clase al viento de la vida; combatiendo “la solemne tristeza de las aulas”, como decía Mairena; y, partiendo siempre de un diagnóstico de la clase. Recuerdo ahora lo que cuenta el Profesor Jorge Albistur en su bellissimo libro *Memorias de un Inspector*, sobre la distinta eficacia de una obra como *El desalojo*, dada en un liceo de Montevideo y en el liceo

de San Javier. Lógicamente, el elemento motivacional era mucho más vivo y activo en el liceo montevideano, donde gran parte de los alumnos había experimentado directa o indirectamente este drama social.⁵² “Se trata de evitar la enseñanza y aun el aprendizaje por palabras en beneficio de un aprendizaje por situaciones vivenciales y cognitivas”, dice el Prof. Ricardo Pallares, en su trabajo sobre “La metodología y la didáctica de los nuevos programa de Literatura” (XXII Cursos de Verano del IPA, 1996).

En resumen, y a través de algunos casos con valor representativo, nada más he querido ilustrar en algo este aspecto de lo motivacional, propendiendo a que la clase de Literatura sea un ámbito impregnado de vida, en el que el docente sea un creador de libertad, que enseñe aprendiendo. Evoca Rodó en sus esquicios una frase de Santa Teresa: “no está la cosa en pensar mucho sino en amar mucho y así, lo que más despertase amor, eso haced”. Hay un eclipse de la palabra amor en el repertorio de los funcionalistas contemporáneos; amor, que debería ser el centro de gravedad de toda acción pedagógica; el ejercicio de esa mayéutica cordial que no regimenta a nadie, ni adiestra a nadie, ni manipula a nadie; solo suscita potencialidades, alumbrando reservas dormidas, promueve sujetos para libertad.

NOTAS

36. Grompone, Antonio, *Anales del IPA*, N° , 1956.
37. Fernández Huerta, J. *Niveles epistemológicos y epistemodidácticos de las didácticas especiales*, 1990.
38. Op. Cit.
39. Davini, María Cristina, « Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la Didáctica General y las Didácticas Especiales », *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós, 1996.
40. Op. Cit.
41. Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar, 1985.
42. De Salvador Mata, Francisco, « Estatuto científico de las didácticas especiales », *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, Mayo-Agosto, 1991.
43. Edelstien , Gloria, « Un capítulo pendiente : el método en el debate didáctico contemporáneo. », *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
44. Bohoslavsky, Rodolfo, « Psicopatología del vínculo profesor-alumno : el profesor como agente socializante », *Problemas de Psicología Educativa*, *Revista de Ciencias de la Educación*, Axis 1°, Rosario, Argentina, 1975.

45. Domin, Hilde, *¿Para qué la lírica hoy ?*, Barcelona-Caracas, Alfa, 1986.
46. Galdona, Javier, *El ethos propio de la educación*. Trabajo proporcionado por el autor a la Dirección y Perfeccionamiento Docente, para ser publicado por ésta, como producto de su ponencia en las jornadas mencionadas, 1998.
47. Pérez Serrano, Gloria, « Crítica al concepto de rendimiento académico », *Revista Española de Pedagogía* N° 174, CSIC, Madrid, Octubre 1986.
48. Salmerón, Fernando, « Enseñanza y Moral : la importancia de la Literatura », *La Gaceta*, FCE, Nueva Época, N° 242, Febrero 1991, México.
49. Marcel, Gabriel, *Decadencia de la sabiduría*, Emecé, Bs AS, 1955.
50. Real de Azúa, Carlos, *Problemas de la enseñanza literaria : la elección de autores*, *Anales IPA*, N° 3, 1958.
51. Real de Azúa, Carlos, op cit.
52. Albistur, Jorge, *Memorias de un Inspector : la enseñanza y sus contextos*, Graffiti, Montevideo, 1995.

ENFOQUE DEL PROGRAMA DE DIDÁCTICA I DE LA ESPECIALIDAD LITERATURA

Margarita Romero

En este espacio queremos exponer a Uds. cuál es nuestro enfoque de la unidad Didáctica-Práctica Docente en el IPA en nuestra especialidad: la literatura.

Lo primero que quiero explicitar es que esta asignatura es la columna vertebral del IPA y se basa en la conjunción de diversas triangulaciones: entre otras la del profesor de Didáctica, el alumno del IPA y el profesor adscriptor; la del practicante, el profesor adscriptor y los alumnos del liceo. Y en todos ellos aparecen a la vez triangulando estos vértices, los saberes, en este caso, la literatura como gran vedette, pero ejerciendo el mismo protagonismo los contenidos específicos de la Didáctica.

A los saberes me referiré inmediatamente, pero antes quiero poner énfasis en la importancia del profesor adscriptor, a quien consideramos un formador imprescindible en esta conjunción de seres y saberes antedichos. *Sólo recordemos la importancia que tuvo para cada uno de nosotros la figura de nuestros propios profesores adscriptores* y cuánto de sus estilos nos marcaron para siempre. Por ello creo que los practicantes son privilegiados a la hora de contar con la guía de dos docentes que tienen diferente rol respecto a ellos. Pero por otro lado, esto nos debe hacer volver a pensar en la necesidad de que entre estos formadores exista una permanente comunicación y lenguaje común, para poder conducir coherentemente a nuestros practicantes. Esto lo señalo no porque no exista, sino con el objetivo de que desde mi perspectiva, y sin lugar a dudas, desde la de todos mis colegas, quede absolutamente explícito el reconocimiento al esencial papel que cumplen estos actores del quehacer educativo.

Volviendo al programa de la asignatura, todos sabemos que plantearse el desarrollo de un programa que integra un currículum establecido, es hacer una propia selección, es poner ese texto en acción. En este

sentido, le conferimos a lo establecido una impronta personal, la que dependerá de nuestra historia en relación a la asignatura que intentamos acercar a nuestros alumnos, de nuestras lecturas, de nuestras perspectivas y puntos de vista.

Mi propuesta parte del concepto de que la Didáctica no es metodología de la asignatura, es una ciencia particular, que está íntimamente relacionada con las demás ciencias de la educación: en este sentido le debe mucho a la Psicología y a la Filosofía, pero, como expuse, es una ciencia que tiene objetivos particulares y sin duda, una nueva agenda que quiero rescatar para mis alumnos. Por todo lo expuesto, planteo que no debemos trabajar aislados de las demás ciencias de la educación, sino que deberíamos procurar una concertación interdisciplinaria que ayude a ver a nuestros estudiantes que la realidad es una sola, que puede y debe abordarse desde diversas perspectivas científicas.

En este primer curso de Didáctica considero imprescindible comenzar planteando algunas conceptualizaciones sobre esta ciencia y sus dimensiones actuales.

Como en la primera parte del desarrollo del curso los alumnos deben observar lo que ocurre en el aula y el liceo todo, deberemos plantear la observación como instrumento privilegiado de recolección de datos y de aprendizaje. Asimismo, recordemos que es el primer año que los alumnos se acercan a la institución educativa desde el nuevo rol de docentes o de futuros docentes, por ello es conveniente que vean a la institución educativa como una construcción compleja, un universo en cuyos espacios y tiempos tienen lugar los procesos de socialización de los alumnos, cruces de culturas y climas, aspectos de funcionamiento, etc. que el practicante debe aprender a leer inteligentemente.

Luego nos centraremos en el aula como ámbito de negociaciones y de significados compartidos desde la comprensión del triángulo didáctico y sus vértices: alumno, docente, saber. Empezaré por el rol docente y el compromiso ético que éste significa, así como el complejo rol del practicante.

Considerando el eje alumno-saber, abordaremos los procesos de aprendizaje, las estrategias de apropiación del saber, los obstáculos que

se le presentan para ello a los alumnos, así como las concepciones previas que ellos poseen y cómo esto afecta la interacción pedagógica.

Respecto al eje profesor-saber, explicitaremos el concepto de la transposición didáctica; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los alumnos pueden apropiarse desde la literatura como campo específico del saber. En este sentido, considero a la literatura una disciplina especial para la reflexión sobre valores y actitudes de ahora y de siempre.

Plantaremos la planificación y sus niveles: plan del curso, de la unidad, de los temas. Veremos por lo tanto el problema de los objetivos, la selección y estructuración de los contenidos, los recursos didácticos, la evaluación y la necesidad de hacernos cargo de los resultados y usar el error como recurso de aprendizaje. La motivación. El trabajo con el texto, el pizarrón, los esquemas, el video, la música, la plástica, etc. como motivadores o apoyos didácticos; las dinámicas grupales, el taller de producción textual.

En el eje alumno-profesor trataremos algunos aspectos de la relación pedagógica, la costumbre o contrato didáctico. Los estilos motivacionales y atribucionales de los alumnos. El currículum oculto y el oficio de ser alumno.

También los estilos didácticos del profesor: las estrategias, procedimientos y técnicas que éste emplea en la enseñanza de la literatura, ejemplificando esto a través de la metodología de los géneros literarios, haciendo hincapié en el nivel de 3º y 4º año de ES; por ello será necesario hacer un estudio pormenorizado de los programas de literatura de estos años y su incidencia en el currículum general de Secundaria.

Esta es mi perspectiva de la enseñanza de la Didáctica. El desarrollo expuesto de los contenidos no significa un orden cronológico. Aunque esté de más decirlo, es evidente que las demandas y necesidades del curso nos llevarán a plantearlos en el momento indicado.

LA OBSERVACIÓN

Como expusimos al plantearles nuestra perspectiva de la enseñanza de la Didáctica, la observación es un instrumento privilegiado en los procesos de enseñanza y aprendizaje pues permite aprehender las situaciones de la cotidianidad de las instituciones y de las prácticas pedagógicas.

Es nuestra intención en este espacio exponer muy brevemente algunos aspectos teóricos respecto a la observación, para dejar luego al Prof. Enrique Palombo, quien, desde su perspectiva, planteará cómo se lleva a cabo esta práctica.

Si pensamos en los significados posibles de la observación y de observar, veremos que existen dos tendencias: Una, que se ciñe al significado etimológico del término: el prefijo OB significa ponerse delante de algo, de un objeto. Y la raíz SERV nos aporta la idea de servir, de ser fiel y a la vez la idea de apropiarnos, de conservar ese objeto. Significa asimismo ajustarse, obedecer a lo establecido como objeto "maestro" por conservar. Esta acepción es la que seguimos cuando decimos, por ejemplo, "observar la ley o la norma".

Por otro lado, el término aporta el significado de explorar, de indagar, de contemplar con atención e interés, lo cual supone una actividad de interpretación, de significación del objeto observado.

Diremos entonces que observar es un proceso cuya función primera es recoger información sobre un objeto, una situación, en nuestro caso sobre los actos pedagógicos que ocurren en una institución y particularmente en un aula. Supone entonces articular la mirada y la escucha en forma integrada con la finalidad de comprender lo que en esos espacios ocurre y aprender de ellos, es decir, construir un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado. Y para que estos aprendizajes ocurran, dicha observación no debe estar separada del análisis de la realidad percibida.

M. Postic y J.M. Ketele en "Observar las situaciones educativas". (1988, Narcea, Madrid.) señalan que la observación es un acto

envolvente que organiza las percepciones y que implica operaciones de sensibilización, de concentración de la atención, de comparaciones, así como procesos de tipo afectivo y cognitivo, todo ello conducido por una intención, pues antes que nada la observación es un proceso intelectual. Afirman que "... es una operación de selección y de estructuración de datos, de modo que quede patente una red de significaciones"

Operación de selección decíamos, y los datos se seleccionan de acuerdo a los objetivos que nos proponemos al observar: serán los estilos didácticos del profesor, su metodología, las formas de relacionamiento de los alumnos en una clase, las estrategias de aprendizaje, etc. Luego viene la estructuración de esos datos, por ejemplo, consideraremos ante qué situación cambia el estilo didáctico del profesor, con qué frecuencia utiliza determinadas estrategias de enseñanza, etc.

Un aspecto fundamental que debemos considerar a la hora de pensar en la observación, es en el hecho de que nunca es neutra, no existe la mirada inocente e ingenua. Observar implica la participación de sujetos que se influyen, y no es solamente mirar sino interpretar la realidad y asignarle significados.

En este sentido, hay varias posiciones frente al papel que cumple el observador en una situación. Hay quienes piensan que el observador influye muy poco en ella puesto que no llega a distorsionar los hechos fundamentales que ocurren en una clase; mientras que para otros la presencia del observador provoca tensiones y perturbación en la situación.

En el caso de las prácticas pedagógicas en que intervienen nuestros alumnos del IPA, que son las que nos convocan en este momento, diremos que están entrecruzadas por múltiples miradas: pensemos que el practicante observa a la clase y a su profesor adscriptor; el profesor de didáctica y el adscriptor observan al practicante, estos tres actores observan a los alumnos y a su vez estos observan a todos. Por último, el propio docente en esta actividad, sea el de Didáctica, el adscriptor o el practicante dando una clase, observa sus propias prácticas.

Por otro lado, si hemos dicho que la observación nunca es neutra, las condiciones psicológicas cambiarán permanentemente según el rol

que le atribuyen los participantes al observador en la situación. Generalmente, el observado intenta descubrir lo que el observador pretende y responder en consecuencia, considerando lo que supone demandas en el observador. A su vez, éste interviene desde sus propias representaciones sobre la situación educativa, las que dependen de su formación, de sus valores, de su experiencia como observador, de su metodología, del peso de sus saberes y marcos de referencia y hasta de su estado psicológico en el momento de la observación. En otras palabras, observamos a partir de diversos "filtros" interpretativos que orientan y organizan nuestra mirada e intervienen en la selección, producción y estructuración de los datos.

Para sistematizar algunos puntos referentes al tema, estructuraremos el desarrollo del tema en torno a algunas preguntas:

¿QUÉ SE OBSERVA?

Como ya dijimos, el observador debe realizar un recorte de la realidad que quiere registrar, privilegiará en la mirada, entre múltiples posibilidades:

- * las interacciones profesor-alumno
- * las interacciones entre los alumnos
- * los estilos motivacionales de los alumnos
- * los estilos didácticos del profesor
- * lo que se enseña y cómo se enseña: el tratamiento de la información y la organización de los intercambios en el aula.
- * la estructuración del diálogo en clase y la conducción a través del método interrogativo por el profesor
- * las relaciones de los alumnos con el centro educativo
- * etc.

En síntesis, con la observación se pretende abarcar la realidad de la vida pedagógica en su contexto social, para así construir una imagen donde intervienen múltiples dimensiones: desde la cultura particular de esa clase que se está observando hasta la profundidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una unidad ecológica en la que alumnos y profesores interactúan unos en otros y todos en y con el entorno.

Esta realidad se va construyendo en sucesivas y sistemáticas observaciones. Así es interesante que nuestros practicantes puedan observar qué ocurre respecto a la comunicación lingüística de los estudiantes y la influencia del medio cultural en ella, así como los tipos de comunicación que ocurren en una clase y en un liceo, no sólo entre los alumnos, sino entre los diversos actores educativos. En otras palabras, examinar la situación de enseñanza en su conjunto, con sus componentes diversos, para intentar de ese modo comprender la particularidad de la situación.

¿PARA QUÉ OBSERVAR?

Podemos acercarnos con distintas intenciones a una situación observada, por ejemplo:

- * Para describir los fenómenos o una situación: observación descriptiva
- * Para formarse, puesto que en la interacción del observador y lo observado se realiza un proceso de formación.
- * Para evaluar: se observa para emitir un juicio, una opinión y decidir en consecuencia las acciones a seguir.
- * Para emitir hipótesis sobre la situación, que luego serán comprobadas o no.
- * Para verificar un hipótesis

Esta es una categorización desde la teoría, nosotros veremos que en la práctica amalgamamos todas estas intenciones.

¿CÓMO SE OBSERVA?

Es decir, cómo hace el observador para realizar una observación sistemática:

Lo explicaremos pensando en nuestros estudiantes. Ellos deben aprender a observar tomando antes que nada conciencia de sí mismos como observadores, de su implicación personal en la situación. Luego delimitarán los objetivos que se proponen y recortarán el campo de la observación, e irán convirtiéndose en observadores participantes en forma gradual, hasta lle-

gar finalmente al análisis productivo de lo observado, pues la finalidad de la observación no es sólo acumular un saber sobre los actos pedagógicos, conocer los efectos de la propia subjetividad en ella o captar la multiplicidad de factores que afectan una situación pedagógico-didáctica, sino prepararse como docentes. Por ello, observar y actuar deben armonizarse lo suficiente como para permitir al estudiante incorporarse a la acción sin demasiados riesgos; ésa es una de las finalidades esenciales de la observación: proporcionarle los medios de análisis suficientes para que pueda dominar su propio aprendizaje.

Hablé recién de riesgos. Quisiera, para finalizar mi intervención, señalar que algunos teóricos advierten sobre la existencia de riesgos en el proceso de la observación: uno de ellos es la *influencia modélica* (positiva o negativa) que ejerce el profesor adscriptor como profesional, así como su estilo o la dinámica que otorga a su clase, el tipo de vinculación que mantiene con el futuro docente y con los alumnos, etc. Yo creo que, generalmente, la influencia es absolutamente positiva, pero también que lo ideal es que el joven docente elabore su propio estilo, su propio modo de conducirse a medida que somete a prueba sus creencias y prácticas. Esto ocurre también con la influencia que la institución ejerce sobre el observador. Es decir, la observación debe proporcionar al joven en formación, un estado de experimentación de sí mismo y ayudarlo a ir creando su propio estilo de acción.

PANEL: LITERATURA Y PEDAGOGÍA UNA APUESTA A LA PARTICIPACIÓN

Graciela Reolon

Mesa Permanente de las ATD

Las Asambleas Técnico-Docentes no constituyen un instrumento nuevo para la Educación Secundaria. Son un espacio de participación docente creado por la Ley del Estatuto Docente del año 1947 que funcionó ininterrumpidamente desde 1958 hasta 1973, año en el que se abrió el paréntesis que todos conocemos, gracias a la ley 14.101 que las suprimió.

Fueron reconocidas en la educación nacional como un espacio de participación, de reflexión y de propuesta de los docentes especialmente calificados. Integradas históricamente por los más ilustres y destacados docentes de este país, como aquél a quien recordáramos en nuestra última Asamblea Nacional y en cuyo homenaje se la nombró "Prof. Víctor Cayota". Por la colaboración de éste y otros destacados profesionales, más otros humildes labradores, la Asamblea Técnica constituye un referente insoslayable para abordar el estudio serio de la educación uruguaya.

Con el prestigioso pasado que constituyeron sus miembros formadores y sus serios estudios, nacen las Asambleas art. 19, después de larga ausencia de su antecesora, la Asamblea Art. 40. La actual fue creada por la Ley de Educación 15.739, de marzo de 1985.

La primera elección que seleccionó delegados para la Asamblea Nacional se realizó en marzo de 1991 y, luego de la tarea decisiva de algunos de los primeros integrantes, se reunió la primera Asamblea Nacional en setiembre del año 1991, que por realizarse fuera de la fecha reglamentaria se denominó Extraordinaria. Fue dirigida por una Mesa Provisoria que presidió el Prof. Víctor Cayota. Tuvo lugar en el Liceo "H. Miranda". Hasta ahora se realizaron 12 Asambleas Nacionales (ordinarias y extraordinarias): setiembre de 1991 (Liceo "Héctor Miranda"); marzo de 1992 (Liceo "H. Miranda"); noviembre de 1992 (Brio. Solís); marzo de 1993 (Brio. Solís); marzo de 1994 (Brio. Solís); noviembre de 1994 (Parque Hotel, Mdeo.); marzo de 1995 (Brio. Solís); diciembre de 1995 (Brio. Solís); marzo de 1996 (Brio. Solís); marzo de 1997 (Brio. Solís); marzo de 1998 (Brio. Solís); marzo de 1999 (Brio. Solís).

Ésta será una visión general de lo que entiende el profesorado nacional, funcionando como organismo Técnico y asesor, de lo que son los objetivos de la pedagogía actual, del proceso de la Enseñanza, del proceso del Aprendizaje, allí en ese estrecho campo donde coinciden, y cuál es el papel que se le ha asignado por esta visión a la Literatura y, en algunos casos, al Idioma Español y la Literatura. En otras palabras, el papel que se le ha otorgado al estudio y manejo de la lengua materna y a todos los procesos en los que ella se ve involucrada.

Como paulatinamente se ha dado en el estudiantado masificado de Secundaria, un proceso de deterioro en el conocimiento, manejo y reconocimiento de la misma, todos los docentes nos hemos ido dando cuenta de las dificultades que ello generaba, no solo en estos aspectos puntuales, sino en el fundamental papel que ella cumple para el proceso de la aprehensión de nuevos conocimientos, para la ampliación y afianzamiento de los adquiridos y para la expresión o manifestación exteriorizada de su posesión, es decir, lo que comúnmente "medimos" o apreciamos en las instancias de la evaluación.

Ésta misma se fue haciendo más difícil pues no era (no es) fácil "medir" ningún área del conocimiento sin un manejo, por lo menos fluido, de la lengua materna. La evaluación se hace más estrecha, restringida al área del conocimiento específico de la asignatura, tratando de prescindir de la herramienta fundamental, por el mal manejo que de ella hacían (hacen) los que de ella se sirven.

Por esta razón seguramente, las primeras Asambleas Técnicas se preocuparon especialmente (lo mismo que luego haría la Reforma con el Plan 96, pero de manera muy distinta), de la llamada "Área Instrumental". Y la lengua materna, su estudio, su conocimiento, su utilización como vehículo del análisis, su conocimiento y dominio como instrumento de comunicación, transmisor de sentimientos e ideas, su subyugante poder cautivador de voluntades y corazones, se transformaba en un mero instrumento, ocultando sus poderes notables.

