



ACTAS DE LAS 7^{AS} JORNADAS DE DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

VIAJAR EN LIBRO

1º y 2 de octubre de 2014, Adrogué, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Gabriela Fernández (coordinadora)



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



ACTAS Y
PONENCIAS

VIAJAR EN LIBRO

VIAJAR EN LIBRO

1º y 2 de octubre de 2014, Adrogué, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Gabriela Fernández (coordinadora)

Noelia E. I. Alegre	Gabriela Fernández	Vanesa Polastri
Silvia Alviso	Lorena Fernández	Andrea Pollo
Fernando Bogado	Pablo Daniel Garroppo	Mercedes Ponzio
Florencia Casanova	Sabrina M. Gómez	Stella Maris Saubidet Oyhamburu
Laura Cilento	María Valeria Gould	Virginia Verdugo
Romina Colussi	Lorena Martínez	
Natalia De Luca	Cintia Navarrete	

Comisión organizadora:

Mónica Bibbó	Oscar Conde	Gabriela Fernández
Laura Cilento	Verónica Couselo	Paula Labeur
Romina Colussi		

Viajar en libro: Actas de las 7as Jornadas de Didáctica de la Literatura, 1º y 2 de octubre de 2014, Adrogué, Provincia de Buenos Aires / Noelia E. I. Alegre ... [et al.]; coordinación general de Gabriela Fernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2019.

Libro digital, PDF - (Actas y ponencias ; 5)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3805-48-6

1. Literatura. 2. Didáctica. I. Alegre, Noelia E. I. II. Fernández, Gabriela , coord.
CDD 807

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Directora editorial
María Teresa D'Meza

Edición y corrección
Deborah Lapidus

Diagramación
Natalia Ciucci

COLECCIÓN ACTAS Y PONENCIAS

Viajar en libro. Actas de las 7^{as} Jornadas de Didáctica de la Literatura

1ª edición, diciembre de 2019

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019

Piedras 1080 – (C1070AAV)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

Contacto: editorial.universitaria@unipe.edu.ar

Imagen de tapa: gentileza Rep

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Fernández, Gabriela (coord.), *Viajar en libro. Actas de las 7as Jornadas de Didáctica de la Literatura, 1º y 2 de octubre de 2014, Adrogué, Provincia de Buenos Aires, Argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019;
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-48-6

Índice

Presentación <i>Gabriela Fernández</i>	7	Un viaje al interior del profesor de Literatura: el sentimiento catastrófico de la práctica docente <i>Sabrina M. Gómez</i>	42
La 8 en letras, un blog escolar donde cualquiera puede ser escritor: la virtualidad como espacio literario actual <i>Noelia E. I. Alegre</i>	8	El mediador en la lectura: del taller al aula <i>Pablo Daniel Garroppo</i>	45
Un problema de «viajes»: poesía, retórica y didáctica de la literatura <i>Fernando Bogado</i>	12	Wakefield, el anti-Ulises <i>María Valeria Gould</i>	50
Viajar en almanaque: una vuelta alrededor de la literatura a partir de <i>Último Round</i> de Julio Cortázar	16	Lo que descubrimos viajando a la ficción <i>Silvia Alviso y Lorena Martínez</i>	54
<i>Florencia Casanova</i>		Para el viaje, mi cuaderno de bitácora: una propuesta didáctica para el Primer Ciclo de educación primaria <i>Cintia Navarrete y Virginia Verdugo</i>	58
Cortito y al pie <i>Laura Cilento</i>	21	Leer <i>graffitis</i> : una forma de viaje cercana y original <i>Andrea Pollo</i>	62
Tres postales desde un espacio en construcción o para qué leer y escribir ciencia ficción con los chicos <i>Romina Colussi</i>	26	La travesía de la metáfora: de cómo un lector adolescente puede leer a los clásicos <i>Mercedes Ponzio</i>	68
Un viaje hacia la construcción del rol docente como mediador de lectura <i>Natalia De Luca</i>	33	La literatura, desde una postura poscolonial, para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en el nivel superior <i>Stella Maris Saubidet Oyhamburu y Vanesa Polastri</i>	73
Viajar al teatro: algunas propuestas para emprender un itinerario como espectador <i>Gabriela Fernández</i>	36		
Protagonistas de un viaje al mundo de la literatura <i>Lorena Fernández</i>	38		

PRESENTACIÓN

Gabriela Fernández

Como suelen hacerlo los viajes, las 7^{as} Jornadas de Didáctica de la Literatura «Viajar en Libro» irrumpieron los días 1º y 2 de octubre de 2014 en la sede de Adrogué de la Universidad Pedagógica (UNIPE) para cortar con la cotidianeidad de la tarea universitaria y escolar. Organizadas por la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, convocaron a docentes, investigadores y especialistas disciplinares a reunirse en el espacio que promueve la UNIPE para discutir alrededor de un eje específico: leer y escribir en los mundos de ficción en la escuela media obligatoria.

La iniciativa demostró que, en el ámbito de nuestra universidad, quedó conformado un nuevo espacio para el cruce e intercambio de las nuevas líneas de investigación con los saberes acerca de la práctica. La exposición en conferencias y paneles plenarios planteó una experiencia no mediada entre los docentes y los especialistas, y logró el objetivo –poco frecuente y fuera de los cauces oficiales de capacitación– de señalar posibles recorridos disciplinares en la enseñanza de la literatura en la escuela y espacios de vacancia que animan a pensar en nuevas propuestas en la práctica áulica.

Los talleres, coordinados por profesoras de la carrera, invitaron a los docentes participantes a animarse a recorrer otros caminos posibles en

la reinención de los modos del rol docente y su relación con la pregunta por los saberes de referencia.

Docentes y especialistas intervinieron en las mesas de ponencias mostrando no solo ricas experiencias de clase, sino también la potencialidad de ese campo de estudio en expansión que tiene la carrera de Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, un espacio instalado de discusión y debate.

LA 8 EN LETRAS, UN BLOG ESCOLAR DONDE CUALQUIERA PUEDE SER ESCRITOR: LA VIRTUALIDAD COMO ESPACIO LITERARIO ACTUAL

Noelia E. I. Alegre

Escuela de Educación Secundaria n° 8 (Garín, Provincia de Buenos Aires)

¿La literatura es siempre la que hacen otros? ¿Es la que hicieron antes? ¿En otros países? ¿Es solo la que realizan en la Capital? Y la periferia entonces, ¿no hace literatura? Pues no lo creo. La literatura puede ser la sensibilidad poética que ejercen, por ejemplo, mis alumnos en las redes sociales, donde sienten que se expresan libremente y todo el tiempo.

RELATO DE UN VIAJE HACIA TIERRAS VIRTUALES

Es el tiempo de mayo

Entiendo que mi trabajo desde las redes sociales está avanzando. Hace años ya que la búsqueda de nuevos territorios donde habitar con mis estudiantes de literatura me ha llevado a sumergirme en las redes sociales. Más allá de mi gusto y esparcimiento personal, fui entendiendo también que esto podía ser parte de mi trabajo didáctico y pedagógico. Vengo descubriendo desde entonces que siempre me quedan cosas por mostrar en el aula: textos, poemas, libros que encuentro en la web; y pienso: «¡Uy! ¡Qué bueno si vieran esto mis chicos!». Mi intención era acercar esos tesoros a mis alumnos, porque sentía que podían servir como síntesis, comple-

mentos o intertextualidad a los trabajos escolares que realizábamos. Mis búsquedas y encuentros temáticos tal vez podrían ayudar en sus tareas. He encontrado un territorio abundante y rico que quiero compartir.

DÍAS DE ABRIL. LA TIERRA QUE SE DEJA

«¿Por qué, Noelia, generaste un espacio escolar por fuera del aula? ¿No tenés trabajo suficiente? Y bue... la escuela pública es un mundo diferente, ya lo sabés.» Sí. Un mundo donde veo la formalidad esfumada por la diversidad cultural de mis alumnos y lo que ellos entienden por «ir a la escuela».

Porque, seamos realistas, la escuela es una experiencia propia e intransferible. Su idea de escuela dista mucho de la mía. Es como si fueran alumnos de otro planeta. Algunos de ellos hasta tienen otros husos horarios (llegan hasta una hora después que yo. Nunca antes. ¡¿Serán de Marte, Júpiter, Saturno?!). ¡Qué raro! Así también sus territorios. Parecen inhóspitos, porque, en cuanto llueve dos gotas, la escuela se vuelve fantasmal. Aunque el barrio esté asfaltado. Igual parece que eso no alcanza para tener ganas de estar dentro. ¡Ojalá fuera así! No ayudan tampoco

estas características contemporáneas de la escuela: lo laxo del régimen de asistencias, los problemas de infraestructura, las luchas sindicales y demás eventualidades conocidas por todos, que hacen del encuentro escolar casi una reunión de la ONU; una vez por año.

La virtualidad, comprendí entonces, podría venir a acercar esas distancias que se interponían entre ellos y yo tantas veces a lo largo del ciclo lectivo.

Siguientes días de abril. ¿La tierra virtual mejora la experiencia lectora?

Las trayectorias de refuerzo del aprendizaje a través de las redes sociales han venido a dar una ayuda y a trazar un camino más cercano con todos mis chicos, quienes siendo taaan diferentes poseen algo en común: todos tienen Facebook.

Quiero que recorran y aprendan, no solo que aprueben. Después de dos años de trabajo, he podido compartir mis hallazgos con mis alumnos al crear una cuenta de Facebook solo como «Profesora Noelia». Entiendo ahora un fragmento que leí sobre las TIC:

[los] materiales virtuales facilitan la educación [...] respetando la diversidad cultural. [...] La revolución digital supone una convergencia de diferentes realidades, variadas tecnologías y maneras de expresarse distintas. Eso permite que la cultura escrita se confunda, se mezcle y se integre con la cultura hablada, con la tradición oral, con la cultura de la imagen y con las representaciones (Castro, 2006: 146).

Puedo ver esa mezcla y esa complementariedad. Mis alumnos son buceadores y recolectores de significados que leen por ahí, por todos lados, todo el tiempo. Es así que yo, tal vez, puedo pensarme como guía de un trayecto literario. Encontré una frase de la licenciada Dolors Reig que vino a ayudarme con esta afirmación. Es necesario:

[...] que el profesor sea consciente de que no puede transmitirlo todo y que su función es más la de un guía de viaje para que cada alumno pueda embarcarse en su propia travesía. De forma paralela, debería producirse una transformación en el alumno para que sea más activo y él mismo construya conocimiento (Santodomingo, 2011).

¡Me siento así! Soy una guía cuando les comparto algo que les puede servir. Ahora, ¡cómo me cuesta que ellos entiendan que tienen que construir su aprendizaje! Siguen queriendo permanecer en esa zona de confort que es el copiado, explicación, ejercitación que les adormila el cerebro. Pues eso me adormila a mí también.

Otros días de abril

Mi proyecto de acercamiento virtual a mis estudiantes está cada vez más consolidado. Sí. Yo me acerqué. Y estoy tomando conciencia de que esto es una postura pedagógica. Comparto páginas, videos e imágenes, y ellos escriben sus opiniones y participamos cada vez más de un mundo de expresiones que nos conforman y nos llenan de significados. Entiendo ahora lo que dice Gustavo Bombini sobre el conocimiento escolar que hay que desarrollar: «un sujeto deseoso de escribir, interviniendo activamente en una polémica» (Bombini, 2006: 72). Compartimos literatura. Veré hacia dónde me lleva esta travesía. Ellos y yo nos estamos dando cuenta de que la literatura nos habla a ambos en el terreno virtual. En la poesía, por ejemplo, nos sentimos muy identificados.

Días siguientes de abril

Comienzo a leer muchos de los «estados» que escriben y comparten mis estudiantes. Me detengo a mirar ese paisaje cambiante que son los estados y comentarios en la red. Descubro así, de alumnos tímidos, extrovertidos, beligerantes, apáticos, etc., etc., etc. (porque, tengo que reconocer-

lo, icada uno de mis alumnos es un etcétera extraordinario!), descubro, repito, sus expresiones profundas cuando algún estado emocional los zambulle en pensamientos reflexivos. Observo que varios de ellos pueden expresar sus estados emocionales a través de frases poéticas propias o de frases que pululan por la web. Son pequeñas metáforas, reconocidas o anónimas, que van junto a alguna imagen o foto. Se activa en mí una apreciación de Paulo Freire: «El educador debe familiarizarse con la sintaxis, la semántica de los grupos populares, entender cómo ellos hacen su lectura del mundo...», y agrega: «si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyente que él mismo» (Denardi, 2011: 71).

Días de abril. ¿Y si en vez de leer tanta literatura de otros escriben su propia literatura?

Sigo observando cómo leen fragmentos, frases, versos; tan solo partes, pedazos de literatura que pueden navegar en millones de páginas. Entonces, ¿por qué, en vez de leer, no crear sus propios significados profundos de lo literario? La literatura también se puede ejercer desde otros lugares, como el de la creación artística. Recuerdo la opinión de un experto en el asunto: «me di cuenta de que en la clase de lengua no debo insistir tanto con que reconozcan las partes de una oración sino que produzcan textos ellos mismos...» (Bombini, 2006: 72). Una reinención de la enseñanza de la lengua y la literatura, señala Bombini, supone reconocerlos en sus particularidades y partir de la confianza en lo que los alumnos sí pueden; sí están pre-dispuestos a hacer en cuanto sujetos activos de una cultura determinada.

Últimos días de abril. En el horizonte se vislumbra el poema de una alumna

El territorio virtual que he construido con mis alumnos en estos últimos años ha estado madurando. Hoy fui testigo de la poesía que podía mani-

festar una de mis estudiantes, Micaela. Su frase fue maravillosamente profunda. Ella expresó vía Facebook: «Él no entiende de poesía, por eso no sabe lo hermoso de su existencia». Habla de su amor. De ese amor que profundamente invoca su lenguaje poético. ¿Acaso la literatura no es eso: un sacudón de palabras que te invita a pensar y a sentir? ¿Acaso otros no se animaron a escribir ante el amor, el dolor, el miedo o la indignación? ¿Qué diferencia hay entre este texto y tantos otros? ¿No son igual de bellos? Es que a Micaela nadie le dijo todavía que eso que escribe es «su» literatura. Entonces, ¿cuántos más de mis chicos hacen esto: cautivar con lo que escriben?

Comienzo de la construcción de otro mundo

El trabajo de Micaela, mi alumna guía, y mi percepción poética hacen que convoque a varios de mis alumnos y ex alumnos a participar de un proyecto de iguales. Comienzo a pedir a mis estudiantes que se animen cada vez más a compartir sus propios textos por internet. Y cuando logro que vean la belleza que yo hallo en ellos se animan a publicar. Creamos un grupo de Facebook llamado «Blog literario juvenil».

Primeros días de mayo. Cimientos de un nuevo lugar

Ahora ya se animaron a publicar a través de un blog. Es nuestro lugar literario. Allí nos encontramos como escritores. Nos corregimos entre todos. Lo primero que surgió fueron «haikus tecnológicos». Micropoemas hechos desde sus propios celulares, pero llenos de su poesía. Todo es correspondencia virtual. Una ida y vuelta a cualquier hora en que la creación se presente. Entre todos creamos el blog. Yo le pongo un poco de orden, como las madres que ordenan el cuarto. Han entendido ahora que la ortografía y la gramática son parte de la belleza de las palabras. Entre todos colaboramos para la corrección y el perfeccionamiento de los textos. Un texto de un alumno es un logro de todos.

Siguientes días de mayo. Más tierra fértil para hacer literatura

Esta semana invitamos a otros a mostrar sus textos como lo hicimos nosotros. Invitamos a docentes, bibliotecarios, directivos y auxiliares a que difundan sus textos. Ellos y yo hemos descubierto la cantidad de escritores escondidos en los rincones de la escuela. No importa el rol que cumplan: en el blog todos somos iguales, porque todos escribimos. Los chicos y yo hemos disfrutado, por ejemplo, los poemas del director y un relato anecdótico muy tierno sobre la infancia de la bibliotecaria. Leen textos que los conmueven. Y eso los empuja hacia más, a ellos y a otros, porque gracias a la difusión virtual cada vez más chicos se acercan tímidamente a mostrar su arte poética.

A través de la creación de un blog literario escolar estamos pudiendo explorar conscientemente la capacidad literaria de aquellos que se animaron a compartir sus textos sin importar su rol dentro de la escuela. Allí estamos construyendo un mundo de iguales a través de la escritura expresiva.

Mirando el camino que recorrimos hasta ahora, podemos observar que, gracias al espacio que hemos creado, generamos un concepto de comunidad distinta, la propuesta literaria nos reúne y nos aglutina desde otro lugar. El ejercicio de la propia literatura y la invitación a otros actores institucionales a buscar y mostrar su lado literario evidencian que podemos construir otras miradas de lo que es leer y escribir: otras literaturas posibles. Los alumnos se reconocen como pequeños escritores y poco a poco invitan a otros a tratar de reconocerse como tales. El pequeño blog se va expandiendo con la propuesta de invitar a otros a escribir y encontrar su expresividad. En este mundo virtual todos estamos construyendo literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Bibbó, Mónica; Labeur, Paula y Cilento, Laura
2014 *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en lengua y literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Bombini, Gustavo
2006 *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- Castro, Celia Romea
2006 «Las Tic como instrumento cultural, intercultural, de naturaleza mediada», en *Campo abierto. Revista de educación*, vol. 25, n° 2, pp. 145-172. Disponible en: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28163/00920073000043.pdf?sequence=1>> [consulta: 1° de abril de 2019].
- Denardi, Luciana
2011 *La cultura popular entra a la escuela. Proyecto pedagógico, habitus y educación popular*, Villa María, Edivim.
- Pennac, Daniel
2008 *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
- Santodomingo, Rodrigo
2011 «El Profesor guía al alumno para que se embarque en su travesía» [entrevista a Dolors Reig], en *Magisterio*, 27 de septiembre. Disponible en: <<https://www.magisnet.com/2011/09/a%C2%80%C2%9Ccel-profesor-gua%C2%ADa-al-alumno-para-que-se-embarque-en-su-travesa%C2%ADaa%C2%80%C2%9D/>> [consulta: 25 de marzo de 2018].

UN PROBLEMA DE «VIAJES»: POESÍA, RETÓRICA Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Fernando Bogado

Universidad de Buenos Aires y Colegio n° 2 D. E. 1 «Domingo F. Sarmiento» (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

La figura metafórica del viaje es utilizada en la labor cotidiana del docente de Lengua y Literatura para explicar cuáles son las funciones de lo que él mismo o ella misma considera literatura, entendiendo por «viaje» un movimiento que trasciende las condiciones materiales y sociales en las cuales el alumno se encuentra y que coloca a la práctica literaria en general (a los procesos de escritura y lectura) como prácticas de escapismo frente a un mundo absorbido por una desbordante «pasión por lo real» (Badiou, 2005: 75). La práctica artística entra así como una forma más del semblante que señalaría, de manera desesperada, las condiciones mismas de producción de la obra artística como una forma de real. Al mismo tiempo, deja abiertas las sospechas de ser un semblante más de un real siempre distante e imposible. Como bien señala el propio Badiou, nada es lo suficientemente «puro» como para que no deje libradas las sospechas de que en realidad nos hemos encontrado con un semblante más, suelto en un laberinto enfermizo que dispone máscara tras máscara y nunca revela su verdadero rostro. Agrega el filósofo francés:

[...] una ficción es una forma. Se dirá, entonces, que una fuerza, cualquiera que sea, solo es localizable o eficaz a través de una forma que, sin embargo,

no puede decidir el sentido. Por eso es preciso sostener que lo que se presenta como máscara es exactamente la energía de lo real (ibíd.: 73).

El «viaje» aparece ahora caracterizado como un semblante más. Si esta metáfora didáctica supone que se puede partir de un conjunto de condiciones A para trasladarse a un conjunto de condiciones B y conjeturando que el primero tiene el beneficio de ser considerado «real» y el segundo contiene el complejo juicio de ser considerado «no real», «ficcional», «falso», podríamos agregar que esa metáfora falla en señalar que son las condiciones A las que pueden caer también dentro de la caracterización de lo «ficcional», de lo «falso»; ella también es en sí misma un semblante, el producto de una ideología, no las condiciones sociales y económicas desnudas que revelan en sí mismas un real.

Me propongo en este breve trabajo detenerme en el funcionamiento de esta metáfora, la del «viaje», para trasladarla a una situación concreta de enseñanza, sostenida por mí en el Colegio n° 2 D. E. 1 «Domingo F. Sarmiento», con el curso de 5° 1° del turno tarde, y basada en el entrecruzamiento del programa 2014 para ese quinto año con el proyecto de coordinación del Área de Comunicación, el cual redacté y llevé adelante.

Mi hipótesis sostiene que un conjunto de juicios acríticos considera a la literatura como una forma de distensión, distracción y involucramiento en un mundo ficcional alejado de las características de un mundo real, y que el único enclave «real» que puede darse a esos estudios se refiere pura y exclusivamente a la mención del contexto sociohistórico de producción de las obras. Esta herencia busca en conceptos complementarios, ajenos al estudio literario, un reservorio de términos considerados prestigiosos por la comunidad académica de las escuelas (por ejemplo, «evaluables») y replica en niveles superiores la necesidad de reponer otro aparato conceptual para sostener la didáctica de la literatura, algo que en los primeros niveles de la educación media aparece representado bajo la idea de los conceptos lingüísticos que atraviesan, analizan y desmiembran la lectura de una obra literaria cualquiera.

Este análisis se verá acompañado de una confrontación con un modelo alternativo, que parte de otras consideraciones para abordar las complejidades del objeto literario.

LOS ALUMNOS «REALES» Y LA REPRIMENDA: UNA CLASE SIN LITERATURA

Gran parte del cuerpo docente de cualquier escuela secundaria considera que sus saberes tienen una proyección inmediata sobre lo real. En principio, tal como observamos en la introducción, es necesario refinar la «distancia de lo real» (ibíd.: 71) a la hora de encarar una labor docente del tipo que sea. La comprensión de que los saberes en la escuela se mantienen aislados del conjunto de las prácticas sociales, de que lo que hay en la escuela es la reproducción imaginaria de modelos sobre los que los alumnos proyectan los conocimientos adquiridos y de que el docente funciona como una figura rectora que acompaña y guía esa aplicación racional, con el objetivo de generar en los alumnos restricciones simbólicas propias que beneficien su autonomía, es fundamental para ejercer una labor crítica sobre el funcionamiento de esos mismos saberes. No contamos aquí con un espacio lo suficientemente amplio como para desarrollar un análisis

exhaustivo, pero partamos de un caso, de un ejemplo, a los fines de ilustrar el análisis.

Un docente de Lengua y Literatura de 2º año establece que lo primordial en las clases es enseñar los contenidos relacionados con el aspecto lingüístico, y acepta el hecho de que no le gusta la literatura. La enseñanza de ese contenido lingüístico pasa por el trabajo con categorías y con teorías de relativa novedad dentro del campo, como la gramática textual de M. A. K. Halliday y la perspectiva de lo textual por sobre lo oracional a la hora del análisis. En sus clases trabaja con textos que reparte en fotocopias a los alumnos, estos reproducen una respuesta de uno o de varios alumnos anónimos, y el ejercicio consiste en identificar los errores de coherencia y cohesión, además de señalar la aparición de faltas de ortografía dentro del fragmento. La corrección de ese trabajo se realiza en el pizarrón y de manera individual: el conjunto de los alumnos está compuesto por algunos repitentes, algunos de más de un año. En términos de composición socioeconómica, todos los chicos provienen de familias de clase baja y viven en lo que suele denominarse «villa miseria».

En la corrección de ese trabajo, los alumnos señalan errores, se identifican en algunos usos considerados negativos por el profesor, reciben la censura del docente cuando no pueden explicar con éxito en qué consiste tal o cual error y, también, se realizan correcciones mutuamente, expresando una victoria simbólica a la hora de señalar un error no observado por un compañero: en más de una oportunidad se escucha un «No seas burro, eso no se escribe así». La clase dura una hora, ya descontados los veinte minutos que pasan entre que el docente entra en el aula y los alumnos se acomodan para comenzar con la actividad.

En esta situación en particular podemos ver desplegadas estas prácticas sobre lo real que observábamos más arriba. En principio, la negativa a recurrir al trabajo sobre material literario y la necesidad de exhibir un fragmento textual correspondiente a un alumno «real», pero anónimo, transformaron toda la situación en el ejercicio de una reprimenda simbólica, que tiene mucho de disciplina y poco de transmisión de contenidos. Además, los mismos contenidos son en sí un problema a analizar; tal como ha señalado Philippe Meirieu: «tenemos una especie de liberalismo

total en cuanto a las finalidades, y un control tecnocrático absoluto sobre las modalidades» (Meirieu, 2013: 26). ¿Qué son los contenidos de un programa de Lengua y Literatura o de Literatura si no una finalidad docente aceptada, un verdadero «contrato» didáctico?

En el caso expuesto, la labor del docente busca hacerse más coherente por exhibir un comportamiento pseudocientífico, adoptado como científico en lo que se refiere a metodología y trabajo con contenidos. En una segunda instancia, se promueve la reprimenda simbólica entre los propios alumnos como forma de represión inter pares y no como estrategia para el mejoramiento global: en este tipo de situaciones, emergen las prácticas discursivas cotidianas en las que estos sujetos están implicados. En más de una oportunidad se puede escuchar a un joven proveniente de una villa miseria aclarar que él es «un negro de mierda» y que no tiene ningún tipo de esperanza de progreso. ¿Qué tipo de distancia reflexiva, en un contexto como el descrito, puede producir este tipo de corrección y evaluación?

Puedo distinguir en mi análisis tres problemas puntales: el objeto de estudio (contenido, pero también «ejemplo» en la clase), la metodología (la «corrección» como conceptualización general de la práctica) y, finalmente, los procesos de evaluación (qué se promueve como forma de evaluar la adquisición de un conocimiento). Frente a eso, recuperaré otro ejemplo de clase, esta vez un poco más puntual y no tan anónimo.

MODOS DE DECIR: LA RETÓRICA COMO CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LITERATURA

No es nuevo el planteo que propone un modelo retórico en lugar de un modelo lingüístico a la hora de trabajar con literatura. En principio, frente al caso presentado en el apartado anterior, vale la pena recordar que los planteos textuales de la década de los ochenta y en adelante apuntan al funcionamiento del texto como un todo, y cualquier modelo textual parte de su vinculación con lo literario, ya sea para distanciarse de o para acoplarse a él. Trabajar las unidades clásicas de lo gramatical desde la literatura y no a partir de ficciones encubiertas puede ser mucho más pro-

vechoso, propiciando la vinculación de los saberes que todo trabajo actual con los alumnos requiere.

Junto con las ventajas metodológicas y de contenido que implican el estudio y la lectura de un texto literario, lo retórico opera también como una forma de indagación social. Recobrar la potencia de los estudios retóricos a la hora de leer y escribir en una clase cualquiera propicia un verdadero trabajo sobre situaciones que se dan fuera del marco escolar, dentro de la compleja red de semblantes que algunos se esmeran en seguir considerando lo «real». Retomando a Maité Alvarado, «el imaginario que la ficción pone en juego se ejerce como un instrumento de investigación de lo real» (Alvarado, 2013: 91).

En el 5° año que mencionamos al comienzo de este trabajo, se parte de la lectura de una obra literaria para vincularla a figuras retóricas determinadas que pueblan el texto analizado y que permiten pensar cómo el discurso cotidiano en el que los jóvenes se ven implicados se encuentra rodeado de este tipo de estrategias de persuasión; para ser más estrictos, también, de este libre hacer del lenguaje. El poema trabajado en un curso compuesto, en su mayoría, por jóvenes provenientes de la Villa 31 de Retiro, es la «Ida» del *Martín Fierro*. Si bien se realiza la mención de las características del contexto de producción del poema, se apunta luego de su lectura a vincular lo leído con un conjunto de figuras retóricas mencionadas a lo largo de las clases. Terminada la lectura del poema –en clase y realizada por los alumnos, lo cual abre la posibilidad de una vinculación corporal con el texto–, se pasó a trabajar textos que circundan el poema y que buscan analizarlo, como el literario «Biografía de Tadeo Isidoro Cruz» y el ensayístico «El escritor argentino y la tradición», ambos de Jorge Luis Borges.

