[sic]

Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay
Año XII #33 / Diciembre 2022

Didáctica de la literatura

disciplina relacional en la enseñanza actual

APLU
Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay

[sic]

TEMÁTICA Y ALCANCE

[sic] es una revista arbitrada, editada por la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay. Se publican artículos inéditos y originales que presentan resultados de investigaciones en el campo de los estudios literarios y la didáctica de la literatura. Está dirigida a estudiantes terciarios, docentes, investigadores y profesionales vinculados al área de las letras, las ciencias humanas y la educación. Es de periodicidad cuatrimestral, con publicaciones en abril, agosto y diciembre. Los trabajos son arbitrados por un Consejo Académico de Lectura, entidad evaluadora externa a la Comisión Directiva y al Consejo Editor.

Está indexada y catalogada en Latindex.
Integra la lista de socios fundadores de AURA
(Asociación Uruguaya de Revistas Académicas).

Palabras clave: revista arbitrada de literatura - aplu - [sic].

sic
(Del lat. sic, así).
1. adv. usado en impresos y manuscritos españoles, por lo general entre paréntesis, para dar a entender que una palabra o frase empleada en ellos, y que pudiera parecer inexacta, es textual.

[sic]

Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay
Año XII - # 33 | diciembre de 2022

Comisión Directiva de APLU
Presidente: Álvaro Revello
Vicepresidente: Graciela de Medina
Secretaria: Alejandra Dopico
Tesorero: Juan Carlos Albarado
Vocal: Elvira Blanco Blanco

Consejo editor de la revista [sic]
Elvira Blanco Blanco
Luis Bravo
Oscar Brando
María del Carmen González de León
Álvaro Lema Mosca
Elena Romiti
Gabriela Sosa San Martín

Coordinadoras académicas del presente número:
Adriana Simioni y Elena Romiti

Responsables de edición:
Elvira Blanco Blanco
María del Carmen González de León
Álvaro Lema Mosca

Consejo académico de lectura:
Hugo Achugar
Alfredo Alzugarat
Iaranda Barbosa
Carina Blixen
Margarita Carriquiri
Sandra Escames
Norah Giraldi Dei Cas
Gustavo Martínez
Germán Pitta
Charles Ricciardi
Leonardo Rosiello
André Sena Wanderley
Kildina Veljacic
Silvia Viroga

Lectores especializados para este número:
Mariel Cardozo
Leticia Collazo
Raquel Nusspaumer
Patricia Ormaechea
Enrique Palombo
Claudia Rodríguez Reyes
María José Larre Borges

Corrección general: Mariela Oreggioni.
Corrección en portugués: Silvio Alfonso
Corrección en inglés: Mauricio de Vasconcellos

Imagen de tapa: Adobe Stock
Diseño: Karina Rojas
Diseño interior: Mastergraf S.R.L.

Revista [sic]. Año XII #33/ diciembre, 2022
ISSN: **1688-938X**

Revista registrada ante el MEC en el Tomo XVI, Foja 33 a los efectos del artículo 4 de la Ley N.° 16.099.

Indexada en latindex.unam.mx
Aura (Asociación Uruguaya de Revistas Académicas)
Disponible en Open Journal System

APLU
18 de Julio 1825 ap. 401 C.P. 11.200
Telefax (+598) 2403 6506
revistaaplu@gmail.com
revistasic.uy

Edición digital:
Mastergraf S.R.L.
Bvar. Artigas 4678
Tel.: 2303 4760*
Montevideo - Uruguay
www.mastergraf.com.uy

SUMARIO

5. *Editorial*
Elena Romiti y Adriana Simioni

10. *Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos*
Gustavo Bombini

15. *Consideraciones sobre la enseñanza de la didáctica de la literatura en el Instituto de Profesores "Artigas". La configuración de un campo del saber*
Verónica Goroso y Néstor Sanguinetti

27. *La literatura y su didáctica: una relación siempre compleja*
Valeria Di Píramo y Nélida Rovetta

36. *Sentido y práctica en la enseñanza de la literatura*
Álvaro Revello

42. *Antimanual literario: ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?*
Agustín Arias y Luis Olivera

48. *Enseñar literatura: enseñar arte*
Charles Ricciardi

62. *Un profesor en pandemia*
Daniel R. Quijano Sosa

69. *El desafío de enseñar, aprender y evaluar en el 2020 y 2021*
Mariela Pérez Collado

83. *Pandemia, tecnología y ciencia ficción*
Andrea Arismendi Miraballes

90. *El mensaje en la botella: lo que hablamos en la hora de clase*
Patricia Núñez Bonifacino

99. *Planificación de la unidad de poesía iberoamericana: Marosa di Giorgio en el programa de 3.º de bachillerato*
Kildina Veljacic

107. *Narrar la clase: bitácora de una experiencia didáctica relacional*
Cecilia Gastambide

114. *Propuesta didáctica:* De Frankenstein o el moderno Prometeo *de Mary Shelley a «Yo, monstruo mío» de Susy Shock y la superación de la educación fabricada*
Yohana Belén Menéndez Molinari

122. *En busca de un lugar para el texto literario en el aula de Español Lengua Extranjera*
Mauricio de Vasconcellos

135. *La educación experimental en poesía como práctica constructora de sentido: el proyecto* Orientación Poesía *en el contexto de la pandemia de COVID-19*
José Luis Gadea (Hoski)

153. *La didáctica de la literatura: el alma de la lectura especializada*
Dinorah López Soler

155. *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*
Lucía Mazzini Ongay

157. *Una invitación a oír entre líneas. Reflexiones sobre las prácticas de lectura*
Caia Silveira

159. *El lugar. Annie Ernaux: la des-plazada*
María José Larre Borges

Editorial

En esta entrega de la revista [*sic*] presentamos una serie de artículos que reflexionan sobre una disciplina relacional de muy difícil teorización, y que sin embargo ha signado la identidad de los uruguayos, desde que Antonio Grompone fundara el Instituto de Profesores «Artigas» (IPA), en 1951. La didáctica de la literatura sienta sus bases en la epistemología de su saber específico, al tiempo que se relaciona no solo con los otros campos didácticos de la formación docente, sino con sus múltiples saberes.

En este sentido, es imprescindible recordar que el carácter relacional de la didáctica de la literatura deviene de niveles superpuestos, todos ellos asentados en el hecho central de que la materia constitutiva de su campo de estudio es el lenguaje, en su máxima expresión de arte. Este primer nivel ontológico está en la base de nuestra asignatura pero lo sobrepasa y se extiende hacia el resto de los campos del saber porque pensamiento y lenguaje conforman una unidad operativa, de la que daba cuenta el antiguo término *logos*, con el que los griegos referían a ambas facultades del hombre.

Por este motivo la didáctica de la literatura conlleva una teoría de la enseñanza de un saber específico con valor instrumental para la formación integral de los ciudadanos uruguayos, desde la enseñanza media hasta la de nivel terciario, universitario o de formación docente. El estudio de obras literarias nacionales y universales, la lectura interpretativa y analítica, los altos ejercicios de desciframiento de sus textos hechos de lenguaje artístico, son fundamentales para el desarrollo cognitivo del estudiante, para la gesta de su pensamiento crítico y creativo, para su diálogo con la cultura, y las múltiples culturas, para su formación personal y social, en definitiva para la vida toda.

A esta acción transversal se suma la experiencia insustituible del traslado imaginario por mundos plurales, en diversos tiempos y espacios, que está en la esencia de nuestra disciplina. Por ello, tempranamente en la cuna de la civilización occidental, Aristóteles la definió como *mimesis*, una imitación creadora, fundante de la capacidad de ficcionalizar, que habilita a la mente humana a imaginar mundos alternos y a vivir, por tanto, en horizonte abierto. Una situación que da lugar a pensar en libertad y críticamente, siendo este pensar la base de todas las democracias, que se alimentan de la convicción de que la vida en sociedad siempre es perfectible y cambiable.

Desde la fundación del Instituto de Profesores «Artigas», tres décadas antes de la emergencia y constitución de la didáctica como disciplina dentro del campus universitario internacional, la didáctica de la especialidad se ubicó en el centro de la formación docente en Uruguay. Desde entonces, constituye su sello de identidad y distingue nuestra formación profesional dentro del área latinoamericana y europea, dotándola de singularidad.

Actualmente, mantiene intacta su ubicación dentro de la columna vertebral de la malla curricular de las carreras docentes y también su estructura basada en la relación inamovible con el saber específico de las literaturas y sustentos teóricos literarios; con las prácticas docentes, desarrolladas por los estudiantes en los liceos de enseñanza media; y con las ciencias de la educación, que forman el tronco común de los distintos profesorados.

Sin embargo, con los años la disciplina ha avanzado en sus producciones teóricas y ha complejizado su estructura. Su relación con las teorías del aprendizaje ha puesto en primera línea sus estrechos vínculos con el estudio de la cognición, que revelan su indisoluble ilación con el lenguaje.

En la circunstancia histórica que contextualiza los distintos artículos que presentamos en esta revista, resulta fundamental recordar que la didáctica específica, tal como fue concebida y planteada en los inicios del Instituto de Profesores «Artigas», siempre estuvo indisolublemente unida a los procesos de aprendizaje y claro

indicio de este fuerte enlace es la antigua nomenclatura con que se la identificaba: Metodología y Didáctica. La experimentación con la pluralidad de métodos de enseñanza en función de su articulación con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y los contenidos específicos de la asignatura, pone de manifiesto que la formación de profesores en Uruguay siempre tuvo como centro al estudiante y su aprendizaje.

Cuando décadas más tarde las didácticas específicas se definen y estructuran como disciplinas académicas en el ámbito internacional, toman el mismo rumbo de las asignaturas de la formación docente uruguaya, que las antecedieron. Esto es, centran su mirada en el aprendizaje y los procesos cognitivos. La definición de Antonio Mendoza Fillola confirma de modo indiscutible este perfil identitario de la disciplina que nos ocupa:

> La función innovadora de la didáctica específica surge cuando se desplaza la atención hacia el proceso del aprendizaje –una vez revisados los componentes epistemológicos de la disciplina– y se centra en la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética que es capaz de desarrollar el aprendiz. Con la atención a los procesos cognitivos el esquema tradicional de enseñanza se modifica sustancialmente. La concepción monolítica de siglos de enseñar contenidos sobre la lengua o sobre la literatura se derrumba, pero lo cierto es que no resulta fácil ni sustituir la inercia que ejercen los planteamientos tradicionales en una parte del profesorado, ni ofrecer alternativas holísticas y funcionales plenamente desarrolladas. No obstante, este derrumbe –parcial– ha constituido el punto de arranque de la actual concepción de la DLL (1998: i).[1]

Muy lejos del campus universitario del primer mundo, la enseñanza brindada por el Instituto de Profesores «Artigas» pasó desapercibida. Entre nosotros el mencionado punto de arranque de la didáctica específica tuvo lugar al promediar el siglo pasado, iniciando una reforma educativa silenciosa que no se rotuló como tal, como tampoco se etiquetó el centro educativo que la propició con el apelativo de universidad, sino con el humilde y sencillo de instituto de nivel terciario.

No sorprende la falta de visibilidad de una institución de formación docente de avanzada en la periferia del mundo, pero lo que no parece creíble es que pasados los setenta años de su fundación, se enuncie una reforma educativa, como la que está en curso, sobre el aserto de un cambio sustancial referido al supuesto traslado del centro de la educación uruguaya hacia el lugar del estudiante y su aprendizaje. Se trata del anuncio de un derrumbe que no es tal porque sucedió en la década del cincuenta del siglo XX.

El desconocimiento de la disciplina que ha estructurado la formación de profesores en Uruguay a través de tantas décadas, es el origen de un error histórico que formula una reforma educativa basada en la disociación de enseñanza y aprendizaje, y en la falsa oposición de este último con los contenidos o saberes de cada campo disciplinar.

La didáctica específica que se enseña hasta el momento en los centros de formación docente de todo el país se define a través del diálogo permanente con las prácticas docentes de los estudiantes, y con las literaturas y teorías de la especialidad. El recorte proyectado disminuye el número de las actuales veintidós asignaturas de saberes específicos del profesorado de Literatura al escaso número de doce. Este vaciamiento de contenidos pauperiza la formación docente y desmantela la disciplina que nos convoca, porque las didácticas de las especialidades se estructuran en base a los contenidos de dichas especialidades.

El proceso de transformación usual en la historia de las disciplinas, presenta un especial aumento de la complejidad en el área de las didácticas específicas. El rasgo articulatorio de cada una de estas didácticas multiplica su diversidad teórica y metodológica. Las relaciones de interdisciplinariedad que definen el saber didáctico han avanzado en las últimas décadas y en el caso de la Literatura ha abrevado de modo revolucionario en el campo de la neuro-educación, a tal punto que resulta sorprendente advertir hasta dónde llegan los recursos de alta tecnología como la imagenología *in vivo*, que pone en pantalla los movimientos y modificaciones del mapa cerebral, ante las acciones de la lectura y los desciframientos que desencadena.

La agenda actual coloca en un lugar central el tema de las humanidades, un ámbito en el que la formación docente desde la base de sus didácticas específicas, enfrenta la proliferante educación por competencias que estructura la reforma en cauce, dentro de nuestro país. Un enfrentamiento que se nutre como en otras partes del mundo de contextos sociales y económicos que no reconocen la necesidad de mayores recursos para poner en marcha las mejoras educativas.

---

1 Mendoza Fillola, A. Conceptos claves de *Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona: Universitat de Barcelona (1998: i).

La interpelación a la reflexión situada de los profesores que teorizan de sus lugares de trabajo, a través de narrativas cruzadas por saberes y metodologías disruptivas, resulta hoy más que nunca indispensable. Si bien no es tradición dar el timón de las reformas educativas a quienes más saben de educación, en este número damos la palabra a quienes construyeron y construyen el discurso de la Didáctica de la Literatura en Uruguay, en el entendido de que configuran un extenso relato de identidad difícil de borrar.

Dentro de esta perspectiva, presentamos el artículo del profesor Gustavo Bombini, quien desde hace varios años, mantiene un fructífero y generoso diálogo con nuestro colectivo docente. Su trabajo titulado «Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos», propone una puesta al día de la definición de la didáctica de la literatura como disciplina de estructura interdisciplinar, iluminando sus tensiones con la Didáctica General y el aplicacionismo teórico. Agradecemos una vez más este aporte que desde su anclaje en la escena argentina se proyecta en el horizonte internacional y habilita el diálogo con las producciones uruguayas que siguen en el presente número.

En sintonía con la historia de la didáctica de la literatura en el IPA, el primer grupo de artículos presenta una mirada diacrónica que recorre épocas, paradigmas y teorías subyacentes, de los distintos momentos por los que ha transitado la disciplina.

Néstor Sanguinetti y Verónica Goroso, en su artículo titulado «Consideraciones sobre la enseñanza de la Didáctica de la Literatura en el Instituto de Profesores "Artigas". La configuración de un campo del saber», recogen los testimonios de diferentes docentes de didáctica, procurando cotejar las experiencias que estos tuvieron primero como alumnos y luego como profesores. Dan cuenta, asimismo, de su intención de mantener en el tiempo esta incipiente línea de investigación con la finalidad de «generar insumos para la reflexión de nuestra práctica docente en la formación de futuros profesores».

Conscientes de que en cada momento histórico las prácticas educativas responden a los paradigmas imperantes, Valeria Di Píramo y Nélida Rovetta se proponen hacer visibles las redes que tiende la didáctica de la literatura, invitando a la reflexión sobre las concepciones teóricas en las que se apoyan las decisiones docentes. En «La literatura y su didáctica: una relación siempre compleja» ejemplifican, además, con algunas actividades, en el entendido de que el análisis de nuestras propias prácticas permite posicionarnos como investigadores.

En esta recorrida histórica, Álvaro Revello se cuestiona sobre el «Sentido y práctica en la enseñanza de la literatura», analizando los alcances actuales de la didáctica como campo de estudio teórico-práctico, en el que la tríada profesor adscriptor-profesor practicante-docente de didáctica constituye un eje muy importante para la construcción de teoría a partir de las prácticas. El artículo nos interpela acerca de la necesidad de un registro más sistemático que permita dar continuidad a las líneas de investigación.

Con anclaje en el presente, pero con la convicción de que es necesario y posible un trabajo diferente que permita abrir nuevos caminos hacia el futuro, dos artículos cierran esta primera parte: «Antimanual literario: ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de literatura?» de Agustín Arias y Luis Olivera, y «Enseñar literatura: enseñar arte» de Charles Ricciardi. En el primero los autores reivindican «el aula como lugar del acontecimiento» y nos mueven a pensar a partir de una serie de preguntas, entre las que se encuentra, por ejemplo: «¿cuándo el texto supone una excusa y cuándo no?». Por su parte, Ricciardi expone acerca de la necesidad de trabajar con los adolescentes enseñándoles a apreciar el valor artístico de un texto «es esa composición, esa forma, la que promoverá lo que llamamos la *emoción estética*», compartiendo con el lector algunos ejemplos de posibles abordajes.

Es ineludible considerar que el hecho educativo es siempre un acontecer contextualizado, y que la enseñanza de la literatura, en particular, se desarrolla en estrecha relación con el contexto sociocultural de la obra, en diálogo con otras épocas y otras personas. Si de realidades particulares se trata, los dos años vividos en pandemia han significado un gran desafío para docentes y alumnos: cómo mantener los vínculos y cómo propiciar aprendizajes en medio de la virtualidad. En ausencia del espacio físico del aula, las configuraciones y acciones históricamente construidas dieron paso a nuevas experiencias mediadas por la tecnología.

«Un profesor en pandemia» es el artículo que abre este segundo grupo, y presenta la realidad de docentes y estudiantes durante el año lectivo 2020. Si bien el relato de Daniel Quijano constituye, por su estilo, una narrativa docente como las que cierran este número de la revista, su contenido proporciona un marco descriptivo que ayuda a comprender las emociones y las decisiones didácticas de los profesores durante el período de enseñanza virtual.

Incentivar la autorregulación y autoevaluación de alumnos a punto de egresar de la enseñanza media se constituyó en un objetivo importante para Mariela Pérez Collado. Su trabajo «El desafío de enseñar, aprender

y evaluar en el 2020 y 2021» da cuenta de los mecanismos y actividades mediante los cuales otorgó a los estudiantes un rol participativo y protagónico como lectores y creadores en un proceso virtual que requirió, más que nunca, la función docente mediadora y orientadora.

Por su parte, Andrea Arismendi propone, en «Pandemia, tecnología y ciencia ficción», reparar en la posibilidad que ofrece la ciencia ficción de provocar en el lector «una reacción ante lo que lo excede y condiciona», a pesar de ser un subgénero que, en su consideración, ha permanecido a la sombra. Arismendi destaca la necesidad de promover, en los programas oficiales, la inclusión de autores nacionales de ciencia ficción, y presenta como ejemplo la novela *El exilio según Nicolás* de Gabriel Peveroni.

Los dos artículos que siguen conforman un grupo orientado hacia la planificación como espacio de creación y de atención a la diversidad. Las autoras comparten sus opciones didácticas, los marcos conceptuales que las generan, sus inquietudes innovadoras y creativas, presentes al momento de pensar sus clases. En «El mensaje en la botella: lo que hablamos en la hora de la clase», Patricia Núñez parte de la concepción de que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y por tanto cada año, con cada grupo de estudiantes se actualiza el desafío de organizar nuevamente los contenidos. Afirma la autora «si el programa oficial es la voz de la autoridad, mi versión de él y de mis saberes, el proyecto que se configura como *la planificación*, es la voz que me legitima frente a los estudiantes».

Ofrecer a los alumnos de 3er. año de bachillerato la oportunidad de problematizar, cuestionar, conocer las fronteras difusas de algunas de las categorías que han aprendido en literatura a lo largo del ciclo liceal, es uno de los propósitos que Kildina Veljacic expone en su trabajo «Planificación de la unidad de poesía iberoamericana: Marosa di Giorgio en el programa de 3.° de Bachillerato». Otro motivo es la muy escasa presencia de literatura escrita por mujeres en los programas de bachillerato, y al elegir a esta escritora, la docente asume el desafío de generar debate y evitar los encasillamiento de las rígidas definiciones.

La revista se cierra con cuatro artículos en los que sus autores comparten experiencias didácticas a través de narrativas docentes. Esta modalidad de escritura y comunicación ha cobrado cada vez mayor importancia en el campo de la didáctica ya que constituye un valioso registro de acciones y emociones mediante el cual los profesores se apropian de su quehacer y realizan un ejercicio de reconstrucción a través del discurso. «Consideramos que este abordaje deliberadamente sesgado y subjetivante, lejos de opacar o limitar la validez de los textos, constituye un aspecto fundamental para lograr un análisis profundo y comprometido de la práctica docente» (p.18) [2]

Cecilia Gastambide presenta en «Narrar la clase: bitácora de una experiencia didáctica relacional» el relato de un proyecto de clase en el que los alumnos establecieron comunicación con Cristina Peri Rossi mediante postales diseñadas por ellos. La actividad se inició con tareas tendientes a conocer la obra y la vida de la escritora y culminó con el envío de los mensajes de los estudiantes, en un proceso que puso en juego conocimientos académicos, creatividad, vínculos entre los actores involucrados. «Plantear la enseñanza de la literatura desde la emoción, la creación, el placer y la libertad es el desafío actual que tengo como docente de esta disciplina», sostiene Gastambide.

En su artículo «De *Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley a *Yo, monstruo mío* de Susy Shock y la superación de la educación fabricada», Yohana Menéndez comparte una propuesta didáctica interdisciplinaria en la que literatura y filosofía aportan, desde la especificidad de cada una, los sustentos teóricos necesarios para la apropiación de los contenidos, potenciando el compromiso de los estudiantes. Las obras literarias son la puerta de entrada a un escenario de aprendizaje colaborativo entre alumnos y docentes, para «habilitar el aula y particularmente la clase de literatura como espacio en el que ingrese ese abrazo a lo diferente».

El siguiente trabajo nos introduce en un ámbito poco transitado por la mayoría de los docentes de literatura: las clases de Español Lengua Extranjera. Mauricio de Vasconcellos propone la incorporación de textos literarios —en este caso el cuento «El hombre pálido» de Espínola— como una de las metodologías para incentivar la escritura creativa en estudiantes extranjeros que aprenden español. Fundamenta su opción didáctica en el surgimiento de nuevos paradigmas y reivindica «un enfoque en el que el componente cultural logre revitalizar la competencia comunicativa del alumno». «En busca de un lugar para el texto literario en el aula de Español Lengua Extranjera» es un artículo particularmente interesante en momentos en que la anunciada transformación educativa en el país amenaza con eliminar las asignaturas de literatura tradicionalmente presentes en el profesorado de Idioma Español.

---

2 Hermida, Carola; Pionetti, Marianella y Segretin, Claudia. (2017) Formación docente y narración. *Una mirada etnográfica sobre las prácticas.* Buenos Aires: Noveduc.

Por último, la revista cierra con el trabajo de José Luis Gadea «La educación experimental en poesía como práctica constructora de sentido: el proyecto Orientación Poesía en el contexto de la pandemia de COVID-19». Su autor nos da a conocer cómo con intención de «generar espacios y procesos de experimentación en torno al lenguaje poético» se implementaron talleres de lectura y escritura en algunos liceos de Montevideo y Canelones estimulando la sensibilización y la «comunicación transubjetiva» en relación con la poesía. La experiencia reunió a escritores, docentes y alumnos de varios centros y se consolidó como una práctica de resistencia en épocas de pandemia.

Este número de la revista [*sic*], da cuenta de un proceso en que la didáctica de la literatura en Uruguay, avanza en la producción escritural de conocimiento. Las circunstancias de la reforma educativa que rodean la aparición de esta edición le otorgan una relevancia y significado insoslayables. Básicamente, en estas páginas se le da la palabra a los docentes que comunican saberes adquiridos a través de largos procesos de reflexión y práctica del ejercicio de la enseñanza de la literatura. Se trata de un saber situado que emerge en las aulas de la educación media y superior uruguayas y se trata de un saber que no atiende a orientaciones ideológicas partidarias ni económicas de ningún tipo. En definitiva, este saber muy poco escuchado por quienes definen el rumbo de la educación desde lugares de poder poco académicos, es el que presentamos como ámbito en el que se debe pensar y definir el futuro educativo de todos los uruguayos.

Elena Romiti
Adriana Simioni
Montevideo, noviembre de 2022.

Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos

Gustavo Bombini
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de San Martín

Resumen

Este texto presenta una definición del campo de investigación de la didáctica de la literatura y sus conexiones con la teoría y la crítica literarias, con la producción literaria y con la práctica de la enseñanza. Realiza una crítica a modelos aplicacionistas y academicistas que se sostienen en algunas propuestas y apuesta a la relevancia de la escritura ficcional como práctica en sí misma y como modo de construir la relación con los saberes literarios.
Palabras clave: didáctica de la literatura - teoría y crítica literaria - escritura de ficción.

Pedagogy, Didactics, Teaching literature, Literature: Borders between Neighboring Fields

Abstract

This article advances a definition from research in Didactics of literature and its connections with literary theory and criticism, literary writing and teaching practice. It critiques applying and academicist models expounded in certain fields and it supports fictional writing as practice in itself and as a venue for accessing literary knowledge.
Keywords: didactics of literature - literary theory and criticism - fictional writing.

El desarrollo y consolidación del campo de investigación que venimos denominando desde hace unas décadas *didáctica de la literatura* tiene entre sus tareas la constante necesidad de ir estableciendo renovados tratados de frontera, una suerte de proceso de mayor especificación en la división del trabajo, los lugares de producción y de transferencia de saberes.

Las negociaciones para el establecimiento de estos tratados de frontera no están exentas de tensiones, de intereses en pugna, de luchas discursivas por la toma de la palabra legítima acerca de la literatura y su enseñanza. Delimitaciones de fronteras entre campos que implican la definición de objetos de estudio, los acuerdos conceptuales, las diferencias en los modos de producción de conocimiento y en las estrategias de intervención en el territorio concreto de la enseñanza, y, por fin —y sin que sea este un dato menor—, los intereses corporativos simbólicos y económicos derivados del trazo de cada una de las cartografías posibles.

Quiero aclarar que daré aquí ejemplos fuertemente anclados en el proceso de consolidación de la didáctica de la literatura en la Argentina, en los que, con seguridad, se reconocerán aspectos generales y comunes

de los procesos que se dan en otros países, en perspectiva regional o más universal y donde de forma inevitable reconoceremos algunas singularidades vernáculas, netamente inscribibles en el campo argentino.

Una primera tensión que está en los orígenes de la conformación del campo de la didáctica llamada *especial* o *específica* surge de la necesidad de separarse del campo de la llamada *didáctica general*. La pregunta compleja que genera polémicas es si las didácticas específicas (de la lengua, de la literatura, de la historia, de la geografía, de la biología, de la matemática, entre otras) son variaciones particulares de la didáctica general —que se presentaría como una suerte de disciplina madre que daría pautas generales sobre modos de planificar, organizar, implementar, evaluar la práctica de enseñanza de cualquiera de las disciplinas enumeradas antes— o si la configuración de las didácticas específicas se daría como un desarrollo devenido de cada campo disciplinario con alguna injerencia interdisciplinaria de disciplinas del campo educativo.

Desde la didáctica general se argumenta que la construcción didáctica desde cada disciplina daría como resultado una perspectiva fragmentaria y carente de una consideración pedagógica, de alguna referencia a los contextos de las prácticas e incluso acerca de los sujetos de la enseñanza y que, por el contrario, el interés de la didáctica específica solo estaría puesto en aspectos exclusivamente disciplinarios. De este modo, importaría enseñar gramática o teoría lingüística o teoría literaria en tanto saberes legítimos, restando importancia a las preguntas por el sentido de la presencia de estos saberes y la oportunidad de su enseñanza según destinatarios y contextos de enseñanza. En verdad, ciertas posiciones asumidas por especialistas provenientes de la lingüística, sobre todo, y del área de los estudios literarios suelen incurrir en el desarrollo de propuestas que ratificarían esta mirada de la didáctica general respecto de las didácticas especiales. A esas propuestas elegimos denominarlas *aplicacionistas* y, para nosotros, no se configuran como producciones del campo de la didáctica específica.

A la hora de dar cuenta de la construcción epistemológica de la didáctica de la lengua y la literatura hemos postulado la necesidad de imaginar articulaciones interdisciplinarias para pensar en la configuración de este campo. Esto evitaría el doble riesgo, por un lado, aquel advertido por la didáctica general: caer en un metodologicismo descontextualizado, es decir, una suerte de didáctica técnica; por otro lado, el error habitual, pero muy expandido, que cometen algunos colegas de Letras, que llegan al área de la didáctica con las referencias teóricas exclusivamente circunscriptas a la disciplina lingüística o literaria, y confunden didáctica como campo de acción y de investigación, es decir que ha ganado autonomía, con un capítulo tradicional del campo de la lingüística que es la llamada *lingüística aplicada*. Ha sido el lingüista y didacta suizo Jean-Paul Bronckart quien ya hace más de veinte años advirtió sobre este riesgo de reduccionismo (Bronckart y Schneuwly, 1996). En términos prácticos, esta posición aplicacionista confunde la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática o de la lingüística centrando todas sus preocupaciones en la actualización de los contenidos disciplinarios con nula referencia al trabajo en el aula. O en caso de que existan, estas lingüísticas aplicadas suelen orientar sus trabajos a la producción de actividades para el aula centradas en la cuestión del conocimiento lingüístico específico de modo tal que nociones como *acto de habla*, *superestructura*, *macroestructura* o *tipo textual* pueden llegar a convertirse en contenidos explícitos y dichos en el aula.

Más precisamente, estoy advirtiendo que un programa de desarrollo de investigación y formación en didáctica de la literatura no habrá de encararse ni encontrará su punto más interesante de realización en una propuesta de aplicación de teoría literaria: ni en la aplicación de esta a textos ni en su enseñanza como saber en sí mismo, a excepción por supuesto de las cátedras que enseñan teoría literaria en los profesorados y licenciaturas en Letras en los niveles de los estudios superiores de grado y posgrado terciarios y universitarios.

La instrumentalización de la teoría es el riesgo, aun de aquellas teorías que por su paradigma de referencia y por su formulación retórica sean más proclives a esa instrumentalización; por ejemplo, aquellos desarrollos del estructuralismo que incluyen categorías descriptivas de fenómenos de la narrativa ligados a los tipos de narrador, a la construcción de perspectiva, punto de vista y focalización, o las categorías que refieren al manejo de la temporalidad en el relato (analepsis, prolepsis) se presentan como categorías descriptivas «tentadoras» para la formulación de propuestas de análisis aplicacionistas.

Si la teoría literaria no es entonces instrumento para aplicar, se impone repensar algunos de sus sentidos en tanto no dudamos de su lugar configurador, de su autoridad de referencia en la construcción actual de los saberes escolares. Agotado el paradigma de la vieja retórica y preceptiva —ya en la primera mitad del siglo XX—, y puesto en crisis el relato de la gran historia literaria ligada a la causa nacionalizadora en el momento de la fundación de los estados (Bombini, 2004), la construcción es ahora disciplinaria y tiene a la producción teórico-literaria de los siglos XX y XXI como su principal referencia y como su principal desafío.

En el breve artículo publicado hace ya veinte años «Apuntes para la historia de una deuda» (Bombini, 1996) llamaba la atención el hecho de que en los años noventa las teorías lingüísticas posteriores a la gramática

estructural (en el caso de Argentina puestas a circular de forma tardía, hacia mediados de los años ochenta, por efecto de la censura de la dictadura cívico-militar que gobernó entre 1976 y 1983) ocupaban un lugar central en la construcción del *curriculum* y de los libros de texto para la enseñanza de la lengua, mientras se registraba un suerte de vacío teórico en la circulación de «nuevos saberes» sobre la literatura para la enseñanza, una vez puesto en cuestión el interés y la legitimidad de la vieja historiografía nacionalista escolar (Bombini, 1989). Como respuesta bien intencionada a este diagnóstico, algunos colegas produjeron libros de texto de literatura y libros para profesores en los que se ofrecía una suerte de *vulgata* de la teoría aplicada a textos, a modo de ejemplo, recuperando a las teorías como estancos a-históricos, desvinculadas de las prácticas literarias y artísticas y de los contextos político ideológicos donde se produjeron. De este modo, en esta perspectiva, se podrían acercar conceptos del formalismo ruso y desconocer la producción poética de Maiakovsky o se podría abordar la concepción de lengua y su relación con la literatura del teórico ruso Mijaíl Bajtín ignorando la producción de Rabelais, en la que Bajtín centra sus reflexiones. Seguramente podrán pensar ustedes otros ejemplos. No se trata de «pagar la deuda de la teoría» con la reproducción de contenidos específicos, sino que postulamos la necesidad —siguiendo a Josefina Ludmer— de volver a pensar la teoría como un campo de problemas, de preguntas, que repercuten en los modos de leer de los lectores, en el modo de leer de las sociedades (Ludmer, 2015).

De hecho —y me interesa plantear esta conexión— la crítica literaria, la investigación literaria sobre corpus, trabaja con la teoría, se reconoce en ella, pero no hace de la teoría un instructivo de cómo se analizan los textos literarios.

En cuanto a las relaciones entre crítica literaria y enseñanza creo que cabe formular una pregunta interesante que dejo instalada, pero sobre la que no volveré aquí. Dejo como inquietud pensar que, en la mayoría de los casos, los críticos, a los que llamaríamos *académicos*, en general, ejercen el oficio docente, es decir, enseñan lo que saben, y que los lectores apuntados y más numerosos de la crítica literaria son los alumnos y las alumnas de grado y posgrado a quienes los críticos indican para leer su propia producción. Como se ve, crítica y enseñanza tienen puntos de encuentro insospechados o, por lo menos, poco reconocidos, sobre los que cabría avanzar en análisis minuciosos.

Vuelvo, entonces, a la idea de configuración interdisciplinaria del campo de la didáctica de la literatura y en parte esta es una respuesta consistente al doble problema de la acusación de descontextualización, que la didáctica general o a veces la pedagogía le hacen a la didáctica específica, y al del aplicacionismo teórico como riesgo. La inclusión de la perspectiva interdisciplinaria habrá de aportar la idea de multiperspectiva para el abordaje de una práctica social compleja como es la práctica de la enseñanza (sea esta de la literatura, de la lengua o de la matemática). En los últimos veinte años hemos venido ampliando el horizonte de lecturas y descubriendo, no sin fascinación, paradigmas de construcción teórica y metodológica que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno de la enseñanza. Entran en escena los aportes de las pedagogías críticas con autores como Giroux y McLaren, con sus renovadas relecturas de la obra de Paulo Freire; desde el ámbito latinoamericano podemos nombrar a la mexicana Alicia de Alba o a la argentina Adriana Puiggrós; los mar-

cos teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación y de algunos trabajos de corte etnográfico que abordan la práctica de la lectura (Elsie Rockwell, Judith Kalman); los aportes de la antropología interpretativa (Geertz); de la sociología de la educación y de la sociolingüística (Bourdieu, Bernstein); de las teoría crítica del *curriculum* (De Alba); del paradigma del análisis cultural y de las prácticas sociales (Foucault, Bourdieu, De Certeau); de la psicología cultural (Vigotsky, Bruner); de la historia de la lectura (de Certeau, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier); de la antropología y de la sociología de la lectura (De Certeau, Petit, Peroni, Lahire), y los estudios de sociogénesis o historia de las disciplinas escolares (Chervel, Julia, Goodson, Cuesta Fernández).

Al sumar estos marcos diversos, ¿qué operaciones estamos haciendo respecto de la construcción del objeto de la didáctica? y ¿cuáles respecto de la construcción del objeto de enseñanza llamado *literatura*?

En cierta ocasión, una colega, pedagoga de interesante trayectoria de mi país, me dijo: «Lo que ustedes hacen (refiriéndose a las investigaciones en didáctica de la literatura) no es didáctica, es pedagogía; ustedes hacen pedagogía» y cerró la frase con una leve aserción con la cabeza y una inflexión enfática que sumaba como plus de sentido a lo no dicho verbalmente: «Esto es un elogio». Acuso recibo del elogio, pero no para mi vanidad personal ni de los colegas del campo, sino para seguir pensando que evidentemente esas lecturas de referencia que acabo de mencionar están apuntando a la producción de una construcción compleja no restringida a una mera técnica, a una caja de herramientas, una concepción tecnicista de la didáctica que coincidiría con lo que cierto sentido común social acerca de la didáctica le está demandando. La didáctica debe decir cómo enseñar y cómo enseñar ese objeto cultural complejo que es la literatura y debe, en distintos contextos, indicarnos con eficacia cómo enseñarle «eso» a niños y niñas pobres y a niños y niñas ricos, a adolescentes transeúntes de las redes sociales o a adultos excluidos del sistema educativo. ¡No se tratará de una demanda excesiva y por ende incumplible! Me permito decir, es saludable, que la didáctica, por fin, defraude, que no satisfaga todas las expectativas que recaen sobre ella. Es en este caso cuando la didáctica de la literatura se vuelve un campo más interesante.

Algunas de las marcas que esas teorías de referencia diversificadas están dejando en la didáctica de la lengua y la literatura son los modos políticos de pensar el *curriculum* y la práctica escolar. No hay duda de que poner en el centro ciertos textos (y no otros) de un canon nacionalista, o posmoderno o juvenil —ligado a la producción editorial escolar—, nos está diciendo algo sobre los procesos de construcción de una cultura hegemónica, y que poder poner en diálogo producciones orales de las culturas cotidianas, ligadas a usos simbólicos y estéticos de la palabra en determinadas comunidades, está jugando con la posibilidad de transitar zonas de borde, reconfigurar la sintaxis jerarquizante de culturas «altas» y «bajas», y entender la producción cultural y literaria excediendo los límites acotados de la cultura escolar tradicional. Recorrer ciertas bibliografías —por ejemplo, del campo de las investigaciones etnográficas y de posiciones llamadas *socioantropológicas* en la investigación en didáctica general en abierto diálogo con las didácticas específicas— invita a construir una mirada menos prescriptiva para la producción didáctica, es decir, se pasa de prescribir a describir, donde describir significa conocer con mayor profundidad y sutileza aquello que efectivamente ocurre en las aulas cuando los estudiantes leen y escriben, cuando los profesores propiciamos esas tareas (Edelstein, 2011).

Estos son algunos de los sentidos posibles de este haz de teorías sobre el cual construir la didáctica de la literatura; reconocimiento de sentidos que nos coloca en la necesidad de renunciar a la centralidad que por formación inicial le damos a la teoría literaria, sin quitarle por ello relevancia. Es en ese entrecruzamiento donde será posible reconocer su complejidad y trabajar con esa variedad de construcciones de cánones, con esa diversidad de contextos de enseñanza, con esos desafíos por los que hoy nos pone a prueba nuestro oficio de profesores de Literatura.

A su vez, esta interdisciplinariedad que estamos planteando nos lleva a complejizar el propio campo *literatura* al que podría reconocerse en su triple configuración respecto de las actividades literarias: por un lado, la retórica, la historia literaria y la teoría literaria como saberes posibles acerca de la literatura; por otro lado, la crítica literaria como actividad profesional y como práctica de lectura y escritura, y, por fin, la producción literaria en tanto escritura de ficción en sus diversos géneros y manifestaciones. Estos campos/actividades establecen entre sí relaciones de convergencia y divergencia, de máxima tensión y de posible negociación con el ámbito de la enseñanza, a la hora en que es posible caracterizar algunos usos y prácticas de apropiación de y desde algunos de los tres campos de la actividad literaria recién mencionados. De este modo podríamos ejemplificar la vinculación existente entre la producción teórica y la enseñanza a la hora en que la teoría literaria puede ser en sí misma un saber del espacio de formación. Se trata de ir un poco más allá con la pregunta por el conocimiento en el campo de la didáctica de la literatura.

Por un lado, me interesa indagar sobre las relaciones, a las que podríamos llamar *directas* entre producción literaria y enseñanza. Al pensar en «producción literaria», estoy pensando en la práctica de escritura de textos de ficción y cuáles son las enseñanzas y los aprendizajes que se producen cuando, por ejemplo, proponemos resolver una consigna de taller de escritura en el aula. Parece que se pusieran en juego unos saberes que se producen en el hecho de resolver el desafío de escritura que propone la consigna. El niño o el joven escritor activa desde la lengua unos modos de usar el lenguaje junto a las resonancias de sus lecturas previas, pero también de unas experiencias lingüísticas y culturales que se ponen en juego en la escena más saturada que es sin duda la de la invitación a la práctica de la escritura ficcional. Sin remitirnos a una teoría romántica de la inspiración que acá queremos desestimar como concepción de la literatura, recuperamos cierta noción de materialidad del lenguaje literario para afirmar que toda práctica de escritura ficcional es en definitiva una práctica lingüístico-literaria sobre la que invita a un trabajo. Quizá en algunas orientaciones de la didáctica a esto le llamen *competencias literarias*, pero opto por evitar esa denominación que está muy sesgada desde la producción curricular de las últimas décadas. Hablo mejor, aunque de manera provisoria, hasta encontrar un término más adecuado, de «literaturizar la enseñanza», en el sentido de que algo de la lógica de lo literario impregne, incida, influya, configure el orden de la enseñanza. De este modo, la práctica de talleres literarios, de escritura, de escritura creativa se presenta como una clave de acción o metodológica de lo que podría ocurrir en un aula de Literatura, aun en el nivel universitario.

La cuestión del trabajo en taller se liga a la del estatuto de los saberes en didáctica de la literatura y al modo en que esos saberes fundamentalmente retóricos se hacen presentes en las aulas donde enseñamos literatura. Contra las orientaciones aplicacionistas o contra las aspiraciones academicistas de convertir a la teoría literaria —de la que la retórica es apenas un capítulo— en saberes a ser enseñados (cuestiones a las que nos referimos más arriba), el trabajo de escritura ficcional en el aula permite la construcción de una relación con la teoría literaria que se imbrica con las prácticas de escritura. Se trata de un giro curricular y didáctico, pues se sostiene un recorrido que va desde las prácticas hacia las teorías (y no a la inversa) y que encuentra en el ejercicio de la práctica de escritura un modo de vincularse con lo que elegimos llamar *la materialidad del lenguaje literario*.

Se trata de un giro en el *habitus* del aula, en el sentido de aquellas prácticas consolidadas y ancladas en tradiciones de enseñanza, que ahora se verían cuestionadas o enriquecidas a partir de pensar el aula como un taller de escritura que es a su vez un taller de producción de saberes literarios. Y en este otro modo de hacer, se produce otra transformación que tiene que ver con un cierto trabajo colaborativo en el sentido de la producción en taller como producción compartida: trabajos individuales que son leídos entre los participantes del taller (y no solo por el coordinador), lecturas que a la vez inciden en posibles reescrituras de los textos de los estudiantes; trabajos grupales que suponen una construcción compartida de la escritura que se produce en el seno de una conversación acerca de la toma de decisiones de fuerte carácter metalingüístico y metaliterario. Y en este marco, el profesor o la profesora, participando de esta construcción compartida, asumiendo su innegable autoridad pedagógico-literaria: él/ella ha elegido o redactado las consignas de taller y sabe y ha previsto qué saberes literarios se desencadenarán en el proceso de escritura y aportará, en el transcurso de ese proceso, reflexiones, miradas, contenidos que acompañarán las prácticas propuestas.