Pero esto no era más que la prueba de la desesperanza (o desesperación) ante el fracaso de la alfabetización, del duro camino a seguir para alcanzar la comprensión lectora y no formar simplemente analfabetos funcionales.

Los caminos no eran solo esos. La visión de las posibilidades del mundo de la Enseñanza se amplió, diversificó y adquirió relieve; se hizo trascendente.

Esta visión del cuerpo docente acerca de la crisis en que estaba sumida la Enseñanza Media era el motivo fundamental de su preocupación. El alumnado de la misma se había incrementado en un 50 %, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. La poca experiencia en la práctica de la participación docente en la discusión y en las propuestas de cambio para el sistema educativo, hacía difícil la selección de los temas a tratar, optándose por comenzar a revisar los aspectos más problemáticos y urgentes: Ciclo Básico, Bachillerato, Liceos Nocturnos, Estatuto del Funcionario Docente, Ley de Educación, Profesionalización Docente.

Una de las primeras demandas de la Asamblea a las autoridades fue no incluir innovaciones en todo el sistema, sin haberlos experimentado previamente en Planes Piloto o Microexperiencia, y luego de ser evaluadas con seriedad. Con respecto a los programas, y acercándonos a lo específico, se reestructuraron sobre la base de los siguientes criterios:

- a) jerarquización de los contenidos
- b) contemporaneidad
- c) flexibilidad para su manejo
- d) contextualidad
- e) coordinación.

Al principio, costó algún esfuerzo iniciar un diálogo respetuoso y fecundo con las autoridades. Los prejuicios respectivos y las desconfianzas mutuas se fueron superando. Hoy hemos ampliado el espacio de la Asamblea reclamando la integración de los docentes en Comisiones de Trabajo tanto en el seno del Consejo de Educación Secundaria como en el CODICEN, y hemos sugerido la creación de otras, siempre con participación de delegados de la Asamblea.

Veamos ahora, cómo se ha ido manifestando el cuerpo docente a través de las sucesivas Asambleas, en qué principios ha basado sus análisis y qué logros ha obtenido.

CICLO BÁSICO

La Asamblea cree que ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos. "Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma en que se pueda ir adquiriendo conocimientos nuevos a lo largo de toda la vida; pensar en forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador." "Aprender a hacer". (UNESCO).

Por esta concepción existen criterios básicos sin los cuales cualquier propuesta de cambios sería inoperante.

- 1) Definir una política educativa nacional en cuanto al perfil del ciudadano que se concibe y a la función que la educación debe cumplir en la prosecución de ese fin.
- 2) Identificar claramente que la propuesta educativa que queremos debe ser "educar para hoy y para mañana".
- 3) Reafirmar los fundamentos básicos de los derechos humanos.
- 4) Buscar como herramientas válidas del cambio la mayor permanencia de los alumnos en el Liceo.
- 5) El Liceo debe transformarse en un instrumento válido para canalizar el cambio.
- 6) Perfeccionar al profesorado nacional como forma de prepararlo para el cambio.
- 7) Lograr la desburocratización y la mayor libertad de gestión.
- 8) Planificar el perfil del director que debe estar preparado, actualizado y comprometido con su tarea.
- 9) Realizar cambios en la labor inspectiva.
- 10) Establecer planes piloto como forma de iniciar los cambios.

Criterios en cuanto a contenidos

*Debe instrumentarse una enseñanza por áreas en primer año con programas elaborados en coordinación, jerarquizando contenidos.

1) ÁREA INSTRUMENTAL

- A) Lengua Materna - Idioma Español
- B) Matemática
- C) Idiomas

- D) Técnicas de Estudio
- E) Informática

2) ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

- A) Historia
- B) Geografía
- C) Educación Social y Cívica

3) ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

- A) Ciencias Físicas
- B) Química
- C) Física
- D) Tecnología
- E) Ciencias Naturales

4) ÁREA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

- A) Educación Física
- B) Educación Sexual
- C) Educación Ambiental

5) ÁREA ARTÍSTICA

- A) Realizar actividades como:
 - Canto
 - Música
 - Expresión Literaria
 - Corporal
 - Plástica

Estas áreas deben constituir un núcleo de estudio obligatorio.

*La enseñanza compensatoria es una herramienta básica para la efectiva igualdad de oportunidades.

PROGRAMAS

Deben ser adecuados a la realidad, flexibles y permitir la coordinación por áreas propuestas, estructurados en círculos concéntricos.

EVALUACIÓN Y PASAJE DE GRADO

Principios:

- A) Lograr la autoevaluación. La formación de un adulto consciente requiere la capacidad de autocrítica.
- B) Se debe buscar la forma de medir equilibradamente todos los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.
- C) El alumno será parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje.
- D) Planificación de actividades y elaboración de pruebas a partir de salas por asignatura y por áreas.

AJUSTES PREVIOS A TODA REFORMA EDUCATIVA

Las condiciones actuales del sub-sistema dificultan el proceso de cambio haciéndose necesario instrumentar acciones preparatorias.

INSTRUMENTACIÓN.

Propuesta:

- 1) Implementar la coordinación entre las asignaturas que integran el actual curriculum en vista a la organización por áreas. (NOTA A MODO DE ACLARACIÓN: "Consideramos que coordinar no implica la pérdida de la identidad de cada una de las asignaturas y que no debe ir en detrimento de la necesaria profundización de los conocimientos específicos de cada disciplina.")
- 2) Reforzar el área instrumental asignando mayor carga horaria.

RECURSOS

- 1) Implementación de cursos de compensación a partir de marzo.
- 2) Creación de Bibliotecas.
- 3) Provisión de fotocopiadoras con fines educativos.

La Asamblea de Marzo de 1992 consideró necesario reafirmar o ampliar alguno de los conceptos anteriores, como por ejemplo: Destacar algunos aspectos que definen el perfil del egresado del Ciclo Básico:

*Poseer una base de conocimientos que le permita interpretar la realidad en que vive.

*Manejar correctamente los instrumentos de comunicación, básicamente el lenguaje.

*Ser capaz de resolver problemas acudiendo al razonamiento lógico y al sentido práctico.

*Poder actuar como sujeto responsable, conociendo y ejerciendo sus derechos.

*Ser capaz de establecer relaciones humanas en un marco de igualdad y respeto mutuo.

*Ser capaz de construir su propio proyecto de vida.

En el ámbito de los contenidos, se consideró necesario perfilar un currículo interdisciplinario, que logre la asimilación de conocimientos de parte del educando, a través de un "modelo" alternativo de integración de saberes frente a la fragmentación, la desvalorización de éstos y la dispersión que parece dominar culturalmente.

Es necesario reconocer que en el mundo actual, la especialización disciplinaria ha dado paso también al surgimiento de estructuras cognoscitivas que vinculan campos disciplinarios.

Se señalaron criterios integradores en la selección de contenidos:

*Respetar lo específico de cada disciplina y su propia secuencia formativa.

*Relacionar sólo lo relacionable.

También se creyó necesario un cambio metodológico a nivel del aula basado en:

*La Valoración de los múltiples aspectos de la inteligencia.

*El Reconocimiento de que el aprendizaje se hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que el individuo ha construido en el transcurso de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumentos de lectura e interpretación.

*El Reconocimiento de que el aprendizaje es el resultado de una serie de variables complejas, que visualizamos a través del modelo heurístico del proceso de enseñanza aprendizaje.

*La Aplicación de una pedagogía que "fomente la creatividad, la comprensión de la realidad, así como el ejercicio de facultades críticas y de los valores de solidaridad y participación social", como propone el Proyecto Principal de Educación de UNESCO.

BACHILLERATO

En lo que se refiere a Bachillerato y luego de hacer un análisis crítico detenido de los diversos aspectos del Plan 76 y su reforma del '86, la Asamblea promueve una serie de sugerencias para su discusión, como por ejemplo la inclusión de exámenes orales; incorporación del cuarto año al Bachillerato; que la enseñanza por áreas debe proyectarse como coordinación de asignaturas afines; estudiar el aumento de la carga horaria asignada al Bachillerato; aconsejó tener en cuenta en la evaluación y pasaje de grado algunos criterios: evaluaciones bimensuales globales, nivel de suficiencia que determine aprobación directa o examen oral, o examen escrito y oral, etc., según diferentes calificaciones mínimas.

Al mismo tiempo se consideró necesario y condición previa, la redefinición de su identidad.

PERFIL DEL BACHILLERATO

*El cometido de la Educación Media es formar integralmente al educando, como persona, como ciudadano y habilitarlo para acceder a estudios de nivel terciario.

*La rapidez con la que se procesan los cambios, su ritmo vertiginoso, tiene enormes consecuencias para la Educación. En tal sentido, debe pensarse a ésta como tarea permanente, entendiéndola no sólo como respuesta a la necesidad de adaptarse a una realidad que cambia, sino también en el sentido de que en todas las etapas de la vida debe tender al desarrollo integral del individuo.

*Asimismo, la reconceptualización pedagógica y curricular a la que estamos abocados, debe tener como objetivo primario el aprender a aprender. Debe apuntar al forjamiento de una personalidad integral, en la que las capacidades instrumentales estén en adecuado equilibrio con lo sensible y lo cognoscitivo.

*Se debe, elevar el nivel de exigencia, tanto respecto al C.B.U. como al actual de Bachillerato.

*Se rechaza la denominación y concepto de las orientaciones existentes por entender que ello plantea una falsa opción entre Humanidades y Ciencias. Por eso se entiende necesaria una reconceptualización de

las Orientaciones, tanto en el ámbito teórico como en el ámbito práctico, en el entendido de que todas ellas deben apuntar equilibradamente a la formación integral del educando.

LO COMÚN, LO ESPECÍFICO Y LO OPTATIVO EN EL BACHILLERATO

Respecto a la existencia o no de un núcleo común de asignaturas en las distintas orientaciones del Bachillerato de Educación Secundaria se estimó que el mismo no puede responder solamente a la idea de que sea de carácter meramente instrumental. El diseño curricular (*Propuesta para una reforma del Bachillerato de Educación Secundaria, ANEP, CES*), privilegia de tal modo las áreas instrumentales que desemboca en un empobrecimiento de las específicas de conocimiento.

De todos modos, la Asamblea entendió necesaria la existencia de un núcleo común de asignaturas para evitar una peligrosa unilateralidad en la formación del joven y por los riesgos de un encasillamiento precoz. Se trata de que el estudiante se mantenga durante los tres años del Bachillerato en contacto con diferentes áreas del conocimiento. Se pretende con ello mantener constante la tradición educativa uruguaya, que es la preocupación por el aspecto formativo integral, representado en su núcleo central, pero no exclusivo, por las "Humanidades", a las que se estimó necesario comenzar a llamar "Ciencias Sociales", dando cabida a la evolución que las mismas han tenido.

LA MICROEXPERIENCIA DE BACHILLERATO

La ATD de Enseñanza Secundaria ha seguido desde su comienzo el plan experimental de Bachillerato que se ha puesto en marcha en el año 1993 y que se lleva a cabo en 7 liceos del país: 3 de Montevideo -Liceo Dámaso, Liceo de Colón y Liceo 13 de Maroñas-; y 4 liceos del interior: departamental de Artigas, Colonia Valdense, y Departamentales de Tacuarembó y Treinta y Tres.

Este nuevo plan implementa cambios con respecto al del año 76, en el aspecto curricular y en el sistema de Evaluación y Pasaje de Grado.

En primer lugar, el primer año de Bachillerato diversificado se integra finalmente al mismo, adquiriendo las "formas" que éste tiene en los cursos superiores.

En lo que tiene que ver con lo curricular, el sistema nuevo propone las mismas asignaturas del Plan 76, con algún cambio en la carga horaria y en el enfoque de algunas materias, así como la exclusión de Astronomía del currículo, aspecto que ha sido motivo de permanente reclamo de las Asambleas.

En el Primer Curso aparece una "nueva" asignatura: "Uruguay en el Mundo Actual", que es dictada conjuntamente por un profesor de Geografía (3hs. semanales), y uno de Historia (2hs.), y cuya implementación, desarrollo y calificación final, dependerá de la coordinación, a la que se le destina un espacio de una hora semanal, remunerado.

Al final del curso, la promoción se hace en forma global y los que deben rendir examen, en la categoría B, deben hacerlo en ambas asignaturas, aunque en una de ellas haya alcanzado el mínimo de suficiencia para la promoción.

A este respecto, la Asamblea Nacional recomienda algunos ajustes.

EVALUACIÓN

Uno de los aspectos más innovadores que tiene esta Experiencia es el sistema de Evaluación y Pasaje de Grado.

Actualmente, en la ME está en vigencia un sistema de promoción global para el Primer y Segundo Curso y de exoneraciones para el Tercero.

La Evaluación se realiza de acuerdo con los objetivos de cada asignatura, sobre la base de las actividades tradicionales (orales, escritos, tareas domiciliarias), así como también por la realización de las Pruebas Especiales.

Éstas se realizan en las primeras quincenas de junio y octubre, y consisten en una prueba escrita o gráfica.

Para la calificación de los alumnos se utilizará una escala de 1 a 12, en la cual los valores 6 o superiores corresponderán al concepto de suficiencia.

LA CALIFICACIÓN FINAL EN CADA ASIGNATURA SERÁ EL RESULTADO DE PROMEDIAR LA ASIGNADA POR LA ACTUACIÓN DEL AÑO Y LA CORRESPONDIENTE AL PROMEDIO DE LAS PRUEBAS ESPECIALES. SE CONSIDERARÁ CALIFICACIÓN FINAL DE APROBACIÓN LA EQUIVALENTE A 7 O SUPERIOR, SIEMPRE QUE LA CORRESPONDIENTE AL PROMEDIO DE PRUEBAS, ASÍ COMO LA DEL CURSO, NO SEAN INFERIORES A 6.

Al finalizar los cursos y evaluada la actuación de los alumnos en cada asignatura, se determinarán las siguientes categorías. La calificación final de cada asignatura será el resultado del Promedio de la calificación anual y Promedio de las Pruebas Especiales. La calificación de aprobación será 7 o superior.

Al final del curso y según la calificación final se determinarán 4 categorías:

CATEGORÍA "A"- Calificación de Aprobado (7 o más)—Habilitado para la promoción.

CATEGORÍA "B"- Calificación 6 (Examen de una prueba desde noviembre y diciembre).

CATEGORÍA "C"- Calificación 5 o 4 (Examen de dos pruebas desde noviembre y diciembre)

CATEGORÍA "D"- Calificación 1-2-3 (Examen de dos pruebas a partir de febrero).

*PROMOVIDOS: Los que tengan hasta 1/3 del total de asignaturas con calificación inferior a 7 (de las que rendirán examen).

*Los estudiantes que obtienen calificación 6 o menor en más de 1/3 de las asignaturas del curso deben rendir examen, salvo que las mismas excedan la mitad del total, lo que determinará la repetición.

*También repiten los que en marzo conservan sin aprobar más de 1/3 del total de las asignaturas.

En el sistema de control de asistencias, así como también en la promoción, la Asamblea Nacional propone algunas modificaciones en el Segundo Curso, estableciendo un régimen de promoción y control de asistencia por asignatura.

No se proponen cambios para el Primer Curso, ni tampoco para el Tercero.

En la Microexperiencia también varían las características de las pruebas de examen. Éstas son distintas, según los criterios fijados por las Inspecciones Docentes, pero sobre las siguientes bases: escrito y oral y teórico y práctico.

La aprobación del examen será posible con la calificación de 6.

El régimen de Evaluación en el Tercer Curso es diferente.

La Evaluación del alumno se desarrolla sobre la base de las pautas tradicionales, más la realización de dos Pruebas Especiales, igual que en los cursos anteriores. La primera se propone después del período vacacional de julio y la segunda en el mes de octubre.

El examen es condición necesaria para la aprobación de todas las asignaturas. Consta de dos pruebas sucesivas que versan sobre la totalidad del programa. La primera prueba es de carácter eliminatorio cuando su calificación sea 1, 2 o 3.

Los alumnos de Actuación destacada son eximidos de una de las pruebas de examen. Este derecho se mantiene, igual que la reglamentación, hasta el período noviembre-diciembre subsiguiente.

Se considera de actuación destacada al estudiante que al final del curso reúne los siguientes requisitos:

-asistencia regular al curso superior al 80% del total de clases efectivamente dictadas;

-calificación promedial de 8 o superior en las dos Pruebas Especiales;

-calificación 8 o superior por su actuación durante el curso.

*Los alumnos de calificación insuficiente (inferior a 4), deben rendir examen a partir de febrero.

*Los alumnos que registren más de un 20% de inasistencias deben rendir examen a partir de febrero en carácter de libres.

*La calificación mínima de aprobación del examen será 6.

Como se ha dicho, la Asamblea Nacional ha hecho algunas sugerencias con respecto a este Plan:

*Rever el actual régimen de asistencia global que realiza en 2º, pasando a un sistema de control por asignatura.

Fundamenta esta posición en la convicción de que, mientras el alumno de primer curso no está preparado aún para asumir la promoción parcial, sí lo está en el Segundo Año. Asimismo, entiende que este cambio no menoscaba las bondades del Plan, que se basa, fundamentalmente, en el sistema de evaluación.

*Se sugiere también la reformulación de la carga horaria de Historia, como forma de superar el desequilibrio de las disciplinas en U.M.A.

*Reconsiderar la exclusión de Astronomía del curso de 1º de Bachillerato, teniendo en cuenta que la misma se vuelve más notoriamente grave en el actual contexto cultural y que aparece como contradictoria con el modelo antropológico que se percibe tras el diseño curricular de la M.E.

*Establecer espacios de coordinación remunerados, más allá de los ya existentes, con el propósito de lograr una interdisciplinariedad que permita al alumno una visión holística del Hombre en el mundo.

*Se reitera la propuesta de la creación de liceos de dos turnos.

La Asamblea Nacional ha llegado a la conclusión de que la Microexperiencia de Bachillerato es un instrumento válido para la reformulación del Bachillerato Actual.

MICROEXPERIENCIA DE NOCTURNO

La finalidad de este plan es abatir la deserción, estimulando al alumno a permanecer en el sistema, con un criterio diferencial de asistencias, una propuesta metodológica diferente y un sistema de evaluación alentador.

El proceso enseñanza-aprendizaje se orienta a una educación de calidad, independientemente de su carácter nocturno. Crea una posibilidad real de revertir la exclusión del sistema educativo, en cumplimiento de una de las funciones del Estado y revitaliza la enseñanza de adultos y adolescentes con condicionamientos laborales, centrando sus objetivos en la efectivización del derecho a la educación.

Por lo tanto, sus virtudes son: que combate la deserción, humaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece el crecimiento personal y la socialización mediante la autoestima, no altera el diseño curricular ni la carga horaria, prescinde de recursos extra-presupuestales para su implementación, permite procesos de evaluación que atienden una situación especial y favorecen la autoevaluación, y es innovador.

Los cuatro pilares fundamentales en que se apoyó el Plan Piloto del Liceo Nocturno, Segundo Ciclo, segundo y tercer año son: a) cursos de nivelación; b) modalidad de los alumnos; c) horas pizarrón-horas de apoyo; d) evaluación.

Cursos de nivelación: su finalidad es lograr una puesta a punto en los conocimientos necesarios para el curso que van a realizar.

Modalidad de los alumnos: permite al alumno permanecer en el sistema por asistencia y actuación.

Horas pizarrón-horas de apoyo: las primeras están destinadas al desarrollo de los contenidos programáticos. Las de apoyo son las dedicadas a la revisión de lo tratado en las horas pizarrón, con un criterio de atención a los planteamientos colectivos o individuales en vista a las respectivas pruebas de evaluación.

Evaluación: es una concepción motivadora porque consiste en establecer metas cercanas (pruebas parciales), facilitando los posibles logros de los estudiantes a corto plazo (eximido parcial).

La calidad puede ser: reglamentado o libre. En la calidad de reglamentado se ubican las siguientes modalidades: presencial y semipresencial. En la de libre, las modalidades de libre asistido y libre.

Las tres primeras modalidades permiten al alumno permanecer en el sistema, sin ser expulsado tempranamente y con reales posibilidades de aprobar el curso.

DETERMINACIÓN DE LAS MODALIDADES DE ASISTENCIA

PRESENCIAL — más del 70% de asistencia

SEMI-PRESENCIAL — mínimo, 50 % de asistencia

LIBRE ASISTIDO — mínimo, 30% de asistencia

LIBRE — menos del 30 % de asistencia.

Los cómputos de asistencia se realizarán en oportunidad de cada prueba (parcial y final), considerando el total de clases dictadas (horas pizarrón y horas de apoyo). Los alumnos que accedan a una modalidad, no podrán volver a la anterior. Los porcentajes de asistencia previstos para determinar las distintas modalidades no podrán rebajarse más de un 10 % sumadas las faltas justificadas e injustificadas.

Esta es una abigarrada y apretada síntesis de lo que piensan y sienten las Asambleas Técnicas. Algo así como un recordatorio gratificante de nuestro trabajo, que no rueda vacío en la nada de la indiferencia institucionalizada. El recordamos a nosotros mismos, nuestras obras, nuestros emprendimientos, nuestros logros, que por el modesto y callado modo de hacer, hasta nosotros mismos olvidamos. Porque como el hidalgo manchego, nuestros arreos son las armas, nuestro descanso es pelear, nuestras camas, las duras peñas, nuestro dormir, siempre velar.