Hasta ahora, no he presentado ninguna variante sustantiva con respecto a lo que se considera el contenido clásico de cualquier programa de 5° año, pero sí ahondé en la manera en que esos textos son trabajados: apuntando al funcionamiento de lo retórico, señalando, desde el trabajo de Borges, la importancia del uso del lenguaje para la identificación o no de un problema y, en última instancia, abordando la posibilidad de relacionar esa obra con otros poemas leídos en un programa que tiene como

metáfora rectora la del «oído» en la literatura latinoamericana. En el mismo curso se comenzó a trabajar «Veteranos del pánico» de Fabián Casas, algunos cuentos de *El llano en llamas* de Juan Rulfo, poemas de Juan L. Ortiz y canciones de Luis Alberto Spinetta (específicamente, «Cantata de puentes amarillos»), y se insistió en contraponer el discurso poético a un pensamiento prosaico: mientras el primero señala la existencia constante de máscaras, el segundo plantea la presencia de un rostro detrás de una falsa máscara que la recubre, o sea, un real que subsiste detrás de toda ficción. Esta contraposición abre también el espacio para una reflexión de orden político: ¿hasta qué punto este pensamiento prosaico no es una forma de dominación que oculta la naturaleza productiva y determinante de lo ideológico? ¿No será que, en lugar de esperar el encuentro con lo real, lo que hay que hacer es alterar la ideología que convive con ese real?

¿Para qué poesía, entonces? La poesía, pensada desde la retórica, permite abrir el canon nacional, el contenido clásico de cualquier programa que se vincule con lo que la sociedad determina como un «saber nacional», y también problematiza las producciones con las mismas herramientas de las que esas producciones disponen en su urdimbre. Al mismo tiempo, abre la posibilidad de generar vínculos productivos con la escritura: apuntar a lo retórico y no a lo lingüístico para analizar un texto no circunscribe toda la práctica literaria a una forma más de lo científico, sino a un derroche asocial escriturario. ¿No es el «viaje» interior una forma de producir texturas, escrituras, que puedan afirmar la máscara del yo que cualquiera lleva? ¿No se pierde efectividad en la didáctica de la literatura si los contenidos duros pasan por el filtro del contexto histórico o del saber lingüístico?

En definitiva, comenzar a liberar a la didáctica de la literatura de estos modelos que disimulan su naturaleza ideológica para hacerse pasar por saberes de lo real es, en efecto, propiciar el pensamiento crítico –que toda escuela democrática debe realizar– y no sencillamente abogar por una reproducción acrítica cuya única forma de circulación es la mera captación sin reflexión, un movimiento que genera siempre como respuesta la reprensión pública antes que el desarrollo relativamente armónico de los individuos en el conjunto. Las características sociales de los individuos que llegan a la escuela no son una traba que inmoviliza los saberes, sino que,

muy por el contrario, son un aliciente que debe poder permitirnos variar esos saberes imaginarios y abrir el espacio de la creación didáctica, ya sea desde el planteo del programa hasta el trabajo con algún caso. La idea de un «viaje» interior es ese: no partir de un real para ir hacia una ficción, sino movernos entre ficciones para sacar de ellas lo más provechoso, apuntando a la modulación crítica de esas ficciones. Ese es claramente el objetivo de una escuela democrática: formar una libertad crítica e irrestricta.

NOTAS

1. Sin discutir aquí la idea de funcionamiento del «caso» en la enseñanza-aprendizaje, diremos que un «caso» no puede entenderse como «un trozo de realidad» (Wasserman, 1999: 20), salvo que esa realidad se entienda como producto, como ficción.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Maite
2013 *Escritura e invención en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Badiou, Alain
2005 *El siglo*, Buenos Aires, Manantial.
- Meirieu, Philippe
2013 «La opción de educar y la responsabilidad pedagógica», Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en: <<https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>> [consulta: 25 de marzo de 2018].
- Wassermann, Selma
1999 *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

VIAJAR EN ALMANAQUE: UNA VUELTA ALREDEDOR DE LA LITERATURA A PARTIR DE *ÚLTIMO ROUND* DE JULIO CORTÁZAR

Florencia Casanova
Universidad Pedagógica Nacional

Una página escrita colocada ante mis ojos es el punto de inicio de un viaje: el de la lectura. ¿Cuál es, sin embargo, la dirección de este viaje? ¿Cuál su término? «Cual singular cosmonauta», sostiene Roland Barthes (2013: 125-126), «atravieso muchos mundos sin detenerme en ninguno»: del papel a las palabras, a las reglas de la lengua, a los sentidos asociados. Y en la otra dirección, a lo largo del que escribe, la palabra lleva a la mano, a la pulsión, a la cultura. «Por ambas partes, la escritura-lectura se expande hasta el infinito, compromete a todo el hombre, a su cuerpo y a su historia» (ibíd.). Me interesa destacar el carácter bidireccional de ese «viaje en libro» alrededor del cual nos congregamos en estas jornadas para pensar la travesía lectora en relación con esa otra que es la escritura. Lectura y escritura como verso y reverso, como ida y vuelta de un mismo viaje por la literatura.

Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica de lectura y escritura concebida como un itinerario alrededor de la obra de Julio Cortázar a partir de *Último Round*, libro-almanaque publicado en 1969. En un doble recorrido trazaremos primero posibles trayectos de lectura desde este texto hacia la obra de Cortázar, para luego diseñar un camino de apropiación de esa lectura a través de un proyecto de escritura.

La elección de *Último Round* como punto de partida para nuestro «viaje en libro» se debe a que, tal como sostiene Izara Batres Cuevas en «Cortázar y París», el libro «cataliza los principios más relevantes de la teoría literaria y poética de Cortázar» (Batres Cuevas, 2013: 5). Por este motivo, puede actuar como plataforma de partida de una exploración de su obra desde diferentes puertas de entrada (su concepción de la literatura, del lector y del escritor, la relación entre su obra y el contexto de producción), y a la vez invitar a indagar en la literatura como sistema y como modo particular de configurar la realidad.

Al igual que su predecesor, *La vuelta al día en ochenta mundos*, *Último Round* fue ideado por Cortázar como un libro-almanaque a partir del *Almanaque del mensajero*,¹ una publicación anual que reunía textos tan diversos como calendarios, recetas de cocina, cuentos breves, acertijos o juegos. Sobre esta base, explica Cortázar en una entrevista concedida a la televisión española,² trabajó junto con el artista plástico Julio Silva en dos libros collage donde reunió cuentos, artículos, ensayos y poemas con dibujos y fotografías en un conjunto aparentemente inconexo. En este sentido, podemos caracterizar a *Último Round* –a partir de la definición que Cortázar eligió para uno de los textos que componen esta obra– como «una invitación al gran juego de la literatura pero con las puertas abier-

tas» (ibíd.: 256-257). Es este concepto de apertura, central en la poética de Cortázar,³ el que me interesa rescatar aquí para pensar un modo de abordaje de las prácticas de lectura y escritura en las clases de Literatura en la escuela secundaria.

EL CAMINO DE IDA

Ya desde el formato de su soporte material, *Último Round* es una obra abierta: en su edición original el libro se dividía, gracias a un troquelado horizontal, en un «piso de arriba» y un «piso de abajo», lo que habilitaba un juego combinatorio que era ya una forma de apertura, una negación de la clausura del sentido. Se instalaba así la pregunta por el modo de leer, como ya ocurriera en *Rayuela*. Las ediciones disponibles hoy no cuentan con el recurso del troquelado. Aun así, e incluso cuando no se proyecte la lectura de la totalidad de los textos que lo componen, el acercamiento al concepto de collage de *Último Round* induce a indagar en la construcción del sentido, en los límites de la inteligibilidad y en las funciones del lector y del escritor.

Aquí se abre la primera puerta del gran juego de la literatura, que nos invita a viajar. Partiendo, por ejemplo, de «Cristal con una rosa dentro» (Cortázar, 2004: II, 127-129), es posible iniciar un recorrido por la poética de Cortázar. Este texto describe la experiencia por la que «la presentación sucesiva de varios fenómenos heterogéneos» puede dar lugar a «una aprehensión de homogeneidad deslumbradora. ¿Qué homogeneidad deslumbradora permite intuir la «heterogeneidad permutante» (Batres Cuevas, 2013: 30) de los textos e imágenes de *Último Round*? El «busco tu suma» de uno de los poemas (Cortázar, 2004: II, 108-109) apunta también al misterio de la construcción del sentido a partir de lo fragmentario. Se ha abierto una trocha, un primer camino de exploración que podríamos continuar por fuera de *Último Round*, pegando un salto a «Del sentimiento de no estar del todo», de *La vuelta al día en ochenta mundos*: «[...] escribo siempre desde un intersticio, estoy siempre invitando a que otros busquen los suyos y miren por ellos» (Cortázar, 1968: 21-26), o saltando

un poco más allá hasta «Las babas del diablo» (Cortázar, 2000: 201-215), relato que pone en escena la yuxtaposición de miradas y discursos como modos de creación de sentido y de realidad. Todo esto lleva a discutir la función del lector que, frente a una obra como la que aquí proponemos, ya no podrá ser consumidor pasivo, gozador hedónico, sino el lector cómplice que reclaman las morellianas, el «camarada de camino» (Cortázar, 2007: 517) que «ha aprendido a mirar [...] hacia la apertura infinita que espera y reclama» (Cortázar, 1968: 207-208).

Paralelamente, esta singular obra abre el juego a la reflexión en torno a la figura del autor. «¿Quién cumple verdaderamente la tarea?» La pregunta se eleva desde «Se dibuja una estrellita» (Cortázar, 2004: II, 17-18), que denuncia la oscura momia que amarra a quien escribe «bajo la esplendorosa ilusión de la libertad». ¿A quién pertenecen las palabras? La naturaleza polifónica de todo discurso queda al desnudo en «Noticias del mes de mayo» (ibíd.: I, 88-119), donde el procedimiento del collage se extrema en un diálogo entre grafitis del Mayo francés, fotografías, documentos, citas de autoridad y textos de Cortázar.⁴ ¿A quién corresponde la autoría de «De cara al ajo» (ibíd.: II, 212-213), noticia traducida de *Le Monde*?

La lectura de *Último Round* es además una excelente ocasión para discutir el concepto de canon. En primer lugar, nos enfrenta a la pregunta por la especificidad de la literatura. La variedad de géneros y lenguajes nos lleva a interrogarnos por los criterios según los cuales calificamos a un texto de literario. ¿Qué decir, por ejemplo, de «Homenaje a una torre de fuego» (ibíd.: I, 194-197), artículo sobre Mayo del 68 escrito para el semanario uruguayo *Marcha*? En segundo lugar, ¿cómo juzgar una obra como *Último Round* frente a otras como *Rayuela* o *Bestiario*? ¿Qué libros son merecedores de ser incluidos en ese listado de obras valiosas que llamamos canon? «Ya verás que este libro será agredido por la Seriedad y la Profundidad y la Responsabilidad, todas esas gordas que se tiran a los ojos con las agujas de tejer», sostiene Cortázar en una entrevista concedida a Arnaldo Orfila Reynal a propósito de la publicación de *Último Round*.⁵ Un recorrido por algunos de los textos de este libro tal vez sirva de trampolín para este nuevo asalto (*round*) a la literatura. Pienso en na-

rraciones breves como «No, no y no» (Cortázar, 2004: II, 19-20) o «Elecciones insólitas» (ibíd.: II, 210-211), y en los textos en los que se destaca el tratamiento lúdico del lenguaje –el glíglico de «La inmiscusión terrupta» (ibíd.: II, 110-111), por ejemplo– o en los que la prima la experimentación –el juego de frases inconclusas de «Ya no quedan esperanzas de» (ibíd.: II, 153-165) o la «Poesía permutante» al estilo de Raymond Queneau que cierra el primer tomo y en la que Cortázar invita a barajar las estrofas o unidades para dar lugar a diferentes combinaciones.

La elección del collage como modo enunciativo evidencia una voluntad de apertura que desdibuja lo literario. Por su carácter móvil y aleatorio, señala Saúl Yurkievich (1982: 354), «revela una prodigiosa capacidad de ligazón de conjuntos efímeros, [y] pone en ejercicio una energía polimorfa que descentra la enunciación y libera a los signos de su inclusión convencional», lo que vuelve a *Último Round* un material muy valioso para la reflexión crítica en torno a la literatura.

La extensión de este trabajo no nos permite más que señalar brevemente algunos otros caminos de abordaje. La lectura de «La protección inútil» (Cortázar, 2004: II, 21) o «Patio de tarde» (ibíd.: I, 42), breves relatos en los que se destaca el trabajo sobre el punto de vista, podría conducir a otros en los que Cortázar mostró su maestría en la técnica narrativa, como «La señorita Cora» o «Lejana», y a examinar las especificidades de la narración literaria. «Sílabas vivas» (ibíd.: I, 8-9) o «El marfil de la torre» (ibíd.: I, 148-149) podrían llevar a indagar en el viraje de la escritura de Cortázar tras la Revolución cubana, cuando se inició lo que él denominó la «etapa histórica» de su obra (Cortázar, 2013: 24), al tiempo que podría ser el umbral de otra exploración de las tensiones entre literatura y realidad, del «delicado equilibrio que –según “No te dejes”– permite seguir creando una obra con aire en las alas, sin convertirse en el monstruo sagrado [...] que exhiben en las ferias de la historia cotidiana» (Cortázar, 2004: II, 189).

Todos los caminos esbozados hasta aquí no son más que sugerencias de abordaje cuya extensión dependerá además de los objetivos del docente o de los intereses de cada lector: la diversidad de recorridos a los que convoca *Último Round* puede ser la oportunidad para que cada estudian-

te diseñe un trayecto de lectura personal y lo actualice en el proyecto de escritura que constituye la segunda parte de nuestra propuesta.

EL CAMINO DE VUELTA

Lo sostenido hasta aquí nos permite ver en *Último Round* lo que Barthes (2002: 3-6) llama un «texto escribible», ese texto plural que hace posible el trabajo literario (la literatura como trabajo) y transforma al lector en productor por medio de una tarea de interpretación que no consiste en otorgarle al texto un sentido sino más bien en apreciar lo plural que lo constituye. En este concepto barthesiano del lector como escritor se funda la propuesta de producción de un nuevo collage como medio de apropiación y de socialización de la lectura de *Último Round*.

Así como el libro-almanaque de Cortázar proponía una salida a lo abierto a través de la pluralidad y del desborde genérico, del mismo modo es posible imaginar un almanaque colectivo producido por los estudiantes a través de una plataforma virtual: un blog o una revista electrónica,⁶ por ejemplo. Como una nueva vuelta a la última vuelta (*round*) de Cortázar, podría invitarse a los estudiantes a realizar producciones multimediales en respuesta al desafío de este libro escribible.⁷ Si la obra que hemos analizado alcanza su forma plural a partir de la constelada variedad de lenguajes y géneros, el almanaque virtual que propongo busca reeditar y multiplicar esta pluralidad sirviéndose de las potencialidades de las nuevas tecnologías.

En primer lugar, porque concebido como escritura colaborativa, este almanaque redobla la apuesta de la escritura a cuatro manos de Julio Cortázar y Julio Silva. Esto implica además multiplicar geométricamente la polifonía: una obra a muchas voces (el almanaque virtual), que comenta, reescribe, transpone a otros lenguajes y géneros con ayuda de otras voces provenientes de universos discursivos diversos (otras lecturas, canciones, películas) una obra ya marcadamente polifónica (*Último Round*).

En segundo lugar, porque las nuevas tecnologías habilitan nuevas prácticas de lectura y escritura no solo gracias a la infinita apertura del

hipertexto, sino también por la posibilidad de entrecruzar lenguajes y realidades que ofrece la multimedialidad. Finalmente, porque la socialización de las producciones a través de internet y de las redes sociales hace estallar las barreras que confinan los textos de los estudiantes a los límites del aula o de la escuela, en el mejor de los casos, y activa el intercambio con otros lectores-escritores.

Imaginemos, por ejemplo, un blog colaborativo donde los estudiantes lectores de *Último Round* socialicen ensayos, reseñas, comentarios de textos, textos literarios, juegos, pero también diversas producciones transgenéricas y transmediáticas⁹ (videos, canciones, audiolibros, historietas, nuevos dibujos) surgidos de la reflexión crítica sobre la obra de Cortázar tal como la hemos presentado en el «Camino de ida». Cada uno podrá trazar su propio recorrido en virtud de las inquietudes que hayan despertado en él los textos e imágenes discutidos; podrá apropiarse a su manera de esas lecturas y de los comentarios socializados en el aula. Habrá tal vez quien decida avanzar por la senda iniciada con la lectura de los poemas de *Último Round* y se interne en el comentario de *Salvo el crepúsculo* o se anime a la escritura de poemas propios. Otro, seducido por el Mayo francés y la figura del escritor comprometido, tal vez presente un video en el que los afiches publicitarios o los grafitis del barrio dialoguen con imágenes, texto y audio de otras procedencias. Y quizás algún otro prefiera recorrer los cuentos de la mano de la teoría literaria para luego redactar nuevas morellianas. Agreguemos a esas producciones enlaces hipertextuales a otras entradas del mismo blog u otros sitios de internet. Seleccionemos para el blog un diseño dinámico, como las vistas en mosaico o flipcard que ofrece Blogger.⁹ Sumemos, por último, los comentarios a las entradas introducidos por otros lectores. He aquí una nueva versión del collage que probablemente haría las delicias del gran cronopio.

De ida y de vuelta, en la lectura y en la escritura, los caminos proyectados en este trabajo intentan responder al desafío de viajar en libro que estas jornadas proponen, a la vez que colaborar con la reflexión en torno a la didáctica de la literatura. Como en *Último Round*, nada es definitivo, sin embargo. Probablemente, muchos habrán imaginado nuevas entradas posibles al texto, así como otros medios de alcanzar la tan deseada forma-

ción de lectores y escritores críticos que la escuela secundaria tiene como irrenunciable objetivo. Se trata de seguir dando vueltas y levantar cada día una nueva hoja del almanaque.

NOTAS

1. Sobre esta publicación, cfr. Mosqueda (2012).
2. Se trata de la entrevista realizada a Cortázar en 1977 por Joaquín Soler Serrano para su programa «A fondo». Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=_FDRIPMKHQg> [consulta: 8 de julio de 2018].
3. Cfr. Batres Cuevas (2013: 15-35).
4. Un procedimiento similar se encuentra en la serie «El hombre se ha hartado de cambiar la tierra», «Es tiempo de que la tierra cambie al hombre» y «Esa tierra ya se levanta, ya tiene nombres» de *La vuelta al día en ochenta mundos* (Cortázar, 1968: 112-115), construida casi íntegramente a partir de citas de otros autores.
5. Un extracto de la entrevista «Cortázar cuenta su *round* final», publicada en diciembre de 1969 en *Panorama*, n° 136, está disponible en: <<http://scriptoriis.blogspot.com.ar/2007/10/julio-cortzar-habla-de-ultimo-round.html>> [consulta: 8 de julio de 2018].
6. Un recurso sencillo para organizar en formato de revista las producciones de los estudiantes y recibir comentarios es la herramienta de curación de contenidos Scoop.it (<<http://www.scoop.it/>>).
7. Mosqueda (2012) señala que el *Almanaque del mensajero* traía páginas en blanco para que los lectores escribieran sus notas e incluso los invitaba a enviar sugerencias para incluir en la siguiente edición.
8. Tomo el concepto de «narrativas transmedia» de Carlos Scolari: «las NT son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) [...] no estamos hablando de una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo del libro al cine), sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes. De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción» (Scolari, 2013: 24-25).

9. Un video promocional de Blogger muestra las diversas vistas dinámicas (disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=lpDQF2lFnBU#t=82>> [consulta: 8 de julio de 2018]).

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, Roland

- 2002 *s/z*, Oxford, Blackwell [trad. cast.: *s/z*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2009].
- 2013 «Variaciones sobre la escritura», en *íd.*, *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires, Paidós.

Batres Cuevas, Izara

- 2013 «Cortázar y París. Hacia una poética explícita de su narrativa: *Último Round*», tesis de doctorado, Madrid, UCM. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/17118/1/T34776.pdf>> [consulta: 23 de agosto de 2014]

Cortázar, Julio

- 1968 *La vuelta al día en ochenta mundos*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- 2000 *Ceremonias*, Buenos Aires, Seix Barral-Biblioteca La Nación.
- 2004 *Último Round*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- 2007 *Rayuela*, Buenos Aires, Punto de Lectura.
- 2013 *Clases de literatura. Berkeley, 1980*, Buenos Aires, Alfaguara.

Mosqueda, Ana

- 2012 «Condiciones de producción, formas y contenidos de los almanaques porteños en las primeras décadas del siglo XX», en *Memoria académica. Actas del Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1942/ev.1942.pdf> [consulta: 30 de agosto de 2014].

Scolari, Carlos

- 2013 «¿Qué son las narrativas transmedia?», en *íd.*, *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Barcelona, Deusto, pp. 21-38. Disponible en: <<http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>> [consulta: 30 de agosto de 2014].

Yurkievich, Saúl

- 1982 «Los avatares de la vanguardia», en *Revista Iberoamericana*, vol. 48, n° 118, pp. 351-366. Disponible en: <<http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/3702/3872>> [consulta: 25 de agosto de 2014].

CORTITO Y AL PIE

Laura Cilento

*Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Lomas de Zamora
e Instituto de Enseñanza Superior nº 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo»*

El título completo de la ponencia, «Cortito y al pie. Acerca de las notas como ejercicio lateral de la crítica», habría contradicho el sentido de la frase inicial y, por lo tanto, fue abreviado. El criterio futbolero del toque corto y preciso al que apuntan estas notas está inspirado en una serie de actividades realizadas con alumnos de profesorados, docentes en ejercicio en un seminario de capacitación y docentes que cursaron la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Pedagógica (UNIPE), entre 2012 y 2013.¹ En todos los casos, y de acuerdo con los objetivos propios de cada curso, la propuesta fue realizar una edición crítica de un texto literario de un autor argentino, centrada en la producción de notas al pie generadas de forma individual.

Me reencontré con algunas de las protagonistas de la experiencia recientemente. Mabel era una de ellas; se acordó de las «anotaciones». Así dijo. Al rato, y sin escuchar la conversación, Florencia las refirió como «intervenciones». ¿Hay alguna diferencia entre anotar e intervenir? Sí, hay diferencia. Colocarse al-lado-de no es lo mismo que copar un territorio y ejercer sobre él algún tipo de modificación. Formalmente, sin embargo, el trabajo es el mismo. Parece haber un fuerte matiz que no puedo menos que atribuir a la representación que ofreció para cada cual la tarea. Pero esa diferencia está prevista, no es excluyente, y es de grados. En todos los

casos, hubo una trayectoria cumplida, un recorrido que despegó de los significados hacia la letra del libro, a su espacio, a la tarea que se hace en el aula cuando se lee y comenta «en vivo» la lectura, y a otro escenario que es el de la lectura que se hace en otro lugar, con el libro y solo con él. ¿Y qué decirle al lector que está solo con su tarea si se encuentra desconcertado, obstaculizado, incluso entusiasmado? Hay unas notas, que están siempre que se baja la vista y se mira, cortito y al pie, enunciados que no pueden existir lejos del texto literario. Y que se animan apenas se repara en ellos.

CINCO HOJEADAS/OJEADAS A LAS NOTAS

1. La nota forma parte del dispositivo libro, del espacio tecnológico que le da sustento

Señalada habitualmente como escollo para la lectura lineal del texto literario, la nota al pie requiere concebir la hoja como mapa de lectura, y decidir un recorrido que puede ser por la ruta principal o por la colectora, pero no por ambas al mismo tiempo. Rompe con la univocidad, con la

ilusión de un *tête à tête* entre autor y lector, y obliga a elegir escuchar otra voz, a ponderar la necesidad de tomar el camino secundario; despliega lo que en forma abstracta simulaba ser un continuo.² Dice Hugh Kenner:

La relación de la nota al pie de página con el párrafo del que depende se establece en su totalidad a través de medios visuales y tipográficos, y vencerá todos los esfuerzos de la voz hablante por clarificarla sin auxilio visual. Los paréntesis, al igual que las comas, indican a la voz lo que debe hacer: un asterisco le dice a la voz que no puede hacer nada (Kenner, 2011: 69).³

¿Para qué detiene la nota y obliga a hacer esta travesía por un «espacio tecnológico»? Las ediciones críticas, dice Lauro Zavala, tienen como objetivo implícito proponer al lector la aplicación de determinados códigos de lectura o bien, únicamente, ofrecerle elementos de juicio que le permitan aproximarse al texto de manera que resulte inteligible, y que su lectura «sea una experiencia satisfactoria» (Zavala, 1994: 84).

«Déjenme solo», dicen los lectores adultos frente a esa amenaza de que le van a revelar todos los secretos del texto en la primera página o incluso desde el título. La nota pareciera ser un *spoiler*, y no un auxiliar, porque reemplaza la construcción solitaria de significados por una dogmática retahíla de afirmaciones indiscutibles e inoportunas.

Esta fue la primera reacción en distintos grupos de trabajo durante el desarrollo inicial de los cursos. Fue el reconocimiento de una voz que no es la del autor, que además rompe con el registro del texto literario, y que –tal vez– sea un doble temido de la propia voz docente, que media entre el relato, el poema o la pieza dramática y un desvalido y joven lector. Una voz que debería hacerse cargo de algunas de las tareas de las notas. Que debe desarrollar su propio tono para que suene entre tanta letra que se multiplica y tantas rutas abiertas en el otrora espacio vacío: «Firme al pie», dicen los formularios, porque suele haber, en el espacio inferior de la hoja, un lugar para completar, que toma el mismo nombre de nuestra extremidad, y está en blanco. ¿Qué pasa si ese lugar, en el libro, ya está ocupado?

2. Las notas constituyen un ejercicio de la crítica literaria

Que las notas sean un sendero antipático para recorrer tal vez se pueda atribuir a lo engorroso que es tener que escribirlas en un trabajo académico. Un instructivo de una universidad colombiana aconseja contención y decoro:

Las notas de pie de página complementan al texto corriente cuando es estrictamente necesario. Por lo tanto, trate de restringir las notas a referencias a fuentes solamente. Las notas que incluyen argumentos elaborados o explicaciones adicionales pueden ser incorporadas al texto corriente en la mayoría de los casos. No abuse de las notas; si en su manuscrito aparecen páginas en las que las notas ocupan más de un tercio del campo, puede ser que esté exagerando. Las notas con erudición o de profundidad; son signo de mal estilo (Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, s/f).

Pero las notas no son patrimonio del texto académico. Cuando acompañan un texto literario, en cambio, se anima a decir Gérard Genette en *Umbrales*, son una zona «no solo de transición, sino de transacción: lugar privilegiado de una pragmática y de una estrategia, de una acción sobre el público», al servicio de una lectura «más pertinente, a los ojos del autor y sus aliados» (Genette: 2001: 8; el destacado es mío). Los aliados del autor son los editores, que delegan una parte de su responsabilidad a un tercero. Editoriales que llaman a especialistas. Profesores o críticos, es habitual que alguno de ellos esté a cargo no solo de las notas, sino en muchos casos de realizar la traducción o verificar la fidelidad del texto literario respecto de la primera edición o de la considerada definitiva.

En las actividades de los cursos, bajo la modalidad de taller, la propuesta fue ocupar ese espacio al pie con un ejercicio de escritura que permitiera preguntarse todo lo que podemos hacer con el texto literario desde la lectura, reconstruyendo el itinerario lector (de todo lector o de todo alumno), pero que obligó a los presentes a preguntarse por el rol que

ejerce quien ofrece los materiales literarios para leer/aprender. La elección no recayó en el lugar de la acción oral, de las consignas de análisis, en las distintas maneras de comprobar la lectura en el aula, sino en un género habitual, presente en las ediciones escolares de los textos literarios pero invisibilizado para los usuarios. Las notas al pie, en manos de los «aliados del autor», son el lugar donde se transmiten las propuestas de comprensión e interpretación del texto literario en relación más directa con la superficie discursiva del texto. «¿Qué pasaría si me tocara escribir esas notas?» es el corazón de la actividad del taller de teoría propuesto. Ponerse en el lugar del anotador implicó preguntarse qué haría uno con el texto, cómo dar cuenta de su producción de significado, elegir un enfoque para entrar... e interrogarse por la asunción de un rol poco envidiado. El profesor como intermediario del saber crítico cede lugar al productor crítico. Porque el saber crítico no es solo académico, no está afuera y lejos, sino, en muchos casos, en el espacio tecnológico del libro y en los «aliados del autor», que frecuentemente son otros profesores llamados para hacer la edición crítica.