Se trata por fin de una nueva apuesta a la potencia del lenguaje y del lenguaje literario, a la vez que de la recuperación de la lógica de lo literario en la construcción de su pedagogía, de su didáctica y de su enseñanza.

Referencias bibliográficas

Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, *1*(2-3), 1-4.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila - Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, *3*(9), 61-79.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria.* Buenos Aires: Paidós.

Consideraciones sobre la enseñanza de la didáctica de la literatura en el Instituto de Profesores "Artigas". La configuración de un campo del saber

Verónica Goroso
Néstor Sanguinetti
Consejo de Formación en Educación

Resumen

En este trabajo ofrecemos un primer relevamiento de documentos, planes de estudio, testimonios y diversos registros referidos a la enseñanza de la didáctica de la literatura en las últimas décadas en Uruguay. El artículo se complementa con un audiovisual publicado en el canal de YouTube de la APLU, en el que presentamos las entrevistas realizadas a varios profesores de Didáctica —hoy jubilados del Instituto de Profesores "Artigas" (IPA)— con el fin de registrar la experiencia que tuvieron como estudiantes y luego como profesores en este centro. El rastreo de antecedentes se remonta a la fundación del IPA y se complementa con diversos documentos referidos a este período, además de los registros aportados por los profesores entrevistados.

Palabras clave: fundación del IPA - formación de profesores de Literatura - didáctica de la literatura - práctica docente - Didáctica Itinerante.

On the Teaching of Didactics of Literature at Instituto de Profesores Artigas. Shaping a Field of Knowledge

Abstract

This work comprises a collection of documents, study programmes, testimonies and varying records regarding the teaching of Didactics of literature in the last decades in Uruguay. It is complemented by an existing source on Youtube with interviews of former Didactics tutors at Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) -now retired- with the aim of registering their experience as both IPA students and tutors. The data presented here dates back to the foundation of IPA and is complemented with different documents regarding this period as well as records provided by the interviewees.

Keywords: foundation of IPA - teacher education - Didactics of literature - teaching practice - itinerant Didactics.

Los comienzos

El artículo 49 de la ley n.º 11.285 del 2 de julio de 1949 estableció la creación del Instituto de Profesores "Artigas" (IPA): «Créase en sustitución de la actual sección de Agregaturas, el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria cuya organización y funcionamiento reglamentará el Consejo respectivo dentro de los tres meses siguientes a la publicación de la presente ley». Un año después, la ley n.º 11.473 del 10 de agosto de 1950 dispuso el nombre para este centro educativo: «Desígnese con el nombre de Artigas el Instituto de Profesores creado por la ley de 2 de julio de 1949» (Grompone, 1952, p. 5).

Desde la separación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del seno de la Universidad de la República, efectuada en 1935, la formación de futuros profesores de enseñanza media quedó bajo la órbita de la repartición Agregaturas de esa sección. En el informe «Antecedentes sobre la formación de profesores de Enseñanza Secundaria», elaborado por Antonio Grompone y fechado en setiembre de 1949, se expone cuál era el funcionamiento de las agregaturas, en las que la práctica docente y la observación de clase ya ocupaban un lugar importante, aunque no siempre se cumplían en las mejores condiciones y no configuraban una formación adecuada. No existía un control sobre los docentes con los que los futuros profesores realizaban la práctica: muchos de esos docentes dejaban la clase a cargo del practicante, no asistían y hasta «desaparecían materialmente de ellas», además de no cumplir «ni con los programas de clase ni con las exigencias de la enseñanza» cuando se suponía que los estudiantes «debían tomarlos como modelos» (1952, p. 62).

En 1934, el Consejo Directivo de la Sección Secundaria y Preparatoria aprobó un reglamento que creaba la figura de los *Profesores Agregados*, como forma de preparación para los futuros docentes que se desempeñarían en educación media. Pero aquel reglamento debió esperar más de diez años y recién en 1945 fue tomado en cuenta por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria que lo reformó y le adjudicó un valor que hasta entonces no tenía (Javier y Díaz, 2019, p. 79). Años después, las agregaturas no solo funcionaron como fuente de formación del plantel docente de educación media, sino que también fueron una forma de generar profesores especializados para los centros de formación docente. Así lo señala Pivel Devoto en el extenso informe elaborado para la creación del plan de estudios de 1986 y que estuvo vigente hasta 2008: a partir del año 1963 con el «Reglamento para Profesores Agregados» se incorporó también la especialización en asignaturas integrantes de las distintas especialidades del plan de estudios del IPA, con la finalidad de formar los cuadros docentes para el propio instituto. Con esta modalidad se formaron cuarenta docentes en total, entre las distintas especialidades (ANEP, 1989, p. 17).

Figura 1. Antonio Grompone, primer director del IPA

Entre diciembre de 1950 y febrero de 1951 se realizaron las pruebas de ingreso de la primera generación de estudiantes del IPA: de un total de 407 aspirantes, 195 asistieron a rendir la prueba y 119 fueron los que efectivamente ingresaron a cursar las 16 especialidades que en ese entonces se ofrecían, con un máximo

de diez estudiantes por profesorado. Vale la pena destacar que en ese primer plan de estudios de Idioma Español y Literatura conformaban una única sección, con asignaturas en común —además de las que correspondían a la formación general— y asignaturas específicas para cada especialidad. El tercer apartado de las «Disposiciones generales del plan de estudios», en el que se especifican todas las secciones y subsecciones, establecía lo siguiente: «Idioma Español y Literatura (comprende las dos especializaciones, cuyo diploma puede ser obtenido por separado)» (Grompone, 1952, p. 91).

A continuación, detallamos las asignaturas del profesorado de Literatura e indicamos entre paréntesis la carga horaria semanal. Las materias que aparecen señaladas en cursiva corresponden a la formación común de Idioma Español y Literatura. Si bien el profesorado estaba organizado en dos semestres, en todos los casos las asignaturas se repetían tanto en la primera como en la segunda mitad del año, salvo en cuarto, momento de la formación en el que se agregaba un seminario distinto y una asignatura optativa.

Primer año: *Teoría Gramatical* (3), *Introducción a la Lingüística* (3), Literatura General (3).

Segundo año: *Teoría Gramatical* (3), Literatura General (3), Introducción a la Estética (2).

Tercer año: *Teoría Gramatical* (3), *Literatura Española* (4), Literatura General (3),

Cuarto año: *Literatura Iberoamericana* (3), *Literatura Rioplatense y Uruguaya* (3), *Filosofía del Lenguaje* (2), Seminario de Didáctica (1)[1], en el primer semestre: Asignatura Optativa, en el segundo semestre: *Seminario de Folklore Rioplatense* (2).

En las instrucciones específicas para la subsección Literatura se señala que «En todos los cursos de Literatura se trabajará sobre textos directos», además de que «sin perjuicio del estudio de las características literarias del período, y de considerar la evolución de sus modos y escuelas, se elegirán autores representativos y obras significativas como unidades de trabajo» (Grompone, 1952, p. 103).

Estas son todas las observaciones específicas para la formación de profesores de Literatura que se registran en este documento.

El apartado 12 de esa misma «Reglamentación del plan de estudios» establecía las características de los cursos de Didáctica de todas las especialidades:

> En todas las Secciones se incluirá un seminario especialmente dedicado a la aplicación didáctica de la asignatura. En ese seminario se estudiará la bibliografía y el material utilizado en las clases de enseñanza secundaria y se realizará el comentario crítico de programas, métodos y posibles desarrollos de los cursos de la asignatura en los dos ciclos de la enseñanza secundaria. Como complemento de este seminario cada aspirante deberá dar, como mínimo, una clase por semestre, la que será presenciada por el profesor y el alumnado del seminario de aplicación didáctica, presentando previamente el plan y la orientación que se propone seguir. La lección dictada será analizada por el profesor posteriormente, a fin de constatar la adecuación, el método, el aprovechamiento, etc. de la misma.
>
> El seminario de aplicación didáctica se desarrollará en dos semestres de una hora semanal (Grompone, 1952, p. 94).

Si bien en la reglamentación de este primer plan de estudios solo el fragmento citado se refiere a la práctica docente, en otro documento elaborado por Grompone —«Fundamentos del plan de estudios del Instituto de Profesores», fechado en junio de 1950—, el primer director del IPA desarrolló con más precisión las características que hacen a la importancia de este trayecto académico en la formación de futuros profesores:

> Es lógico que, si bien no se ha reglamentado la práctica docente, en este plan se ha tenido en cuenta su realización ajustada a lo ya establecido como parte de la preparación que se considera indispensable. Más importante que proyectar disposiciones con respecto a esa práctica considero determinar el criterio con el cual debe ser concebida. […] los dos años de práctica tienen como

1 Además de este Seminario de Didáctica, comprendido entre las asignaturas específicas, dentro del tronco común de la formación se incluía otro Seminario de Didáctica en cuarto año (en otros documentos aparece con el nombre de Metodología General), también con una carga horaria de una hora reloj semanal. En el primer plan de estudios se especifican los cursos comunes a todos los profesorados bajo el título de Ciencias de la Educación: al igual que las asignaturas específicas tenían un régimen semestral y la mayoría se repetían en la primera y en la segunda mitad del año con la misma carga horaria, como es el caso de este seminario (Grompone, 1952, pp. 126-127).

> finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza media, adaptarse a su organización, completar su formación de profesor adquiriendo experiencia de cómo se desarrolla un curso tal como se ha proyectado en el plan correspondiente y con los alumnos que normalmente pertenecen a un grupo. […] Este aspecto de la actividad del alumno debe ser, también, vigilada por el Instituto para correlacionarla con los trabajos de los cursos comprendidos en el plan de estudios a los que sirve de complemento, ya que es procedimiento para poner al aspirante en contacto con los problemas concretos de la didáctica de cada disciplina (1952, pp. 62-63).

Ya en este primer plan de estudios se destacaba la importancia de la didáctica específica de cada asignatura y la articulación que esta debía establecer con los contenidos y cursos del resto de la carrera. La práctica docente de dos años continuaba la línea de trabajo que se había realizado desde 1935 en el régimen de las agregaturas; estos dos años de práctica continuaron en la primera etapa del plan de estudios, pero rápidamente se advirtió la limitación que suponían dos seminarios de didáctica (uno general y otro específico) para la formación de futuros profesores. En la primera entrega de los *Anales del IPA* Grompone (1956) señalaba lo siguiente en un apartado referido a la práctica docente:

> Se había incluido en el cuarto año de los cursos del Instituto, la realización de seminarios de aplicación didáctica para cada sección especializada y en las Ciencias de la Educación, un curso de Metodología General. Se encontraron dificultades en el desarrollo de esos cursos para que fueran eficaces. El Seminario, para que tuviera valor, debía ser en realidad orientación de la didáctica de la asignatura; y la Metodología General, o se perdía en vagas indicaciones generales o entraba en la Metodología particular de cada materia. En los dos casos se estaba en presencia de actividades íntimamente vinculadas a la práctica docente y que debían confiarse a profesores de experiencia en la enseñanza de las asignaturas especializadas, con un criterio claro en la orientación de aquellas. Los profesores también debían ser modelos de los futuros profesores, por la forma como habían desempeñado las tareas docentes en la enseñanza media y el sentido que le habían dado a la asignatura en el plan de estudios: debían ser guía para los alumnos. El curso de Metodología General y el Seminario de aplicación didáctica se refundieron en un curso de Didáctica de cada asignatura especializada.
>
> La dirección teórica se consideró incompleta, con limitado valor, si no se la continuaba en la práctica y esta adquiría una dirección que hiciera posible utilizar la formación teórica.
>
> Se llegó, así, a la organización actual de la práctica docente. Esta se realiza como antes, con la asistencia del alumno a una clase de su asignatura en un liceo, a partir del tercer año del Instituto. El profesor de Didáctica fiscaliza y orienta las clases prácticas que debe dictar el estudiante, asistiendo a ellas en ocasiones, con todos los alumnos del mismo año del Instituto. Se efectúa después un análisis crítico de la clase dictada, con la intervención de los estudiantes que exponen su opinión, dando finalmente el profesor sus puntos de vista (p. 28).

Si bien no se explicitaba o no se llegaba al grado de especificidad que alcanzó la didáctica en décadas posteriores, existía una intuición de lo que con posterioridad sistematizaría, por ejemplo, Alicia Camilloni (2007) en cuanto a las didácticas específicas de las disciplinas: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Arte, etcétera, especialidades que a su vez dan lugar a subdivisiones con un mayor nivel de especificidad (lengua materna y lengua extranjera, por ejemplo), sin tener en cuenta otras subcategorías a partir de las cuales también podemos pensar la didáctica específica, como ser la edad de los alumnos (primera infancia, jóvenes, adultos) o el tipo de institución (educación inicial, superior, etcétera).

Hasta la fecha no hemos podido acceder al archivo que se custodia en el IPA, con planes, programas y demás documentos relevantes para este trabajo. Las situaciones particulares de los últimos meses (paros docentes y estudiantiles, ocupaciones del centro educativo) y las licencias (médicas o especiales) de las personas encargadas del archivo hicieron imposible la consulta de este material al que esperamos acceder próximamente. No obstante, la consulta de los *Anales del IPA* y de otra documentación bibliográfica aquí referida dan cuenta de varias pistas para iniciar una investigación, tanto en lo que refiere a los planes de estudio generales

del profesorado en sus primeras décadas —con la sucesión de distintas modalidades de formación docente, incluso la transformación de la propia institución con la creación del Instituto Nacional de Docencia (Inado) durante la dictadura[2] y el plan de estudios de tres años—, como en lo que hace a la formación de profesores de Literatura en particular —con textos y estudios críticos de Carlos Real de Azúa (1958), Guido Castillo (1964), Domingo Bordoli (1961), entre otros—.

Apuntes para un documental

Desde julio de 2022 nos encontramos abocados a la realización de un producto audiovisual que recoja la experiencia de varios profesores de Didáctica —hoy jubilados del Instituto de Profesores "Artigas"— con el fin de dejar registro de su testimonio sobre la experiencia que tuvieron como estudiantes y luego como profesores deDidáctica en este centro. Estamos realizando este proyecto en el marco de nuestras horas de Departamento en el Consejo de Formación en Educación (CFE) y bajo la asesoría académica de Elena Romiti y Claudia Rodríguez Reyes, profesoras efectivas de Didáctica en el mismo instituto. Además, contamos con el auspicio de la Dirección del IPA y el apoyo económico de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay (APLU), en cuya sede realizamos la mayor parte de las grabaciones de estas entrevistas. Un adelanto de este documental fue presentado en el último congreso de la APLU, realizado en Salto en setiembre de este año. Hoy, el producto final de esta primera etapa de trabajo se encuentra disponible en *el canal de YouTube de la Asociación*. Agradecemos a Yuset Báez y Guzmán Álvarez de A&B Producciones por su colaboración y compromiso con este proyecto.

Con este trabajo tenemos la intención de iniciar una línea de investigación, inexistente en nuestro medio, sobre la especificidad de la didáctica de nuestra disciplina. En los últimos años hubo esfuerzos aislados como, por ejemplo, la organización de un curso de especialización y la edición de un libro desde la Coordinación Académica del Departamento de Literatura del CFE, pero no se trató de proyectos que se sostuvieran en el tiempo o que recopilaran el saber acumulado de los actores involucrados, entre otras cosas por la reciente disolución de las Coordinaciones Académicas. Esperamos que este proyecto colectivo del que formamos parte perdure en el tiempo y logre generar insumos para la reflexión de nuestra práctica docente en la formación de futuros profesores.

En un primer momento consideramos la posibilidad de entrevistar a una extensa lista de profesores jubilados, pero por distintos motivos no pudimos acceder a todos ellos. Además, circunscribimos nuestro trabajo al centro de formación docente del que egresamos y en el que en este momento nos desempeñamos como docentes. Consideramos que esta investigación que se inicia debe ser más amplia y debe cubrir áreas que, por motivos de tiempo y limitaciones materiales, no pudimos comprender, por ejemplo: la formación de profesores en los Institutos de Formación Docente fuera de Montevideo, la creación de los Centros Regionales de Profesores en la década del noventa, la formación docente en el Profesorado Semipresencial y los alcances de una modalidad que por muchos años dependió del IPA y sobre la que aquí apenas esbozamos algunas consideraciones, como es la Didáctica Itinerante.

Los profesores entrevistados fueron Vanina Arregui (VA), Juan Francisco Costa (JFC), Patricia Ormaechea (PO), Ricardo Pallares (RP), Enrique Palombo (EP), Silvia San Martín (SSM) y Adriana Simioni (AS). El período que comprende su ejercicio docente como profesores de Didáctica comienza en el año 1978 con Ricardo Pallares y se extiende hasta 2021, año de jubilación de Adriana Simioni. Consideramos que este plantel docente estuvo en ejercicio durante buena parte de los años ochenta, noventa y las primeras décadas del siglo XXI, y puede ser el punto de partida para comenzar a historiar, reconocer las fuentes documentales y la bibliografía para el estudio de los aspectos que hacen a la tradición de la enseñanza de la Literatura en formación docente. En términos generales, este saber ha sido transmitido en forma oral, sin un registro escrito

2 En enero de 1973 se aprobó la Ley General de Educación n.º 14.101, a partir de la cual los Consejos Directivos de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, que funcionaban hasta ese momento con carácter de entes autónomos, pasaron a funcionar como Consejos Desconcentrados. Se centralizó la toma de decisiones en todos los niveles de la enseñanza y se creó una figura por encima de estos consejos: el Consejo Nacional de Educación (Conae), integrado por cinco miembros designados directamente por el presidente de la República. Además, con la creación del Instituto Nacional de Docencia (Inado), se unificaron las sedes de los distintos centros de formación docente de Montevideo: la formación de maestros, de profesores y el Instituto Magisterial Superior (IMS), que pasaron a ubicarse en las tres plantas del actual edifico del IPA, con la siguiente denominación: Centro I, formación de maestros; Centro II, formación de profesores de educación media; Centro III, cursos de actualización y posgrado (Ángelo, 2007).

compartido e institucionalizado de la reflexión teórica que se realiza en clase en el intercambio entre profesores y estudiantes.

> SSM: El Instituto de Profesores "Artigas" no pudo, no supo, y el sistema general de formación docente, generar una característica universitaria que es la del acervo. ¿Dónde están los conocimientos? ¿En la memoria? ¿En las prácticas? ¿En dónde?

Las grabaciones de las entrevistas duraron entre 60 y 90 minutos, por lo que contamos con más de 7 horas de grabación. No fue tarea fácil resumir todas las participaciones y extraer lo más significativo de cada una para la edición final del documental que, como podrán ver, no dura más de 40 minutos. También es una tarea muy difícil transmitir aquí la emoción y la sensibilidad que dejaron traslucir en sus declaraciones varios de los entrevistados. Estamos seguros de que en el futuro podremos sacar más provecho de este material, tan rico, reflexivo y sincero que nos brindaron los colegas. A ellos nuestro agradecimiento, sin su participación este proyecto no se habría podido realizar.

Los profesores como estudiantes

La mayoría de los entrevistados cursaron su formación docente en el IPA, entre los años sesenta y setenta, cuando el instituto todavía funcionaba en la sede de la calle Zabala de la Ciudad Vieja y luego en su segundo local: el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA). Algunos de ellos vivieron los años difíciles del golpe de Estado mientras eran estudiantes o cursaron la carrera cuando el instituto estaba intervenido y varios docentes referentes del área habían sido destituidos. Juan Francisco Costa, que cursó la carrera a fines de los años sesenta, destacó el magisterio que dos profesores de Didáctica ejercieron en varias generaciones: José Pedro Díaz y Mercedes Ramírez. Otros de los docentes mencionados por los entrevistados fueron Mario Delgado Robaina, Nelly Trapanese, Felicia Salazar, Kidia Mateos, Magda Olivieri y, más recientemente, Niobe Castelli y María Emilia Souto.

Es singular el caso del profesor Ricardo Pallares, quien se formó en el régimen de las agregaturas en la Facultad de Humanidades y Ciencias —mencionado en el primer apartado de este trabajo— bajo las enseñanzas, sobre todo, del profesor Roberto Ibáñez y con un fuerte componente de autodidaxia. Pallares, a su vez, fue el único de los entrevistados que también se desempeñó como profesor de Didáctica en el, hoy inexistente, Instituto de Filosofía y Letras, que durante los años setenta y ochenta también otorgaba título de profesor en educación media.

Figura 2. Instituto de Profesores "Artigas"

Algunos de los entrevistados nos brindaron documentos referidos a su etapa de estudiantes: informes de práctica, escolaridades, programas de los planes vigentes en aquellos años, a través de ellos pudimos constatar que, si bien entre la creación del primer plan de estudios y su pasaje por el IPA no medió un nuevo plan, existen algunos cambios en la escolarización que realizaron. La más importante a los efectos de este trabajo es que la práctica docente, tal como sucede en el plan 2008, comenzaba en segundo año, aunque con diferencias en la carga horaria de estos cursos. En segundo existía un curso de Metodología y Didáctica con una hora mensual y ya comenzaba la observación y el dictado de clases por parte de los profesores practicantes. A este curso le seguía, en tercero, otro de Metodología y Didáctica con una hora semanal y, por último, otro con dos horas semanales en cuarto año. No se registran cambios en las asignaturas específicas, salvo en cuarto, ya que en las escolaridades a las que pudimos acceder no figura el seminario sobre folklore rioplatense ni el cursado de una asignatura optativa.

Los cursos de Metodología y Didáctica tenían un fuerte componente práctico, basados fundamentalmente en la observación de la clase y en la metodología de trabajo de los géneros literarios clásicos. Casi no se evidenciaban lecturas teóricas sobre la materia y se insistía mucho en los conocimientos específicos, en el estudio de los textos y autores a trabajar.

> AS: ¿En qué nos insistían? En que teníamos que formarnos en el contenido que estábamos trabajando. Teníamos que leer mucho sobre el autor. Tenés que dar Voltaire: leé mucho sobre Voltaire, sobre la época, sobre el contexto. No recuerdo, no tengo registro de tener lecturas teóricas.

Algunos de los entrevistados, aunque en menor medida, también se refirieron a la transposición didáctica, un término que se popularizó en la década del noventa a partir de los estudios de Chevallard (1985), es decir el trabajo que transforma el objeto de saber en un objeto de enseñanza. A pesar de esta referencia teórica, posterior a la vivencia que tuvieron como alumnos de Didáctica, en la experiencia narrada se hizo énfasis en el conocimiento del objeto más que en la transmisión de ese conocimiento, sin demasiadas lecturas teóricas que apoyaran esta reflexión por parte de los estudiantes. Transcribimos el testimonio de Juan Francisco Costa, que resume varios de los aspectos aquí mencionados:

> JFC: En aquel momento [Didáctica] era todavía una disciplina que, por decirlo de alguna manera, tenía casi una limitación o una acotación puramente empírica, funcional, en el sentido de que las clases eran el centro. Vamos a entendernos, no es que estuviera exenta de teoría, pero el desarrollo del curso y del currículum estaba centrado en la observación, en el análisis y en el estudio de la clase. Lecturas teóricas eran muy acotadas, por eso insistían en que el centro estaba en la observación y en la práctica misma docente. Hacían hincapié en el tratamiento de los estudiantes, en el relacionamiento con los estudiantes, en la dinámica de la clase, en el ejercicio de la transmisibilidad y de la comunicación.

Por último, las carpetas de Didáctica a las que pudimos acceder consistían en la suma de las planificaciones realizadas durante el año, sin una reflexión metadidáctica sobre ellas. Los informes de práctica tenían el mismo formato que los actuales, registrando casi de manera idéntica los aspectos que en el día de hoy se señalan en los informes de los profesores practicantes que cursan el plan 2008.

Los docentes en ejercicio

Muchos de los entrevistados destacaron el cambio de paradigma que se dio entre el momento en el que pasaron por el IPA como estudiantes y el momento en el que estuvieron a cargo de cursos de Didáctica. En los años noventa, algunos de ellos realizaron cursos específicos de posgrado de formación en el área, pero la mayoría coincidió en la importancia de haber sido profesores adscriptores antes de hacerse cargo de los cursos de Didáctica, esa fue su verdadera formación en el área.

Un aspecto que se mantiene en la metodología de trabajo es el análisis de la práctica y de la clase como eje rector de los cursos. En ese sentido, Gustavo Bombini (2018), cuando repasa la formación de profesores de Literatura en Argentina, señala algo que también es posible evidenciar en nuestro medio.

> Pasamos así de lo que yo llamaría una suerte de etnografía intuitiva, apoyada en la riqueza de numerosos registros de práctica (donde, como dice Michel Petit, «los lectores no dejan de sorprendernos») al establecimiento de unas pautas para el trabajo de investigación que ratifican *cierta vocación de intervención del campo de la didáctica de la literatura que produce sus saberes no en el marco del diálogo entre bibliografías sino de cara al análisis de prácticas efectivas* [cursivas añadidas] donde, en muchos casos, la intervención del investigador devuelve una imagen crítica y productiva de la labor realizada a los propios actores de la práctica (p. 33).

En ese ejercicio y análisis de la práctica docente surgen algunos elementos que adquieren relevancia: la planificación, la evaluación y la pregunta como base del abordaje del texto literario. Se advierten, así, especificidades que hacen a la construcción de un campo epistemológico particular referido a la didáctica de la disciplina, nutrido muchas veces por otros saberes como son la psicología y la sociología, en lo general, y la teoría literaria, en lo particular. En un artículo publicado en 2011, Claudia Rodríguez Reyes repasa la articulación entre didáctica y teoría literaria en la formación de profesores del IPA y el abordaje que desde esa perspectiva se hace en la enseñanza de la Literatura.

> PO: En el 98 me fui a hacer un curso en Flacso, en Buenos Aires, sobre constructivismo y educación. Eso me abrió un panorama muy importante. Uno enseña como aprende. Ese curso fue muy importante. Lo dirigía Carretero, fue gente muy interesante: Ricardo Vaquero, que trabajó Vigotsky y me abrió un mundo del que no tenía idea. Creo que a partir de ahí empecé a introducir temas más teóricos de didáctica. Me parece que fue como un despertar. Darle importancia a la planificación, a la interrogación, a la evaluación. Fueron temas que me empezaron a importar.

En los campos de la cultura y la educación, Uruguay y Argentina corrieron la misma suerte en la década del setenta, esos años fueron de oscurantismo cultural, al decir de Bombini. Además de la persecución, exclusión y desaparición de docentes de todos los niveles, supuso un cierre a la producción de conocimiento que se estaba produciendo en el resto del mundo. Las dictaduras implicaron un corte abrupto en la continuidad del flujo del conocimiento que venía del norte académico y que había empezado a gestarse en el pensamiento liberador de Latinoamérica. El regreso a la democracia en la década de los ochenta, en ambos márgenes del Río de la Plata, trajo lecturas y conocimientos de urgente consideración para poder «nivelarse» académicamente. Los profesores que por esos años se iniciaban en la enseñanza de la didáctica se vieron influenciados por lecturas que presentaban paradigmas en los que ellos no habían sido educados, pero que debían estudiar, aplicar y transmitir para posicionar a los practicantes en las corrientes que se estaban desarrollando en ese momento.

> AS: De esa Didáctica que yo cursé, al momento en el que empecé a trabajar como profesora de Didáctica hubo un golpe importante y un cambio de paradigma, porque en el medio surgió, por suerte para mi gusto, la pedagogía y la didáctica crítica. Entonces, era imposible repetir modelos porque se enriqueció muchísimo el panorama.

Es así que surgen nuevos paradigmas, tanto en lo que hace a la didáctica específica como en los aportes de otras disciplinas que también nutren al quehacer educativo, por ejemplo, la psicología cognitiva (la relación entre pensamiento y comprensión, entre memoria y aprendizaje) o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Como expresó Simioni en la cita anterior: era imposible repetir los antiguos modelos porque se entendía a la enseñanza desde otra perspectiva. Retomando los conceptos que ella misma trae a consideración, según el paradigma sociopolítico o crítico, que reúne a los pensadores de la teoría crítica y de la liberación socioeconómica:

> La actividad de la enseñanza es una práctica social problematizadora y generadora de conflictos, que han de ser emergidos y aprovechados como un factor de análisis y de necesario enfoque para transformar las estructuras globalizadoras imperantes, reencontrando los nuevos valores y devolviendo a la enseñanza su verdadero poder transformador de resistencia y de lucha contra la injusticia (Mayorga, 2010, p. 94).

Bombini reconstruye, a partir de 1983, los pasos de la didáctica en su país, campo del saber que se va solventando a partir de diferentes campos disciplinares. El didacta argentino destaca las lecturas de teoría literaria con exponentes como Bajtin, Kristeva, Barthes, Greimas, Ludmer y Jitrik, la aparición del concepto de transposición didáctica desde el campo de la matemática y la cuestión del canon a partir de la lectura de Harold Bloom. Así lo expresa el profesor Ricardo Pallares cuando se refiere a la doble articulación entre el *saber disciplinario* y el *saber hacer* con ese campo en el aula, además de destacar un aspecto que consideramos fundamental como es la investigación:

> RP: Siempre trabajé, porque lo fui elaborando con mis maestros en Humanidades y por mi reflexión, bajo el principio permanente del trabajo con una doble epistemología, sin la cual no hay didáctica valedera: la epistemología del campo de pertenencia —la Literatura, la Lengua, la Historia, etcétera— y la epistemología del saber hacer en el aula con ese campo de conocimiento. […] Hubo cierta influencia de las corrientes estructuralistas, después de la semiología, después de algunas tendencias venidas de la gramatología que, en términos generales, generaron ciertas propensiones que son académicamente deseables, académicamente naturales, que se produzcan como consecuencia de la tarea de investigación. Por eso no hay didáctica si no hay investigación, y si no hay, también, extensión de la didáctica, que significa un contacto y un trabajo con cierta mancomunión con los otros pares fuera del campo de lo específico. Entonces, la investigación necesita identificar centros de interés académico que se van explorando y determinan la marcha y la continuidad de la construcción del conocimiento propiamente universitario, o terciario, en términos generales.

Didáctica Itinerante

Figura 3. En entrevista con Enrique Palombo, agosto de 2022

En los años noventa el profesor Enrique Palombo comenzó su periplo por el interior del país cuando tomó el cargo de profesor itinerante en la recién inaugurada Didáctica Itinerante. Fuera de Montevideo, la formación docente estuvo concentrada, sobre todo, en las capitales departamentales, en los Institutos Normales, denominados Institutos de Formación Docente (IFD) a partir de 1977. En un primer momento, solamente se formaron maestros de educación primaria y durante décadas la formación de profesores estuvo concentrada en el IPA. Con la unificación de los planes que se realizó en 1977 para magisterio y profesorado fue posible

que los estudiantes que no residían en Montevideo cursaran las asignaturas generales del tronco común en el IFD de su ciudad y rindieran los exámenes libres de las asignaturas específicas en el IPA. Esta modalidad continuó con la implementación del plan 86. Por ese entonces, ya se había fortalecido la idea de la didáctica-práctica docente como eje de la formación, por lo tanto, no cabía la posibilidad de rendir un examen teórico final. A excepción de Didáctica I, curso en el que la evaluación final tenía el formato de entrevista y el practicante reunía cierta documentación (planificaciones, tareas realizadas durante el curso, informes del profesor adscriptor) y dialogaba con el tribunal sobre su práctica docente. Para ser coherentes con el concepto medular de la formación específica es que en la década del noventa se creó la Didáctica Itinerante en especialidades como Literatura, Historia y Geografía. Los profesores de Didáctica del IPA viajaban al interior a observar y orientar a los estudiantes que realizaban sus prácticas en los liceos de todo el país, y que continuaban perteneciendo al IFD de referencia, ya que no eran considerados estudiantes del IPA, porque el encargado del curso de Didáctica era el director del Instituto de Formación Docente en cuestión.

Palombo destaca el beneplácito con que fue recibido el plan itinerante por la mayoría de los directores de los IFD. Una de las mayores dificultades con las que se encontró en esos primeros años tiene que ver con la falta de profesores adscriptores fuera de Montevideo. Había docentes que cumplían esta función sin tener los suficientes años de experiencia en el aula, pero ante la escasez de profesores los practicantes igualmente recurrían a ellos.

> EP: Evaluaba las necesidades, por ejemplo, una cosa que tuve que hacer, que me especialicé, fue una clase sobre la pregunta didáctica porque las clases de los adscriptores eran clases magistrales, nadie sabía preguntar y los profesores no sabían orientar la pregunta. Ahora puede haber cambiado. Yo quería ver una clase interactiva, pero daban una clase magistral que demostraba lo que habían leído. Entonces tuve que trabajar con los adscriptores para trabajar la interacción. Fue una tarea muy ardua porque la sala era para los adscriptores, esa fue la tarea más grande. Las primeras clases que vi fue de practicantes que se sentaban a leer lo que tenían porque ese era el modelo que tenían.

Otras dificultades tenían que ver con las pocas posibilidades de acceder a materiales de estudio, lo que redundaba en la escasez de conocimientos específicos de literatura o teoría literaria por parte de los practicantes, sin contar la resistencia que en ocasiones generaba la llegada de un profesor de Montevideo o las diversas modalidades con las que los institutos llevaban adelante los cursos de Didáctica: algunos prescindían del profesor adscriptor en el examen y la deliberación de la calificación final, o no incluían al profesor de Didáctica en el tribunal.

> EP: El primer año fue un trabajo limitado, de registrar las necesidades que tenían. Los de Didáctica III lo que siempre decían era la ausencia de una clase de Didáctica y de Teoría Literaria. Después veías los resultados acá, cómo sufrían en los exámenes, venían de Artigas, de Rivera, llegaban a las 6 de la mañana, tenían que esperar a que el IPA abriera, después que a las 8 se formara la mesa, cuando llegaban al oral estaban muertos, además los nervios. El alumnado de Montevideo no era muy receptivo, y los profesores decían que como eran libres había que exigirles más. Encima que no les quedaba otra más que estudiar solos, se los castigaba. Tuvieron la contra de estudiar solos.

La organización administrativa de esta modalidad también agregaba contratiempos a los cursos, ya que los grupos de la itinerancia se ofrecían mucho después de que comenzara el año lectivo. Organizar los viajes al interior, y coordinar las visitas con cada centro, también llevaba tiempo y recursos económicos. El instituto, de una manera u otra, pagó pasajes y viáticos, pero incluso teniendo estas posibilidades, los horarios del transporte y el alojamiento agregaban inconvenientes a la tarea.

Las profesoras Patricia Ormaechea, Luisita Rosas y Vanina Arregui también incursionaron en la educación itinerante. De ellas tres, la última fue quien más tiempo permaneció en esta modalidad, al solicitar el reintegro después de su jubilación.

> VA: Pedí el reintegro y trabajé bastante tiempo en la itinerancia. Eso fue una experiencia sumamente distinta, enormemente enriquecedora que me dio una perspectiva bien interesante sobre lo que pasaba en el interior, de lo cual, generalmente, nosotros estamos muy alejados y muy

> divorciados. Yo me acuerdo que cuando hice el profesorado de Dibujo me daba mucha pena, y en el fondo también me indignaba, lo que sucedía con algunos chiquilines que venían del interior. […] Desde la itinerancia, que es una posibilidad más nueva que aquel periodo que yo hice el profesorado de Dibujo, sentí el gusto infinito de sentir que los chiquilines del interior estaban asistidos y que podían estar bien sostenidos y no solo en la didáctica, sino en la formación en general. Lo importante que era que los visitáramos y que mantuviéramos con ellos un contacto permanente. Ahora lo permite la computadora, el mail, el Whatsapp y algo que había en el IPA, que no sé si sigue, que era la pantalla donde aparecían al mismo tiempo los estudiantes de distintos departamentos.

Tanto Palombo como Arregui destacan los recuerdos sobre sus compañeros del interior que llegaban a dar exámenes a la capital, la sensibilidad de los jóvenes estudiantes cimentó a los experientes profesores, que años después ejercerían como profesores de Didáctica Itinerante de Literatura.

Lo que vendrá

En estos cuatro meses de trabajo hemos dado los primeros pasos de un futuro proyecto de investigación, de largo aliento, que necesita mucho más tiempo de ejecución y maduración, además de la colaboración de diversos actores. Varios de los entrevistados se han referido a la falta de sistematización de la producción de conocimiento en el área, y suscribimos esta observación. También somos conscientes de que todos somos responsables de esta ausencia: profesores de Didáctica y profesores adscriptores, es decir, un gran colectivo docente distribuido a lo largo de todo el país.

Contamos con pocos antecedentes cercanos en el tiempo: el congreso que organizó la APLU hace pocos meses en Salto, el Curso de Verano del IPA de 2019 y el libro publicado en 2020 por la Coordinación Académica del CFE. Pero también contamos con otro antecedente, tal vez no tan cercano en el tiempo o que no esté tan presente en la memoria de muchos: el primer congreso organizado por la APLU en 1999, cuyo tema central también fue la Didáctica de la Literatura. Tal vez la poca accesibilidad a ese material haga que muchos lo hayan olvidado y cada vez que exista un intento de reflexionar sobre el tema se sienta que recién se está comenzando. La conformación de un archivo (digital o físico) que comience a preservar las prácticas de decenas de estudiantes y profesores tal vez sea un primer paso para generar un corpus que nos permita avanzar, con paso más firme y continuado, en el estudio de la disciplina y en la reflexión sobre la práctica docente en la formación de futuros profesores. Nuestra Asociación puede ser un lugar adecuado para la conformación de este acervo. No olvidemos que la APLU surgió, precisamente, en momentos en los que nuestra disciplina se vio amenazada por una reforma educativa que la puso en tela de juicio a comienzos de los años noventa. Tristemente, parece ser que hoy la historia se repite.

Escribimos este trabajo en pleno proceso de una transformación educativa que afectará a todos los niveles de las trayectorias de escolarización, y en especial a la formación docente, con un fuerte cambio en el paradigma y la alteración de las condiciones laborales y la modalidad de cursado: semestralización de la carrera, creditización de los cursos, nuevos tramos educativos en la formación, entre otros. A la fecha, nuestra especialidad no cuenta ni siquiera con un esbozo de la próxima malla curricular que dentro de pocos meses entrará en vigencia. No menos incierto es el panorama en otras especialidades.

Estamos ante una reforma impuesta por las autoridades de turno, no consensuada con los docentes, en la que una vez más se cuestiona la integración de Literatura a los planes de estudio de Secundaria o se la integra bajo el nombre de «Arte con énfasis en Literatura», sin especificar demasiado qué se entiende por énfasis en. Urge contar nuestra historia, rescatar nuestra memoria, abrir nuestras aulas, mostrar nuestras prácticas —las de antes y las de ahora— y dejar registro, en cualquier tipo de soporte, para generar insumos de reflexión metadidáctica, para que por fin quede claro y no tengamos que seguir defendiendo y explicando para qué sirve la Literatura.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (1989). *Reforma curricular del Instituto de Profesores "Artigas"*. Montevideo: ANEP.

Ángelo, R. (2007). *Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay.* Recuperado de <http://rangelo.blogspot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>.

Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.

Bordoli, D. (1961). Enseñanza de la literatura. Actividad de la clase. En *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 4-5 (pp. 25-34). Montevideo: Enseñanza Secundaria.

Camilloni, A. (2007). *Didáctica general y didácticas específicas.* Recuperado de <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>.

Castillo, G. (1964). La utilidad de la literatura. En *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo* (pp. 562-568). Montevideo: Universidad de la República.

Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Gardner, H. (1983) Las inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.

Grompone, A. (1952). *Formación de profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Grompone, A. (1956). El Instituto de Profesores "Artigas". En *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 1 (pp. 5-30). Montevideo: Enseñanza Secundaria.

Javier, E. y Díaz, S. (2019). La construcción de la identidad docente desde la formación del profesorado en la década de 1950. En A. Romano (Coord.) *Historia de la «nueva educación» secundaria en Uruguay (1936-1963). Revistas, docentes y reformas* (pp. 79-92). Montevideo: Universidad de la República.

Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Tendencias Pedagógicas*, *15*(1).

Real de Azúa, C. (1958). Problemas de la enseñanza literaria. En *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 3 (pp. 33-56). Montevideo: Enseñanza Secundaria.

Rodríguez Reyes, C. (2011). *Formar profesores de Literatura para la enseñanza media. Entre la Didáctica y la Teoría Literaria* (pp. 427-434). Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/607>.

Romiti, E. (Coord.). (2020). *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos.* Montevideo: Consejo de Formación en Educación.

La literatura y su didáctica: una relación siempre compleja[1]

Valeria Di Píramo
Nélida Rovetta

Dirección General de Educación Secundaria
Consejo de Formación en Educación

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo dar cuenta de los cambios que vienen dándose en el Uruguay desde la década del setenta hasta hoy en la didáctica de la literatura, fundamentalmente en su relación con las teorías literarias y lingüísticas, pero también en relación con otras corrientes surgidas desde la propia didáctica general. Esta perspectiva diacrónica intenta aportar a la visibilización de las opciones teóricas que subyacen a las decisiones que el docente de Literatura toma y pone en juego en sus clases y se detiene especialmente en algunos cuestionamientos que se consideran claves en el momento actual de la disciplina. Como conclusión, quedan abiertas ciertas preguntas, en tanto nos vemos interpelados por nuestro presente. Para llevar adelante nuestro estudio, se eligió como camino el método biográfico-narrativo con muestreo teórico.

Palabras clave: didáctica de la literatura - corrientes de la teoría de la literatura - enseñanza de la literatura.

Literature and its Didactics: an always Complex Relationship

Abstract

The purpose of this article is to acknowledge the changes that are occurring in Uruguay since the 1970s till today in the area of didactics in literature, especially in its relationship with literary and linguistic theories, but also in relationship with other approaches that appeared in general didactics itself. This diachronic perspective tries to acquaint the different theoretical options that teachers incorporate as well as display in their classes, and particularly sheds light on questionings that are considered key in the discipline nowadays. To sum up, certain questions remain unanswered, as we see ourselves scrutinized by our present. The biographic-narrative method with theoretical sampling was chosen to carry out our investigation.

Keywords: didactics of literature - literary theory movements - teaching literature.

1 El presente artículo es una reescritura de la ponencia expuesta en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

Deslindes imprescindibles

La didáctica ha sido históricamente entendida como una ciencia social que plantea una teoría de la enseñanza (Camilloni, 2008), cuyo foco está en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ciencia, arte y praxis para Gimeno Sacristán (1989), en un sentido amplio, podrían definirse como «un cuerpo de conocimientos que ayudan a profundizar nuestra comprensión de la acción pedagógica y, de ese modo, hacerla avanzar hacia modelos educativos más afinados y fundamentados» (Munita, 2017, p. 381).[2] Se trata de un entramado particular en el que confluyen diversas disciplinas que se ocupan de reflexionar —y proponer— metodologías para poner en práctica y permitir la apropiación de los contenidos específicos —lo que conlleva siempre una elección de valores— así como implica una representación de la cultura del sujeto que aprende, del educador y de su papel.