PAUTAS METODOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

María Teresa Sales
UCUDAL

Toda educación, así como las dimensiones y procesos que la componen, responden a pautas histórico - sociales, es decir, a significados culturales elaborados en la acumulación histórica que convergen en un tiempo y espacio dados.

Se trata de significados culturales que hacen a la concepción de realidad, a las formas consideradas válidas para su abordaje y para la intervención sobre ella, a la definición de la relación teoría-práctica, a la concepción de individuo y de sociedad y al rol del conocimiento en relación a ambos, ya que es bueno recordar que toda forma de educación implica una intervención nunca neutra sobre el individuo, y en consecuencia, sobre la sociedad.

Están en juego, pues, referentes o supuestos básicos no necesariamente explícitos ni conscientes en los involucrados en los procesos educativos; supuestos de tipo ontológico, epistemológico, antropológico, sociológico y por supuesto ético - político, ligados a su condición intrínseca de intervención sobre el otro. El partir de unos supuestos y no de otros dará lugar a una determinada línea de concepción teórica y de práctica educativa y a una determinada relación entre ambas.

Hoy aparece en el discurso, ya no sólo referido a educación, sino, y sobre todo, en el discurso político y económico, la necesidad de una educación alternativa. Son los supuestos de base de la educación - los que conforman su racionalidad - los que están en crisis. Sin embargo, no hay una única línea de cambio posible - aún cuando muchas veces el discurso dominante así lo plantee - sino que la que adoptemos/construyamos va a estar indisolublemente ligada a las concepciones de base de las que partamos.

El problema es que frecuentemente no tenemos claro cuáles son esas concepciones que orientan nuestra toma de partido, por lo cual las que nos vienen dadas pasan a tener el peso de la única posible, el dato de la realidad, el sentido común.

Se hace pues indispensable la presencia de una actitud crítico - reflexiva por parte de los involucrados en los procesos educativos, que permita desconstruir la racionalidad de base de una educación que ya hoy no conforma, para resignificarla a partir de supuestos alternativos. Nuevamente: esa resignificación no tiene un único sentido posible sino que va a depender en última instancia de premisas de tipo ético asumidas: por qué, para qué y para quién de la educación. Sin este anclaje corremos el riesgo de un nuevo cambio educativo a nivel meramente técnico - instrumental, sin real ruptura epistemológica ni nuevo compromiso con los intereses de los destinatarios últimos de la educación.

La crisis de racionalidad está en la raíz del pasaje de la Modernidad a la Postmodernidad, aunque tal vez no como cambio sino como proceso de rebasamiento de la primera, tal lo que sostiene Roberto Follari. La escuela en sentido amplio, como institución educativa, es producto a la vez que instrumento de la Modernidad como agencia conformadora y transmisora de su racionalidad. En este sentido recordemos que el primer gran sistematizador de la Didáctica - Comenio - responde a la Reforma Luterana y a una nueva concepción del mundo - la cartesiana-, desde hace décadas puesta en tela de juicio, aunque persistiendo aún con fuerza gracias al "peso de la concepción heredada".

En grandes líneas, por demás simplificadoras, esa racionalidad derivó en una concepción técnico-instrumental de la educación, como proceso tecnológico sujeto a leyes fuera de tiempo y espacio, conformado como campo de ciencias preexistentes aplicadas, en donde aparecen distintos niveles de técnicos - planificadores/evaluadores, desde el nivel macro hasta el de aula. El énfasis continúa puesto en el método para la transmisión del conocimiento, al que se atomiza en disciplinas y etapas de aprendizaje en función de optimizar su transmisión. La teoría tiene la vocación de ser guía de la práctica en una relación lineal unidireccional. En esta configuración el docente es un aplicador de principios didácticos a la vez que un "consumidor del currículo". Éste es visualizado como sinónimo de planes y programas que plasman una selección supuestamente neutra del conocimiento a transmitir, cómo y cuándo hacerlo, todo lo cual aparece como dado, por lo tanto no cuestionable.

En los distintos niveles, se trabaja a partir de la definición a priori de objetivos a lograr y de la evaluación como sinónimo de medición de los resul-

tados obtenidos en función de aquellos objetivos. A lo sumo se incorpora la idea de evaluar procesos, pero, al no haberse producido la ruptura epistemológica con la ecuación evaluación = medición, la evaluación de procesos es frecuentemente entendida como mediciones más frecuentes en el proceso de aprender, que es por otra parte dicotomizado del de enseñar.

Una educación alternativa pasa antes que nada por cuestionar su racionalidad de base como la única posible, para, desde la reflexión colectiva, consensuar los referentes alternativos desde los que sentar una teoría y práctica educativas alternativas, a la vez que una relación diferente entre ambas.

En esta línea de pensamiento la educación deja de ser percibida como una actividad meramente instrumental para asumir su inevitable inserción en supuestos del tipo que hablábamos al comienzo. El sentido que la educación adquiera estará en función de la construcción/reconstrucción que hagamos de esos supuestos.

El quiebre de la racionalidad de la Modernidad, sobre todo de la Modernidad desvirtuada al servicio de la mejor articulación educación - economía, pasa por entender la realidad como compleja en sí misma, como construcción individual y colectiva a partir de los significados que manejen los involucrados, y no como mero resultado de leyes preexistentes. En esta línea, la educación, como parte de esa complejidad, se resignifica como reconstrucción crítica de significados, en lugar de mera transmisión de conocimientos, actitudes y valores presumiblemente útiles al todo social.

La propia reflexión individual y colectiva como principio de procedimiento se asume como compleja en sí misma y con vocación de totalidad epistemológica, aunque al mismo tiempo asuma la imposibilidad intrínseca de lograrlo.

Esa vocación de totalidad trasciende la dimensión técnica a la que la tradición instrumental confinó a la reflexión didáctica y se abre a la necesidad de reflexión sobre el campo propio de la educación - el conocimiento - en toda su complejidad. Esa apertura lleva inevitablemente a una reflexión colectiva "de puertas abiertas" hacia otros campos y tópicos: el conocimiento en las actuales pautas culturales de vida postmoderna, en la creciente interacción entre disciplinas - hoy ya se

está hablando de transdisciplinariedad, por ejemplo -, en la actual coyuntura de globalización económica en la que el rol del conocimiento se resignifica, en el cambio de la tradicional relación teoría - práctica derivada del cambio de la relación sujeto-objeto, en la resignificación de la noción de tiempo, ligada a los cambios vertiginosos, la incorporación de lo incierto, aleatorio como conformadores de la realidad y no como meras disfuncionalidades a controlar.

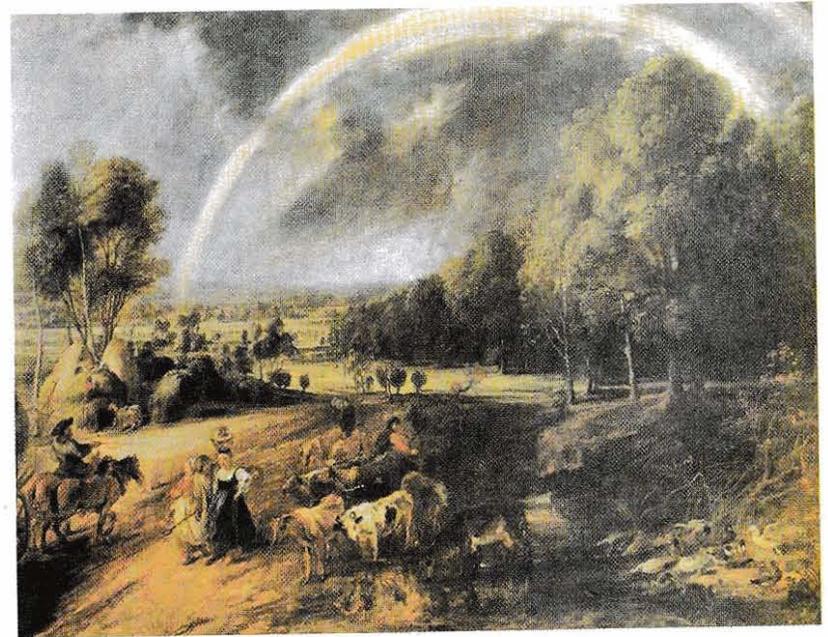
En estos contextos y muchos otros que hacen al cambio de racionalidad en curso que nos está tocando vivir, con toda la angustia que ello supone, pero también su magia, es donde necesariamente se ubica una reflexión colectiva como re/constructora de una educación alternativa.

“Complejo”: etimológicamente “tejido junto”; tejido “en conjunto”, tejido sin un único sentido posible, tejido como trama no uniforme, pero tampoco dicotomizable a riesgo de destrucción, trama que deja espacios entre los nudos/nodos de una red, que permite elegir múltiples formas y caminos del conocimiento entendido como abordaje de la realidad y como forma de intervenir en ella.

Ahora bien; no nos ilusionemos: Nuestra propuesta de hoy, es decir, el cambio de una educación asumida como dada, optimizable a lo sumo, a una educación construida por los actores a partir de una reflexión compleja sobre una realidad considerada también compleja no ofrece garantías de cambio en sí misma. Puede, por el contrario, terminar siendo una vuelta de tuerca que deje todo en el mismo lugar, generando una ilusión gattopardista. Tal vez la reflexión colectiva y crítica como principios de procedimiento, con el anclaje ético de ir definiendo con la provisionalidad de un tiempo y espacio dados, lo que es relevante para el Hombre y su sociedad de pertenencia, permita ir generando niveles de compromiso que vayan generando el cambio.

De todas formas, el cambio no será nunca neutro. Su sentido dependerá del que le demos. Ese es nuestro gran riesgo como docentes: el de equivocarnos en una práctica como la educación, conformadora, pero también potencial deformadora de individuos y sociedades.

Nuevamente la reflexión colectiva, con la interacción de subjetividades y la negociación de nuevos significados con vocación de acción comunicativa a la manera *habermasiana*, tal vez logre hacer más llevadera nuestra responsabilidad.



El arco iris de Pedro Pablo Rubens, 1636 (0,92 x 1,22 m).

El 25 de julio de 1814, el viejo Goethe (que en poco más de un mes, el 28 de agosto cumpliría los 65 años) se decide a visitar su ciudad natal, Frankfurt, para dirigirse luego a Wiesbaden, a los efectos de descansar por un tiempo por consejo médico. Al iniciar el viaje a Weimar por Erfurt, la querida región renana que lo vio nacer, el entrevé, entre las brumas de la mañana, un arco iris blanco. Henri Lichtenberg, que describe el episodio en el prefacio de la edición Aubier, bilingüe, del *Diván Occidental-Oriental*, comenta que ante la visión de este raro fenómeno meteorológico (un arco iris sin rayos de color) el poeta naturalista se sintió rejuvenecer, interpretándolo como el presagio de una “nueva pubertad” (“eine wiederholte Pubertaet”, según dirá el poeta, años más tarde, en 1828, a Eckermann). (...)

En la promesa de nueva juventud que traía el arco iris blanco, entrevisto en la mañana neblinosa del verano de 1814, se reveló una actividad muy prolífica. Por efecto de su blanca radiación la vida se volvió texto, se transformó en palabras, sació, con el don pleno del poema, la ansiedad de la página vacía (aquel “horror de la página blanca” que atormentaría en las últimas décadas del mismo siglo a otro fáustico: Mallarmé).

Haroldo de Campos ⁵³



53. de Campos, Haroldo, *O Arco-Íris Branco*, Rio de Janeiro, Imago, 1997, 15-19.

PONENCIAS

Johann Wolfgang Goethe
(a los 77 años)

MESA: EL TEXTO LITERARIO Y SUS VÍNCULOS CON EL APRENDIZAJE ALUMNO-PROFESOR-LITERATURA: LO PROSAICO MARAVILLOSO

Tatiana Oroño

Cuando elegí ser profesora de literatura era que buscaba a mi familia. La buscaba al trasluz de la invariabilidad de las líneas impresas y de la variedad de los tipos de letra. «Las travesuras de Naricita», «El maravilloso viaje de Nils Hölgersson a través de Suecia» eran títulos que atravesaban la cubierta -en movimientos de avance y retroceso- como miembros en ejercicio retraídos por una tensión dinámica que curvaba las cursivas y enderezaba las imprentas, aglutinando músculos en los puntos de las íes o en las diéresis. Aunque las tapas se fueran destiñendo y en el interior aparecieran puntadas de humedad del tamaño de cabezas de clavos -desprendiéndose un olor como a destino al pasar las hojas del «Tesoro de la Juventud»- el volumen era recobrado entre las manos con silenciosa facilidad: abierta la misma página, decía lo mismo; ocupaba el tiempo de mirar las mismas viñetas; repetía el mismo fraseo mental. Después volvía al estante, dócil como un animal de caparazón. Aunque algunas cosas le cambiaran, él no me cambiaba; era un escape a mis sitios de partida; él, me guardaba. O me aguardaba. Me era posible comprobar cómo mantenía fresca la última huella que yo había dejado, cuando me encontraba con mi mirada todavía abierta adentro de aquellas hojas parpadeantes, ciegamente plegables en un cierre de manos.

Por eso digo, cuando elegí profesión, ya había elegido. En los libros había una suerte echada y, estando ellos por delante, yo no podía echarme atrás. Habíamos tendido entre nosotros una correspondencia parecida a la de los asientos enfrentados del subeibaja; éramos dos polos de un mismo eje entre los que era siempre posible un grado de reversibilidad en la dirección virtual del eje: pasado o futuro. La corriente iba o venía; estaba dispuesta a seguir o a volver como si fuera de la misma sangre.

Por eso digo: cuando elegí qué iba a ser - una elección de futuro, es decir, hacia delante - también elegí para los costados: enseñar eso. Estar rodeada. Lo primero que estaba eligiendo era la posibilidad de un avance con transcurso hacia atrás: la libertad de avances y regresos. Lo segundo, la posibilidad de conquista alrededor. Porque la literatura era ese espacio replegado que podía desplegarse en sucesivos enlaces como una prodigiosa matriz que me hubiera gestado sin necesidad de expulsarme; y desde la cual yo podía proyectarme a las copas de un futuro prensil definitivamente habitado por susurros y vértigos. Por presencias humanas.

Éste es un momento de aquel futuro. La oportunidad de presentar a dos voces con Margarita cierta perspectiva de los vínculos literatura-alumno-profesor no es sólo una rica oportunidad de confrontación con Uds.; es también una oportunidad extraordinaria de abordar en común el cómo vamos al encuentro de esas presencias humanas que la literatura convoca: lo medular de nuestra praxis. Margarita citó aquel segundo cuarteto de «Correspondencias» para evocar la armonía de diversidades que virtualiza una clase. Hay otra - la más famosa imagen del poema- que bien podría dar cuenta de esa «medularidad»: la de cada uno *atravesando las selvas de símbolos* que la literatura universal, el adolescente occidental y la enseñanza media pusieron en el camino que llevaría hasta el aula en la que empezaría su carrera. El frondoso bosque de sus representaciones sobre la enseñanza de la literatura. Ahí empezó la historia de cada uno con la didáctica de la asignatura. En el confín de lo prosaico con lo maravilloso. Ilustro lo prosaico (sobraban ejemplos) en dos interrogantes iniciales: «¿Me tocarán treinta o sesenta?», «¿Serán unos santos o unos forajidos?» Y lo maravilloso (también a título de ejemplo) en un triple dictamen: «Voy a empezar por leerles el texto; voy a caminar entre los bancos y voy a animarme a darles la nuca mientras escribo sean cómo y cuántos sean».

«Prudence et métamorphose», fue el consejo oracular que recibió uno de mis compañeros por aquellos tiempos cuando preguntó en la clase de Metodología y Didáctica qué hacer cuando uno se había equivocado frente al grupo y no sabía cómo arreglarla. Hubo otros consejos menos prácticos como el de que no hay mejor comentario sobre un autor que su propia obra; consejo que imponía la obligación -preliminar a la preparación del autor- de leerse todo. También hubo empujones al va-

cío: «el tribunal viene dentro de una semana y casi no hay tiempo de consultar bibliografía: vas a tener que arreglártelas sola con el texto.» (De aquel terror vencido nació una concepción más bien épica de la didáctica que -interrumpida por diez años de destitución- no me abandonó más: preparar el texto es una lidia en la que se pone el cuerpo. Ese *cuerpo a cuerpo* puede ser a brazo partido y terminar casi siempre en abrazo. Pero empieza con una batalla.)

Creo que sólo después de ese tiempo, de esos días y noches («de amor y de guerra») puede el oficiante trasponer el umbral del salón con varias esperanzas; por lo menos dos. La de que su saber del texto lo ayude a saber cómo interesar a los muchachos y la de que esos primeros descubrimientos le indiquen qué lleva a esos muchachos a interesarse. O no. Porque la palabra de los alumnos a veces está abismada, ausente, aunque el alumno cante «presente». (El autor no canta presente porque no está -el que está es el texto-. El profesor tampoco, aunque esté. Y muchas veces el único que canta «presente» o «aquí» al pasaje de lista es el menos decidido a estar aquí presente.) Pero más allá de ese escenario de «juego a las esquinitas» o a las escondidas -eventual- el trabajo consiste en preparar la clase, preparar el clima una vez que se está, ya, en ella y prepararse para mediar entre la lengua de la obra y la *lengua-alumna* porque sin auténtica comunicación con la palabra-alumna (y con su lengua) no hay mediación pedagógica. La palabra docente -que se alimenta de los discursos literarios y pedagógicos, de las otras lenguas docentes-, nace de verdad como discurso formador únicamente del intercambio de cada día, en cada salón, con esa *palabra-otra* a la que está destinada. De esa *palabra-alumna* que es, en definitiva, su partera. (De cómo se entrelazan los vínculos entre una y otra, las representaciones recíprocas, adelante: los jóvenes representan lo que nosotros fuimos y no fuimos; y nosotros, para ellos, somos lo que (todavía) pueden elegir ser o no ser. Representamos, recíprocamente, ampliaciones de mundo. Es decir, que tenemos -como la literatura- funciones vicarias. Y, glosando a Borges en su «Arte poética» (la glosa parte de una sugerencia hecha por la colega Ana Márquez): *el grupo -la clase- «debe ser como ese espejo/ que nos devuelve nuestra propia cara»*. Un vínculo que adquiere importantes funciones autocognoscientes.

El objetivo de este encuentro es compartir algo tan secreto como los procedimientos de abordaje a los textos del curso. Develar la intimidad de la profesión. El arcano del oficio. El cómo se enseña. Una historia rica en seducciones y juego limpio. Donde el horizonte siempre va delante de nosotros impulsado por el soplo de los vínculos pedagógicos.

Yo creo que la tarea de aula es marítima: rutinas y zarandeos en el curso de un avance entre cielo y espuma, entre playa y acantilado. Voy a leerles un apunte-crónica sobre el punto.

Me gusta escribir sobre los chiquilines y sobre cosas que pasan en los salones de clase; un montón de ellas se repiten porque el sistema es rutinario; como las rutinas son desordenadas por los más jóvenes, no es fácil el ejercicio ordenado de aquéllas: se iba a hacer esto y resulta que hay que hacer lo otro (rompieron un banco, se apretaron un dedo, desapareció un cuaderno o la plata, tiene mononucleosis, se peleó con el novio, dice que lo van a agarrar a la salida). Eso confunde un poco porque esto no puede quedar sin hacer aunque deba atenderse a eso, que es lo otro. Y además porque la rutina de timbres y señales -más compleja en un liceo privado que en otro- enreda cuerpo y mente en su exigente cadena de respuestas cuya calidad se mide en tiempo, como la de un Monza o la de un depósito a plazo fijo. A pesar de todo (la rutina y las confusiones de ruta que dentro de ella se producen: ¿adónde me tocaba?, ¿el 2, el 3 o el 4?, ¿qué hora, qué día es: me toca subir o bajar?), llega el momento en que la puerta se cierra a nuestras espaldas. Por fin solos. Es una marejada de ojos que nos salpica mientras se aquieta. Normalmente el resto de la clase es una tarea marítima: vamos subiendo a bordo, soltamos amarras y remamos hacia adentro; en ese aire limpio de la media hora que queda, en esas aguas calmas, ocurre lo que nadie más que los que estuvimos podemos contar. Eso es lo bueno, eso es lo que me gusta.

Aunque este enfoque remite al marco teórico expuesto por Margarita, adopta una manera más parecida a la del torbellino de ideas. Más parecida a las crepitaciones ambiciosas que asume la vida ante un grupo de estudiantes. Personalmente aprecio el estilo testimonial más que el doctrinal, porque si bien se enseña con lo que se sabe, se enseña sobre

todo con lo que se es. También se habla con lo que se es. Es decir, con lo que se ama y con lo que se teme y con lo que se desconoce. Esa aventura, que se corre naturalmente en clase y es parte fundamental del resultado pedagógico, es la que guía estas palabras: hablar desde la vivencia del oficio y sus sacrificios.

Hace unos años supe que había un congreso de brujos. Me pareció una rareza. Un sinsentido brujeril: después, ya no iba a quedar ninguno. Entonces, ¿para qué se reunían? Al escribir esto, imagino el Congreso de Profesores de Literatura y lo asocio a aquél, esotérico. Tal vez porque con todo lo que podamos saber nunca sabemos «todo» y hay que ser medio brujo, para poder con todo. Mi didáctica, por ejemplo, fue un salto al sostén de una barra desde el balanceo en un hilo. El palpar de una piedra filosofal. Por lo tanto, más que exponer cómo, qué y por qué enseñó algo, lo único que puedo es contar en qué situaciones me involucro cuando hago mi trabajo. Lo nuestro no es brujería: es magia blanca. Trabajo. Lucha limpia. Coser y cantar. Es lo prosaico maravilloso: la atención al detalle.