3. Las notas marcan el camino completo. De la definición de diccionario a la compleja hermenéutica

El desafío de las notas, a diferencia de la producción académica que siempre está presente en la formación docente, es romper la tendencia al texto compacto centrado en la unidad argumentativa, cobrar existencia en la medida en que algunos lugares del texto llaman la atención: una palabra poco común, una cita cultural, un fenómeno que permite decir internamente «aquí está: es por esto que el texto es fantástico / el personaje piensa como en las novelas psicológicas / está parodiando al detective del policial, al fantasma de la novela gótica / es socialista / tiene tesis, etc.». Las notas, a diferencia de los prefacios, de las monografías y de otros géneros afines, no corren el riesgo de merodear el texto, sino que lo atraviesan: «Una nota es un enunciado de extensión variable (una palabra es suficiente) relativo a un segmento más o menos determinado del texto y

dispuesto junto a este o en referencia a él» (Genette, 2001: 272). Lo que afirmamos en las notas es de carácter parcial y local, y la evidencia debe ser tan contundente (ya no se esconde en la generalidad) que se exponga a ser verificada en el acto, en la misma proporción en que ataca y perfora la capa protectora del texto literario y puede quitarle inmunidad.

Así como una afirmación en un prólogo puede, o no, ser puesta a prueba en la lectura del texto literario, o reproducirse sin meditar en su validez concreta, las notas montaron, durante el trabajo en los talleres, una escena concreta y tangible, donde no pueden esquivarse las definiciones acerca del proceso que lleva el texto, las expectativas que crea, los momentos adecuados de intervención informativa y/o crítica, porque sobre eso debe hablarse ineludiblemente. Pero también la posibilidad de que el discurso se vuelva discontinuo, heterogéneo, anclado y adherido a la porción de texto que lo justifica, y por diversos motivos: porque una nota amplía vocabulario, explica las opciones estéticas puestas en juego, permite confirmar el género o su transgresión, las redes intertextuales e interculturales, la historia de su aparición, hasta la posibilidad de demostrar que ese texto cambió la historia de la literatura.

Comprender esta variedad produjo las satisfacciones de poder descentralizar el trabajo crítico, sentir que el ingreso a la descripción e interpretación tenía caminos diversos, que una curiosidad era válida para emprender una pequeña investigación, que tanto el dato como la hipótesis encuentran su casillero y su razón de ser, que las interpretaciones ya hechas acerca del texto podían confrontarse con las propias impresiones de análisis. Que el texto espacializado permite desarmar la lectura lineal y volver a armarla con algunas cuestiones ya pensadas.

4. Afirmer el derecho al ejercicio de la crítica como patrimonio de la formación profesional

Bajo el peso de su costado más institucional y más respetable, los académicos parecen haber concentrado el monopolio de las funciones de la crítica literaria. Sin embargo, las reseñas de libros y autores que ofrece

la prensa, y las ediciones anotadas, con su pretensión estratégica y transaccional de la mano de agentes del ámbito editorial, multiplican notablemente las nociones acerca de quiénes, dónde y para qué se pone en marcha la máquina de interpretar. Lo que parece un campo de hiperespecialistas, no obstante, parece atravesar una crisis.

Por una parte, como señala Ibon Egaña Etxeberria (2010), no hay regulaciones concretas para esa crítica, exceptuando las restricciones universitarias. El resto de sus productores no está amparado por cánones de calidad, sino por teorías más que subjetivistas acerca del desarrollo del gusto personal y la especialización estadística. Por otra, la crisis de la crítica parece pasar por un agotamiento de su práctica, que quedó cedida a los grandes públicos lectores (Genette, 2005; Egaña Etxeberria, 2010): la categoría ampliamente extendida de los *prosumers* (híbridos de consumidor y productor) se sumerge en el espacio de internet para elaborar comentarios en todo tipo de casos de recepción: audiovisuales, literarias, historietísticas, musicales... desde un campo de saber que se construye libre y comunitariamente, y que habilita para emitir juicios fundados en la experiencia.

Explorar el lugar que se crea entre esta osadía cuasi anónima y las funciones que se atribuye el docente que se planta en ese rol profesional es una de las primeras actitudes que el curso taller sobre las notas al pie pretende insinuar, desde su lugar avanzado de la formación docente: interrogar acerca de las herramientas adquiridas para el ejercicio de la crítica y lograr que el docente se habilite como sujeto productor de discursos analíticos, en una encrucijada en la que la crítica se democratizó hasta el punto de no encontrar lugares de prescindencia, y de derribar definitivamente la «resistencia a la teoría».

5. Peligro: escolio

¿Anotaciones o intervenciones? Como parecía definirse después del taller, se trataba al menos de formas diversas de evaluar la apuesta personal en el trabajo crítico. En julio y agosto de 2014, la Biblioteca Nacio-

nal ofreció una exposición de «libros intervenidos (marcados, doblados, subrayados, reencuadrados, forrados, arañados)» (Feune de Colombi, 2014) por noventa y nueve escritores. Curiosamente, y como muestran esas fotos (reproducidas en el catálogo), lo que menos importa es qué escribieron esos escritores, sino cómo se transformó el libro mediante la manipulación física: «fotografiar las pisadas con las que pasan por un libro» (ibíd.). La pregunta «¿Qué hacemos cuando leemos?», síntesis de la investigación de ese evento visual y plástico, da por tierra con la supuesta complejidad (conceptual) de la intervención y con la humilde «caricia» de la anotación. Anotar es intervenir, de entrada, hoy por hoy. Y, por otra parte, permite refrescar el origen de esa actividad lectora desbordada que fueron los escolios, antecedentes del género que nos ocupó.

Los escolios crecen en abundancia. Como microorganismos. Primero, dicen los manuales, eran comentarios o glosas, propios o compuestos por citas de otros autores, inspirados todos en el libro que se leía. Después, los escolios podían formar parte de escolios hechos en otros manuscritos. El crecimiento de la nota al margen de esos escolios era tal que tuvieron que pasarlos a un libro propio, ganaron un ascenso a la independencia.

De allí, pensar una expansión, un crecimiento inesperado, ramificado e incluso dispar de las notas, que ganan el espacio de la hoja, que pasan a ser un texto nuevo, una crítica, una reseña, un discurso, un *paper*, una tesis, un libro, una enciclopedia... o, al menos, enriquecer la vida cotidiana del profesor como verdadero «autor de lecturas».

NOTAS

1. Se trata de actividades desarrolladas, en 2012, en el curso de capacitación «Seminario de Teoría Literaria», con sede en la UNIPE, y en el Espacio de Deliberación Institucional (EDI) «Seminario de Literatura Argentina» (Instituto Superior de Formación Docente n° 35) y, en 2013, en el «Taller Teoría y Crítica Literaria» (Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, UNIPE, primer cuatrimestre) y en el «Seminario de Literatura Argentina» del Instituto de Enseñanza Superior n° 1 (segundo cuatrimestre).

2. Ilusión máxima de continuo la dan advertencias como la de José María Valverde, uno de los traductores del *Ulyses* de James Joyce, al asegurar que el procedimiento del monólogo interior produce un tiempo de lectura idéntico al tiempo de la conciencia del personaje monologante (el Capítulo 2 duraría, según esta perspectiva, una media hora). Olvida que el lector, a diferencia de la conciencia del personaje, necesita detenerse para construir sentido cuando hay obstáculos, como la coherencia quebrada de ese tipo de procedimientos, precisamente, demuestra de forma constante. Y ni pensar en que se agregue la opción de un *Ulyses* anotado...

3. «No se puede leer un párrafo de prosa en voz alta interpolando notas al pie de página, hacer que esas notas se subordinen de una manera clara y conseguir que todo suene de manera natural» (Kenner, 2011: 69), como esta nota lo demuestra.

BIBLIOGRAFÍA

Egaña Etxeberria, Ibon

2010 «La crítica en crisis. Crisis de la crítica como crisis de legitimidad», en Federación Española de Sociología, *Actas del XI Congreso Español de Sociología*. Disponible en: <<http://www.fes-sociologia.com/files/congress/11/papers/988.pdf>> [consulta: 1º de abril de 2019].

Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario

s/f «Cómo hacer... notas de pie de página y referencias. Guía 36 / 22.2.2002 / vers. 1.1». Disponible en: <<https://studylib.es/doc/4763834/c%C3%B3mo-hacer...-notas-de-pie-de-p%C3%A1gina-y-referencias>> [consulta: 1º de abril de 2019].

Genette, Gérard

2001 *Umbrales*, México, Siglo Veintiuno Editores.

2005 «Obertura metacrítica», en *íd.*, *Figuras V*, México, Siglo Veintiuno Editores, pp. 7-37.

Kenner, Hugh

2011 *Flaubert, Joyce y Beckett. Los comediantes estoicos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Feune de Colombi, Esteban

2014 *Leídos. Un proyecto de Esteban Feune de Colombi. Fotografías de libros intervenidos por 99 escritores*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional. Disponible en: <https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/a6d45ace71d784b051b2db404ed838fd.pdf> [consulta: 1º de abril de 2019].

Zavala, Lauro

1994 *Laberintos de la palabra impresa. Investigación humanística y producción editorial*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

TRES POSTALES DESDE UN ESPACIO EN CONSTRUCCIÓN O PARA QUÉ LEER Y ESCRIBIR CIENCIA FICCIÓN CON LOS CHICOS

Romina Colussi

Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional e Instituto de Enseñanza Superior nº 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo»

PRIMERA POSTAL: PREPARANDO LA MOCHILA

La construcción «dar de leer» o «dar para leer» una serie de textos a los alumnos de la escuela media es una frase que se repite, prácticamente, en los escritos de los alumnos del Profesorado en Letras (UBA), cuando les pedimos que imaginen/guionen una práctica posible en un curso propio o prestado para esto que se denomina «hacer las prácticas» en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras.

Este primer texto en el que se les pide que narren, describan, argumenten una serie de decisiones que están tomando de manera anticipada en relación a una práctica de enseñanza lo comparten con los compañeros y con los profesores tutores en un foro que se abre en la plataforma del campus de la Facultad de Filosofía y Letras.

G. hará la práctica en su propio curso con un proyecto a desarrollar a lo largo de un mes, que dialogue con los contenidos de la planificación que ya tiene para su curso.

Claro que para poder armar un proyecto, como un viaje, iremos con ciertas ideas respecto de lo que puede (o no) ocurrir si conocemos un poco más el terreno que vamos a andar (o desandar). Conocer el terreno equivale, en estas situaciones, a poder dar cuenta de una descripción más o

menos representativa del curso donde tendrá lugar esa práctica. Pensar en una práctica contextualizada es, entre otras cosas, una de las condiciones –como lo es la del pasaporte actualizado– que se les solicita a los alumnos de esta materia.

Es en esta situación en la que encontramos a G. armando una semblanza de su curso para plantear un posible recorrido, teniendo en cuenta las particularidades de la institución y de los actores involucrados en este proyecto.

Estas descripciones, por lo general, abundan en una serie de tópicos que, si a uno no le dijeran la palabra «aula», podría hacer el ejercicio de imaginar que está ante un cuadro del pintor flamenco Pieter Brueghel. Es decir, cuando las aulas no están despobladas, en muchas de estas descripciones encontramos salones donde alrededor de treinta adolescentes parecen, en grupos, estar haciendo cosas diferentes que poco o nada parecen tener que ver con la propuesta que los docentes llevan al aula. Es en este mismo cuadro en el que encontramos a G., quien, según su propio autorretrato, se ve a sí mismo en el aula atendiendo diferentes «focos de dispersión» que impiden continuar el desarrollo «normal» de una clase, alzando cada vez más la propia voz para que lo escuchen o deteniendo la actividad hasta lograr que vuelvan a restituir algún útil que alguien tomó

prestado de un compañero. Los pocos momentos de calma son utilizados para exponer algún concepto, pero son pocos...

En este contexto, el docente decide proponerles a sus alumnos un proyecto destinado a problematizar el género de ciencia ficción, que concluirá en la edición de la colección de textos resultantes de la propuesta. Lo singular del proyecto reside en la justificación, ya que, si bien este coincide con la penúltima unidad del programa –que es, por lo general, donde aparecen estos géneros conviviendo con la poesía, la argumentación y alguna subordinada–, lo que le interesa enseñar a G., más allá de las cuestiones estrictamente disciplinares, es a pensar el género como un puente que le permitirá instalar la discusión en otro lugar. Leemos al inicio de su propuesta:

La ciencia ficción me sirve para que puedan despegarse de las zonas de la cotidianeidad que más los frustran, angustian y alienan, y que en ese distanciamiento estético, puedan pensar algunas cosas que la confrontación directa obtura y que la escuela no se preocupa por problematizar (más bien tiende a la resignación o a la esperanza ingenua por obra del esfuerzo individual).

Una pregunta que uno podría hacerle a este primer texto de la práctica es acerca de qué coloca en la mochila-guión para comenzar ese viaje que propone un encuentro singular entre esos lectores y textos que G. elige compartir. Y, entonces, ahí vemos un cuento de Isaac Asimov, «Amor auténtico», y una serie de actividades que poco o nada tienen que ver con la complejidad que supone la escritura de un cuento que formará parte de esa colección.

El cuento se escribe en la última clase, pero antes de que esto ocurra –que podría ser algo así como la meta de ese viaje–, hay una serie de paradas o recreos: responder un cuestionario, escribir desde el punto de vista de un personaje, subrayar los verbos (que forman parte, también, de los contenidos de la penúltima unidad, tal como cuenta el docente), realizar una actividad referida al vocabulario, describir los personajes, elaborar un cuadro comparativo (porque, como también comenta G., «sistematizar

conocimientos y usar cuadros comparativos es otro de los puntos del programa»), ver una película del género en uno de los encuentros al que el profesor no podrá concurrir y resolver, durante la clase siguiente, tres preguntas que busquen poner en relación el texto filmico con el texto literario y el texto filmico con la definición del género, que fue dada con anterioridad.

SEGUNDA POSTAL: RECONFIGURANDO EL RECORRIDO

En esta segunda postal, me interesa dar cuenta de las diferentes intervenciones y reescrituras de este primer mapeo o recorrido inicial que G. imaginó cuando ese primer borrador fue compartido y discutido en encuentros presenciales y virtuales con el grupo de compañeros y profesores que acompañamos este trayecto al que comúnmente se lo denomina «hacer las prácticas».

Volver a revisar ese primer recorrido, de la mano de los comentarios, supuso poner entre paréntesis por parte del futuro docente algunas cuestiones que, en varias de las conversaciones, aparecen como recorridos seguros, más allá de que, en el momento de hacer la descripción del curso, surjan mojonos que actúan como variables que se repiten (apatía por parte de los alumnos, falta de materiales para trabajar en clase, situaciones de violencia, etc.).

«Como quieras», «sigo tu parecer», «como digas», «aplico tu criterio» y «se sentirán perdidos, pero pruebo hacerlo» fueron algunas de las frases que aparecieron en esta primera reescritura después de la lectura y discusión compartida de ese primer texto. Frases que, por un lado, mostraban a este viajero en esa doble lógica que supone responder a la situación de alumno y de docente a cargo de un curso, pero que, sobre todo, nos revelaban a alguien a punto de emprender un recorrido sin demasiadas convicciones respecto de lo que podría llegar a ocurrir.

Como suele acontecer en muchos de los viajes, los viajeros escriben y, en este caso, lo hacen al modo de un cuaderno de bitácora; este primer texto fue cambiando su meta original y reorientando su brújula para poner en primer plano un trabajo de lectura y escritura de los textos de

ciencia ficción, porque había que construir una antología o colección de textos como producto de ese recorrido.

Para ello, el viaje desde su primer día se orientó hacia propuestas de lectura y escritura que pudieran transformarse en boletos convocantes para que estos tripulantes acompañaran a su capitán en esta empresa. La clave se cifró, principalmente, en convocar a los alumnos desde el inicio a un proyecto de lectura y escritura, para la edición de esa antología.

Entonces, las actividades de lectura y escritura de los textos de ciencia ficción se fueron acomodando a consignas con restricciones bien delimitadas en relación a unos géneros discursivos y/o hipotéticas o imaginarias situaciones de escritura. Aparecieron, entonces, en esta hoja de ruta, algunos géneros para apropiarse del texto leído y comentado, entre ellos: el diario, el correo electrónico, el perfil de uno de los personajes, el croquis, como otros modos de resolver la descripción del espacio y la escritura de un informe periodístico –que algunos transformarían en una versión radial–, que tomará como pretexto la lectura de algunas viñetas de *El Eternauta* para transformar a los autores en miembros de una resistencia humana que ha sobrevivido a la Capital Federal devenida en un territorio alienígena. Este informe debía responder al título «Invadieron Buenos Aires». Algunos, incluso, en el momento de resolver la consigna fueron más allá del relato e incorporaron entre los paratextos –hasta momento, el único era el título que les había dado el profesor, «Invadieron Buenos Aires»– dibujos y gráficos para hacer aún más creíble el relato, a través del uso de estas fuentes. El último de los textos sería un cuento que reescribiría ese informe en otro género y trasladaría la invasión a Virreyes, que es el lugar donde está ubicada la escuela en la que tuvo lugar esta experiencia.

TERCERA POSTAL: EL SOUVENIR O RECUERDO DE VIAJE

Pasados los primeros encuentros de esta travesía, el capitán y sus viajeros construyeron un espacio donde las tensiones y conflictos se transformaron en zonas francas en las que se podía dar algún tipo de negociación: la

de la circulación de unos textos y unos saberes, sin sobresaltos que alejaran a los viajeros del camino.

La lectura compartida de estos textos y las consignas lúdicas pero incisivas en relación a los saberes escolares, que se iban complejizando en los comentarios y en las discusiones acerca de la pertinencia o no de incorporar algunos de los textos a la colección, fueron, entre otras, las estrategias que permitieron que el recorrido resultara más placentero y, a la vez, convocante para estos actores que no eligieron el viaje, aunque, una vez embarcados en una escuela obligatoria, esperan algún tipo de interpelación por parte de los docentes. Y, cuando esto ocurre, parece que el desinterés y la apatía pueden dejarse de lado.

En el texto final que escriben los alumnos a la vuelta de las prácticas, encontramos en el de G. algunos aspectos interesantes para pensar en esta última postal. Allí leemos:

Yo había pensado dar el género casi como una excusa para reflexionar con los chicos sobre la situación social que atraviesa la escuela. [...] No prestaba atención a la articulación de las experiencias ni a los recorridos culturales de los alumnos. Finalmente, al negar su especificidad, sus ricas problemáticas disciplinares y los debates que producían su producción y lectura, terminaba renunciando a la idea de enseñar literatura [...]. El cambio de concepción no solo afectó mi idea de enseñanza, sino también mi idea de la literatura, enriqueciéndola, dinamizándola. Algo tan inesperado como gratificante para mi carrera como estudiante de Letras empezó en un aula, enseñando, escuchando, preguntando, reflexionando [...] la instancia también cotidiana de reflexión me ayudó a entender que así como cada texto era exigente para con sus lectores y productores, también esta forma de dar clase me había exigido un desgaste mental y emocional importante. Desgaste que reivindicó porque sé que vale la pena, pero que en el futuro me gustaría ir graduando para que eso no impida que la docencia continúe siendo una opción válida para mi vida.

«Mirar por un ojo de buey»; esta cita nos devuelve una imagen del viajero exhausto de ese recorrido, pero, sobre todo, una imagen de un viajero que,

una vez aceptada la invitación de circular por nuevas tierras, vuelve con ciertas incertidumbres, aunque, principalmente, con algunas certezas: apostar por una enseñanza de la literatura que confíe en las posibilidades de la lectura, la escritura y el comentario de textos ficcionales como un modo de ir proponiendo prácticas cada vez más complejas y, sobre todo, por la experiencia cultural que traen los alumnos como una herramienta para que la travesía llegue a buen puerto.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite

1997 «Escritura e invención en la escuela», en Iaies, Gustavo (comp.), *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, AZ.

Alvarado, Maite y Cortés, Marina

2001 «La escritura en la Universidad. Repetir o transformar», en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, n° 1, pp. 19-23.

Bombini, Gustavo (coord.)

2012 *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor

Flecha, Ramón

1997 *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.

Labeur, Paula

2004 «Ficcionalizar las prácticas como camino alternativo a las representaciones de la biografía escolar», en *Actas de Lecturas de iniciación: de Cortázar a la actualidad. Segundas jornadas de didáctica de la literatura, IES 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo»*, Buenos Aires, 2 y 3 de septiembre.

UN VIAJE HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE COMO MEDIADOR DE LECTURA

Natalia De Luca

Profesora de Castellano, Literatura y Latín, maestranda en Análisis del Discurso, Universidad de Buenos Aires

El gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros. Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida. Sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador de los intercambios, de las palabras «verdaderas» es esencial.

Michèle Petit

La lectura no es una práctica innata, sino el resultado de la interacción con seres sociales: aprendemos a leer porque alguien nos enseña (padres, maestros, etc.) y consecuentemente nos formamos no solo como lectores, sino también como seres que desarrollamos inquietudes, puntos de vista, etc. Tal como afirma Graciela Montes (2006), nadie se transforma en un lector de la mañana a la noche: el contacto con los libros se construye. En la escuela, el docente es el puente para que se produzca el encuentro entre el alumno y el libro, y el encargado de construir «ladrillo a ladrillo» la afición a la lectura en sus alumnos.

En el marco de las escuelas modernas, la enseñanza de la literatura estuvo ligada a los modelos teóricos de la retórica y de la historiografía. De allí que sea posible rastrear de modo histórico la presencia de escenas escolares típicas a la hora de abordar una obra literaria. La literatura propiciaba largos cuestionarios que contenían preguntas para conocer datos de la vida del autor y de su contexto histórico o búsqueda de figuras retóricas. En ambos modelos, el rol de lector perdía su sentido, porque solo realizaba una lectura superficial de la obra. Esta concepción de la lectura como desciframiento y extracción de sentido único e inequívoco, que presentándola de una manera histórica parece tan lejana y que con el advenimiento de investigaciones de la psicolingüística y la psicología generativa fue desestimada, aún hoy perdura en el aula y coadyuva a que los jóvenes consideren tediosa la literatura, por realizar una práctica sistemática y mecánica de pregunta-respuesta.

Para reflexionar acerca de las experiencias de lectura en el contexto escolar es necesario partir del rol docente en estas prácticas. En este sentido, la enseñanza escolar de la lectura se piensa a partir del vínculo que se forja entre el mediador y el alumno, e implica derribar el modelo tradicional donde el docente ha sido considerado como fuente y portador del saber legítimo. Al momento de pensar las prácticas de lectura hay que

imaginarlas como espacios democráticos, donde no habrá una voz docente constructora de sentido ni proveedora de la «única respuesta», puesto que cada lector, en su tiempo, en su espacio y en circunstancias personales concretas, construirá su propia ruta de lectura e itinerario, dejará impresa su identidad. Se trata entonces de abrir canales de comunicación entre el docente y los alumnos, de tener en cuenta sus intereses a la hora de, por ejemplo, elegir los temas del curso, porque todos los alumnos no son iguales. La importancia reside en que el mediador sea capaz de ofrecer el vehículo para que cada joven sea el conductor de su viaje, ya que el libro le permitirá recorrer lugares diversos de nuestro planeta, transportarse al pasado, presente o futuro y, también, viajar a otros mundos inexistentes, productos de la fantasía de los escritores, y, así, ser testigo de sus costumbres y de sus paisajes.

Anteriormente, nos referimos al mediador como «puente» que posibilita el encuentro entre los alumnos y los libros. Ahora bien, María Teresa Andruetto señala que convertirse en puente no es una tarea mecánica ni ingenua ni exenta de ideología. Somos lo que hemos vivido y leído, y somos el resultado de poner en cuestión eso que vivimos y leemos. Tenemos para ello cierta libertad de elegir, aunque no podamos elegir las condiciones en las que hacemos esas elecciones, y aunque muchas veces tampoco podamos decidir las condiciones en las que enseñamos. Esto quiere decir que la labor del mediador no es para nada sencilla. Desde un comienzo se encuentra condicionada, ya sea desde el currículo, el contexto escolar, los alumnos, etc. Fernanda Cano hace referencia en «Sobre la enseñanza de la literatura» (2005) a que hay diversos criterios para la selección de textos: pertenencia a un canon histórico, que sean textos contemporáneos, privilegiar la propia experiencia de lectura o centrarse solo en los destinatarios, quienes tendrán incidencia en la selección, entre otros. De manera que el rol del mediador se trata, en todo caso, de aunar algunos criterios que le permitan fundamentar sus decisiones en pos de atender tanto a la diversidad cultural y a los intereses particulares.

Tal como plantea Graciela Montes (2006), no se trata de que en la escuela se dé a leer ni que se conciban las prácticas lectoras como un mandato docente ni como una obligación por parte del alumno, sino de que

los docentes son los mediadores que deben desarrollar habilidades y destrezas para generar prácticas significativas de la lectura; de modo que no se desvíe hacia una mecanización lectora, sino que, desde un principio, la ejecución de la lectura exija un control consciente sobre lo que se lee. Somos los docentes los que les imprimimos nuestra identidad a cada uno de los programas y a los recorridos de lectura que planificamos para compartir con nuestros alumnos.

Cada práctica no se da en el vacío ni en condiciones ideales elegidas, sino en un contexto que la determina: alumnos y docentes que, a su vez, provienen de diferentes espacios y formaciones, es decir que partimos de la idea de que las escuelas son ambientes sociales donde confluyen individuos (profesores, alumnos, padres, etc.) con percepciones sociales, realidades, ideales, costumbres y expectativas heterogéneas. Por consiguiente, la escuela es el lugar de «la gran ocasión» para construir lectores activos, críticos, que buscan indicios, que piensan y repiensen, que cuestionan, que construyen sentidos, que entienden el juego de la multiplicidad de significados, que pueden tomar la palabra y de esta manera insertarse socialmente. Quizás esta sea la utopía de pensar que otra educación y otro mundo son posibles, pero como formadores tenemos y debemos creer.

El docente, abordado desde esta perspectiva, no está asociado por la transferencia de conocimiento a los alumnos, sino por crear las posibilidades para su propia producción o construcción, resignificadas siempre desde la propia experiencia y/o concepción del mundo. Nosotros, los docentes, somos los mediadores que tenemos que ayudar a nuestros alumnos a entrar al «cosmos de la significación», tal como plantea Graciela Montes (2006), y también guiarlos durante el proceso de transformación, que amerita la formación de lectores y escritores competentes.

Aquí no intentamos dar «recetas» o «fórmulas mágicas» para convertirse en un mediador de lectura ideal, ya que el docente está constantemente inmerso en contextos particulares, ante diversas situaciones sociales y culturales. Solamente intentamos dar cuenta de la importancia de forjar un vínculo entre los actantes para lograr paulatinamente la construcción de lectores críticos, pensantes, capaces de producir sentidos y que reconozcan que en el acto de leer no se encuentran ante un objeto

inerte, sino ante un artefacto que interroga, interpela, conmueve y ahonda en lo más profundo. El libro es una llave que abre puertas a otros mundos. Si los mediadores logramos que nuestros alumnos sean lectores asiduos y comprometidos, seguramente comprenderán que hay todo un mundo –o varios– para explorar a través de la riqueza de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, Roland

- 1984 «Escribir la lectura», en *id.*, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós Comunicación.
- 1984a «Sobre la lectura», en *id.*, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires, Paidós Comunicación.
- 1984b «De la obra al texto», en *id.*, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós Comunicación.

Cano, Fernanda

- 2005 «Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)», material del Diploma Superior Lectura, escritura y educación, Buenos Aires, Flasco Virtual.