La didáctica tiende redes, según la conocida metáfora de Camilloni, con variedad de disciplinas tales como la pedagogía, la psicología del aprendizaje, la sociología y las disciplinas de cada campo específico. Las didácticas específicas, entonces, tienen como cometido la acción pedagógica desplegada por los docentes en sus clases, y su función debería ser, también, la investigación que diera por resultado la creación de teoría. Cabe preguntarse cómo surge la elaboración teórica a partir de la práctica. A este respecto, Ruiz Bikandi y Camps (2011) responden:

> Muchos autores han hablado de la reflexión en la acción (Schön, 1987) en un proceso constituido por el ciclo *acción, observación, análisis, evaluación y planificación,* inherente a la práctica reflexiva. Dewey (1933) reconocía tres niveles en el proceso de reflexión a partir de la práctica: uno de reflexión durante la acción, un segundo nivel de reflexión después de la acción y, finalmente, el tercero, que los combina y que utiliza teorías públicas (p. 25).

En una clase de Literatura, la reflexión-investigación se focaliza casi siempre en el vínculo que los estudiantes tienen con los textos y en los aprendizajes que, a partir de estos, promueve el docente. Pero ese vínculo viene desde el docente, impregnado por los vasos comunicantes con las teorías literarias, lingüísticas, las distintas corrientes estético-críticas, etc. En lo posible, el docente debe ser consciente de estas redes.

Revisitando nuestros comienzos

Los avances en la teorización de una disciplina como la didáctica, para quienes estudiamos en los ochenta, han ocurrido paralelos a nuestra vida de docentes. En aquel entonces, nuestros profesores se afanaban por formarnos desde sus propias prácticas porque en Uruguay, sin perjuicio de una riquísima tradición en esta materia —pionera en toda Latinoamérica—, no hubo, sin embargo, un nivel de escritura académica que diera cuenta de dichas prácticas desde la teoría. Teníamos, pues, un conocimiento más que didáctico, disciplinar, y reforzábamos nuestras ideas o saberes cotidianos sobre cómo enseñar viendo, sobre todo, a nuestros adscriptores, sin desconocer los alumnos que habíamos sido, y de allí sacábamos nuestros modelos. Teníamos una didáctica común, pero no una didáctica erudita, esto es, un espacio de reflexión que nos ayudase a saber más sobre nuestros modos de enseñar. Dichos modos venían de larga data: hablamos de la mirada historicista cuyo centro es el emisor, quien proyecta su personalidad y sus circunstancias en la obra (Simioni, 2020): «Muchas de nuestras prácticas responden a esta teoría» (p. 110), y ejemplifica con el ordenamiento de nuestros programas actuales. «En este modelo historicista, el abordaje didáctico va del exterior al interior [...]. La evidencia más reconocible es comenzar el estudio del texto situándolo y estudiando el contexto» (p. 110), y las implicancias pedagógico-didácticas son, en relación con el estudiante, colocarlo en el papel de reconocedor o aplicador, sigue diciendo la autora. Dado el contexto, pues, el estudiante deberá reconocerlo en la obra, y hay que memorizar conceptos, hechos, definiciones.[3]

2 Precisamente, la pedagogía se ocupa de la reflexión acerca de la educación del alumno, por lo que se encarga de cuestionarse acerca de las finalidades de esta educación, la naturaleza de los conocimientos que debe contribuir a transmitir y los métodos que debe utilizar.

3 Para más ejemplos de esta línea teórica, sugerimos la lectura completa del artículo de la profesora Adriana Simioni.

No son de extrañar

> […] los intentos por construir un aparato conceptual que explique los diversos fenómenos implicados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos en las aulas, surgen en la década de 1970 en el ámbito de la didáctica de las ciencias y de las matemáticas. Son, podría decirse, el punto de partida de la didáctica en tanto disciplina científica (Munita, 2017, p. 381).

El dato temporal es lo que nos importa. Para los ochenta, todavía no se había incorporado a las clases de Didáctica, en Formación Docente, el cuerpo de conocimientos que nos ayudara a la comprensión de la complejidad de lo que estábamos haciendo. Y mientras salíamos a nuestras clases con la mirada historicista como único paradigma conocido y la interrogación como única estrategia —cuando no directamente la exposición—, determinados cambios en los modos de profundizar en el texto ya habían dado sus mejores frutos. De esos cambios teóricos y sus consecuencias en el campo de la didáctica específica es que nos ocuparemos, de modo panorámico.

Del comentario del texto a las incertidumbres actuales

A principios de los noventa, la Inspección de Literatura se encargó de actualizar los conocimientos que existían y de ponerlos al alcance de los profesores, mediante un sistema de librillos aglutinados bajo el título *Educación a distancia*.[4] En el número 1 se hacía una puesta a punto del nuevo modo de encarar el análisis del texto, dejando de lado los enfoques de la biocrítica, de la psicocrítica y de la sociocrítica (tendencias conocidas por tradición: todo lo que se hacía y se sigue haciendo hasta hoy antes de ingresar al texto), para focalizar, en cambio, solo en los elementos textuales. Entrábamos así al estructuralismo y nombres como Barthes, Genette, Greimas, Kristeva eran los nuevos referentes.[5] El autor había muerto y lo único que nos importaba era el universo de la obra, en el que había tanto para analizar.

Si volvemos a la definición de Munita (2017) en relación con el cuerpo de conocimientos que nos ayudan a profundizar en nuestra comprensión de la acción pedagógica (p. 381), teníamos ahí un bote salvavidas maravilloso. Accedíamos, por fin, a un método de abordaje al texto. Y como entendíamos la didáctica específica como una «disciplina de investigación que analiza los contenidos (saberes, saber hacer…) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares» (Reuter en Munita, 2017, p. 69), lo que hicimos fue trasladar ese método a nuestras clases. Teníamos ahora un aparato conceptual: clasificación de los títulos, secuencias nucleares y secundarias en la narrativa, personajes, sí, pero también actantes, modelos actanciales, noción de intra e intertextualidad, narradores intra y extra, homo y heterodiegéticos, noción de isotopía… una metodología, en fin. Teníamos, pues, una mirada «científica». El objetivo era incrementar la competencia analítica del estudiante, dándole las herramientas necesarias, de modo que luego pudiera enfrentarse solo a cualquier obra.

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

En este recorrido por un trayecto en que fuimos observadoras y activas partícipes de los cambios, arribaba ahora la semiótica textual (Eco, 1981) y la estética de la recepción (Iser, 1987), que ponían el énfasis en el concepto de «obra abierta» (Eco, 1992) hasta tanto no llegara al receptor. Creemos no equivocarnos si afirmamos que, si bien la teoría ha iluminado con toda claridad el rol que el lector cumple a los efectos de «completar» el sentido de la obra, en nuestro país, la consideración hacia los «factores internos de construcción

4 ANEP, CODICEN, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Cuerpo Técnico de Educación a Distancia (1991). Trabajaron en este proyecto los profesores Graciela Mántaras, María Esther Burgueño y Enrique Palombo.

5 Por aquellos años, las ponentes asistíamos al «Taller de análisis literario» iniciado por las profesoras María Esther Burgueño y Silvia Viroga, y fue con Burgueño, en especial, que nos pusimos al tanto de estas teorías. Vaya nuestro profundo reconocimiento a ese espacio de formación permanente, donde, sábado a sábado y durante largo tiempo, aprendimos mucho de lo que luego lleváramos a nuestras clases de Secundaria.

del significado por parte del lector» (Colomer, 2001, p. 8) se ha sostenido siempre, si nos atenemos —como afirmamos al principio— a la tradición del abordaje al texto que nos ha caracterizado.

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

Precisamente, como reacción al modelo estructuralista de abordaje analítico —y como fuera señalado, de la mano de Pennac, sobre todo— surge la propuesta didáctica que en la praxis se instaló como *animación a la lectura*. Esta implica un nuevo cambio de paradigma: la del paso de una enseñanza de la literatura a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer en Munita, 2017), y concebida «como un uso democratizado y libre de dirigismos formativos, tan parecida como fuera posible al uso social de la lectura practicada fuera de ella» (p. 384). En ese marco es que se dan los «viernes de lectura» o experiencias, que habilitamos ya avanzada la primera década de los 2000.[6] Pennac nos había (con)movido.

Con diferentes grados de sistematicidad y rigurosidad, hubo varios intentos de pensar las clases desde este nuevo paradigma: si bien la promoción del hábito lector y el goce estético que deviene de la lectura no estaban en cuestión —de hecho forman parte de los objetivos de todos los programas de la asignatura a nivel secundario—, sí lo estaba su carácter obligatorio o no, o el espacio que la lectura tenía en clase y en casa, lo

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

que repercutió en las decisiones que tomó cada docente, particularmente en torno al monitoreo y evaluación de esta.[7]

A este respecto, afirma Margallo (2020):

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

Acierta Munita cuando afirma que lo que está en cuestión es «si la lectura literaria es enseñable u opera por contagio», así como advierte sobre la imposibilidad de fundar una didáctica solo con el placer como finalidad. Porque he ahí el problema de esta corriente, precisamente.

Consideremos ahora lo que pasó con otro paradigma, cuyos efectos se vieron también en los noventa a partir de investigaciones tanto de las ciencias del lenguaje como de los aportes en la didáctica de la lengua y de la literatura, «donde se insistía en que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (un "saber hacer cosas con las palabras")» (Lomas, 2015, p. 9). Este marco teórico —afirma Lomas— ponía el énfasis en un enfoque comunicativo orientado al aprendizaje gradual de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas: destrezas de recepción (escuchar, leer), destrezas de producción (hablar, escribir) y la generación de textos de uso social. Muchos fueron los campos que dieron sustento teórico a este nuevo paradigma; entre ellos, la pragmática (con sus conceptos de acto de habla, intención, cooperación, inferencia…), la lingüística del texto (estructura textual, tipología textual, coherencia, cohesión, secuencias textuales…), las teorías de la enunciación (polifonía, subjetividad, enunciador, enunciatario…), la semiótica y la semiología (cultura, códigos, signos, el sistema semántico…), y los referentes eran ahora, entre otros, Van Dijk, Adam, Bajtin, Benveniste, Ducrot, Barthes, Eco, Pierce, Lotman.[8] La idea era una activa participación del alumnado en escrituras propuestas por el profesor en clase y que cumplieran la triple dimensión de todo texto: la dimensión comunicativa, la pragmática y la estructural.

Este modelo, llamado *comunicativo*, tenía una importante falla en nuestra asignatura y es que la Literatura quedaba relegada a ser un tipo textual más, despojada de su especificidad, de su *literariedad* (Culler, 2000).[9] No por ello el modelo fue dejado de lado. Por el contrario, su influencia dio por resultado el planteo de actividades de escritura creativa, propuestas en formato taller o ejercicios lúdicos de escritura y, aun, de gamificación.[10]

No podemos dejar de mencionar, en este recorrido por las diferentes corrientes que desde la teoría han ido modificando también nuestra didáctica, la enseñanza y el aprendizaje a través de las TIC. No ahondaremos en ellas, puesto que todos debemos haber hecho ya algún curso que nos *aggiornara* (hace muchos años que existe la posibilidad de aprender a incorporarlas) y tenemos, además, bien presente, lo que significó la

---

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

8 A este respecto, invitamos al lector a mirar el cuadro comparativo que presenta Lomas, ya que resulta muy claro para comprender los objetivos y los conceptos clave de cada una de estas corrientes. (Lomas, 2015, pp. 12-13).

9 «Pensar la literariedad es mantener ante nosotros, como recursos para los análisis de esos discursos, ciertas prácticas que la literatura suscita: la suspensión de la exigencia de inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se produce el significado y el placer» (Culler, 2000, p. 55).

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

pandemia y su concomitante obligación de elaborar, con mayor o menor acierto, una didáctica sustentada, sobre todo, en actividades para realizar desde CREA u otras plataformas. No somos especialistas en la materia: hemos ido aprendiendo sobre la marcha, como todos. A propósito de las TIC, Felipe Zayas señala que pueden considerarse como herramientas y como nuevas prácticas discursivas, a lo que se suma que «Internet facilita la actualización del profesorado en su formación, el trabajo en colaboración con otros profesores y la reflexión compartida como requisito para el desarrollo profesional» (Ruiz Bikandi, 2011, p. 140). El autor plantea que la web ha oficiado de gran «biblioteca», en especial en tiempos pandémicos, a lo que debe agregarse la infinidad de aplicaciones a las que apelamos en este tiempo para diseñar actividades, herramientas de evaluación en línea, entre otros recursos. Es bien interesante lo que ha sucedido con los blogs creados por docentes de la asignatura con contenido relativo a los diversos cursos, de frecuente consulta por parte de estudiantes, incluso con anterioridad a la pandemia.

Todos estos modos de acercar el texto a los estudiantes siguen coexistiendo hasta el día de hoy en las aulas de Literatura de nuestro país. Muchos docentes y quienes se están formando como profesores han tenido contacto con diversos modelos, lo que ha redundado en el enriquecimiento del trabajo con textos en la clase de Literatura.

La encrucijada de la contemporaneidad

Estamos convencidas de que el propósito de la formación lectora no solo no está en contradicción con el fomento de la capacidad analítico-interpretativa, sino que, por el contrario, se trata de anverso y reverso de los saberes que procuramos que el estudiante logre. Pero «convertir el avance en la interpretación en el eje de la programación precisa también una renovación metodológica que sustituya el modelo transmisivo por otro centrado en la actividad del aprendiz» (Margallo, 2020). La interpretación no puede transmitirse; necesariamente es una co-construcción. La autora citada menciona y describe, como ejemplos de actividades que proponen una apropiación por parte de los estudiantes: discusiones literarias, lectura guiada, escritura literaria, proyectos literarios —de los que presentamos algunos casos en notas al pie—.

Precisamente, en las dos últimas décadas han empezado a abrirse caminos que han puesto el acento en la activa participación del estudiante en su aprendizaje. La enseñanza para la comprensión —corriente o marco que tiene su origen en el proyecto Cero de la Universidad de Harvard y pone el énfasis en «el papel activo que desarrolla el que aprende tanto en la elaboración de los conceptos como en su uso…» (Fiore y Leymonié, 2007, p. 149)[11]— y la enseñanza por proyectos —«conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas» (Ander Egg y Aguilar, 2005, p. 16)— son ejemplos de nuevas formas didácticas. Podríamos afirmar que, incluso sintiéndonos formadas en una determinada línea teórica,

11 La enseñanza para la comprensión se ocupa de dar respuesta a tres preguntas básicas: qué quiero que mis estudiantes comprendan, cómo sé qué comprenden y cómo saben ellos qué comprenden.

no solo estamos abiertas, sino que, tanto en el tratamiento y trabajo con algunos contenidos como en el planteo de diversas actividades —con especial énfasis en lo referente a la evaluación— hemos tratado de adoptar y poner en práctica aspectos de estas diferentes corrientes didácticas, siempre desde la teoría constructivista del aprendizaje. Entendemos un imperativo ético para tomar decisiones en el aula que promuevan todas las formas de acercamiento, reflexión y goce estético, pero también búsquedas, producciones orales y escritas por parte de los estudiantes. No queremos dejar de registrar esta cita de Bombini (2015) acerca de la figura del profesor, tan reveladora:

> ¿Qué clase de sujeto es ese sobre el que recaen las más diversas demandas? Desde la cruzada por la normativa correcta hasta el artífice del nacimiento de vocaciones escondidas y descubridor de creatividades en ciernes, promotor de actividades desacreditadas —la lectura—, formador de lectores filológicos adolescentes [...] o lector semiótico y pedagogizado de los más nuevos y diversificados objetos (afiches publicitarios, guiones de televisión, etc.) (p. 107).

Adoptar una perspectiva crítica[12] supone, además de posicionarnos como investigadores de nuestras propias prácticas, entenderlas como prácticas sociales e históricamente definidas, marcadas por finalidades cargadas de sentido político. No es sencilla nuestra labor: la enseñanza es un proceso múltiple, y el aula un sitio donde convergen —como hemos visto— teorías, metodologías, estrategias, cuya complejidad e incertidumbre la tornan estimulante. En un texto aún vigente, Camilloni (1996) afirma que:

> […] la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica [como] los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes… la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica (p. 27).

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

Hemos afrontado nuestro trabajo desde una perspectiva diacrónica. No podemos dejar de señalar, no obstante, que vivimos un momento histórico en el que, de forma insistente, se ha discutido sobre el valor, la necesidad, la importancia y el papel que las humanidades poseen. Santiago Dentone (2016) afirma: «Para nosotros, humanistas y, más específicamente, profesores de Literatura, se hace necesario mantener el mito de la literatura como posibilidad de lenguaje, espacio inteligente de lo social» (p. 23). A este respecto, Charles Ricciardi (2016) narra una situación acaecida en una clase de Domingo Bordoli[13] sobre el segundo parlamento de Francesca en el canto V del Infierno dantesco. Recuerda el profesor la pregunta con la que Bordoli terminaba la lectura del pasaje: «¿Cómo se besa una sonrisa? Y un momento después, era obvio para todos que no se podía; o es beso o es sonrisa. [...] Para aprender a fijarme en detalles como esos yo, como alumno, necesité ayuda…» (p. 30). La anécdota es imperdible y la lectura, recomendable. Precisamente, la ayuda debe provenir —proviene— siempre del docente.

> […] La emoción estética es la única cosa con la que no deberíamos meternos —aunque estamos metidos—, pero la necesidad de mostrar y de promover la reflexión —no la disección— a partir de un texto es un punto crucial en toda cultura humanista (Ricciardi, 2016, p. 30).

«Lo que ocurre [dice Mazzucchelli] es que tenemos menos tiempo para concentrarnos en textos, y menos aún para reflexionar sobre ellos. La dialéctica huye acosada por una retórica resultadística» (p. 8). Este último punto, concretamente, requeriría de un análisis aparte.

---

12 Los autores imprescindibles en relación con la perspectiva crítica son Carr y Kemis, 1988.

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

Con Díaz Barriga (2009) decimos que la visión humanística de la educación ha ido dejando paso a otra, proveniente del campo de la economía, cuyas nociones giran «en torno a la eficiencia, la eficacia, la calidad, la productividad» (p. 11), y que son aquellas que han inducido reformas de los sistemas educativos mundializadas hacia fines de los noventa y principios del dos mil. Los saberes clásicos se han ido desplazando a medida que la concepción humanista del ser también se ha ido borrando. Por eso, dice el autor, pensar la didáctica es una forma de instalar el debate acerca de los problemas de la enseñanza, de las dificultades del trabajo docente y de la tarea del estudiante desde una perspectiva que se centra en la formación, la educación y la propia didáctica. En este panorama, cada uno de nosotros está llamado a

> […] construir las formas de trabajo, pues las diversas propuestas didácticas solo son un mecanismo para ayudar [al docente] en su reflexión. Corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en su grupo liceal y establecer las estrategias para lograrlo (Freire en Díaz Barriga, 2009, pp. 17-18).

Bombini (2014) afirma que

> […] la posibilidad de que se produzcan cambios en las ideas y representaciones sobre el lenguaje y en prácticas de enseñanza de la lengua en la escuela supone sin duda los necesarios procesos de actualización teórica, pero a la vez los excede (p. 38).

Podríamos aseverar, a modo de síntesis, que existe una visión unánime en el cuerpo docente en torno a la necesidad de que la formación del profesorado

> […] no solo atienda a aspectos y conocimientos específicos de pedagogía y didáctica general, sino que cuente siempre con el específico carácter de la materia, en cuyo contexto epistemológico se define la adaptación metodológica y la adecuación de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje de la misma (Mendoza Fillola, 1998, p. 9).

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

Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales.* Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Bombini, G. (2014). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2015). *¿Quién es el profesor?* Rosario: Homo Sapiens. Recuperado de https://docer.com.ar/doc/x00sxx5

Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (Comp.). (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza

Colomer T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 1. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/sumario

Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Dentone, S. (2016). Enseñar literatura en tiempos estúpidos. Revista *[sic]*, 14, 20-27.

Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.

Fiore, E. y Leymonié, J. (2007). *Didáctica práctica para la enseñanza básica, media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.

Gimeno Sacristán, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.

Lomas, C. (Coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Margallo, A. M. (2020). *La educación literaria como eje de la programación* Vol. II. Barcelona: Graó.

Mazzucchelli, A. (2016). A modo de introducción: humanidades y letreo. En *Humanidades Milenio 3*. Montevideo: H Editores.

Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, *43*(2), 379-392.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Ricciardi, Ch. (2016). Los polvos y los lodos. El derretimiento de las humanidades: ¿enseñar a leer? Revista *[sic]*, 14, 28-35.

Ruiz Bikandi, U. y Camps, A. (2011). El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura. En *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.

Simioni, A. (2020). Enseñar literatura: ¿crisis de sentido o el sentido de la crisis? *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*, *1*(1), 107-119.

Sentido y práctica en la enseñanza de la literatura

Álvaro Revello

Dirección General de Educación Secundaria
Consejo de Formación en Educación

Resumen

Tomar conciencia de la didáctica como campo de estudio que se nutre de formas de enseñanza y crea masa crítica permitirá desarrollar la investigación en el área desde el cruce de la teoría y la práctica situada. Una forma de aproximación es a través de su conexión con la pedagogía, sin embargo, también debemos pensarla como el lugar específico donde se materializa la tríada planificación-ejecución-reflexión. Por eso siempre es necesario volver a insistir profundamente en la didáctica/práctica como exploración y descubrimiento.

Palabras clave: didáctica de la literatura - pedagogía - prácticas docentes -investigación didáctica.

Sense and Practice in the Teaching of Literature

Abstract

We believe that becoming aware of didactics as a field of study that feeds on forms of teaching and produces a critical mass allows research in the area to be developed from the intersection of theory and situated practice. One approach would be through its connection with pedagogy. However, it is also necessary to think of it as the specific space where the planning-execution-reflection triad materializes. That is why it is always necessary to insist deeply on didactics/practice as exploration and discovery.

Keywords: didactics of literature - pedagogy - teaching practices - didactic research.

> Saber mucho de didáctica, pero saber poco de lo que se habla o saber poco de la persona a la que se le habla, es como escribir un ensayo con estilo, pero sin saber nada de lo que se escribe y del lector al que se dirige el libro.
>
> C. L'ECUYER

Celebro que este 2022 —tan significativo y fermental en el campo de las artes y de la literatura universal y latinoamericana—, además de un año en el que se conmemoraron tantos centenarios y celebraciones, también sea uno en el que la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay se ha dedicado al abordaje de la didáctica de la literatura y su enseñanza. Su importancia y relevancia es medular para el cuerpo de profesores y profesoras que tenemos la tarea de trabajar con los y las estudiantes de secundaria, acompañando los procesos de construcción del rol docente en la formación de los futuros profesores, desarrollando esa relación especial que se crea entre el profesor de Didáctica, el profesor adscriptor y el profesor practicante.

Hace unos meses, en setiembre de 2022, en la ciudad de Salto, nos reunimos para pensar cómo reinventar los caminos por los que se deben orientar las prácticas en las clases de Literatura y los desafíos que eso implica. Este número de la revista contribuye y también profundiza la forma en cómo se *hace* hoy una clase de Literatura, los objetivos que se persiguen, cómo se dinamizan las prácticas de lectura y escritura de nuestros jóvenes estudiantes y, también, la forma en cómo reflexionar y buscar nuevos recorridos que hagan evidente el descubrimiento de «la utilidad de lo inútil» (Nuccio Ordine, 2013).

El debate tradicional se ha centrado, por un lado, en un criterio contenidista —es decir, que el profesor debía saber mucho de su disciplina para poder enseñar— y, por otro, en los problemas de la didáctica reducidos a recetas o formas establecidas con anterioridad que se debían aplicar. Lo importante era el saber metodológico y en eso estaba centrada la práctica de enseñanza, si los estudiantes aprendían era porque el docente había *sabido hacer*, todo ello fundado en una mirada reproductivista de la educación.

La enseñanza de la literatura no puede centrarse en su saber histórico ni en hacer un reconocimiento y análisis textual de recursos expresivos o de figuras de estilo, que quizás en un tiempo estuvieron en el centro del estudio literario, así como tampoco es sostenible que la literatura no sea *enseñable*. Esa forma de trabajo contribuye al desprestigio del sentido que, estamos convencidos, debe tener el espacio de la clase de Literatura. Por esta vía el profesor sería un reproductor o descriptor de un saber que no interesa en sí mismo ni sería necesario ni suficiente para colmar los intereses de un lector joven en construcción. Estos modelos no permitirían avanzar en la indagación y el desarrollo en el campo de la práctica y de la didáctica específica. Por eso, es necesario pensar en otro posible recorrido que rompa con los esquemas, formas y caminos que estuvieron de moda y se impusieron como fundamento de una práctica que, en algún caso, se sintió ajena al profesorado. Precisamente, se trata de ir de la teoría hacia la práctica, es decir, que se debe partir de un saber académico legitimado en busca de un marco de referencia teórico para poder abordar el campo de la práctica en la clase de Literatura.

En la actualidad, la enseñanza de la literatura parte de otros supuestos y de otros modelos didácticos que juegan un papel muy importante durante los años de formación del futuro profesor. Aun así, cabe preguntarse ¿existe una práctica que se construya sobre la teoría en virtud de su propia realización práctica? Una de las cuestiones importantes sobre las que reflexionar para responder a esta interrogante es el hecho de que podríamos apreciar una menor presencia del discurso de la teoría literaria en la enseñanza de la literatura en comparación con la incidencia que han tenido las teorías lingüísticas en el aprendizaje de la lengua y también de la literatura. Alcanza con recordar el modelo o el enfoque comunicativo que también llegó a la literatura. Quizás se crea que la teoría obstruye el ejercicio de la libre interpretación y por eso no se la considera estructuralmente necesaria en el ejercicio profesional de la transposición. Pero la cuestión actual consiste en redefinir los saberes necesarios sobre la literatura para el ejercicio de la enseñanza; es este un asunto central del pensamiento didáctico y de la práctica. Por esa razón, uno de los puntos que debemos considerar es la necesaria articulación entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura como un nuevo camino posible y, si aún no lo hemos tenido presente o hecho consciente, asumamos la necesidad de reconocer esa carencia en la práctica cotidiana.

En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bombini (2017) señala que los constantes procesos de innovación en el campo de la enseñanza de la literatura abren el debate sobre las relaciones entre las prácticas teórico-críticas y las prácticas de la didáctica y su enseñanza. Por otra parte, Teresa Colomer (2011) ha sostenido, en reiteradas ocasiones, que la educación literaria se entiende como un aprendizaje de interpretación de los textos y, además, explica que:

> […] centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. Ambos tipos de actividades han estado presentes a lo largo del tiempo y han mantenido relaciones difíciles y variables a través de la sucesión de los distintos modelos de enseñanza literaria. Pero para abordar su articulación actual ha sido preciso que, antes, se cuestionara la concepción de la enseñanza de la literatura como transmisión de saberes y, especialmente, como transmisión de conocimientos de historia literaria (p. 5).

¿Cuáles son los beneficios de estos nuevos recorridos en el ejercicio profesional docente? Si nos centramos en los procesos de lectura de los estudiantes será posible que la reflexión teórica —no como fin en sí misma, sino como campo que amplía los horizontes de trabajo, lectura, análisis e interpretación— permita superar los problemas con los que se enfrentan los estudiantes en su rol como lectores.

También debemos tener en cuenta una dimensión que ha sido abordada recientemente, pero en forma escasa y reducida: los aportes del campo de la neurociencia. La recepción del discurso literario y los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente de todo lector serán un excelente punto de partida para la construcción de una didáctica de la literatura centrada en los aprendizajes de los estudiantes. Justamente, en el artículo «Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura», Romero Galván y Labús (2020) señalan cómo es el funcionamiento cerebral en la clase de Literatura y cómo este estudio se orienta hacia una nueva disciplina que es la neuroeducación y su aplicación a la literatura:

> […] la lectura aumenta la conectividad neuronal estimulando la neuroplasticidad y desarrollando nuevas redes de conexión originando contactos sinópticos que son la base del aprendizaje y este debe ser realizado bajo emociones positivas, estimulado el circuito de recompensa en el núcleo accumbens en los momentos de evaluación, aumentando la liberación de dopamina. Los buenos lectores desarrollan una mayor caja de letras ubicada a nivel temporal, lo cual es una manifestación de neuroplasticidad (p. 13).

Todo docente es consciente de que el trabajo en clase se desprende de una toma de decisiones que se ponen en funcionamiento una vez que comienza el intercambio con los estudiantes. Ahora bien, de acuerdo con el planteo que venimos haciendo es evidente que esas decisiones estarán atravesadas por dos criterios particulares. Por un lado, cierto eclecticismo porque contamos con las teorías que surgen de la investigación, de la crítica, del ejercicio profesional y, por otro lado, los saberes que surgen del ámbito académico y del campo pedagógico. Para verlo ejemplificado en una posible práctica de clase podríamos trabajar el texto narrativo desde un abordaje estructuralista: la temporalidad, el punto de vista y la focalización, los tipos de narrador; pero al mismo tiempo, tendríamos otras formas de llegada desde la historiografía, la sociocrítica, la crítica psicoanalítica, el feminismo, etc. Por esta razón, se hace necesario insistir en que no se trata del conocimiento académico en sí mismo, sino de su articulación y de la postura que el docente asume a partir de sus decisiones previas con las que diseña el recorrido más propicio para la construcción del conocimiento junto con los estudiantes. Si la clase de Literatura es como un lienzo en blanco o un tejido que se construye por su mediación y la participación de todos los estudiantes, también tendrá que ser consciente y estar preparado para la diversidad de contextos posibles por los que deberá transitar. Volver a pensar a la literatura como objeto de enseñanza supone un conocimiento de las tradiciones que estuvieron presentes en las prácticas anteriores y, entonces, proyectar líneas de acción orientadas desde la teoría y la crítica hacia el campo de la práctica y de la didáctica de la literatura, en tanto campo disciplinar que apunta a la construcción de un saber en lectores que se transformarán en sujetos críticos y reflexivos a partir de su propia experiencia lectora, de sus prácticas de escritura y de su construcción subjetiva.

De este modo, la reinvención posible de la enseñanza de la literatura debe reconocer y descubrir una nueva mirada sobre los protagonistas del sistema educativo: los estudiantes, considerados como sujetos sociales y culturales activos que, entre otros saberes, asumen la experiencia de leer y escribir a lo largo de su proceso de escolarización. El compromiso y la tarea de los profesores es uno y principal: transformar a esos estudiantes en escritores y lectores autónomos. Y es aquí donde tiene gran relevancia el conocimiento que el profesor tenga de sus estudiantes y de sus posibilidades de lograr los objetivos que se propongan. Ese conocimiento de las capacidades y potencialidades se obtiene a través de la relación necesaria para alcanzar la construcción y apropiación del conocimiento. No hay aprendizaje sin un vínculo fuerte con el docente, porque todo aprendizaje se logra a través de la motivación afectiva que moviliza al estudiante a aceptar el desafío.

Así, la educación como agente de transformación de los sujetos tiene que estar dirigida hacia un contradestino porque especialmente la clase de Literatura abre la posibilidad hacia otro destino posible. Es aquello que expresaba Paulo Freire (1992) en su discurso de la *Pedagogía de la esperanza*: «el inédito viable» (p. 19).

Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis

Gloria Edelstein (2013), en *Formar y formarse en la enseñanza*, señala que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales complejas que requieren su abordaje desde múltiples dimensiones. En este sentido, cuando nos referimos a la clase, estaremos aludiendo a la actividad situada en un tiempo y espacio determinados. Es el ámbito privilegiado para el trabajo con el conocimiento y sus vinculaciones, acentuando la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de decisiones didácticas asumidas por el docente o el profesor practicante.

Las prácticas de enseñanza implican multiplicidad de variables y diversidad de enfoques y de propuestas, y todas ellas serán objeto de análisis por la tríada formada por profesor de Didáctica, profesor adscriptor y profesor practicante. En este proceso, la visita del profesor de Didáctica se constituye en la instancia propicia para el análisis conjunto de la acción pedagógica de enseñanza.

La *mirada* de la clase y sus efectos son el tejido que habilita la reflexión sobre la acción desplegada en el tiempo de intervención. En este sentido, la evaluación en términos de calificación/descalificación está presente en la instancia en la que los participantes se sienten observados en su intervención.

La construcción del rol docente y su apropiación por parte del practicante es el primer paso en la cimentación de su identidad. El tiempo en el liceo y en el grupo de práctica es fundamental para que el profesor practicante observe todo lo que allí sucede y pueda dialogar de manera reflexiva al respecto. También atenderá muy especialmente al adscriptor en el ejercicio de la profesión y en el desempeño de su rol, esto le servirá como instancia de apropiación y construcción de su propia identidad, como primer peldaño del proceso.

Las prácticas de enseñanza significan estar al frente de la clase, sostener y sostenerse, exponer y exponerse, son la marca cotidiana del trabajo del profesor. Viscaíno (2008) dice al respecto que:

> […] el tránsito de los sujetos por las instituciones educativas, la participación en las prácticas que allí tienen lugar, ofrece herramientas simbólicas y materiales para la conformación de representaciones que van configurando aspectos identitarios que definen un modo de ser y estar en ese proceso particular. Son representaciones que remiten a lo que se piensa acerca de la enseñanza, del aprendizaje, del sentido que tiene la educación y la docencia como prácticas institucionalizadas (p. 11).

Entonces, desde este supuesto y en este contexto particular de la construcción de la identidad y del rol docente, cabe realizarse algunas preguntas que orienten el trabajo del profesor de didáctica durante la tarea de acompañamiento del practicante: ¿pueden los docentes o futuros profesores intentar un cambio en las prácticas docentes a partir de sus propias experiencias educativas?, ¿cómo influye el análisis de la información de la visita del profesor de Didáctica en la mejora de esas prácticas? ¿la instancia de la reflexión y autocrítica en la narrativa de las experiencias permite la reflexión sobre el vínculo pedagógico? Para responder a estas preguntas el profesor practicante tendrá que desarrollar un autoconocimiento profundo que le permita avanzar en la construcción de la identidad y del rol. Se trata de adquirir una percepción cabal de su propia imagen; debe mirar hacia adentro y reflexionar en profundidad sobre lo realizado; tendrá que establecer una relación entre el sujeto y el objeto, cuando el objeto de estudio es el propio sujeto que mira su imagen reflejada —se mira así mismo para descubrir aciertos y errores, fortalezas y debilidades—; todo esto supone que el sujeto

se transforma en objeto de conocimiento, ya que se observa, se analiza, se cuestiona, se interroga. Esta es, a nuestro juicio, la forma de comprendernos y comprenderse; así entendemos la relación del docente consigo mismo y con su práctica en territorio.

En este contexto, consideramos interesante desplegar acciones en un marco construido colectivamente tanto en los sujetos que desarrollan su práctica docente en las aulas de Secundaria como en los estudiantes que esos profesores practicantes tienen a su cargo. Es prioritario, para ello, que los profesores practicantes resignifiquen el valor y la importancia que tiene fortalecer y expandir los aprendizajes. En el primer curso de Didáctica, el estudiante está más preocupado en qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, pero poco a poco, va descubriendo con el acompañamiento del profesor de Didáctica y del profesor adscriptor que esa adquisición de conocimiento a operarse en los alumnos parte de la enseñanza y las acciones planificadas para alcanzar los objetivos trazados. Por tal razón, es fundamental recuperar e insistir en la idea de que la didáctica/práctica es un campo de investigación que para nuestro colectivo constituye una deuda que debe ser saldada. Tendremos que volver a pensar e insistir en esta área de exploración y descubrimiento, porque como ha dicho Italo Calvino (1990): «En el universo infinito de la literatura se abren siempre otras vías que explorar, novísimas o muy antiguas, estilos y formas que pueden cambiar nuestra imagen del mundo» (p. 19).

Pero ¿cuál ha sido la dificultad para la exploración y producción más sistemática de conocimiento en un campo tan específico como es la didáctica de la literatura en nuestro país? Quizás una de las causas haya sido la desatención de la historia del pensamiento didáctico. Tomar conciencia de la didáctica como campo de estudio que se nutre de formas de enseñanza, a saber, propuestas metodológicas o experiencias de trabajo que crean masa crítica permitiría desarrollar el campo de la investigación didáctica desde el cruce de la teoría y la práctica situada. Una forma de aproximación sería a través de su conexión con la pedagogía porque aborda los modelos y métodos de enseñanza, pero también debemos pensarla como el campo específico en donde la tríada planificación-ejecución-reflexión se materializa. A partir de lo dicho evoco las palabras de Giroux (1997): «[…] los profesores somos los intelectuales transformadores que combinamos la reflexión y la práctica pedagógica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos, activos y críticos» (p. 72).

Si hubiese que resumir en una frase uno de los cometidos fundamentales de nuestra tarea sería la de enseñar a aprender con el fin de que aprendan a aprender, a pensar y a construir nuevos significados. Cobra sentido una vez más lo que ya en 1938 planteaba Louise Rosenblatt (2022): «el texto literario conduce al lector a una mejor comprensión tanto de las relaciones humanas como de los contextos sociales en los cuales se desarrollan y abre el camino para la educación democrática del individuo» (p. 38).

Nuestra tarea, la educación literaria, implica enseñar a leer, a consolidar hábitos lectores, compartir un imaginario colectivo y, asimismo, a buscar el desarrollo de conocimiento, estrategias y actitudes necesarias para devenir en un lector autónomo de (buena) literatura a lo largo de su vida. También Rosenblatt (2002) sostiene en su libro *La literatura como exploración* que:

> La literatura trata la gama total de elecciones, aspiraciones y valores con los cuales el individuo debe tramar su propia filosofía personal. Las obras literarias que los estudiantes están obligados a leer ofrecen no solo valores «literarios», para usar una abstracción comúnmente preferida, sino también algunos enfoques sobre la vida, alguna imagen de gente forjando un destino común, o alguna afirmación de que ciertas clases de experiencias, ciertos modos de sentir son valiosos (p. 46).

La filosofía también nos hace pensar en las formas de mirarnos y de mirar al mundo; la siguiente cita pone de manifiesto la importancia de la literatura como representación cultural del mundo de la experiencia, porque la literatura constituye un mundo relevante en la construcción social del individuo y de la colectividad. El filósofo Emilio Lledó (1994) comenta que:

> […] la creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar con los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al mismo tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas (p. 11).

A lo largo de esta exposición ha sido mi deseo plantear cuáles son los problemas relativos a la literatura y su enseñanza, una relación que se explica o se resuelve en el campo de la didáctica de la literatura como área de investigación, atravesada por discusiones que en nuestro medio deben aún darse con mayor profundidad y frecuencia. La producción de una masa crítica que nos permita avances en la materia dependerá de la urgencia y seriedad con que afrontemos el desafío.

Referencias bibliográficas

Bombini, G. (2017). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Hacedor.

Calvino, I. (1990). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Barcelona: Siruela.

Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

L'Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi maestra*. Madrid: Espasa.

Lledó, E. (1994). La voz de la lectura. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 63, 7-16.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

Romero Galván, E. y Labus, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. En Elena Romiti (Coord.). *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos* (pp. 13-34). Montevideo: CFE.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46*(1), 1-11. Recuperado de https://doi.org/10.35362/rie4612015

Antimanual literario: ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?[1]

Agustín Arias
Luis Olivera
Centro Regional de Profesores del Litoral

Resumen

Pensar lo literario desde una teoría crítica implica necesariamente una combinación de la teoría y la praxis. El presente artículo pretende abordar, como respuesta a la visión paralizante, predominante y legitimada de los manuales de uso, el hecho literario en su *real magnitud* y sus correlatos dentro del aula. A este fin, nos servimos de una serie de autores (contrastados con un caso tomado de la escena pública) que permiten visualizar la literatura como acontecimiento descentrado e intermediado por una teoría del lenguaje.
Palabras clave: antimanual - hecho literario - didáctica - crítica - lenguaje.

Literary Anti-Textbook: What is actually a Literature Lesson?

Abstract

Thinking about the literary from a critical theory necessarily implies a combination of theory and praxis. As a response to the paralyzing, predominant and legitimized vision of the textbooks in use, this article intends to address the literary phenomenon in its real dimension and its correlates within the classroom. To this end, we make use of a series of authors (contrasted with a case taken from the public scene) which allow literature to be visualized as a decentered event mediated by a theory of language.
Keywords: anti-textbook - the literary - didactics - criticism - language.

Apuntes para un antimanual

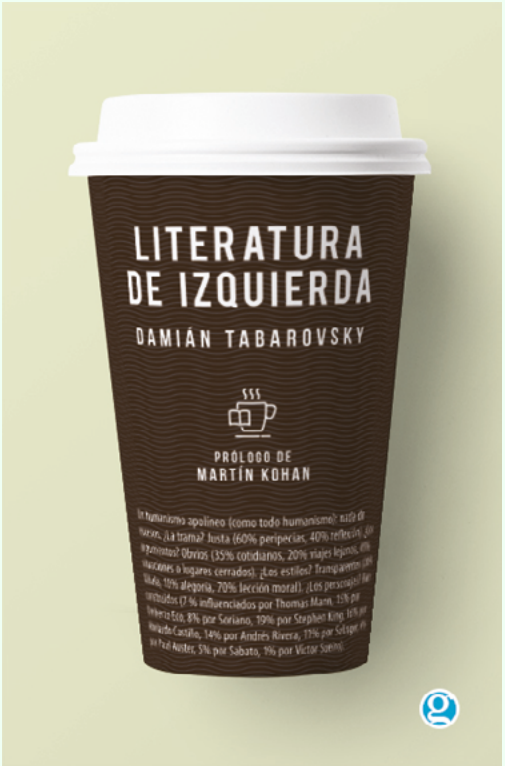
> Hemos llegado así a lo que es evidente *per se*, es decir, que la literatura es una construcción verbal percibida precisamente como construcción. *La literatura es una construcción verbal dinámica.*
>
> Yuri TYNIÁNOV, *El hecho literario*

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

1 El presente trabajo fue presentado como ponencia en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

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

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



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

Otra de las dimensiones adyacentes, pero a la vez centrales de lo que aquí exponemos, gira en torno del lenguaje, entendido a partir de su crisol multidimensional. Debe existir una necesaria acomodación del registro discursivo del docente (viejo problema) frente a las nuevas generaciones, cada vez menos proclives a la cadencia, a la práctica de una lectura continuada. Esto, de más está aclararlo, no quiere decir necesariamente que los jóvenes no lean, sino que los modos, tanto como los soportes, parecen exigir un tipo de lectura no-tradicional, imbuida del contexto y de su tempo vertiginoso. En tal sentido, es conveniente volver sobre uno de los cuestionamientos que, como noveles docentes, imprimieron una huella (cicatriz o trauma) en nuestra

formación: ¿cómo *controlar* la digresión, los puntos de fuga que se desprenden del texto, pero también del mismo clima del aula? ¿Hasta cuándo *eso* no se constituye como parte del hecho literario? De manera acusada se observa el déficit atencional de los jóvenes en la actualidad. Entre las diversas «salidas» que se esbozan frente a este problema, ninguna ataca lo que creemos que es la cuestión de fondo, y que concierne a lo didáctico y su metodología: los manuales, como síntesis de una construcción histórica, aunque también como un esquema reproductivo, parecen insuficientes al momento de pensar el aula como lugar del *acontecimiento*.