Entré llevando la hoja de cuaderno con el poema escrito en alemán y español -la letra no era mía- dispuesta a leerlo en voz alta, y lo hice. La letra era de una alumna. Ella había elegido el texto casi por casualidad -porque se le había escapado un dato significativo para mí- y por insistencia mía. Cuando volvió de una beca en Alemania estábamos por empezar romanticismo: comentó algo sobre un poema de Heine que trataba la leyenda de una figura esculpida en una roca en el medio del Rin: la de Loreley. Allí había estado ella, que también se llamaba Loreley. Ante la roca.

Lorlai -el nombre se pronuncia así, explicó- trajo el original y la traducción que había hecho salpicada de asonancias. («Yo creo que las olas se tragan/ barquero y barca al final;/ y esto ha sido con su canto/ hecho por Loreley».) Su versión sonó medieval por la versificación rudimentaria. El oficio virgen de la traductora había recogido cumplidamente aquellos hechos del cauce del verso original. Si Heine hubiera sabido castellano seguro que le hubiera gustado.

Con esa convicción acabé de leer «Yo no sé qué debe significar» («que yo esté tan triste», continuaba) ante la clase. Y seguí con todas las demás. Mañana, tarde y noche -en el privado, en los públicos vespertinos y nocturnos- con una emoción que se fortalecía cuando comentaba que era el regalo de una alumna. Sin ampliar detalles.

Porque había otros detalles. Uno, que yo guardaba una respuesta a un cuestionario sobre «Barranca abajo» y «La isla desierta», desde los lejanos tiempos en que esa misma muchacha había sido una chiquilina de 3º, mucho antes de que un río germano se tragara el naufragio y el cantar de su tocaya. Y su respuesta copiada por mí decía: «Para mí, el contraste fundamental entre estos dos hombres es que uno, mientras que ha llevado una vida honesta, justa y respetuosa de los principios que le inculcaron, ha sido bueno, no ha hecho daño maligno a nadie, tenga peor fin que alguien que ha sido capaz de engañar a los compañeros con los que trabaja, capaz de contribuir con la forma despótica en que se los trata, haya olvidado los buenos principios y haya faltado a su honor.»

Y otro detalle era que había guardado también un fragmento copiado de su análisis de «La metamorfosis», cuatro años después, cuando volvió a ser mi alumna en 6º: «Si bien la enajenación había llevado a Gregorio al aislamiento se da en él un trabajo psíquico, puesto que, donde antes existía sólo una inteligencia mecánica, ahora descubre sentimientos y sensaciones: de una conciencia enajenada pasará a una conciencia desolada.» Con la siguiente anotación al lado: «Sintetiza varios puntos del enfoque crítico de clase.»

Hubieran sido dos detalles dignos de atención, porque los detalles importan. Son la materia de la que está hecha nuestra relación con los alumnos aunque nuestra profesión esté hecha de una galaxia de esquemas, índices, bibliografías, planificaciones y pautas en expansión sideral, cuyas distancias se surcan a bordo de largas colas para tramitar una retroactividad o una elección de horas. Resulta que nuestra obligación se convierte en manejar talles, no detalles: tablas de calificaciones numéricas que se anotan en columnas; categorías; clases. Pero los detalles son nuestro más verdadero asunto

aunque no llevemos registro de ellos porque no están esculpidos en la necesidad de ser visados ni supervisados. Y aunque la estela de nuestras obligaciones los vaya borrando de la memoria: fluyen como el río de Heráclito y nunca más nos volveremos a encontrar con sus huidizas voces. Ellos nos hacen dar nuestra nota más verdadera. Aunque a ese murmullo se lo trague el fragor de la batalla por el puesto de profesor en el cosmos.

Y el cosmos sea mucho menos interesante que un grupo de chiquilines.

Se trata de una praxis íntima, muy íntima. Y toda ella pasajera. Toda ella puesta a ser traspuesta en un ciclo anual. «Cual la generación de las hojas» así la de los cursos y las planificaciones.

Pero algo queda. La hora de literatura puede ser la de la epifanía. El profesor que profesa hace de mediador entre lo sagrado y lo profano. Hace un poco de Hefestos: así lo haya descastado El Que Todo Lo Puede, moldea al calor de la llama y el chisperío. En la era cibernética su oficio es subte, under, invisible; lo forja quemándose los dedos con palabras antiguas y sentimientos modernos.

Se ponen del lado de Aquiles porque un rey prepotente merece ganarse adversarios. La arenga de Aquiles suena bien todavía: «aunque mi parte del botín nunca iguala a la tuya yo vuelvo a las tiendas teniéndola pequeña pero grata después de haberme cansado en el combate». Le da un aire moderno al reclamo del semidiós que es inferior a un rey a la hora de los beneficios. Aquiles reclama su derecho al reconocimiento; el reconocimiento público del valor de cada uno es la areté. La areté es algo que se «aisla» -se comprueba que existe- en la clase de literatura, así como en la de química se aísla un elemento en el tubo de ensayo. Es algo que no se olvida. No existe otra palabra que ayude a ver qué es eso, a qué se debe eso que le venía pasando a uno y que no se sabía qué era: ser defraudado por la indiferencia de los demás. Y que la indiferencia era, directamente, injusticia. Y que tres mil años atrás, era ilegal.

O con palabras modernas y sentimientos, clásicamente, «eternos».

El otro perro murió. Hay quien dice que lo mataron. Éste es otro. El salón de él es el 5 (que entre las cuatro y las ocho ocupa 6ºD4). Hoy averigüé que también en el Nocturno le ladra al timbre, cuando suena. Y no es un mero ladrido: es una protesta exasperada que llena de ladridos el salón y desborda por la puerta hasta el pasillo. El timbre lo saca de casillas.

En este curso se habla de la evasión romántica y de la naturaleza; del cuerpo y el devenir animal en Kafka y otros escritores de la evasión moderna. Para entrar en tema no falta nada: tenemos a los alumnos codo con codo de espaldas a las paredes, en círculo. Prontos a resolver algo asociado a la suerte de la polis o de la tribu. Esa distribución nos pone cara a cara, invita a la franqueza.

El programa también lleva las cosas al mismo terreno y lo ocupamos para recorrerlo con palabras: entre nosotros hay un terreno donde cruzar miradas, vistazos, discrepancias y aclaraciones. Hacemos nuestro el terreno del programa circundándolo con cuerpos y gestos. Queda una brecha hacia el pizarrón por si hay que ir a dejar pasar el aire de una frase, o a cerrar las pinzas sobre otra para que no se vuele. El vago malestar de los que enfermaron de melancolía, de los que se murieron de amor imposible, de los que se aventuraron en viajes sin rumbo, sacude levemente las chapas de espumaplast sobre nuestras cabezas, sobre todo cuando sopla el viento. La ciudad es ventosa y el novoprén se despega fácil. Alrededor todo parece hablarnos en la misma lengua -el escudo en la puerta, el ángulo aleteante de cielorraso- de la fugacidad y del cambio que ya hirió de impaciencia a los que eran jóvenes hace doscientos años en Europa.

Justo cuando Alejo (el primero de la lista) acaba de encontrar otro argumento más contra el prestigio cultural de que todavía gozan, el perro se levanta erizado, mirando fijamente hacia el punto de silencio que el timbre quebrará en un instante, y gruñe pendenciero, premonitorio, condicionado como el perro de Pavlov; pero dispuesto a demostrar que nuestra clase -en el salón de él- merece más respeto.

La pelambre revuelta y el hocico húmedo son emblema de nuestra posmodernidad, una instantánea de nuestro tiempo: el instinto animal desafía las peripecias periféricas modernas: timbres, bocinas, caños de escape. Defiende, con vehemente fe pastoril, la bucólica paz de estos escaños apoyados en regatones de goma donde hay muchachos que -además de todo- están enamorados, casi seguro.

Por eso el docente es vulnerable: porque se expone a la descarga de muchas energías. Pero también por eso gana un campo de reposición de energías exclusivo: las que los jóvenes derrochan y, a veces, otorgan.

En el aula, hay un momento en que se presenta una pregunta. Y es lógica: se han recorrido melancolías románticas y dicotomías modernas. Se ha hablado del «yo» («yo-lírico», «Yo-narrador», «yo-múltiple») y otra vez del «yo» («exaltación del yo», «interiorización del yo», «búsqueda del yo»). De la importancia del cuerpo en el repertorio de temas; del cuerpo y sus metamorfosis (generalmente, antes de llegar a la «mañana en que Gregorio Samsa encontróse convertido en un monstruoso insecto»). De las coordenadas históricas a cuyas orillas, combatidas por el oleaje del presente, hemos venido a dar a bordo del salón tan frágil como una cáscara de nuez. Es lógico que un día surja la pregunta.

- «Y ahora, ¿en qué momento estamos?»

- «En la posmodernidad» - es lo que sale. Pero después hay que explicar.

A la modernidad ya la ubicamos a partir del siglo XVI; eso es pan comido. Al arte «moderno» (según alguien) entre el motor a explosión de 1782 y la bomba atómica, en 1945 (un asunto más sofisticado -esa cronología- que se dibuja en tiza adecuándola didácticamente al caso). Luego, los 50 y los 60 que son mi vida -infancia y adolescencia- y no puedo explicar (son los avisos de Coca-Cola, los colachatas, el himno, la revolución cubana, el 68, el IPA, el hombre en la luna). Por lo tanto me lo salteo y no lo explico; la posmodernidad viene después.

La pregunta es un «arriba las manos», un «la bolsa o la vida» al que se responde abriendo la bolsa: que cada cual se lleve lo que quiera: era del vacío, dinero electrónico, objetos descartables infinitamente retornables, muerte y proliferación del yo, mercancía, maldoror.

El salón se desangra en el torrente del pasillo. Sonó el timbre y el flujo toma distintos tiempos. Pero hay un «chau profe» arrojado sobre el rumor arterial de la salida, que para la hemorragia.

Estamos en eso.

Son energías que en ocasiones tan propicias, tan felices como ésta, multiplicamos en el intercambio con los compañeros. Y con los alumnos del IPA que acompañan este «Primer Encuentro de Didáctica de la Literatura». Gracias.

ACERCA DEL VÍNCULO ALUMNO-PROFESOR-LITERATURA

Margarita Romero

La intención que tenemos con Tatiana en esta instancia, es entablar una charla reflexiva con Uds. acerca de algo que sin lugar a dudas está en la preocupación de todo docente o futuro docente: esa maravillosa y a la vez compleja relación entre profesores y alumnos, la relación pedagógica, aquella que se establece en las instituciones educativas y que tiene una misión muy especial: la enseñanza y los aprendizajes y que, como el arte, como la literatura, es esencialmente comunicación y manifestación de experiencias personales.

Ella está atravesada por un sinfín de conceptos, preconceptos, imágenes, representaciones conscientes e implícitas; en fin, un conjunto de fenómenos afectivos están presentes en una clase y se conjugan en procesos profundos, dinámicos y ricos. En este sentido aquellos que nos dedicamos a la literatura como enseñantes, somos unos verdaderos privilegiados, pues además de estar siempre considerando, explorando en nuestras propias vidas y la de nuestros alumnos, lo hacemos con la de los hombres de allá, de acá, de ahora y de siempre a través de sus extraordinarios universos de ficción, que no hacen más que ser espejos multicolores de lo verdaderamente imperecedero: la vida. Si se nos permite parafrasear a Baudelaire podríamos afirmar que en una clase, docentes, alumnos y saberes, como los perfumes, colores y sonos se responden en una profunda unidad, vasta como la noche, como claridad.

Nos proponemos conversar hoy con Uds. en dos tiempos: primero abordaremos algunos aspectos de esa relación desde nuestra trayectoria personal docente iluminada por algunas lecturas realizadas. Tatiana les contará desde su experiencia cómo estos planteos son sólo una explicitación ordenada de lo que ocurre realmente a las personas involucradas en la docencia. Por último deseáramos que fueran Uds. los protagonistas de esta charla con sus propias perspectivas y opiniones sobre los temas abordados, a través de un diálogo franco entre colegas.

Bien, comenzaremos desde una perspectiva muy general recordando que nuestra vida profesional y laboral tiene lugar en instituciones educativas. Allí se desarrollan las prácticas pedagógicas, que son estructuras sobre las que se proyectan todas las determinaciones curriculares. En ellas deberían ocurrir permanentemente procesos de deliberación y manifestarse los espacios de decisión de enseñantes y educandos. Esas prácticas pedagógicas expresan competencias profesionales, la existencia de medios, un nivel de comunicación, aspectos organizativos y relaciones entre los principales actores de esta obra: alumnos y profesores.

Son muchos los factores que intervienen en el relacionamiento de estos últimos. Piensen por un lado en todas las actitudes que los docentes tenemos en clase y en las instituciones en su conjunto, los valores a los que estamos vinculados, nuestros estilos de enseñar, las representaciones que tenemos sobre nuestros alumnos, sobre nuestra profesión, sobre el lugar donde trabajamos. Todo ello afecta a los alumnos y a la relación pedagógica.

Por otro lado, las representaciones que los alumnos tienen sobre nosotros, sus características personales, sus particulares modos de actuar, de pensar, de aprender, de comportarse en clase con nosotros, con sus compañeros, con el resto de las personas de la institución. Pues estas cosas nos afectan a nosotros y por ende, a la relación que mantenemos con ellos.

Entonces, lo primero que debemos aceptar es que la relación pedagógica es una relación muy compleja, profunda y sin duda apasionante. No sólo interviene en ella la selección de contenidos a enseñar, la metodología que vamos a usar, la evaluación, etc, sino una multiplicidad de factores. De esa red de componentes que la afectan, hoy queremos acercarnos a algunos de ellos, privilegiando los afectivos.

Es así que nos gustaría comenzar con unas palabras del pedagogo francés Marcel Postic:

*Todo acto educativo es un acto de fe en valores y por ellos suscita el deseo de transformar a los demás.*⁵⁴

Empezaremos analizando este enunciado, obviamente desde nuestra convencida subjetividad interpretativa.

Primero: observemos que la cita refiere a acciones educativas. Esto implica apostar por procesos de influencia entre los individuos, ya que las acciones significan, entre otras cosas, hacer, moverse, avanzar, incidir entonces.

Segundo: esas acciones son actos de fe, de confianza, de compromiso con determinados valores inherentes a la condición humana, son palabra dada. Agregaríamos además que son actos de amor por lo que uno hace. Introducimos así la dimensión ética de la relación. Esto significa para nosotros, entre otras cosas, promover la capacidad de dialogar, de cuestionar, de autocuestionarse, el propósito de desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en nuestros alumnos y en nosotros mismos, la duda fundada. Asimismo, formar en valores en este mundo que muchas veces nos conduce a la intolerancia, al individualismo, a la agresividad e incertidumbre, debe comenzar, desde nuestra respetuosa opinión, con la coherencia de nuestras propias conductas personales y profesionales para poder así fomentar en nuestros alumnos, la creación de proyectos de vida dignos, solidarios, tolerantes con las diferencias, esperanzadores, y estrechamente relacionados con las realidades y los problemas de la sociedad y del mundo en que vivimos.

Tercero: si nos convencemos de lo anterior, queremos suscitar en el otro el deseo de transformación. Consideramos aquí al término transformación en su sentido etimológico: el de pasar de un estado a otro más elaborado. Nosotros como docentes tenemos la misión de ayudar a los demás a evolucionar, a acceder a estados cada vez más complejos y profundos; por ello insistimos en que el acto educativo debe ser un acto de amor, respeto, responsabilidad y profesionalismo. Pero también tomamos la palabra transformar en el sentido de emancipar, de liberar al otro tomando conciencia de lo que es posible cambiar, de proponerle las ansias de saber, el deseo de desentrañar el enigma de los contenidos que les proponemos como desafío. P. Meirieu dice que debemos generar en nuestros alumnos: “el deseo de saber y la voluntad de conocer”⁵⁵.

Por último, al buscar la transformación del otro, provocamos la propia, pues sobre todo, la experiencia pedagógica es una aventura interior.

¿Por qué entonces, empezar por estas palabras? Entre otras cosas, para que oficiara de disparador de reflexiones, sobre las que podríamos charlar luego, pues quizá Uds. no comparten la interpretación o quieren agregar opiniones más ricas. Pero a nosotros nos sirve además para introducir algunos pensamientos que pueden ser provocadores. Por ejemplo el de que a veces los docentes olvidamos el compromiso con estas palabras comentadas, y nos dejamos ganar por la tendencia a categorizar a los alumnos basándonos en su rendimiento y comportamiento: decimos “ese alumno es poco atento, distraído, lento”. Es decir, construimos su representación a partir de las expectativas frente a los resultados escolares. Y esto muchas veces lo hacemos porque la propia institución privilegia ciertos valores de éxito, juzga bien o mal según los comportamientos o producciones, dejando de lado las cualidades afectivas o relacionales. La institución suele ejercer, como dice Apple, la política del “etiquetado”. Esto puede volverse grave cuando categorizamos al alumno sin intentar comprender su originalidad ni darle la posibilidad de que cambie. Hasta podemos llegar a manejarnos con las “biografías anticipatorias”, juzgando de antemano lo que éste será capaz, propiciando así el cumplimiento de las llamadas “profecías cumplidas”. ¿Es en ese sentido que queremos transformar y emancipar a nuestros alumnos? ¿No nos llevará esto a apartarnos de lo medular de la relación educativa?

Claro que es bueno acotar que los estudiantes también atribuyen a sus docentes características y rasgos de comportamiento de acuerdo a lo que conocen de otros años, o por los comentarios de sus compañeros, y de ahí infieren el tipo de relación social que han de seguir con los profesores. En este “oficio de ser alumno” los muchachos aprenden a entender rápidamente al profesor, sus gustos y costumbres y a adaptarse a ellos, realizando el contrato inmediatamente.

Si les preguntáramos a los alumnos, constataríamos que ellos le dan tanta importancia a la solidez de saberes de su profesor, como a las cualidades humanas y relacionales de éste: su capacidad de comprensión, de dulzura, de individualización de aquellos vínculos que los animan

a continuar, etc. Estas demandas quizás las veamos con mayor facilidad en los más pequeños, porque tienden a explicitar sus expectativas más que los mayores, pero en realidad todos las necesitamos, aunque no lo manifestemos abiertamente. Y muchas veces nuestros alumnos quedan frustrados en sus demandas afectivas. Ellos desean que el profesor los reconozca y los atienda en su individualidad, en su originalidad.

Por lo tanto quizá debiéramos empezar por recordar la complejidad de la situación y pensar asimismo que es ilusorio restringirla a lo que ocurre en el aula: ella está afectada por un sistema de redes interdependientes: desde los padres, el grupo de pares, la institución toda con su particular clima, así como por las expectativas, los juicios y prejuicios, representaciones del profesor sobre sus alumnos y de los alumnos sobre su profesor.

El diálogo educativo es entonces, un movimiento dialéctico que nace no de un enfrentamiento del profesor con sus alumnos, sino “de una confrontación de dos universos subjetivos que desemboca en encuentros en la investigación de un conocimiento.”⁵⁶

Ahora ¿cómo ocurre ese diálogo? Podríamos comenzar diciendo que tiene características de asimetría: ¿por qué? Porque el docente tiene una posición diferente a la del alumno. Posee (o debería poseer), un dominio mayor y diferente sobre un determinado campo del saber, por su formación específica para el ejercicio profesional de la docencia. Porque el profesor es responsable de promover situaciones de aprendizaje en sus alumnos; ese es su mandato esencial, y éstas no son acciones intuitivas, deben realizarse desde una planificación consciente y deliberada.

Arribamos entonces a la conclusión de que la igualdad en la relación no es posible. Lo contrario sería demagogia, pues considerar que el docente es igual al alumno es desconocer los roles de cada uno, es una forma disfrazada de dominación, de apropiación del otro, en donde el adulto de la relación solo está interesado en sí mismo. Claro que no nos referimos a que el docente debe ocupar una posición “superior”, autoritaria. No, lo que queremos decir es que el profesor debe aceptar las limitaciones de su propia posición y saber que su misión es suscitar el

interés, el deseo de aprender de los alumnos, mostrarles el camino durante un cierto tiempo, guiándolos para que no decaigan, ayudándolos a superar etapas y luego apartarse dejándolos que sigan el propio.

Quisiéramos referirnos también a otros hilos que tejen el entramado de la comunicación pedagógica, hilos más sutiles pero no por ello menos importantes. Tienen que ver con las transferencias de origen inconsciente que efectuamos unos sobre otros los protagonistas de esta relación. Ellas ocurren cuando desplazamos los afectos, los miedos, las emociones precedentes o actuales, a nuestro interlocutor, a través de asociaciones de ideas. Pensemos cómo a veces algún alumno busca la reacción de su profesor para reclamar su atención exclusiva, su afecto; o por el contrario lo rechaza con actitudes que evidencian, quizá, alguna relación adversa o conflictiva con los adultos en general, o con su familia, o con su entorno social.

Pero también los docentes efectuamos transferencias sobre nuestros alumnos. Somos, como ellos, seres sociales y psicológicos con nuestros propios fantasmas y deseos. Así quizá pudimos haber sentido hostilidad hacia algún grupo o alumno en particular, o alguna emoción más vaga traducida en angustia o temor a ser rechazado.