Montes, Graciela

- 2006 *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>> [consulta: 1º de abril de 2019].

Petit, Michèle

- 2004 «Leer & Liar», conferencia inaugural del Seminario Internacional «Lecturas, de lo íntimo a lo público», Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), XXIV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, Ciudad de México, 15 y 16 de noviembre. Disponible en: <[https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-](https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-de-lengua-y-literatura/upload/Leer_liar-_Petit_1.pdf)

[de-lengua-y-literatura/upload/Leer_liar-_Petit_1.pdf](https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-de-lengua-y-literatura/upload/Leer_liar-_Petit_1.pdf)> [consulta: 1º de abril de 2019].

- 2011 «Al principio fue la experiencia lectora del Otro», ponencia presentada en el 13º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro «La lectura, otra revolución», Buenos Aires, 7, 8 y 9 de mayo de 2010.

VIAJAR AL TEATRO: ALGUNAS PROPUESTAS PARA EMPRENDER UN ITINERARIO COMO ESPECTADOR

Gabriela Fernández

*Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Pedagógica Nacional
e Instituto de Enseñanza Superior nº 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo»*

Si leer supone un viaje, si cada obra habilita la entrada a otra encrucijada de tiempo y espacio, si todo lector emprende un recorrido que lo llevará tan lejos como su imaginación lo permita, el teatro hace posible un viaje sustancialmente diferente, en el que la experiencia de lectura no es solo el encuentro de sí mismo frente a las páginas del libro.

Por una parte, la lectura de una pieza teatral se puebla de voces. Si bien imaginamos los personajes y situaciones de una novela, un texto dramático nos pone, sin mediación, ante seres cuyos tonos, gestos, inflexiones, atuendos, construimos o reconstruimos, con o sin didascalía. Pero el teatro brinda la potencial ocasión de ser espectador, de ver desplegarse la multiplicidad de códigos que hacen a la puesta, las innumerables elecciones que, desde la dramaturgia, convierten palabras en imagen, sonidos, colores, musicalidades o claroscuros. O que, sin ser previamente palabras, toman cuerpo en el acontecimiento fugaz de la escena.

Considerando cómo la escuela categoriza y trabaja el teatro, vemos, revisando los recortes canónicos que se proponen, que la narrativa reina como género más asiduamente frecuentado. El teatro (entendido como género dramático) ocupa por tanto un lugar secundario. Es necesario, no obstante, tener en cuenta que el *teatro*, en una más amplia y, a la vez, ajustada acepción del término, es fundamentalmente acontecimiento. Desde

las prescripciones curriculares, el ámbito escolar (más allá de las prácticas concretas de los docentes) ha ido desdibujando la *dimensión convivial* del teatro a medida que la escolarización avanza. Las propuestas de los años iniciales suponen un trabajo habitual con la dimensión oral de la literatura, con el juego dramático y la representación, que instalan una realidad-otra, teniendo al cuerpo, a la corporalidad concreta, como protagonista de una rudimentaria pero claramente instalada dimensión *poiética*.¹

En gran medida, la bibliografía sobre didáctica de la literatura contribuye a plantear un camino unidireccional para el abordaje del teatro. Tal es el caso de Isabel Civera, Ana Díaz-Plaja y Juli Palou, cuyo itinerario va de la obra dramática a la representación, entendiendo el teatro como sistema semiótico complejo:

El primer paso para acercarse al teatro es *aprender a leer teatro*. Leer teatro no es exactamente lo mismo que leer una novela: hay que acostumbrar al lector a una serie de convenciones y de vocabulario específico. La lectura de un texto dramático requiere adquirir un cierto dominio de su estructura formal y, a la vez, del argot del género (Civera, Díaz-Plaja y Palou, 2006: 139; destacado en el original).

A partir de este aprendizaje, que presupone unos saberes específicos, se traza el siguiente paso del itinerario, el aprendizaje como espectador:

Si aprender a leer teatro es el punto de partida, *enseñar a mirar teatro* es el punto central de la formación del espectador. Aprender a mirar es tomar conciencia de la transformación de un texto en un espectáculo y saber observar los elementos que conforman la puesta en escena [...]. Los conceptos de texto teatral y dramaturgia tienen que orientar las propuestas de aproximación al espectáculo teatral. Nuestra intención es conseguir que los jóvenes espectadores puedan entender lo que sucede en el escenario, que lo interpreten y que lleguen a establecer relaciones (ibíd.: 140 y 142; destacado en el original).

Como vemos, desde esta concepción la dimensión espectacular y la puesta en escena siguen siendo pensadas como una instancia posterior a la escritura, trazando una relación que va estrictamente desde el texto dramático al espectáculo.

En resumen, desde la didáctica de la literatura se han tomado valiosos elementos de la semiótica para ofrecer una mirada renovada sobre el teatro como fenómeno complejo y sincrético. Los presupuestos de género, sin embargo, siguen siendo los marcos de referencia tradicionalmente validados. Este enfoque es sin duda legítimo, tanto como el centrado en el texto dramático y su lectura. Pero puede ampliarse con una problematización del teatro como contenido didáctico y con nuevos exámenes que permitan otros recorridos.

¿Cómo encarar entonces el teatro en la escuela? La respuesta es compleja, en tanto el teatro lo es. A esto se suma una nueva problemática: la de la transposición didáctica.

Tal vez sería posible que, dejando de lado simplificaciones excesivas, podamos pensar que existen varias dimensiones de abordaje. La escuela debe cumplir con dos exigencias básicas: democratizar y difundir los bienes culturales, y proponer y sistematizar situaciones de enseñanza. En este contexto, podemos delinear una propuesta que contemple las distintas variables:

1. Un abordaje desde la pura actividad de expectación, sin ulteriores objetivos de análisis. El desarrollo de esos *saberes del espectador* que constituyen una herramienta privilegiada, no solo para *ver*, sino también para *leer* teatro, no ocurre fuera del encuentro con otros frente a la puesta en escena. En palabras de Jorge Dubatti:

La base de la teatralidad debe buscarse en las *estructuras conviviales*. Sin convivio –reunión de dos o más hombres, encuentro de presencias en una encrucijada espacio temporal cotidiana– no hay teatro, de allí que podamos reconocer en él el principio –en el doble sentido de fundamento y punto de partida lógico-temporal– de la teatralidad (Dubatti, 2007: 43; destacado en el original).

La expectación por sí misma y sin otros intereses aparentes parecería en un principio ajena a los parámetros escolares. Sin embargo, en el teatro, la posibilidad de conocimiento y aprendizaje se da *por añadidura*. Del mismo modo ocurre con la literatura, ya que la posibilidad de construir una mirada crítica y una valoración del mundo, de abrir el espectro de nuevas categorías para pensar la realidad, es una consecuencia directa del hábito lector. *El teatro es formativo*, aun no sujeto a los análisis escolares, y esta posibilidad puede y debe ser explotada como uno de sus costados más productivos al diseñar la imagen de un sujeto *con real pertenencia al entramado cultural de su tiempo histórico*. Por otra parte, ese papel sustancialmente educativo se completa con otro no menos trascendente: el de la práctica teatral, de la que el espectador es parte, como fenómeno de *resistencia* y *resiliencia*, como espacio de encuentro consigo mismo y con los demás (Martyniuk, 2006).

2. Una segunda forma de aproximación puede concebir al teatro como objeto de reflexión, análisis y sistematización posterior. Incluso, puede articularse la relación entre el *acontecimiento convivial* y el texto. Pero este itinerario podría plantearse siguiendo un camino inverso al tradicional: realizar en principio la experiencia de expectación, propiciar el convivio, promover su interpretación con determinadas categorías de

análisis para luego ir al texto dramático (si lo hubiere), entendiendo el concepto de *texto* en sentido amplio. Ante este enfoque cabe también una segunda alternativa: hacer anclaje en el convivio, instalarnos en ese fenómeno enraizado en la *cultura viviente*, perspectiva que dé lugar a que esa cultura no sea tenida como lejana y ajena, sino como parte constitutiva de la propia identidad. Esto supone pensar al teatro como una forma más de sociabilidad, aunque con características particulares, donde «la letra palpita *in vivo*, a través de formas de producción, circulación y recepción diferentes de la letra *in vitro*, encapsulada, “enfascada” propia de la cultura del libro» (Dubatti, 2007: 48; destacado en el original).

3. Un tercer aspecto que la escuela trabaja, a veces en forma esporádica y asistemática, es la dramatización. Esta práctica, más común en la educación inicial y los primeros ciclos de la educación primaria, va siendo dejada de lado en años posteriores. Instalada en la niñez, de la mano de los actos escolares u otra situaciones similares, deja de ser usual al llegar los estudiantes a la preadolescencia o adolescencia, período en que la dimensión corporal de los jóvenes alumnos parece ser olvidada, paradójicamente, en un momento en que se está redefiniendo y esforzándose por insertarse en los cánones del mundo adulto. Así las cosas, podemos considerar que:

El cuerpo y el movimiento, en cuanto que son elementos constituyentes de la persona y la cultura, están inevitablemente presentes en la escuela. Sin embargo, tal como destacan numerosos autores (Corrigan, 1991; Shilling, 1993; Sparkes, 1996; Vaca, 1995) hay un olvido generalizado de la naturaleza corpórea de la educación. [...] la manifestación más significativa de la presencia del cuerpo en la escuela es su ignorancia o su relegación [...]. Si nos limitamos a las intenciones más conscientes y elaboradas de los docentes, el cuerpo y el movimiento tienen una presencia reducida y un tratamiento pedagógico aún más reducido [...]. Por medio de las presencias y ausencias corporales, se transmiten un conjunto de mensajes, rara vez conscientes, que van creando un concepto de cuerpo y, por extensión, de persona y sociedad (Martínez Álvarez y García Monge, 1997: 31-32).

A esta dimensión corporal, así como a la construcción de un espacio lúdico, puede prestársele atención a través de la dramatización, otorgándole en la escuela un carácter de práctica sostenida y deliberadamente dirigida para que cumpla determinados fines. Dramatizar, sin embargo, no es estrictamente hacer teatro:

Es imprescindible deslindar con claridad las fronteras entre la Dramatización y aquello que comúnmente suele entenderse por Teatro. Mientras en este prima el resultado artístico frente a un público, en detrimento de las etapas del proceso, que solo cobran valor en tanto que permiten el acabado del espectáculo, en la Dramatización no existe tal servidumbre de un producto estético final que es juzgado por terceros. Además, en la Dramatización los roles de actor y espectador son intercambiables dentro del grupo; no existe la separación clásica entre ellos. Importa, ante todo, cada momento del proceso en sí mismo (Aranguren Gaullés *et al.*, 1996: 12).²

El trabajo con dramatización, y el teatro como su posible correlato, implica la construcción de saberes específicos y concurrentes, y el desarrollo de una serie de conocimientos culturalmente valiosos (vinculados con la comunicación, la producción estética, la integración de conocimientos, la percepción de la otredad). Según Esther Trozzo y Luis Sampetro:

Sería pedagógicamente muy saludable que la escuela aprovechara mejor las apetencias lúdicas y la gran inquietud motora que prevalece en los alumnos de la EGB. Y, en este campo, el Teatro tiene mucho que aportar [...]. Representar es ponerse en situación, en la realidad de otro. Para ello necesariamente deben desarrollarse las capacidades de expresión y comunicación con un esfuerzo de autoconocimiento y de conocimiento del otro, todo lo cual permite adaptarse a situaciones nuevas (Trozzo y Sampetro, 2004: 28-29).

4. Por último, propondremos una línea de abordaje ya transitada en el ámbito de la escuela, incluso por la literatura misma: el teatro como ámbito de discusión y reflexión sobre otras problemáticas (sociales, políti-

cas, vitales), enfoque integrado a menudo en las propuestas de lectura y los modos de abordaje con los que trabaja el canon escolar.³ Pero aquí nos estamos refiriendo a un recorrido sustancialmente distinto, a partir de la obra (la puesta, el convivio, antes que del texto) para entender el teatro *como práctica política*, en el sentido amplio de este término, como producto cultural y humano que porta una ideología y una peculiar forma de «leer» e interpretar el mundo:

El teatro como parte de la vida del hombre, como parte de la cultura social, y no desgajado de ella. El teatro que participa de la visión de mundo y la concepción de la cultura que se sustenta en las prácticas vitales de una comunidad. El teatro no considerado como un campo extra-territorial de puro lenguaje sino como una práctica dentro de la cultura (Dubatti, 2002: 17).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las páginas anteriores, lejos de tener una intención prescriptiva que establezca juicios de valor entre «lo que se debe» y «lo que no se debe» hacer, han intentado formular una propuesta posible. El imperativo que debe guiarnos como docentes no nos quita la libertad de elección, pero nos pone en un lugar de responsabilidad y apertura crítica que debemos ocupar cumplidamente. Bien lo expresan Esther Trozzo y Luis Sampredo al decir que «la selección de saberes sociales que una comunidad realice, incidirá, sin duda, en la calidad de vida de sus miembros. Por lo tanto, decidir qué enseñar en la escuela debe ser el resultado de una profunda reflexión acerca de para qué queremos enseñarlo» (Trozzo y Sampredo, 2004: 28).

Las perspectivas aquí delineadas son diversas aproximaciones a un fenómeno complejo y dinámico. No son excluyentes, sino complementarias. Solo haremos, para concluir, una afirmación insoslayable: la construcción de una didáctica del teatro no puede ser abordada fuera de la *experiencia convivial*. Leer el teatro como literatura puede seguir siendo una alter-

nativa válida, pero cruzar ese límite exige transgredir el canon, burlar la frontera de la palabra, preguntarse a cada paso el «por qué» y el «para qué» de una práctica que merece ser un continuo objeto de indagación. A eso corresponde el viaje que el teatro nos está proponiendo: a la creación de un espacio alternativo que piense en *vivirlo*, al tránsito desde la realidad cotidiana a una realidad-otra, instalada por la convención del «hagamos de cuenta que...».

NOTAS

1. Es un concepto relevante para este tipo de análisis el aportado por Jorge Dubatti al proponer como objeto de análisis del teatrólogo «las expresiones de la *teatralidad poética como inserción* dentro de otras matrices estructurantes: instalaciones, actos políticos, escraches, presentaciones de libros, conferencias, actos escolares» (Dubatti, 2007: 153; destacado en el original).
2. La cita extractada pertenece a un documento del Gobierno de Navarra –citado en la bibliografía–, lugar en donde Dramatización es una de las materias optativas del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria.
3. Para ilustrar una propuesta de abordaje de este tipo, véase Tejerina-Lobo (2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren Gaullés, Ignacio *et al.*
1996 *Dramatización. Materias optativas. Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, Navarra, Gobierno de Navarra. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/drama_dg.pdf/42cea847-16af-4c6c-bd66-b53a5b5a83cf> [consulta: 1º de abril de 2019].
- Civera, Isabel; Díaz-Plaja, Ana y Palou, Juli
2006 «Salir del aula e ir al teatro: otra forma de acercar la literatura a los

adolescentes», en Bordons, Gloria y Díaz-Plaja, Ana (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp. 137-150.

Dubatti, Jorge (coord.)

2002 *El nuevo teatro en Buenos Aires en la postdictadura*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

2007 *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*, Buenos Aires, Atuel.

Martínez Álvarez, Lucio y García Monge, Alfonso

1997 «Educación física y género: una mirada al cuerpo en la escuela», en Alario Trigueros, Teresa y García Colmenares, Carmen (coords.), *Persona, género y educación*, Salamanca, Amarú Ediciones, pp. 31-71.

Martyniuk, Claudio

2006 «El teatro argentino se lleva bien con la insatisfacción» [entrevista a Jorge Dubatti], en *Clarín*, 5 de marzo. Disponible en: <<http://www.iade.org.ar/noticias/el-teatro-argentino-se-lleva-bien-con-la-insatisfaccion-jorge-dubatti-doctor-en-letras>> [consulta: 1º de abril de 2019].

Tejerina-Lobo, Beatriz

2005 «La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades». Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-en-valores-y-el-teatro-apuntes-para-una-reflexin-y-propuesta-de-actividades-0/html/003b4140-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_> [consulta: 1º de abril de 2019].

Trozzo, Esther y Sampedro, Luis

2004 *Didáctica del teatro I. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*, Mendoza, Instituto Nacional del Teatro- Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: <http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf> [consulta: 1º de abril de 2019].

PROTAGONISTAS DE UN VIAJE AL MUNDO DE LA LITERATURA

Lorena Fernández

Escuela Normal Superior nº 10 D. E. 10 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

«Ningún profesor de Lengua y Literatura habrá dejado de observar que cohesión y coherencia son condiciones fundamentales de la textualidad que deben ser enseñadas, experimentadas, probadas, apropiadas en la escuela secundaria» (Bibbó, Labeur y Cilento, 2014). De modo que aquí vamos.

La actividad empieza con un juego. Pregunto si alguien tiene un diccionario (en primer año ese es todavía un reflejo que traen de la escuela primaria) y, efectivamente, un alumno se muestra dispuesto y contento de poseer algo que la profesora pide. Uno por uno van eligiendo al azar palabras en el diccionario, a dedo: la consigna es no mirar y abrir donde toque. Yo voy anotándolas en el pizarrón y así, al cabo de un rato, tenemos una lista de palabras allí. Pregunto si conocen el significado de algunas de ellas. Algunas sí, otras no. Entonces anuncio que, a los efectos de lo que queremos hacer en esta actividad, no importa que no sepamos el significado de las palabras porque serán ellos los encargados de asignárselos...

Escribir será entonces como emprender un viaje. Puestos en ese lugar de autores, serán los encargados de tomar decisiones en ese itinerario, de señalar los caminos y de codificar lo que sea necesario para que otros viajeros, cuando lean sus producciones, puedan disfrutar del viaje (ojalá tanto como ellos al prepararlo). Pero lo más importante es que aprender

todo esto que se pone en juego al momento de hacer un texto será lo que les permitirá reconocer esos procedimientos en los viajes que otros autores, como ellos ahora, también hacen.

Claro que no será tarea fácil. Yo seré un poco la que va delante del grupo, como una guía más experimentada en estos caminos, que los hará sentir acompañados, cuidados y contenidos si surge algún inconveniente. A pesar de, entre nosotros, sentir el mismo vértigo que deben sentir algunos de ellos.

El texto en cuestión que armaremos será la continuación de una historia a partir de la situación inicial de un cuento y en él tendremos que incluir –no importa en qué orden– las palabras de la lista que figuran en el pizarrón, pero con una particularidad: en nuestro texto no pueden significar lo que efectivamente significan. Allí *luna* no puede significar *luna* ni *mármol*, *mármol*: ellos les asignarán primero un significado y deberán sostenerlo a lo largo de su texto.

Anuncio casi como por altoparlante (que es prácticamente el tono en el que me dirijo cotidianamente a ellos, seguido de, claro está, casi rogar que me escuchen y pedir que orbiten conmigo en la clase) que vamos a viajar, entonces. Tenemos todo lo que necesitamos: hojas, lapiceras, la consigna, la lista de palabras, el texto para continuar y nuestra ima-

ginación. Debo confesar que pareciera que soy la única que está emocionada con la empresa: ellos todavía –y eso que ya me conocen a esa altura del año– me miran sorprendidos ante tanto entusiasmo. Creo que no entienden por qué yo estoy tan contenta de anunciar esta actividad como un juego y de que mi aula sea un *aula taller*. No saben que parte de esa felicidad radica en sentir nuevamente que *están conmigo* en la clase.

Ya estamos preparados entonces. La idea es tomar solo algunos minutos de los ochenta que nos convocan ese día para escribir la continuación de una actividad de *El nuevo Escriturón* (Alvarado y Bombini, 1994), que se llama «A empezar por el principio». Algunos rezongan y la mayoría suspira hondo, como si sacaran aire desde el tobillo para hacerlo y eso les recorriera todo el cuerpo. «¡Otra vez escribir!», yo abro los ojos como *el dos de oro* y me encojo de hombros como diciendo: «¿Y?». Y digo, «¡Sí, escribir! ¡No estoy proponiendo que salten por la ventana al vacío!». Pero parece que así es, dadas las circunstancias... Nuevamente, la resistencia inicial a la que nos enfrentamos cada vez que la propuesta de trabajo tiene que ver con la escritura.

Comienzan a escribir. Como no están sentados a la manera tradicional sino en grupo –en los que pueden verse las caras– se ríen al tener que escribir *cualquier cosa*. La mayoría no puede escribir inventando el significado de las palabras. Tomás pregunta si hay que seguir con el narrador en primera persona y, luego de agradecer la pregunta, digo que sí, que como está en el principio del texto que debemos continuar, vamos a respetar ese narrador en primera, no sin antes explicar que esta es una decisión que obedece pura y exclusivamente a dejar esa variable estable, ya que vamos a cambiar todo lo demás. Esta decisión didáctica radica en que coincido con Maite Alvarado cuando en su trabajo «Escritura e invención en la escuela» dice que:

En la escuela, los trabajos de escritura suelen estar enmarcados por consignas. Estas proponen tareas de escritura, un problema retórico. Si la consigna es ambigua, o muy general o incompleta, es decir, si no circunscribe correctamente el problema que el alumno deberá resolver escribiendo,

el docente no podrá evaluar los textos ni orientar la reescritura, ni el comentario grupal, ni sistematizar criterios. [...] Una consigna bien formulada, no cierra, abre. Al acotar permite que la imaginación se canalice y se concentre en una dirección, potenciando sus efectos (Alvarado, 1997).

Los tranquilizo entonces y les digo que vamos a trabajar una cosa por vez. Están inquietos y no entienden todavía adónde vamos con todo esto. Pero como ya me conocen, Granata –que es como el Iván «el terrible» del curso– dice en voz alta: «¡Sí, ya sabemos, esta es la parte en la que confiamos en usted!», y resignado empuña el lápiz y se pone a escribir. Debe ser porque yo suelo repetir muy seguido esa frase...

Al cabo de un rato, todos están concentrados y escriben. Continuar el texto implica dos cosas: una, pensar cuál será el desarrollo y la posterior resolución de esa historia que están creando y, la otra, incluir las palabras de la lista del pizarrón con un significado diferente. La verdad es que en ese momento, mientras los miro trabajar, pienso si no me habré excedido un poco en la consigna. La miro por un segundo desde afuera y la veo, en primer lugar, ambiciosa, y temo que esta experiencia de clase resulte cualquier cosa y que no podamos trabajar el tema de la coherencia textual y la significación, que es adonde quiero llegar con esta actividad. Los vuelvo a mirar y me resuenan en los oídos las palabras de Granata, solo que esta vez yo misma me digo que ahora soy yo la que tengo que confiar en ellos y en que van a poder resolver esto sin mayores dificultades.

Sumida en este vértigo que siento mientras espero que mis alumnos terminen sus producciones escritas, para acompañarme un poco en esta espera, recuerdo nuevamente las palabras de Maite Alvarado:

Lejos quedaron las épocas en que los alumnos se sometían sin chistar a la imposición de la norma escrita, y los maestros no dudaban en imponerla porque esa era la vía de acceso a una cultura valorada e incuestionable. Ahora es necesaria una motivación que impulse a emprender ese arduo camino para que el esfuerzo sirva de algo. Aquí es donde la invención de historias y la modalidad de taller de escritura, en el que el propio grupo se vuelve receptor de los textos, adquiere sentido (i bíd.).

Pasan unos minutos y van terminando de a poco. Se ríen de sus propias producciones y siguen sin entender cómo es que alguien va a entender sus textos. Soriano se queja: «Pero solo yo me entiendo». Llegó entonces el momento de leer y socializar nuestras producciones. Le sugiero a Soriano que empiece; lo hace a regañadientes. Su texto provoca risa en los demás, sobre todo cuando explica que *monumental* significa *cama* y *oso*, *mosquito*. De ese modo su narrador en primera persona se levanta del *monumental* cansado porque no puede conciliar el sueño para matar al *oso* con un matamoscas, que trae de la cocina. Y la misma situación es retratada por Aylén diciendo que «en un ataque de nervios se levanta del *opíparo*, va a buscar el Raid a la cocina, vuelve y después de tirarlo por toda la *maleta* cierra la puerta y se va a dormir al *oso* del living».

Después de las risas, explico que la lengua es un código y que como tal debe ser compartido y acordado por todos nosotros para que podamos entendernos, porque si no es imposible comunicarnos. El lenguaje es arbitrario y convencional: es así y, a pesar de que ellos digan «¿por qué para mí *oso* no puede significar *cama* o *sillón*?», respondo que «las palabras pueden, en tu texto y en su producción, significar lo que quieran. Pero si querés que otros lo entiendan, lo compartan y viajen con vos, todos debemos atenernos a las mismas reglas y a las mismas convenciones. De hecho, lo que nosotros hicimos fue *desafiar al diccionario*» (y digo esto con aire solemne, porque después de algunos años de trabajar con adolescentes sé que les encanta esa idea de ir más allá de las reglas). Pero la verdad es que, si queremos convertir el «A comenzar por el principio» de *El nuevo Escriturón* en un *best seller*, tenemos que incluir palabras en él, cuyos significados, en principio, sean compartidos por todos.

Propongo entonces que rehagan su texto incluyendo en él palabras que sean conocidas por todos. «Algo normal», dice Soriano un poco más aliviado. Y se ponen a escribir contentos textos *normales* (supongo que porque les inflé el ego con ese cuento del desafío solemne al diccionario). «Coherentes», aclaro yo y explico entonces el concepto de *coherencia*. Granata pregunta si puede *hacerlo fantástico*, retomando el tema que vimos anteriormente, y algunos pocos entusiastas acuerdan con él. Cambio

entonces la consigna y ahora tendrán que agregar a sus trabajos la condición de que su resolución sea la de un cuento fantástico y sumo el concepto de coherencia al de género.

De ese modo, los textos de mis alumnos terminan con poderosos repelentes que hacen desaparecer al protagonista narrador, pero no al mosquito, o con grandes metamorfosis de ese insecto que termina por devorar al desesperado narrador, quien por su culpa no concilia el sueño. En tren de confesión, debo reconocer que me gusta que hayan aprendido el tema anterior y que puedan incorporarlo a esta actividad también y, modestia aparte, siento con orgullo que no me equivoqué al confiar en ellos como lo hice con este trabajo en mi aula taller.

Nuestro viaje culmina entonces, con la promesa de recordar y aprender estos procedimientos para lograr la tan ansiada coherencia en nuestros textos y para reconocerlos en los de otros. Para que la próxima vez que nosotros emprendamos un viaje en libro por otros recorridos que otros armaron y construyeron, recordemos estos recursos que nosotros mismos acabamos de poner en juego. Seguramente en esa oportunidad seremos viajeros un poco más competentes a los que alguna historia los llevará por ahí, viajando por sus vericuetos y recorridos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Maite
1997 «Escritura e invención en la escuela», en Iaies, Gustavo (comp.), *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, AZ.
- Alvarado, Maite y Bombini, Gustavo
1994 *El nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.
- Alvarado, Maite y Pampillo, Gloria
1988 *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Bibbó, Mónica; Labeur, Paula y Cilento, Laura

2014 *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en lengua y literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Grafein

1981 *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena.

UN VIAJE AL INTERIOR DEL PROFESOR DE LITERATURA: EL SENTIMIENTO CATASTRÓFICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Sabrina M. Gómez

Universidad Nacional de Avellaneda y Escuela de Bellas Artes «Manuel Belgrano»

«Una mañana, al despertar de un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se encontró en la cama convertido en un insecto monstruoso» (Kafka, 2004). Este despertar de Gregorio me recuerda a ciertas transformaciones que sufrimos los docentes a lo largo del tiempo. Al igual que Gregorio, en un sueño intranquilo, me vi con unos anteojos con mucho aumento, un rodete en la cabeza, un traje sastre azul marino y unos zapatos con taquito acordonados. Hace diez años me recibía de profesora y por suerte ese estereotipo no se condice –en mi caso– con la realidad. Algunas veces la primera reacción que tienen los alumnos al leer *La metamorfosis* de Franz Kafka es que el protagonista «se volvió loco», de entrada cuesta aceptar el hecho fantástico y meterse en el pacto que nos propone el autor. Me pregunto si en la práctica o, por «culpa de ella», los docentes de Lengua y Literatura también empezamos a volvernos un poco locos y a perder el horizonte de la enseñanza del objeto literario. Este trabajo propone una mirada al interior del profesor de Literatura a partir del testimonio del profesor E., quien participó del curso obligatorio de «Trayecto de Formación y Actualización Pedagógica y Disciplinar en Lengua y Literatura» del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en relación con una propuesta que llevan adelante las alumnas C., W. y Ch., de quinto año, para leer a Julio Cortázar una y mil veces.