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

El acontecimiento, que nos remite primero al pensamiento dramático de Jorge Dubatti y, más tangencialmente, a todo aquello que se pone en juego al hablar de hecho literario y la discursividad a él asociada, disputa cierta espacialidad rígida, cierto escenario ramplón y esclerotizado, que coarta, cuando no castra, el real acercamiento al conocimiento. Virginia Woolf, en un ensayo titulado «Acerca de no conocer el griego» (1925), retrata una escena válida para la descripción del tempo de una clase (con sus baches, sus puntos muertos, su ruido), vista desde su desacralización. Lo prosaico y lo profano en relación con la Academia:

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

La dinámica de una clase, la *episteme* que la sostiene furtivamente, no puede disociarse de la peripecia personal de cada profesor que, en soledad, cavila sin otro contralor que sus impresiones todavía poco matizadas. Pensando en la multiplicidad de episodios que convergen a la hora de escribir, queríamos traer a colación un incidente significativo sucedido en el Parlamento de la República. El rememorar este hecho nos sirve para pensar directamente una sustancia capital en las clases de Literatura: el lenguaje y su significado, el lenguaje y sus usos, el registro discursivo y los tópicos asociados, el lenguaje y su inmanencia política. La escena (que la televisación actual de la *arena parlamentaria* contamina de *performance*), decíamos, sucedió de esta forma: luego de que un político finaliza su discurso, otro recrimina que les habla a sus congéneres como si se trataran de actores *distintos* (inferiores en el escalafón social), reprochándole, en definitiva, su incapacidad de poder hablar al conjunto, como masa homogénea y neutra, y su falta de *adecuación* terminológica. Lo significativo de este hecho es que engloba un conjunto de factores sumamente útiles para pensar la relación comunicativa que se establece entre el docente de Literatura y los estudiantes.

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

«Puto el que lee esto.»

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

¿Cuál es la imagen que los estudiantes se figuran sobre la literatura? ¿Con qué terminologías la asocian? A este respecto, haremos un breve excurso para narrar una situación de clase. Al comenzar el año, habitualmente se busca presentar un texto liminar que funcione como pórtico para pensar conceptualmente la literatura y su radio de expansión. El texto elegido fue *Palabras iniciales*, de Roberto Fontanarrosa, que inicia provocativamente y desarticulando la solemnidad mediante la cual se preconcibe el hecho literario, al mismo tiempo que enfatiza en torno a expresiones populares (cargadas de un sentido históricamente construido) en referencia a la literatura. Sobre esto, observa Rancière:

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

La situación antes planteada, sucedida en el Parlamento, pone de manifiesto cierta *distancia*, cierto *vacío* aparente, abierto entre un dispositivo aceptado, extendido y legitimado, y otro —con la carga filosófica del término—, algo más *border*, disidente en lo que respecta a su aparato formal. Este asunto, a su vez, entraña otra problemática de fondo, que no permite escindir el formato del contenido. Aquello que en Woolf se trataba como *la verdad* (sin que importe demasiado qué sea, sin que importe incluso si su carácter resulta en última instancia inefable) está permeado por una línea de expresión que puede adecuarse a los modos esperados, pero que también puede transitar caminos inusitados. En sus clases sobre Borges, Ricardo Piglia (2013) advierte cierta hipercorrección propia de la clase media en su relación con la literatura, el ejemplo proveniente del campo político que traemos a colación se enmarca muy bien dentro de la idea planteada por el escritor argentino. Cuando la senadora afirma «no hables como si le estuvieras hablando a los obreros del SUNCA» [sic], cristaliza toda una cosmovisión que con Rancière podemos analizar teniendo en cuenta a los actores sociales y al «reparto simbólico» de los bienes intangibles, esto es, al lenguaje.

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

> Frente a una escritura que crea su propia lengua, que deviene extranjera al idioma, ¿cómo leerla? Se produce un diferendo: no hay un idioma en común para juzgar, son mundos heterogéneos, intraducibles. Porque toda escritura del exceso es intraducible, pero no intraducible a otros idiomas (nacionales), sino intraducible al propio, a la época, intraducible a sí misma. Porque una escritura de ese tipo no nos informa de nada; ni de la época, ni de la historia, ni del sentido, ni mucho menos del presente (imposible: un *diferendo* se define por la incapacidad de probar); ni siquiera nos informa de sí misma (porque no poseemos el idioma para comprenderla); es apenas el rayo que señala que pasó, que ya está del otro lado, que nos deja desolados aquí, de este lado (Tabarovsky, 2010, pp. 138-139).

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

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

1. ¿Qué vínculos estrecha la literatura con la filosofía? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
2. ¿Hasta cuándo el comentario de un texto «debe» estar imbuido por un contexto histórico? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
3. ¿Qué tan recomendable resulta seguir las pautas bien secuenciadas que nos ofrecen los manuales? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
4. ¿Qué implica planificar? ¿Qué elementos han de ser tenidos en cuenta? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
5. En *Los herederos*, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964/2009) desarrollan una posible clasificación para pensar las características del estudiantado. En este sentido, los divide en dos grandes grupos: los *diletantes* y los *animales de exámenes*. Los primeros, poco preocupados por las exigencias formales del curso, se dejan llevar por el estudio y la lectura siguiendo su propio programa; serían, en definitiva, como autodidactas en un espacio institucionalizado. Los *animales de exámenes*, en cambio, son aquellos que transitan su vida académica en pos de un fin determinado: salvar la prueba de turno. Esto nos sirve para pensar la relación que (tiempo mediante) se constituye entre el docente y el conocimiento. A propósito: ¿cuándo se deja de ser novel docente? Más precisamente: ¿se debe abandonar la idea de *docente novel*? De existir, ¿qué implica este cambio?
6. Si bien es necesario remarcar la necesidad de un enfoque socio-histórico, ¿cómo se maneja la tensión entre lo políticamente correcto y la dimensión estética como tal?

7. ¿Importa el texto? ¿En qué sentido importa? ¿Cuándo deja de importar? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
8. Efectividad involucra eficiencia, ¿cómo contestar a la pregunta acerca del «para qué» de la literatura?
9. Jean Dubuffet en *Asfixiante cultura (1968)*, citado a su vez por Michael Onfray en su *Antimanual de filosofía*, afirma que:

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

10. ¿La literatura es un arte, una ciencia? ¿Acaso esta pregunta importa?
11. ¿Cumplir rigurosamente con un programa de estudios convalida el rol de un docente de Literatura? ¿Guía o camisa de fuerza?

Palabras finales o ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?

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

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

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fontanarrosa, R. (2003). *Usted no me lo va a creer y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

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

Piglia, R. (2013, 8 de setiembre). *Borges, por Piglia - Clase 1 - 07-09-13 (2 de 3)*. [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/m3htEzn1BIc

Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Tabarovsky, D. (2010). *Literatura de izquierda*. Extremadura: Periférica.

Tyniánov, Y. (1968). Per una teoria della parodia. *Avanguardia e Tradizione*. Bari: Dédalo.

Woolf, V. (2017). *Acerca de no conocer el griego.* En *El lector común*. Barcelona: Penguin Random House.

Enseñar literatura: enseñar arte[1]

Charles Ricciardi

Dirección General de Educación Secundaria
Consejo de Formación en Educación

Resumen

El artículo intenta poner el acento en el asunto del arte en el análisis literario a partir de la convicción de que no se lo atiende en forma central en nuestras prácticas. Se plantean, entonces, algunas líneas esenciales que no deberían quedar en segundo plano en la transposición didáctica, entre ellas la necesidad de no hacer un enfoque tan descriptivo del valor de los textos y de arriesgar más en su valoración, comparando textos valiosos con otros que no lo son. Finalmente, se aplica lo planteado, a modo de ejemplo, a un pasaje de la *Ilíada*.
Palabras clave: arte - composición - valor - pontificar - comparar - clásicos.

Teaching Literature: Teaching Art

Abstract

The article attempts to emphasize the artistic in literary analysis beginning with the assertion that this is not addressed in our reaching practice. Some aspects are brought to light which should not be left aside in the didactic transposition, among them the need not to risk more in the evaluation of texts rather than make such a descriptive approach to their value and comparing them in the process. Finally, a practical application is attempted on a passage from the Iliad.
Keywords: art - composition - value - pontificate - compare - classics.

1 Advertencia: Cuando empecé a trabajar en este artículo, hace más de dos meses, y cuando decidí su título, hace un poco menos, todavía no había trascendido nada del contenido de la llamada «transformación curricular». No imaginaba entonces —y me cuesta entenderlo aún— que la nomenclatura de la asignatura fuera a incluir la palabra *arte*. No sé si el contenido del artículo tiene algo que ver con el perfil que se le quiere dar a la asignatura, aunque imagino que no. En todo caso, la aclaración es necesaria por si alguien pudiera creer que soy un advenedizo buscando congraciarse con una reforma planteada de manera tan oscura y tan unánimemente rechazada.

> Esa voluntad por querer señalar que la literatura es un arte no es inocente, sino que tiene por objetivo, entre otras cosas, destacar que las herramientas con las que trabajamos en clase son obras artísticas; *cosa que los profesores de literatura no siempre se encargan de señalar* [cursivas añadidas].
>
> Observaciones de clase de una practicante, año 2008

> «Lo más probable es el caos», dice Fischer. Tal vez sí y tal vez no pero cuando se trata de arte, cuando se trata de poesía, lo único posible es todo lo contrario: la organización. El objeto poético está en las antípodas de lo caótico y de lo informe.
>
> Idea VILARIÑO

Una palabra problemática: *estética*

Aunque, justo es decirlo, muy seductora. De popularización relativamente reciente —Baumgarten, quien parece haber sido el primero en usarla, escribió en el siglo XVIII (*Aesthetica,* 1750) —, la palabra *estética* se ha ido imponiendo en los estudios literarios, con alcances diversos y siempre más complejos que los que hizo Kant con ella, inmediatamente después de Baumgarten.

Dice con ironía Jacques Rancière (2011):

> La estética tiene mala reputación. Casi no pasa un año sin que una nueva obra proclame o el fin de su era o la perpetuación de sus fechorías. En uno u otro caso, la acusación es la misma: la estética sería el discurso capcioso mediante el cual la filosofía —o una cierta filosofía— desvía en provecho propio el sentido de las obras de arte y de los juicios de gusto (p. 9).

En esos términos el problema atañe casi exclusivamente a la filosofía. Pero el asunto se vuelve mucho más complejo cuando se trata de hablar sobre la belleza *producida por un artista*, por un objeto que el ser humano agrega al mundo: un cuadro, una escultura, una sinfonía, un poema, una tragedia, un *happening*. Dicho de otro modo: una cosa es la captación sensible de la belleza y otra muy distinta los mecanismos de su producción.

En las consideraciones que siguen, voy a esquivar la palabra *estética*. No iremos en busca de la presunta belleza de los textos, aunque en ocasiones la encontremos. Preferiré hablar aquí de la literatura como arte y, si descubrimos que es posible, del valor artístico/literario de los textos en principio canónicos, aunque no hay ninguna necesidad de circunscribirse a ellos.

Y esto parte de *una convicción* apoyada por el ejercicio de la docencia en Literatura durante más de cuarenta años: en mi percepción, se habla muy poco de arte —y mucho menos del valor artístico— en los cursos de Literatura. Todo ocurre como si la especificidad de la asignatura pasara más por el *mundo de la expresión*[2] que pone en juego el texto y no por una apreciación destinada a la educación artística.

Puede que no sean estos buenos tiempos para instalar el tema, la famosa y archimanida idea de un currículo basado en competencias parece estar divorciada de una educación artística que ponga el foco en las intenciones y los logros creadores de un escritor. Y, sin embargo, debe de haber pocas cosas más favorables a proporcionar una competencia integral en las cuestiones —racionales— de organización, estructura, artificio, a la vez que una reflexión profunda y sin cortapisas sobre la emoción y sus derroteros íntimos.

2 El problema parece originarse en el pensamiento de Benedetto Croce y la perdurable influencia de su *Estética,* libro noble que aún puede leerse con provecho. Siendo todos los esfuerzos por construir sistemas estéticos productos de la modernidad y la Ilustración, atravesados en la segunda mitad del siglo XIX (el libro de Croce es de 1866) por el positivismo, se suele caer en el dislate —y Croce no es la excepción— de definir a la estética como ciencia. Con otros ingredientes, ese prejuicio racionalista se ha reeditado en la segunda mitad del siglo XX con los esfuerzos entusiastas de construir una ciencia del texto. Nada más lejos de la forma en que voy a plantear el asunto.

El arte en cuestión

Me ha tocado entrar en salones de clase en los que antes alguien —un colega— había estado trabajando con un soneto de Garcilaso o con una rima de Bécquer. Eso se percibía sin la más mínima sombra de duda porque el poema estaba íntegramente copiado en el pizarrón. Del texto del poema salían flechitas hacia los costados identificando una serie de recursos literarios: flechita: metáfora, flechita: sinécdoque, flechita: antítesis, flechita: personificación, etc. Suponiendo que —en el mejor de los casos, como insisten todos los profesores de Didáctica y me imagino que la gran mayoría de los adscriptores— se hubiera dedicado el tiempo necesario a establecer la función y la ventaja expresiva del uso de esos recursos, pregunto, me pregunto: ¿es esa la dimensión artística de un texto literario? Mi respuesta (que quizás ya sea en parte polémica) es que NO: colgarle cartelitos a un texto como quien decora un árbol de Navidad colocándole los chirimbolos no promoverá ninguna reflexión sobre el fenómeno artístico ni permitirá a nadie profundizar en los valores poéticos de un texto. Es incluso contraproducente: el alumno se acostumbra a vivir el hecho literario como algo ajeno, que no tiene que ver con su vida, y a que aprobar Literatura es aprender a repetir ese abstruso catálogo de recursos literarios en el que el estudiante ni por un momento se ha involucrado.[3] Si a eso le agregamos que muchos de esos términos no forman parte del lenguaje coloquial, sino que se trata de términos técnicos, se comprende de inmediato la necesidad de acercar al alumno a una vivencia del fenómeno artístico desde fuera de lo meramente técnico, lo cual, digámoslo con claridad, de ninguna manera es abaratar el texto, sino promover una reflexión sobre su valor por encima —o por debajo, si se quiere, no estoy estableciendo un orden de prelación— de los áridos términos técnicos que se estudian para un escrito, pero que no marcan la carne del lector. Por cierto, esto no significa que el estudio de los recursos literarios carezca de importancia o no deba hacerse, al contrario, es una herramienta de gran utilidad si logramos colocarla en su sitio, y eso solo es posible si conseguimos no dar a entender que el valor de un texto radica en una prolija lista de términos que se incrustan en él casi como un capricho del docente.

Por otra parte, quienes hemos tratado en nuestras aulas de introducir la cuestión de lo artístico en Literatura, nos hemos topado siempre con la idea, abrumadoramente extendida, de que la palabra *arte* designa solo las artes con predominancia visual, verbigracia, la pintura y la escultura, acaso en parte, el teatro. No es extraño que esto suceda: los cursos de Historia del Arte que se dictan en Secundaria (apenas en el bachillerato Artístico y en el de Arquitectura) son cursos sobre historia de la escultura, la pintura y la arquitectura, están en manos de profesores de Historia y los textos que se manejan en esos cursos son sobre pintura, escultura y arquitectura. Así las cosas, es bastante natural que nadie vea a la literatura como un arte.

De manera que es necesario plantearse la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de arte fuera de las mal llamadas *bellas artes* (espero que podamos mostrar cómo la literatura produce belleza) y, en especial, de literatura? La respuesta a esta pregunta es que, sobre todo, y antes que nada, el arte literario puede apreciarse tratando de acercarse a lo que debería llamarse *composición literaria***.** Por lo tanto, estamos hablando de forma, de organización, de orden, como lo describe Idea Vilariño en el texto iluminador del epígrafe. Y cuando hablamos de forma, en principio, no estamos entendiendo por forma ni los recursos de estilo ni los géneros ni las muchas veces estériles disquisiciones sobre la distinción entre fondo y forma (aunque a veces contribuyan a iluminar algunos senderos interpretativos), sino de las decisiones que llevan a un escritor a presentar su materia como la presenta. Decisiones que muchas veces son absolutamente conscientes, y que, cuando no lo son, involucran un trabajo intuitivo del que el escritor quizás no es consciente en el momento de escribir, pero que lo ha llevado a construir su texto en esos términos. Y el verbo no es inocente: escribir es siempre una *construcción* y, por ello, está fuertemente ligado a la forma y a la racionalidad.

En un libro que merece leerse más seguido, Luis Juan Guerrero (1956) intentó una de las más abarcadoras y rigurosas pesquisas en busca de una *Estética operatoria en sus tres direcciones.* Recreando un texto de Goethe, dice el autor:

> Seguimos, para ello, la metáfora goetheana del tapiz rico en colores y figuras, que resolvemos en una integración de hilos, pretendiendo descubrir así su secreto. Pero cuando tenemos los hilos en la mano, el secreto se nos escapa si no penetramos en el «vínculo espiritual» que los mantiene

3 Incluso supe de un joven colega que, al comenzar el curso de tercer año, les daba a sus estudiantes una extensa lista de recursos formales para que en el correr del curso fueran aprendiendo a aplicarlos y reconocerlos. Esa es, creo, la negación de la enseñanza de la literatura en tanto arte.

> unidos […] también más adelante descubriremos otro aspecto de la anterior metáfora: que el artista, como el tejedor, trabaja la trama por el revés, para que luego el contemplador se deslumbre mirando la obra por su lado derecho (p. 89).

Este texto nos presenta en forma sugestiva lo que estamos tratando de decir cuando hablamos de *composición literaria*: hay una trama secreta, solo visible para el escritor, que configura con conciencia y con noble artesanía aquello que el receptor lee. Nada hay de casual, nada es del todo espontáneo: el tapicista sabe bien qué imagen busca. Porque, además, al decir del ya citado Rancière (2011):

> […] no basta con que haya arte, que haya pinturas o músicos, bailarines o actores. No basta, para que haya sentimiento estético, con que disfrutemos al verlos o escucharlos. Para que haya arte se precisan una mirada y un pensamiento que lo identifiquen. Y dicha identificación supone un proceso complejo de diferenciación. Para que una estatua o una pintura sean arte, se requieren dos condiciones aparentemente contradictorias. Es preciso que se vea en ellas el producto de un arte, y no una mera imagen de la que solo se juzga la legitimidad de principio o la semejanza de hecho. Pero también es preciso que se perciba otra cosa que el producto de un arte, es decir, del ejercicio reglamentado de un saber hacer (p. 15).

A su vez, este asunto, central, ese *saber hacer*, está unido no solo a la producción de la imagen del tapiz, sino a las nociones de *artificio* y *extrañamiento*, tal como aparecen en algunos textos de los formalistas rusos. Dice al respecto Víctor Shklovski (2008): «Para dar sensación de vida, para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra, existe eso que llamamos *arte*. La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento» (p. 84). Y ello es así porque, en lo que el texto de Shklovski se llama *reconocimiento* hay que ver la percepción repetida y por ello adocenada del objeto. El objeto no impresiona, el lenguaje se vuelve *transparente* y la expresión no llama la atención sobre sí misma. La piedra no dejará de ser piedra se la nombre o no, pero solo un nombrar que se aparte del mero «reconocimiento» nos acerca al arte literario. A modo de ejemplo, y solamente porque a su modo, involucra a la piedra, podríamos recordar el comienzo de «Instrucciones para subir una escalera», de Julio Cortázar (1995):

> Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso (p. 11).

Este *extrañamiento* que me obliga a repensar los atributos de la piedra o la escalera es, a su vez, un inmejorable ejemplo de cómo el arte literario siempre parte de una elaboración *artificiosa*, vale decir, no natural. La palabra es (debe serlo) *transparente* y *unívoca* en un texto periodístico o en un artículo científico en los que lo primordial es la comunicación. En la transposición didáctica de un texto literario, el artificio, en el sentido de elaboración y construcción deliberada, debería ser siempre mostrado.

También parece un elemento clave la noción más reciente de *ficcionalidad*, entendida como un pacto (la expresión «pacto de ficcionalidad» es de Umberto Eco, en *Seis paseos por los bosques narrativos*, 1996)[4] necesario entre lector y autor. Sobre el concepto, ha dicho Roberto Appratto (2014) que es «un supuesto que cuesta analizar: podría decirse que se lo ve sin analizarlo, como si fuera un punto ajeno a la comprensión estética […]. Casi puede decirse que obliga a pensar en el arte» (p. 23). Parece obvio que un lector medianamente

4 «La regla fundamental para abordar un texto narrativo es que el lector acepte, tácitamente, un pacto ficcional con el autor, lo que Coleridge llamaba "la suspensión de la incredulidad". El lector tiene que saber que lo que se le cuenta es una historia imaginaria, sin por ello pensar que el autor está diciendo una mentira. Sencillamente, como ha dicho Seade, el autor finge que hace una afirmación verdadera. Nosotros aceptamos el pacto ficcional y fingimos que lo que nos cuenta ha acaecido de verdad» (Eco, 1996, p. 85).

competente lo maneja de forma intuitiva y, sin embargo, así como existen las «cláusulas de salvaguarda» a las que se refiere Appratto (del tipo «todos los personajes de la historia son ficticios y cualquier coincidencia con la realidad, etc., etc.») no es menos cierto que muchos avances que promocionan una película o un libro emplean la consabida fórmula «basado en una historia real», que suele ser un salvoconducto para entreverar todas las barajas y asumir que lo que el espectador está viendo o leyendo es la realidad misma. En clase, me he encontrado más de una vez en la necesidad de instalar el asunto desde la tautología: «la realidad es la realidad. Cualquier relato que parta de la realidad ya no es la realidad». El pacto de ficcionalidad es, de algún modo, el primer paso de la composición literaria.

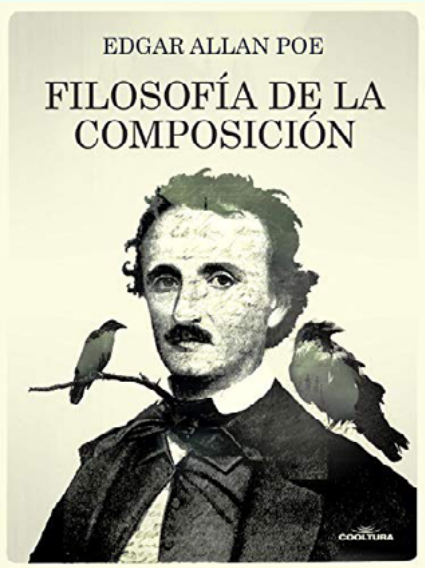
Por otra parte, es esa composición, esa forma, la que promoverá lo que llamamos *emoción estética*, que en este texto no es una emoción específica, es decir, hablamos de cualquier emoción que el texto sea capaz de producir. En literatura, *en arte, menos es siempre más*: el asunto siempre pasa por la posibilidad de *sugerir*, de *concentrar significados* y allí debe ponerse el foco cuando nos disponemos a hablar de arte en literatura.

Dos problemas operativos cotidianos que deben considerarse

En ese sentido, los primeros obstáculos que aparecen tienen que ver con 1) la legitimidad de la interpretación en la clase de Literatura y 2) con la forma en que trasponemos didácticamente lo que es el resultado del análisis. Con respecto al primer asunto, es formidable que contemos con textos como la *Filosofía de la composición*, de Poe (1973), aunque impresione a todas luces como algo excesivo, dice allí Poe, entre otras cosas, que:

> He elegido «El cuervo» por ser el más generalmente conocido. Es mi intención mostrar que ningún detalle de su composición puede asignarse a un azar o una intuición, sino que la obra se desenvolvió paso a paso hasta quedar completa, *con la precisión y el rigor lógico de un problema matemático* [cursivas añadidas] (p. 67).

Pero también con la brillante carta que Malcolm Lowry escribió a su editor —que quería eliminar fragmentos relevantes de *Bajo el volcán*— para fundamentar, caso a caso, la necesidad de que el manuscrito fuera respetado por entero. «El libro ha sido diseñado, contradiseñado y soldado de tal modo que puede leerse un número indefinido de veces, sin agotar todos sus sentidos, su drama o su poesía; por eso deposito en él mis esperanzas» (Lowry, 1971, p. 67). Ambos son ejemplos en la medida en que materializan esa conciencia vigilante del creador y morigeran la idea romántica de inspiración en la creación poética. Formidable pero no suficiente.



Es un asunto que siempre asoma en el aula, cuando los profesores abren el espacio para que el alumno se exprese, la pregunta acerca de si el escritor *pensó previamente* en todos los detalles que son considerados en un análisis literario, en una lectura comentada. Eso sugiere que los profesores de Literatura nos conducimos como

si para cada texto tuviéramos una *filosofía de la composición* o una *carta de Lowry,* y a esa pregunta —que tarde o temprano surgirá— hay que responder con firmeza, pero sin dogmatismo. Ya lo sabemos: si la lectura es pertinente, todo lo que surja en el análisis iluminará al texto más allá de las presuntas intenciones del escritor y, por lo tanto, son cosas que el texto *dice sin decirlas explícitamente.* De allí el valor de la *interpretación* en la clase de Literatura y en toda promoción del pensamiento crítico, esencial en toda formación artística. De todo esto debería desprenderse con claridad la validez del análisis que hacemos en clase, toda vez que, una vez publicada, la obra ya no es propiedad exclusiva del escritor y queda de por sí sometida al juego de la interpretación que descubra en ella sentidos que con mucha probabilidad el escritor no pensó, pero que legítimamente están en ella y son por tanto pasibles de ser considerados parte de la obra.

Esto, que difícilmente pueda ser hoy discutido, nos hace perder de vista un problema que he puesto en segundo lugar y que, por lo general, no figura en las reflexiones teóricas, por lo tanto no se plantea con la claridad ni con la insistencia que merece, sin embargo, la didáctica de la literatura debe(ría) abordar: que el escritor haya pensado antes en lo que quería *decir* no significa que lo haya pensado *en los términos exactos* en que cada docente lo vuelca a la clase. Se produce muchísimas veces en la conducción del análisis en clase una falsa idea de univocidad, una falsa impresión de sintonía entre el escritor y el profesor que analiza su obra, cuando lo que haría falta sería dejar vibrando el valor de la multiplicidad, subrayando siempre que los términos en los que hacemos el análisis son producto del estudio y la reflexión del docente, y no una mágica epifanía que salta a través del tiempo para que un profesor *iluminado* exponga las más incontrovertibles deducciones que el escritor puso a su alcance. Es decir, que haya un comienzo abrupto en el comienzo del canto III del «Infierno», en la *Divina comedia,* y que ese comienzo abrupto tenga, como tiene, tan contundentes efectos artísticos no significa que Dante haya pensado jamás en términos de teoría literaria ni, por cierto, en la expresión *comienzo abrupto*. De modo que hay una especie de *deconstrucción* necesaria en el modo de presentar algunos contenidos analíticos. Tenemos, por lo tanto, allí dos asuntos en los que conviene pensar en lo referido al manejo del análisis en clase. Pero aún no hemos dicho (casi) nada sobre el arte.

El valor del arte

Hablar de arte supone necesariamente hablar del *valor artístico* de las obras. Eso no significa imponer una axiología *revelada* ni dar recetas como se hacía en las artes poéticas neoclásicas. De hecho, acompañando lo que plantea Inés Moreno (2012) a partir de los *ready made* de Duchamp, las vanguardias pusieron en un brete el asunto del valor del arte y, en el estado actual de la cuestión, no se da ya una definición de arte:

> La novedad de la segunda mitad del siglo XX es que la definición del arte se ha vuelto ella misma un problema y la búsqueda no consiste en descubrir qué cosa es el arte, sino en responder si es posible dar alguna definición de arte (Moreno, 2012, p. 11).

A lo mejor esto contribuye a una suerte de pudor por el cual los profesores de Literatura sintiéramos que hablar del valor es quitar la posibilidad de que la sensibilidad personal del estudiante forme su criterio. Como si le impusiéramos vaya a saber qué matriz mental. Y esto no es cierto.

La oposición entre lo axiológico y lo descriptivo debe marcarse con firmeza y con cuidado, porque solo así se avanza en una educación artística. Todos parecemos estar de acuerdo en que los textos que trabajamos en clase son buenos literariamente hablando, pero nadie se sumerge de manera explícita a defender la calidad literaria en tanto arte. Nos da una vergüenza insólita pontificar, como si eso no fuera académicamente correcto por no ser objetivo. Y eso —que parece en teoría tan correcto, tan equidistante— confunde muchísimo a un estudiante que luego va a ser interpelado por innumerables estímulos en los que lo artístico se camufla o se prostituye. Y que, inerme, va a terminar siendo un adulto fácilmente cooptado por los reclamos más comerciales, en los que el arte, en lugar de resplandecer con luz propia y liberadora, se somete servilmente a fines espurios.

Quizás un ejemplo sirva para mostrar vivencialmente lo que trato de decir: un tema ineludible del primer curso de Literatura es siempre *Géneros literarios*. Pese a que todos sabemos que, en el fondo, los límites entre los géneros son borrosos y que hay toda una corriente que discute la rigidez de las categorías en favor de una tipología textual más abierta, que respete más la diversidad del fenómeno literario, yo soy de los que cree conveniente mantenerla en el primer curso, con un fin didáctico; la profundización de los sucesivos cursos permitirá siempre mostrar matices y relativizaciones a la vieja distinción entre género narrativo, lírico y dramático.

En mi práctica, la caracterización del género lírico —en pos de un esquema que fuera operativo para el estudiante— incluía (después de años de ajustes y afinaciones) cuatro características: 1) expresión de sentimientos; 2) ausencia —en los ejemplos más canónicos— de acción, con lo que se lo distingue sin duda de los otros dos; 3) la escritura en verso como forma habitual; 4) la abundancia de tropos o figuras del lenguaje.[5]

Mostrar cómo se cumplen esas características en algunos textos selectos no es difícil (aunque siempre aparecerán textos problemáticos que el propio alumno encuentra): digamos, por ejemplo, la rima XXIV de Bécquer:

> Dos rojas lenguas de fuego / que, a un mismo tronco enlazadas, / se aproximan, y al besarse / forman una sola llama; / dos notas que del laúd / a un tiempo la mano arranca, / y en el espacio se encuentran / y armoniosas se abrazan; / […], eso son nuestras dos almas.

O el poema 15 de Neruda: «Me gustas cuando callas porque estás como ausente. / Distante y dolorosa como si hubieras muerto. / Una palabra entonces, una sonrisa bastan. / Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto». E incluso cualquiera de los sonetos metafísicos de Quevedo. En todos esos ejemplos la expresión de sentimientos se reconoce sin problemas; la escritura en verso con sus leyes métricas y estróficas, también; las figuras del lenguaje son simples y reconocibles con facilidad. Siempre es más difícil mostrar la falta de acción o de historia. El estudiante tiende a leer todo como si hubiera una historia, y la percepción de que la simple concatenación de imágenes o sentimientos no constituyen acción es un ejercicio de abstracción para el cual no cualquier alumno de catorce años está capacitado.

Ahora bien. Tomemos este otro ejemplo: «Marta / soy el número uno / Marta / cuando pueda te vacuno». Es fácil mostrar que en este texto no hay acción, pues la voz que habla no hace nada, expresar sentimientos ardientes no requiere una demostración rebuscada. El verso se aproxima sin rigor al octosílabo, la rima consonante machacona es muy visible. Y en cuanto a los tropos, no hará falta explicar que la inyección de la vacuna se refiere al miembro viril. Puede resultar ingenioso y humorístico, y en comparación con las estrofas siguientes es un prodigio de sugerencia: «Cuando fuimos a la frutería / te comí los pomelitos. / Hoy vamos a la rotisería. / Así te como el pavito».[6] El Lobizón del Oeste, que es quien firma esta composición, ha escrito un texto que no puede considerarse más que lírico. Sería más justo decir de intención lírica, o mejor con una pretensión lírica. La precisión no le hace al fondo del asunto: el texto no tiene, en mi opinión —y confío que en la de muchos más—, ningún valor artístico ni poético. Es, o intenta ser, o a lo mejor remeda a la poesía. Pero es muy mala. Se dirá que el objetivo del cantante-compositor no es hacer arte, que se trata de algo para divertir, que lo importante es que se pueda bailar. Pero el texto, a falta de una categoría mejor, es lírico. Por lo tanto, resulta imprescindible que la enseñanza de la literatura se anime a pontificar un poco: con rigor, con criterio, sin arbitrariedad y, sobre todo, que logre contrastar el valor artístico de los textos de calidad con los textos que no la tienen. Este mismo problema aparece con profusión en la canción que consumen nuestros estudiantes, y no siempre está, como en el texto anterior, el salvavidas del humor. Cuando José Luis Rodríguez, *El Puma*, escribe: «Abrázame, / apriétame, / acarícíame / y bésame», no parece haberse enterado de que reitera en forma explícita lo que dos siglos de Romanticismo han matizado con mucho mayor sentido poético. Es una estafa: se presenta como un gran hallazgo el más ramplón de los lugares comunes. Hablemos de estas cosas en clase, comparemos los hallazgos legítimos con la literatura comercial. Veamos ahora un ejemplo más sutil y en el que el humor tampoco cuenta.

---

5 Una aclaración imprescindible, pues quizá pueda entenderse que me afilio a la práctica de identificar la poesía lírica con la escritura en verso, en verso puede escribirse cualquier cosa (incluyendo narraciones en verso y teatro en verso) y no todo es poesía lírica. A la vez, todos sabemos que hay la llamada prosa poética, aunque, como queda dicho, se trata de matices que no parecen útiles en un primer curso de Literatura. De todos modos, la expresión prosa poética y otras similares no me gustan porque tienden a etiquetar el arte. Yo prefiero hablar del lirismo de algunos textos en prosa como un atributo de rara belleza, donde se coagula la emoción de un texto que no está en verso. Un ejemplo paradigmático es para mí «La balada del álamo carolina» (1975), de Haroldo Conti.

6 Recuperado de https://www.letras.com/el-lobizon-del-oeste/746227/. El autor se llama Sergio Gonal y la canción es de 1996. Fue cuádruple disco de platino y llegó a vender 240.000 copias.

Los botones de la muestra

Sin miedo a nada (Alex Ubago)

Me muero por suplicarte que no te vayas, mi vida.
Me muero por escucharte decir las cosas que nunca digas.
Mas me callo y te marchas.
Mantengo la esperanza de ser capaz algún día.
De no esconder las heridas que me duelen al pensar.
Que te voy queriendo cada día un poco más.
¿Cuánto tiempo vamos a esperar?

Me muero por abrazarte y que me abraces tan fuerte.
Me muero por divertirte y que me beses cuando despierte.

Acomodado en tu pecho hasta que el sol aparezca.
Me voy perdiendo en tu aroma.
Me voy perdiendo en tus labios que se acercan susurrando
palabras que llegan a este pobre corazón.
Voy sintiendo el fuego en mi interior

Me muero por conocerte, saber qué es lo que piensas.
Abrir todas tus puertas y vencer esas tormentas que nos quieran abatir.
Centrar en tus ojos mi mirada, cantar contigo al alba.
Besarnos hasta desgastarnos nuestros labios
y ver en tu rostro cada día crecer esa semilla.
Crear, soñar, dejar todo surgir.
Aparcando el miedo a sufrir.

Me muero por explicarte lo que pasa por mi mente.
Me muero por intrigarte y seguir siendo capaz de sorprenderte.
Sentir cada día ese flechazo al verte.
¿Qué más dará lo que digan?
¿Qué más dará lo que piensen? Si estoy loco es cosa mía.
Y ahora vuelvo a mirar el mundo a mi favor

Vuelvo a ver brillar la luz del sol.

Este es un ejemplo adecuado para tratar de hacerme entender: se trata de un texto de inocultable intención lírica, en el que los sentimientos se expresan con énfasis y de manera muy evidente. Hay que dejar en claro una cosa: yo no dudo de la honestidad de la voz lírica (aunque no conviene olvidar que en todo pacto ficcional hay artificio). Por el contrario, la efusión lírica es genuina. Del otro lado habrá alguien que leerá el texto o más probablemente que escuche la canción de Alex Ubago (2001), en realidad el texto se dio a conocer como canción. Por cierto, alguien podrá decir, sin que le falte algo de razón, que *abstraer* el texto y separarlo de la música no es cien por ciento legítimo, puesto que el *mensaje artístico*, la *obra,* se ofrece en un formato en que letra y música no son separables. Es una discusión que no voy a dar aquí y que puede ser pertinente. Pero pienso que, en la medida en que hay un texto literario, es posible tomar solo lo que vulgarmente llamamos *la letra de la canción* y que alguien se emocione, también, en forma genuina. No soy quién para convertirme en juez de la sensibilidad.

Así que, respetando esas dos sensibilidades puestas en juego por el emisor y el receptor, me interesa este texto como ejemplo de lo que se presenta con los oropeles de la Halta Hpoesía Hlírica (tomo prestada la H inicial a Cortázar —en *Rayuela*— para que se entienda que hay ironía): los sentimientos están dichos, la situación evocada, la partida de la amada, el deseo de su regreso y de la continuación (o el comienzo: el texto

es muy ambiguo en ese punto) de una relación que el yo lírico cree que no debe darse por terminada o que desea iniciar y por lo visto no se anima a plantear, lo que justifica la catarata de emociones volcadas al papel o la composición. Tiene naturalmente todos los ingredientes de lo lírico, pero es, en verdad, una pobre reunión de lugares comunes, entre los que el texto nunca crece en sugerencia, lo que debería ser, como ya se ha dicho central en la valoración de un texto literario como arte. Todo lo importante en él es tan transparente que no hay manera de que levante: «Me muero por explicarte / lo que pasa por mi mente» está bien en un wasap, pero no aporta nada en un poema; «crear, soñar, dejar todo surgir/aparcando el miedo a sufrir» es casi intolerable, porque el triste hipérbaton parece mandado por la rima (una rima pobre además, desde que consiste en rimar dos infinitivos) y no por una necesidad de comunicación para la cual se pudo y se debió decir en forma recta: «dejar surgir todo». Como el autor es español, no me encarnizo con el verbo *aparcar*, que entre nosotros trae siempre ecos de un doblaje puertorriqueño, pero se me escapa de qué modo se podría aparcar el miedo a sufrir como un acto de la voluntad —para aparcar hay que querer aparcar—: el sufrimiento en el amor no se elige, pero a veces es parte de la experiencia. «Me muero por conocerte / saber qué es lo que piensas», en fin, es algo que, lo digamos alguna vez tan claramente o no, pasa por la cabeza de cualquier enamorado. De donde, en mi opinión, no es posible considerarlo con seriedad para hablar de arte: es, como se dijo antes, uno de los lugares comunes más vulgares que el Romanticismo decimonónico ha secretado. Acaso pueda considerarse más benévolamente «cantar contigo al alba» desde un punto de vista poético, pero la hipérbole —la situación, por descontado, no se dará muy seguido— está demasiado subrayada y eso no la beneficia.

Pero en lo que me quiero detener con más detalle es en la metáfora «abrir todas tus puertas» —«vencer esas tormentas que nos quieren abatir» es también uno de los lugares más comunes provenientes del Romanticismo: asimilar problemas de pareja, angustias sentimentales a tormentas, ya estaba (y mucho mejor logrado) en Bécquer y aún en *Las penas del joven Werther*—, porque podría dar la sensación de que allí sí hay un acierto lírico, dado que de inmediato se hace la asociación de esa apertura con la honesta aspiración a un verdadero conocimiento interior que todo verdadero amor asume como tarea. En algún momento debería llegar también —sin forzar el texto un ápice: incluso tal vez esté allí uno de los puntos fuertes de la sugestión que puede producir el texto en sensibilidades poco entrenadas— la lectura en clave erótica, pues se trata de *entrar*, *penetrar* en el ser amado (al fin y al cabo, los sentimientos en juego no son muy diferentes a los del texto de Gonal, podrá pensar alguien maliciosamente). Se me dirá que entonces las sugerencias son múltiples, yo no lo creo. Son ambas muy básicas y, en realidad, una vez hecha esa decodificación elemental, la imagen ya no da más nada. Tiende, diríamos, a cerrarse sobre sí misma. Sé que hay personas a las que esto les basta para vibrar con emoción. Por eso, inevitablemente, enseñar arte deberá ser una manera de educar la sensibilidad.

Con ese espíritu, propongo —casi como ejercicio de apreciación artística— comparar el texto de Ubago con este otro, perteneciente a Jaime Roos (1991):

Dices que te vas

Dices que te vas
Dices que te quedas y no sé qué hacer
Dices que no quieres
Dices que no eres
Igual que ayer

Dices que te vas
Cuántas puertas giratorias tiene una mujer
Siento tus insultos
Junto a tus uñas de placer

Tu instinto se funde en tu belleza
Las nubes pasan
El cielo cambia
Y un viejo aroma me confunde

Quiero recordar
El olor de la arena mojada y espesa

Quiero recordar
Noches
Noches tristes
En el viento
En el tiempo que duró
Viento que silbó
Melodías que un arpa recogía
Tema de un amor
Que sin saber que nacía
Tampoco supo que murió

Se hace tarde y el vino se diluye
Y los gestos
Gestos caprichosos
Chispas, chispas
Chispas en las noches tristes
De que hablábamos un día
Sin saber por qué
Por saber que sí
Te quise

Sin embargo
Casi siempre
Las piezas se conjuran implacables
Mi vida
Tu vida
Envases desechables

Dices que te vas
Que te llevas para siempre tus ropas y tu influjo
Una espina más
Para este viejo aprendiz de brujo

La elección no es gratuita. En primer lugar, porque también aquí se trata de una canción, de modo que todas las objeciones que se plantearon para el texto de Ubago deberían aplicarse íntegramente, porque lo que aquí va analizarse es literatura, prescindiendo de la melodía y los fraseos musicales, de la voz del intérprete, de todo ese etcétera que confluye en la grabación de una canción y que claramente no es texto. En segundo lugar, porque la emoción que pone en movimiento el poema es también la constatación de un amor que se acaba y que el yo lírico querría conservar (ya se ha visto que en el texto de Ubago esa sugerencia no es la principal; me inclino por la idea de un amante que aún no se ha decidido a decir lo que siente y que lo expresa en soledad, buscando la complicidad del receptor en quien se descarga un sentimiento que va dirigido a otra persona, aunque el texto marca la partida de la amada con cierta ambigüedad). A favor del texto de Roos, señalo que aquí el tono esquiva los acentos algo plañideros que son esenciales en el texto de Ubago: la comprobación —en una potente imagen, incluso por la violencia con la que desintegra el sentimentalismo al que el asunto es proclive— de la ruptura lleva a la voz lírica a identificar a los integrantes de esa pareja con «envases desechables»: ya nada tienen para ofrecer ni puede recuperarse su contenido. Son, literalmente, basura, aunque el poeta remate la historia con un talante más bien filosófico en el que el desengaño se acepta como parte de la vida y del juego: «Una espina más / para este viejo aprendiz de brujo». El contraste viejo/aprendiz subraya que nunca se aprende del todo en el amor y la referencia a la brujería remarca a su vez el misterio propio de la vivencia amorosa sin subrayados ni aparatosas declaraciones explícitas. Tres versos simples, redondos, dan toda la situación: «Tema de un amor / Que sin saber que nacía / Tampoco supo que murió».