Esto es así porque las relaciones que mantenemos con los demás siguen pulsiones positivas o destructivas. Por ejemplo, cuando los profesores temen el juicio de sus grupos, o se sienten juzgados negativamente, pueden ponerse la máscara de la autoridad o usar formas sutiles del poder, como las instancias de evaluación o acreditación, en expresiones defensivas. Pero por otro lado el profesor ejerce la seducción sobre los grupos, busca atraerlos hacia sí. Y no debemos temer esto. De hecho, si logramos seducir a los alumnos con el encanto de las palabras, con la postura física y gestual, las miradas, los tonos de voz, los acercamientos o alejamientos, todo ello puede ayudarlos a valorarse a sí mismo, a sentirse apoyados, a adquirir seguridades, a tomar iniciativas, y por lo tanto a aprender a emanciparse. Por supuesto, esta seducción se volverá negativa si la dirigimos prioritariamente siempre a algún alumno generando rivalidades o malestar en el colectivo.

Sin duda los vínculos que debemos establecer deben ser equilibrados, siendo conscientes de las demandas pero no dejándonos absorber por

ellas ni generar lazos indisolubles. No olvidemos que los adolescentes están permanentemente buscando soportes de identificación en las relaciones con los adultos, encuentran en ellos puntos en común y a veces quieren parecerseles. En esto, nosotros los docentes jugamos un papel preponderante pues antes que nada debemos recordar que el adolescente progresa y encuentra su propia personalidad a través de estas sucesivas identificaciones, en esta búsqueda de modelos y puntos de referencia. Los profesores pueden ser la imagen posible de lo que él quiere ser. Por ello los jóvenes piden a su profesor que se interese por él, los escuche, les brinde seguridad además de los conocimientos, y a la vez desean que se desinterese de ellos lo suficiente como para actuar con libertad. Dice Haim en "El adolescente y el adulto"⁵⁷, que el joven le pide a su profesor "... ser lo suficiente 'humano' para no ser un competidor invencible y lo suficientemente fuerte para soportar las estocadas sin vacilar, para comprender que éstas no tienen el propósito de destruirle."

Entonces, decíamos, debemos aceptar estas demandas como integrantes de la complejidad relacional, pero también debemos saber que no somos terapeutas, ni podemos sustituir ninguna figura parental. Somos sí intermediadores entre ellos, los saberes y la sociedad. Podemos percibir dichas demandas y ayudarlos en la aclaración de la búsqueda. Por otro lado, tampoco debemos desplazar hacia ellos nuestras tensiones desmedidamente. Debemos empezar por nuestra propia madurez, autoconocimiento y equilibrio personal. Aceptar que somos vulnerables, que somos figuras rechazadas o aceptadas, pero que en general no provocamos indiferencia. Lo queramos o no, somos un punto de referencia en el camino del alumno. Por ello los muchachos deben encontrar en sus profesores a alguien que no abusa de su poder, que se preocupa por su progreso, que se muestra coherente y estable en su comportamiento, sabiendo que es uno de los enlaces con el mundo exterior. Por todo ello el docente puede lograr que el adolescente acepte el principio de realidad, puede conducirlo a creer en las normas de funcionamiento de las relaciones y a respetar las exigencias de la sociedad.

Y para que esto ocurra el docente debe ser formado en consecuencia. En nuestras instituciones se habla a veces del conocimiento de los alumnos, pero raramente de conocernos a nosotros mismos. Una

manera de romper con esto sería trabajar en equipo porque si pudiéramos entablar nuevos tipos de relaciones entre colegas, como estamos haciendo hoy con Tatiana y con todos Uds. a través de este congreso, sin duda estableceríamos mejores y nuevos vínculos con los alumnos. Por ello hoy nos convoca la necesidad de generar el gusto por la lectura y el amor a la literatura desde adentro, desde la reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas. En este sentido, la Didáctica tiene mucho que decir desde que es la ciencia que se ocupa de los procesos del enseñar y del aprender, y eso básicamente ocurre en la relación profesor-alumnos-saberes. Así que nos congratulamos de poder participar en el quehacer de la Didáctica y en este congreso. Por otro lado, ¿cuántos de estos factores que determinan la relación han condicionado la elección que hicimos de ser profesores? ¿Cuánto de nuestra biografía como alumnos, de nuestra historia pasada en las instituciones educativas, de nuestros particulares encuentros con determinados profesores, de nuestro propio oficio de ser alumnos, determinaron nuestro destino laboral y profesional? Abordar este vínculo desde su propia experiencia fue la tarea de Tatiana. Muchas gracias.

NOTAS

54. Postic, Marcel, *La relación educativa*, Madrid, Narcea, 1982.
55. Meirieu, P., *Aprender sí. Pero ¿cómo?*, Madrid, Octaedro, 1987.
56. M. Postic, Op. Cit.
57. M. Postic Op. Cit.

MESA: LITERATURA Y LAS OTRAS ARTES EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DEL NÚCLEO VARIABLE DE LITERATURA DE TERCER AÑO CBU-SECUNDARIA. EL TALLER LITERARIO

Luisita J. Rosas

RESUMEN:

La metodología del taller sistematiza una forma de enseñanza-aprendizaje intencional, que rescata y potencializa las características del aprendizaje espontáneo.

Acudimos a estrategias de índole cognitiva y metacognitiva, a través del método de proyectos que vertebra toda la actividad docente y discente y se materializa en realizaciones concretas. Se concibe un plan donde se integra lo natural y lo creativo –incluyendo lo imprevisto– como oportunidad de encontrar caminos alternativos.

Una muestra de lo expresado, lo presentamos en un video realizado por seis alumnos de tercer año de Secundaria: “Montevideo tal cual”.

El taller significa –para todos los protagonistas implicados en el mismo– una propuesta y un desafío que nos brinda la posibilidad de vivir plenamente la literatura.

PLANEAMIENTO DEL TRABAJO TALLER

No resulta sencillo realizar un plan de trabajo frente a una nueva metodología. De pronto nos damos cuenta que hay varios aspectos para considerar:

- En primer lugar, nuestra propia formación, básicamente informativa, formal, tradicional.
- En segundo lugar, la dificultad para educar ejerciendo la creatividad y promoviendo, cuando provenimos de la forma anteriormente planteada.

- En tercer lugar, uno percibe que siempre ha intentado realizar ese tipo de tareas que escapaban de lo pre-determinado por un programa o por instrucciones rígidas.

Por eso me resultaba tan bienvenido el programa de tercer año con su propuesta de investigación y taller - una propuesta y un desafío que nos da la posibilidad de vivir la literatura con los alumnos-; esto manifiesta el carácter doblemente innovador del método: a nivel curricular, por cuanto se trataban aspectos marginados normalmente, y a nivel de instrucción, por cuanto los alumnos podían dirigir autónomamente su trabajo.

EL PLAN

Pienso que la metodología del taller sistematiza una forma de enseñanza –aprendizaje intencional que rescata y potencializa las características del aprendizaje espontáneo–. Debe entonces, concebirse un plan que integre lo espontáneo y lo creativo e incluir lo imprevisible como una posibilidad de encontrar caminos alternativos. Camino que debe ser recorrido personalmente con sus problemas y sus horizontes, y que uno, como profesor, trata de abrir, no de imponer. Los horizontes y las experiencias no se imponen. Al festín de la literatura se invita, se seduce, se convoca, mas nunca se impone.

Es decir, crear un plan en que la previsión se enriquezca con la audacia, con lo inesperado. Desde esa perspectiva, planificar no es sinónimo de rutina, ni improvisación de creatividad.

CRITERIOS TEÓRICOS

Psicopedagógicos

La experiencia se basa en el “método de proyectos” (aportes del pedagogo norteamericano J. Dewey y su discípulo Klipatrick)

Básicamente:

- La afirmación de que se aprende “resolviendo problemas”
- Consideración de la “situación de partida” del alumno: experiencias, conocimientos, cultura ambiental y social.
- Selección de contenidos.

- La reivindicación del “juego” como medio gozoso de acceder a un aprendizaje motivador y significativo.

La teoría constructivista con su principio de actividad:

- Considera los “conocimientos previos”. El alumno no “escucha” o “memoriza”, sino que actúa y construye.

- Modificación de esquemas conceptuales previos. Al ir desarrollando el proyecto, necesita operar nuevos conceptos que solo son “rendibles” si están conectados con los previos y facilita nuevas asociaciones en la memoria comprensiva.

- Principio de funcionalidad. El muchacho comparte el “porqué” del proyecto y el enfoque de su aprendizaje.

- Taller: marco idóneo para la adquisición de contenidos procedimentales.

- “Psicología genética”. Proyectos que tienen en cuenta las posibilidades operatorias de los alumnos según la fase de desarrollo intelectual en el que se encuentran.

- Pedagogía “creativa”. Concepción liberadora y transformadora del aprendizaje creativo (da soluciones originales y creadoras donde los otros aplican tópicos y condiciones establecidos).

Sociológicos y Disciplinarios

Cualquier propuesta curricular realista debe partir de las profundas transformaciones operadas en los estudios secundarios, sin abandonar lo básico.

En términos de “discurso” se tratará, siguiendo a Bernstein, de facilitar el acceso de chicos con un “código restringido”, por otra parte sistemático y coherente a un “código elaborado” del aula y los conocimientos que en ella imparten. Se hace imprescindible el establecimiento de “puentes discursivos” que permitan la fluencia, sin fracturas irreparables, del “dialecto anormativo” de los muchachos, al “dialecto normativo” de las aulas.

SUS PRINCIPIOS DE TRABAJO SE PUEDEN SINTETIZAR A TRAVÉS DE LOS SIGUIENTES PUNTOS:

- a) Promover la empatía hacia la obra literaria, la asimilación de conceptos, adquisición de destrezas. Objetivos.
- b) División en grupos de trabajo que busquen la creación icónico-literaria: periodismo, teatro, video, grupos de cómic, etc.
- c) Utilizar para ello el principio de transcodificación de la literatura a las artes no verbales y viceversa.
- d) Elección y planificación de las tareas a partir de centros de interés.
- e) Utilización de la *dinámica de grupos*:
 - redes de comunicación
 - búsqueda de modalidades de equipo
 - indagación interpersonal
- f) Educación de la sensibilidad a través del trabajo de equipo.

Debemos realizar un diagnóstico inicial, que es un proceso acelerado de conocimiento de las características del grupo. Permite detectar los problemas individuales más salientes, y realizar un registro de necesidades e intereses de los alumnos. Tendremos así los probables obstáculos y logros.

OBJETIVOS:

Si bien estos pueden ser parte integrante del plan anual de clase, se debe tener en cuenta su vinculación con las necesidades e intereses puntuales de los alumnos.

Si aprender es un proceso de cambio, el punto central del plan es formular objetivos actitudinales, es decir, ante cada objeto de conocimiento, ante cada acto de aprender, aparece cierta modalidad estable de acción, pensamiento y afecto que constituye una actitud de aprendizaje.

El objetivo general de la metodología del taller consiste en sustituir una manera de aprender, digamos "tradicional", por otra forma de integrar conocimientos, enriqueciendo esa actitud de la que hablábamos.

- Hallar nuevas direcciones de investigación, que conecten con el programa mismo de literatura, e introducir componentes nuevos

(por ejemplo las audiovisuales o el trabajo en grupos).

- Concretar los factores más prometedores como vía para llevar a cabo los cambios deseados (por ejemplo, actitud de cooperación), para ser introducidos en los grupos que trabajarán en campos conceptuales (los textos) y operativos (teatro, periodismo) precisos.
- Redefinir los objetivos de un diseño de enseñanza de la literatura en el ámbito de la enseñanza secundaria.

CONTENIDOS:

En este momento es importante la **MOTIVACIÓN** en el planteo del trabajo de investigación o taller. Debe plantearse de manera que posibilite la apertura a experiencias nuevas, en las que se manifiesten necesidades quizá no reconocidas con anterioridad por el alumno (intereses adormecidos o desconocimiento).

El Núcleo Variable del programa nos proporcionará textos-guía y la investigación será realizada por los alumnos.

ASPECTOS DEL TRABAJO GRUPAL

La metodología propone una experiencia abierta, sobre todo en las actividades de afianzamiento, extensión e integración.

Forma más apta para el logro de objetivos actitudinales, afectivos y de acción, el trabajo grupal es también un medio eficiente para abordar la comprensión de la información y las actividades de extensión, ya que la heterogeneidad del enfoque y puntos de vista permite abrir el tema a distintas posibilidades de exploración.

El proceso se inicia desde las formas más sencillas como el "cuchicheo", hasta las más complejas técnicas de investigación, observando distintos niveles de interacción.

El docente es el coordinador de las tareas grupales. Si el profesor es un investigador y un creador, no puede ser un repetidor del saber de los manuales, por el contrario, el profesor será el constructor de su propio saber, (saber que por ningún motivo el alumno está obligado a repetir, ya que el deber del alumno consiste en construir el suyo propio, previo análisis, interpretación, nuevos planteamientos). Cada grupo cuenta con un secretario encargado de la guía de trabajo que pauta la actividad.

El trabajo en grupo permite a los integrantes aprender a compen-sar y a cooperar, y desarrolla actitudes de tolerancia, solidaridad y res-ponsabilidad.

La INVESTIGACIÓN es la forma más natural de adquirir cono-cimientos, nace de la necesidad de darse respuestas. Pero una respuesta no tiene sentido para quien no se ha formulado la pregunta. La tarea del docente consiste en alentar a los alumnos para que se formulen pregun-tas (ARTAUD: “Vivir no es más que arderse en preguntas”) y acompa-ñarlos en el logro de las respuestas.

CREATIVIDAD

La educación tiene el doble poder de cultivar o ahogar la creativi-dad. Creo que los talleres tienden a desarrollarla, pasando por cuatro estadios didácticos:

1. Información, bases para seguir avanzando en el campo del saber. En lugar de manejar un manual, acostumbrarse a pisar bibliotecas, adquirir libros, consultar a personas informadas, medios de infor-mación.
2. Estimación del trabajo.
3. Expresividad, pasar de una actitud pasiva a una disposición activa. Es el momento de respuesta. DEJAR LA HUELLA PERSONAL, SU PERFIL.
4. Lo original, lo inusual, que tenga cierto valor, que nos impresione en algún sentido.

Es importante crear un clima propicio, un ambiente de aceptación. Normalmente nos preocupa más evitar los errores que suscitar nuevos caminos.

Debemos valorar el coraje de arriesgarse hacia el campo de la libre expresión personal y suscitar el gusto hacia lo desconocido.

Estos momentos creadores irradian una apasionada luz hacia los otros momentos, de más valor sistemático.

El taller se realiza una vez al mes, en un módulo de dos horas de clase.

EVALUACIÓN

En octubre, cada grupo expone su trabajo frente a la clase.

La calificación es otorgada un 50% por los compañeros y 50% por la profesora.

PROPUESTAS TEMÁTICAS

Los temas y los trabajos son diversos; a modo de ejemplo:

- Creación de una revista de actualidad.
- Literatura y música en las décadas del '70 y '80 en Uruguay (ex-posición).
- Investigación del mundo y de lo oculto (creencias y religiones).
- Creación de un texto dramático y representación.
- Literatura y humor.
- Literatura y fútbol (Benedetti – Galeano).
- Programa radial.

El presente trabajo es un video: “MONTEVIDEO TAL CUAL” realizado por un grupo de seis alumnos denominado “PRODUCTO CIU-DADANO”. El mismo surgió a raíz de haber sido declarada nuestra ciudad como “CAPITAL CULTURAL”.

En primer lugar hay una selección de textos de poetas montevideanos y creaciones personales de los alumnos: Líber Falco, Mario Benedetti, Bruno Sorrentino.

Selección de sonido y música: Jaime Roos, Jorge Lazaroff, Tabaré Rivero, Daniel Amaro, Daniel Viglietti, Mauricio Ubal y candombe.

Horas y horas de filmación, montaje, compaginación y por fin... trabajo realizado.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland, *El placer del texto*, Siglo XXI. Bs.As., 1994
BERNSTEIN, *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal, 1988
HERNÁNDEZ, MOURE, YOTROV, *Bienvenidos a la literatura*, Narcea, 1993

JANS, *La literatura como provocación*, Barcelona, Península, 1976
JARAMILLO, *Pedagogía de la escritura creador*, Colombia, Aula Abierta, 1998
RODARI, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, 1985.
SÁNCHEZ – ENCISO, *Pensagrama*, Barcelona, Teide, 1988
SARTRE Y BEAUVOIR, *¿Para qué sirve la literatura?*, Bs. As., Proteo, 1970
TODOROV, Tzvetan, *Por qué enseñar la literatura*, Universidad Pedagógica de Colombia, 1992

TALLER DE LITERATURA

TEXTOS SELECCIONADOS PARA LA PRESENTACIÓN DEL VIDEO "MONTEVIDEO TAL CUAL"

- *Ciudad de Montevideo*. Daniel Amaro.
- *Este es tu cerro*. Bruno Sorrentino.
- *La lluvia cae sobre Montevideo*. Los Traidores.
- *Vamo' arriba*. Jorge Lazaroff.
- *Cuando voy por las calles*. Líber Falco.
- *Montevideo está loca*. La Tabaré Rivero.
- *El Chueco Maciel*. Daniel Viglietti.
- *Abrigo*. Mario Benedetti.
- *Canto a Montevideo*. Mauricio Ubal.

MESA: PROBLEMÁTICA POR NIVELES

RECORDAR LO OBVIO

Alicia Langhenin

A todos los presentes:

nuestra ponencia lleva el título **RECORDAR LO OBVIO** porque no vamos a decir nada nuevo sino a enfatizar aspectos que es común olvidar en la **COMUNICACIÓN ORAL ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS EN BACHILLERATO**.

No es fácil decidir cuándo debemos hablar o callarnos. Más, cuando se trata de hacerlo ante nuestros colegas, un **auditorio especializado** con la capacidad de **detectar hábilmente nuestras carencias y errores**. A riesgo de ser **repetitivos**, nos parece oportuno plantear ciertas **preocupaciones recurrentes**, con la esperanza de que sea fructífero cuando estamos reunidos con **el propósito de ser y ejercer cada día mejor**. **Existe una necesidad de comunicación real** con los alumnos; de ir de las teorías pedagógicas a la práctica.. En las **manifestaciones orales** podemos contemplar cuatro aspectos: **dos**, que corresponden **al docente: la INFORMACIÓN y la ESCUCHA** que debemos a los alumnos. Y **dos**, referidos **a los alumnos: la CANTIDAD y CALIDAD** de las mismas.

1. INFORMACIÓN

Sabemos por experiencia que los profesores incurrimos en **omisiones** explicables pero también subsanables.

La actividad anual, al familiarizarnos con nuestro quehacer, nos desvanece un poco la conciencia de que los alumnos que llegan cada año **caen (sic.)** a un mundo casi nuevo y que **ellos también son nuevos** para nosotros, a medida que el medio en que nacen se transforma y modifica sus modos de aprendizaje.

Son alumnos tanto o más **inteligentes** y capaces que los de generaciones anteriores pero **distintos**, Y en su mayoría, llegan a Bachillerato

bastante desprevenidos. No podemos dar por supuesto **que saben lo que no saben**. Lo que para nosotros es obvio no lo es para ellos. Por lo mismo, tal vez sea imprescindible **ayudarlos a hacer la transición de una etapa a otra**, que tiene dos escalones diferentes: 1er. año de B. D. y 2º- y 3º.

En el 1er. año- 4º liceal - siguen sujetos a un régimen y a una escolaridad, de Reuniones, Promedios y Promociones **muy similar a los que cursaron**.

Por lo cual las **dificultades mayores** se plantean en 2º- en los 5tos-. El cambio es grande y lo padecen; a veces les significa perder un año, porque no entendieron que en un proceso de educación evolutiva se los deja **más librados a su propia responsabilidad**, pero que igual deben poseer y practicar **hábitos de estudio** y un **manejo acertado de sus tiempos**, para abarcar todas las asignaturas, que son menos para que se *profundicen más*.

¿QUÉ SE LES VA A EXIGIR EN ESTE NIVEL?

La información sobre el Reglamento general es facilitada por los **profesores adscriptos o consejeros**, si los hay. Cuando no es así y tampoco se hace a nivel de centro, es conveniente que el profesor asuma la tarea, al principio, para tranquilidad todos.

Si desde el primer día los alumnos. **conocen “las reglas del juego”** sabrán a qué atenerse, porque no se cambiarán en el correr del año.

Esta información- **reglamento general y específico**- se puede ofrecer en **un repartido de no más de dos carillas**. (Ver Anexo 1)

Un repartido, **al ser escrito**, puede **releerse** y deja sentada **una conducta bilateral**, desde que **ambas partes**, docente y alumnos, deben atenerse a él.

Es también una forma de **enseñar honestidad** y mantener la **equidad**. **Ahora, por favor, discúlpennos pero la enumeración siguiente es necesario hacerla**. La INFORMACIÓN básica que necesitan - y que les genera dudas continuamente – es: el Reglamento del Plan que cursan; **las exigencias** básicas del mismo; **que el número de asistencias** no se puede fijar de antemano por ser un porcentaje de las clases dadas; **en qué consiste la justificación válida de las faltas y su cómputo en**

ese caso; el derecho a pedir nueva fecha para un escrito en caso de enfermedad certificada, **que nadie les puede negar**; **la solicitud de mesa especial por razones de enfermedad o superposición de exámenes cuando recursan alguna asignatura de un año anterior**.