El 2014 fue el año de Cortázar y en una escuela de la Capital se nos pidió a los profesores de Lengua que pensemos propuestas para trabajar con los chicos. A mí me encanta Cortázar y todos los años trato de leerlo en clase, a la vez que me ajusto a los diseños curriculares para cada curso. Por lo tanto, «el año de Cortázar» vino a sumar un plus de alegría a la práctica docente. A veces pienso en Cortázar profesor y por qué no habrá sido feliz enseñando en una escuela rural, alejado del barullo de la ciudad y si habrá tenido que reinventarse todo el tiempo en cada clase. La alumna C. dice que ella lo imagina con cierto aire de misterio en París y hablando en francés, «con su cara de simpaticón y muy extrovertido». Yo no pienso en París, pero me pregunto si la profesión del docente –que muchas veces está tan atravesada por la queja – no nos permite hacer nada bueno o que valga la pena.

TRABAJO SOBRE CORTÁZAR EN 3 PASOS

Paso 1

Visita a «Rayuela. Una muestra para armar», que se exhibe en el Museo del Libro y de la Lengua de la Biblioteca Nacional. Previo a la visita, nos

adentramos un poco en la lectura de la novela más emblemática del autor. La propuesta fue organizar rondas de lectura en las que algún alumno leía fragmentos en voz alta y todos asistíamos como espectadores y comentábamos a partir de la pregunta: «¿por qué *Rayuela* es la novela que es y merece una muestra en el museo?». Una alumna se negó rotundamente a leer, sosteniendo que el libro tiene un vocabulario muy complejo y se trababa en la lectura. La visita nos permitió acercarnos a la novela de otra manera. La alumna C. dijo que le «hubiera gustado quedarse más tiempo mirando embobada las fotos de Cortázar. A pesar de la sala chica y que estábamos bastante perdidos con lo que teníamos que hacer con las actividades tecnológicas y no sé si la guía se resignó a que toquemos todo o era una sala para descubrirse a uno mismo y así a los juegos. Vi diseños de otras Magas y me di cuenta de que todos tenemos una Maga imaginada».

Al mismo tiempo que la alumna C. visitaba la muestra sobre *Rayuela* y quedaba embobada con las fotos del escritor, en una realidad virtual, el profesor E. —que se estaba formando y actualizando en Lengua y Literatura— irrumpía en un foro sosteniendo que «nadie dice que no se deba estimular la parte expresiva de los alumnos, pero cada cosa en su lugar. Yo hice durante todo el secundario un taller literario fuera de la escuela y ni me morí ni criticqué al sistema educativo por no tener taller literario en la hora de lengua».

Paso 2

Escribir un decálogo para un cuento perfecto. Para esta actividad leímos una reflexión de Cortázar sobre el cuento. La idea era que volviéramos a pensar sobre las características del género, si los cuentos de Cortázar se limitan a estas pautas y que después escribiéramos un decálogo propio con lo que cada uno creía que no podía faltar en un buen cuento. El decálogo de la alumna W. expuso ciertas ideas: que «nunca debemos enfrentarnos a una hoja en blanco sin tener una idea previa acerca de qué escribir, leer mucho, así, de esta manera, el escritor tiene con qué compa-

rar su obra, todo cuento debe tener un principio, un nudo y un final y que los decálogos no son eternos, que varían según el tiempo y el espacio».

Al mismo tiempo que la alumna W. construía un decálogo para escribir un cuento perfecto y aclaraba que los decálogos cambian con el tiempo y que los escritores se renuevan, en una realidad virtual, el profesor E. —que se estaba formando y actualizando en Lengua y Literatura— irrumpía en un foro sosteniendo que «hay tantos genios de la pedagogía dando vueltas emitiendo comentarios obsecuentes que a nosotros, a los mediocres que opinamos en disenso, nos queda tan solo callarnos la boca».

Paso 3

Escribir un cuento en donde uno de los personajes sea Julio Cortázar. La propuesta tenía que ver con revisar las representaciones que tenemos acerca del escritor, como por ejemplo que vivió en París y hablaba francés, que fue maestro en una escuelita rural, que le gustaba el jazz y que es uno de los escritores que no puede dejarse de leer en la escuela, entre otras. ¿Qué pasa si ponemos a este escritor como personaje en un cuento, en donde pueda ser al mismo tiempo ese personaje-escritor que imaginamos? A la vez se les pidió a los alumnos que dieran cuenta por escrito —a modo de registro— de la cocina de la escritura, haciendo más conscientes el momento de producción. El cuento de Ch. trataba de una alumna que tiene que hacer un trabajo para después de las vacaciones de invierno y debe inspirarse para escribir un cuento usando como personaje al mismo Cortázar: «Entré en una biblioteca para averiguar acerca de la vida de este escritor y veo, a pocos metros míos, sentado en un sillón a un hombre de unos 40 años, todo fue tan obvio. Me acerqué a él y le dije: “¿usted es Cortázar?”». La alumna Ch. escribió que para hacer este cuento se inspiró en su vida cotidiana, aclarando que no ve gente muerta, pero que le hubiera gustado encontrarse con el escritor para preguntarle algunas cosas. Que siempre que lee un cuento y al final termina siendo todo un sueño, se desilusiona mucho y por eso pensó en darle una vuelta de rosca a su relato.

Al mismo tiempo que la alumna Ch. leía su cuento usando como personaje a Cortázar y los compañeros la aplaudían, en una realidad virtual, el profesor E. –que se estaba formando y actualizando en Lengua y Literatura– irrumpe en un foro sosteniendo que «cuando nuestros alumnos vayan a buscar trabajo y lo consigan, por ejemplo, en un supermercado, al dueño lo único que le va a importar es que si le manda a escribir un cartel que diga BERENJENAS, nuestro alumno no escriba berenjena con *v* y con *g*. Los cuentitos que pudiera haber escrito nuestro alumno se los va a pasar por donde la espalda pierde su honesto nombre».

Para que los docentes no nos transformemos finalmente en el insecto kafkiano es necesario que no nos encerremos en el cuarto de la frustración. Muchas veces el ejercicio de la práctica docente es solitario: tendemos a cristalizar algunos discursos que repetimos a lo largo del tiempo y que lo único que hacen es fagocitarnos con el enojo, la queja y, finalmente, el bloqueo, cuando en realidad el verdadero camino de la recreación docente está en la voz de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia
1999 *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*, Buenos Aires, Eudeba.

Bibbó, Mónica; Labeur, Paula y Cilento, Laura
2014 *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en lengua y literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Bombini, Gustavo
2006 *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Bombini, Gustavo (coord.)
2012 *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.

Cortázar, Julio
1985 *Rayuela*, Buenos Aires, Seix Barral.
s/f «El sentimiento de lo fantástico». Disponible en: <<https://ciudadseva.com/texto/el-sentimiento-de-lo-fantastico/>> [consulta: 1º de abril de 2019].
s/f «Sobre el cuento». Disponible en: <<https://ciudadseva.com/texto/sobre-el-cuento/>> [consulta: 1º de abril de 2019].

Kafka, Franz
2004 *La metamorfosis*, Madrid, Brosquil.

Petit, Michèle
1999 *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rodari, Gianni
1997 *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.

EL MEDIADOR EN LA LECTURA: DEL TALLER AL AULA

Pablo Daniel Garroppo

*Estudiante de Lengua y Literatura del Instituto de Enseñanza Superior nº 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo»
y ayudante de cátedra del «Taller de Lectura, Escritura y Literatura Infantil y Juvenil»
en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)*

En este texto intentaré despertar ciertos interrogantes sobre situaciones de lectura que acontecen en otros territorios por fuera de la escuela. Me propuse desde un principio armar una presentación que tuviera que ver con la lectura y su mediación dentro del aula. O sea, intentaremos recabar situaciones *no formales* por fuera de la escuela y someterlas al análisis de lo que pudiese suceder dentro del aula –sin embargo reconocemos que algunas de ellas suceden en esta realidad–. Bien sabemos que la lectura en el aula recibe condicionamientos de todo tipo –pedagógico, institucional, social, académico, etc.– que pocas veces colaboran con la construcción de lectores autónomos y críticos.

La práctica en una clase «modelo» de Lengua y Literatura adquiere muchas veces una forma rígida, donde el contenido es lo más importante. La escuela marca sus encuadres históricos y delimita, con el dedo levantado, *cómo debe ser la práctica*. Y nosotros nos hacemos carne de ese discurso. Sin embargo, también existen otras experiencias donde la *práctica* es diferente; donde interviene la mediación de personas que propician el encuentro con libros, donde se pone en juego la creatividad para la elaboración de nuevas lecturas y donde la lectura adquiere un diálogo entre una mirada individual y colectiva. Muchas de estas experiencias se dan en espacios no formales. Y a veces, aun con la mejor intención llevar algo de

todo esto a la escuela, entender a la literatura en el espacio escolar puede resultarnos, tal como comenta Marcela Carranza (2018), como llevar a un rinoceronte adentro del aula: la literatura como algo salvaje, indomable, incómodo, como así también exótico, diferente y que, evidentemente, no pasa inadvertido, ya sea por su majestuosidad como por la potencialidad que verdaderamente tiene.

Por ello, intentaremos demostrar que las experiencias institucionales por fuera de la escuela también pueden ser incorporadas a la práctica docente, en función de la formación de lectores críticos y autónomos.

La formación del lector pareciera ser un objetivo solamente de la escuela. En parte lo es, pero no es exclusivamente de ella. Estos otros espacios tienen diversos grados de formalidad que permiten un acercamiento a la lectura de manera diferente a la que proponen los cánones escolares. Su institucionalidad puede ser de lo más diversa: centros culturales, bibliotecas populares, institutos de menores, talleres extracurriculares dentro de la misma escuela. En algunas circunstancias, incluso dentro del aula. Cuando hablamos de la *formación del lector* no nos referimos solo a la alfabetización, pese a que esta es el comienzo de una larga trayectoria de las personas en general. Sería interesante reflexionar un momento sobre ese comienzo voluntario del recorrido, esa conexión con los relatos

que pareciera tener, en muchos casos, un fuerte condimento azaroso y que no presta atención a ninguna formalidad.

Me animo a decir que no son la escuela ni el taller los lugares por excelencia que proponen arrimarnos a una forma particular de lectura, sino las personas que la llevan a cabo y buscan despertar una dimensión más honda del acto de leer. Ni una ni otro son los espacios salvadores de la lectura y la escritura. No soy más *copado* por ir a un taller o un *ñño* si le pongo dedicación al estudio formal. Ponemos en consideración a aquellos sujetos que propician un vínculo real con la literatura. Este acercamiento se puede dar desde una simple recomendación de un amigo hasta por actividades concretas con planificación previa, por ejemplo, una intervención pública con libros. Muchas veces existe un recorrido sinuoso, fragmentado y casual, que el sujeto lector hace con los textos durante toda su vida. «Me lo recomendó», «Leí algunas partes» o «Lo encontré en la biblioteca de casa» son frases célebres del lector del más acá, del que –no tengo dudas– formamos parte la mayoría.

No obstante, más allá del azar, consideramos que existen sujetos reales, *mediadores de lectura*, como los que describe Michèle Petit (1999 y 2009), que habilitan esa relación con los textos. Una relación que busca generar un efecto en el otro en tanto lector, que no trata de convencer ni de generar una transferencia de contenidos, sino más bien de promover *situaciones de lectura*. Para esto prescribir lecturas, cual recetas, no sirve de mucho; por el contrario, el campo de acción de un mediador entra en discusión con las representaciones sociales que priman en el medio donde trabaja. Y, a partir de allí, prepara el terreno para habilitar lecturas posibles con los textos.

Comparto una anécdota de mi espacio de trabajo. Trabajo en una juguetería a la que asisten niños y niñas, precisamente, a jugar –valga la redundancia–; en este lugar se disfrazan, bailan, cantan, dibujan, crean. Y también leen. Por lo general, paso por una biblioteca infantil cada quince días y llevo algún libro álbum para compartir un momento de lectura grupal. Cierta vez con el grupo de 6 a 8 años, llevé el libro *¿Qué hacen las niñas?* de Nikolaus Heidelbach. En este libro aparecen veintiséis historias, cada una compuesta por una oración y su imagen. Comienza por la

de Amaya y termina por la de Zoe, y así recorre cada letra del abecedario. La historia es una simple oración que comienza por el sujeto que lleva adelante la historia; por ejemplo, «Imperio no soporta que la molesten» mientras está sentada en su sillón en una habitación vacía leyendo un libro o «Zoe y sus amigas nunca se sintieron tan libres» y están volando sobre el césped de un parque sin ningún juego.

Me sorprendí cuando intenté comenzar a construir la lectura de las pequeñas historias con los chicos a partir de las imágenes y del texto. Los mismos chicos me dieron a entender que así la cosa no iba a funcionar. Por suerte tenía veintiséis posibilidades de readecuar la propuesta. Cada oración tiene muy marcada la primera letra y, a medida que pasaba las páginas, los chicos estaban pendientes de cuál era esa letra, no de lo otro. Apenas noté esto, lo que hice fue comenzar por donde ellos quisieron y después desandar cada una de las historias. Al grito de adivinar qué letra era, fuimos comentando las historias. Mi objetivo como *mediador* en ese lugar, en ese contexto y con esos chicos, fue ampliamente superado. Hubo una apropiación y discusión de las historias y hubo algo de alfabetización que de otra manera hubiese sido una carga para esos niños y, sin duda, los hubiese alejado de la literatura.

Por otro lado, volviendo a la escuela, los encasillamientos que existen en torno al leer y al saber generan estereotipos que es necesario deconstruir. En una clase de Lengua y Literatura, aquel rol del *mediador* se ve coartado por varios motivos. Hay una diversidad de recorridos lectores en cada uno de los estudiantes, lo cual resulta una apuesta para el educador, ya que la búsqueda es generar ese ambiente personalizado y expresivo con la literatura. Además la importancia de un *mediador* está en reconocer e intervenir sobre imaginarios que existen acerca de la lectura.

Hagamos por un momento ficción –aclaro que si hay algún contacto con la realidad en esto, es pura coincidencia–. Nos invitan a observar una clase donde existe una única persona que lee desenfrenadamente; ese estudiante sufre *bullying* de sus compañeros. Es decir, lo cargosean solamente por su inmersión en libros de todo tipo y por su participación; en esa aula, el imaginario que prima es el de *nerd* o *sabiondo* sobre ese desencajado estudiante. Nada más lejos de lo que quiere despertar el

docente a cargo de la clase con la literatura. Para esta escena existen dos posibles finales: el más triste es que aquel estudiante libere las amarras y deje naufragar su vínculo con la literatura; el otro, que se deje llevar y naufrague él mismo para continuar con su trayectoria como lector, desoyendo a todo su entorno. Cualquiera de los dos finales aleja la situación de *mediación* de relatos y, aún más, de elaborar lecturas compartidas. Es por esto que el mediador es quien en múltiples situaciones puede, citando a Petit, «autorizar, legitimar un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso de revelarlo. Y otros mediadores podrán acompañar enseguida al lector, en diferentes momentos de su recorrido» (Petit, 1999: 155).

El puntapié inicial lo da la escuela con la alfabetización y luego lo intenta reafirmar en las etapas superiores. Precisamente, en la escuela secundaria se da un proceso que muchas veces distancia a los sujetos de la lectura. En palabras de Graciela Montes, el fantasma de la escolarización es todo un clásico en educación desde la Contrarreforma hasta acá, ya que «domesticaban el acervo, achicaban la frontera, retiraban la literatura del sitio que Winnicott tan afanosamente buscó definir y la instalaban en una zona de trueque, la volvían “útil”, la ponían al servicio de la acomodación a las demandas externas» (Montes, 1999: 56). Hacer de la literatura en el aula algo moralizante es moneda corriente hoy en día y clara heredera de la conversión de la literatura en un fetiche. Creemos, en este sentido, que la actitud lectora es completamente diferente y en su esencia es altamente activa, no por la acción en sí de leer, sino por la construcción y apropiación de los discursos significantes que genera la sociedad a la que pertenecemos; es en este sentido que Michel de Certeau, en su libro *La invención de lo cotidiano 1*, dice:

En efecto, leer es peregrinar en un sistema impuesto (el texto, análogo al orden construido de una ciudad o de un supermercado). Análisis recientes muestran que «toda lectura modifica su objeto», que (Borges ya lo decía) «una literatura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se la lee», y que finalmente un sistema de signos verbales o icónicos es una reserva de formas que esperan sus sentidos del lector. Si entonces

«el libro es un efecto del lector», se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del «lector» (Certeau, 2000: 181-182).

Siguiendo este análisis, podemos caer dentro del aula, más allá de las buenas intenciones, en un intento de homogeneizar las lecturas posibles acerca de los textos. Fijamos un sentido, articulamos monolíticamente un contenido con otro, centramos la atención en uno u otro aspecto sumamente criterioso y así no dejamos espacio ni grieta para la creación de nuevos sentidos. Sabemos muy bien que el límite es delgado; a esta transgresión puede seguirle hacer cualquier lectura, poco oportuna e incluso menos pertinente. Es la otra zona de aquella *frontera indómita* de la que habla Montes (1999) cuando se refiere a aquel espacio donde se refugian la expresión y la creatividad de todo tipo de ataques y sobre el cual tenemos la obligación de expandir sus límites. La tensión entre la homogeneización de las lecturas y la elaboración de cualquier lectura abre al menos un interrogante: ¿con qué sentido se dan los textos dentro del aula? ¿Para crear o repetir? Sería interesante preguntarnos, retomando el trabajo de Kieran Egan, «“qué es lo que el alumno puede imaginar”, como punto de partida para posteriores indagaciones» (Egan, 2005: 64-65). En este aspecto, con partir de la realidad no solo reducimos el panorama de lecturas potenciales, sino también estereotipamos la *manera de leer*, lo cual puede conducir a pensar una variedad de cuestiones; todas con el mismo esquema de pensamiento. Algo así como cambiar de videojuego, cuando lo que necesitamos es salir a jugar a la calle. En algún punto, resulta interesante y necesario partir de aquí. La imaginación y las emociones, más allá de la validez que tienen los saberes, son parte fundamental para la conexión con la realidad, concreta y tangible, con la cual interactuamos para elaborar nuestras propias lecturas sobre lo que nos rodea.

Nos resulta interesante destacar aquellas experiencias no formales donde el juego con la literatura vuelve a los lectores partícipes de lo que leen y escriben. En cuanto a la lectura, los atraviesa, los pone en situación y, de esta forma, como dice Montes, más vale educar *en la literatura* para

que esta «ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer [...]. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras» (Montes, 1999: 55). Agrego algo más, a modo personal: también es convertir a la lectura en un acto social.

Algo de esto sucede en la experiencia de *People and Stories (Gente y cuentos)* de Sarah Hirschman. De alguna manera, es rectora de una modalidad que permite empezar a discutir la práctica sobre la cual los propios estudiantes dentro del aula pueden interpelar un texto, en este caso, cuentos. Hirschman arma categorías sobre las cuales empezar a trabajar tentativamente para hacer del texto algo más cercano a los participantes. Las cuatro categorías son: *escenario poético, contrastes y confrontaciones, sombras y temas* (Hirschman, 2011: 60). Cada una de ellas es una forma de abordar los emergentes que sugiere el cuento. Esta modalidad de trabajo se aleja de toda forma acartonada, fría o distante de análisis, porque trabaja a partir de sensaciones, percepciones y, principalmente, con la participación.

Por otro lado, una cuestión que plantea el dispositivo es la elaboración de preguntas sobre el cuento. Resultan –y esto es un dato no menor– una puerta de entrada y un primer acercamiento para quienes o bien no tienen contacto con textos o bien tienen preconceptos negativos sobre la literatura. Hirschman busca hacer de la formulación de preguntas algo más que una ronda de sensaciones y mucho menos que una comprobación de lectura. El objetivo no está en intentar responder aquello concerniente a los personajes y a la trama. Más bien, el hilo de preguntas tiene que ver con ir *apropiándose* del texto, de su tejido y de la imbricación de un elemento con otro. Nada parecería estar librado al azar –menos aún en un cuento–. Las cuestiones formales dependerán del nivel de recorrido del grupo y la teoría se irá vislumbrando en tanto y en cuanto haya una mirada mucho más cercana al cuento, y un coordinador atento a estas cuestiones. El alejamiento que provoca muchas veces el aprendizaje formal genera preguntas frías, distantes y que no animan a discutir el texto, por ejemplo, en los cuestionarios prefabricados sobre cuentos que se hallan en manuales: ¿cabe la generalización de preguntas sobre un texto?

La realidad de la escuela, cuando le damos espacio, nos invita a reflexionar sobre la lectura como proceso cognitivo y social. Siempre que habilitemos una lectura genuina de aquello que queremos observar, aparecerán contradicciones teóricas, tensiones dentro del aula, resistencias por parte de docentes y de alumnos, y sobre todo aportes de otros espacios educativos que también trabajan con literatura. Por eso, cuanto más liberemos el espacio entre el texto y la lectura, más posibilidades existirán de un desarrollo de lectores autónomos y críticos. Uno habilita un espacio y oficia de *mediador*. Por un lado, corremos al mercado del medio, sacamos las preguntas prefabricadas y, por otro, elaboramos nuestras propias preguntas.

La literatura como arte deja entrever algo de magia, algo que no terminamos de entender y que oculta un misterio. Despierta pasiones y muchas veces intentamos trasladar nuestra pasión a estudiantes, por el solo hecho de transcurrir en la escuela secundaria por una materia llamada Lengua y Literatura. Y sin quererlo, transformamos la literatura en algo paralizado, inerte. Cuando si hay algo que tiene la literatura, desde cualquier lugar donde se la mire, es *duende*. *Duende* como lo entiende Federico García Lorca en alguna de sus conferencias, como algo que escapa a la razón, que se diferencia del *ángel* que derrama su gracia y de la *musa* que dicta qué hacer. Al *duende* hay que despertarlo y para esto no existe mapa ni ejercicio. Solamente se deja ver cuando existe posibilidad de muerte, es decir, cuando rompe los moldes establecidos con una nueva visión, con una nueva lectura que viene a dar ese aire de frescura.

Cualquier educador debería entender que la dificultad de despertar al duende dentro del aula es parte de nuestra tarea docente, que la imagen que rige en ámbitos académicos acerca de lo maravillosa que es la literatura no alcanza para despertar a nadie. Hay que hacer algo más y hay que despertarla dentro del aula. Para esto damos paso al arte de la pregunta, cual oficio, para dar forma a aquellos interrogantes que ayuden a interpelar y a abrir ese espacio poético donde se esconden los misterios de la literatura.

BIBLIOGRAFÍA

Carranza, Marcela

- 2018 «El rinoceronte en el aula o la transgresión del lenguaje literario», en *Kapichúa*, n° 1, pp. 63-78. Disponible en: <<http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/212/183>> [consulta: 1º de abril de 2019].

Certeau, Michel de

- 2000 *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.

Egan, Kieran

- 2005 «¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?», en *Lulú Coquette*, n° 3, pp. 64-65.

García Lorca, Federico

- 1960 «Teoría y juego del duende», en *íd.*, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, pp. 36-40.

Heidelbach, Nikolaus

- 2011 *¿Qué hacen las niñas?*, Barcelona, Libros del Zorro Rojo.

Hirschman, Sarah

- 2011 *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Montes, Graciela

- 1999 *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèle

- 1999 *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 2009 *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano Travesía.

WAKEFIELD, EL ANTI-ULISES

María Valeria Gould

Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Lomas de Zamora),

profesora de los Institutos Superiores de Formación Docente n° 41 y 53 de Almirante Brown

La idea de trabajar sobre el cuento «Wakefield» de Nathaniel Hawthorne responde, en primer lugar, a la reacción inmediata que me dio el hecho de leer los ejes temáticos de estas jornadas, especialmente, la consigna: «Lo extraño está a la vuelta de la casa. La ficción que extraña la cotidianidad». Inmediatamente vino a mi memoria la historia de este personaje tan particular, Wakefield, porque literalmente su aventura transcurre a la vuelta de la casa. Y releí el cuento que tanto me había impactado. La historia es sencilla, pero no por eso trivial ni poco profunda: se trata de un hombre común de la pequeña burguesía del Londres de principios del siglo XIX, que un día, sin explicar sus razones a nadie, ni siquiera a sí mismo, se va de su hogar con la excusa de realizar un viaje que durará una semana. Sin embargo, se aloja en un departamento previamente alquilado, situado a la vuelta de su casa, tal como lo sugiere la consigna a la que hice referencia. Lo extraño es que su experimento «metafísico», que consiste en averiguar cómo sería la vida sin él, se prolonga por veinte años, después de los que regresa y vive el final de su vida, con su fiel esposa; hasta aquí sabemos sobre qué es lo que sucedió con estos extravagantes personajes.

En un principio, la lectura del texto de Hawthorne me hizo acordar (por oposición) al eximio Ulises. Quizás, el estar leyendo su epopeya con

los alumnos de 4º año facilitó o propició esa relación impensada. El hecho es que Wakefield es descrito de la siguiente manera:

En ese entonces se encontraba en el meridiano de su vida. Sus sentimientos conyugales, nunca violentos, se habían ido serenando hasta tomar la forma de un cariño tranquilo y consuetudinario [...] una especie de pereza mantenía en reposo a su corazón dondequiera que lo hubiera asentado [...] su mente se perdía en largas y ociosas especulaciones que carecían de propósito o del vigor necesario para alcanzarlas. Sus pensamientos rara vez poseían suficientes ímpetus como para plasmarse en palabras. La imaginación, en el sentido correcto del vocablo, no figuraba entre las dotes de Wakefield [...] si se hubiera preguntado a sus conocidos cuál era el hombre que con seguridad no haría hoy nada digno de recordarse mañana, habrían pensado en Wakefield.

Su descripción, como vemos, se opone ampliamente a la que se hace del héroe, a quien se caracteriza por su inteligencia y perspicacia. Pero no es solamente la descripción la razón por la cual se me ocurrió tal paralelo. El hecho de realizar el «experimento» de ausentarse y regresar después de veinte años, con una esposa fiel que lo espera, también dejó en mí re-

miniscencias de una extraña Penélope: «Empero, gracias a ella, cuando todo el mundo se ha resignado a darlo por muerto, ella a veces duda que de veras sea viuda» (Hawthorne, 1971).

Una descripción que lo ubica en las antípodas, un viaje que no tiene nada de riesgoso porque son solo unos pasos –el único riesgo es que lo reconozcan, problema que soluciona comprándose una peluca roja–, unas aventuras que no existen y una mujer que lo espera por veinte años sin resignarse a su viudez serían, entonces, los elementos que me sirvieron para organizar esta temática.

Sin embargo, el texto no se agota en esta posible semejanza. El cuento comienza con una introducción que plantea el problema de la verosimilitud, tal como lo hace Jorge Luis Borges en muchos de sus cuentos, en los que exhibe las fuentes del relato creando una sensación de realismo histórico. Hawthorne nos propone para esta historia un narrador que es muy particular: opina, inventa, nos cuenta de dónde sacó este argumento, nos dirige en la lectura y nos lleva a pasear por la vida de Wakefield durante los años de su ausencia. Además, interviene en los pensamientos del protagonista y le dice lo que tiene que hacer, como si Wakefield pudiera escucharlo, como una suerte de «voz de la conciencia». Veamos un ejemplo:

En algún periódico o revista antiguos recogí una historia contada como verídica, en la que un hombre –llamémosle Wakefield– se alejaba durante mucho tiempo de su esposa. [Más adelante...] Esto es todo lo que recuerdo. Pero el incidente, aunque de la más pura originalidad [...] creo que apela a la generosa simpatía de la humanidad [...]. Cuando un hecho afecta el espíritu con tanta fuerza vale la pena detenerse a pensar en él. Si el lector desea hacerlo por su cuenta, dejémosle con sus propias meditaciones; si en cambio prefiere recorrer conmigo los veinte años que duró el capricho de Wakefield, le doy la bienvenida. Confiemos en que la historia estará impregnada de un sentido y tendrá una moraleja –aun cuando no logremos hallarla– claramente delineada y sintetizada en la oración final (ibíd.).