Pero, muy en especial, en tercer lugar, porque el texto de Roos también se vale de la metáfora de la puerta para hablar del conocimiento de la amada. Solo que aquí no se trata de «abrir todas tus puertas» con la convicción intacta de quien cree absurdamente poder entrar en el otro con pie de conquistador avasallante.

Lo que escribe Roos tiene el toque distintivo del arte bien entendido y es muchísimo más rico en su sugerencia: «cuantas puertas giratorias tiene una mujer». Ya ha quedado claro que el vínculo está en crisis, que hay idas y venidas («Dices que te vas / dices que te quedas»: eso está dicho quizás de forma muy explícita), pero al emplear la imagen de la puerta giratoria las sugerencias enriquecen de un modo rotundo la imagen de la puerta como *vía de entrada.* Lo que Jaime sugiere es que conocer a una mujer, a tu pareja, es literalmente imposible, porque precisamente la puerta giratoria impide un ingreso verdadero: podemos pasar entrando y saliendo, como personaje de cine mudo, creyendo, de forma absurda, que hemos entrado, que estamos en posesión de una parte de ese mundo ajeno en el que se nos permite, en apariencia, la entrada para mejor negárnosla. Quizá esté en eso el problema del amor, la radical separación de dos seres para los que el conocimiento profundo del interior es imposible, y no hay brujo que lo aprenda ni pueda escapar, acaso por eso mismo, a su embrujo.

De este breve análisis debería desprenderse la muy superior calidad artística de un texto sobre el otro. Y esto es, en principio, independiente de toda inicial emoción estética. El desafío de una verdadera educación en estética literaria y en la cuestión del valor debería detenerse en el análisis de elementos como estos, que permitan ilustrar, en una reflexión conjunta de aula, sobre las trampas del primer texto y los desafíos que asume el de Jaime Roos.[7] Mostrando cuánto puede ser pensado desde los detalles se forma opinión y se forma valor. Esto nos da otra pista importante para profundizar en el valor del arte. Además de la sugerencia y la concentración que se producen por la composición de los elementos y que desatan las emociones, debe agregarse lo que se podría llamar la *diferencia,* pero a mí me gusta llamar el *matiz*. El matiz, por su delicadeza y sutileza, es lo que diferencia «abrir todas tus puertas» de «cuántas puertas giratorias tiene una mujer». Ya se comprende que enseñar arte en Literatura es enseñar a leer,[8] enseñar a fijarse en los detalles. Ricardo Piglia (2015, p. 20) ha dicho que la «lectura es un arte de la microscopía, de la perspectiva y el espacio» (no solo los pintores se ocupan de esas cosas). Nótese que no he querido hablar de la originalidad como elemento decisivo en el valor, porque eso nos lleva a la confusión que produjo la vanguardia. La originalidad cuenta, pero no puede ser un valor en sí mismo. Aunque más no fuera porque lo que es original hoy habrá envejecido mañana, dejando de ser original.

Hemos tratado de ir desentrañando algunos aspectos esenciales que hacen a la literatura un arte. Hemos hablado de 1) la importancia de la composición rigurosa, racional, productora de un orden nuevo: el del texto; 2) del valor del extrañamiento, el artificio y la noción de ficcionalidad en la composición literaria; 3) de la importancia de la sugerencia y la concentración de significados como vehículo para que aparezcan las emociones y el placer en el lector; 4) de la importancia del matiz diferenciador, de la sutileza como garantía de esas mismas emociones (la microscopía). Y hemos tratado de mostrar lo que hacemos bien y lo que hacemos mal para instalar el valor artístico de un texto. Voy a finalizar con un aspecto que creo que también se trabaja poco y que es esencial para la emoción del lector, a la vez que un escollo en la transposición didáctica. Como hay que formularlo de alguna manera inteligible, diré que 5) en la experiencia artística, el individuo recibe una impresión global, íntegra, en la que todavía no entra la razón. Hay una plenitud de la totalidad sensible antes que un análisis. La recepción del arte se vive como un todo; como una unidad que ofrece un modo de la plenitud, previa a cualquier análisis. El análisis viene luego y en él esa imagen totalizadora se descompone gracias al análisis racional. Dice Víctor Basch en *Essais d'esthetique de philosophie et de litterature,* citado por Juan Plazaola (1973):

> La intervención de la imagen sensible es tan decisiva en esta experiencia, que su papel hace de la contemplación artística una actividad en cierto modo inversa a la operación mental del conocimiento puro; en este, el objeto es percibido cuando se le reduce a sus rasgos esenciales […] en cambio, en la contemplación estética, aunque el comienzo sea idéntico, el proceso es inverso, «la intuición estética se detiene en esa imagen primera, no va más adelante, y es la imagen la que queda sola en la conciencia» (p. 303).

Por tanto, como yo lo veo, otra de las características de lo artístico en literatura también deriva de esa sensación abarcadora, en la que se intuye una compleja gama de relaciones, que solo el análisis posterior per-

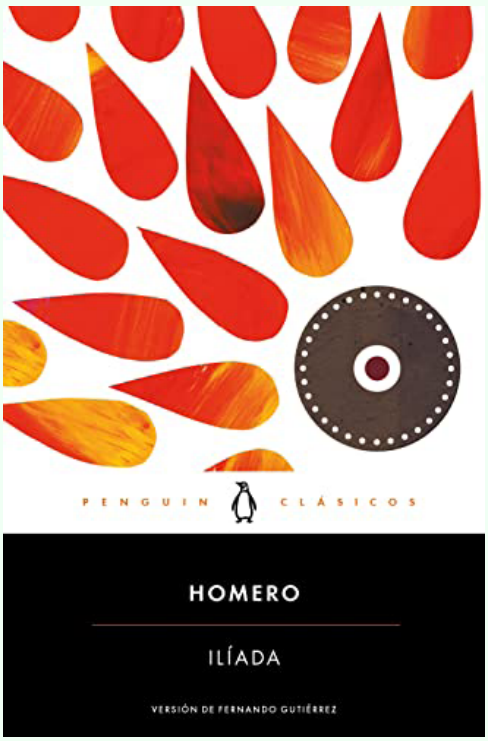
7 Con pareja intuición poética para el matiz sutil, Jaime Roos ha escrito en «Piropo»: «Lo más blanco que hay / es la primera vez / que vi nieve / Lo más negro que hay / es un coche fúnebre / cuando llueve». Obsérvese que si dijera sencillamente: «Lo más blanco que hay es la nieve» sería, líricamente, de una pobreza y una obviedad ilevantables. «La primera vez» lo cambia todo, al colocar el asunto en la percepción subjetiva. Lo mismo ocurre luego con «cuando llueve».

8 He desarrollado este punto en otro texto publicado también en la revista *[sic]*, *6*(14), pp. 28-35. (Ricciardi, 2016).

mitirá desmenuzar. El objetivo de ese análisis en el aula deberá ser restituir la emoción primera. Cosa difícil si las hay.

Final: los clásicos también componen

Solo a modo de ejemplo, y para mostrar que incluso con los clásicos más antiguos se puede instalar el trabajo artístico en la composición literaria, me voy a centrar en un pasaje del canto XXII de la *Ilíada*: la persecución de Héctor y el combate posterior que termina con su muerte.[9] Damos por sentado que ya se ha trabajado la noción de epopeya y el carácter de los héroes. A mí me gusta decir que en ese pasaje el narrador toma, de forma continua, riesgos (artísticos) que pudo haber evitado y que, el asumirlos y triunfar le dan más valor artístico al resultado. Sabemos (y esto también es composición) que se trata del combate singular que define la guerra, pues en él converge toda la obra. El narrador, sabiamente, se ha preocupado de que el combate tenga una doble singularidad: a) es singular en la medida en que todos los combates de la *Ilíada* lo son: un guerrero frente a su adversario, una lucha personal, lo que es también medida para la nobleza moral y el heroísmo y b) es singular porque el narrador se ha preocupado de separarlo de toda acción colectiva, haciendo que los troyanos se hayan refugiado en la ciudad y los aqueos no intervengan respetando la inflexible sed de venganza del Pélida, el combate, en medio de una batalla, hubiera quedado subsumido en una acción más amplia y se hubiera perdido el espesor del enfrentamiento. El combate es, en el fondo, una especie de espectáculo, solo comparable en ese sentido al combate singular entre Paris y Menelao en el canto III. Un espectáculo al que asisten no solo ambos ejércitos, sino los dioses. Héctor también pudo haber entrado a Troya, salvando así su vida, pero el areté lo presiona para quedarse afuera a esperar a Aquiles y eso motiva argumentalmente la singularidad *segunda* de este combate. Allí veo yo un primer acierto compositivo.



Pero los riesgos, en rigor, aún no empezaron, el riesgo empieza cuando el narrador hace huir a Héctor. Era mucho más fácil poner a dos héroes de una sola pieza corriendo el albur de matar o morir. La traducción

9 Deliberadamente evito trabajar con ejemplos de la literatura contemporánea, porque en ella siempre parece más natural hacer referencias a la composición literaria. De hecho, sería casi imposible trabajar en el aula con textos como *Una rosa para Emily*, de William Faulkner, o *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez (por mencionar solo dos ejemplos muy frecuentados) sin hacer referencia a las analepsis y prolepsis, que son esenciales en su composición y de las que depende su prodigioso impacto estructural. Con todo, tengo la convicción (y acaso la certeza) de que, al explicar el uso de esos recursos, la referencia al arte del escritor no aparece en la transposición.

de Segalá y Estalella dice «delante un valiente huía, pero otro más fuerte le perseguía con ligereza» (Homero, 1973, p. 232) y esa frase debería encender todas las alarmas: ¿Huyen los valientes? ¿Qué cosa es, entonces, la valentía? ¿Cómo recomponer la figura, en apariencia muy disminuida, pero con una gigantesca dosis de verdad humana, del héroe máximo de Troya? En vez del estereotipo, el narrador opta por el camino difícil de mostrar la debilidad de un héroe que, en verdad, tiene mucho más que perder que Aquiles —que no solo es a esta altura una máquina de matar, sino que va al encuentro de su propio destino—. Y así coloca a Héctor más cerca de nosotros, los lectores. «El héroe ama la catástrofe», ha dicho Domingo Bordoli (1965). En este caso, Héctor no la ama, no puede amarla.[10]

El segundo riesgo es el famoso símil de las aves: «Como en el monte el gavilán, que es el ave más ligera, se lanza con fácil vuelo tras la tímida paloma…» (Homero, 1973, p. 232), porque muestra con toda evidencia la disparidad de las fuerzas en lucha y (riesgo mayor para un lector moderno), elimina toda expectativa sobre la resolución del combate. En una acción que recuerda al absurdo de los sueños, los héroes corren tres veces alrededor de la ciudad y recién en la cuarta vuelta Zeus se propone intervenir (aunque quien al fin intervendrá es Atenea).

Pero antes, en medio de la persecución, el narrador se detiene a describir el paisaje. Esto podría adscribirse a lo que Paco Espínola (1997), en la grabación en que lee y comenta «Rodríguez»,[11] llama *la fatalidad de la narrativa*, a saber: la acción no puede darse en el vacío, hay que «dar paisaje» (la expresión también es de Espínola) y, con seguridad la mención de los lavaderos de piedra cumpla con esa «fatalidad». Pero también es un riesgo enorme, pues en el momento culminante del combate singular más importante de la obra, en medio de una acción trepidante, el narrador congela la acción para una descripción del paisaje. Parece una opción desafortunada desde el punto de vista artístico. Pero no lo es, porque la descripción de los manantiales se vuelve un comentario lírico de la acción épica: «[…] hay unos lavaderos de piedra, grandes y hermosos, donde las esposas y las bellas hijas de los troyanos solían lavar sus magníficos vestidos en tiempos de paz, antes que llegaran los aqueos» (Homero, 1973, p. 232). La concentración significante es profunda, tiende una cantidad de ramificaciones por sugerencia y va directo a la emoción, sin trampas sensibleras. En primer lugar, por los contrastes: guerra/paz; vida/muerte y, sobre todo, pasado/presente. Pero, en segundo lugar, promoviendo una concentración lírica que se siente primero como totalidad para ir encontrando los conceptos después, porque esa descripción habla también del futuro. Cuando este combate termine, cuando los aqueos conquisten Troya, volverá la paz, pero las troyanas no volverán a lavar sus vestidos en esos lavaderos, pues las que sobrevivan serán llevadas como esclavas a Grecia. Se siente entonces el implacable paso del tiempo y sus mudanzas. Así, lo que parecía una oposición pasado-presente involucra también el futuro y deja el regusto amargo de que nada de lo que los humanos construyen y nada de lo que adquiere grandeza persistirá para siempre: caen las ciudades, caen los imperios y Héctor y Aquiles protagonizan un pequeño acto que finalmente también será devorado por el tiempo. En lo que sigue, los aciertos son más evidentes, pero también suponen sabia organización: la figura de Héctor crece sin cesar una vez que se decide a asumir su destino «realizando algo grande que llegue a conocimiento de los venideros» (p. 235), y el narrador se aboca a acentuar el patetismo que la presencia de la diosa en el combate le provee. En el momento final, Héctor, que en el símil de la persecución era comparado con la «tímida paloma» (mientras Aquiles era el ave de rapiña, el gavilán) se ha agigantado y se entrega a la muerte volando a su modo: «Se arrojó como el águila de alto vuelo se lanza a la llanura» (p. 235) con su espada, mientras el Pélida tiene una segunda lanza gracias a la ayuda de Atenea. No busca evitar la muerte —jamás podría ir al combate cuerpo a cuerpo con tamaña desventaja—, sino asumirla. En el momento de gloria, la imagen del águila redime a Héctor. A nivel compositivo, es un gran acierto que el narrador mantenga, a nivel de las imágenes, la vinculación con un ave: la transformación de la tímida paloma en águila de raudo vuelo da con gran concentración la medida de la evolución del héroe, sin necesidad de comentarios ociosos.

Párrafo aparte para las sugerencias y la concentración de significados que supone el hecho de que Héctor luche con la armadura que le sacó como despojo del combate a Patroclo, que era la que usaba Aquiles. Un observador exterior vería nada menos cómo Aquiles mata a Aquiles. Y es que la muerte de Héctor anuncia la segura y próxima muerte de Aquiles, obtenida la gloria que eligió y estaba disponible. Aquiles *se mata* a sí mismo al matar a Héctor. Ambos personajes están unidos por esa muerte, en apariencia, uno gana y el otro

10 Es justo decir que Bordoli piensa en el frenesí con el que Aquiles corre hacia su muerte al escribir esa frase, y no en Héctor.

11 La revista *Posdata* acompañó sus ediciones de los años 1997 y 1998 con materiales sonoros (grabaciones de escritores uruguayos) con el título genérico de *A viva voz*. Fue en forma de casete y ese material es hoy casi inhallable.

pierde. En realidad, los dos ganan y los dos pierden. Sugerencia delicadísima y arriesgada, muy infrecuente cuando se trata de la lucha entre dos personajes. Y esta complejísima red de sugerencias en las que todo puede verse al menos de dos maneras no es la menor de las lecciones artísticas que con temprana maestría nos deja la lectura de la epopeya.

Referencias bibliográficas

Appratto, R. (2014). *La ficcionalidad en el discurso literario y en el fílmico.* Montevideo: Yaugurú - Universidad Católica del Uruguay.

Bordoli, D. L. (1965). *Los clásicos y nosotros.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Cortázar, J. (1995). *Historias de cronopios y de famas.* Buenos Aires: Alfaguara.

Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos.* Barcelona: Lumen.

Espínola, F. (1997). *Lectura comentada del cuento «Rodríguez». A viva voz* [Casete]. Revista *Posdata*.

Guerrero, L. J. (1956). *Revelación y acogimiento de la obra de arte.* Buenos Aires: Losada.

Homero. (1973). *La Ilíada.* Madrid: Espasa Calpe.

Lowry, M. (1971). *El volcán, el mezcal, los comisarios…* Barcelona: Tusquets.

Moreno, I. (2012). *La justificación del valor. Un punto ciego en las teorías del arte contemporáneo.* Montevideo: Ediciones Universitarias - CSIC.

Piglia, R. (2015). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

Plazaola, J. (1973). *Introducción a la estética.* Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Poe, E. A. (1973). *Ensayos y críticas.* Madrid: Alianza.

Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética.* Buenos Aires: Capital Intelectual.

Ricciardi, Ch. (2016). Los polvos y los lodos. El derretimiento de las humanidades: ¿enseñar a leer? *[sic]*, *6*(14), 28-35.

Roos, J. (1991). Dices que te vas. En *Estamos rodeados*. Recuperado de https://jaimeroos.uy › letras › dices-que-te-vas

Shklovski, V. (2008). El arte como artificio. En Tzvetan Todorov (Comp.) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 77-98). Buenos Aires: Siglo XXI.

Ubago, A. (2001). Sin miedo a nada. En *¿Qué pides tú?* Recuperado de https://g.co/kgs/QjjZ49.

Vilariño, I. (2016). *La masa sonora del poema*. Montevideo: Biblioteca Nacional.

Un profesor en pandemia

Daniel R. Quijano Sosa
Dirección General de Educación Secundaria
Consejo de Formación Docente

Resumen

La experiencia de enseñar en pandemia fue un gran desafío que los docentes del mundo tuvimos que sortear. En este artículo, cuento mi experiencia con los estudiantes de educación secundaria. Cuáles fueron las estrategias utilizadas y cómo fueron recibidas por los estudiantes detrás de los monitores de las plataformas. Una experiencia inolvidable que creó vínculos desde lugares impensados.
Palabras clave: enseñanza - virtualidad - pandemia - vínculos humanos - literatura.

A Pandemic Teacher

Abstract

The experience of teaching in a pandemic was a challenge that teachers worldwide had to overcome. In this article, I describe my experience in teaching secondary school students, like which strategies were used and how they were approached by students in virtual lessons, this being an unforgettable experience that allowed for different forms of bonds.
Keywords: teaching - virtuality - pandemic - human bonds - literature.

La historia *no* termina en nosotros: sigue adelante.
Paulo FREIRE. *Es imposible existir sin sueños.*

Este artículo narra mi experiencia en la virtualidad a partir de la emergencia sanitaria que se decretara en Uruguay el 16 de marzo de 2020. Leerán sobre mi experiencia personal, las estrategias didácticas y las voces de los estudiantes. Además, incorporo las fotografías del artista y fotógrafo Martín Gil sobre un trabajo que hiciera en pandemia. Soy profesor del Centro Regional de Profesores de Salto (CERP del Litoral) y también de educación secundaria, en el liceo departamental de Soriano, en la ciudad de Mercedes.

Como todos sabemos, una vez decretada la pandemia, y con la restricción de/en espacios públicos, entre ellos los centros educativos, hubo que diseñar un plan de emergencia para continuar con las clases y no dejar a los estudiantes sin ellas, buscando el vínculo cotidiano o semanal que en esas circunstancias peligraba. Recuerdo que ese momento fue de gran incertidumbre, pues si bien muchos docentes manejábamos la tecnología, lo hacíamos desde un lugar secundario, como apoyo y no como el único instrumento de relacionamiento. Este fue el primer obstáculo que se nos presentó. Junto con la idea de pasar todas nuestras clases a una nueva modalidad llamada *virtual* (palabra ya usada, pero ahora resignificada), el estrés cotidiano de convivir con una enfermedad desconocida, descontrolada y mortal convirtió nuestras vidas en una reformulación constante que, por un tiempo, fue un desafío, muchas veces incomprensible e irracional.

Ahora que hago memoria, pienso en esos primeros días. Soy una persona que lleva un diario personal desde la adolescencia —a esta altura son muchos años—. Recuerdo que por unos días no pude escribir nada en mi diario, y lo registraba de esta manera el 27 de marzo:

> Hace mucho que no escribo. Hoy se cumplen diez días que estoy, estamos, en cuarentena. La peste: el coronavirus hace estragos en el mundo y en mi país. Muchos son los sentimientos y muchos los miedos…

Y el 22 de abril, escribía:

> La vida muchas veces no es lo que queremos. Seguimos confinados y me siento muy perdido, pero más que nada abandonado (palabra que no me gusta). Estoy abrumado con el trabajo virtual… Todo es muy extraño. Estoy agotado. Todo es muy raro.

A esta incertidumbre personal, casi existencial, se le sumaron las voces ambiguas que, desde los directores o las autoridades más encumbradas del sistema, nos decían: «no debemos perder alumnos», «si no trabajamos, no nos van a pagar», «sean creativos», «busquen la forma, los docentes siempre tenemos un as bajo la manga». Una aglomeración de sensaciones y búsquedas generó, al menos en mí, un gran caos en mi tiempo de dedicación a la docencia, lo que me hizo perder mis horarios habituales y sentir que todo pasaba más rápido que de costumbre. Hoy más que nunca pienso en la potencia de la palabra y en el poder de los discursos como generadores de atmósferas afectivas.

Figura 1. Enseñar en pandemia. Martín Gil (2020)

Esas primeras semanas fueron, como dije antes, de búsqueda concreta de los estudiantes. Yo nunca había tenido contacto de forma telefónica con ellos y, en esos momentos, fue lo único que encontré para poder convocarlos. Pedí a las adscriptas los números de celulares de los referentes de cada grupo y les solicité que convocaran a sus compañeros para formar un grupo de WhatsApp. Si bien, en principio, compartimos con otros colegas que esta red social no fue la más adecuada, sirvió para una primera comunicación. Yo intuía que todos tenían la aplicación en sus teléfonos celulares y podía resultar un buen acercamiento primario. Para ello debía contemplar los distintos tipos de conexión a internet (wifi o datos móviles), pues no sabía qué posibilidades tenían en cuanto a los equipos móviles o si contaban con internet en sus casas que les permitiera hacer un uso fluido de ellos. Una de los aspectos que pienso hoy que no contemplé fue que no solo se comunicarían conmigo, sino con todos los demás profesores que, como yo, andaban a la búsqueda de los estudiantes.

La pandemia del coronavirus nos enfrentó a dos realidades que se pueden percibir como opuestas y que dominaron, al comienzo, nuestra vida: por un lado, aquellos que nos cuidan, el Estado y, principalmente, el

personal médico; por otro, los que trabajamos desde nuestra casa, pues nos tenemos que quedar en ella casi de forma obligada. Yo pertenezco a la segunda categoría con el agregado de que soy «de riesgo», es decir, tengo una de las enfermedades que aparecen en la «lista» de vulnerables al contagio de este virus nuevo y desconocido. Todo esto me causó una fatiga muy grande, con su consabido estrés.

Slavoj Žižek (2020) identifica cinco fases cada vez que una sociedad enfrenta un momento traumático que marca una ruptura. La primera fase es la *negación*, decimos entonces que es una «gripecita», «va a pasar pronto»; luego viene el *enojo* contra quienes «posiblemente» produjeron esta crisis mundial. En tercer lugar, Žižek (2020) habla de una *negociación*, es decir, comenzamos a ver aspectos positivos, por ejemplo, el tiempo que estamos en casa para hacer cosas productivas (a mí me pasó, por largos meses en los que no hice absolutamente nada); luego viene una etapa de *depresión* que lleva a pensar que la situación nunca se va a solucionar y hace que veamos todo negro y negativo, con el consecuente miedo a lo desconocido. Al final, la *aceptación,* a través de la que comenzamos a hacer cambios para poder sobrevivir a lo que estamos enfrentando.

Creo que estas etapas bien se pueden aplicar a lo que he sentido al comienzo de la pandemia y cómo intenté solucionar aspectos comunicativos con mis estudiantes, para luego pensar en cómo acercarme a los contenidos de mi asignatura. Porque uno de los problemas que se me presentó luego de que pude contactarme con ellos fue qué tipo de saber transmitiría dada la nueva forma de dar clases. Ese saber «ordenado» del que habla Lévinas (1977/1995) ya no estaba, al menos no de la manera tradicional, y había que inventar nuevas formas de organización para poder construir pensamiento y, fundamentalmente, un lenguaje común entre docente y estudiantes.

Considero que la didáctica, y en especial la didáctica de mi asignatura, es una gran organizadora de ideas, y desde ese precepto empecé a trabajar con mis alumnos. Para ello tuve que tomar una posición clara de orden: primero organizarme yo, luego, organizar los contenidos y, por último, a mis estudiantes, que intuía muy vulnerables frente a la nueva forma de relacionarnos. Para lograr mi cometido me basé en la idea que concibe Andrea Aillaud (2017) en su libro *Los artesanos de la enseñanza*, en donde expresa que:

> Enseñar hoy ya no puede concebirse como «aplicar» o «bajar» lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guion o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re-crear y seguir aprendiendo continuamente (p. 32).

Quizá uno de los pensamientos que más me movilizó fue aceptar que, actualmente y dadas las circunstancias, nuestros estudiantes dedican menos tiempo a hacer un proceso individual que a colaborar entre ellos. Esto lleva a que nuestras experiencias sean distintas a las que teníamos antes de la pandemia. Y es muy conmovedor entender que el objeto más querido y cercano para nosotros, el libro impreso, convive con otros formatos alternativos que muchas veces son distantes a nuestro interés y afecto.

Fue necesario formar un espacio de reflexión, aproximación e intercambio de experiencias a través del diálogo con mis estudiantes y también con los otros docentes para que tanto esta nueva modalidad como el paso de la presencialidad a la virtualidad fueran lo menos traumáticos posible. Conversar con todos fue esencial para sortear las dificultades de esta nueva etapa. Los espacios virtuales de coordinación entre profesores y equipo de dirección fueron imprescindibles, porque todos aportábamos ideas y nos apoyábamos no solo didáctica y pedagógicamente, sino también en lo afectivo. Nos contábamos qué estábamos haciendo y cómo resolvíamos los aspectos más difíciles, compartíamos experiencias y colaborábamos con los compañeros en forma muy comprometida. Como señala Gustavo Bombini (2006): «Se trata de otra política de distribución de las voces, que encuentra en la narración la posibilidad de reconocer un saber acumulado que tiene que ver con los modos de resolver los desafíos de la enseñanza» (p. 90).

Cuando «aparecieron» (no puedo decir que se inventaron porque seguramente ya estaban en función) las plataformas, fue un alivio contar con ellas. Sin duda, vinieron a solucionar el espacio, en este caso virtual, que nos reunía a todos y todas, sin «el cuerpo» —al decir de nuestra inspectora de Literatura María José Larré Borges—, pero que nos reunía y nos acercaba. Y entonces, el aula fue nuestra casa y la de nuestros estudiantes. Un nuevo desafío.

Hubo que reorganizar todo: los alumnos entrarían a nuestra casa y nosotros a las de ellos a través de las pantallas; conoceríamos su intimidad y ellos la nuestra. Tendríamos que adecuar un lugar para manejar los

tiempos, imponer reglas de convivencia virtual, implementar los espacios de diálogo, momentos de tensión y distensión. Para lograrlo, debíamos conocer el uso de la plataforma elegida y mostrarla a nuestros estudiantes para que ellos también aprendieran a usarla. Es decir, hubo un proceso previo que fue muy productivo, pero también muy desgastante.

Al principio fue caótico: todos hablábamos a la vez, no se apagaban los micrófonos, se sentían los ruidos internos, hubo algunas inadecuaciones, pero con el paso del tiempo se fue ordenando y normalizando. Una estudiante del liceo nocturno, llamada Rita, siempre recordaba que «en el segundo semestre éramos *cracks*, pero el primero fue una locura». Creo que su frase resume bien lo que fue el comienzo del uso de la virtualidad.

Al fin, las clases virtuales en los distintos niveles de secundaria y formación docente se convirtieron en rituales muy interesantes en los que desarrollábamos todo un acto de hospitalidad, porque cada integrante que ingresaba a la plataforma era recibido con un saludo cordial, y en donde las diferencias se notaban y se potenciaban para poder construir un espacio de diálogo literario en las horas que pasábamos juntos. Pienso que la virtualidad me permitió como docente conocer más a mis estudiantes, pues al tenerlos enfrente podía interrogarlos, nombrarlos, pedirles su opinión directamente y, quizá, luego de la clase, continuar charlando vía mensaje o con un grupo más reducido en la misma plataforma. Estas formas de diálogo que se generaron en los espacios de clases y fuera de ellas fueron enriquecedoras para mi práctica docente y mi conocimiento del ser humano.

Figura 2. Enseñar en pandemia. Martín Gil (2020)

Alliaud (2007) anota que en el campo de la educación siempre fue problemática la relación entre teoría y práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer (p. 63). Yo estoy seguro de que la necesidad de comunicarme con mis estudiantes y la de ellos de hacerlo conmigo hizo que esta nueva experiencia fuera irremplazable. De esa manera, la educación se convirtió en vínculo vivo, en vínculo humano a pesar de no compartir un mismo espacio físico.

Repensar mis prácticas docentes se convirtió en una constante: buscar materiales en internet que les pudieran servir, reformularlos, hacerlos más simples para su comprensión. Crear actividades que pudiéramos desarrollar en los tiempos de clases —juegos, lecturas—; armar grupos virtuales (posibilidad que nos proporcionó Zoom), debates; así como la comunicación constante a través de los mensajes de textos o los correos electrónicos fue toda una experiencia que hoy evalúo como positiva, en tanto pude conocer desde otro lugar a mis estudiantes y desarrollar aspectos de mi creatividad que no pensé que tenía.

Me parece fundamental el trabajo en colaboración que se desencadenó en las instancias de clase, ya que este tipo de aprendizaje atribuye un papel primario a la interacción estrecha entre pares. Se basa en la construcción colaborativa del conocimiento y se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza la co-

laboración entre profesores y estudiantes, y en el que se destaca la participación activa y la interacción. El conocimiento desde esta perspectiva es visto como una construcción social y, por tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre todos los agentes que intervienen. Entonces, nos situamos en un campo semántico amplio en el que términos como *cooperación*, *colaboración*, *participación*, *trabajo en equipo* son utilizados de manera indistinta como sinónimos, términos cargados de valor, cobijados por diferentes perspectivas teóricas.

Observando a la distancia, creo que la necesidad que se generó al comienzo de la pandemia de comunicarnos con nuestros estudiantes a como diera lugar ayudó a construir un espacio social educativo que permitió conocer diferentes perspectivas para abordar los problemas, desarrollar comprensión en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Logramos entre todos diseñar un espacio de aprendizaje de ayuda mutua, usando una variedad de estrategias e instrumentos que nos permitieron formar el vínculo a la manera de la presencialidad. Como dice Alliaud, fuimos artesanos de nuestro propio aprendizaje.

En una clase «normal» presencial sucede que quizá mucho de lo que ocurre en el aula es propiciado por el docente. En el aula virtual, si el docente monopoliza el espacio, seguramente no logre empatizar con el estudiante y la construcción de aprendizaje sea nula. Valle (2020) se refiere a este aspecto:

> Las Tecnologías de la Información y Comunicación como técnica instrumental pueden ser el medio para incluir y excluir, como técnica antropológica son formas de hacer y fabricar formas de vida que evidencian la inclusión y la exclusión social. También es claro que las Tecnologías de la Información y Comunicación pueden ser una técnica como provocación, al ser ellas y a través de ellas que se libera energía humana (tiempo, espacio, cuerpo, relaciones interpersonales, etcétera) que puede ser explotable y acumulable, lo que se explota y se acumula es la producción, en forma de trabajo, estudio, aprendizaje, enseñanza, investigación, etcétera (p. 85).

En la plataforma estoy frente al estudiante. Cada uno de ellos me encara y me hace sentir acompañado, pero también me interpela: no solo es una presencia, es una cara, un nombre, existe. Por eso, más que nunca, nuestros estudiantes deben ser escuchados, saber qué opinan y cómo pueden ayudarnos a transitar este espacio nuevo de aprendizaje. Para mí fue crucial la voz y la opinión de ellos, saber cómo se sentían, qué pensaban, cómo estaban viviendo este momento educativo tan nuevo e inusual. Pensemos que el sistema educativo como construcción social y cultural está en crisis, hasta en el hecho más puntual de que los alumnos no asisten al edificio específico que se identifica con la educación. Tuvimos que transformar una situación «anormal» en «normal», sin saber específicamente cómo hacerlo.

Me parece clave compartir en este trabajo la voz de mis estudiantes. Ellos no solo son voz, sino presencia determinante en la construcción de las clases, porque los movilizó y los hizo actuar en consecuencia y, a la vez, definió mi trabajo como su profesor.

Tengo que aclarar que los testimonios que cito son de estudiantes que me permitieron usar su nombre verdadero, del turno nocturno y diurno del liceo José María Campos de la ciudad de Mercedes en donde trabajo. Lo interesante es que tienen distintas edades: los del nocturno son adultos y los del diurno adolescentes, pero todos vivieron la misma experiencia y, en cierto modo, las mismas dificultades. Por eso no los diferenciaré en el momento de darles lugar a que se expresen.

Me interesó que me contaran sobre cómo los afectó la modalidad virtual en sus estudios y cómo vivieron el cambio. Si bien no me sorprendieron las respuestas porque, en realidad, mi experiencia fue similar, sí pude reconocer que les preocupaba más el aspecto humano que el académico.

Julia, por ejemplo, dice:

> Me resultó difícil adaptarme a la situación, no solo por el hecho de que no estaba en el salón de clases, sino también por lo complicado que me resultaba durante las reuniones, la falta de socialización, de intercambio, estar sola en mi hogar en vez de en un aula con mis compañeros y profesores era una instancia completamente anormal para mí.

En la misma línea, Bruno expresa:

> Muchas veces perdía interés y me costaba tener voluntad suficiente para hacer las tareas fuera del horario de clases. Siempre me ha gustado hacer cosas interactivas, por eso me resultó aburrido.

El aspecto emocional que ambos refieren fue determinante en el acostumbramiento a la nueva forma de encarar el estudio. Este «momento biográfico» (Arfuch, 2002) explicitado es fundamental para poder determinar las acciones didácticas que el docente debe crear para una mejor práctica educativa virtual.

Rita, sin embargo, cuenta:

> Día a día lo fui superando. Recurrí a mi hija para que me ayudara con la computadora. Para mí fue una experiencia linda. A través de la pantalla logramos un grupo de compañeros y amigos y entre todos logramos salir adelante. Su materia era una clase que nosotros deseábamos. Deseábamos que llegara el día, pues era un lugar de encuentro. Costó, pero fue una experiencia muy buena.

Mariana tiene una mirada sobre el trabajo docente. Ella evalúa la actitud más que lo académico:

> Cuando los docentes lo hacen correctamente es muy eficaz. Los docentes me llegaban más cuando ponían empeño. Yo creo que (la virtualidad) vino para quedarse y que se puede aprovechar en otras cosas también.

Otros estudiantes destacaron el cansancio de tener que asistir a clases solo de manera virtual. Por ejemplo, Paula se refirió a ello:

> El primer año de virtualidad, en cuanto a lo académico lo llevé bastante bien. Sin embargo, el segundo año fue más difícil. Estaba desmotivada, sobrecargada de actividades en algunas materias… Me parece bien que pudimos utilizar la tecnología, pero volver a la presencialidad fue un gran cambio.

Andrés comenta cómo el trabajo de los profesores fue determinante:

> Yo creo que hubiera aprendido más de forma presencial que de forma virtual, ya que algunos profesores no se adaptaron del todo y no supieron cómo seguir con el curso, por ende, perdimos tiempo.

Sabrina destaca el esfuerzo individual para enfrentar el cambio:

> Creo que, a pesar de los obstáculos, como por ejemplo problemas de internet, incertidumbre, profesores ausentes, supimos llevar estos dos años de instancia virtual. En lo que a mí respecta prefiero mil veces la presencialidad.

Lucas, sin embargo, entendió que pudo aprovechar esta instancia y lo vio como una oportunidad:

> La pandemia me benefició, ya que «llegó para mostrar a los más aptos y con mejores capacidades de adaptación», la cual potenció mi creatividad e improvisación. Después de dos años seguimos en el proceso de adaptación.

Por último, Mateo indica una estrategia que le sirvió para poder seguir con sus estudios:

> Lo único que había que hacer era organizar bien los tiempos y no dejarse estar.

A modo de conclusión

Estos últimos dos años me han llevado a buscar, *googlear*, comprar libros por internet, leer, releer, conversar con colegas de Literatura y de otras asignaturas, todo para entender cuál es mi papel dentro de una clase (¿clase?... no como la he construido por años). Como decía Lucas antes, también en mi caso, esta crisis potenció mi reflexión didáctica muchas veces desde mi habitación y no desde el aula.

Uno de los libros que compré el año pasado fue *El arte de dar clases*, de Daniel Cassany (2021). Si bien el título puede sugerir una receta más que una reflexión, su autor plantea aspectos del oficio de enseñar, en esta época, que me parece importante destacar:

> Las preguntas aquí son inquietantes. La primera es si algún día desaparecerán las aulas de ladrillo como las tiendas de discos o las agencias de viajes. ¿Se acabará el horario semanal, lo de entrar en el aula y pedir a todos que se sienten, mirar a los ojos, escuchar risas y pedir silencio? ¿Quedaremos esclavizados veinticuatro horas ante la pantalla, gestionando distintos EVA, respondiendo correos y corrigiendo trabajos? Espero que no. No lo creo. Aunque se reduzcan las horas de presencialidad, el futuro de la educación es híbrido, con una parte en línea y otra cara a cara (p. 122).

Estas preguntas y esta afirmación me parecen muy acertadas porque creo que todos nos las hemos hecho. ¿Podemos negarnos a lo que nos ha dejado la pandemia en cuanto al funcionamiento de nuestra profesión docente? Creo que hacerlo sería una gran equivocación.

Pienso y reflexiono, luego de dos intensos años, que hoy más que nunca la práctica áulica debe ser partícipe del cambio. Nosotros, los docentes y los estudiantes, somos el cambio. Nuestra voz es potente y se escucha. Debemos entender nuestra tarea como una modificación constante, entender la enseñanza como un proceso de modificación de las personas, en donde las posibilidades, lo inesperado, operen como motivadores. Un mundo que cambia es un mundo en donde pensar, actuar, relacionarse son primordiales. Así nuestros estudiantes estarán acompañándonos, hasta que puedan seguir solos por el camino que elijan.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *11*(4), 5-20.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases*. Barcelona: Anagrama.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Lévinas, E. (1995). *Totalidad e infinito.* Salamanca: Sígueme. (Original publicado en 1977).

Valle, A. M. y Jiménez, M. (2020). *Tecnología y enseñanza. Pensar los procesos de subjetivación*. México: UNAM.

Žižek, S. (2020). *Pandemia*. Barcelona: Anagrama.

El desafío de enseñar, aprender y evaluar en el 2020 y 2021

Mariela Pérez Collado
Dirección General de Educación Secundaria
Consejo de Formación en Educación

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre las posibilidades de enseñanza-aprendizaje y evaluación desde la experiencia concreta en el aula virtual, en la que docentes y estudiantes se vieron inmersos en los años de pandemia durante el 2020 y 2021. Partiendo de la experiencia concreta aplicada en cursos de tercer año de bachillerato se buscó, prioritariamente, habilitar el encuentro y la comunicación en medio de las circunstancias adversas. Más que nunca el aula debió ser un espacio de apertura al mundo, un lugar liberador dentro del contexto pandémico. Se hizo necesario resignificar e innovar estrategias apropiadas para la educación a distancia sin perder el objetivo de promover el aprendizaje autónomo y autorregulado. Las reflexiones de diversos didactas fueron la guía teórica para la elaboración de la presente propuesta de aprendizaje y evaluación que se busca resumir en este breve artículo, en que la autonomía, la autorregulación y la metacognición promovidas por la evaluación formativa son las claves del proceso educativo.
Palabras clave: autorregulación - evaluación formativa - metacognición - literatura y aula virtual - bachillerato - innovaciones educativas.

The Challenge of Teaching, Learning and Evaluating in 2020 and 2021

Abstract

The following article reflects upon concrete virtual classroom and formative assessment practices that took place during the COVID 19 pandemic (2020 - 2021), working with third grade senior high school students. These virtual lessons were key to ensure students' social interaction during the pandemic and lockdown and provided a safe space for them to express their feelings, fears and thoughts during these trying times of isolation while promoting metacognition, autonomous and self-regulated learning. It was necessary to innovate in terms of distance learning practices and learn from the insights provided by various authors on the topic with a view to creating this approach to teaching and learning in the midst of the pandemic.
Keywords: self-regulation - formative assessment - metacognition - virtual learning environment and literature - senior high school - educational innovations.

El 2020 posicionó a docentes y a estudiantes como verdaderos aprendices desde lo inédito: *la no presencialidad*. La plataforma virtual pasó a ser el espacio exclusivo donde debieron ocurrir los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Hasta entonces, el trabajo virtual había tenido un uso complementario. No se tenía la experiencia de trabajar en una única plataforma oficial, como recién ocurrió en el 2021, con CREA. En consecuencia, durante el 2020 se tuvo que planificar para este nuevo contexto en la incertidumbre, implementando estrategias de manera intuitiva, reflexiva y creativa a la vez. Enseñar, aprender y evaluar durante la pandemia resultó un verdadero desafío. Los estudiantes debieron hacerse responsables de sus aprendizajes y los docentes de promoverlos.

Todo lo referido constituyó un «incidente crítico» que, según Monereo (2010, p. 159), es un suceso que ocurre en un momento concreto y, al superar un determinado umbral emocional docente, pone en crisis o desestabiliza sus *modos de hacer* convencionales. El incidente provoca de esta forma la necesidad de revisar las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. Esta situación particular hizo imprescindible lo planteado por Fiore y Leymonié (2007):

> […] llegar a un siglo XXI en el que los docentes son los investigadores de sus propias prácticas, participando en todas las etapas de la investigación […] los mismos docentes proponen estrategias alternativas, contenidos más contextualizados, otras modalidades de evaluación, otras formas de utilizar los recursos didácticos (p. 92).