A los docentes de **Literatura**, nos corresponde específicamente indicarles:

cómo estudiar nuestra materia; la diferencia entre **con** y **sin** promoción; saber que deberán **disponer de tiempos extras para completar lo dado en clase**; el beneficio de **organizar el material**; la **importancia de la participación oral** y el manejo adecuado de la lengua materna; las **pautas de evaluación**; **porqué no pueden tener el texto durante los escritos, ni en el examen, y éste es un punto fundamental sobre el que debemos unificar criterios**; las formas de **examen y la necesidad de contestar satisfactoriamente las tres preguntas**; las exigencias del **EXAMEN LIBRE**, para lo que existe un documento de consulta de 1994 realizado por la Sala de Profesores de Literatura del Inst. Crandon con el asesoramiento del Inspector R. Pallares que la Inspección recomienda.

A esto podemos agregar un **Repartido** sobre nuestra modo personal de trabajo, cómo desarrollaremos el curso, pautas para los **ESCRITOS** sobre **qué deben saber, cómo exponerlo, cómo se va a evaluar**, lo que **favorece el proceso hacia la autoevaluación**, porque ya al entregar el trabajo saben si cumplieron o no las exigencias.

Se conoce que **el rendimiento aumenta** cuando el/la estudiante comprende los procesos de determinada tarea, cuando posee el control consciente y deliberado de las propias operaciones cognitivas porque favorece un entrenamiento que mejora sus trabajos. Los remitiremos a esa información escrita cuando reaparezcan las dudas.

En SÍNTESIS: información clara e inicial sobre los aspectos básicos de aprobación del curso y de las exigencias de la asignatura.

2. LA ESCUCHA

El otro aspecto a considerar de parte del docente es la **ESCUCHA**. Debido a la disminución actual de padres o familiares auditores, **los jóvenes tienen más necesidad de ser escuchados, de participar visceralmente**, de expresarse.

No se trata de llegar al consultorio psicológico, que no es nuestro cometido, sino de **una actitud de interés por el otro**, por lo que **piensa, siente, vive, que no tiene por qué exceder el ámbito de la clase**. **NO IMAGINEMOS A NUESTROS ALUMNOS, DESCUBRÁMOS-LOS** y dejemos que ellos se descubran a sí mismos, y entre sí, que midan sus capacidades y las de sus compañeros. **Que aprendan a valorarse y a valorar a los otros constituye una apertura al entendimiento que buscamos, un camino hacia la paz.**

Por lo general aplicamos esas estrategias conducentes a la participación que los alumnos solicitan, pero, a veces, por temor a que no hagan las cosas bien, por razones de tiempos y Programas asumimos la tarea que a ellos les corresponde. Nos parecemos a la mamá que no deja cocinar, lavar o lo que sea, a sus hijos porque ella lo hace mejor y más rápido.

La experiencia nos va enseñando, felizmente, que en **ese proceso de ensayo y error** es que ellos se encuentran a sí mismos, descubren sus aptitudes, aprenden un protagonismo responsable que los capacita para cultivar su inteligencia, su sensibilidad, su socialización, etc.

Es más, nuestra asignatura, junto a las otras humanidades, es uno de los pocos espacios que les van quedando para manifestarse, para descubrir elementos que los conduzcan a formar su personalidad.

Marta Pasut, a quien admiramos vivamente, recuerda en **VIVIENDO LA LITERATURA**, Aiqué, 1993, una afirmación de Calvino: *...la lectura abre espacios de interrogación y de meditación y de examen crítico, en definitiva de libertad...* en referencia a la lectura como placer, a un **leer por el deleite de leer**, que es algo que queremos recordar en nuestro Encuentro.

Dejemos **que ellos hagan su proceso de aprendizaje**, lo que a su vez nos enriquece al aportar ángulos, visiones que no teníamos y el texto les permite, y gracias a ellos éste se hace nuevo y fresco otra vez. Lo que nos conduce a las intervenciones orales.

3. LA CANTIDAD

Para calcular **LA CANTIDAD** de las mismas debemos tener en cuenta la realidad: el **escaso tiempo** de que disponemos y el **número de alumnos**.

Los cursos de Literatura de 5° y 6° van de 1 hora 50 a 2.30 horas semanales, menos de 8 y 10 horas mensuales en Humanísticos.

¿Cómo les damos participación a todos, permanente, continua, importante?

Podemos hacerlo desde la primera clase del año con una evaluación diagnóstica, de los conocimientos que ya poseen sobre el tema que vamos a iniciar, convocación que los sorprende en forma grata, pero fundamentalmente en el trabajo específico.

A partir del concepto de las **inteligencias múltiples** -Gadner-, de las referencias a la **evolución neurológica** de la que habla Joan Ferrés en **VIDEO Y EDUCACIÓN** (Paidós, 1988), de la **educación emocional** en **LA INTELIGENCIA EMOCIONAL** de Goleman (Ed. Vergara, 1995), sabemos que existen diversas técnicas, además de la usual interrogación.

Sucede que al aplicarlas nos parece que perdemos tiempo y que no **damos el tema** o contenidos, pero como **el aprendizaje es selectivo** y nadie aprende lo que no quiere éstas actúan como **motivación** y a su vez facilitan la expresión oral, su evaluación y su corrección.

Disponemos de las **intervenciones espontáneas**, que no requieren preparación, y de **las programadas**, que requieran investigación y estudio.

Las primeras pueden trabajarse al cambiar de Unidad, ya sean referidas al contexto o al texto. Los que han leído a Marta Pasut, ya citada, habrán disfrutado de la inventiva de diversas estrategias para favorecer esa actividad en el aula.

Y sin ir tan lejos, está el texto de Romiti- Prida, **¿CÓMO ES TU ISLA?** que posee el valor intrínseco de estimular la creatividad del alumno y del docente en cualquier nivel, y el intrínseco de haberse atrevido a hacer algo en un medio en el que muchas veces nos reprimimos por temor a la crítica o al fracaso.

Entre las técnicas espontáneas tenemos la **Solicitud de Opinión** sobre un texto, que es sin duda una de las experiencias más positivas del aula porque crea **clima de diálogo** y **ayuda al docente a seleccionar los textos futuros**.

Es una estrategia apta para obras breves; no requiere más que quince o veinte minutos y es un **acercamiento de primera mano**. Consiste en pedir que con el compañero/a más próximo o en pequeños grupos lean y

den su opinión por escrito sobre un poema o un pasaje determinado. El objetivo es que **lean** y darles oportunidad de **expresar sus emociones frente a lo leído sin ninguna restricción**.

Después se podrán presentar al grupo las diversas opiniones, lo cierto es que se llega al análisis del texto con un conocimiento personal. “Enganchamos” de este modo en su experiencia una obra o un tema del Programa, los ayudamos a buscar por sí mismos la llave para entrar en ella y, aunque no les guste la obra, su juicio tiene la validez de nacer de su confrontación con ella.

Existe otra modalidad para **saborear la lectura**: el **Eco**. El/la profesor/a lee un poema o fragmento que ellos tienen frente a sí y les pide que cada uno vaya repitiendo el verso o frase que les “llegó” más. Puede llevar unos 15 min. y tiene el mismo objetivo. O la **lectura** del texto en voz alta, que tanto les cuesta.

Las intervenciones **programadas** exigen la planificación y supervisión del docente sobre qué y cómo va a pedir las.

Una de ellas es la que, sin llegar al Debate, se parece formalmente a él: es la **Conversación sobre...** o **Diálogo grupal**, que se organiza con moderador, lista de expositores y control de tiempo sobre un algo puntual –y en la que el docente se sienta al fondo **como si no estuviera** y califica las intervenciones–. Es útil luego del **control de lectura** y **antes del análisis** de un texto que se preste a ello: de un cuento leído que tenga cabos sueltos o final abierto, por ejemplo.

Al tiempo que una forma de expresión oral, lo es también de crecimiento humano porque el intercambio de opiniones se hace con respeto, atención, con discrepancia empática o coincidencia simpática.

El objetivo específico es hacerlos reflexionar en grupo sobre algo concreto que les permita un enlace con el tema que se trabaja; cuando se procede al desmontaje del texto lo hacen fácilmente.

Perecería que el **Debate** no cabe mucho en Literatura, pero hay obras y temas que lo están pidiendo tal vez como cierre. **ANTES DEL DESAYUNO**, o la **comparación de un período histórico con el momento actual**, en el caso de la actualización de una etapa cultural, son ejemplos de ello.

Implica la corrección posterior, no en el calor del debate –excepto en casos serios–. El **humor** puede ser un buen aliado para desarraigar hábitos impropios.

Al brindar la oportunidad de manifestarse **integramos al estudiante como persona a un mundo donde su opinión importa, donde tiene derecho a expresarse y tal vez el deber de no callarse**.

Una modalidad a rescatar es la **Disertación breve** de 5 o 10 min. complementada por los compañeros, que deben estar atentos y solidarios. Lo mismo en caso de la **Presentación compartida** o **Panel**.

4. LA CALIDAD

Ésta puede lograrse con la ayuda del docente.

El primer paso es **superar las carencias** que traen en el léxico, la sintaxis, etc.

Enseñarles precisión, coherencia, a fundamentar, a hacer síntesis y fichas de estudio, a crear y explicar un diagrama, a **memorizar** algunos versos o expresiones, etc.

En 5° y 6° ya no deben pasar de grado alumnos con dificultades en el manejo de la lengua materna. No debe ser 5° año el momento para comenzar; el caso es que lleguen sin saberlo. Y eso muchas veces apunta a convertirnos en **verdugos involuntarios** de una situación que no se atendió en los años previos.

El manejo del buen decir no puede separarse del arte de la Letras. El profesor de Literatura debe manejar un léxico abundante que pueda ser incorporado por los oyentes: facilitar expresiones sinónimas, explicar etimologías pertinentes, definiciones claras, completas, precisas, cuando es posible, etc.

Por eso es que los docentes no dejamos nunca de ser estudiantes, porque necesitamos una formación permanente.

Para finalizar me disculpo por insistir en puntos que todos conocemos.
MUCHAS GRACIAS

ANEXO

Repartido No.1- 1999

LITERATURA

5tos. B2- B3- B4- B5- B6.

REGLAMENTO: (PLAN 76) EL CURSO PUEDE APROBARSE DE TRES MANERAS:

1. PROMOCIÓN:

con CALIFICACIÓN de 7 o más y un total de ASISTENCIAS menor a 1/6 del total de las clases dadas en el año, dato que se conoce con exactitud al final del curso. Conviene evitar inasistencias no justificadas.

2. EXAMEN REGLAMENTADO:

- en DICIEMBRE, con calificación de 6 a 3 y un total de ASISTENCIAS menor a 1/6 del total de las clases dadas en el curso, lo que se sabe con certeza al final del año lectivo, por lo tanto evitar inasistencias no justificadas.

- en FEBRERO, con CALIFICACIÓN de 2 a 1 y un total de ASISTENCIAS menor a 1/6 del total de las clases dadas en el año, dato que se conoce con exactitud al final del curso, por lo que es conveniente evitar asistencias no justificadas.

3. EXAMEN LIBRE:

cuando las INASISTENCIAS superen 1/6 del total de clases dadas en el año, dato que se obtiene recién al finalizar el curso. por eso conviene evitar inasistencias no justificadas.

Lo que determina la pérdida de la Reglamentación es el número de inasistencias, que excedan el porcentaje indicado.

REQUISITOS EN CADA CASO:

1- **PROMOCIÓN**- Se obtiene por:

- Asistencia a clase.
- Elaboración domiciliaria de las **notas** (no APUNTES) tomadas en clase.
- Actividad oral, espontánea y solicitada.
- Realización de los tres escritos bimensuales en forma correcta y completa.
- Aprobación de los controles de lectura que se indiquen (mini- escritos de 15 min.)
- Presentación en tiempo y forma de los trabajos domiciliarios.
- Obtención de un promedio final de 7 o más.

2. EXAMEN REGLAMENTADO. Prueba escrita.

TEMAS: todo lo dado en el año, que constará en el PROGRAMA que el/la prof/a. entrega al fin del curso a los alumnos y en Dirección y queda como garantía para el/la alumno/a en la Libreta.

TIEMPO: se dispone de tres horas para presentar en forma satisfactoria uno de los dos temas sorteados y contestar las tres preguntas formuladas por el Tribunal. El Reglamento indica que la falta de una respuesta es causal de pérdida del examen. Recordarlo muy bien.

3- EXAMEN LIBRE- Prueba escrita ¡ATENCIÓN! SE NECESITA CONSULTAR PREVIAMENTE A UN PROFESOR DE LITERATURA PARA ORGANIZAR ESE PROGRAMA.

Al presentarse al Examen deberá entregarse al Tribunal dos copias del Programa que se estudió para verificar si cumple con las exigencias. SI NO ESTÁ COMPLETO NO PODRÁ DAR EXAMEN, es por esta razón que se necesita el asesoramiento indicado. El Programa oficial requiere ser interpretado y no es fácil para el alumno/a.

TEMAS: Todos los indicados en el Programa, completados y distribuidos según la Reglamentación vigente.

TIEMPO: Se dispone de cuatro horas para realizar dos de los tres temas sorteados y contestar las tres preguntas propuestas por el Tribunal. Ambos temas deben estar bien desarrollados, completos y debe responderse las tres preguntas para aprobar.

SÍNTESIS:

PARA APROBAR EN CUALQUIERA DE LOS TRES CASOS ES NECESARIO DEMOSTRAR:

- Manejo correcto de la LENGUA MATERNA, en forma ORAL Y ESCRITA. Lo que significa básicamente: presentar los conocimientos en forma ordenada, clara y correcta; construir oraciones coherentes, no tener faltas serias de ortografía, no olvidar los tildes, y hacer letra legible.

- Capacidad de **ANALIZAR UN TEXTO** como corresponde.
- Demostrar conocimiento y comprensión de las características fundamentales de los llamados “**GÉNEROS**” LITERARIOS así como de las **PAUTAS ESTÉTICAS** de los **MOVIMIENTOS ARTÍSTICO-LITERARIOS** estudiados.

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LOS SENTIDOS EN LA IMAGINACIÓN A LA HORA DE LA LECTURA

Mónica Díaz Blanco

INTRODUCCIÓN

Muchos son los motivos por los cuales alguien puede presentarse a un congreso. Algunos piensan que de esa forma adquieren prestigio intelectual; otros, que alcanzan diez puntos más para su carpeta de méritos; otros, que de alguna manera pueden aportar un saber acumulado en muchos años, y otros, quizá, quieren compartir su experiencia simple y llana del aula.

Mi interés fue este último. Se pretende conmover, a la vez que compartir el placer y el conocimiento. Si a mí la vida me mueve, a mis alumnos también, y no puedo olvidar que esto también sucede en el aula. Los alumnos no son vasos para ser llenados, sino lámparas para ser encendidas. Nuestra educación ha estado enferma de academicismo, y en ese sentido Maslow dice que el aprendizaje se centra en el comportamiento y no en el pensamiento. El joven aprende cómo comportarse: sus pensamientos y sentimientos se los guarda para sí.

Jorge Errandonea en sus “Aportes doctrinarios” para la Escuela Nacional de Bellas Artes, decía ya en 1963:

El mensaje que se trasmite al educando consiste, exclusivamente, en un cuerpo de conocimientos arbitrariamente integrados, que le producen una imagen estática de la cultura. La médula de esa cultura, aunque pueda considerarse implícita, permanece oculta, invisible. El estudiante recibe un saber como conjunto de resultados acumulados, pero permanece al margen de la entraña cultural que produjo ese saber (...). Todos advertimos que el conjunto informativo ofrecido por la docencia resbala superficialmente sobre el intelecto del alumno, que permanece absolutamente fuera de su emoción vital.

Hace algunos años me peleé literalmente con mi profesión. Me dije: "esto no es para mí". Amaba la docencia. Entrar a clase me hacía feliz. Pero, al salir, sentía demasiadas veces que no había logrado comunicar a mis alumnos sino datos, definiciones, quizá conocimiento, y no ese todo hecho también de sensibilidad, de sensorialidad, de ritmos, de música, que la literatura implica, además de comprensión de conceptos y de desarrollo de la imaginación.

Dudé mucho. No encontraba una didáctica adecuada que hiciera coincidir la enseñanza de la literatura, el protagonismo de los alumnos y, por supuesto, el placer del texto.

... La literatura es la palabra y nuestra tarea es que los alumnos descubran la mayor cantidad posible de connotaciones que tiene. Que sientan, que se conmuevan y deleiten con las palabras.

Comencé observando dificultades. ¿Cuáles? ¿Por qué alumnos inteligentes consideraban a priori que no les gustaba leer? O ¿por qué alumnos que leían, cuando estaban en clase de literatura no disfrutaban? Estos hijos de la televisión ¿no estaban aptos para el disfrute de los autores clásicos? ¿Los videojuegos habían eliminado su capacidad crítica? ¿El consumismo indiscriminado acaso? ¿O tal vez el frío del salón, o el venir a clase sin desayunar?

Y recordé que cuando había ingresado al IPA la literatura me gustaba. Sin embargo, ¿qué había sucedido? Cuando terminaba mis clases no me sentía satisfecha. ¿Es que yo tampoco era capaz del sagrado disfrute de la retórica? Fue así que comencé a sentirme hermanada con los sacrílegos hijos del posmodernismo, amantes de la televisión y del videojuego.

El artista es un intérprete del mundo; es él quien tiene que seducir, atrapar al lector. Nosotros, los profesores, somos un puente entre el arte y el alumno.

Por lo tanto, nos convertimos también en artistas, al decir de Oscar Wilde "en igual relación con la obra creadora que ésta con el mundo visible de la forma y el color, y el mundo invisible de la pasión y el pensamiento."

Si la sensibilidad de los alumnos estaba en penumbra por el excesivo predominio de uno solo de sus sentidos -la vista-, o si la soledad y el impedimento de no poder comunicar su pensamiento y sus sentimientos a adultos que creyesen en lo que ellos dijeran no permitía un disfrute del texto literario, entonces valdría la pena el esfuerzo de encontrar otras vías que permitieran comunicarse con ellos. De esta manera daríamos un paso al encuentro con la literatura, considerando sus necesidades.

La profesora Delia Chiappini, en su Tesis de Maestría sobre *Una experiencia de desarrollo de la persona con posible aplicación a la formación de los sentimientos y vivencias que tienen los enseñantes*, advirtió un claro predominio de hostilidad y agresividad, junto con un precario relacionamiento humano, dentro de un marco laboral carente de significación.

En la búsqueda de que ese sentimiento de frustración no nos alcance, presento este aporte como una forma de encontrar respuestas a una didáctica de la literatura que no nos mantenga paralelos a nuestros alumnos.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

La propuesta presentada fue muy distinta. Se pretendía realizar un taller vivencial con un debate posterior. Un taller necesita de pocas palabras para evitar que la teoría ahogue la experimentación. "Las palabras son fuente de confusión", dice Saint-Exupéry, y a veces estamos un poco "enfermos de palabras".

Consideramos que la estimulación de los sentidos contribuye al desarrollo de la imaginación a la hora de la lectura, así como también habilita una etapa de reflexión.

Previo al inicio de la lectura, permitir a los alumnos un contacto con su propio cuerpo, con sus sensaciones. Ir descubriendo, desvelando, sus propios sentidos. Crear un espacio donde puedan revalorar lo corporal para posteriormente unirlo a lo intelectual. Darles elementos básicos que les permitan llegar a la abstracción a través del lenguaje.

Como lo hemos dicho anteriormente, su experiencia está mediatizada por la imagen. Vivimos en el siglo de la imagen. Tema más que fascinante, pero no es el que nos aboca en este momento. Pero que sus canales perceptivos no sean los mismos que hace cincuenta años no es indicador de que no sientan. Solo que hacer memoria de lo que sienten a través de lo que leen les resulta tan dificultoso que cuando logran desentrañar el sentido de las palabras el placer se ha esfumado.

Por momentos uno tenía la sensación de estar hablando en una lengua extraña. ¿Y quién de nosotros no ha pensado que eso es culpa de que no leen, de que solo miran televisión, y que por lo tanto, y es pecado pensarlo, no piensan?

Es cierto, la sociedad de consumo poco tiempo deja para pensar. Poco le importa nuestro juicio crítico, salvo si es para consumir.

Lo increíblemente maravilloso es ver cómo a través de la experimentación, de la estimulación de los sentidos, haciendo gustar, oler, tocar, oír, y hasta desplazarse de una manera diferente, la imaginación se despierta y fortalece, y hay mayor, y mejor predisposición para descubrir lo nuevo.

No somos originales en nuestra propuesta, y como en muchas oportunidades de la vida, la casualidad se abre paso. Conversando con un oceanógrafo que daba clases en la Escuela de Diseño Industrial, éste tuvo la buena idea de comentarme su experiencia. Necesitaba conmover a sus alumnos para que fueran más creativos en sus proyectos. Acudí a la experiencia de la Escuela Nacional de Bellas Artes: *Experimentación de la percepción táctil y kinestésica*. Colocó una banda de plástico en el piso del salón de clase con diferentes materiales: arena, pedregullo, madera, harina, una chapa, una parrilla, y les hizo pisar. Sumó al experimento la audición del canto de las ballenas en época de apareamiento. Al principio los alumnos dudaron, pero luego aceptaron advirtiendo y disfrutando del aspecto lúdico que todo esto también tenía. Resultado: sus alumnos entablaron con él una relación mucho más abierta y los proyectos fueron discutidos y resueltos con mayor naturalidad, frescura e imaginación.