Como vemos, este narrador ficcionaliza un hecho supuestamente leído en una fuente que no recuerda muy bien e indica que a partir de ahí su

conmoción ante tal absurdo acontecimiento lo impulsó a imaginarlo y escribirlo (transformarlo en literatura), aunque nos advierte a nosotros, los lectores, que es parte de su imaginación.

Este comienzo me recordó a otro que era conocido por mis alumnos, ya que se trata de un cuento leído en el curso con el que trabajé, y me sirvió para ejemplificar este procedimiento. Este es su principio:

Dicen (lo cual es improbable) que la historia fue referida por Eduardo, el menor de los Nelson, en el velorio de Cristian, el mayor, que falleció de muerte natural, hacia mil ochocientos noventa y tantos, en el partido de Morón. Lo cierto es que alguien la oyó de alguien, en el decurso de esa larga noche perdida, entre mate y mate, y la repitió a Santiago Dabove, por quien la supe. Años después, volvieron a contármela en Turdera, donde había acontecido. La segunda versión, algo más prolija, confirmaba en suma la de Santiago, con las pequeñas variaciones y divergencias que son del caso. La escribo ahora porque en ella se cifra, si no me engaño, un breve y trágico cristal de la índole de los orilleros antiguos. Lo haré con probidad, pero ya preveo que cederé a la tentación literaria de acentuar o agregar algún pormenor (Borges, 2011a).

Es el comienzo de «La intrusa», un cuento de Borges de *El informe de Brodie*.

También Borges, en su libro *Otras inquisiciones*, escribe un artículo sobre Hawthorne y le dedica varias páginas al cuento «Wakefield», razón por la cual podríamos vincularlos, buscar similitudes en sus procedimientos narrativos. Así como el Borges de «La intrusa», que escucha una historia y el impacto lo lleva a escribir el cuento, Hawthorne experimenta lo mismo, muchos años antes, y a partir de una noticia publicada.

Parábola de la alienación del hombre moderno, del que quiere desaparecer del sistema por un tiempo «a ver qué pasa» y se da cuenta que no pasa nada, y por eso decide volver antes de caerse para siempre y ser «un desterrado del universo», este cuento plantea inquietudes humanas desde el surgimiento de las grandes ciudades, la vida moderna y sus asfixias.

Hasta aquí los aspectos más destacados de la estructura y del contenido de este relato norteamericano, y su relación tangencial con el texto épico que nuestros alumnos leen. Pero es de lo que sucede en el aula con este cuento de lo que me gustaría hablar. De fácil lectura, posible de ser compartida, y propicio para el debate, este cuento plantea algunas cuestiones interesantes de interpretación. La primera, es la de la literalidad: los alumnos quieren agotar en la literalidad su primera aproximación al relato, preguntas como «¿Y de qué vivía?», «¿Y no tenía nada que hacer que espiaba a su mujer?», «¿No se cruzaron nunca?», etc., fueron las primeras reacciones. Luego de un segundo abordaje oral, se hizo presente la relación con Ulises y la espera de Penélope, pero sobre todas las cosas, apareció en el aula la idea de poder escapar y ver qué sucede en el mundo mientras uno no está.

Los textos literarios tienen esa propiedad, por llamarla de alguna manera, la posibilidad de hacernos «viajar en libro», y es por eso que les propuse a los alumnos varias ideas para escribir a partir de la lectura. Las opciones fueron estas:

Escriban:

la noticia de la desaparición del hombre que dice haber leído el narrador en un periódico o revista.

la historia desde el punto de vista de la esposa, invéntenle un nombre e imaginen qué le sucedió durante ese extenso período de tiempo.

el diario íntimo de Wakefield mientras vivía en ese departamento en la otra calle.

el diálogo que entablaron la mujer y Wakefield en el reencuentro.

el monólogo interior de la mujer de Wakefield luego del encuentro en la calle.

una comparación entre Wakefield y Ulises.

una historia en la que ustedes hacen lo mismo que Wakefield... ¿Qué razones tendrían?

Explicar este último párrafo que es el final del cuento: «En la aparente confusión de nuestro mundo misterioso los individuos se ajustan con tanta perfección a un sistema, y los sistemas unos a otros, y a un todo, de

tal modo que con solo dar un paso a un lado cualquier hombre se expone al pavoroso riesgo de perder para siempre su lugar. Como Wakefield, se puede convertir, por así decirlo, en el Paria del Universo».

Una vez expuestas las consignas y habiendo dejado el tiempo necesario para un debate en el que salieron numerosas ideas relacionadas con la extravagancia de las acciones, sobre lo poco que valía la vida de Wakefield para su familia, sobre que a ellos no les pasaría lo mismo porque alguien saldría a buscarlos, etc., se entusiasmaron con las propuestas. Entonces les conté que hay una novela llamada *La mujer de Wakefield*, de Carlos Berti, un escritor argentino que narra la vida de ella mientras su marido no está. Los alumnos, espontáneamente, anotaron el nombre de la novela para ver si la podían conseguir, entusiasmados con la idea de saber.

Los siguientes son fragmentos de algunas de las producciones que salieron de este «viaje». Transcribo solamente tres:

Reflexiones de la mujer de Wakefield

Todos pensarán que veinte años es un tiempo muy largo, pero no para mí. Lo he pasado sola, sin compañía de nadie en especial, las noches largas de invierno que solía compartir con mi esposo se volvieron más frías de lo usual... aun así, seguí esperándolo, sintiendo este dolor que crece día a día, molestándome y calando tan hondo que en ocasiones estuve al borde del colapso. Aunque no tenía opción, seguir con mi vida cotidiana es lo que toda «viuda» debe hacer, sin protestas, sin rechazar la realidad... no es que alguna vez la haya rechazado, es más, no sé si esta realidad que todos creen sea la verdadera, a veces dudo de todo lo que me rodea, de todo lo que vivo...

La historia de la mujer de Wakefield

Estaba esperándolo ese viernes con la cena preparada sobre la mesa. No apareció nunca, la preocupación ya me estaba aturdiendo. Pasó una semana y todavía no sé nada de él, solo me dijo que tardaría unos días y no lo encuentro por ningún lado, pasan los días y él no está aquí conmigo. Ya la gente empieza a olvidarlo, todos lo dan por muerto, pero yo lo sigo esperando, siempre hay un plato en mi mesa para él.

El diario íntimo de Wakefield

19 de agosto de 1812

Ya llevamos 10 años de casados y somos muy felices, pero una pregunta me invade: ¿qué pasaría si de un día para el otro me fuera? ¿Acaso alguien lo notaría? ¿Mi esposa me extrañaría? Una idea muy loca me llega al ras de estas preguntas...

23 de agosto de 1812

Hoy es el día en que pongo en marcha mi raro plan, no sé muy bien por qué, quizás es algo que hago inconscientemente, la cuestión es que me voy y mi esposa cree que es por un viaje, lo que no sabe es que voy a estar en la calle inmediata a nuestro hogar.

Los ejemplos se multiplican, en general, se repiten las preferencias para escribir, pero el objetivo mío, el de leer para escribir o escribir a partir de la lectura se cumplió. Pensar la literatura como una experiencia, como una forma de vivir historias en las que podemos estar en cualquier lado, de cualquier manera o ser cualquier persona, acercarlos estos mundos a los alumnos, darles forma, pensar con ellos relaciones, similitudes, escuchar las ideas que ellos mismos tienen sobre lo que leen es parte de nuestra tarea como profesores de literatura, invitarlos y, por qué no, empujarlos a viajar en libro.

BIBLIOGRAFÍA

Berti, Carlos

1999 *La mujer de Wakefield*, Buenos Aires, Tusquets.

Borges, Jorge Luis

2011a «La intrusa», en *íd.*, *El informe de Brodie*, en *Obras completas*, Buenos Aires, Sudamericana.

2011b «Nathaniel Hawthorne», en *íd.*, *Otras inquisiciones*, en *Obras completas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Gamerro, Carlos

2012 «El iniciador: Nathaniel Hawthorne», en *íd.*, *El nacimiento de la literatura argentina y otros ensayos*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Hawthorne, Nathaniel

1971 «Wakefield», en *íd.*, *Cuentos*, Buenos Aires, Cedral.

LO QUE DESCUBRIMOS VIAJANDO A LA FICCIÓN

Silvia Alviso y Lorena Martínez

Alumnas de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Pedagógica

LO QUE DESCUBRIMOS VIAJANDO A LA FICCIÓN

Nuestro propósito es compartir lo que aprendimos a partir de la experiencia que nos proporcionó el «Taller de Escritura Ficcional» en el posgrado de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, que realizamos en la UNIPE. La propuesta del Taller consistía en que, en nuestro rol de docentes-alumnas, produjéramos y reflexionáramos sobre la ficción, para apropiarnos de una serie de saberes específicos desde la propia experimentación, con el fin de observar y analizar desde este nuevo enfoque nuestra práctica docente, en relación a cómo plantear la enseñanza de la escritura.

Este nuevo enfoque abrió un viaje inaugural que nos obligó a dejar la orilla conocida de profesoras, que escribimos durante nuestra formación de grado y rutina laboral muchos textos académicos y escolares, y que, en el ámbito del aula, pedimos a diario a nuestros alumnos que escriban textos ficcionales. Se trataba de llegar a una orilla desconocida, en la que debíamos explorar, ensayar y encontrar modos más ricos para la invención y la discusión, para la reflexión y la corrección, con el objeto de apropiarnos desde la propia experimentación de una nueva manera de situar la escritura y la lectura de ficción, en un lugar central, como modo de acceso a los saberes disciplinares.

En función de ver de qué modo hemos transformado nuestra práctica y modificado la representación de la escritura de ficción en el aula, concibiéndola entonces como una caja de herramientas, relataremos determinados momentos vividos en este viaje experimental, a los cuales llamaremos estaciones.

PRIMERA ESTACIÓN: ESCRIBIR DE A DOS

Habitualmente pensamos que escribir de a dos posibilita superar el primer obstáculo, el drama inicial de la hoja en blanco. Sin embargo, cuando nos abocamos a resolver de a dos la primera consigna, nos dimos cuenta de que, en realidad, los miedos, las preocupaciones y los bloqueos no se perdían ni desaparecían con otro, sino que se compartían.

De este modo, la tarea nos planteó un doble descubrimiento.

Por un lado, para escribir de a dos primero necesitábamos conocernos. Si queríamos construir un mundo de ficción juntas, debíamos tener un punto de encuentro, mirar el mundo desde un lugar compartido, imaginar a la par. De este modo, a través de compartir anécdotas, recuerdos y experiencias personales, comenzamos a construir un horizonte de mira-

da que nos permitió definir nuestra identidad colectiva: quiénes éramos escribiendo juntas, porque no podíamos pensarnos como productoras de sentido si primero no indagábamos en nuestro interior.

Por otra parte, aprendimos que escribir de a pares es una posibilidad para desarmar la mirada individual desde la que generalmente se afronta el mundo, y que la interacción con el otro posibilita entender la escritura como una práctica sociocultural, y advertir y vivir la riqueza de semejante situación.

Por ende, como docentes juzgamos que se debe prestar atención a la conformación de las parejas de escritura, considerando que la afinidad que tengan entre sí sus integrantes es una ventaja significativa a la hora de imaginar y entregarse a la aventura de escribir. El hecho de que se conozcan o que sean personalidades muy similares no va a coartar la posibilidad de la construcción de una identidad colectiva, pues la clave de la escritura colaborativa es el hallazgo de los puntos de encuentro en los que las subjetividades pierden protagonismo en favor de consolidarse como pareja. Creemos que es importante transmitirles a los alumnos que a través de la escritura van a conocerse (más allá de lo que ya se conocen), porque la escritura implica frecuentemente búsqueda y conocimiento, y en este sentido no olvidemos que los alumnos de secundaria son adolescentes que, como tales, viven en un permanente buceo interior. Así que la conformación de la pareja de escritura es una instancia que debe ser cuidada por el mediador cultural del taller, para que afiance el vínculo y se promueva la socialización, con el fin de lograr que los alumnos vean a la escritura como una práctica social; no porque los docentes lo decimos, sino porque así lo pueden experimentar y vivir.

SEGUNDA ESTACIÓN: ESCRIBIR FICCIÓN NO ES UN JUEGO

Porque el taller en el que participamos no era una propuesta lúdica, se constituyó en unidades programáticas que abarcaban diferentes saberes disciplinares. Cada consigna apuntaba a trabajar una categoría narrato-

lógica en particular, a partir de la selección de un elemento de nuestra cotidianeidad que servía de disparador: una anécdota, una fotografía de la infancia, un *graffiti*, un acontecimiento histórico real. En ese punto advertimos que no solo no estábamos acostumbradas a escribir ficción, sino que además, si bien sabíamos y reconocíamos la existencia de determinadas categorías narratológicas como la focalización, la construcción del verosímil, la metalepsis o el relato enmarcado, no sabíamos cómo lograrlas en la escritura de un cuento. Consecuentemente, aprehendimos que una consigna de escritura ficcional debe tener algo de valla y algo de trampolín, porque de otro modo deja a la deriva a la ficción, asociándola a un mero juego. Lo mismo ocurre si quienes escriben no manejan los conceptos expuestos en la consigna, difícilmente puedan producir efectos de sentidos. En nuestro caso como alumnas, cuando la docente nos habló de metalepsis, nos sentimos desorientadas y en esa circunstancia escribir ficción era un terreno fangoso.

Por lo tanto, convenimos que en el aula debemos volver siempre sobre la consigna, determinando hacia dónde se dirigen quienes abordan la tarea de invención, y en esta instancia observamos la necesidad de la explicación oral del docente sobre toda consigna, una en la que ofrezca una ejemplificación, de modo tal que los alumnos puedan percibir dónde están ubicados y puedan establecer cuál es el camino que van a transitar.

TERCERA ESTACIÓN: PARTIR DEL PERSONAJE PARA ESCRIBIR

Una vez que sabíamos quiénes éramos como pareja escritural y entendiendo en qué consistía la consigna, era tiempo de imaginar la posible historia para comenzar literalmente a escribir. En todas las ocasiones en que debimos narrar, surgió un patrón creativo: siempre comenzamos pensando en el personaje, en quién iba a protagonizar esa posible historia. No fue una condición impuesta, sino que surgió como un modo de darle forma a nuestro espacio de ficción. El proceso de delinear al personaje literario fue complejo, porque, lógicamente, antes de encontrar

el que nos sedujera y se delineara con claridad, otros retrocedían y se desvanecían, así optamos por desechar a muchos. De ese modo, pudimos observar que los personajes se construyen estableciendo acuerdos en cuanto a su triple dimensión humana y, en ese proceso donde se define su figura, descubrimos que también pueden conquistar nuestro corazón y se vuelven adorables. En nuestro caso fueron Peter y Campanita, un abuelo y su nieta, los personajes que nos cautivaron, de tal manera que son gratamente memorables.

Por consiguiente, sostenemos que los alumnos también pueden, como primer paso, configurar el personaje literario, puesto que al trabajar arduamente en su construcción se establece un vínculo con él, que sin lugar a dudas les posibilita asumir como propias las palabras de Horacio Quiroga: «Toma a tus personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final». Subrayamos que la caracterización de todo personaje se debe a una toma de decisiones colectivas, a un proceso de selección donde quienes escriben pueden concentrarse en lo que ve el personaje *sin distraerse viendo lo que no puede o no le importa ver*.

CUARTA ESTACIÓN: CÓMO Y PARA QUÉ CIRCULA EL TEXTO FICCIONAL ESCRITO EN UNA COMUNIDAD LECTORA

En nuestra experiencia de escritura de a dos, cuando se configuró el personaje y se armó la historia, el texto ficcional vio la luz, no sin antes pasar por diversas instancias de supervisión técnica. De este modo, los textos producidos fueron publicados en un blog y puestos en circulación en la comunidad lectora conformada por todos los alumnos integrantes del taller. A cada pareja de escritura se le asignó la lectura del texto producido por otra pareja; esta lectura posibilitó la realización de un comentario en el que debíamos observar de qué manera se habían abordado las cuestiones planteadas en la consigna.

Los primeros comentarios emitidos tuvieron un tono evaluativo, propio de la formación profesional, ya que indicábamos si estaba bien o mal

lograda la resolución de la consigna, pero con el paso del tiempo, una vez que los integrantes del taller —a instancias de la docente a cargo— comprendimos que el comentario debía ser una ayuda, un aporte que contribuyera a observar el modo en que se había o no resuelto la propuesta, los comentarios prosperaron en favor de la evolución del texto en cuestión.

Y en este aspecto, aprendimos que el comentario es un instrumento que puede funcionar como un nuevo trampolín para orientar la reescritura del texto ficcional y que el texto puede ser reescrito tantas veces como cuantos comentarios haya.

Por lo tanto, consideramos que en el aula se debe promover la formación de tal comunidad lectora que lee para comentar, porque en los textos ficcionales ajenos resultan más visibles que en los propios los puntos que requieren una revisión. No solo se trata de producir, sino que en la modalidad de taller de escritura también debe haber un tiempo para la lectura, que permita llevarla a cabo como práctica social. Los alumnos deben escribir, leer y comentar, experimentar las diferentes etapas del proceso para comprender por qué la escritura ficcional es compleja.

QUINTA ESTACIÓN: EL DESTINATARIO DE LOS TEXTOS FICCIONALES ESCRITOS

Si bien la modalidad propuesta era la de un taller con promoción directa, las diversas instancias de escrituras que desarrollamos estaban enmarcadas en un espacio institucional, es decir que escribíamos en un contexto donde la resolución de las consignas, la producción de los textos y de los comentarios guardaban un objetivo primordial: alcanzar la mentada promoción directa del espacio disciplinar. Por ende, nunca pudimos despojarnos de la existencia de la figura del docente, de su mirada y de su actitud, como la única voz autorizada que aprueba o descalifica. De esta manera, frente a las primeras consignas, escribíamos pensando que nuestros textos serían leídos por la profesora, ella era la única destinataria que teníamos en mente, consecuentemente, nos planteábamos si nues-

tros textos se ajustaban a lo que ella había pedido, dado que si la docente era la que formulaba la consigna, la que leía el texto y lo evaluaba, era en definitiva quien iba a decidir si con nuestros trabajos promocionábamos el taller. Posicionadas desde esta perspectiva, era razonable entender que optásemos por creer que cada palabra escrita le estaba dirigida. Sin embargo, fueron las sucesivas experiencias escriturarias las que nos permitieron entender cómo funcionaba el taller.

En particular, dos hechos fueron los que contribuyeron a que advirtiésemos que escribíamos ficción para muchos destinatarios. El primero: la existencia de una comunidad lectora formada por nuestros propios compañeros. El segundo: la publicación de nuestros textos en una plataforma virtual como el blog.

En estas circunstancias, aprendimos que los textos que producimos pueden tener y tienen múltiples destinatarios, conocidos y desconocidos, y que esta cuestión es una condición inherente a la escritura: «pensar en el otro al que dirigimos nuestras palabras».

Esta certeza nos condujo a comprender que en el aula debe destacarse la importancia de los otros para quienes se escribe, los otros para quienes está destinado el texto, esperando concretamente su comprensión, sobre todo teniendo presente que, en el caso de los alumnos, la mayoría de las veces piensan en que ese otro solo puede ser el docente a cargo, porque escriben esperando la aprobación. Si hacemos hincapié en que los compañeros también son los lectores/destinatarios de sus producciones, porque a fin de cuentas son ellos los que realizan los comentarios, los alumnos podrán ampliar su horizonte y percibir o imaginar otros receptores, de modo que el texto no sea el reflejo de una instancia obligatoria de escritura y del comentario reiterado en el espacio de la escuela: «Hoy tuvimos que escribir para la profesora».

Para finalizar, luego de haber recorrido cada una de estas estaciones, en un viaje de pasaje de la orilla familiar –nuestro papel como profesoras de enseñanza media– a otra desconocida –participantes de un taller que nos desafió a producir textos de ficción–, para volver al punto de partida, el rol docente que asumimos y recorreremos a diario, consideramos que a través de este viaje de ida y vuelta supimos del valor epistemológico de la

ficción y aprehendimos que en un taller de escritura nuestra función como docentes puede resignificarse en la búsqueda de un punto de equilibrio, entre la posición de autoridad delegada y la de mediador cultural, con el propósito de orientar las prácticas de escritura de nuestros alumnos para que puedan concientizarse de los saberes puestos en juego en cada texto producido.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite

2001 «Enfoques de la enseñanza de la escritura», *íd. (comp.), Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.

1997 «Escritura e invención en la escuela», en Iaies, Gustavo (comp.), *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, AZ.

Bourdieu, Pierre

2001 «Capítulo 1. Parte II. “El lenguaje autorizado: las condiciones sociales de la eficacia del discurso ritual”», en *íd., Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

Egan, Kieran

2005 «¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?», en *Lulú Coquette*, n° 3, pp. 64-65.

Iturrioz, Paola

2010 «La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas», en *Lulú Coquette*, n° 5, pp. 36-53.

Rodari, Gianni

1997 *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.

PARA EL VIAJE, MI CUADERNO DE BITÁCORA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Cintia Navarrete y Virginia Verdugo
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos esta propuesta partimos de nuestra propia experiencia de trabajo como maestra de grado y maestra bibliotecaria. Sostenemos que este tipo de pareja pedagógica puede convertirse en una fortaleza institucional al momento de pensar prácticas de enseñanza en torno de la lectura literaria en la escuela primaria. Coincidimos con Cecilia Bajour cuando afirma que «La biblioteca escolar, pensada como un ámbito compartido por el docente bibliotecario y el docente del aula, propone nuevos caminos para desarrollar las prácticas de lectura y, en consecuencia, las maneras de pensar la enseñanza» (Bajour, 2008b).

Es preciso abordar la biblioteca escolar desde un contexto amplio, para otorgarle su verdadero rol pedagógico y social, para repensar acciones y proyectos basados en un trabajo colectivo e interdisciplinario en el que los diversos actores institucionales sean partícipes.

Pensamos en una biblioteca escolar que sea considerada como un lugar de encuentro con la lectura, una bisagra entre el trabajo del bibliotecario y el de cada docente en su aula. Para ello, será necesario construir prácticas coordinadas que permitan planificar actividades donde ambos actores –desde la consolidación de un trabajo conjunto– puedan en su

intervención compartir sus saberes con el propósito de provocar en los alumnos el deseo de leer y seguir leyendo.

La consolidación del trabajo conjunto entre maestro y bibliotecario en la escuela se convierte así en un proceso intencional y sistemático. Intencional porque persigue un propósito claro, no se trata ya de actividades en las que el bibliotecario cumple solo funciones de gestor de material o de lector de cuentos aislados, sino que se involucra de manera activa desde su rol pedagógico. Sistemático porque se plantea que este modo de trabajo sea sostenido en el tiempo, que permita organizar las actividades de manera coordinada y que los actores involucrados –docentes y alumnos– conozcan los propósitos y se involucren con ellos.

Es así como se presenta la necesidad de aunar criterios en torno a la lectura y los lectores en las escuelas que permitan llevar a cabo acciones conjuntas que atraviesen toda la trayectoria de los alumnos en la escuela primaria.

A continuación vamos a presentar una propuesta donde se planifican acciones coordinadas y conjuntas entre maestra y bibliotecaria, prácticas de lectura y escritura posibles de realizar en las aulas.

LOS RECORRIDOS LECTORES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La construcción del lector en la escuela está atravesada por su significatividad y por su objetivo, es decir, su enseñanza y aprendizaje. Es por ello que una propuesta didáctica que plantee la construcción de los alumnos como lectores requiere, entre otras cuestiones, la conformación del rol de mediador –sea este el docente o el bibliotecario– entre los libros y los lectores. Varios autores coinciden en la importancia de la función del mediador: este rol es central, consiste en realizar una selección adecuada y en plantear propósitos didácticos que valoren a los textos literarios como tales.

La lectura en la escuela puede tomar otra especificidad cuando se plantean nuevos caminos y estrategias que favorezcan el encuentro entre los niños y la literatura en el ámbito escolar. En este sentido, Mila Cañón y Carola Hermida destacan que «la escuela nos ofrece la posibilidad de compartir los recorridos de la mano de un mediador, es por ello imprescindible que este asuma ese rol si propone la formación de lectores de literatura cada vez más expertos y críticos» (Cañón y Hermida, 2012).

La propuesta que desarrollaremos aquí funciona a modo de ejemplo sobre cómo pueden alcanzarse estos propósitos en las aulas de primaria a partir de la presentación de recorridos de lectura a los alumnos.

Al hablar de recorridos lectores hacemos referencia a la posibilidad de realizar una selección literaria que establezca una sutil relación entre cada obra leída, una propuesta para vincular no solo temáticas, personajes y/o lugares, sino intereses de los lectores, alentando el deseo de leer y recorrer cada cuento de modo particular.

Sabemos que cada cuento es un viaje diferente, que puede ser explorado de diversas maneras, por distintos caminos, que ofrece desafíos nuevos al lector y que cada viajero lo recorrerá a su modo.

Un lector, al decir de Michel de Certeau, se comporta como un viajero en tierras lejanas:

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y

constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos (Certeau, 1980: 187).

Siguiendo la metáfora propuesta por este autor, la lectura es un viaje y los lectores son viajeros que recorren diferentes destinos. Nuestra propuesta intenta iniciar este desplazamiento hacia la lectura y registrar, a modo de bitácora de viaje, lo sucedido en cada trayecto realizado.

QUÉ ES EL CUADERNO DE BITÁCORA Y POR QUÉ HACERLO

En la marina mercante, se conoce con el nombre de *cuaderno de bitácora* al libro en el que los marinos, en sus respectivas guardias, registraban los datos de lo acontecido.

Antiguamente, cuando los buques carecían de puentes de mando cubierto, era costumbre guardar este cuaderno en el interior de la bitácora para preservarlo de las inclemencias climáticas.

En el marco de esta propuesta, el cuaderno de bitácora es un registro de uso personal de los lectores, en donde cada uno irá registrando momentos de lectura vividos en los recorridos que se le planteen como también en toda situación de lectura de la que participe. Allí se podrán registrar impresiones acerca de los textos, ideas surgidas, preferencias, preguntas, comentarios, información, datos relevantes, etc.

Esto permitirá al docente, al bibliotecario y a los alumnos llevar registro de las lecturas compartidas, reacciones, anécdotas, comentarios surgidos en el aula e hipótesis anticipadas, entre otros. También, conocer el recorrido realizado y encontrar las pistas necesarias para seguirlo –no solo al año siguiente, sino en toda la trayectoria lectora del alumno dentro y fuera de la escuela–.

El registro en agendas de lectura o en cuadernos construidos para tal fin permitirá retomar en cada sesión de lectura, y luego de un intercambio con otros lectores, lo que cada lector construye en cada trayecto.

De esta manera y siguiendo el orden cronológico, los alumnos después de cada sesión de lectura realizarán un registro escrito a modo de bitácora, como un instrumento valioso que permite retomar las pistas ya transitadas y, a la vez, anticipar y proponer nuevos destinos.

Los propósitos de esta propuesta didáctica son: generar recorridos lectores para ser transitados durante toda la trayectoria del alumno, formar una comunidad de lectores respetando gustos y preferencias lectoras y favorecer la formación de lectores, escritores y hablantes competentes, autónomos y críticos.

Los contenidos que aborda son: seguir la lectura de quien lee en voz alta, expresar los efectos que las obras producen en el lector, releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas y releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje.

A continuación, describiremos un tipo de itinerario lector, una selección de cuentos en torno a los escenarios en donde estos transcurren. Además, presentaremos sugerencias para construir los registros de lo acontecido a partir de este recorrido en los cuadernos de bitácora individuales.

DE VIAJE POR LOS CUENTOS...