En el presente trabajo, se reflexionará sobre una propuesta concreta de enseñanza aprendizaje y evaluación que se implementó como primer parcial en el 2020 y 2021. Se consideró pertinente incluir en esta reflexión las *voces* de los estudiantes y de la practicante de uno de los grupos, a través de las respuestas que dieron en un cuestionario que les fue formulado en noviembre del 2021. *Voces* que constituyen parte de la *trama* tejida en este tiempo, metáfora acuñada por Anijovich y Cappelletti (2017) que «implica una construcción en la que intervienen los tejedores o actores y los hilos o componentes de conocimientos, prácticas, experiencias, contenidos, contextos» (p. 17). Lo que supone según estas autoras «revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados» (p. 78).

¿Qué aprender y enseñar desde la literatura?

En este contexto de encierro e incertidumbre donde el mundo parecía paralizarse, la literatura debía ofrecer al estudiante un espacio de apertura y posibilidades. Frente a una situación de distanciamiento social y físico que generaba soledad e impotencia, nuestra asignatura debía brindar un espacio de cercanía y comunicación otorgándole al estudiante un rol protagónico como *lector-receptor*.

El aula virtual hizo posible que los estudiantes, frente a los diferentes textos y autores que se proponían, sintieran la necesidad de *escucharse y leerse*, creando así un espacio de encuentro e intercambio. En el sucederse de las clases se tejía una trama donde cada mirada aportaba *un hilo.* Al brindar sus aportes se referían al de otros compañeros. Esto pudo ser posible en Edmodo, donde existía un espacio público en el que los estudiantes de los siete grupos compartían reflexiones, dudas, hallazgos; no brindó esta posibilidad la plataforma CREA, donde los estudiantes solo accedían a su grupo.

El docente debía asegurarle al estudiante la posibilidad de comunicar no solo el significado y sentido que encontraba en los diferentes textos y autores propuestos, sino también habilitar un espacio donde pudiera expresar sus emociones, creatividad, reflexión y mirada personal. Coincidimos con Colomer (1995) al afirmar que si la literatura es una experiencia personal y subjetiva de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella, «el rol del enseñante en este proceso debería ser principalmente el de provocar y expandir la difusión obtenida por el texto literario más que el de enseñar categorías de análisis» (p. 19).

Al respecto, María Vivante (2006) expresa que al enseñar literatura «hemos de tratar de ofrecer al alumno todos los puntos de vista que contribuyan a que comprenda, interprete y disfrute con la profundidad necesaria como para apreciar las obras literarias desde la diversidad de abordajes que ofrecen» (p. 57). Este ejercicio de interpretar, comprender y abordar un texto desde diferentes miradas habilita al estudiante a hacerlo con su contexto particular y personal. La literatura colabora así en la construcción de sentido, es una vía de autoconocimiento, de enriquecimiento de la afectividad del estudiante.

En consecuencia, se debía promover un lector activo y comprometido con dar su punto de vista. Respecto al rol del lector, Claudia Rodríguez Reyes (2011) considera que en los últimos tiempos la recepción

ha pasado a ser el foco de la atención didáctica, concibiendo la literatura como una de las formas en que se organiza y se representa el imaginario antropológico y cultural. Las relaciones entre el texto y el lector pasan así a primer plano planteando un enfoque que procura fomentar la creatividad y el protagonismo de los estudiantes a partir del goce estético, apuntando a la producción y comunicación de la experiencia más allá del texto. Agrega Rodríguez que el profesor debe ser un artífice de la construcción de estructuras de conocimiento que posibiliten la apertura, el descubrimiento; un auténtico motivador de la revelación de los talentos y la creatividad de los estudiantes, así como un creativo de oportunidades de aprendizaje para sí mismo y para los educandos, además de colaborar en la construcción de significados en el aula, incorporar sus saberes previos, intereses y vida cotidiana. Por último, expresa la autora que:

> […] la metodología y el abordaje del texto, que siempre es el centro de las prácticas y análisis, tiene que aportar al desenvolvimiento discursivo y a la construcción reflexiva de significados con proyección cultural a la realidad presente y futura del estudiante (p. 432).

Todos estos conceptos fueron vitales respecto a lo vivido en los dos últimos años.

¿A través de qué actividades promover estos aprendizajes?

Fue esencial promover estudiantes autónomos, constructores de sus propios aprendizajes y de estrategias que le ayudaran a lograrlos. Estas últimas, según Díaz y Hernández (2006), son los procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. En especial, se incentivó la autorregulación, al respecto, Monereo (2001) dice que consiste en que los estudiantes sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, conscientes de las decisiones que toman, los conocimientos que ponen en juego, sus dificultades para aprenderlos y el modo de superar dificultades.

Las actividades propuestas debían ofrecer un desafío, ni tan difícil que los desanimara ni tan fácil que careciera de atractivo. Y sobre todo que no se pudiera *googlear*. Como plantea Philippe Meirieu (1998), se debió aprender a hacer, lo que no se sabe hacer, haciéndolo.

De la teoría a la práctica. Un ejemplo concreto en el aula

Era impensable que el trabajo áulico se redujera a proponer trabajos sin que mediaran procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación integrada a ellos. Cada unidad se abría con una ficha como disparador inicial que habilitaba una aproximación del estudiante al tema y culminaba con una producción escrita personal que apelaba a la reflexión y a la creatividad. Se compartirá en esta ocasión el primer parcial sobre las vanguardias.

No fue propuesto al azar, sino pensando en que estos movimientos vanguardistas reaccionaron frente a un contexto que hizo entrar en crisis los fundamentos sostenidos por la sociedad de ese entonces. Por ende, se creyó que el estudiante podría sentirse identificado al atravesar un 2020 que ponía al ser humano, mundialmente, en una situación «similar», salvando las distancias.

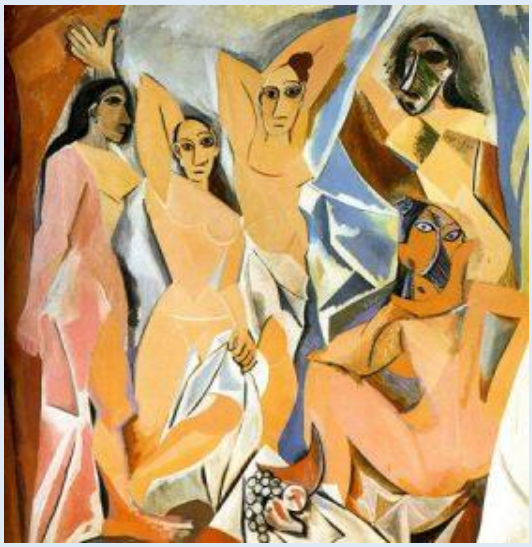
En primer lugar, se partió de un brevísimo video sobre el concepto de vanguardia, propuesto por Darío Sztajnszrajber (2022). Luego, se ofrecían diferentes pinturas para que identificaran el concepto y las características de las vanguardias, ambas tareas fueron trabajadas en forma paralela por videoconferencias. En un tercer momento, tomando la propuesta de Marcela Larraquy y Alba Aguilera (2012), se planteó vincular el tema con la película *Medianoche en París* (Woody Allen, 2011). Mediante la resolución y socialización de estos tres puntos en clases virtuales, iban sucediendo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que preparaban para el cuarto y último paso, que era la creación en equipo de una vanguardia artística.

VANGUARDIAS

1. Atiende al concepto de arte vanguardista que plantea el siguiente video: Mentira la verdad El Arte (fragmento arte de vanguardia)

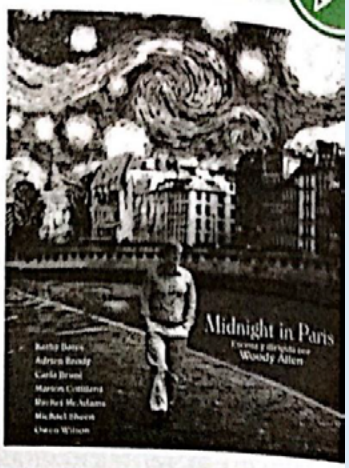
2. Escoge una pintura y aplica en ella el concepto anteriormente visto.

VANGUARDIA Y PINTURA



3. Vanguardia y cine:

Actividades



Mira la película *Medianoche en París* de Woody Allen. Te damos algunos datos en los que deberás detenerte mientras la ves:

- Los siguientes artistas aparecen claramente en el film: Picasso, Hemingway, Cole Porter, Scott Fitzgerald, Gertrude Stein, Man Ray, Buñuel, Jean Cocteau, Toulousse Lautrec, Dalí, Monet, James Joyce, Rodin, Modigliani, Henry Miller, T.S. Elliot, Matisse, Gauguin, Edgar Degas, Faulkner. ¿Quiénes son y cuáles de sus obras aparecen mencionadas en la película?
- Leé la siguiente definición de vanguardismo de Jaime Rest de su libro *Conceptos de Literatura Moderna*. Piensa cuáles de esos elementos aparecen en la película.

"El término vanguardismo ha poseído considerable aceptación para designar en conjunto los diversos movimientos que en el transcurso del siglo XX intentaron promover una nueva concepción del arte y de la literatura. En muchos casos estos procesos renovadores se han declarado opuestos a la tradición romántica del siglo pasado, pese a lo cual son herederos directos de ella en la medida en que postulan la ruptura de las formas ya canonizadas, la exploración de zonas penumbrosas de la consciencia, la exaltación del individualismo creativo y la glorificación casi mesiánica de un mundo nuevo basado preferentemente en criterios irracionalistas. Sin embargo el vanguardismo no está exento de una disciplina profunda y de algunas figuras que en cierto momento fueron incorporadas en su seno –tal es el caso de T. S. Elliot–se han mostrado, a la larga, renovadoras en la forma pero hondamente conservadoras en las ideas. El ciclo inicial y más vigoroso del vanguardismo debe ubicarse a comienzos del siglo XX y la década que siguió a la Primera Guerra Mundial.; pese a ello, posteriormente han aparecido intentos aislados pero significativos que se pueden inscribir en ese sector, tal como sucede con el teatro del absurdo que practican Ionesco y Becket. (…) el arte y la poesía de vanguardia no constituyen un movimiento unitario sino un conjunto de múltiples fenómenos cuyos objetivos fundamentales fueron sacar la poesía de las tradiciones figurativas, racionales y contenidistas que prevalecían en Europa y enfatizar lo psicológico en detrimento de lo sociológico, el significante en perjuicio del significado. Otro rasgo general que han compartido estos movimientos es el rechazo a la visión estética y cultural de la burguesía, en cuyo reemplazo propusieron distintas metas que se pueden sintetizar en el programa que formuló James Joyce: 'Quiero abrazar esa belleza que todavía no ha llegado al mundo'. Por tal motivo la vanguardia suele asumir posturas políticas radicalizadas, se propone romper con la estructura tradicional del lenguaje y postula el sueño y la locura como fuentes inspiradoras del arte."

Extraído de *Literatura VI Formas cómicas, alegóricas, de ruptura y experimentación,* (2012) Marcela Larraquy y Alba Aguilera

4. Actividad en equipo: elabora una vanguardia, ponle título y escribe el correspondiente manifiesto.

Se les planteó un *desafío-problema* que les resultó difícil y atractivo a la vez. Se coincide con Pozo (1996) cuando expresa que un problema representa una tarea abierta que obliga al alumno a actuar inteligentemente analizando, reflexionando y tomando decisiones, de modo tal que le demande sus conocimientos previos y sus estrategias de forma creativa. El estudiante debió manejar estrategias de transferencia que, según Shepard (2006), permiten utilizar nuestro conocimiento en contextos nuevos, meta del aprendizaje. Esto es posible cuando el aprendizaje inicial se centra en la comprensión de principios fundamentales. En este caso, una vez que lograron comprender el origen de las vanguardias, saber contra qué reaccionaron y qué las caracterizó, pudieron transferir ese conocimiento y crear la suya propia.

Desde la formulación de la propuesta hasta su resolución, se dio un proceso que favoreció la autoevaluación, porque los alumnos tomaron conciencia del obstáculo, evaluando sus posibilidades y dificultades. Trabajaron la transferencia y movilización de conocimientos a una situación compleja, se fomentó la tarea de reflexión, creación y conceptualización.

Por su parte, el docente oficiaba de mediador y orientador. El objetivo no es enseñar, sino «hacer aprender». Se promovió un aprendizaje autónomo, que no quiere decir abandonar al estudiante a su suerte, sino darle la ayuda adecuada. La autonomía, según Monereo (2010), es la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo. Este proceso de aprendizaje, necesita, según este autor, de una enseñanza que cumpla primero con explicitar a los estudiantes el sentido de la estrategia que se pretende y el porqué, ante una tarea compleja, es necesario planificar, regular y valorar la propia actuación; además de proveer espacios en los que se pueda analizar de forma explícita el proceso de resolución seguido por los alumnos. El primer aspecto se pudo concretar a través de la comunicación a los estudiantes de los diferentes instrumentos de evaluación con que serían valorados sus trabajos.

Escala de valoración para evaluar la creación de la vanguardia

Aspecto a evaluar	Excelente	Muy bueno	Bueno	Aceptable	A mejorar
El manifiesto presenta las características principales de la vanguardia creada. Su redacción es clara, precisa y no presenta errores ortográficos.					
El nombre asignado al ismo guarda sentido con la descripción de la vanguardia contenida en el manifiesto.					
La vanguardia creada contiene las características comunes a todos los ismos					
La producción de un objeto de arte correspondiente a esa vanguardia (poema, pintura, etc.) es coherente con lo expresado en el manifiesto.					
La fundamentación del origen y las características de esta vanguardia son expuestas con claridad.					

Niveles de desempeño

Aspecto a evaluar	Muy buen nivel	Buen nivel	Nivel aceptable	Nivel no aceptable aún	Nivel insuficiente
Demuestra haber adquirido los conceptos requeridos	Demuestra en su producción haber adquirido ampliamente los conceptos requeridos.	Demuestra en su producción algunos de los conceptos requeridos.	Demuestra haber adquirido pocos conceptos requeridos pero no se observan casi errores.	Demuestra haber adquirido pocos conceptos de los que han sido requeridos y se observan errores.	No demuestra haber adquirido los conceptos requeridos y/o se observan graves errores conceptuales.
Es capaz de desarrollarlos y relacionarlos	Los desarrolla y relaciona entre sí.	Logra en general desarrollarlos y relacionarlos entre sí.	Sólo logra desarrollar algunos conceptos, pero lo hace sin errores.	Sólo logra desarrollar algunos de ellos. Los relaciona con dificultades y/o errores.	El desarrollo de los conceptos no es del todo claro y no logra relacionarlos correctamente.
Los expresa con claridad (redacción y sintaxis)	Se expresa a través de una redacción clara, precisa. Existe cohesión y coherencia en su exposición.	Su redacción en general es clara y precisa. Existen muy pocos errores de cohesión y coherencia en su exposición.	Su redacción presenta algunos errores de cohesión y coherencia.	Tiene errores de cohesión y coherencia en su redacción.	Hay dificultades en la redacción que no permiten una comunicación fluida.
Maneja un vocabulario adecuado	Maneja un vocabulario adecuado.	Maneja un vocabulario en general adecuado.	Su vocabulario en general no es incorrecto, pero no es preciso.	Su vocabulario en general no es incorrecto, pero no es acorde a su nivel.	El vocabulario es muy escaso.
Posee un buen manejo de la ortografía	Posee un buen manejo de la ortografía.	Se observan pocos errores ortográficos.	Se observan algunos errores ortográficos.	Se observa un número elevado de errores ortográficos.	Se observa un número muy elevado de errores ortográficos.
Reflexiona sobre los contenidos y es capaz de sacar sus propias conclusiones	Reflexiona sobre los contenidos y es capaz de sacar conclusiones personales de muy buen nivel.	Hay reflexiones en su trabajo que muestran una buena apropiación de los contenidos.	Expresa algunas reflexiones concluyentes.	No hay reflexiones personales relevantes.	No hay reflexiones personales.

Rúbrica de producción escrita

Aspecto del trabajo a evaluar	Muy Bueno	Bueno	Mínimo aceptable	A mejorar
Manejo de conceptos sobre el tema.	Demuestra en su producción escrita manejar ampliamente los conceptos abordados.	Demuestra en su producción escrita manejar algunos de los conceptos abordados.	Demuestra en su producción escrita manejar pocos conceptos de los que han sido abordados.	No demuestra manejar conceptos abordados y/o se observan errores conceptuales.
Desarrollo de ideas.	Las desarrolla y relaciona entre sí.	Logra en general desarrollarlas y relacionarlas entre sí.	Sólo logra desarrollar algunas de ellas. Las relaciona con dificultades y/o errores.	El desarrollo de las ideas no es clara y/o no logra relacionarlas correctamente.
Redacción y sintaxis.	Se expresa a través de una redacción clara, precisa. Existe cohesión y coherencia en su exposición.	Su redacción en general es clara y precisa. Existen muy pocos errores de cohesión y coherencia en su exposición.	Tiene errores de cohesión y coherencia en su redacción.	Hay dificultades en la redacción que no permiten una comunicación fluida.
Manejo del vocabulario.	Maneja un vocabulario adecuado.	Maneja un vocabulario en general adecuado.	Su vocabulario en general no es incorrecto, pero no es acorde a su nivel.	El vocabulario es escaso y/o emplea términos inadecuados.
Manejo de la ortografía.	Posee un buen manejo de la ortografía.	Se observan muy pocos errores ortográficos.	Se observan errores ortográficos.	Se observa un número elevado de errores ortográficos.
Reflexión sobre los contenidos. Extracción de conclusiones propias.	Reflexiona sobre los contenidos y es capaz de sacar sus propias conclusiones.	Expresa algunas reflexiones concluyentes.	No hay reflexiones personales relevantes.	No hay reflexiones personales.

El segundo aspecto se logró en los diferentes intercambios en las plataformas virtuales, donde los estudiantes demandaban ayuda ajustada a sus necesidades particulares, lo que permitió contemplar sus diferentes ritmos y procesos.

¿Cómo promover aprendizajes desde la evaluación?

Asistimos a un cambio de paradigma de la evaluación en el que los estudiantes son los principales destinatarios de los resultados de aquella. Stiggins (2008) refiere al impacto afectivo que estos resultados generan en los alumnos, en cómo inciden en sus aprendizajes y su disposición frente a estos. Afirma que todos los estudiantes deben creer que pueden conseguir los aprendizajes propuestos, tener la confianza y la disposición necesaria para enfrentar el riesgo de intentarlo. El desafío está en pensar cómo sostener en ellos la esperanza de logro, crear un clima de confianza que incentive a plantear dudas, exhibir carencias, con la finalidad de alentar su superación y no su sanción, donde perciba como natural cometer errores y buscar soluciones. El esquema conceptual de evaluación al que se adhiere es el socio-constructivo-cognitivo, que concibe a la evaluación como proceso de diálogo y reflexión sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, integrada a estos. Se prioriza la *función pedagógica* de aquella, que tiene que ver con la comprensión y regulación de estos procesos.

De esta forma, la evaluación resulta una herramienta de conocimiento para todos sus actores que busca, además, favorecer el traspaso de la heterorregulación a la autorregulación de los estudiantes, en materia de aprendizaje y evaluación. Esta función pedagógica es lo que conocemos como *evaluación para el aprendizaje* (EPA) o *evaluación formativa*, que según Martínez Rizo (2011) es aquella que busca, analiza y reflexiona sobre información que proviene de los mismos estudiantes, sus maestros, sus pares; que se revela en el diálogo, la observación y la respuesta de los aprendices a tareas y preguntas. Es parte de la enseñanza cotidiana en cada aula. Lo distintivo de la EPA es su efecto positivo en el aprendiz.

Las teorías cognitiva y sociocultural del aprendizaje condicen con esta evaluación. Según Martínez Rizo (2012), lo revolucionario de las teorías cognitivas radica en que es posible *abrir la caja negra*, explorando los procesos que ocurren en la mente de quienes aprenden o enseñan. Por otra parte, la teoría sociocultural sostiene que los resultados del aprendizaje están integrados a las prácticas culturales del contexto donde se desarrollan. Un individuo aprende gracias a la variedad de apoyos brindados por adultos y pares. La evaluación formativa puede verse como un sinónimo de la *zona de desarrollo próximo.*

Este modelo de evaluación supone que el estudiante se plantee cuál es el objetivo a alcanzar, cuál es su punto de partida y qué debe hacer para lograrlo. La respuesta a esta última pregunta supone las indicaciones precisas que lo orientarán al logro del aprendizaje esperado. El proceso de evaluación formativa debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje.

Dentro de este proceso es fundamental la comunicación de los resultados para alcanzar el objetivo de enseñanza propuesto. Esta comunicación brinda sugerencias acerca de cómo podría el estudiante mejorar su trabajo mediante nuevas preguntas o reflexiones que amplíen su horizonte. El hecho de no poner calificaciones acostumbra a los estudiantes a detenerse sobre lo comunicado. Esto pudo comprobarse en 2020, cuando las autoridades solicitaron no brindar calificaciones, sino orientaciones y valoraciones.

La evaluación formativa exige que profesor y estudiante tengan una comprensión compartida sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios en función con los que será valorado el desempeño. Cuando se promueve la conciencia metacognitiva de los estudiantes en aquello en lo que necesitan prestar atención, mientras escriben o resuelven un problema, se desarrolla la comprensión de las expectativas de logro por medio de la retroalimentación. Esta última es para Anijovich y González (2012):

> […] un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, autorregular su aprendizaje. […] Desde la perspectiva de los estudiantes, se trata de que se apropien no solo de los contenidos, sino también del proceso de aprender, explicitando las estrategias que ya utilizan (p. 24).

Anijovich (2010) señala que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve y cómo autorregula su aprendizaje. Considera que la retroalimentación que brindan los docentes «asume en pocas ocasiones la función de orientar. No es frecuente el planteo de preguntas o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes» (p. 138).

Para mejorar los aprendizajes del estudiante, es necesario que este muestre su real desempeño, pues si «se cuida» para no mostrar sus debilidades, la información obtenida por el docente no le permitirá ajustar las estrategias de enseñanza a sus necesidades. Es fundamental que trabaje con confianza, se le debe garantizar que a partir de los resultados de la evaluación formativa no se decidirá sobre las calificaciones. Esta evaluación, al estar integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los regula. Su principal objetivo es, según Anijovich y González (2012):

> […] ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso […] en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados (p. 11).

En el proceso de elaboración de las fichas, los estudiantes planteaban dudas, realizaban ensayos, reconocían dificultades. A través de preguntas y orientaciones se promovía la autoevaluación y regulación de su cognición; se les recordaba que había tiempo para mejorar lo que estaban *haciendo-aprendiendo*. Mediante esta función reguladora se intenta comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a una tarea, las re-

presentaciones que se hacen de ella y los procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Anijovich y González (2012) afirman que la función reguladora de la evaluación formativa transita entre dos polos: el externo, que recae en el docente, quien a partir del análisis y reflexión sobre las actividades de los alumnos ofrece explicaciones alternativas, y el interno, que se evidencia cuando los estudiantes realizan actividades de aprendizaje y de reflexión sobre estas.

Por su parte, Picaroni (2012) considera que este tipo de regulación debe priorizarse por ser:

> […] la estrategia más adecuada para atender la diversidad de individualidades […] permite seguir en forma personalizada los procesos de aprendizaje, ofreciendo insumos permanentes que orienten procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje de acuerdo a las características de cada estudiante (p. 15).

Cuando el estudiante recibe una devolución clara, se activa su capacidad de autoevaluarse. Cuando es oportuna, es bienvenida y no temida, porque le dice a tiempo lo que necesita para que su intento sea exitoso. Las rúbricas y escalas de valoración son formativas si permiten al estudiante visualizar los objetivos de aprendizaje perseguidos y autoevaluar su propio trabajo en función de ellas. Es por ello que fueron compartidas desde el planteo de la propuesta del parcial.

Se promovió, además, la evaluación por *modelación*, se creó una carpeta en la plataforma con *trabajos bien resueltos.* De esta forma el estudiante confrontaba su trabajo con el de otros, lo que lo llevaba a aprender de sus pares, comprender sus errores, enriquecer su tarea, identificar en su trabajo áreas de mejora, desarrollando así las capacidades metacognitivas, que son la reflexión y dirección del propio pensamiento.

Interacciones entre evaluación, enseñanza y aprendizaje

Se explicitó desde el inicio a dónde se quería llegar y cuáles eran los criterios de evaluación que se manejarían. Esto se plasmó en escalas de valoración, rúbricas y explicitación de niveles de desempeño que debían alcanzar, permitiéndoles entender la comunicación de los resultados posteriores, además de regular y apropiarse de sus procesos de aprendizaje.

Las actividades de evaluación para ser formativas deben estar alineadas a los objetivos de aprendizaje, estar cercanas a los momentos de enseñanza y ser inmediata su retroalimentación. En este caso los estudiantes podían hacer entregas previas en las que recibían orientaciones sobre su trabajo, identificaban hallazgos y errores, a partir de allí, encontraban el lugar para el crecimiento del trabajo y de sí mismos. En esta interacción, sus discursos daban cuenta de los aprendizajes que llevaron a cabo. Mediante esa «mediación-evaluación» se les dio una ayuda pedagógica adaptada a sus necesidades. Se promovió su autorregulación al tener que responder a ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? (planificación), ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (monitoreo), ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y autoevaluación). Ejemplos de esto son el manifiesto *Anti-edukativismo*, planteado por una estudiante de 6º de Derecho, y el blog *Pandemismo*, realizado por un grupo de 6º de Ingeniería, que puede consultarse en el siguiente enlace: https://bit.ly/3F1elqU

ANTI-EDUKATIVISMO

Ailén Vega SH4

MANIFIESTO ANTI-EDUKATIVISTA:

Nos manifestamos en contra del sistema educativo actual (no tan actual), cuya estructura inflexible nos moldea como quiere, acorde al beneficio estatal en este sistema patriarcal y capitalista.

Desde lo que podría considerarse el inicio de la etapa de socialización, somos arrojados dentro de una intstitución quien se va a encargar de hacernos unos pequeños humanos funcionales, para luego ser arrojados dentro de otra institución un poco más grande, luego otra, y otra y otra más...

Todas estas instituciones por las que pasamos a lo largo de nuestra vida, cuya asistencia es obligatoria, marcan una presencia fuerte en nuestra personalidad, ya que concurrimos a ellas en etapas fundamentales para construirnos como seres humanos. Estas instituciones nos transmiten conocimientos (selectivos) y formas de actuar (selectivas) que van a estar en nosotros el resto de nuestra vida, pero aunque esta institución sea de caracter público y laico, siempre van a estar al servicio estatal y capitalista (sin importar el gobierno de turno) ya que este no va a promover una educación que ponga en riesgo su poder. Las intituciones educativas quieren formar personas "aptas" para salir al mercado laboral, adoctrinandonos para aceptar nuestro "rol" y nuestra clase social, preparándonos para ser seres productivos y consumistas, sin importarles en este proceso, la formación y desarrollo personal de cada estudiante, convirtiéndonos en simples herramientas del sistema.

Desde el anti-edukativismo creemos que es posible otra forma de educar, una en la que no se reproduzcan los esquemas del poder político, capitalista y patriarcal, estos esquemas de obediencia y castigo, de mentalidad empresarial, de normalización hacia la invisivilización de la mujer (en documentos históricos, literarios, artísticos), la escasa educación sexual, los ojos ciegos hacia el bullying y el acoso, el perpetuamiento de la competencia en lugar de la cooperación, la memorización en lugar del pensamiento crítico, la reproducción de comportamientos machistas, rascistas, xenófobos y homofóbicos, la marginalización de las artes, un sistema de evaluación por exámenes que no genera mas que estrés y ansiedad, y un largo etc.

Nosotros queremos romper este esquema, queremos una educación que no esté al servicio de un ente controlador sino al servicio de la sociedad, de las mentes jóvenes, de las mentes futuras.

Creemos que esto se puede lograr únicamente mediante la gestion comuniutaria, comenzando con los docentes, padres y estudiantes, construyendo de una manera horizontal una educación que escape de los intereses de las élites politicas y económicas. Mediante la lucha fuerte y autónoma de los edtudiantes en conjunto con otras luchas (feministas, docentes, padres) para hacer valer nuestras reivindicaciones y constuir una educación que perpetue el pensamiento crítico, la cooperación, la integración, la solidaridad, la acción directa, una educación que rompa con los esquemas hegemónicos tradicionales de la sociedad y que sirva para transformarla.

YA NO MÁS

Nos segregaron en filas,
nos asignaron un banco
y un número de lista,
nos hablaron del orden,
nos calificaron en notas,
actitud y conocimientos.
Nos enseñaron a ver las cosas
siempre del mismo lado.
Nos hicieron sentir a veces poco,
y otras veces más que otros.
Nos enseñaron desde el miedo,
con castigo y recompensa.
Nos quisieron calladitos,
asintiendo, obedientes.
Sistemáticamente iguales.
Nos llamaron distraidos,
irrespetuosos, charlatanes.
Nos hicieron un dictado,
sobre un tema incomprensible,
nos obligaron a estudiarlo
de forma memorizada,
para luego repetirlo,
todos juntos al unisono.
Nos hicieron prometer y jurar,
fidelidad a algo ficticio.
Quisieron amoldarnos,
pero nunca nos quisieron.
Hoy los observamos
hoy los cuestionamos,
hoy rompemos ese molde,
querantamos estructuras,
y repetimos al unisono, ya no más.

Valoración de los estudiantes

Dada la extensión de este trabajo, solo se tomó la primera pregunta del cuestionario propuesto: «¿Qué propuestas de evaluación fueron las que te permitieron demostrar lo que habías aprendido?». Valoraron positivamente la propuesta del parcial, señalando la promoción de la creatividad y comunicación con otros, entre otras cosas:

> … fueron muy útiles las propuestas en grupo, como el parcial, en el que debíamos trabajar en equipo para crear una vanguardia (…). Ese trabajo potenció mucho mi creatividad, así como la cooperación con otra persona para llegar a un fin común… considero que lo positivo fue que pude aprender a tomar en consideración la opinión de los demás sobre el trabajo que estamos realizando (Estudiante A).

> …lo mejor de todo fue generar un ambiente de trabajo y de discusión sobre los temas que dimos para que todos podamos hablar. (…) La evaluación escrita fue mi favorita, ya que nos dabas pautas para que nos expresemos libremente en base a una consigna. (…) Lo que nos pareció más adecuado para favorecer nuestros aprendizajes fueron las actividades orales, ya que nos incentivó a dejar la vergüenza de lado y comprometernos totalmente con la materia. (…) Gracias a la motivación que nos daban todas tus clases al participar oralmente y no juzgarnos por nuestra forma de expresarnos o nuestros errores (…), siempre incentivando a nuestra creatividad y dándonos total libertad en la última propuesta para el parcial. (Estudiante B).

> (…) en el trabajo sobre (…) Las Vanguardias (…) me sentí cómodo en el tema propuesto y con el tiempo suficiente de aprender más sobre el tema para poder expresarlo. (Estudiante D).

> Las propuestas (…) virtuales me permitieron (…) realizar redacciones enteramente personales, en las cuales me veía reflejada y me identificaba. Principalmente, las entregas de redacciones que se dieron durante la pandemia (…) me permitieron abordar con más tranquilidad y tiempo la consigna, para así poder demostrar mejor mi aprendizaje… (Estudiante F).

Frente a este mismo aspecto, la practicante expresa:

> Considero que la evaluación de este año tuvo como objetivo acompañar los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes, (…) las propuestas que me permitieron conocermejor los aprendizajes logrados (…) fueron aquellas que plantean una creación propia por parte de ellos. (…) En el tema de las vanguardias (…) se desarrolló el pensamiento crítico,la fluidez en la comunicación, (…) la creatividad, la inteligencia emocional en cuanto a expresión de sentimientos, el involucramiento con el curso y los textos trabajados, la producción escrita y oral.

Para concluir, coincidimos con Pozo (1996) cuando expresa que, si no concebimos nuestra labor de enseñar como una tarea compleja y abierta, como un problema, ante el que hay que adoptar estrategias diversas, difícilmente los aprendices abandonarán la rutina del aprendizaje monótono.

No obstante, actividades como las planteadas en este trabajo fueron posibles durante esos dos años, porque los docentes tuvimos tiempo para pensar detenidamente, sin correr de un liceo a otro, sin la vorágine que supone nuestra tarea diaria; tiempo para reflexionar sobre qué estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación son las necesarias para el contexto que estudiantes y docentes compartimos. No todos nuestros estudiantes estuvieron en igualdad de condiciones, solo pudieron aprender aquellos que tuvieron los medios (dispositivos y conectividad) para hacerlo.

En síntesis, si nos proponemos innovar y buscar las mejores estrategias para llegar a nuestros estudiantes, los docentes necesitamos tiempo institucional y personal para reflexionar en colectivo y sistemáticamente sobre nuestras prácticas y disponer, docentes y estudiantes, de los recursos materiales imprescindibles para que los aprendizajes de ambos se vean garantizados.

Referencias bibliográficas

Allen, W. (Director). (2011). *Medianoche en París* [Película]. España-Estados Unidos.

Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 74-92.

Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.* Buenos Aires: Aique.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos*, 4, 8-22.

Fiore, E. y Leymonié, J. (2007). *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.

Larraquy, M. y Aguilera, A. (2012). *Literatura VI. Formas cómicas, alegóricas, de ruptura y experimentación.* Buenos Aires: Maipue.

Martínez Rizo, F. (2011). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de Literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(54), 849-875. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. Recuperado de https://doi.org/10.35362/rie520615

Picaroni, B. (2012). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. *Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2012*. IISUE-UNAM y Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.

Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Rodríguez Reyes, C. (2011). Formar profesores de Literatura para la enseñanza media. Entre la Didáctica y la Teoría Literaria. *Anales del Instituto de Profesores Artigas*, 5, 427-434. Recuperado de http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/607

Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación en Educación.

Stiggins, R. J. (2008). *Assessment Manifesto. A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. Portland: ETS Assessment Training Institute.

Sztajnszrajber, D. (2022). *La vanguardia.* DemasiadoHumano. Ep. 13 T. 7. [Archivo de video]. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=r_L6j7FfAA0

Vivante, M. (2006). *Didáctica de la Literatura*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Pandemia, tecnología y ciencia ficción[1]

Andrea Arismendi Miraballes
Dirección General de Educación Secundaria
Consejo de Formación en Educación

Resumen

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

Pandemic, Technology and Science Fiction

Abstract

The teaching mediated by virtual networks and, later, hybrid teaching, were imposed with the arrival of the COVID-19 pandemic, in March 2020 in Uruguay. This situation forced teachers to change practices and significantly modify projects, planning, evaluation methods, human relations. Technology abruptly entered formal education as a necessary response to a crisis that left us in shock, but given the uncertainty of the future, this led us to think of strategies to continue educating students. Taking the changes caused by the pandemic in educational practices and the incorporation of technology for the articulation of these as a reference, I suggest a proposal that contributes to the development of a planning project that incorporates the genre of science fiction in the classroom as a trigger for discussions about the uses of technology and its impact on human relations.
Keywords: art - pandemic - technology - Didactics - literature - science fiction.

1 El presente trabajo fue presentado como ponencia en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

La tecnología y las aulas

Durante los dos años de pandemia nuestras prácticas docentes giraron en torno a cuestiones como el aprendizaje del manejo de plataformas, la evaluación con el uso de la tecnología, la posibilidad o imposibilidad de establecer los vínculos humanos que acerquen a los estudiantes al saber. El desplazamiento del espacio real —el aula, lugar físico de encuentro— hacia otro virtual resultó ser uno de los aspectos más críticos para el logro de resultados favorables en función de esas cuestiones. Inés Dussel, en su conversatorio titulado *La clase en pantuflas* (2021), subraya dos cuestiones que han afectado tanto a docentes como a estudiantes. La primera de ellas fue la transformación del espacio íntimo, privado, del hogar, en otro con un nuevo cometido que pretendió reproducir, en una forma singular y fragmentaria, el aula, es decir, la sala en la que se imparten las clases, el lugar en el que se desarrollan las relaciones humanas y educativas. Esta modificación respondió a la exigencia (a la emergencia) de mantener en funcionamiento el sistema educativo, que, paradójicamente, a la vez, se detuvo en una primera instancia. Se cerraron los ámbitos institucionales y se abrieron los virtuales, a los que tenemos acceso, o deberíamos tenerlo, desde nuestros hogares. El cambio de espacio institucional tradicional, con el agregado de un nuevo mediador (computadora, celular), evidenció y profundizó las desigualdades ya existentes en cuanto a las posibilidades económicas de cada familia para dar continuidad a la educación formal. Aquí se manifiesta el segundo aspecto, señalado por Dussel, que ha afectado a estudiantes y docentes: la constatación de cuántos (en ambas partes) carecen de los medios tecnológicos, que los excluyen de mantenerse integrados en esta nueva modalidad.

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

> Son espacios donde se juega la heterogeneidad, el pasaje, el umbral, que estamos viendo que son importantes para la *formación* intelectual, afectiva, política, y de paso digo que esto que se constata me parece que les da un golpe mortal a las teorías del aprendizaje ubicuo, de que se aprende en cualquier lado, que no importan los pasajes, las territorialidades, los encuadres, así sean digitales. Me parece que viene muy bien esa idea de Foucault de los «espacios otros» para pensar las escuelas como espacio donde se subvierten ciertas jerarquías «y se instalan otras, por supuesto y no lo niego». Hoy vemos cómo la ausencia del espacio físico escolar hace visible que ahí en las escuelas y las aulas pasa otra cosa que la que pasa en la casa (Dussel, 2021, p. 5).

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

La ciencia ficción en el aula de literatura

Durante los años en los que he dictado clases de Literatura en la enseñanza formal he intentado incorporar textos que complementen los sugeridos en los programas oficiales de la asignatura. He utilizado varios soportes (visuales, sonoros, combinados) con la intención de acercar a los alumnos a distintos objetivos, bajo la consigna de que los estudiantes logren construir una percepción del arte y la literatura que los motive a una aproximación crítica hacia los textos, que desarrollen interés por la investigación, favoreciendo así su

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

Isaac Asimov (1983), escritor, profesor y científico citado con frecuencia para definir la ciencia ficción, escribió:

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

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

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

Es decir que las posibilidades de aportar una reflexión, valiéndonos de las lecturas de obras clasificadas como ficciones científicas, podría brindar una mirada renovada al estudio de la literatura en el aula, sobre todo, teniendo en cuenta su éxito masivo dentro del mundo de las producciones cinematográficas. Como contraparte a esta masificación, su presencia en los programas de Educación Secundaria es escasa. Tenemos excepciones notables, como la de la considerada fundadora y precursora Mary Shelley, quien publicó en 1818 la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*, en la que se discuten los avances tecnológicos y las controversias políticas y sociales en torno la experimentación sobre los cuerpos; George Orwell, quien imaginó una sociedad de control denominada Gran Hermano (o Hermano Mayor), en su novela distópica *1984* (1949), o la presencia de Ray Bradbury y del mismísimo Jorge Luis Borges, tan admirados ambos por la comunidad académica internacional. Sin embargo, el género de la ciencia ficción (o subgénero, como le llamé antes), sigue estando relegado y siendo considerado como marginal con respecto al canon literario nacional.

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

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

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

- Viajes en el espacio y el tiempo (mundos posibles, otras dimensiones, viajes al exterior, viajes al interior de un organismo, viajes al interior del planeta)
- Alienígenas
- Poshumanismo y transhumanismo
- Futurismo en las distopías, ucronías y utopías, futuros tecnológicos
- Lenguajes y alfabetos
- Inteligencia artificial, robots y androides
- Experimentación con humanos, con animales, clonación, la ingeniería genética
- Superhéroes, antihéroes
- Desastres ecológicos naturales o provocados por la incidencia humana: contaminación, pandemia, plagas. Lo apocalíptico
- Política y economía
- Cyberpunk y steampunk

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

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

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

La ciencia ficción nacional

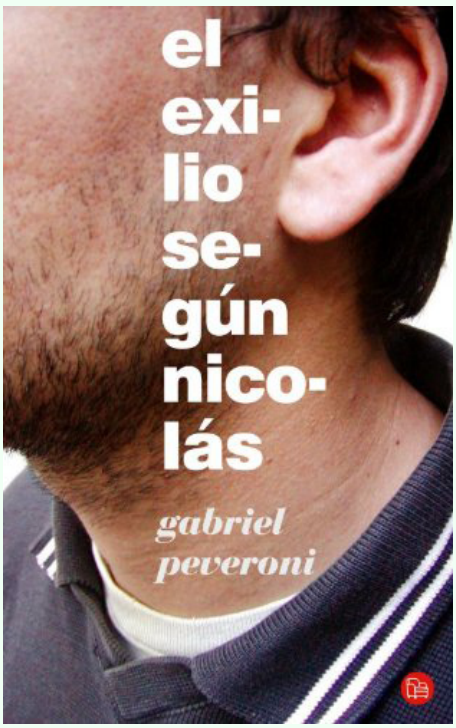
Cuando pensamos en una planificación, sea anual o de una unidad del programa, siempre nos preguntamos qué incluir, cómo, cuándo, y, en especial, por qué. Uruguay es un país que produce científicos, pero no es un país productor de tecnología, aunque sí somos usuarios de esta. La escritora argentina Angélica Gorodischer (1928-2022), con ironía y desencanto, hablaba de la imposibilidad de pensar en una ciencia ficción local idéntica a la norteamericana, dadas las carencias que en su país existían en la época en que ella empezó a escribir:

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

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

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

contrario, podría entenderse como un encuentro equilibrado entre el canon y los márgenes, entre lo cotidiano y la imaginación.



En *Neuro ciencia ficción*, el neurocientífico Rodrigo Quian Quiroga (2018) afirma que esta literatura «suele anticiparse a su época y propone situaciones fascinantes y disruptivas» (p. 11). El objetivo de esta exposición es pensar en una obra que presente todas las características que hemos articulado en torno a las ficciones científicas y que, además, pueda representar nuestra realidad y nuestras relaciones humanas intermediadas, intervenidas por la tecnología. Entre las obras de la literatura nacional que podemos incluir para discutir esta propuesta, seleccioné una novela de Gabriel Peveroni, *El exilio según Nicolás* (2004), en la que el narrador, que cuenta en primera persona unos meses de su vida, deja su trabajo, se aísla en su casa y solo mantiene contacto con los seres humanos a través de las redes sociales. La novela transcurre casi de manera íntegra en un espacio único, cerrado, en el que la realidad comienza a desdibujarse, producto de la soledad.

> Quisiera que mis días fuesen todos iguales. Lo necesito como terapia. Sé que la rutina me va a ayudar a sobrellevar la decisión que tomé, porque, apenas algo sale de lo habitual, me siento tentado a abrir la puerta o simplemente a tomar el teléfono para volver a conectarme con el mundo real (Peveroni, 2004, pp. 38-39).

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

> Ya en el decimoséptimo día sin salir a la calle, decidí dejar de mirar televisión. Simplemente la desconecté porque me desconcentró, casi fatalmente, la noticia sobre una extraña enfermedad que se había descubierto en el norte. Lo último que supe de la televisión y también de la radio, fue que el país entraría al otro día en alerta sanitaria y que un grupo especial de médicos uruguayos y estadounidenses viajaría a ese endemoniado lugar donde la nueva peste se había instalado (Peveroni, 2004, p. 40).