Entonces, ¿por qué dicha experiencia no podía dar resultado entre mis alumnos? ¿Por qué no predisponerlos de una manera positiva previo a la lectura? ¿Por qué no pensar que sus canales de sensibilidad pudieran estar sin descubrir suficientemente? ¿Por qué no darle protagonismo a su propia imaginación? ¿Por qué no permitirles disfrutar de sus propios sentidos para poder advertir que en la literatura se acude también a la memoria de lo que percibimos? Cuántas veces nos encontramos en el aula sin que nuestros alumnos sepan cuál es el olor del romero, o la canela o de la albahaca. Cuántas veces pretendemos explicar una metáfora y no saben de qué color es una azucena o cuál es el sabor de una almendra o el perfume de una guayaba. Es verdad, no se puede experimentar todo, pero recordemos que nuestra “querida” economía neoliberal fomenta el consumo, y no la degustación, de unas “exquisitas” hamburguesas de Mac Donald’s y su Cajita feliz, en el país de la carne. El consumismo no les permite elegir ni siquiera en el momento de comer.

Nos interesa darle protagonismo al alumno para que pueda, en un ámbito libre y afectuoso, reconocer sus sensaciones, reconocerlas en la obra literaria, en el arte, y descubrir sus propias emociones. Inducirlos al placer del texto, al descubrimiento de la fantasía a partir de su vida consciente.

Jorge Errandonea plantea, apoyándose en John Dewey, que “la descripción activa y la experimentación convergente deben generar la abstracción y abrir el camino creativo al educando”.

Realizamos la experiencia con un equipo de docentes de diferentes asignaturas: literatura, música, robótica, electrónica y una arquitecta, que daba clase de diseño de tapiz, discípula de Aroztegui, que nos alentó a llevar la tarea adelante. Cada uno incorporó nuevos aportes. Primero experimentamos nosotros, después los alumnos.

La experiencia consiste en la ambientación de tres espacios contiguos y aislados.

A) Se acondiciona un lugar cálido con alfombras y luz tenue que permita que el alumno se prepare para el segundo espacio. Allí se hacen

ejercicios de relajación y respiración, a la vez que se le dice que va a tener una experiencia diferente, sin darle mayor información.

Mientras el grupo permanece en el espacio primero, se extrae a uno y se le lleva al segundo. Se le pide que se descalce y se le vendan los ojos.

B) Se instala un camino con diferentes materiales a lo largo de una banda de nailon: arena, parrilla, pedregullo, polifón, piel, agua, harina, madera lisa, madera rugosa, ordenados de manera que al contacto estimulen diferentes sensaciones. A la vez, a lo largo del camino se incorpora ventiladores que den frío o calor, y música en concordancia con el material con que se está tomando contacto. También se introduce diferentes aromas como el de pétalos de rosa, romero, eucalipto, tabaco, que el profesor irá acercando a lo largo del trayecto. El alumno debe sentir la tranquilidad de que siempre está acompañado por el docente y que desde el momento que quiera interrumpir la experiencia podrá quitarse la venda de los ojos. Todo el trayecto está rodeado de soportes que sirven de guía al alumno para agarrarse.

Terminado el camino, sale el alumno del espacio sin ver dónde ha transcurrido y espera en el espacio siguiente.

C) En éste el alumno encontrará lápiz y papel con los que intentará evocar la vivencia.

Uno a uno van llegando los alumnos. A los que ya la han realizado se les pide que se mantengan lo más en silencio posible para no contaminar la vivencia del recién llegado.

Una vez finalizada la experiencia por todo el grupo, se realiza una ronda de reflexión en la que cada uno expone lo que ha escrito. Se discute y luego se les propone ver el lugar donde han estado. Nuestra sorpresa fue cuando muchos de ellos no querían ver el lugar y aun más todavía: cuando lo veían se quedaban desilusionados. Ellos imaginaban de acuerdo a la estimulación, que habían estado en la selva, en la playa, o en el campo, aun cuando sabían que ese era su colegio y reconocían bien el espacio.

CONCLUSIÓN

En nuestra opinión, los alumnos demostraron que la experiencia les había sido movilizante, en la medida que sus actitudes en clase fueron siendo cada vez más receptivas a la propuesta del docente. Participaban activamente, se sentían protagonistas. En el transcurso del año, fueron mostrando mayor espíritu crítico, así como mayor cuidado en sus apreciaciones estéticas. Se mostraron solidarios con compañeros que no habían realizado la experiencia, organizando e invitándolos a una vivencia similar, acompañados por el docente.

Esta experiencia permite al educando entrar en un ámbito propio. A partir de lo sensorial, reconoce su condición de ser único e irrepetible en interrelación con el mundo que lo rodea. Valora su vida y reconoce la de los demás.

Con un alumno en estas condiciones, el ingreso al mundo de la ficción se hace más laxo, mucho más natural, porque ellos reconocen que toda obra literaria es una obra de la imaginación, igual a la que ellos empleaban cuando tocaban, pisaban, olían algo que no les era familiar. Son capaces de reconocer en el artista la genialidad de la creación, y disfrutan, aún cuando tengan que buscar muchas palabras en el diccionario.

Pero por sobre todas las cosas, expresan un sentimiento de gratitud por haberseles permitido ser protagonistas. Ellos perciben el afecto, y en la misma medida lo devuelven.

Para concluir, un poema de Li Tchangyin de la Dinastía Tang:

*Las flores se marchitan y caen arrastradas
por el viento de otoño;
pero el perfume de las flores
¿adónde va el perfume de las flores?*

ALTERNATIVA

Como sabemos que llevar a la práctica esta experiencia en Secundaria es casi imposible, proponemos un trabajo de estimulación menos ambicioso pero que creemos de repercusión igualmente positiva.

Consiste en dedicar un período de no más de cuatro clases en las que se trabajaría en forma de taller.

FICHA 1: Ojos vendados - Sentido estimulado primario: TACTO

Materiales: papel satinado, cartón corrugado, cuero, tela, pieles.

Se le entrega a cada alumno, que deberá tener los ojos vendados, un trozo del material. Deberá describir el objeto.

FICHA 2: Ojos vendados - Sentido estimulado primario: OLFATO

Materiales: guaco, romero, cedrón, albahaca, tabaco, té, menta, marcela, etc.

Se le acerca, sin tocar, los diferentes aromas.

FICHA 3: Ojos vendados - Sentido estimulado primario: GUSTO

Materiales: Rodajas de frutas, nueces, coco, almendras, etc.

FICHA 4: Ojos vendados - Sentido estimulado primario: OÍDO

Materiales: lámina de metal, copa de agua, serrucho, abanico, percusión en caja, cristal, madera, caracoles, lata, sonido de un collar, etc.

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, Roland, *El placer del texto*, México, Siglo XXI, 1982

WILDE, Oscar, *El crítico como artista*, en *Obras completas*, Buenos Aires, Ateneo, 1952

ABBAGNANO, *Diccionario Filosófico*

O'CONNOR, Joseph y SEYMOUR, John, *Introducción a la Programación Neurolingüística*, España, Urano, 1992.

ERRANDONEA, Jorge, *Proyección de su experiencia educacional-Escuela Nacional de Bellas Artes. Aportes doctrinarios-Plan nuevo de Bellas Artes*, Octubre de 1963.

CUANDO LA LITERATURA ES UNA CUESTIÓN RELEVANTE

Elba Guntern Weibel
José Luis Lodigiani.

PRÓLOGO

En la presente disertación no pretendemos desarrollar los contenidos de una teoría tan vasta como la Teoría de la Relevancia.

Simplemente plantaremos algunas premisas elementales de la misma para aproximarnos a ella.

Como toda teoría, es el resultado de investigaciones profundas y por lo tanto sería imposible resumirlas en menos de una hora.

Es nuestro objetivo brindarles algunos conceptos básicos que nos permitan una aproximación a esta teoría.

Introducción

La Teoría de la Relevancia de Dan SPERBER y Driede WILSON representa una nueva forma de enfocar el estudio de la comunicación humana. Este nuevo enfoque se basa en una visión general del conocimiento humano.

Hagamos un poco de historia: En 1975, WILSON publicó "Presuposiciones semánticas no veritativo - condicional" y SPERBER, "Rudimentos de retórica cognitiva". En ambos trabajos había una aproximación a la pragmática (en cuanto al estudio de los factores contextuales en la comunicación verbal). WILSON demostraba cómo una serie de problemas aparentemente semánticos podían resolverse mejor a nivel pragmático, y SPERBER defendía una concepción de las figuras del discurso basada en la pragmática.

Del trabajo conjunto de ambos autores surge la TR.

El nuevo enfoque se basa en una visión general del conocimiento humano y los autores sostienen que los procesos cognitivos humanos forman un engranaje destinado a conseguir el máximo efecto cognitivo

con el mínimo esfuerzo de procesamiento. Para conseguir esto el individuo debe dirigir su esfuerzo a lo que considere más **relevante**.

Comunicar consiste en atraer la atención de un individuo, por lo tanto se da por supuesto que la información que se comunica es relevante. Así surge el “*principio de relevancia*”, que es esencial para explicar la comunicación humana, en la interacción entre el significado lingüístico y el contexto.

LA COMUNICACIÓN HUMANA A PARTIR DE LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA.

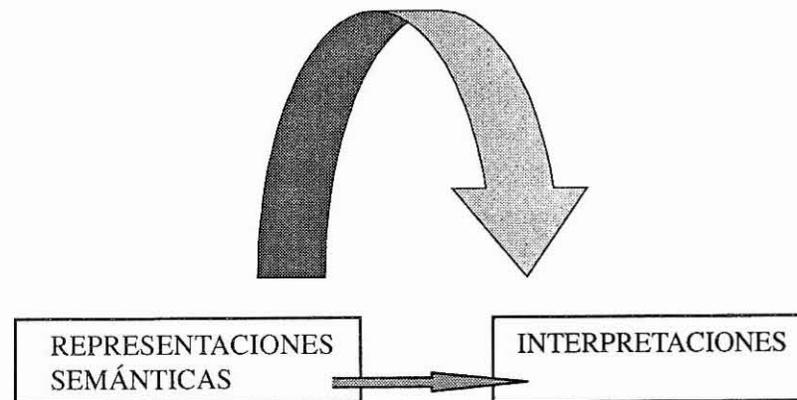
En lo que respecta específicamente a la Teoría de la Relevancia, toma a la pragmática en su orientación más general, es decir, aquella que se ocupa de dar cuenta de los principios que regulan la comunicación humana.

El modelo de SPERBER y WILSON ofrece un mecanismo deductivo explícito para los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática

La Teoría de la Relevancia se alinea con aquellas teorías que ponen el énfasis en la idea de que no hay una correspondencia biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados. Ello sugiere que la representación semántica de una oración no puede corresponder exactamente a todos y cada uno de los pensamientos que es capaz de representar en cada uno de los diferentes momentos, sino que debe ser de una naturaleza mucho más abstracta.

Los enunciados no sólo transmiten pensamientos sino también actitudes del emisor. Por eso es necesario diferenciar la *representación semántica*, que es de naturaleza abstracta, y las diferentes *interpretaciones* que permiten alcanzar el plano de lo concreto. Por lo tanto la TR es la encargada de explicar el paso entre ambos estados.

TEORÍA DE LA RELEVANCIA



A partir de aquí podemos decir que la TR es una teoría de la **interpretación**, no de producción de enunciados. Por eso decimos que es explicativa o descriptiva (en cuanto a que analiza **cómo** se hacen las cosas) y no predictiva. Estamos entonces en la perspectiva del destinatario.

Usar una lengua no significa comunicarse: (modelo del código y modelo inferencial)

Por lo general, lengua y comunicación se consideran una misma cosa: la lengua permite la comunicación y ésta implica el uso de una lengua o código.

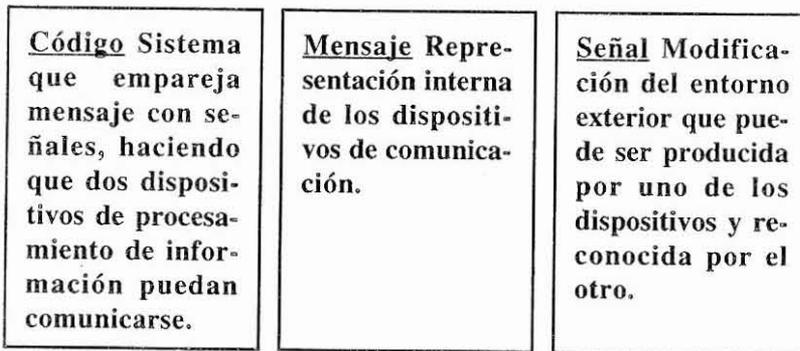
Si bien podemos decir que el ser humano ha desarrollado las distintas lenguas con la finalidad de comunicarse, esto no nos conduce a la verdadera naturaleza de ellas. Además el hombre se ha encargado de adaptarlas y hacerlas evolucionar con diferentes fines.

Sin embargo, podemos afirmar que la lengua no es solamente imprescindible para la comunicación, sino que es una herramienta esencial para el procesamiento de información y la memorización de la misma.

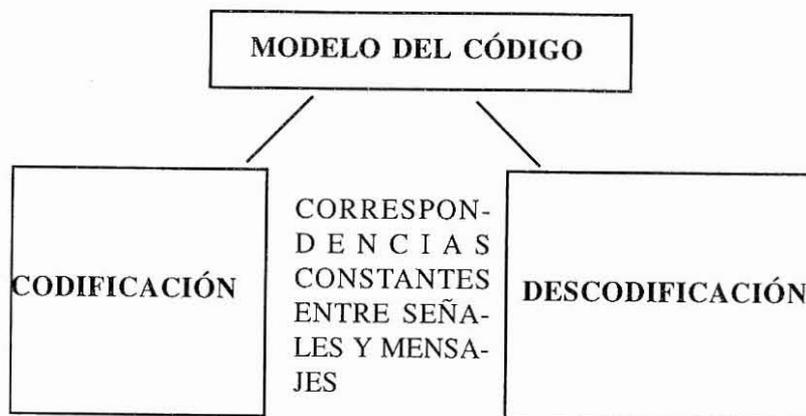
Procesar información es una tarea continua que nos acompaña a través de toda nuestra existencia.

Ahora bien, ¿cómo logramos comunicarnos?

La comunicación puede conseguirse de diferentes maneras. Es así que podemos hablar del *modelo del código* mediante el cual la comunicación se consigue *codificando* y *descodificando* mensajes.



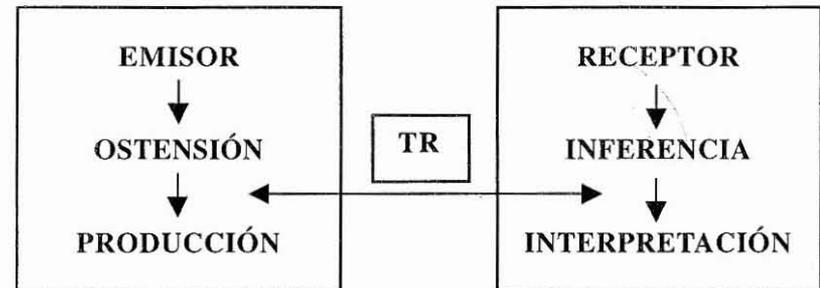
De esta manera es cómo se consigue **codificar** un mensaje: a través de un código que permite emparejar mensaje con señales. Como contrapartida, para **descodificar** el mensaje, basta con partir de la señal para recuperar dicho mensaje. Este último está asociado a la señal sólo por el código. Estamos ante correspondencias constantes entre señales y mensajes. En esto consiste el tradicional Modelo del Código.



Sin embargo, este modelo no resulta suficiente para explicar el proceso comunicativo porque pareciera que comunicarnos es sinónimo de *enviar* – *recibir* y por lo tanto sería lo mismo que armar un paquete para mandarlo por correo u otro transporte y desarmarlo cuando lo recibimos.

Por lo tanto debemos recurrir al llamado *modelo inferencial*,⁵⁸ donde la comunicación se consigue mediante la *producción* y la *interpretación* de pruebas.

Debemos aclarar que el *modelo Inferencial* es **no** convencional y se sustenta en la **ostensión** y en la **inferencia**, que se refieren respectivamente a la producción y a la interpretación de pruebas o evidencias.



Este modelo considera al proceso de **comprensión**, que es más profundo que una simple descodificación.

Siguiendo con la comparación anterior, se trataría no sólo de abrir o desarmar el paquete recibido sino de “incorporar” lo que tiene adentro.

Según este modelo la comunicación se consigue cuando el emisor da indicios de sus intenciones y el receptor las infiere a partir de la interpretación de dichos indicios.

Mientras compartíamos una amena mesa del hotel de Jerusalem entre siete becarios de distintos países de América, Víctor (México), gentilmente le pregunta a Selma (Brasil):

- *¿Está Ud. gustosa?*

- *¿¡Cómo?! Hable bien. ¿Qué dice?*

- *Pero... ¿acaso no está gustosa de estar aquí, en Israel, compartiendo esta beca?*

- *Yo no soy una fruta y Ud. no me ha probado para saber si soy "gustosa" o no.*⁵⁹

Este es un punto de reflexión, ya que a veces, cuando estamos en otro país que utiliza el mismo idioma que el nuestro, como en este caso que se da entre Uds. y yo, o cuando compartimos con otros hispanohablantes conversaciones, o nos encontramos en otra región de nuestro propio país y no alcanzamos a entender con precisión lo que se nos quiere decir, sentimos que nuestro idioma nos traiciona.

Aquí entra a jugar el papel de las inferencias, puesto que para que la comunicación se logre es necesario que el oyente conozca y reconozca el significado lingüístico codificado pero también es fundamental que sea capaz de **inferir** cuál es la intención del emisor y por lo tanto el contenido que **quiso** transmitir.

Lo mismo ocurre con la creación literaria; no basta con reconocer el significado lingüístico de la obra sino que se trata de algo mucho más intenso, más profundo: es la comunicación entre el escritor y el lector. Esto sólo se logra cuando se produce el proceso inferencial.

(Ahora estamos en condiciones de decir que la **inferencia** es un proceso que "crea" un supuesto a partir de otro; es un tipo de relación que permite el enlace entre dos supuestos, por lo tanto es un proceso de tipo **deductivo**).

Cuando la obra literaria es una cuestión de relevancia

Cuando nos enfrentamos a una obra literaria, a veces nos preguntamos qué es lo que hace que se la considere más o menos relevante; es decir, más allá de la técnica propia que supone la escritura, hay veces que nos cuestionamos el porqué de la importancia que se le da o se le quita a determinadas producciones. Muchas pueden ser las respuestas,

desde un mero aspecto taquillero, de best seller, hasta la consagración de los clásicos. Sin embargo, hay un hecho indiscutible: cada emisor busca la *relevancia* de su mensaje y para ello va a ser más o menos *ostensivo*, es decir, va a dar más o menos pruebas que conduzcan a la mejor interpretación de su mensaje. Como contrapartida, el interlocutor, también en aras de la relevancia necesaria para lograr la comunicación, va a tratar de *inferir* lo mejor posible.

Sin embargo, esto es insuficiente para explicar el porqué de las diferencias aún en un mismo idioma, o de la importancia que se le otorga a las obras literarias en sí.

Si consideramos la idea de la construcción de la realidad a través del lenguaje debemos ahora tener en cuenta la relevancia que tiene cada aspecto de esa realidad según el contexto de emisión del mensaje, y según su entorno cognitivo.

Para entender esto, debemos recordar que todo proceso de comunicación genera una información compartida que es necesaria para lograr dicha comunicación.

Todos los seres humanos, en nuestras vidas, estamos sacando información del mundo físico que compartimos para poder construir la mejor representación mental del mismo. Ahora bien, es obvio que no todos construimos la misma representación mental, debido no sólo a la diferencia de nuestros propios entornos físicos sino también por la diferencia en nuestra capacidad cognitiva. La capacidad de percepción varía de un individuo a otro en cuanto a la eficacia y por consiguiente también varía la capacidad inferencial. Por eso, aunque se compartan semejantes entornos físicos los llamados entornos cognitivos son diferentes.

En síntesis, el entorno cognitivo de un individuo es un compendio de su entorno físico y de su capacidad cognitiva.



CONJUNTO DE SUPUESTOS

QUE SON MANIFIESTOS

PARA UNA PERSONA

De la misma manera, al leer una obra literaria construiremos una representación mental de acuerdo con nuestros entornos cognitivos. Y será la Relevancia la que nos permitirá alcanzar la comprensión.

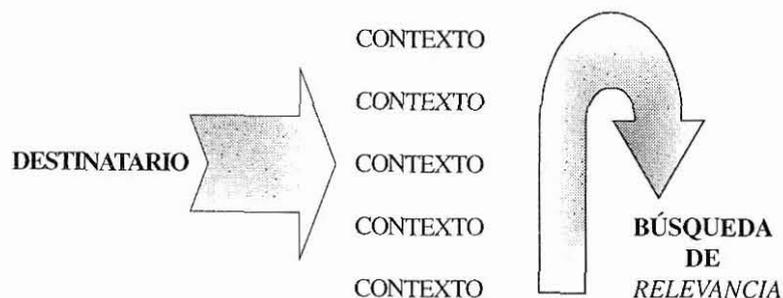
Los seres humanos, cuando procesamos información, lo hacemos de la forma más productiva posible. Es así que podemos decir que la **relevancia** constituye un medio para alcanzar la comprensión y el fin es maximizar la relevancia de toda información que se procese. Para aclarar este concepto tengamos en cuenta que todos esperamos que lo que se está procesando sea relevante y para ello intentamos elegir un contexto que maximice dicha relevancia.