Por ríos y mares

Propusimos esta selección de cuentos:

«Martín Pescador y el delfín domador» de María Elena Walsh (en *Cuentos de Gulubú*, Buenos Aires, Alfaguara, 2005)
Flotante de David Wiesner (México, Océano Travesía, 2007):

El niño regresa la cámara al mar, y varias páginas con viñetas muestran su itinerario al ser arrastrada por animales marinos hacia el fondo oceá-

nico. Durante este recorrido, el libro vuelve a ofrecer imágenes surrealistas, pero ahora no se trata de «fotografías», sino del paisaje submarino por donde vemos flotar la cámara.

El final en su estructura cíclica permite también pensar en la idea de no conclusividad. Habrá más niños fotografiándose, descubriendo mundos maravillosos, haciendo posible el infinito (Carranza, 2010).

La ola de Susy Lee (Cádiz, Barbara Fiori, 2008). En este libro álbum la historia es narrada por las imágenes. Trata sobre una niña y su encuentro con el mar. Todo transcurre en ese escenario con el mar y la ola mientras las cinco gaviotas la acompañan en su aventura.

«La canoa de cuero» de Silvia Schujer (en *Cuentos y chinventos*, Buenos Aires, Colihue, 2009).

El mar preferido de los piratas de Ricardo Mariño (Buenos Aires, Alfaguara, 2009).

Botella al mar de Ricardo Mariño (Buenos Aires, Alfaguara, 1999).

Sugerencias para registrar en los cuadernos de bitácora individuales

El registro en este tipo de cuaderno propone prácticas cotidianas de escritura que el docente puede alternar según los propósitos que persiga. Este registro de lecturas realizadas se efectúa, en este caso, a partir de un recorrido de lectura en una secuencia didáctica.

Se convertirá así en un reflejo de las experiencias de clase. Las consignas de registro en el cuaderno de bitácora, que conservará la historia lectora y de los aprendizajes de los alumnos, pueden ser previamente pautadas por el docente o ser más libres.

Así también, y por otra parte, se trata de proponer ejercicios de escritura de invención, a partir de consignas que retomen lo leído y lo registrado para construir nuevos textos.

En este sentido, hay variedad de ideas que el docente atento podrá ir recogiendo de los comentarios y reflexiones de los alumnos; podrá tam-

bién crear propuestas a partir de su lectura y de los ecos que el texto despierte en él; podrá, por supuesto, recurrir a numerosos materiales que ofrecen alternativas creativas y lúdicas que nos permiten volver a los textos desde otro lugar (Cañón y Hermida, 2012: 199).

A MODO DE CIERRE

Sostenemos que considerar la biblioteca como *bisagra* entre el trabajo del bibliotecario y el de cada docente en su aula abrirá la posibilidad de consolidar la pareja pedagógica maestro-bibliotecario. Por otra parte, el trabajo conjunto y coordinado permitirá ofrecer, en el caso de la literatura, itinerarios extensos y variados que enriquezcan el recorrido lector de los alumnos en la escuela.

La lectura de textos literarios, como dice Graciela Montes (2006), es «el tapiz» que se teje y desteje y hace posible múltiples lecturas. Aquí presentamos una propuesta, algunos itinerarios posibles que tal vez sirvan para ser transcurridos, pero el deseo mayor es que sean puntapié para otros recorridos, otras lecturas, otras ideas.

BIBLIOGRAFÍA

Bajour, Cecilia

2008a «La artesanía del silencio», en *Imaginaria*, n° 226. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>> [consulta: 1° de abril de 2018].

2008b «La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela», en *Imaginaria*, n° 229. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/2008/04/la-biblioteca-escolar-un-tema-que-involucra-a-todos-en-la-escuela/>> [consulta: 1° de abril de 2018].

2009 «¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?», en *Imaginaria*, n° 259. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-ver-la-promocion-de-la-lectura->> [consulta: 1° de abril de 2018].

ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-ver-la-promocion-de-la-lectura-> [consulta: 1° de abril de 2018].

Cañón, Mila y Hermida, Carola

2012 *La literatura en la escuela primaria: más allá de las tareas*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Carranza, Marcela

2010 «Flotante», en *Imaginaria*, n° 275. Disponible en: <<https://www.imaginaria.com.ar/2010/07/flotante/>> [consulta: 1° de abril de 2018].

Certeau, Michel de

1980 «Leer: una cacería furtiva», en *íd.*, *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 177-189.

Montes, Graciela

2006 *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>> [consulta: 1 de abril de 2019].

LEER *GRAFFITIS*: UNA FORMA DE VIAJE CERCANA Y ORIGINAL

Andrea Pollo

Universidad de Buenos Aires e Instituto Superior de Formación Docente nº 107 «José Manuel Estrada»

«El viaje es a la vuelta de la casa: la ficción que extraña la cotidianidad»...

Viajar ha sido, desde siempre y para muchos, un irse hacia algún lugar otro, distinto e incluso nuevo, alejado del sitio de residencia. Mas ¿qué es de ese deambular que realizamos por el espacio urbano en un «perpetuo» cotidiano yendo de un lugar a otro de la ciudad? ¿No es acaso otra forma de viaje? Lo constatamos a pesar de tener la percepción adormilada cuando, a la vuelta de cualquier esquina o calle conocida, la literatura se trepa a las paredes en forma de *graffiti* y nos rescata para el ejercicio de la *flânerie*, nos devuelve viajeros, en un irse hacia atrás y hacia adelante, hacia dentro y hacia fuera de signos que la imaginación abre.

En el marco de la enseñanza y aplicación de categorías semióticas en el Ciclo Básico Común (CBC), estudiamos la producción artística de diversos grupos *graffiteros*, como lugar de intersección entre lo verbal y lo visual, lo popular y lo culto. La elección de este objeto cultural no es arbitraria, ya que resulta productiva para problematizar esa experiencia de lectura obstaculizada y en tránsito que proporciona el *graffiti*, de gran riqueza intertextual y en clave literaria (con su naturaleza dialógica, híbrida y fragmentaria). El presente trabajo aproxima el análisis de esta actividad de enseñanza vivenciada con nuestros alumnos del CBC.

Pensar la práctica discursiva *graffitera* en el marco de la literatura, como actividad artística que encuentra entre otras posibilidades su vía de expresión en el lenguaje, permite analizarla también como una construcción alternativa que el signo formula como incógnita para imaginar. El término *literatura*, que dentro de los supuestos básicos románticos se utilizara para referirse a la «escritura imaginativa», ya durante el tránsito del siglo XX comenzó a ser cuestionado en lo que convencionalmente es su propio territorio, por conceptos de la escritura y la comunicación. Como reacción a este proceso de resemantización del término, adquirió sentidos desfavorables, entre los cuales se encuentra el de la literatura como perteneciente al libro impreso o a la literatura pasada, y no a la escritura y el habla contemporáneas activas. Sin embargo, desde el ámbito académico son valoradas, desde hace unos años ya, discursividades ancladas en una idea de antiespecialización, por el lado de una desintegración de fronteras entre las diversas disciplinas y lenguajes que se evidencia en la interacción entre literatura, música, artes visuales, cine, etc. Esto resulta en el estudio de prácticas discursivas que muestran tal entrecruzamiento y que, en el plano de la enseñanza, propician la problematización de las dinámicas de funcionamiento presentes en la esfera de la comunicación, en el contexto de su relación con la esfera de la praxis humana.

En nuestra experiencia educativa en el CBC, en la materia Semiología, hemos tomado al *graffiti* como objeto cultural para el estudio y aplicación de categorías semióticas, tales como: semiosis cultural, semiosfera, discurso, géneros discursivos, prácticas discursivas, sujeto hablante, teoría de la enunciación, entre otros constructos teóricos, desde la perspectiva de autores como Charles Peirce, Yuri Lotman, Mijaíl Bajtín, Eliseo Verón, Émile Benveniste y otros. La elección de este objeto nos ha permitido tanto problematizar los procesos de configuración y diseño signico como de interpretación de los signos y, con ello, sus alcances concretos en el flujo discursivo social. Aspiramos a generar en nuestros alumnos una reflexión crítica sobre las interacciones discursivas que produzca en ellos conciencia en términos de la promoción de una emisión ética de los discursos propios y una recepción crítica de los discursos ajenos. Es decir, un posicionamiento crítico sobre la comunicación humana.

Entendemos que todo proceso comunicativo presupone, simultáneamente, la existencia o la producción de un código compartido y de una diferencia. Si un elemento deviene en significativo es porque produce sentido en una configuración cultural (ya que las configuraciones culturales no son sumatorias diferentes de rasgos, sino combinatorias distintas, estructuras contingentes e históricas de elementos que adquieren significado en la trama relacional), y cualquiera de ellos producirá sentidos diferentes en distintas configuraciones; será polisémico y heteroglósico en una misma configuración cultural. Lo productivo de observar las dificultades de comunicación entre universos simbólicos diferentes en el caso del *graffiti* es que, aparte de lo evidente, como lo son las diferencias lingüísticas, pueden visibilizarse «lenguajes silenciosos» y las «dimensiones ocultas» como el sentido del espacio y del tiempo en los grupos humanos (Hall, 1989). Las consecuencias de la emergencia de los *graffitis* en el espacio urbano y de la circulación de sus mensajes en la comunicación social son impredecibles, ya que están imbricadas en procesos culturales que no son otra cosa que procesos dinámicos de intersección, en continua transformación. Esta interculturalidad permite revelar las intersecciones múltiples entre configuraciones culturales.

UN VIAJE A UN LUGAR RARO, ACÁ A LA VUELTA

La ciudad entonces será el espacio por excelencia de choque y encuentro multidimensional de distintos sistemas semióticos. Es por esto que una textualidad artística como el *graffiti*, en cuya pluralidad de sentidos gravita de modo fundamental su contexto y emplazamiento, ubicada en el espacio urbano, es el marco «ideal» para comprender los complejos procesos de lectura e interpretación que allí se producen. Desde la perspectiva de Roland Barthes (1994), la ciudad es un discurso y sus habitantes hablan dicho discurso. Los habitantes urbanos, al desplazarse, juegan el rol de lectores y su movimiento será fundamental a la hora de delinear la cartografía significativa personal. Sin embargo, la alteración aleatoria y la constante modificación de la textualidad urbana (siempre en incesante cambio) impondrán en los lectores transeúntes un trabajo de relectura hermenéutica, ya que exigen una reiterada decodificación de los nuevos significantes. Esto supone una recepción obstaculizada, en tránsito, no ociosa, no contemplativa y siempre contaminada por otras textualidades vecinas. En el nivel de la decodificación de los signos de la calle, es relevante el diálogo franco, abierto e intertextual, que tales signos establecen con el discurso oficial y el de los medios de comunicación masiva. Con habitualidad, el arte callejero absorbe su estética de la cultura circundante, pero a menudo lo hace de aquellas áreas de la cultura de masas, responsables de sostener el simulacro, como lo hacen la televisión, la publicidad y el cine. La inserción de personajes tomados de géneros como el cómic y el dibujo animado insistirá en la denuncia de la vacuidad de la sociedad de consumo. Dicho esto, estamos en condiciones de pensar nuevamente a la literatura, ahora, en el *graffiti*, trepada a la pared, compitiendo, contestando y muchas veces apostando a una «justicia poética» sobre aquellos dichos que la sociedad cree, piensa, pero también calla, colocándolos allí, en lo público. Pero hacer públicos estos signos no asegura poner en común los sentidos; como afirma Alejandro Grimson (2011), debemos definir qué se entiende por comunicación para valorar esta diferencia. La comunicación entendida como un proceso de interacción simbólica –a partir de una situación de contacto, enmarcada en la coexistencia de

una multiplicidad de códigos comunicativos, y de la heterogeneidad de las tramas de significación— resulta de la intersección entre configuraciones culturales superpuestas dotadas de diferencias étnicas, generacionales, de género, de clase, etc. Es equívoco exigir la comprensión plena a los intercambios comunicativos, ya que solo puede ponerse en común de manera contingente. Como sostiene Grimson:

La configuración cultural es la sutura, constantemente reconstruida, de las heterogeneidades inestables pero sedimentadas [...]. Es el espacio en el cual, a través de las hegemonías siempre en riesgo de erosión y socavamiento, se instituyen los términos de la disputa social y política (Grimson, 2011: 194).

ESCRITO PINTADO

Tantas veces escribir es recordar lo que nunca existió.
¿Cómo lograré saber lo que ni siquiera sé? Así: como si lo recordara.

Clarice Lispector'

La literatura en el formato *graffiti* o el *graffiti* como género de tema literario, como sea, allí hay narración que conoce su representación en lo visual, y ficción que descansa en el hábito de mirar, que opera a través de lo sensorial, que abre la posibilidad de encuentro y fuga de significados, de imaginación que permite el viaje, desde un signo a otro, desde un sentido a otro, y vuelta a comenzar en una corriente multiplicadora de lenguajes. Objetos simbólicos tramados por argumentos —es decir, narraciones— son representados a través de la imagen gráfica en el *graffiti*. En su naturaleza icónica la capacidad representativa de la imagen descansa en la cantidad y calidad de signos utilizados para su configuración, junto con la intencionalidad comunicativa connotativa. En su materialidad expresiva, se presenta a veces combinado lo icónico con lo verbal, y, otras

tantas, uno sustituye a lo otro, pero tenemos presente que, sea cual sea la materialidad que utilice, el *graffiti* comunica económicamente una pluralidad de significados, como le es propio a una textualidad artística. Esta textualidad requiere para su composición la selección interesada de signos (mayoritariamente símbolos) por parte de quien realice el *graffiti*. Bajo la observación de la ya antes citada problemática comunicativa de emplazar en el espacio público urbano cualquier discursividad, el *graffiti* requiere esforzados niveles de diseño que aseguren su decodificación. Como refiere Marc Angenot (2010), en un género discursivo destinado a movilizar la acción pública y colectiva, que contiene conjuntos de enunciados que esquematizan «visiones de mundo» englobantes, no es posible reconocer (por su naturaleza ideológica) la coherencia autónoma que reclaman, ya que están semantizados no en un código lingüístico socialmente puro y concebido como «sistema» unívoco, sino en una red interdiscursiva pletórica de contradicciones y de múltiples sentidos que forman la cultura global. Por ello, el *graffiti* en clave literaria (con su naturaleza dialógica, híbrida y fragmentaria) requiere el trabajo con los alumnos de una búsqueda hacia atrás y hacia adelante en el reservorio dinámico de la «memoria» de la cultura de hechos semióticos de dominancia, de «forma» y de «contenido», que sobredeterminan lo enunciable y privan de medios de enunciación a lo impensable o a lo no dicho todavía. Elegimos trabajar el discurso literario porque se nos presenta como textualidad que nos proporciona una fuente proteica de constatación de estos eventos, en la práctica *graffitera* como práctica contracultural, en relación con el *graffiti* como utopía de conciliar la revolución estética con la revolución política. Y reflexionamos con nuestros alumnos sobre cómo la literatura (que crea mundos posibles otros) dispuesta allí contra la pared funciona como fuga hacia otros espacios, se abre como puerta hacia otras dimensiones del propio espacio y a un mismo tiempo (y porque también genera irrealidad), y ofrece sostén en lo real para las subjetividades que circulan por la ciudad, territorio poco hospitalario y muchas veces enajenante, en el que son interpeladas, entre otros discursos, por el deshumanizado discurso publicitario. Como tantos otros escritores, Julio Cortázar supo reflexionar en voz alta sobre

estas posibilidades de la literatura y decir respecto de la experiencia escrituraria:

Sobre todo la tarea abrumadora de escribir el libro sobre Keats, me ha mostrado claramente cómo me sostengo precariamente en lo real, cómo una buena dosis de lecturas me ayuda como si fuera morfina para sobrevivir y crear –no siempre, por suerte– que tengo lo que la gente llama una «cultura» –eso que en la mayoría de los casos es un buen sistema de defensas, de límites, de nociones–, es decir una barricada contra lo que empieza más allá, que es lo Real (Cortázar, 1967).

Podemos pensar que el discurso literario combinado, con ese gesto tan humano que deja nuestra huella en la pared, ese acto íntimo y público, es también la exteriorización de un sentimiento, a contrapelo de los discursos habilitados en la legalidad del espacio urbano.

PINTADO LEÍDO

Aunque se afirman como ficciones quieren sin embargo ser tomadas al pie de la letra

Juan José Saer, «El concepto de ficción»

El arte callejero propone la deconstrucción, la denuncia del simulacro semántico, la desestabilización y la alternativa de una semántica diferente. El *graffiti* de leyenda pretende devolver el poder al interlocutor que es el habitante urbano, resemantizar el discurso social y modificar así las prácticas antropológicas. La literatura, como no encuentra su referencialidad en el propio sistema y su coherencia exclusivamente hacia el interior del mundo desplegado en el texto, es entendida como discurso social que participa de la trama discursiva de la cultura, estableciendo relaciones de tensión en la lucha discursiva por la imposición de sentidos, pero también relaciones de continuidad. El *graffiti*, como género, presenta una matriz

ética y estética que refigura sus condiciones de recepción en tanto apela a lenguajes, convenciones y tópicos donde ciertos sectores van a encontrar tanto cuestionamientos al orden social como núcleos de identificación que posibilitan la lectura y vehiculizan los significados. Las ficciones en el *graffiti* operan como intertextos fundantes de pluralidad, diversidad y alteridad de componentes que como una totalidad contradictoria configuran la heterogeneidad presente en las subjetividades, como configuraciones culturales que son.

Para evidenciar estas cuestiones hemos analizado con los alumnos las lecturas que el *graffiti* propicia en el marco de una recepción obstaculizada tanto por la dinámica propia del espacio urbano como por la automatización de la percepción que los sujetos presentan en su transitar por la ciudad (incluso como estrategia consciente que los sujetos desarrollan a voluntad como «defensa» ante esos otros que circulan, portadores de realidades muchas veces dolorosas y frente a los cuales parece ser el descompromiso ciudadano un agente que licúa sus efectos sobre la mirada propia). La práctica *graffitera* atenta precisamente contra esa automatización y buscamos visibilizar tal actitud, a través del análisis que realizamos con los alumnos de los prácticas de lectura que esta textualidad propicia, para lo cual conjuntamente organizamos experiencias de recepción y lectura en determinados espacios de la Ciudad de Buenos Aires y de Avellaneda, zona de emplazamiento de la sede del CBC donde trabajamos. Desde la azarosa, accidentada, casual y en tránsito, hasta la programática, para la cual tomamos el caso de la recepción de los situacionistas y la *deriva*. Como afirma Claudia Kozak, el situacionismo, con Guy Debord como referente, entre otros, realizó una crítica del espectáculo, en la sociedad del capitalismo tardío, que consistía en criticar un mundo mediado por la forma mercancía de la cual no escapaba el ocio, ni el arte ni el saber:

[Así el situacionismo] encontró su camino en una práctica vital de transformación de la vida cotidiana a partir de experiencias o experimentos [...]. Por eso postulaban siguiendo los pasos de las vanguardias artísticas, la eliminación de todas las mediaciones, esto es, la indiferenciación de

todo tipo de esferas que en la vida moderna tendían siempre a separarse: la teoría y la práctica, el arte y la vida, la razón y el deseo. Tomar el espacio por la propia mano, se diría, significaba generar nuevas prácticas del habitar a contracorriente de las ya establecidas. Así surgieron prácticas como la *deriva*, la *desviación*, la *construcción de situaciones* y los *graffitis* (Kozak, 2004: 51).

La *deriva* como técnica de paso sin interrupción a través de ambientes variados estaba relacionada con la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo, en oposición a las nociones clásicas de viaje y paseo. En ellas las personas renunciaban durante veinticuatro horas a sus recorridos habituales para abandonarse a los requerimientos del terreno, pero este abandono llevaba consigo los efectos del medio geográfico sobre el comportamiento afectivo de los sujetos. El resultado obtenido con nuestros alumnos en estas experiencias fue muy proteico a nuestros fines. Pudimos compartir las distintas visiones respecto de espacio urbano y sus efectos, y cómo la lectura de ese *graffiti*, que de pronto se aparece con una leyenda, conteniendo el verso de un poema o una frase extraída de una novela, resulta prospectiva, en una progresión de signos que se crean a partir de su recepción, como también genera recursividad respecto del entramado intertextual, a veces infinita.

Parafraseando a Oscar Wilde en su *Retrato de Dorian Gray*, podríamos decir que el verdadero misterio del mundo es lo visible, no lo invisible.

NOTAS

1. «A explicação que nao explica», en Lispector, Clarice, *A descoberta do mundo*, Río de Janeiro, Nova Fronteira, 1984. Traducción tomada de *Cómo se escribe un cuento*, selección, prólogo e introducciones de Leopoldo Brizuela, Buenos Aires, El Ateneo, 1993 [traducción de Teresa Arijón].

BIBLIOGRAFÍA

- Angenot, Marc
2010 *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Editorial Universidad de Córdoba.
- Barthes, Roland
1994 «Semiologie et urbanisme», en *id.*, *Oeuvres Complètes II*, París, Editions du Seuil, pp. 439-446.
- Bombini, Gustavo
2006 *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- Bruner, Jerome
1998 *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Cortázar, Julio
1967 «Del gesto que consiste en ponerse el dedo índice en la sien y moverlo como quien atornilla y desatornilla», en *id.*, *La vuelta al día en ochenta mundos*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Gándara, Leila
2002 *Graffiti*, Buenos Aires, Eudeba.
- Greil, Marcus
2005 *Rastros de carmín. Una historia secreta del siglo XX*, Barcelona, Anagrama.
- Grimson, Alejandro
2011 *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Hall, Edward

1989 *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza.

Iser, Wolfgang

1997 «La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias», en Garrido Domínguez, Antonio (comp.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros.

Kozak, Claudia

2004 *Contra la pared. Sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas*, Buenos Aires, Libros del Rojas.

Lonchuk, Marcela

2012 «La imagen. Construcción semiótica de la realidad», texto adaptado presente en el material de cátedra de la Cátedra Rubione de Semiología del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Saer, Juan José

1997 «El concepto de ficción», en *íd.*, *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.

LA TRAVESÍA DE LA METÁFORA: DE CÓMO UN LECTOR ADOLESCENTE PUEDE LEER A LOS CLÁSICOS

Mercedes Ponzio

Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Pedagógica Nacional

Este trabajo tiene la intención de proponer el abordaje de los textos clásicos en la escuela como el inicio de una travesía que le permita al lector ampliar su horizonte, su conocimiento del mundo. El punto de fuga será su contexto, sus propias coordenadas espaciales y temporales. Y en los sucesivos puertos del recorrido se ubicarán las obras, los posibles criterios de selección y la incorporación de los textos canónicos en las lecturas escolares. Transversalmente, el docente se presentará como el cartógrafo que oriente el viaje y permita el retorno.

PUERTO LECTOR: EL EMBARQUE

En toda obra literaria, el significado de las palabras y el conocimiento previo que aporta el lector reflejan un punto de vista, una visión del mundo (Cassany, 2006a: 33). Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. Como lo enunciara Paulo Freire: «La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra» (1994: 28). Pero esa lectura de la palabra tiene un carácter liberador. ¿Acaso no es un libro y la posterior incorporación del lenguaje aquello que redime por momentos a Frankenstein de su condición de monstruo? Si hubieran podido leer, ¿habrían sido enga-

ñados tan fácilmente por los cerdos los animales de la novela de George Orwell *Rebelión en la granja*? ¿Montag, el bombero incendiario de Ray Bradbury en *Fahrenheit 451*, conocería la felicidad de no haber perdido el miedo a la lectura?

El texto literario evalúa el mundo y la literatura misma en el marco de los pactos explícitos o implícitos que establece con su público lector contemporáneo. «Saber qué es un libro, es, ante todo, saber cómo ha sido leído» (Escarpit, 1971: 110). Mucho se ha hablado y escrito acerca del papel del lector, que ha dejado de ser una abstracción para transformarse en un alter ego del escritor, en algunos casos: «alguien que goce y sufra en los momentos en que yo mismo he gozado y sufrido», en palabras de Ernesto Sabato (citado por Braccacini, 1994: 3).

El perfil de lector en el ámbito escolar es el de un adolescente o preadolescente con inclinaciones particulares y poco habituado a reconocer en la lectura de textos literarios un entretenimiento genuino o una forma de incorporar conocimiento. Daniel Link insiste en considerar a los libros y a los niños como «dos realidades que entablan relaciones a menudo contradictorias, cuando no excluyentes» (2003b: 149).

El adolescente acostumbra buscar temas propios de su edad en los textos. Se trata de sujetos en tránsito hacia la adultez, del novel lector,

caracterizado por Julia Kristeva como «una subjetividad en maduración». Entonces, el abordaje de los textos literarios en la escuela no deberá ser romántico (esto quiere decir que intentaremos no ceder a la tentación de la nostalgia o del historicismo), sino desde la realidad del alumno hacia destinos extranjeros. Es la lectura desde el presente, desde las circunstancias siempre cambiantes y renovadas del lector –más que desde las circunstancias del autor– la que produce sentidos nuevos (Gamerro, 2003b: 26). El desafío será identificar puntos de contacto.

Cuando se aborda didácticamente la lectura, se hace evidente que la evolución de cada lector es imprevisible. Por eso es recomendable mantener como docente un horizonte de expectativas elevado respecto de la capacidad de nuestros alumnos a la hora de hacer inferencias, decodificar textos complejos y comprender aquello que creemos por encima de sus posibilidades. La literatura, o en todo caso, la complejidad de un texto literario, no debe ser expulsada del ámbito escolar, a riesgo de que se transforme en el privilegio de unos pocos entendidos.

PUERTO CORPUS: EN ALTA MAR

Una herramienta útil para seleccionar un corpus apropiado a nuestro perfil de lector puede ser la elaboración de listas de lectura a partir de la propia experiencia personal del profesor. En este caso, el impacto recibido por una determinada obra es fundamental. Es mucho más sencillo transmitir el gusto e interés por un libro que generó entusiasmo, quizás pasión, que hacerlo por otro cuyo contenido no nos movilizó emotivamente. Lograr variedad léxica y capacidad lectora de textos complejos favorecerá, por ejemplo, la lectura de los clásicos, de obras consideradas canónicas. Y a propósito de ellas, sería absurdo poner en duda que un texto clásico pueda leerse sin una importante cuota de emoción. En palabras de Jorge Luis Borges: «Clásico no es un libro que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad» (2005: 233).

El planteamiento didáctico puede partir de una premisa sencilla: leer en el aula. La lectura en voz alta es un puente de acercamiento entre la obra y el lector. El docente, como modelo de lectura, propone una orientación que es al mismo tiempo un descubrimiento y una aventura: en otras palabras, una manera de viajar. El escritor Italo Calvino rubrica esta idea cuando, interpelado por un oyente ávido de historias (Kublai Khan), el viajero Marco Polo afirma que el que escucha solo retiene las palabras que espera: «Lo que comanda el relato no es la voz, es el oído» (Calvino, 1999: 97).

La selección de un corpus puede concretarse, como se indicó anteriormente, a partir de las experiencias personales del docente con *sus lecturas* juveniles e infantiles. Se trata de un criterio sesgado; pero es práctico y solo lo consideraríamos para iniciar el camino. De ninguna manera como único parámetro. El canon escolar tendrá que construirse como un espacio dinámico, lo cual significa limitar su dependencia o su invasión por otros discursos sociales (el aparato publicitario editorial, por citar un ejemplo). La intervención del docente es clave en este delicado proceso de selección y *aprehensión* del corpus: ¿los contextos donde crecen algunos de nuestros alumnos y los mundos de ficción creados por Daniel Defoe, Charles Dickens o el propio Homero son tan distintos? ¿Esas realidades serán tan distantes e incomprensibles para los chicos como suponemos a veces? ¿Quién puede afirmar que jamás se sintió acechado por otra presencia humana, solitario Robinson en una calle oscura de la ciudad? Es conocidísima la comparación entre los paisajes dickensianos y las geografías de algunos barrios. Estos espacios y personajes reaparecen en obras que nacieron de escritores más contemporáneos (el uruguayo Juan Carlos Onetti y el cordobés Andrés Rivera, entre otros). Las reflexiones de Italo Calvino sobre la *Odisea*, puede ayudarnos a disipar algunas de estas inquietudes:

[...] si tradicionalmente el héroe épico era un paradigma de virtudes aristocráticas y militares, Ulises es todo esto, pero además es el hombre que soporta las experiencias más duras, los esfuerzos y el dolor y la soledad. Es cierto que también él arrastra a su público a un mítico mundo de sueños,

pero ese mundo de sueños se convierte en la imagen especular del mundo en que vivimos (Calvino, 1992: 20).