El deseo de aislamiento inicial se transforma en necesidad de comunicación. Esta estará mediada por una red social que se llama *Vidas Cruzadas*, desarrollada por el propio protagonista, en la que un chat permite a los participantes escudarse en nombres alternativos, desdoblarse en otros, enemistarse, aliarse unos con otros. La vida luego del encierro ya no será la misma. La soledad, la desconfianza, la dificultad de reestablecer los

vínculos afectivos se hacen evidentes. Nicolás, el narrador, llega al extremo de escribirse a sí mismo, a chatear en una sala virtual vacía, a intentar componer algún tipo de existencia frente al monitor:

> _NICOLÁS_ Hace un momento estaba hablando solo. Como si le hablara al espejo.
>
> _NICOLÁS_ Soy Nicolás, hijo de Olga y Mauricio, ambos descendientes directos de inmigrantes italianos y españoles… El último que apague la luz.
>
> _NICOLÁS_ Tendré que ser yo el que apague la luz, porque acá no hay nadie (Peveroni, 2004, p. 199)

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

Conclusión

En el desarrollo de esta exposición intenté demostrar el interés que puede aportar la incorporación de la ciencia ficción a los programas oficiales de Literatura de Educación Secundaria, puesto que considero que algunas de las obras del género brindan miradas analíticas valiosas para examinar el contexto en el que nos hemos visto inmersos, tanto docentes como estudiantes, en estos últimos años. Gran parte de esas obras permanecen al margen de los ámbitos académicos y, en consecuencia, fuera de los programas oficiales de la asignatura. Utilizando el ejemplo del argumento de la novela de Gabriel Peveroni, creo haberme aproximado a dejar al menos abierta la posibilidad de considerar que estas lecturas podrían resultar significativas para el desarrollo de una planificación de curso que considere valorar y evaluar nuestra situación actual como usuarios de la tecnología y de las redes virtuales, examinando a fondo los obstáculos y apreciando sus ventajas, sin perder de vista los aspectos éticos. Después de todo, la literatura es, como ha escrito Carlos Liscano (2007), «un territorio enorme, lleno de lugares ocultos, a donde es imposible entrar para quien no tenga pasión y dedicación absolutas. Se llega a un territorio, no a una meta» (p. 28).

Referencias bibliográficas

Aldunate, F. (2021). *Angélica Gorodischer y la obra de Philip K. Dick: contexto histórico, mundos posibles e intertextualidad*. La Plata: FAHCE Universidad de La Plata. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2061/te.2061.pdf

Arismendi, A. (2022). Ciencia ficción en Uruguay: las definiciones, el canon y las editoriales (2013-2022). *Espectros*, 8, 2-13. Recuperado de https://espectros.com.ar/numero-8/

Asimov, I. (1983). *Lo mejor de la ciencia ficción del siglo XIX*. Vol. 1. Barcelona: Martínez Roca.

Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario: Homo Sapiens.

Bloom, H. (2006). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Troquel.

Dussel, I. (2021, 8 de junio). *La clase en pantuflas*. Docer Argentina. Recuperado de https://docer.com.ar/doc/x00exxn

Liscano, C. (2007). *El escritor y el otro.* Montevideo: Planeta.

López-Pellisa, T. y Kurlat. S. (2021). Historia de la ciencia ficción latinoamericana II. *Desde la modernidad hasta la posmodernidad*. Madrid: Iberoamericana-Vervuret.

Moreno, F. A. (2010). *Teoría de la literatura de ciencia ficción*. Vitoria: Portal.

Petit, M. F. y Solbes, J. (2012). La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *30*(2), 55-72.
Peveroni, G. (2004). *El exilio según Nicolás*. Montevideo: Santillana.
Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Kurlat, S. (2021). La ciencia ficción en América Latina: leyendo un panorama oculto. En S. Kurlat y E. de Rosso (Eds.). *La ciencia ficción en América Latina*. Frankfurt: Peter Lang.
Quian Quiroga, R. (2018). *Neuro ciencia ficción*. Buenos Aires: Sudamericana.

El mensaje en la botella: lo que hablamos en la hora de clase

Patricia Núñez Bonifacino
Consejo de Formación en Educación
Instituto de Profesores Artigas

Resumen

En este trabajo se busca reflexionar sobre la práctica docente en el contexto del paradigma de la heterogeneidad desde la especificidad de la literatura en la enseñanza media, específicamente el curso de 2.º Bachillerato Diversificado. A partir de las orientaciones que proporciona el programa oficial, se plantean y fundamentan decisiones tomadas por el docente a propósito de los contenidos, las propuestas didácticas y las posibles evaluaciones. Al mismo tiempo, se reivindica la hora de clase y lo que en ella se genera. Los aportes teóricos sobre otredad y subalternidad permiten problematizar el juego de relaciones desiguales que incluye tanto a estudiantes como a profesores en el sistema educativo.
Palabras clave: heterogeneidad - otredad - subalternidad - literatura - práctica docente.

Message in a Bottle: What We Talk About in the Classroom

Abstract

This paper seeks to reflect on the teaching practice from the perspective of heterogeneity within the specificity of literature in secondary education in general and, specifically, in reference to 5th Grade Secondary. Based on the guidelines provided by the official syllabus, decisions made by the teacher about the contents, didactic proposals, possible evaluations, and the class hour and what is generated in it are stated and justified. The theoretical contributions on otherness and subalternity allow problematizing unequal relationships that include both students and teachers in the educational system.
Keywords: heterogeneity - otherness - subalternity - literature - teaching practice.

"No me eches en cara los amables dones de la dorada Afrodita, que no son despreciables los eximios presentes de los dioses y nadie puede escogerlos a su gusto"
Ilíada, C. III

Los amables dones

La conocida escena del Canto VI en la que el poeta épico presenta las figuras en paralelo de los contrapuestos príncipes hermanos —Héctor lleno de sangre y polvo, huellas de su denodado desempeño en el combate, y Paris en su recámara «acicalando las magníficas armas»[1] junto a la hermosa Helena— no hace más

1 Las citas de texto corresponden a la edición de la *Ilíada* de Verón Editor, Barcelona, 1972, traducción de Luis Segalá y Estalella.

que confirmar lo que desde los primeros cantos del poema es una evidencia: la impronta guerrera de Héctor, uno de los mejores ejemplos del ideal heroico que expone la *Ilíada*. Como docente de 5.º año, asisto (asistimos) de forma sistemática a la admiración que despiertan las acciones de este personaje, que tiene su contrapartida en el reto que significa «el Otro» (Todorov, 2003): ¿Qué implica ser Paris en el universo del texto homérico? ¿Cómo poder ser en un mundo de destrucción y violencia cuando se tiene atributos para la vida y la belleza? Ha sido su *otredad*, su ser *distinto* lo que me ha significado un estímulo para pensar el tema desde la literatura y así planificar el curso seleccionando textos o pasajes con la intención de que funcionen como un correlato de lo que lo diverso implica en otros planos: el aula, el liceo, la sociedad. Para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes desde la perspectiva de la heterogeneidad o la diversidad,[2] elijo revisar lo planificado y transitado hasta el momento tomando como base la planificación de mis actuales cursos (realizada en el mes de febrero) y algunas actividades propuestas a lo largo de este año y de años anteriores.

Independientemente de los fundamentos y directrices de planes (presentes o futuros) o de las pautas de los programas oficiales, los docentes tomamos decisiones que a priori pueden entenderse como intuitivas, pero que responden a convicciones, por lo general, sustentadas en saberes que van más allá de lo académico, lo disciplinar (lo concerniente a nuestra asignatura) o lo pedagógico (aquellos que brindan herramientas y ayudan a configurar nuestra acción de enseñar) y que se consolidan en una práctica singular. Es la tarea de *ese* docente, con/para *ese* grupo, seleccionando *ese* texto, en una labor que no admite rutina y que se *actualiza* salón a salón, tal como lo explicita Gimeno Sacristán (1998): «Se trata de un conocimiento contextualizado, es decir que se obtiene, se ejercita y se corrige ligado a situaciones prácticas» aun así, eso no imposibilita extraer «esquemas más generalizables como consecuencia de la semejanza de los contextos en los que se ejerce la actividad» (p. 131).

Como colectivo estamos convencidos de que lo que hace que una clase (de Literatura en este caso) sea mejor o peor, si bien está definido y sustentado en los contenidos disciplinares y conceptuales tratados, así como en los abordajes elegidos, no reside solamente en ello. En un intento por analizar y sistematizar lo que ocurre en la práctica de la profesión docente, Ana Zavala (2012a) habla de los «saberes movilizados» en cada clase y de la importancia de visualizar y explicitar aquellos a los que denomina «prácticos», que sedimentan en creencias, el «saber hacer», las experiencias compartidas, la trasmisión desde la observación, etc., que no se generan ni se aprenden por las mismas vías que otras «materias escolares, ni tienen por supuesto la misma jerarquía» (p. 59). Nuestros «amables dones»: el gusto por enseñar y aprender, la humildad frente al conocimien-

2 Planteo en forma de pregunta, «los amables dones» siempre presentes en nuestras aulas: ¿dificultades de aprendizaje específicas?, ¿de conducta?, ¿falta de motivación?, ¿patologías psiquiátricas?, ¿dificultades vinculadas al entorno socio familiar?, ¿a la construcción de identidad?, ¿al consumo de sustancias psicoactivas?

to, el rigor en la preparación de la clase, el respeto y la confianza hacia nuestros estudiantes, la preocupación por hacer de la labor una experiencia gratificante en la que los alumnos puedan aprender, hacen a una ética en la que es fundamental la interacción entre la teoría y la práctica. En consonancia con lo establecido, parto de la idea de que no hay reflexión en el vacío de la teoría, por lo tanto, las consideraciones que planteo a continuación están pensadas desde una «práctica situada» (Stenhouse, 2003; Edelstein, 2011) que se corresponde con mis cursos de Literatura en 2.º de Bachillerato Diversificado (BD), para este año en el liceo habilitado Santa María, Hermanos Maristas.[3] Aunque resulte obvio, creo necesario explicitar que la labor docente con estudiantes de bachillerato y de 2.º en particular no está libre de «dificultades», pero está favorecida por su tránsito en el subsistema educativo.[4]

Las distintas voces de la autoridad

En el entramado de voces que hacen a la labor docente, el programa oficial es portavoz de un proyecto que excede y regula la autoridad del profesor, es confeccionado por profesionales elegidos para tal fin y tiene entre sus muchos cometidos fundamentar y sistematizar los contenidos de cada curso de la asignatura para todo el país, y algo muy importante: construye un perfil de estudiante.[5] Si vale evocar el relato borgiano de «Los dos reyes y los dos laberintos» (aunque pueda parecer hiperbólico), los programas oficiales pueden leerse —al menos en mi experiencia ha sido así— como el laberinto construido por el rey de Babilonia, y prefiero deambular entre «sus muchas escaleras, puertas y muros» que morir de hambre y sed en la vastedad del desierto. En la fundamentación de mis planificaciones, suelo recurrir a ese texto oficial para justificar, dar un encuadre, a las opciones que realizo para el ejercicio de mi tarea:

> El estudio de dichas obras [clásicas] permitirá al estudiante la reflexión acerca de la relación de hombres y mujeres con sus dioses, dios, la sociedad, y ellos mismos, a la vez que la valoración de esas manifestaciones artísticas como representativas de una época y cultura determinadas, tal como lo plantea el programa oficial:
>
> […] En este sentido, la asignatura a nivel de bachillerato busca incentivar en los estudiantes la capacidad de análisis, de reconocimiento y construcción de valores a partir de los textos. Debe estimular la sensibilidad ética, estética; desarrollar la imaginación, la observación, la inferencia, la expresión de opiniones fundamentadas, la comprensión y autocrítica, entre otros ejercicios del crecimiento individual.[6]

En líneas generales se evidencia de inmediato «el campo contradictorio y ambiguo» del que habla Gimeno Sacristán (1999), puesto que el sistema educativo debe atender a la universalidad por un lado y a la singularidad por el otro. ¿Cómo hacemos para conjugar la impronta homogeneizadora de la voz oficial con la realidad heterogénea de las aulas? El mismo autor plantea que aun considerando la diversidad, los docentes trabajamos —y yo considero que con mayor razón cuando planificamos nuestros cursos— con un «alumno medio» (p. 17). Esta es una construcción ideal polémica: ¿existe ese tal estudiante/alumno medio? Ana Zavala (2012a, p. 79) reflexiona al respecto cuando establece las diferencias entre el público destinatario de un historiador —que podría alcanzar las connotaciones del concepto fraguado por Benedict Anderson de «comunidades imaginadas»— y los profesores, que sí conocemos a las personas a las que nos dirigimos.

---

3 En treinta años de actividad, he trabajado en todos los cursos en los que aparece la asignatura: 3.º CBU y 1.º, 2.º y 3.º BD, pero desde hace un tiempo me he concentrado en el curso de 5.º (2.º BD), en los liceos N.o 3, Dámaso Antonio Larrañaga, y en el habilitado mencionado. Desde el año 2003 he sido profesora adscriptora y en 2021 tuve a mi cargo el curso de Introducción a la Didáctica en un grupo del IPA. He tenido la práctica de empezar los cursos con la misma planificación en el liceo oficial y en el habilitado. En el correr del año suelo introducir los cambios necesarios. La posibilidad de compartir el curso con estudiantes que hacen su práctica docente también incide y requiere de una permanente revisión de lo planificado.

4 La detección y atención de las particularidades es bastante probable en estos niveles. Nada asegura que no se produzcan emergentes con los que «lidiar».

5 Hay numerosos aspectos destacables respecto de los cometidos de los programas oficiales, como sabemos, responden a un proyecto de Estado que conjuga componentes relativos a valores, pero también políticos, filosóficos, culturales, de construcción de ciudadanía y un largo etcétera. Nos debemos un estudio profundo de estos.

6 Véase http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20nucleo%20comun/literatura_5.pdf

Entiendo y comparto, en parte, lo planteado por la docente, nuestro público no es «imaginado», no podemos dar por sentado que nos aprobarán o entenderán como lo haría el público que asiste a un congreso, nosotros nos relacionamos personalmente en un espacio físico compartido donde no procuramos que nos lean o simplemente escuchen, sino que se generen aprendizajes a partir de los contenidos disciplinares que pretendemos enseñar. Por su parte, María Rosa Blanco (1999) establece: «Tradicionalmente la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes, expresadas a través de objetivos diseñados en función del engañoso e inexistente "alumno medio", y no se ha preocupado de las necesidades individuales» (p. 2). Más allá de las razones compartidas por y con las autoras, debo reconocer que cuando planifico, en febrero (desde que puedo elegir mis horas en noviembre o diciembre), no sé quiénes ni cómo van a ser los estudiantes con los que me voy a cruzar. Como ejemplo vale reconocer que antes de empezar los cursos —cuando daba forma a la planificación correspondiente a este año— no sabía lo desafiante que iba a ser Martina ni lo difícil de motivar a Gianfranco o conocerle la voz a Francisco, pero sí sabía —y es algo que siempre sabemos los profesores— que el número de estudiantes probablemente fuera elevado y que como docentes siempre gestionamos la incertidumbre (y los años de pandemia nos han puesto más a prueba al respecto). Nunca tan a propósito la citada idea de Morin (1999) sobre «navegar en un océano de incertidumbres, a través de un archipiélago de certezas» (p. 4). Por ese motivo, suelo explicitar en mis planes que «en el transcurso del año y dependiendo de las características del grupo, se desarrollarán otros temas o evaluaciones si es necesario», porque voy a ir conociendo a los estudiantes y entiendo que la tarea de planificar es en proceso (Ander-Egg, 1991, p. 27) o que en la práctica *replanificamos*, puesto que la planificación es o debe ser flexible. A propósito de los contenidos, defiendo la idea de que se trabajen todas las unidades propuestas en los programas, aunque me consta que los tiempos siempre resultan insuficientes, de todos modos, la selección, el énfasis, las actividades pueden pensarse de forma que se aborde la totalidad de los textos.

Un rasgo de mi plan —encuadre que me orienta y cuyos destinatarios suelen ser las autoridades (directores o inspectores), en menor medida los pares y probablemente los practicantes— es que conjuga intertextos, verdaderas *auctoritas* en las que se sustenta (y busca legitimar) mi discurso. Las voces que incorporo, además del programa oficial, son el lema del proyecto de la comunidad educativa marista: «Acompañando vidas diversas», que tomo como parte de la fundamentación, y el planteo de Adriana Giunta, curadora de la exposición «Pensar todo de nuevo», para la galería Rolf Art:

> Antes de que todo esto sucediera percibíamos los síntomas de un mundo exhausto. *Pensar todo de nuevo* propone volver a un conjunto de obras realizadas antes de la crisis que pueden leerse en clave presente. Son obras que interrogan la relación del hombre con la naturaleza, las radicales diferencias en la distribución de la riqueza, la existencia de desigualdades, el significado de lo doméstico, el aislamiento, la soledad, las formas de la memoria y el feminismo como práctica y como teoría que instaló anticipadamente todos estos interrogantes. Ante los síntomas de un próximo regreso a la normalidad, una pregunta recorre implícitamente la exposición ¿a qué estado del mundo queremos volver?[7]

Esta mirada me ayudó a resignificar la tarea —y en concreto los contenidos que voy a trabajar— al interpelar directamente las bases de los vínculos del arte con la realidad luego de la pandemia en la invitación a leer en clave presente y preguntar desde allí: ¿Cómo se construye la identidad en el mundo determinista de los antiguos griegos o en el del libre albedrío cristiano? ¿Cómo se muestran las minorías: el diferente, la mujer, el extranjero? ¿Qué es lo permitido o lo prohibido? ¿Cómo relacionarse con el otro, con la autoridad divina o humana? ¿Qué consecuencias tiene acatar o trasgredir? ¿Cómo dialogan esos textos tan lejanos en el tiempo con nuestros días?

Por último, incluyo el aporte de Dina Krauskopf (1998) a propósito del «diálogo intergeneracional» como instrumento válido de acercamiento a los adolescentes,

> […] porque son quienes están sintiendo lo que es el presente y presintiendo cómo se proyectará al futuro. El mundo adulto puede aportar toda su riqueza si se conecta intergeneracionalmente con apertura y brinda la asesoría que los y las adolescentes valoran y esperan. Son necesarios nuevos horizontes compartidos para encontrar soluciones apropiadas (p. 125).

7 Véase https://rolfart.com.ar/viewing-rooms/pensar-todo-de-nuevo/

Valoro lo que entiendo es medular de la tarea docente, el vínculo con los jóvenes y la búsqueda de un espacio donde escuchar sus voces: hacer del aula el espacio para la botella al mar, imagen que, desde mi experiencia, considero la mejor metáfora sobre el enigma de la recepción, en especial la que se da en el salón de clase.

Si el programa oficial es la voz de la autoridad, mi versión de él y de mis saberes, el proyecto que se configura como «la planificación» es la voz que me legitima frente a los estudiantes el primer día. Podría decir que esa es mi «rutina» y lo es porque he llegado a la conclusión de que es una experiencia «exitosa»: presentar los contenidos del curso a partir de la idea que cada uno tiene de los clásicos o a qué atribuyen ellos esa condición, acercar lo nuevo a partir de lo conocido. Los saberes prácticos, académicos y pedagógicos que se proyectan en el plan se materializan en el aula, donde tienen lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el diálogo intergeneracional. Comienza a gestarse —ya no en la escritura, sino en la oralidad— lo que Claudine Blanchard-Laville (2009, p. 137) designa como «envoltura», espacio psíquico y sonoro que se va construyendo en el aula. Es casi impensable una situación de clase —de inicio de clases— en la que el docente no tome la palabra y no inicie el diálogo. Considero fundamental ese primer encuentro porque sienta las bases de todo el curso: ese primer día yo hablo, pregunto, doy la palabra por primera vez. También ocurre que habla el otro y entonces nos escuchamos; los estudiantes van teniendo idea de los caminos que recorreremos, de las lecturas que haremos. Como docente busco generar confianza y libertad para que se expresen de forma individual; surgen preguntas, comentarios, empezamos a conocernos. Al mismo tiempo hago la invitación a que busquen los textos en bibliotecas personales, familiares o institucionales.[8] A la vez que comento cada texto o presento someramente los autores (cuando los hay) voy dejando la versión escrita en el pizarrón de posibles/probables fragmentos, actividades, evaluaciones: el curso a la vista y, al decir de Recalcati (2016), el «salto en el vacío que aguarda a cualquier docente en el ejercicio de su trabajo. Es una dimensión que implica siempre cierto valor en la exposición al Otro» (p. 127).

Hablar de los otros: los textos y nosotros

Considero que las categorías de otredad y subalternidad pueden servir como herramientas de acceso a los textos, que son el objeto de estudio en la clase de Literatura.[9] En ellos se ponen en palabras las circunstancias vitales que enfrentan mujeres, disidentes, locos, extranjeros, entre otros «otros». Si verdaderamente «estamos hechos de palabras» (Viñar, 2009, p. 133; Recalcati, 2016, p. 100; Pennac, 2008, p. 106), contamos con el privilegio de poder enseñar y contribuir desde la asignatura a poner muchas cosas en palabras y en cuestión, a propósito de aquellos cuyas voces —si no silenciadas—, por lo general, no son comprendidas o valoradas. Sin considerarnos «miopes», coincido con Rosenblatt (2002) respecto de la importancia que la asignatura y la tarea tienen:

> […] cuando se entiende plenamente la experiencia literaria, resulta evidente que los profesores de literatura han sido bastante miopes. No siempre se han dado cuenta de que, quieran o no, afectan el sentido que el estudiante tiene acerca de la personalidad y de la sociedad humana. Ellos contribuyen a desarrollar, más directamente que otros profesores, ideas o teorías generales respecto a la naturaleza y la conducta humana, actitudes morales definidas y respuestas habituales ante personas y situaciones (p. 30).

8 La invitación parte de la idea de que los textos del curso suelen conseguirse «fácilmente» y además se pueden leer en línea o en versiones digitales. Entiendo que en otros contextos no debería ser una exigencia, pero siempre prefiero que averigüen; considero que los estudiantes deben buscar y tener los textos y no dárselos nosotros. Mención aparte es el tema de las versiones resultantes producto de las traducciones. Suelo incorporar esta peculiaridad al estudio de los textos, así como proponer lecturas de pasajes breves en las lenguas originales —toscano para la obra de Dante (la inscripción de la puerta del infierno, por ejemplo) e inglés en el caso de Shakespeare, cuyo pentámetro yámbico se pierde en cualquier tipo de traducción—.

9 Entre quienes se han dedicado a los estudios poscoloniales y de la subalternidad repensando la conceptualización referente a la noción del subalterno destaca el planteo de Gayatri Spivak, quien en su conocido artículo «¿Puede hablar el subalterno?» —en Orbis Tertius, año 3, n.º 6, pp. 175-235, 1998— profundiza en la idea de la «violencia epistémica» que supone la construcción de parte de Europa de un sujeto colonial como un otro cuyo lugar en el mundo imprime a sus discursos la invisibilidad o la imposibilidad, negándoles legitimidad.

Los textos (¿pretextos?)[10] que me *tocan* en suerte y que me conmueven no pueden ser mejores: la bella Helena —siempre objeto de deseo, pero nunca sujeto—, que cada vez que toma la palabra es para castigarse a sí misma; las troyanas o la triste «cara B» de una guerra de hombres; también elijo a Judit, quien al margen del margen, viuda y sin hijos en Betulia, vence con su palabra la fuerza bruta y los prejuicios masculinos encarnados en Holofernes; el samaritano que no se queda en la letra de la ley, sino que la pone en práctica; Virgilio guiando a Dante y ambos dando voz a quienes no quieren el olvido; Lady Macbeth, que conjura para que «el brío de sus palabras» elimine los obstáculos que alejan a Macbeth de la corona, y Alonso Quijano devenido en Don Quijote, todo él hecho de palabras admiradas.

Plantearse la pertinencia de los textos clásicos en formación secundaria supone la dificultad de la obviedad, Bloom (1999) contestaría: «Who else is there?» (p. 1). Mucho se ha escrito sobre su importancia, adhiero a su ejemplaridad, basada en la convicción de que es mucho lo que puede ser enseñable a través de la literatura, sin pretender hacer del texto en cuestión un manual ni de la materia el espacio para técnicas de estudio, y muchos menos de la clase un consultorio. La lectura y la escritura son instrumentos imprescindibles para el desarrollo y crecimiento de las personas, y la clase de Literatura es un espacio óptimo para construir conocimiento sea cual sea el texto con el que se trabaje. Ante el peligro de monumentalizar estas obras, propongo un abordaje que evite repetir una crítica también canonizada, ya que no hay nada más formativo que enfrentarse a un clásico buscando recuperar su significación histórico-cultural mediante una práctica de lecturas no canónicas ni canonizantes, y así lo hago constar en la planificación. Eco (1981) establece en *Lector in fabula* que «prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo "esperar" que este exista, sino también mover el texto como para construirlo. Un texto no solo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla» (p. 81), tal es la razón por la que priorizo la lectura de los textos[11] y la participación en clase a partir de esa lectura. Ante cada obra que vamos a estudiar propongo cuestionarios (por lo general, domiciliarios, aunque a veces intercalo con preguntas para hacer en grupos en unos 15 o 20 minutos de clase aproximadamente) que buscan ser andamiaje (Vygotsky, 1995) y facilitar su comprensión (en distintos niveles).[12] Solicito que contesten esas preguntas en sus cuadernos y luego en clase, y siempre de acuerdo a sus modalidades, pueden compartir las respuestas incluso leyéndolas si les es más accesible, la actividad funciona a la vez como un control de lectura, sabemos que sin el conocimiento y comprensión de los textos es imposible pensar en pasar a un análisis más profundo.

En otro nivel, las nociones de otredad y subalternidad pueden servirnos para pensarnos en relación con nuestros alumnos y tomar conciencia, desde otro lugar, de lo que puede significar una «aula heterogénea» en el sentido que le da Anijovich (2014), un espacio en el que «todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social» (p. 4). Sin pretender invisibilizar la condición del otro instalándolo en categorías, me parece importante evidenciar que en nuestras prácticas tomamos la palabra en nombre de *los alumnos*, hablamos de ellos en las reuniones y también en salas de profesores, elaboramos juicios, ponemos calificaciones, los evaluamos… en esos pliegues de re/presentación del otro, ¿creamos nuestros propios subalternos? Entiendo que es parte de nuestra labor de enseñarles y del juego de desigualdades que hace a las relaciones de poder que atraviesan las instituciones de las que somos parte. Ana Zavala (2012b) considera que «la dimensión *otro* de cada uno de nuestros alumnos, quienes en tanto subalternos son irreductiblemente heterogéneos, es a la vez iluminadora e inquietante» (p. 20), y creo que ahí radica la razón de ser de nuestra tarea siempre irrepetible: lidiar con la luminosidad y lo inquietante en cada salón, cada cuarenta, ochenta o los minutos que el sistema decida, donde también nosotros —los docentes— somos subalternos, pero sin renunciar al rol que nos compete; no es nuestra misión entretener ni divertir, sino hacer pensar, retar óptimamente (Bruner), potenciar y generar autonomía.

10 Lázaro Carreter considera que el texto literario no puede ser un pretexto, entiendo su planteo y defiendo la centralidad de la obra, pero no creo estar del todo de acuerdo.

11 Supera las posibilidades de este trabajo fundamentar la importancia de la lectura, en mis prácticas subyacen, entre otros, los aportes de David Ausubel (1976), *Psicología educativa,* y siempre Jerome Bruner.

12 Recurro a la modalidad de cuestionario, suelo proponerlos en forma grupal o individual y en distintos niveles de complejidad, desde los que buscan constatar lectura de información, los que abordan la comprensión lectora «literal» para ir avanzando a lo inferencial y crítico.

El mensaje en la botella

¿Cómo lo hacemos? Llegamos a ese espacio propio que se crea entre el docente y los alumnos en el aula —«envoltura» al decir de Blanchard-Laville— y que en nuestra práctica corrientemente designamos «la clase»; los estudiantes nos esperan para vernos y oírnos hablar, para ver qué hacemos con lo que sabemos. En el cotidiano intento de relacionarlos con el saber lanzamos nuestro mensaje: a veces una misiva de amor, otras un contrato, un SOS, una declaración, etc., siempre con el objetivo principal de que ellos aprendan. En ese espacio de transferencia la apuesta por la oralidad es una marca en mis prácticas, no sé si es una buena receta (Davini, 1995), pero de alguna manera está incorporado a mi quehacer. Sabemos muy bien que el sistema demanda otros métodos de observación y constatación de los avances de los alumnos y también sabemos que no todos los estudiantes se desempeñan a gusto en la oralidad, pero para el caso de dificultades específicas en el lenguaje es importante privilegiar y estimular la participación oral. Las exposiciones a partir de trabajos grupales en los que los estudiantes pueden apoyarse con imágenes o presentaciones y los controles de lectura orales son propuestas didácticas que promueven y potencian la concentración y la apropiación de los saberes. Sin desatender las producciones escritas (tradicionalmente todo un ceremonial escolar), pero sin considerarlas la única forma de expresión del conocimiento, las voy «dosificando» y alternando modos: individuales o en grupo, enteramente domiciliarias o con instancia de andamiaje en clase y plazo de entrega o presentación, etc. En todos los casos se busca que impliquen un desafío, que busquen estimular capacidades, que sean potentes en cuanto a relacionar los nuevos conocimientos con los previos. Aunque todos los años se revisen las prácticas, hay experiencias concretas que repetimos, se vuelven parte de nuestra metodología (Edelstein, 1996), comparto aquí algunas de mis opciones, precedidas de lo que es una costumbre «instalada».

- Atender a la información que la institución brinda sobre los antecedentes de los alumnos. Con independencia de la aparición de algún emergente, en mi experiencia, las reuniones de antecedentes o la posibilidad de generar encuentros con adscriptos (o conversaciones con pares) para estar enterada de las realidades de los estudiantes son decisivas. Si la institución no brinda el espacio, lo busco.

- Para cualquier actividad escrita: avisar con tiempo (si es posible, pensar juntos la fecha) y explicitar, además de los contenidos (esto se encuadra en los aspectos característicos de cualquier evaluación formativa) el tipo de ejercicios que van a proponerse, las lecturas previas (porque generalmente los ejercicios son sobre otros pasajes o textos no vistos en clase, pero de la misma obra), la posibilidad de tener los textos a la vista y los criterios de evaluación.

- Dar libertad para elegir el orden de las respuestas.

- Evacuar dudas (suelo recorrer el salón mientras se realiza la tarea, en especial, me acerco a aquellos que no demandan atención).

- Proponer siempre la posibilidad de una reescritura (en caso de que no se haya logrado un nivel aceptable) luego de la devolución. Es comprobado que este tipo de retroalimentación o *feedback*, propio de una evaluación formativa, genera mejoras en los aprendizajes.

A propósito de la prueba diagnóstica (sin entrar en consideraciones sobre su «utilidad» y convencida de que una sola tarea no arroja resultados definitivos), prefiero no salir del tema que estamos empezando a estudiar porque sabemos que lleva tiempo «ingresar» en las unidades y textos del curso. Interrumpir ese proceso con una tarea que desvíe la atención no me parece eficaz. Mi opción es seleccionar algún material que trate sobre el tema del momento (el mundo homérico, en este caso) para que a la vez confirme o amplíe conceptos necesarios para la unidad y me permita observar la capacidad de síntesis, la comprensión inferencial y la escritura reflexiva. De un cuestionario de ocho preguntas, suelo proponer tres (una de ellas a elección) para hacerlo en una hora; la complejidad mayor es el tiempo de lectura, por eso el número propuesto es de cuidar.[13]

En el caso de las tareas escritas, parto de la idea de que cualquier propuesta que implique la escritura puede considerarse un *escrito*, pero para el curso de 5.º prefiero proponer esta modalidad como cierre de los temas. Los contenidos que vamos a estudiar incluyen tanto el texto como la contextualización, esta siempre al servicio de la comprensión de la obra. Propongo los parciales en modalidad escrito, en general, sobre la última obra estudiada. Si bien tienen un carácter sumativo (su sola designación evidencia tal naturaleza), los resultados siempre pueden ser revisados y, como en otras tareas, contar con un espacio para la retroalimentación en una evaluación general que es de proceso. En el caso del primer parcial de este año, aprovechamos a cerrar la unidad de *Biblia* con una tarea escrita sobre un texto de los *Evangelios* (en clase habíamos estudiado el «Libro de Judit», perteneciente al Antiguo Testamento), se buscó una lectura comprensiva y crítica, y la puesta en diálogo con lo ya estudiado. Para evitar extensas respuestas en lo que hace a la información, he incorporado un ejercicio que parece sencillo, pero suele retarlos: «Subrayar el error». Basándome en los materiales de contextualización que hemos estudiado en clase, elaboro un texto en el que incorporo errores de distinto nivel que los estudiantes deben descubrir. De esta manera se evita destinar tiempo y energía en párrafos de mera exposición informativa y se deja espacio para la escritura con otro tipo de planteos en los que se priorice el desarrollo de ideas. El último parcial —en lo que podría ser una versión «tradicional»— va en la misma línea de lo planteado para el primero. La variación que incorporo es la posibilidad de incluir temas anteriores para aquellos estudiantes que no hubieran conseguido nivel aceptable, esto estimula a quienes han tenido buenos desempeños, pues solo tienen una obra para preparar y da la oportunidad a los que necesitan una «oportunidad». Este año el parcial final lo estamos coordinando con la docente de Educación Ciudadana en una propuesta que busca poner en diálogo los temas abordados en su asignatura con pasajes, personajes, temáticas, etc., de los textos de nuestro programa. Los formatos contemplan la inclusión de videos, podcasts, entrevistas y presentaciones, junto a la exposición oral que justifique el tema y forma seleccionados, y la entrega por escrito de un informe. En todos los ejemplos mencionados (y tantos otros que van surgiendo en el convivio que es el aula) elijo propuestas que inviten a reflexionar y profundizar en el análisis, para evitar el traslado de apuntes o materiales recabados sin reflexión y retenidos de forma memorística. Se desprende de lo planteado que estas prácticas dan cuenta de un intento de reconocer la heterogeneidad en el aula a la hora de las evaluaciones.

En definitiva, creo que somos muchos los docentes que seguimos las palabras de Pozo (1999): «Reflexionarás sobre las dificultades a que se enfrentan tus aprendices y buscarás modos de ayudarles a superarlas» (p. 341), y me detengo en el «buscarás» (¿intento, imposición, deseo?) porque no es tarea sencilla, muchas veces estamos solos en nuestra *subalternidad sistémica* y nos es difícil (por no decir imposible) conocer cómo aprenden los muchos estudiantes que nos cruzamos a diario. Aquí quiero hacer un espacio para la valiosa labor del practicante: recuerdo a Lorena y a Caterin acercándose a los estudiantes mientras yo resolvía cuestiones burocráticas; a Belén haciéndose cargo del grupo su segundo día de práctica para permitir que yo pudiera hacer una consulta a la adscripta; a Romina tomando el control de la clase cuando tuve que ir tras una estudiante que intempestivamente abandonó el salón…, entre tantas otras muestras genuinas del *eros pedagógico* que nos habita. Y porque hay ritmos y tiempos (suyos y nuestros) que nos exceden. En el canto XIII de la *Ilíada*,

13 El ejercicio «En tres palabras: ¿qué es el areté?» suele ser de sus preferidos, los estimula el desafío del límite y la certeza del hallazgo en el mismo material.

Homero vuelve a enfrentar a los hermanos príncipes; una vez más Héctor increpa a Paris pues asume que este desconoce la difícil situación que los aqueja, pero él ya no es como el corcel que bajaba gozoso de la ciudad, ahora es su momento de estar en el campo de batalla:

> Ya que tienes intención de culparme sin motivo, *quizá otras veces fui más remiso en la batalla*, aunque no del todo pusilánime me dio a luz mi madre. Desde que al frente de los compañeros promoviste el combate junto a las naves, *peleamos sin cesar* contra los dánaos. Los amigos por quienes preguntas han muerto […]. Llévanos adonde el corazón y el ánimo te ordenen; te seguiremos presurosos, y *no dejaremos de mostrar todo el valor compatible con nuestras fuerzas. Más allá de lo que estas permiten, nada es posible hacer en la guerra, por enardecido que uno esté*[14] [cursivas añadidas] (p. 216).

Y así, como uno más, cual «un torbellino de vientos impetuosos…», los amables dones que lo hacían diferente se conjugan con las fuerzas y el valor necesarios para enfrentar —junto con otros— el desafío. Y dejamos caer la pregunta: ¿Quién serías en este texto? ¿Por qué? De esto hablamos los docentes en la hora de clase, lo hacemos desde la afectividad, sabiendo que es una guía, pero que no determina los procesos cognitivos, tal vez sea esto lo que buscamos: convencer al otro de que vale la pena aceptar el reto, que es posible aprender, en definitiva, pretendemos generar el deseo de saber, y si es literatura, mejor…

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo XXI de España.

Anijovich, R. (2014). *Todos pueden aprender*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33661

Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Ciudad de México: Unidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Blanco, M. R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-437). Madrid: Alianza.

Bloom, H. (1999). *Shakespeare. The invention of the human*. New York: Riverhead Books.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, n.º 81. Barcelona: Graó.

Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y desarrollo social en la adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación.* París: Santillana-Unesco.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros*. *La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Para una erótica de la enseñanza.* Barcelona: Anagrama.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.

Todorov, T. (2003). *La conquista de América. El problema del otro.* México: Siglo XXI.

Zavala, A. (2012a). *Mi clase de Historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Trilce.

Zavala, A. (2012b). Herramientas prestadas, comprensión renovada. Nuevas miradas sobre la práctica de la enseñanza de la historia. *Cuadernos de Historia 7. La enseñanza de la historia entre otredades y subalternidades*. Montevideo: Biblioteca Nacional Uruguay.

14 Destaco la conciencia de Paris a propósito de sus condiciones y limitaciones.

Planificación de la unidad de poesía iberoamericana: Marosa di Giorgio en el programa de 3.º de bachillerato[1]

Kildina Veljacic
Dirección General de Educación Secundaria

Resumen

En este artículo se presenta una planificación para la unidad de poesía iberoamericana de 3.º de bachillerato del Consejo de Educación Secundaria seleccionando a la poeta Marosa di Giorgio y su obra *Los papeles salvajes* (1971). Se presentan algunas de las dificultades para su abordaje señalando las temáticas en las que hay discrepancias entre la crítica especializada y se promueve un trabajo de investigación y debate en el aula que culmine en el denominado Proyecto Marosa. Como metodologías de trabajo se tomarán aportes de la teoría y la crítica literaria, el psicoanálisis y la psicología social, la Enseñanza a través del arte, la Enseñanza para la Comprensión, la Enseñanza por Proyectos y el Diseño Universal de Aprendizajes.

Palabras clave: Marosa di Giorgio - EPC - EPP - DUA - *Artful Thinking*.

Planning of the ibero-american poetry issue: Marosa di Giorgio in the 3rd Year Bachillerato Program

Abstract

This article presents a planning for the ibero-american poetry issue of the 3rd year of Baccalaureate of the CES, selecting the poet Marosa di Giorgio and her work *Los papeles salvajes* (1971). Some of the difficulties for its approach are presented, pointing out the topics in which there are discrepancies in specialized criticism, promoting research and debate in the classroom that culminates in the so-called Marosa Project. As work methodologies, contributions will be taken from literary theory and criticism, psychoanalysis and social psychology through art, Teaching for Understanding, Teaching by Projects and Universal Learning Design.

Keywords: Marosa di Giorgio - EPC - EPP - DUA - Artful Thinking.

1 El presente trabajo fue presentado como ponencia en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

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

Pensemos en algunas de las problemáticas que se le pueden plantear al docente a la hora de incorporarla en su programa. Por ejemplo, si se pregunta con qué corriente literaria podría vincularse su obra, tendría que entrar en el debate acerca de si adscribirla a un surrealismo tardío uruguayo, a la categoría de lo maravilloso negro o al neobarroco o neobarroso rioplatense. Si se pregunta por el género literario en esta obra, tendría que enfrentarse con la borrosa frontera entre lirismo, autobiografía y la autoficción. También enfrentaría la complejidad de analizar una obra que se presenta en formatos multimedia, por ejemplo, la actividad *recitatriz* de Marosa grabada en un CD, en audiovisuales o en un corto cinematográfico. Por último, si quisiera inscribirla en la amplia categoría de literatura femenina, no debería desconocerse la discusión dada a partir de los estudios de género. No se trata de simplificar ni dar soluciones fáciles, sino de ver las ricas posibilidades que se abren en el espacio del aula para alguno de estos debates.

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

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

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

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

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

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

Los papeles salvajes es el título bajo el que se reunirá la gran obra poética de Marosa di Giorgio (1971/2008). Suman catorce libros, escritos a lo largo de cincuenta años. Sorprende la repetición de temas y motivos que van constituyendo un mundo en donde el yo lírico, que responde al nombre de Marosa, retorna a las quintas de su infancia, una y otra vez, en sus poemas, prosas poéticas y relatos.

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

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

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

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

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

Su dimensión multimedia es especialmente adecuada para la opción artística. La actividad teatral, *recitatriz* y performática, la relación que existe entre esta poética y las artes plásticas o audiovisuales es ideal para

coordinar actividades interdisciplinarias. Estas pueden incorporarse en un proyecto que culmine en un evento en donde presentar las creaciones grupales.

La creatividad está en la cúspide de los procesos cognitivos de orden superior según la taxonomía de Bloom, revisada en el 2001 por Lorin Anderson y David R. Krathwohl. La planificación tiene que incluir dinámicas y consignas que fomenten la creatividad del alumno y del grupo. El diálogo entre la literatura y las artes plásticas puede desbloquear y estimular el proceso imaginario. En esto coinciden tanto la psicoterapia psicoanalítica a través del arte como el método *Artful Thinking*, de la Universidad de Harvard. En «Las lecciones de lo que nos enseña a pensar el arte», Elliot Eisner (2002) destaca que el arte permite:

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

En el Proyecto Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard se inició el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión bajo la dirección de David Perkins. Se fomentaba en los alumnos el pensar y actuar flexiblemente con lo que sabían, favoreciendo la metacognición, en el marco del constructivismo (Pogré y Lombardi, 2004). Con el aprendizaje a través del arte y su capacidad para facilitar la conexión con las ideas previas de los alumnos se buscaba promover la comprensión, aplicando el conocimiento de forma flexible a situaciones nuevas. Sin limitarse al contenido disciplinar se integraban otras dimensiones, desde el conocimiento desde los contenidos de la propia experiencia hasta la reflexión a partir de los aportes de los expertos; el método que permite validar sus conocimientos o argumentar sus puntos de vista; la conciencia de los propósitos, del sentido que puede tener ese conocimiento, y el desarrollo de la comunicación a través de distintos formatos y dispositivos (Pogré y Lombardi, 2004).