Veamos ahora el concepto de **contexto** según la TR:

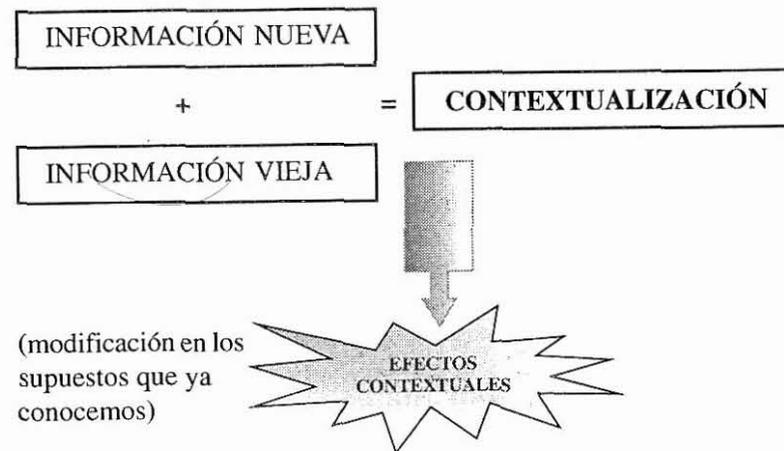
CONTEXTÓ ES EL CONJUNTO DE PREMISAS O DE SUPUESTOS QUE SE UTILIZAN PARA INTERPRETAR UN ENUNCIADO.

El contexto que va servir de **base** para interpretar un enunciado, no está totalmente determinado, es decir, **no existe un solo contexto**, sino una serie de contextos posibles y la selección de uno en especial determinará la búsqueda de la relevancia. Es el destinatario de un enunciado quien lo elegirá en cada momento. Nosotros, como lectores de una obra literaria, seleccionamos el contexto otorgándole al texto la relevancia pertinente.

De esta manera podemos entender cómo se construirá la realidad a partir del idioma, según el contexto. Lo mismo, sin dudas, es para la Literatura, cuya realidad planteada, será interpretada a partir de la selección contextual. De ahí que podamos hablar de la “voces del texto” o de la polifonía textual.



El contexto puede modificarse. Y una obra literaria puede ser quien lo haga. Modificar y mejorar un contexto consiste en producir algún efecto sobre dicho contexto; a eso llamamos *efectos contextuales*, siempre y cuando se produzca una verdadera interacción entre la vieja y la nueva información. Es necesario recordar que, agregar más información a la que ya se posee, o introducir información nueva que no tenga relación con la que ya se posee, no sirve para la producción de efectos contextuales. Éstos son ocasionados por procesos mentales que implican un cierto esfuerzo de energía.



Al hablar de un conjunto de supuestos que el individuo es capaz de representarse mentalmente y de aceptar como verdaderos, es posible aludir a “entornos cognitivos”. Debido a que el entorno cognitivo es un conjunto de supuestos a los que una persona tiene acceso, nos preguntamos: ¿Cuál de esos supuestos será el que construya y procese? El que le resulte relevante.

Finalmente arribamos al concepto de **RELEVANCIA**, aportado por la teoría de Sperber y Wilson.

“Una información es *relevante* en un contexto si da lugar a *efectos contextuales*”.

Esto es fundamental en la obra literaria, ya que la relevancia que le otorgará el lector dependerá de los “efectos contextuales” que ésta produzca.

La relevancia es una cuestión de grados, por lo tanto un supuesto es **relevante** en un contexto cuando:



Tratemos de explicar esto que parece complicado y sin embargo es muy simple.

Cuando procesamos información tratamos de hacerlo de la manera más productiva, puesto que, de cada elemento nuevo de información tratamos de obtener un *efecto contextual* tan amplio como sea posible, empleando el menor esfuerzo para procesarlo y es la **relevancia** el medio necesario para alcanzar la **comprensión**.

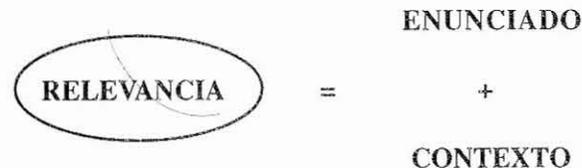
Esto resulta más claro aún, si tenemos en cuenta que siempre esperamos que el supuesto que estamos procesando sea relevante y para ello intentamos seleccionar un contexto adecuado que maximice dicha relevancia.

Toda comunicación siempre conlleva la **presunción de relevancia**, manifestada en sus dos elementos interrelacionados: efecto y esfuerzo. De aquí el concepto aportado por la TR:

“Todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima”.

Así, podemos decir que la **relevancia** no es una característica intrínseca de los enunciados, sino una propiedad que nace de la relación entre enunciado y contexto, o entre el enunciado y el individuo, con su

conjunto de supuestos en una situación determinada. Entonces, si un suceso resulta relevante es porque un individuo le atribuye cierta relevancia. Por eso es que según el contexto, la relevancia actuará como medio de selección del término adecuado para el procesamiento de la información y de ahí que los referentes varíen según la región o país en el que se usen; de ahí también, que la obra literaria permita diferentes lecturas y sea o no relevante para el receptor, es decir, que la literatura es “una cuestión de relevancia”.



El principio de relevancia implica que quien desea comunicar utiliza el estímulo que le resulta más relevante para la persona cuyo entorno trata de modificar.

Aquí podemos aclarar el porqué de las variantes lingüísticas y las diversidades en las interpretaciones de la obra literarias: se debe a la diferente construcción del mundo circundante de acuerdo con la relevancia que se le otorgue según los distintos entornos cognitivos. Esa relevancia va a estar dada por el contexto y sólo teniendo en cuenta dicho contexto podremos lograr la comunicación.

Para ello es necesario recurrir a nuestros conocimientos previos del contexto de emisión como así también al sentido común, puesto que muchas veces nos vemos en la necesidad de pedir disculpas por usar una palabra que en nuestro país es correcta y en otro puede resultar un insulto, otras debemos recurrir al auxilio de un interlocutor por no saber cuál es el referente inmediato de un término.

Nosotros, como miembros de una sociedad, inmersos en un contexto determinado, construimos la realidad según lo que consideramos relevante, a través de una lengua que a menudo nos traiciona, pero que sin duda señala nuestro origen, nuestro nivel intelectual y nuestra pertenencia profesional. De la misma manera, la obra literaria representa la cultura como contexto de emisión y resulta más o menos relevante según el contexto de recepción. Lo que ocurre es que en cada cultura,

cada uno de nosotros, en nuestro entorno cognitivo, vivimos la lengua y la literatura de distinta manera y la matizamos con su sabor local.

Conocer la lengua es aceptar sus matices y respetar sus usos según la relevancia en cada contexto. De la misma manera considerar relevante la literatura es una cuestión de grado otorgada por cada cultura.

Ahora bien, para llevar todo esto al plano de la literatura, debemos aclarar otros conceptos aportados por la teoría.

Debemos distinguir, necesariamente, dos elementos más: **explicaturas** e **implicatura**.

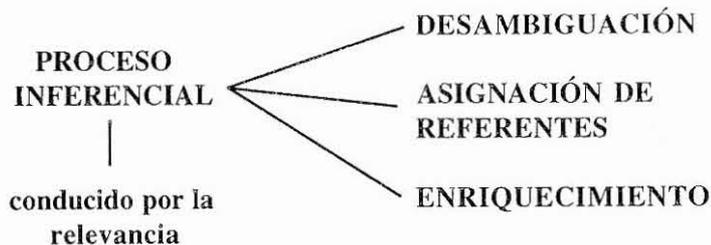
<p>EXPLICATURAS Contenido que se comunica explícitamente por medio del enunciado.</p>	<p>IMPLICATURAS Contenido que se deduce y construye basándose en supuestos anteriores.</p>
--	---

Para determinar las **explicaturas** es necesario un proceso inferencial, puesto que cada una de ellas combina contenidos conceptuales que se codifican en el sistema lingüístico, con otros que necesitan que se los infiera en el contexto.



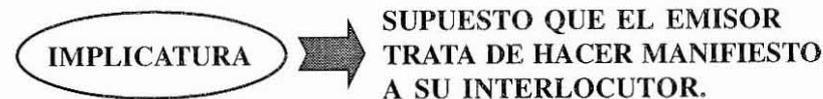
**CONTENIDOS
INFERENCIALES
+
CONTENIDOS
CONCEPTUALES**

Aquí es donde se entiende que la simple descodificación no es suficiente para entender un enunciado sino que es necesario un proceso inferencial.



Este proceso inferencial es imprescindible al abordar una obra literaria y de él depende el considerar más o menos relevante un texto.

Para determinar las **implicaturas** es necesario un proceso deductivo conducido siempre por el principio de **relevancia**. Esto se debe a que ellas pueden provenir del contexto, recuperarse del conocimiento enciclopédico que está en la memoria o deducirse por inferencia de las explicaturas y el contexto.

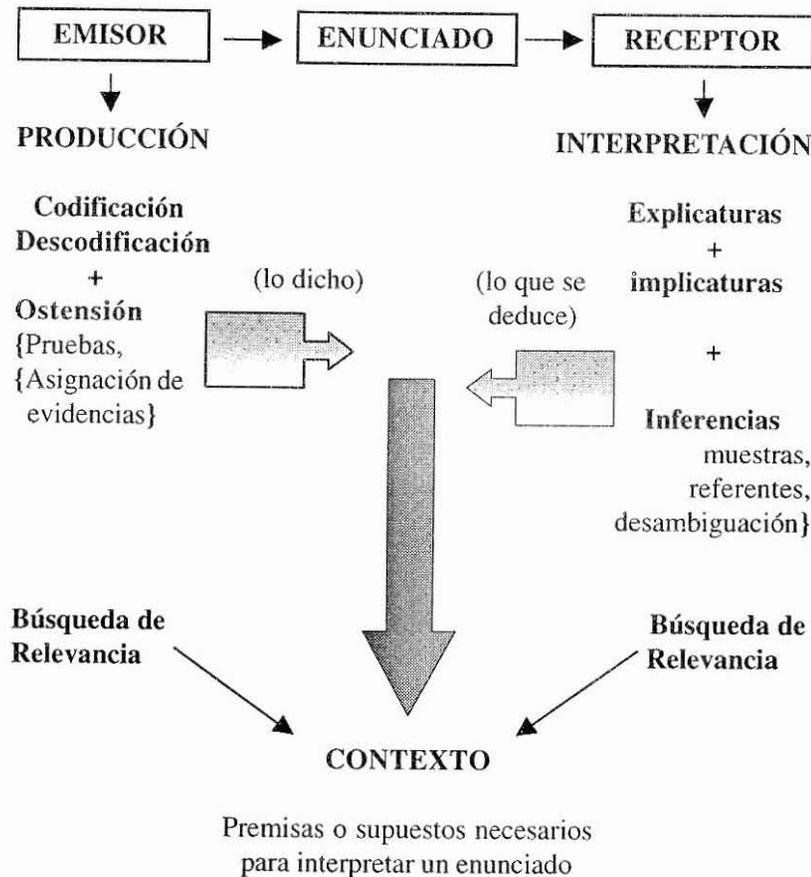


Ahora estamos en condiciones de afirmar que los enunciados pueden expresar explícitamente sólo una parte de la información que comunican, y sugerir implícitamente otra parte, que queda al buen hacer interpretativo del destinatario. Por eso, a partir de la teoría de la relevancia, se puede considerar que todo acto comunicativo necesita no sólo un proceso de **codificación/descodificación**, sino también, de un proceso **inferencial**, es decir de **ostensión/inferencia**.

Con más razón aún, estos principios se dan en el marco literario, donde el plano inferencial adquiere su máxima expresión, como parte indispensable del acto creativo.

Proponemos entonces el siguiente esquema que pretende resumir el acto comunicativo, en que la obra literaria queda perfectamente incluida.

**SITUACIÓN COMUNICATIVA SEGÚN EL PROCESO DE
CODIFICACIÓN/DESCODIFICACIÓN - OSTENSIÓN/
INFERENCIA**



NOTAS

58. Este modelo es el propuesto por la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson.
59. La situación planteada ocurrió en Jerusalem en marzo de 1996, durante el Seminario de Educación Comunitaria, y por supuesto, Selma no respondió de manera muy amable, puesto que se sintió ofendida.

**CONFERENCIA DE CIERRE
UNA LECTURA DE LA DIVERSIDAD**

María Emilia Souto
APLU

Antes de hacer un balance de este Primer Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura queremos reconocer el invaluable apoyo que ha tenido nuestra iniciativa.

Muchas gracias a los conferencistas invitados que generosamente nos prestigiaron con su presencia; a todos los colegas que voluntariamente presentaron y expusieron sus ponencias; a los coordinadores, cuya dedicación hizo más amable la tarea; a los estudiantes de Formación Docente, quienes colaboraron con inteligencia y entusiasmo. Muchas gracias, en fin, a todos los asistentes que pusieron de manifiesto, una vez más, la importancia que tienen el diálogo y la confrontación de las ideas para el futuro de la enseñanza de la LITERATURA.

Es difícil realizar una lectura que considere toda la riqueza de los enfoques, afirmaciones y propuestas planteados en este Encuentro. Esta dificultad era previsible.

Esperábamos que este acontecimiento fuera una oportunidad para poner en marcha un intercambio que permitiera coincidir o discrepar a propósito de la elevada significación que ha tenido, tiene y -seguramente- tendrá el ejercicio de la docencia de la Literatura entre quienes la profesan.

Las expectativas fueron colmadas. Se estableció entre los asistentes una renovada corriente de mutuo enriquecimiento que acaso sirva para replantearse el papel del docente de *Literatura* y reconocer, así, la distancia que existe entre lo que se es y lo que se puede, entre lo que se puede y lo que se quiere ser.

Esta conclusión no es, ni corresponde que lo sea, una evaluación de teorías y prácticas, afirmaciones o posturas. Sólo pretende establecer coincidencias y discrepancias que sirvan como base para la futura discusión.

La conferencia inaugural de la Profesora Mercedes Ramírez estableció una especie de **Confirmación** de la fe en la enseñanza de la Literatura e incorporó una **flor nueva de certezas viejas**.

Sigue siendo cierto que la lectura y el estudio de las grandes obras es una herramienta fundamental en la formación del espíritu analítico de los estudiantes y, por añadidura, que el profesor es el mediador que puede establecer el vínculo casi mágico entre el autor y el lector; el que puede abatir por siempre la soledad.

Pero el mediador debe tener presente su circunstancia histórica, debe saber con quiénes compite el libro y cómo el mercado elige autores, temas, libros, para crear el consumo. Este Encuentro apostó al desafío de revivir en cada clase la transacción por la que alumno, texto y docente se unen para crear una nueva y fermental lectura.

En las consecuentes instancias del Encuentro se puso de manifiesto que ante una cultura en crisis como la actual son imprescindibles los cambios.

Por un lado, se trajeron propuestas concretas de trabajo para el abordaje del análisis textual en el aula. Por ejemplo, la experiencia del Taller Vivencial cuyo centro es la importancia del desarrollo de los sentidos y de la imaginación a la hora de estimular el desarrollo cognitivo. De igual modo, en la mesa de ponencias "Literatura y las otras artes" se mostraron las posibilidades del trabajo en equipo y el uso de los medios audiovisuales en conjunción con el texto literario para apelar al receptor - lector. El cine y la televisión constituyen otro lenguaje; pero ese código no es enemigo del libro si el docente está dispuesto a trabajar las diferencias y a demostrar la vigencia de Gutenberg quien, como ha dicho alguien, vive y lucha.

La racionalidad implícita en las prácticas del aula debe ser explorada y repensada para buscar y encontrar cosmovisiones alternativas. Este aspecto supone aceptar criterios que, por muy nombrados, no son menos olvidados a la hora de la verdad. Para la aprehensión del conocimiento el vínculo afectivo es un aspecto a revalorar. Esa relación que "empieza en una batalla y termina en un abrazo" forma parte medular de esa red intrincada que es el acto docente. Se comparten, con matices, los criterios de negociación, compromiso y respeto por el otro, pero no siempre el docente ve con claridad qué significan las zonas de ignorancia

del estudiante: lejos de ser pozos de no conocimiento son puntos de confluencia de saberes dispares que deben ser tenidos en cuenta.

Ante esta situación se expuso que los problemas de la educación se ponen en evidencia cuando se cuestiona la evaluación. No parece haber al respecto políticas y concepciones educativas claras: ¿qué es lo que se evalúa?, ¿se miden conocimientos o se tienen en cuenta procesos de comprensión?

A partir de esas interrogantes se propone determinar primero cuáles son los procesos básicos del aprendizaje y en segundo lugar qué modelo educativo y de sociedad está en juego. La educación tradicional, está, como la racionalidad sobre la que se sustentó, en crisis. Se hace necesaria una redefinición de conceptos y para esa tarea todos los involucrados deberán participar.

Una situación específica es la de Didáctica - Práctica Docente. No es fácil la relación entre profesor de didáctica - practicante - profesor adscriptor. En ese triángulo amoroso, tal como lo denominaron los estudiantes, se hace imprescindible concordar objetivos, establecer perfiles y definir roles.

Es a propósito de esta delgada y fuerte relación que separa y une, que surgieron las discrepancias más evidentes.

Frente a la convicción del concepto de que el marco teórico didáctico es fundamental para la formación del docente, se sostuvo del otro lado la certeza de que la práctica hace al docente. La discusión está planteada.

Otro emergente del Encuentro es la aparente dicotomía entre el estudio de los textos como estructuras lingüísticas y semánticas, o sólo desde el punto de vista de los contenidos. En el primer caso se consideran las disciplinas que tratan estos asuntos como un componente a incorporar en el universo cognitivo afectivo del estudiante, en el segundo, muchas veces el texto es sólo un pretexto.

En lo que se refiere a políticas en formación docente, cabe destacar primero el análisis de las diferencias entre formación y capacitación y la redefinición de temas como autonomía y participación docente.

Es importante recordar lo expuesto a propósito de la tendencia actual a la concentración del estudio de los problemas educativos en una disciplina única, la pedagogía.

En la encrucijada histórica actual es relevante tener presente la institución que contra muchos vientos y mareas se creó hace cincuenta años: el Instituto de Profesores Artigas. La Sala de Didáctica y la actual Dirección afirmaron su labor formadora encarando los nuevos desafíos. No siempre se logra conciliar las teorías con la práctica. La discusión lo demostró; pero el hecho de que las últimas décadas pusieran su acento en la importancia de la formación teórico pedagógica, de consuno con una sólida preparación académica, indica la absoluta vigencia del Instituto.

Por ello:

1. Atender a la formación integral del docente.
2. Transformar al I.P.A. en un espacio social y humano acorde con su nivel terciario.
3. Jerarquizar la profesión docente.
4. Recuperar al I.P.A., en el contexto del país, como punto de referencia.

Para finalizar, tal vez lo más interesante es comprobar cómo todos los participantes, desde la conferencia inaugural hasta el cierre, plantean la noción de apertura como base fundamental. Hay nuevos objetos de estudios, nuevas perspectivas y nuevas esperanzas.

La solidaridad, la búsqueda, la investigación, la participación, el esfuerzo, son el sustrato fermental que permitirá enfrentar la incertidumbre. La búsqueda de nuestra identidad, tanto individual como colectiva, se vuelve imperiosa.

Este Encuentro nos propone continuar la reflexión acerca de quiénes somos y cómo queremos ser.

El trabajo es mucho, y el mundo es ancho y no siempre ajeno.

ÍNDICE

Estas actas - Claudia González Costanzo	9
Programa	15

Conferencias plenarias

El epitafio de Bioy Casares - Mercedes Ramírez	25
La poética de los poetas - Lisa Block de Behar	37
Literatura, discurso crítico y comparatismo - Tania Franco Carvalhal	50
Relaciones entre literatura e historia - Noé Jitrik	64

Conferencias incluidas en paneles

Panel: Sala de Didáctica del IPA El IPA: Vigencia de una concepción articuladora del currículo - Juan Francisco Costa	77
Enfoque del programa de Didáctica I de la Especialidad Literatura - Margarita Romero	88
Panel: Literatura y Pedagogía Una apuesta a la participación - Graciela Reolon	96
Pautas metodológicas para una educación alternativa - María Teresa Sales	111

Paneles

Mesa: El texto literario y sus vínculos con el aprendizaje Alumno-profesor-literatura: lo prosaico maravilloso Tatiana Oroño	121
Acerca del vínculo alumno-profesor-Literatura Margarita Romero	131
Mesa: Literatura y las otras artes Experiencias de implementación del núcleo variable de Literatura de Tercer Año CBU - Secundaria. El taller literario - Luisita J. Rosas	139
Mesa: Problemática por niveles Recordar lo obvio Alicia Langhenin	147
La importancia de los sentidos en la imaginación a la hora de la lectura - Mónica Díaz Blanco	157
Cuando la literatura es una cuestión relevante Elba Guntern Weibel - José Luis Lodigiani	165
Conferencia de cierre - Una lectura de la diversidad - María Emilia Souto	181

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y AUTORES

<i>San Jorge y el dragón</i> de Paolo Uccello Emir Rodríguez Monegal	3
Fotografía de Jorge Luis Borges	21
<i>Juegos de niños</i> de Pedro Bruegel	71
Francisco Espínola	72
Fotografía de Juan José Morosoli	73
<i>El arco iris</i> de Pedro Pablo Rubens	115
Haroldo de Campos	116
Retrato de Johann Wolfgang Goethe	117

Impreso en mayo de 2001
en **TRADINCOS.A.**
Minas 1367 - Tel. 409 44 63
Montevideo - Uruguay

Dep. Legal N° 321.985 / 01
Edición amparada en el decreto 218/996
(Comisión del Papel)