PUERTO CANON: ¡TIERRA!

La lectura en la escuela secundaria le permitirá al estudiante ingresar en un mundo de interminables posibilidades comunicativas y en la tradición cultural que nos identifica como hispanohablantes. Francesca Neri define al respecto:

Con canon literario se suele designar al menos dos conceptos que no coinciden exactamente. Si, por un lado, el canon clásico es el sistema de reglas o sugerencias que hay que seguir para conseguir una obra perfecta, por otra parte, representa lo mejor de lo que haya producido una civilización literaria a lo largo de su historia (Neri, 2002: 391).

Son las instituciones, las modas, las situaciones políticas e históricas las que construyen paradigmas. Y el canon literario no es ajeno a esta situación. Sin embargo, es necesario remarcar que ninguna tradición literaria existiría de no ser por la persistencia en el tiempo de ciertos textos que son fundamentales en la formación de una identidad cultural.

Robert Escarpit (1971: 109) denomina traición creadora a ese proceso por el cual la literatura de otras épocas pervive y llega a nosotros, lectores contemporáneos. Esos discursos que, en términos foucaultianos:

[...] están en el origen de un cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, permanecen dichos, y están todavía por decir (Foucault, 1996: 5).

Es necesario asomarse al canon. Y la intervención docente aquí también debe colaborar con la formación de un lector multicultural; un lector que comprenda, conozca y lea a los clásicos, pero que también sea capaz de

cuestionar ciertos modelos: esos recortes que Raymond Williams denomina «el interés de la dominación de una clase específica» (1980: 138). Se trata de colaborar con la formación de un lector que pueda sortear los procedimientos de exclusión que ordenan el discurso (Foucault, 1996: 9). Se trata de que ese lector no se someta a estereotipos, que no reproduzca el miedo a las palabras que intenta inocularle, sino más bien que las considere una herramienta para construir su propia independencia intelectual: donde hay poder debe haber resistencia o porque hay poder, debe haber resistencia.

Como ya lo explicaran hasta el cansancio, en sendas tesis sobre la alteridad, Tzvetan Todorov y Edward Said, nadie puede reconocer al otro si no empieza por conocerse a sí mismo. ¿Cómo no leer a William Shakespeare o a Franz Kafka en Borges? ¿O a Edgard Allan Poe en Cortázar? ¿Cómo no encontrar huellas de Emilio Salgari en algunos personajes de Alejo Carpentier? Imposible no recordar a Antígona cuando Gabriel García Márquez sacrifica sin miramientos a una de sus heroínas. Ricardo Piglia sostiene en una de sus clases televisadas (o televisivas) que los escritores argentinos contemporáneos escriben a partir del espacio de lectura delimitado por la obra de Macedonio Fernández, Leopoldo Marechal, Roberto Arlt, por mencionar algunos que han podido resistir la «erosión histórica». ¹ El propio Borges reconoce en la maquinaria literaria del siglo XX reformulaciones de lo que Harold Bloom denomina «el canon occidental»:

Los historiadores más alemanes pierden la paz ante esas dinastías de la variación, del plagio y del fraude, los franceses reducen la historia de la poesía a las generaciones de Poe, que engendró a Baudelaire, que engendró a Mallarmé, que engendró a Rimbaud, que engendró a Apollinaire, que engendró a Dadá, que engendró a Bretón (Borges citado por Link, 2003a: 22).

La universalidad del canon desterritorializa la obra: ya no es literatura checa, rusa o norteamericana; está más allá de las arbitrariedades de la geografía y los sistemas políticos. La singularidad del canon transforma

la obra en monumento: se erige por encima de otras que se tornan borrosas y se desdibujan a merced de los avatares históricos. La lectura de un clásico produce, en ocasiones, esa sinestesia emocional que se traduce más o menos así: por un lado, invita a releer y a escribir como nunca, mientras que, por el otro, nos paraliza y nos eterniza en la imposibilidad absoluta de esa misma escritura.

REGRESO: A MODO DE CONCLUSIÓN

Ningún lector, luego de andar y desandar el camino de los clásicos, deberá ser el mismo. Retornará nutrido de experiencias, como un nuevo Gulliver después de conocer a los houyhnhnms.²

Lecturas, relecturas, escrituras: procesos que solo un clásico «bien vendido» por el docente (aunque deploramos los mecanismos de la industria cultural) es capaz de provocar.

«En las montañas el camino más corto es el que va de cima en cima, pero para eso hay que tener las piernas muy largas» (Nietzsche, 1999: 51). Tal vez el canon no sea el camino más corto para ampliar los conocimientos de nuestros alumnos; sí será un trayecto válido, un recorrido que deberá nutrirlos para enfrentar ese universo de posibilidades lingüísticas donde se encuentran inmersos y cuya comprensión dependerá, en gran medida, de la apropiación y el aprovechamiento de esas facultades. Serán los clásicos, entonces, sus historias, sus héroes, sus coordenadas temporales y espaciales, ese espejo en el que se reflejará la realidad del alumno. Esta condición y la brújula del docente los hará más cercanos, más comprensibles. Y desde la firmeza de esa comprensión el lector, navegante temeroso o avezado, podrá ampliar el horizonte de su biblioteca-universo.

NOTAS

1. Se trata de un concepto que utiliza Escarpit: «todo escritor tiene una cita con el olvido, diez, veinte o treinta años después de su muerte. Si traspasa ese terri-

ble umbral, se integra a la población literaria y tiene asegurada una supervivencia casi permanente –por lo menos, en cuanto dura la memoria colectiva de la civilización que lo vio nacer–» (Escarpit, 1971: 30).

2. El protagonista de la novela *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift recibe de estas criaturas enseñanzas que modifican sustancialmente su visión respecto del género humano.

BIBLIOGRAFÍA

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz

2001 «Del lector», en *íd.*, *Literatura/Sociedad*, Buenos Aires, Edicial, pp. 192-228.

Bloom, Harold

1996 «Elegía al canon», en *íd.*, *El canon occidental*, Madrid, Anagrama, pp. 25-51.

Borges, Jorge Luis

2005 «Sobre los clásicos», en *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé, p. 233.

Bourdieu, Pierre

2002 «Campo intelectual y proyecto creador», en *íd.*, *Campo intelectual, campo de poder. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Montessor, pp. 9-50.

Bracaccini, Graciela *et al.*

1994 *Literatura argentina e hispanoamericana*, Buenos Aires, Santillana.

Calvino, Italo

1992 *¿Por qué leer a los clásicos?*, México, Tusquets.

1999 *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela.

- Camus, Albert
2004 «Ansiadevivir», en id., *El revés y el derecho*, Buenos Aires, Losada, 2004, p. 53.
- Cassany, Daniel
2006a «Leer desde la comunidad», en id., *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, pp. 21-43.
2006b «Comprender la ideología», en id., *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, pp. 47-77.
- Escarpit, Robert
1971 *Sociología de la literatura*, Barcelona, Ediciones Oikos-Tau.
- Freire, Paulo
1994 «Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra», en id., *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo Veintiuno Editores, pp. 28-42.
- Foucault, Michel
1996 *El orden del discurso*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.
- Gamerro, Carlos
2003a «La angustia de las influencias», en id., *Harold Bloom y el canon literario*, Madrid, Campo de Ideas, pp. 11-13.
2003b «Los autores de Dios», en id., *Harold Bloom y el canon literario*, Madrid, Campo de Ideas, pp. 26-30.
2003c «En defensa del canon», en id., *Harold Bloom y el canon literario*, Madrid, Campo de Ideas, pp. 54-55.
- Gubern, Román
2010 «El apogeo del libro impreso», en id., *Metamorfosis de la lectura*, Barcelona, Anagrama, pp. 68-77.
- Link, Daniel
2003a «El fin de la teoría», en id., *¿Cómo se lee? y otras intervenciones críticas*, Buenos Aires, Norma, p. 22.
- 2003b «Tratado sobre géneros», en id., *¿Cómo se lee? y otras intervenciones críticas*, Buenos Aires, Norma, pp. 89-149.
2003c «Ruinas», en id., *¿Cómo se lee? y otras intervenciones críticas*, Buenos Aires, Norma, pp. 225-290.
- López Valero, Amando y Encabo Fernández, Eduardo
2000 «Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 12, pp. 183-198.
- Mukarovsky, Jan
1978 «Función, norma y valor estéticos como hechos sociales», en id., *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili, pp. 119-121.
- Neri, Francesca
2002 «Multiculturalismo, estudios poscoloniales y descolonización», en Gnisci, Armando (ed.), *Introducción a la literatura comparada*, Madrid, Crítica, pp. 391-439.
- Nietzsche, Friedrich
1999 «Del leer y escribir», en id., *Así hablaba Zaratustra*, Barcelona, Edicomunicación, pp. 51-52.
- Shalámov, Varlam
1997 «Por la nieve», en id., *Relatos de Kolymá*, Barcelona, Mondadori, p. 18.
- Swift, Jonathan
s/f «Viaje al país de los Houyhnhnms», en id., *Los viajes de Gulliver*, Valencia, Edival, pp. 195-197.
- Williams, Raymond
1980 «Tradiciones, instituciones y formaciones», en id., *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, pp. 137-142.

LA LITERATURA, DESDE UNA POSTURA POSCOLONIAL, PARA EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL NIVEL SUPERIOR

Stella Maris Saubidet Oyhamburu y Vanesa Polastri
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº 41 de Almirante Brown

PREPARATIVOS DEL VIAJE

Al planificar el año lectivo 2014, se nos planteó la disyuntiva de cómo podríamos profundizar el concepto de *cultura* en nuestra materia. De hecho, esta se llama Lengua y Cultura I y pertenece al primer año de la carrera de Profesorado de Inglés. Se nos presentaron, como dos senderos que se bifurcan en un jardín, dos grandes desafíos: por un lado, cómo mejorar el nivel de proficiencia en lengua extranjera, inglés, y, por otro, cómo les enseñamos la cultura a los futuros docentes de lengua extranjera.

Históricamente la cultura y el inglés que se han enseñado en el nivel superior en el Profesorado de Inglés han sido aquellos de la cultura meta, la angloparlante, originada en el Reino Unido y los Estados Unidos de América. Braj Kachru (1995) denomina a este idioma como el que fue generado en el «círculo interno» y tiene sus bases lingüísticas y culturales en la tradición. Por otro lado, el «círculo externo» representa a los países que fueron colonias y el «círculo en expansión», a aquel donde se usa el inglés como *lengua franca*. Es en estas regiones del mundo donde surge una variedad de «ingleses» o *World Englishes*, en los cuales se produce una literatura ignorada hasta hace poco tiempo. Esto obligaba al propio docente a adherir a una cosmovisión hegemónica y, por lo tanto, de superioridad entre las culturas.

Los textos literarios producto de variantes lingüísticas del inglés surgidas en las excolonias británicas y dominios del *Commonwealth* han comenzado a ser recientemente contemplados en planes de estudio, gracias al cambio de paradigma que estamos vivenciando. En el paradigma anterior estos «textos periféricos» eran considerados producciones de menor calidad, desviaciones de la lengua *estándar*, aquella de prestigio que representaba y transmitía «la Cultura».

En los orígenes del Imperio, los colonizadores avasallaron la posibilidad de sus colonizados de autodeterminarse, les impusieron su lengua, impidiéndoles la libre expresión, basados en una concepción lineal del desarrollo de la humanidad en la que los europeos personificaban el estadio más avanzado, lo que utilizaban como argumento para instruir, comercializar o controlar a los otros tanto en su lengua como en su estilo de vida. Las lenguas nativas fueron masacradas y es por esto que Gayatri Spivak (1988) refiere a la imposibilidad del subalterno de hablar. Sin embargo, revé su tesis, reconociendo que, a pesar de las dificultades que halla, ese hablante, al no encontrar su espacio en su cultura de origen ni en la impuesta, utiliza las herramientas lingüísticas de sus colonizadores. Esta zona híbrida es a la que Homi Bhabha (1994) llama «el Tercer Espacio», y es allí donde se desarrolla nuestra propuesta de trabajo: la experiencia

didáctica *Literary Journey* («Viaje Literario»), como parte constitutiva del proyecto de cátedra.

NUESTRO ITINERARIO O POR DÓNDE VIAJAMOS

Nuestra experiencia *Literary Journey* comienza en las Islas Británicas, como el propio Imperio. Por eso empezamos a viajar con el poema «The British» («Los británicos») de Benjamin Zephaniah (2000), en el que se exalta la multiculturalidad, desde los pueblos que invadieron las islas desde sus primeros días hasta la actualidad, con la inmigración de las excolonias, principalmente, a Inglaterra como centro cosmopolita.

Nuestro próximo destino es Gales, otro de los países que compone el Reino Unido. Gales guarda como un tesoro sus orígenes celtas de estrecho lazo con la naturaleza. El texto seleccionado es la leyenda «The Story of Gelert», que hace referencia a la relación de lealtad entre un perro y su amo, describe el paisaje local y menciona nombres propios en galés, tanto de personajes como geográficos, proporcionando la posibilidad de que los alumnos se pongan en contacto con este idioma, que es también lengua oficial del Reino Unido, además del inglés.

Otro país británico a recorrer es Escocia, para el cual elegimos dos canciones, una de Annie Lennox (*Sing*), escocesa, y otra de Rod Stewart (*Sailing*), descendiente y representante de Escocia a nivel mundial. Los alumnos tienen acceso al perfil de Facebook público la cantante y pueden averiguar su posición sociopolítica con respecto a la posible futura separación de Escocia del Reino Unido y sobre sus acciones solidarias en África en la lucha contra el VIH.

Nuestra estadía en Irlanda se inicia con la leyenda «Giant's Causeway», que da nombre a la formación de rocas volcánicas hexagonales en la costa norte (parte del Reino Unido) que da a Escocia, cruzando el mar de Irlanda. El hecho de que un aspecto geográfico tenga un nombre fantástico hace a la magia de su cultura, llena de duendes y hadas. Asimismo, optamos por realizar un viaje relámpago a la Argentina, por medio de la leyenda mapuche de Neuquén y Limay en inglés, para que comparen los puntos en común con la narración irlandesa, descu-

bran la estructura compositiva del género y revaloricen nuestras raíces nacionales.

Para abordar el conflicto en Irlanda del Norte entre unionistas (monárquicos) y nacionalistas (republicanos) recurrimos a la canción *Sunday, Bloody Sunday* de U2, que si bien es de protesta política, brega por la paz con un mensaje antiviolencia.

De las Islas Británicas nos vamos a las Islas del Caribe, a través de los videos de las canciones: *Redemption Song* y *Get up Stand up* de Bob Marley, himnos de los derechos de las minorías. Luego viajamos con el cuento «The Promised Land» (Mulapa, 2007) y nos ponemos en la piel de Zadi, un refugiado de un país de África, excolonia británica, en Inglaterra. Este personaje nos hace reflexionar acerca de la explotación de la riqueza natural de su tierra natal por parte del Imperio, el cual generó el empobrecimiento que ahora empuja a Zadi a buscar asilo allí.

Continuamos viaje hacia el continente asiático y arribamos a la India, donde las concepciones orientales y occidentales entran en conflicto cultural a raíz de prendas de vestir consideradas prohibidas en «The Forbidden Clothes» (Gavin, 2009). Claro está que la vestimenta, lo externo, no es lo que está en discusión, sino que eso moviliza y cuestiona tradiciones y maneras de entender la realidad. También en la India y, a través del cuento «Lawley Road» (Narayan, 1995), nos da la bienvenida Malgudi, un pueblito ficcional cuyas autoridades deciden renombrar las calles con referencias locales, en vez de las foráneas que recuerdan la época de la colonia, y erigir estatuas de héroes de la independencia. Lo que comienza como un ímpetu nacionalista genera enredos que le dan un giro recurrente y de autocrítica.

Australia nos depara una misterio a resolver: el crimen del señor Fisher en «The Ghost upon the Rail» (Lang, 2000), narrado en un estilo que nos evoca creencias populares o leyendas urbanas en las que el fantasma de alguien cuya muerte fue traumática permanece entre los suyos. Su paisaje campestre y sus personajes gauchescos se asemejan a nuestro folclore.

CON QUIÉNES VIAJAMOS

Viajamos con nuestros alumnos. Ellos tienen una visión de «lo inglés», de la cultura inglesa, una construcción que han podido realizar con ayuda de los textos leídos en sus vidas, de las ideas de cultura que han tenido sus docentes, sus familias, del medio que los rodea. Nuestra propuesta es llevarlos por los caminos de «los súbditos», por las tierras del Imperio que tanto han contribuido a su formación, aunque fueron (casi) siempre ignorados.

Viajamos con autores. La selección de los escritores fue esencial en este viaje, ya que ellos nos marcarían desde su perspectiva «periférica» la cultura que queríamos que nuestros alumnos aprendieran. La cosmovisión de estos autores, nos dimos cuenta antes, durante y después del viaje, era la que se acercaba a la nuestra, la que nos permitiría tomar distancia de «la Cultura británica», la resignificaría agregando componentes de culturas de excolonias, de minorías, de culturas nativas y hasta de la argentina.

Nuestro autor preferido es Benjamin Zephaniah, inglés de nacimiento pero jamaicano por herencia y crianza. Su dislexia, no diagnosticada a tiempo, obstaculizó su escolaridad. Tuvo problemas con la ley, estuvo en un reformatorio y fue a prisión. En la escuela para adultos aprendió a leer y escribir, y desde ese momento comenzó a escribir con su estilo inigualable, que refleja la musicalidad propia de la oralidad, el abordaje de temáticas serias y de protesta desde el humor. Realiza presentaciones en las que actúa sus poesías. Es defensor de los derechos humanos y de los animales, por consiguiente, vegano, y demuestra preocupación por el medioambiente. Su obra lo ha convertido en doctor honorario en varias universidades británicas y le ha brindado un gran renombre a nivel mundial.

Entre los cantautores seleccionados para acompañarnos en este viaje, se destacan Annie Lennox y Bob Marley. La compositora escocesa, además de ser conocida internacionalmente por su música, es activista a través de organizaciones como la Fundación Nelson Mandela, lucha por los derechos humanos, la educación y la salud de los afectados por el VIH. Por otro lado, el ícono cultural jamaicano invita mediante sus letras a

rebelarse ante la opresión, a conocer la propia historia y a cambiar las circunstancias sociales en las que las minorías se encuentran aún hoy.

La India nos ofrece la singularidad de sus autores: Jamila Gavin y Rasipuram Krishnaswami Narayan. La escritora contemporánea, hija de padre indio y madre inglesa, nació al pie de los Himalayas, en Mussoorie, India, pero vivió en ambos países. Estudió música en Londres y realizó otros estudios en París y Berlín. Trabajó para la BBC en radio y televisión. Comenzó a escribir a los 38 años, después de ser madre, y en sus historias intenta reflejar el mundo multicultural en el que ella y sus hijos viven. El escritor ya fallecido es uno de los narradores indios más importantes, y a su vez uno de los novelistas de lengua inglesa más prominentes. Recibió el mayor premio de literatura de la India, el National Prize of the Indian Literary Academy, en el año 1958.

Los autores que elegimos como representantes de la literatura de África y Oceanía son Mulapa y Lang. Fredrick Stembridge Mulapa nació en Zambia, estudió allí y en Alemania y se unió al proyecto «Cruzando fronteras» del British Council, para el cual redactó el cuento que leemos en este viaje. John George Lang nació en Sydney, estudió abogacía en la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Ejerció como abogado en Calcuta, India, y viajó por Europa. Su primer libro se denominó *Leyendas de Australia*. Su texto narrativo «The Ghost Upon The Rail» de 1836 fue el primer cuento de terror escrito por un australiano, lo que lo torna aún más fascinante.

CÓMO VIAJAMOS

Viajamos con un destino claro y con brújula, teniendo en cuenta que la literatura en Lengua y Cultura I es un recurso invaluable tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural. Brinda un contexto en el que los aspectos lexicales y sintácticos se tornan memorables, permite la exposición a funciones del lenguaje en uso, posibilita la construcción de sentido, a nivel literal y figurativo, mediante la inferencia y deducción de significados implícitos. Contribuye al desarrollo de la alfabetización, puesto

que, viajando en libro, los alumnos se apropian del esquema general de la estructura narrativa y del vocabulario utilizado para narrar, reconocen la importancia del paratexto, el que le suma otra capa de significado al texto; se promueve la elaboración de hipótesis acerca de cómo continuará la narración y se invita a desarrollar la escritura. Pensar la exploración literaria como un viaje incrementa la motivación de las docentes que planificamos la trayectoria a recorrer y de los alumnos, quienes quizás no tuvieron antes la oportunidad de visitar, leyendo, las culturas de países periféricos, dado que sus literaturas no cuadran en el canon

Los vehículos literarios, tanto aquellos diseñados con un propósito pedagógico como el material auténtico, que nos transportan en el viaje son textos multimodales para atender a diversos estilos de aprendizaje y para proveer estímulo en la lengua inglesa desde lo audiovisual. Si bien el idioma meta es el inglés, el castellano no está excluido, ya que la perspectiva didáctica que sustenta nuestras prácticas contempla el «translenguaje» (*translanguaging*) (García, 2014), el cual favorece la interacción y el enriquecimiento generado por el contacto de lenguas y la revalorización de la identidad propia. Un ejemplo concreto es el trabajo intertextual de la leyenda irlandesa «La calzada del gigante», con una versión distinta de la misma en forma de historieta y en castellano para hallar diferencias de género y de la información histórico-cultural que cada una brinda según el público a quien está dirigida.

Entre las estrategias didácticas a emplear para favorecer el viaje evitando turbulencias se encuentran: el andamiaje, el análisis de características de género para facilitar la lectura de futuras narraciones, la manipulación del texto cambiando su género o el punto de vista, la redacción creativa a partir de los intersticios de indeterminación, la intertextualidad y la personalización, el hecho de involucrarse con los personajes, las circunstancias que lo rodean, el conflicto en sí estableciendo relaciones con su experiencia personal para desarrollar la empatía y la sensibilidad intercultural.

Como consideramos a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas de «empoderamiento» (*empowering*) para nuestros alumnos, incluimos un elemento virtual en nuestras clases. Este

es un espacio interactivo, blog de aula,¹ en donde los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar con el lenguaje y de transformar las TIC en TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) (Reig, 2013). Esta concepción *aggiornada* y constructivista del uso de la tecnología es el resultado de una alfabetización digital que transcurre paralelamente en nuestra cátedra. Y los alumnos tienen la posibilidad tanto de escuchar a Benjamin Zephaniah leyendo una de sus poesías, de ver un video de la canción de U2, de leer un cuento en línea, de jugar un juego de roles virtual sobre los derechos humanos o de producir sus propias leyendas o grabar sus videos.

CONCLUYENDO EL VIAJE... ¿LLEGAMOS A DESTINO O AÚN NO?

Sin saberlo, durante el transcurso del año y casi por casualidad, vimos que la Universidad Pedagógica organizaba las VII Jornadas sobre Didáctica de la Literatura y nos cautivó el nombre: «Viajar en libro», por la relación directa con la propuesta pedagógica que venimos llevando a cabo. Este viaje fue como un GPS para nosotras, el realizar esta presentación nos ayudó a revisar algunos conceptos, a preguntarnos por qué habíamos elegido tal o cual obra, qué nuevos significados adquirirían los poemas, los cuentos, las canciones, las leyendas. En pocas palabras: hacia dónde nos llevarían y si era más importante el destino o el camino.

Y otra vez nos dimos cuenta de que la literatura nos había llevado hacia nuevos horizontes inexplorados, que habíamos transitado los caminos de la cultura, de la Cultura, de la interculturalidad, de la intertextualidad, entre otros tantos mundos. La literatura fue para nosotras, las docentes, y para nuestros alumnos el *vehículo*, y nunca mejor empleado el término para acercar estos mundos tan distantes y exóticos a los ojos de estos alumnos argentinos, futuros docentes de una lengua extranjera, quienes esperamos tengan una visión más amplia del mundo.

Llegamos varias veces a borgianos «jardines con caminos que se bifurcan» y encontramos/buscamos nuestro destino. No nos acompañaron en

nuestro viaje literario los cortazianos «Cronopios y Famas que viajan». Sin embargo, nos permitimos tomar las palabras de Cortázar (1962): «Las esperanzas, sedentarias, [para nosotras esperanzas de dar una mejor educación, y formación docente] se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a verlas porque ellas ni se molestan».

NOTAS

1. Disponible en: <<http://lyc1-isfd41.blogspot.com.ar>>.

BIBLIOGRAFÍA

Transportes literarios (en el orden según destino de viaje)

Inglaterra

Zephaniah, Benjamin

2000 «The British», en *íd.*, *Wicked World!*, Londres, Puffin Poetry.

Gales

Cleary, Maria

2005 «The Story of Gelert», en *íd.*, *Real World. Student's Book*, Londres, Helbling Languages.

Escocia

Lennox, Annie,

2007 «Sing», en *Songs of Mass Destruction*, Sony BMG Music.

Stewart, Rod

1975 «Sailing», en *Atlantic Crossing*, Riva Records.

Irlanda

Massey, Eithne (ed.)

2011 «Fionn and the Giant», en *íd.* (ed.), *Best-Loved Irish Legends*, Dublín, The O'Brien Press.

Drennen, Olga (comp.)

2011 «La calzada de los Gigantes», en *íd.* (comp.), *Antología literaria. 4º Segundo Ciclo EGB*, Buenos Aires, AZ Editora/Ministerio de Educación.

Argentina

En Origlio, Fabrizio y Cali, Mario (eds.)

2008 «The legend of Neuquén and Limay», en *íd.* (eds.), *Leyendas del Sur. Legends from the Southern Region*, Buenos Aires, Hola Chicos.

Islas del Caribe

Marley, Bob y Tosh, Peter

1973 «Get up, Stand Up», en The Wailers, *Burnin'*, Island Records.

Marley, Bob

1980 «Redemption Song», en Bob Marley & The Wailers, *Uprising*, Island Records.

África

Mulapa, Fredrick

2007 «The Promised Land», en *Crossing Borders*, n° 10. Disponible en: <http://www.transculturalwriting.com/radiophonics/contents/usr/downloads/writing_and_articles/Fredrick_Mulapa_the_promised_land_FV.doc> [Consulta: 19 de agosto de 2017].

India

Gavin, Jamila

2009 «Forbidden Clothes», en Charles, Annabel *et al.*, *Text. Building Skills in English. Book 3*, Essex, Heinemann.

Narayan, Rasipuram

1995 «Lawley Road», en id., *Tales from Malgudi*, Londres, Penguin Books.

Australia

Lang, John G.

2000 «The Ghost upon the Rail», en Cameron, Penny (ed.), *A Twist in the Tale. Penguin Readers. Level 5*, Harlow, Pearson Education.

Fundación Telefónica. Disponible en: <<http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig>> [consulta: 20 de agosto de 2014].

Spivak, Gayatri

1988 «Can the Subaltern Speak?», en Cary, Nelson y Grossberg, Lawrence, *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago, University of Illinois.

Equipaje bibliográfico

Bhabha, Homi

2003 «The Location of Culture», en Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth y Tiffin, Helen, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literature*, Londres, Routledge.

Cortázar, Julio

1962 *Historias de cronopios y de famas*, Buenos Aires, Alfaguara.

García, Ofelia

2014 «Countering the Dual: Transglossia, Dynamic Bilingualism and Translanguaging in Education», en Rubdy, Rani y Alsagoff, Lubna (eds.), *The Global-Local Interface, Language Choice and Hybridity*, Bristol-Nueva York-Ontario, Multilingual Matters, pp. 100-118.

Kachru, Braj

1995 «World Englishes: Approaches, Issues and Resources», en *Language Teaching*, vol. 25, n° 1, pp. 1-14

Reig, Dolors

2013 «Revolución social, cognitiva y creativa: desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación)», presentación en el Encuentro Internacional de Educación 2012-2013 «¿Cómo debería ser la Educación del Siglo XXI»,