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

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

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

Planificación de la unidad de poesía iberoamericana: Marosa di Giorgio. *Los papeles salvajes*

Objetivos

Se busca que los alumnos:

- Adquieran herramientas para analizar un texto de forma autónoma atendiendo a la temática, la construcción interna de la obra, reconociendo el cronotopo, los personajes, los motivos, los rasgos estilísticos, los tópicos y las figuras retóricas recurrentes.
- Incorporen una elemental metodología de la investigación literaria eligiendo una problemática, formulándose preguntas, consultando distintas fuentes, procesando y organizando la información en textos escritos que respetan las pautas básicas de una presentación académica.
- Participen y trabajen en grupos de investigación-creación repartiéndose tareas y asumiendo distintos roles.

- Realicen una exposición oral o escrita clara y ordenada de los resultados de sus trabajos apoyándose en la tecnología.
- Logren una creación individual o grupal que involucre la dimensión del cuerpo, de la voz y de la expresión poética inspirándose en la estética interdisciplinaria y multimedial marosiana.
- Organicen un evento, dirigido a la comunidad liceal, para la exposición de sus trabajos.

Programa analítico

Unidad de poesía iberoamericana: Marosa di Giorgio. *Los papeles salvajes.*
Información general
Biografía de Marosa di Giorgio.
Poéticas disidentes en los años sesenta: contexto y características.
Poesía iberoamericana: el surrealismo a la uruguaya y lo maravilloso negro.
Análisis del prólogo y de una de las tres opciones planteadas a continuación:

1. Análisis del prólogo: *Señales mías.*
   El yo lírico y el nombre propio. El problema de la lírica, la autobiografía y la autoficción.
2. *Poemas (1953)*. Análisis de composición 1.
   Historial de las violetas (1965). Análisis de 1, 2, 4, 12, 17, 24, 32 o 35.
   La prosa poética, los cuentos de hadas, lo maravilloso negro.
3. *Está en llamas mi país natal* (1971). Análisis de «Recuerdo mi casamiento».
   Intermedialidad: *Recital Diadema* (1994): «Recuerdo mi casamiento». Ediciones Tacuabé/Ayuí.
4. *Diamelas a Clementina Médici (2000)*. Análisis de 1, 8, 15, 56, 60, 88, 104, 156.
   Lo elegíaco y la poética del duelo.

Bibliografía sugerida

Benítez, H. (2012). *Mundo, tiempo y escritura en la poesía de Marosa di Giorgio*, Montevideo: Estuario.
Bravo, L. (2014). *Voz y palabra. Historia transversal de la poesía uruguaya 1950-1973*. Montevideo: Estuario.
Garet, L. (2016). *El milagro incesante*. Montevideo: Aldebarán.
Kuhnheim, J. y Rapp, J. (2012). Una puesta en voz neobarroca: Diadema de Marosa di Giorgio. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, *38*(76), 297-316.
Larre Borges, A I. y Torres, A. (2017). *Marosa*. Montevideo: Cal y Canto.
Scarano, L. (2011). Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filología. Estudis Literaris*. XVI, 9-21.
Veljacic, K. (2017). El duelo materno en la encrucijada de *Los papeles salvajes* en Marosa. *Revista de la Biblioteca Nacional*, 13, 257-273.
Veljacic, K. (2022). *Mariposa negra. Duelo y escritura en Marosa di Giorgio.* Montevideo: Estuario.

Proyecto Marosa

Se propone la organización de un evento en el que participe y trabaje todo el grupo para la exposición de sus trabajos frente a la comunidad liceal contando como actividad de cierre o prueba parcial. Comenzará al finalizar las clases dadas en la unidad y luego de la realización de dos talleres: uno de performance y otro literario, pero se planteará al comienzo de la unidad. Pueden sumarse otros grupos. Se trata de una actividad coordinada con docentes de teatro, educación visual y plástica, música, historia, filosofía, etc.

Los alumnos podrán elegir uno de los dos proyectos:
Proyecto I. Mesas redondas. Presentación de revistas dedicadas a Marosa di Giorgio.
Proyecto II. Presentación de poesía performática en el Proyecto Marosa. Café literario.

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

Temáticas de las revistas propuestas a los distintos subgrupos (5 a 6 integrantes) para que elijan una:

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

1. *Revista literaria dedicada a Marosa di Giorgio*

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

Requisitos formales

La revista debe presentar:

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

Los artículos deben tener:

- Título.
- Nombre del alumno.
- Cuerpo del artículo:

Extensión: de dos a cuatro páginas.

Debe abordar una temática limitada, clara y definida por el grupo.

Tiene que incluir por lo menos dos referencias bibliográficas.

Se presentará con un párrafo introductorio, un desarrollo en el que pueden aparecer subtítulos, imágenes, etc., y un párrafo como conclusión o cierre.

- Bibliografía consultada (aplicar MLA o APA con ayuda del profesor).

Dimensiones a evaluar en el artículo individual:

- Corrección desde el punto de vista sintáctico y ortográfico.
- El artículo está organizado en títulos y subtítulos.
- El alumno consultó por lo menos dos fuentes que aparecen correctamente referidas o citadas.
- Presenta una síntesis con información relevante sobre la temática.
- Plantea problemas desde distintos puntos de vista.
- Se expone una opinión personal acerca de la temática que evidencie una reflexión crítica.

2. *Mesa redonda para la presentación de la revista*

- Los alumnos presentarán su revista en una mesa organizada en torno a las cuatro temáticas propuestas para el homenaje a Marosa di Giorgio.
- Cada alumno debe realizar una breve exposición oral sobre su artículo con apoyo de las TIC.
- El tiempo establecido para cada grupo no debe exceder los 20 minutos.
- Los alumnos pueden participar en el evento colaborando desde distintos roles (DUA).

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

Proyecto II. Presentación de poesía performática en el Proyecto Marosa. Café literario

En el Proyecto Marosa podrán exponer sus trabajos de creación inspirados en el universo poético marosiano. Se espera que los alumnos se apropien de la estética y los distintos lenguajes desarrollados por la poeta: recitado, medios audiovisuales, uso de elementos plásticos y objetos en la puesta en escena.

Recursos didácticos

Trabajo con imágenes. Conexiones entre el arte y la literatura. Crear una nueva obra, literaria o performática, a partir de los poemas de Marosa di Giorgio y una de las siguientes pinturas:

- Sandro Boticelli: *La primavera*
- El Bosco: *El jardín de las delicias*
- Henri Rousseau: *El sueño*
- Remedios Varo: *Personajes libélulas*
- Leonora Carrington: *La cocina aromática de la abuela Moorhead*
- Frida Kahlo: *Las dos Fridas*

Lectura performática de poemas de Marosa di Giorgio acompañada de imágenes, música, objetos, recursos tecnológicos. Deberán involucrar la dimensión del cuerpo, de la voz y la puesta en escena para potenciar la expresión poética.

- Trabajo en grupo para la selección y reparto de los textos.
- Uso de TIC (Power Point, audiovisuales, CD, infografías, revista electrónica, etc.).

Materiales didácticos

- Carpetas sobre las distintas temáticas de la revista con bibliografía intervenida por el docente a través de resúmenes, notas aclaratorias, etc., para adecuarla al nivel de bachillerato.
- Power Point con imágenes trabajadas en el taller literario.
- Guía para la elaboración de la revista.
- Guía para la escritura del artículo.
- Guía para la exposición oral y para la participación en el debate.
- Grilla con criterios de evaluación para cada instancia. DUA.
- Guía para coevaluación entre pares.
- Guía para autoevaluación.
- Pautas de otros docentes que emergen de la coordinación interdisciplinaria del Proyecto Marosa.

Evaluación

¿Qué se evaluará?

- Organización de la información en textos expositivos.
- Proceso de escritura: planificación, revisión, corrección y edición final.
- Uso adecuado de estrategias explicativas: definición, ejemplificación, reformulación, analogía, argumentación.
- Exposición oral.
- Participación activa en los grupos.
- Trabajo en equipo y proceso grupal.
- Creatividad individual y grupal.
- Cumplimiento de las tareas en tiempo y forma.

¿Cómo se evaluará?

- Autoevaluación y coevaluación atendiendo rúbricas.
- Evaluación continua.
- Cono invertido de Pichón Riviére (1982): comunicación, afiliación, pertenencia, pertinencia, telé, operatividad, aprendizaje.
- Lista de cotejo.

Referencias bibliográficas

Bravo, L. (2012). *Voz y palabra. Historia transversal de la poesía uruguaya 1950-1973*. Montevideo: Estuario.

Di Giorgio, M. (2004). *Recital Diadema* [CD]. Montevideo: Ayuí/Tacuabé.

Di Giorgio, M. (2008). *Los papeles salvajes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Eisner, E. (2002). *Artes y creación de la mente. Lo que las artes enseñan y cómo se muestra.* Yale: Yale University Press - NAEA.

Garbatzky, I. (2008). Un cuerpo poético para Marosa di Giorgio. *Orbis Tertius*, *XIII*(14), 1-7. Recuperado de http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/03.%20Garbatzky.pdf

Garet, L. (2006). *El milagro incesante. Vida y obra de Marosa di Giorgio*. Montevideo: Aldebarán.

Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Educación y Pedagogía*, 18, 29-42. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062/16285

Navarro, G. (2019). Revisión de la identidad en los cuentos de hadas y su reinterpretación en el arte contemporáneo. *Arte, individuo, sociedad*, *31*(3), 491-507. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/60646/4564456551396

Pichón Riviére, E. (1982). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar.* Buenos Aires: Papers.

Narrar la clase: bitácora de una experiencia didáctica relacional[1]

Cecilia Gastambide
Dirección General de Educación Secundaria

Resumen

Los dos años pandémicos de clase estuvieron plagados de virtualidad, tapabocas y poco relacionamiento. En febrero de 2022, me senté a pensar y a planificar el curso ideando algún proyecto que movilizara a los estudiantes y a mí como docente, desde un lugar más esperanzador, pensando en volver a una normalidad pedagógica. La intención principal fue abordar la literatura desde una escritora de carne y hueso, y potenciar al máximo la creatividad adolescente. Este artículo tiene como objetivo principal narrar y colectivizar una experiencia didáctica, de creación en el aula, que llevé adelante este año (2022) con estudiantes de 3.er año de bachillerato en el liceo N.º 58 Mario Benedetti. El proyecto Postales para Cris nace de la necesidad de establecer un vínculo, un poco más cercano y que supera a la ficción, entre jóvenes estudiantes del barrio Bella Italia y una escritora uruguaya que reside en Barcelona desde el año 1972: Cristina Peri Rossi.
Palabras clave: Cristina Peri Rossi - postal - epistolar - estudiantes - literatura.

Narrating the Lesson: a Relational Didactic Experience Logbook

Abstract

The last two pandemic years were plagued by virtuality, masks and little relationship. In February 2022 I sat down to think and plan the course, devising a project that would mobilize the students and me as a teacher from a more hopeful perspective, thinking of returning to a pedagogical normality. The main intention was to approach literature from a flesh and bone writer and maximize adolescent creativity. The main objective of this article is to narrate and collectivize a didactic experience of creation in the classroom which I implemented in the present year (2022) with 3rd year high school students at Liceo 58 Mario Benedetti. The project «Postcards for Cris» was born from the need to establish a closer link that goes beyond fiction, between young students from Barrio Bella Italia and a Uruguayan writer who has lived in Barcelona since 1972: Cristina Peri Rossi.
Keywords: Cristina Peri Rossi - postcard - epistolary - students - literature.

1 El presente artículo es una reescritura de la ponencia expuesta en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

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

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

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

La escritura nutre la práctica docente desde un lugar de reflexión, asentando lo que se hace y encontrando un marco teórico para esto. De esta forma, la práctica se convierte en teoría, en palabras de las escritoras Etchevarren, Isquierdo y Lucián (2018):

> De esa forma el docente-escritor convierte su conciencia práctica en discursiva, dado que se ve obligado a jerarquizar los hechos, linealizarlos, hacer foco en determinadas situaciones problemáticas, evaluarlas desde su propia vivencia, replanificar y resignificar su labor, anticipar y prever las consecuencias de sus acciones (p. 4).

Además, se deja de lado el *egoísmo* docente; en la narración está la autorreflexión sobre las prácticas y se brinda material que podría ser valioso y usado por otros colegas, invitando a que se repliquen las estrategias didácticas a través de una documentación pedagógica que se crea para ser leída, e insisto, para ser replicada.

La fundamentación de lo que se hace en la clase debería tener un carácter obligatorio en nuestra labor docente ya que, como explica Paula Carlino (2002), la escritura puede llegar a cumplir una función epistémica (si lo deseamos) y de esta forma los docentes podemos volver a pensar sobre lo hecho en clase y reflexionar al respecto.

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

Plantear la enseñanza de la literatura desde la emoción, la creación, el placer y la libertad es el desafío actual que tengo como docente de esta disciplina y, a través de Postales para Cris, todos estos elementos se pusieron sobre la mesa o, mejor dicho, sobre los bancos de clase. Esta estrategia pedagógica tiene como objetivo que mis estudiantes de 3.er año de bachillerato de liceo 58 Mario Benedetti *vivan* la literatura; intenta acercarlos a Cristina Peri Rossi, potenciando al máximo la idea de estudiar a alguien que aún vive, que recientemente ha obtenido mayor visibilidad gracias a una de las mayores distinciones de la literatura, el Premio Cervantes, y que, además, presenta en su obra un abanico de temáticas que considero pueden movilizar, incomodar y cuestionar el mundo adolescente.

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

> Es una pregunta dolorosa. Me fui sin querer irme, estuve prohibida muchos años, pero es la ciudad que amé y sigo amando con el amor idealizado de la distancia. Por suerte, en los últimos años he podido establecer una comunicación fluida con algunos escritores y lectores jóvenes y tengo un editor que publica mis últimos libros. *El arraigo es estar quietos/con la añoranza de volver*, escribió Dante Sepúlveda, un poeta que trabaja de mensajero entre pueblos apartados de Bahía Blanca, Argentina (Cárdenas, 2020, p. 164).

En esa comunicación fluida a la que se refiere Peri Rossi, tienen gran protagonismo las postales como medio de comunicación que, además, la llevaron a tener una gran afición por la filatelia. La propuesta de llegar a la escritora a través de una postal cumple con la consigna de crear un texto vincular, pues la epístola es un escrito relacional, se escribe algo para alguien. El texto literario a crear no solo está atravesado por la subjetividad del sujeto escribiente en tanto tal, sino por el pensar en esa otredad que recibirá la carta. Con la epístola, se entra en contradicción con un mundo absolutamente tecnologizado, impregnado por la inmediatez. Habito dicha contradicción retomando una práctica olvidada o quizás, para los alumnos, hasta el momento, nunca realizada, como la creación de una postal, la cual conjuga una imagen que debe estar en consonancia con el mensaje que deseo enviar.

Me refiero a la postal como un texto epistolar, ya que las postales para Cristina fueron enviadas con un mensaje textual, dirigido a ella, que acompañó a la imagen creada. Considero preciso aclarar que la postal como texto comunicacional surge de la epístola desde el origen de este tipo de textos. En este sentido, afirma Ann Heyvaer (2012): «Sí, cabe destacar, sin entrar en detalles, cómo los intercambios epistolares privados dan lugar, desde sus inicios, a recursos creativos visuales, originales y únicos, que prefiguran las experiencias posteriores de arte postal» (p. 117). Esta autora explicita que en este tipo de textos epistolares (de esta manera se refiere a la postal) cobra protagonismo la imagen, dándosele más importancia a la comunicación de tipo visual.

Esta elección pedagógica de trabajar a partir de la epístola (puntualmente la postal) proviene de otro proyecto que llevó como nombre Imagino y Correspondo (2017), del cual fui parte junto con dos colegas docentes de Literatura y que nos dio muchas gratificaciones. Ese proyecto partía del objetivo del intercambio de cartas entre estudiantes de distintos liceos y tenía como disparador los textos trabajados en clase, fue una gran experiencia que dejó en evidencia la importancia de lo vincular para que se dé el aprendizaje y, también, la constatación de que generar nuevos vínculos es un estímulo muy positivo para el adolescente.

Conociendo a Cristina Peri Rossi: acercándolos a su ficción

El desafío inicial que instaló Postales para Cris fue pensar de qué manera presentar a esta escritora y cómo lograr que adolescentes de 6.º año de liceo tuvieran el interés de escribirle un mensaje a alguien que no conocen. Ahora, a partir de este proyecto, los jóvenes le escribirían a una señora, escritora, de 80 años, que reside en otro país. El abordaje de su literatura (su ficción) fue el disparador para generar el estímulo y la necesidad del estudiante de llegar a la escritora *real*.

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

A partir de la lectura comentada de este poema y la reflexión que emerge de la idea de que para hacer un poema las palabras deben «hacer el amor», los estudiantes comenzaron a tomar contacto con la poesía de la autora, a conocer la importancia de lo erótico en su literatura que, en este poema en particular, se utiliza de manera metafórica para presentar la dificultad del hacer poético. Se generaron muchos cuestionamientos y dudas en algunos estudiantes ya poetas que vieron en este texto plasmada la importancia del lenguaje y el valor de la palabra para comunicar.

La segunda actividad partió del poema «Género», texto inédito perteneciente al libro *Arqueología amorosa* (Peri Rossi, 2019), que cuenta con poemas seleccionados por Lil Castagnet. Dicho texto planteó en clase un debate casi espontáneo entre los jóvenes sobre una temática muy actual y que Cristina presenta de forma polémi-

ca. La escritora cuestiona maneras de amar estereotipadas, generando incomodidad, pero también reflexión en los adolescentes, que instalaron un intercambio riquísimo partiendo de sus propias experiencias de amor.

La tercera actividad tuvo como protagonista un texto narrativo, el cuento «Los desarraigados», del libro *Cosmoagonías* (1988). El exilio es uno de los temas fundamentales de la literatura de Peri Rossi, ella escribió al comienzo del prólogo de su poemario *Estados de exilio* (2003) que «si el exilio no fuera una terrible experiencia humana, sería un género literario» (p. 7). A esto se le agrega que el abordaje de la temática del desarraigo, en la actualidad, está latente, todos y todas tenemos en nuestras aulas algún estudiante extranjero o estudiantes que en algún momento tuvieron que migrar a otro país porque sus familias fueron golpeadas por las crisis económicas que han azotado a nuestro país (principalmente en 2002). De esas experiencias se nutrió la clase, que tuvo como disparador la descripción que hace el narrador sobre estos desarraigados, para pensar en cómo serían unos posibles arraigados. Habitar la multiculturalidad en el aula es uno de los tantos desafíos que tenemos en la actualidad como profesores, y poder enlazarlo con la literatura y con una vivencia real (la historia de vida de Cristina Peri Rossi y la de los estudiantes) es una experiencia de aula muy valiosa que nos lleva a otros lugares.

Figura 1. Edición uruguaya de *La insumisa* (Hum, 2020)

La última actividad del módulo introductorio consistió en inaugurar el diario de lectura de *La insumisa* a través de la lectura realizada en la clase del primer capítulo de la novela: «Primer amor». Esta propuesta anual de lecto-escritura convirtió a la clase, en algunos momentos del año, en un club de lectura de la novela. Los estudiantes tuvieron instancias de lectura colectivas (en el aula) e individuales (en su domicilio). A partir de estas, sin mediar comentario alguno, cada uno escribía su diario. Este debía ocupar un espacio definido por el estudiante, podía estar al final del cuaderno de literatura, en una libreta aparte o escrito en el celular. Allí, los jóvenes opinaban sobre cada capítulo con base en un plan de lectura anual, reflexionaban y lo relacionaban con otros textos, con canciones o con películas y, además, lo vinculaban con sus propias experiencias de infancia y adolescencia. Lo que se escribió fue auténtico, espontáneo y transparente. Con esta estrategia observamos cómo el estudiante percibe al autor de una forma más cercana y a partir de la literatura del otro hace

una reflexión propia y, por qué no, una literatura nueva. Estos diarios de lectura se convierten, en términos griegos, en hypomnémota del siglo XXI. Los hypomnémota eran un tipo particular de cuadernos utilizados en la Antigua Grecia por varias categorías de personas: comerciantes, filósofos, teólogos y estudiantes, para registrar recuerdos personales y formular opiniones sobre la experiencia del yo. Así los describe Michel Foucault (1999) en su texto «La escritura de sí»:

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

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

Finalmente, como consigna de evaluación del módulo introductorio (producto final) se propuso que los estudiantes creen un podcast sobre Cristina Peri Rossi. El podcast es una herramienta comunicacional bastante nueva y que se ha puesto de moda como alternativa informativa y recreativa. Esta actividad busca que los estudiantes reúnan en un medio comunicacional información sobre Cristina de manera original y creativa, y que puedan demostrar lo que han aprendido e investigado. Esta actividad incorpora un recurso digital y de audio al proceso de aprendizaje y, además, estimula la creatividad y la investigación. Se acerca a medios actuales de comunicación con los que los jóvenes se sienten más cómodos o más cercanos. Al respecto, afirma Maribel Santaella (2006) en su estudio «La evaluación de la creatividad» con respecto a la inclusión de las TIC:

> Los resultados de distintos estudios reflejan cómo dichos recursos tecnológicos en tanto instrumentos didácticos contribuyen a consolidar en los estudiantes un proceso de aprendizaje interdisciplinar, y a formar en ellos unos esquemas de conocimiento que preparan para aprender a aprender. Estas novedosas herramientas didácticas generan un alto potencial motivador dado su gran atractivo y además propician aprendizajes significativos (p. 95).

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

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

Figura 2. Cartelera con trabajos de estudiantes

Creación, sensibilidad e ilusión: cada vez más cerca de Cristina

Tuvimos tres semanas para elaborar las postales ya que aprovechamos el viaje a España de la profesora Margarita Muñiz para que ella oficiara de *cartera* y le llevara las postales creadas por los y las alumnas a Cristina. Debían pensar un diseño, plasmarlo en una hoja de papel postal que cortamos a medida y luego escribir un breve mensaje en la parte posterior. Cada una de las postales llevó su sello correspondiente. Hicimos una selección de la enorme colección que tiene la oficina de Filatelia del Correo Uruguayo. Elegimos sellos de escritores y escritoras uruguayas, de cantautores, del carnaval de nuestro país, de barcos (teniendo en cuenta lo que le gustan los barcos a Cristina), sellos que pensamos podían representar a Uruguay y que le podían gustar a Cristina, que es una amante de la filatelia. Cada postal llevó un sello distinto y cada estudiante eligió el que quería.

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

Fue difícil para mí, como docente que propicia esta actividad, hacerles comprender a los adolescentes que cabía la posibilidad de que no obtuviéramos una respuesta. La diferencia generacional, el agobiante momento de la escritora por la entrega del Premio Cervantes y los problemas de salud que la aquejan eran motivos suficientes como para entender que quizás no íbamos a recibir una respuesta. Igualmente, ellos no perdieron la ilusión, pasan los días y me siguen preguntando: «¿Te dijo algo Margarita?», «¿hablaste con Néstor?», «¿hay novedades de Cristina?». Preguntas que, más allá de la respuesta negativa, estoy convencida

de que valieron la pena, y a su vez entiendo que las hicieran porque la postal es un texto de tipo relacional donde se establece un vínculo, en este caso un vínculo entre el barrio Bella Italia de Montevideo y la ciudad de Barcelona, un vínculo entre un/a adolescente y una escritora de 80 años. Mijaíl Bajtín (2003), en su estudio sobre la poética de Dostoievski, lo explicita de esta manera: «La epístola se caracteriza por una aguda sensación del interlocutor, del destinatario; esta, igual que la réplica de un diálogo, va dirigida a un hombre determinado, calcula sus posibles reacciones, cuenta con una posible respuesta, etc.» (p. 300). Nosotros seguimos pensando y soñando con esa posible respuesta.

Postales para Cris invita a la reflexión de lo que es la práctica docente y también a cuestionar el lugar que ocupa y que debe ocupar la literatura en la Educación Secundaria. Esta reflexión me anima a transitar un terreno de creatividad en mi práctica pedagógica, en la didáctica de la literatura. El conocimiento en general y el literario en particular se desprende y explota de forma positiva a partir de la expectativa, de la espera. Pero no solo. Deviene y se interioriza con lo vincular, en esa relación estudiante-docente de literatura y estudiante-escritora, mediado por una práctica alternativa que rompe fronteras. No solo las fronteras geográficas, rompe con las fronteras de los contenidos del curso, de la forma de habitar la materia, de las reflexiones, de las relaciones educativas. Aún más, de las relaciones humanas.

A partir de la narrativa docente, estas relaciones educativas y humanas, a las que refiero, se ensanchan más aún, generándose una nueva relación, la del docente-escritor con otros docentes que desean leerlo, desean conocer las estrategias utilizadas. Convertir este proyecto de aula en material pedagógico o en una memoria docente es abrir el aula, es compartir el proceso, los errores y los aciertos, y aprender a darle un enfoque teórico a esta práctica que surge de forma espontánea. Narrar mi clase y compartirla es llegar a otro, estableciendo un vínculo, permitiendo que quede al desnudo parte de mi identidad docente.

Algunas producciones

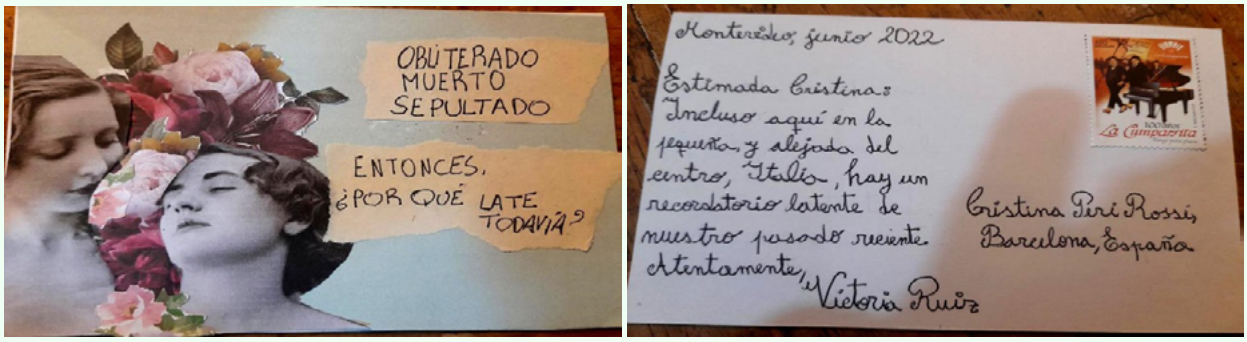


Figura 3. Postales de estudiantes

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cárdenas, M. (2020). La pasión atraviesa toda mi obra. En J. Cañete (Coord.), *Cristina Peri Rossi: la nave de los deseos y las palabras. Homenaje al Premio Cervantes 2021*. Universidad de Alcalá. Recuperado de http://www.bibna.gub.uy/wp-content/uploads/2022/05/La-nave-de-los-deseos-y-las-palabras.-Premio-Cervantes.-Cristina-Peri-Rossi.pdf

Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. En *IX Jornadas de Investigación.* Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.aacademica.org/paula.carlino/27.pdf

Peri Rossi, C. (2009, 22 de abril). [Entrevista de F. Cros]. Entrevista con Cristina Peri Rossi. Ciclo Babelia- premio Loewe de poesía con Play Station. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2009/04/22/actualidad/1240416000_1240421105.html

Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa De la Fuente, L. (2007). Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf

Propuesta didáctica: *De Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley a «Yo, monstruo mío» de Susy Shock y la superación de la educación fabricada[1]

Yohana Belén Menéndez Molinari
Dirección General de Educación Secundaria

Resumen

Como plantea la convocatoria del presente número de la revista *[sic]*, es preciso hacer hincapié en las prácticas heterogéneas que surgen en el aula de Literatura, en la importancia de los procesos de formación de los estudiantes, así como en la relevancia de la evaluación y los procesos didácticos. La propuesta pedagógica que se compartirá se creó junto con la docente de Filosofía Gretel Ernst y nació íntegramente de los intereses manifestados por los estudiantes, de las observaciones y movimientos del pensamiento que lograron articular. El eje central de la consigna fue la elaboración de un texto crítico-reflexivo en el que se evidenciara el diálogo entre ambas asignaturas. Este artículo centrará su atención en la propuesta didáctica implementada, con la cual se procuró acercar a los estudiantes la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley y su articulación con el poema «Yo, monstruo mío» de la poeta trans argentina Susy Shock, transportando la experiencia de los participantes y sus producciones al espacio radial del turno nocturno.

Palabras clave: lectura - producción - radio - participación - interdisciplinariedad.

Didactic Proposal: From Mary Shelley's *Frankestein or the Modern Prometheus* to Susy Shock's «Yo, monstruo mío» and the Overcoming of the Made-up Education

Abstract

As it is stated in the motto of the present issue of the Sic magazine, it is vital to focus on the diverse practices that emerge from the literature class and the importance of the formation process of students. Also, to focus on the relevance in assessment and the teaching processes. The mentioned proposal was initially created together with the Philosophy teacher and it was born out of the curiosity of the students, out of the observations and thoughts surrounding their heads. The main theme in this proposal was the elaboration of a critical-reflective text in which it is clearly stated the dialogue between both disciplines. The goal of this article will focus its attention in the intended orchestration from teaching literature under the didactic model of literary education. Also, to promote the reading of Mary Shelley's novel *Frankenstein or the Modern Prometheus* and its articulation with the poem «Yo, monstruo mío» by the Argentinian transexual poet Susy Shock. To share the experience of the participants and their productions on the school's night shift radio.

Keywords: reading - production - radio - participation - interdisciplinary.

1 El presente trabajo fue presentado como ponencia en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

¿Qué soy? ¿Importa? [...] / Soy arte.

Susy SHOCK

El germen de todo. Del estudiante al docente

La sala de profesores, los pasillos, las escaleras, la entrada del liceo o la puerta del salón son los lugares donde, la mayoría de las veces, los docentes nos encontramos con la oportunidad de «planificar» —siempre apremiados por tiempo— un trabajo en conjunto. El conocimiento y experimentación de la escasez de horas que desde el sistema se nos adjudica para esta actividad es de público y debatido acceso. Nos guía el deseo y la pasión por lo que hacemos, este ímpetu no se apaga con ninguna transformación.

En el extenso pasillo del primer piso del Liceo Juan Luis Perrou de la ciudad de Colonia del Sacramento es que nace esta propuesta. En el año 2021 compartimos el grupo de cuarto año de bachillerato —Plan 94 Martha Averbug del turno nocturno— con la docente de Filosofía Gretel Ernst. Ambas estábamos trabajando con *Los caprichos*, de Francisco de Goya; ella con el grabado 43 «El sueño de la razón produce monstruos» y en mi caso, con el número 61 «… Hay cabezas tan llenas de gas inflamable, que no necesitan para volar ni globo, ni brujas», a propósito de una consigna comparativa entre este y la introducción que Mary Shelley realiza en 1831 a su novela *Frankenstein o el moderno Prometeo.*

Fueron los estudiantes quienes, reconociendo el estilo de los grabados, realizaron asociaciones entre ambas disciplinas y lo que en particular se estaba abordando en ese momento.

> Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis [...] (Colomer, 1996, p. 10).

Los grabados, los textos literarios y filosóficos, el interés, la motivación y las conexiones realizadas por los alumnos permitieron esta respuesta expansiva a la que hace alusión la autora y que nos impulsó a crear una propuesta que integrara ambas asignaturas.

Contexto. El deseo de aprender y enseñar

En consonancia con lo planteado por Colomer (1996), en *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*, la transformación del modelo didáctico que concibe la enseñanza de la literatura como una *educación literaria* supone un cambio de focalización en el que el trayecto cobra relevancia sobre a dónde llegar. En este recorrido, surgen nuevas formas de desarrollar la competencia literaria, ya sea el trabajo por proyectos o el abordaje intertextual.

Recorrer el sendero hacia la sensibilización literaria es un desafío, una aventura por la que se transita sorteando diversos obstáculos. Un acto de descubrimiento, de evaluación y reevaluación de la estructura de la enseñanza en general y de la didáctica de la literatura en particular. Este viaje requiere una atenta observación y reconocimiento de los intereses de los estudiantes y sus realidades, asumiendo el compromiso de repensar la función de nuestra disciplina y el sentido que ella cobra en el aula. En esta búsqueda es que decidí emprender el abordaje de *Frankenstein* y sus posibles conexiones con el poema de Susy Shock (2011) titulado «Yo, monstruo mío», de su *Poemario transpirado*.

Es relevante aclarar el contexto particular frente al que nos encontramos. Cuarto año para un turno nocturno supone un universo áulico marcado por la heterogeneidad: estudiantes que han permanecido desvinculados por más de veinte años del sistema, alumnos cuya continuidad educativa proviene de diferentes planes (2009 o reformulación 2006), a lo que se adhiere, claro está, la diferencia etaria y sus consecuentes intereses. Además, en este complejo entramado de edades e intereses diversos, la semestralización del curso de Literatura genera un ajuste permanente de las unidades y obras presentes en este vasto programa de cuarto año de bachillerato. La elección de una novela como la de Mary Shelley supone la selección de fragmentos significativos que permitan abrazar la esencia del texto, el disfrute de la lectura, el surgimiento de interrogantes que solo emergen de lo colectivo y colaborativo.

En este sentido, Massimo Recalcati (2016), en *La hora de clase. Una erótica de la enseñanza*, señala:

> Lo esencial de la enseñanza estriba en movilizar el deseo de saber, en transformar en cuerpo erótico el objeto teórico, [...]. De ello se desprende que la erótica de la enseñanza se muestra ya en sí misma como una alternativa a la estéril oposición entre instrucción (contenido) y educación (valores). Esta erótica nos muestra en concreto cómo el objeto del saber (de la instrucción) puede convertirse por sí mismo en un elemento esencial del proceso educativo (p. 58).

Si no hubiésemos tenido una actitud de apertura frente a las asociaciones establecidas por los estudiantes, quizás no nos encontraríamos ante este movimiento del deseo. Las obras se convirtieron en estos cuerpos eróticos que anuncia el autor.

Los textos como pretexto. *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley

En el año 1818, Mary Shelley publica bajo el anonimato su obra *Frankenstein o el moderno Prometeo.* La novela coloca el foco en diversas temáticas que pueden explorarse bajo un múltiple abanico de posibilidades. La ficción permite estudiar, por ejemplo, el papel de la ciencia, la ética, los roles creador/criatura o padre/hijo. También se pueden abordar las pulsiones del poder, el papel del aprendizaje empírico, el mundo de las apariencias, la monstruosidad y su incidencia social.

Víctor Frankenstein es un estudiante que emprende la búsqueda de crear vida a través de material inerte, profanando tumbas y osarios. Obsesionado con esta idea y su concreción, se vuelve un ser que vive en la soledad de su laboratorio. Una vez cumplido su objetivo, Frankenstein no logra tolerar aquel resultado; sorprendido de sí mismo, en lo que se ha convertido y lo que ha hecho, huye de ese «cadáver demoníaco al que tan desventuradamente había dado vida» (Shelley, 1818, p. 59).

El monstruo, como lo llama Victor, se ve solo en el mundo y emprende una búsqueda para armar el puzle de su vida. En el camino se encuentra con diferentes personajes, como la familia De Lacey, cuyos integrantes se convierten en su espejo. La criatura empieza su autorreconocimiento, nace la conciencia acerca de la apariencia que posee y surgen las preguntas: «¿Quién era yo?», «¿Y qué era yo?» (Shelley, 1818, pp. 118 y 120). Emerge así lo anunciado por la autora en la introducción de 1831: «[...] pido a mi horrenda criatura que salga al mundo y que triunfe» (p. 12).

«Yo, monstruo mío», de Susy Shock

Susy Shock es una artista que se autodenomina trans sudaca, nació en 1968 en Buenos Aires, posee raíces pampeanas y tucumanas que atraviesan su *hacer* y *ser* poesía, en confluencia con lo performático que define su estilo y activismo.

El poema «Yo, monstruo mío», brindado a los estudiantes, se ubica en el libro *Poemario transpirado* (2011) y emerge de una frase que Susy atribuye a su compañera de lucha Marlene Wayar: «Reivindico mi derecho a ser un monstruo». Dicha expresión, como relata Susy en el prólogo de *Realidades*: «[…] la gritó Marlene Wayar mientras estábamos en un baño, esperando para empezar un festival trans travesti muy importante en Buenos Aires» (Shock, 2020, p. 7). Esta se ha convertido en un manifiesto, un grito, un llamado o invocación para transformar la categoría denigrativa de *monstruo* en un derecho, con un lugar en el mundo y que despierte a la sociedad a fuerza de escándalo textual: «El Vaticano normal / El Credo en dios y la virgísima Normal / y los pastores y los rebaños de lo Normal / el Honorable Congreso de las leyes de lo Normal / el viejo Larousse de lo Normal» (Shock, 2011, p. 56). En este sentido, en el artículo «Quiero quedarme monstrua», de Azul Cordo (2018), publicado en el marco de la Semana del Arte Trans en Montevideo, la poeta manifiesta: «Me reivindico trava porque quiero resignificar lo que fue insulto, reivindicándome desde una cuestión de clase y desde una parte incómoda. Yo quiero quedarme monstrua. Tengo otros enormes privilegios, que también habilita el arte [...]» (párr. 4).

Considero de vital importancia acercar esta poesía a los estudiantes. Hacer que los versos tomen cuerpo en el aula, ya que están atravesados por una realidad latente, respirable día a día en la clase y a nivel social. Desde un punto de vista pedagógico, pero sobre todo desde una mirada con perspectiva de género, se da lugar al estudio de textos más actuales y su andamiaje con clásicos de la Literatura, apelando a que el estudiante se reconozca e identifique con ellos.

Shock publica en 2016 su libro *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad.* En su prólogo Claudia Acuña señala:

> Abrazar parece fácil, pero nunca es fácil llegar hasta el abrazo. Primero hay que saber lo que significa que nadie te abrace y de eso mis amigas las travas y yo sabemos bastante. La soledad no es mala. Lo malo es que te dejen sola no por algo que hiciste, sino por algo que sos. [...] Lo diferente nos hace aprender cosas que no sabemos y ni imaginamos. Nos abre los ojos y la cabeza, pero lo que es más importante, nos abre el alma [...] (2016, p. 4).

Apostemos a habilitar el aula y en particular la clase de Literatura como espacio en que ingrese ese abrazo a lo diferente. La importancia de la educación literaria estriba en este poder reivindicativo del abrazo, del sostén, de la escucha sincera en la que nos apartamos de lo estrictamente academicista, de lo asignaturista y de los componentes programáticos y sus mecanismos de implementación. «Es el derecho de toda infancia ir encontrándose», expresa Shock en una entrevista publicada en Canal Encuentro (2017); es la educación y el docente quienes como actores activos debemos acompañar en esta búsqueda en la que el estudiante se encuentre hilvanando su identidad y se sienta abrazado por el contexto.

Habitar nuevas formas. Propuesta didáctica. La educación como construcción

En el segundo semestre del año 2021 se plantea a los estudiantes de cuarto año nocturno la elaboración de una propuesta en el marco de la primera prueba parcial, que involucra lo trabajado desde Literatura y Filosofía. El eje central de la consigna fue la elaboración de un texto crítico-reflexivo en el que se evidenciara el diálogo entre las asignaturas.

Ambas docentes compartimos una posición de ferviente compromiso con la educación y particularmente una defensa aguerrida de la educación para adultos. Somos conscientes de la importancia de nuestras disciplinas y su rol como formadoras de seres críticos y reflexivos. Estamos convencidas de que la mirada integral de los conocimientos es muy significativa, ya que es de vital importancia evitar la fragmentación y entretejer sentidos. Es decir, siguiendo el paradigma planteado por Philippe Meirieu (1998) en su obra *Frankenstein educador*, desarmar la noción de educación como una fabricación, al modo de Victor Frankenstein, pues esta no es

una mera reproducción de conocimientos ni implica moldear o ensamblar, sino apelar a la educación como una construcción, instalando así:

> [...] la preocupación por la transferencia en el núcleo mismo del aprendizaje, en forma de preocupación por el poder emancipador de los aprendizajes y de voluntad de permitir a aquel que sabe que sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo, desviarlo para crear soluciones nuevas y proferir palabras inéditas ante situaciones imprevistas (p. 113).

Desde Filosofía, se abordó la categoría problema y problema filosófico en particular. Apoyados por la mirada y estudio de autores como Cerletti, Kohan y Tozzi. Los estudiantes debían identificar qué problemas filosóficos se reconocían en la obra literaria, así como también qué se problematizaba en ella.

Desde Literatura se promueve el estudio de la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley, centrándose en los capítulos trabajados (IV, V y X), el análisis de personajes y las temáticas planteadas. Dentro de las cuales se destacan el estudio del rol padre/hijo-creación/criatura, el abandono, la discriminación, el mundo de las apariencias y los prejuicios que de ella derivan (el caso del monstruo creado). También se produjo un acercamiento a los términos *monstruosidad/normalidad*: ¿qué es lo normal?, ¿cuáles son los parámetros de lo normal? Aquí se trabajó con el concepto de heteronormatividad como antecedente al abordaje del texto poético.

Para la lectura e interpretación de los fragmentos seleccionados se les proporcionó a los alumnos fichas de estudio y controles de lectura para un mayor entendimiento y acercamiento a la obra. También se abordó de forma comparativa el estudio de dichos capítulos con el siguiente fragmento del artículo «Literatura romántica y cine de terror: Frankenstein», de José Patricio Pérez Rufí (2010):

> […] junto a la lucha para vencer a la muerte, aparecen la libertad de la mente y el miedo a lo desconocido, la ciencia, la creación de la vida, la rebeldía de la transgresión del orden establecido..., la madurez y el arrepentimiento de los ideales. Los límites entre la cordura y la locura, la necesidad de afecto del monstruo y de los marginados sociales, el rechazo social como origen de conductas delictivas o la rebelión del hijo contra el padre y de la criatura contra el creador (párr. 5).

Una vez terminado, se presenta el texto «Yo, monstruo mío», de Susy Shock, y se promueve una búsqueda independiente de información sobre la escritora, su poesía y contexto. El asombro y la vergüenza ante la pronunciación de algunas palabras presentes en el poema primó en esta primera lectura: «Yo, perra en celo de mi sueño rojo / Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo / ni varón ni mujer / ni XXI ni H2O» (Shock, 2011, p. 55). La siguiente clase se acompañó con imágenes, testimonios audiovisuales y retornos permanentes al texto, su lectura y posibles interpretaciones.

La segunda parte de la propuesta radicó en la producción comparativa e intertextual entre los fragmentos de los capítulos y el poema. A modo de guía se plantearon algunas interrogantes que orientaron la producción escrita de los estudiantes: ¿En qué aspecto radica /se encuentra la «monstruosidad» en el poema de Susy Shock? ¿Cómo se experimenta la monstruosidad? ¿Observamos esta categoría y sus repercusiones a nivel social en la novela de Mary Shelley?, ¿en qué personaje?, ¿de qué forma? Meirieu (1998) se refiere a este ejercicio en donde la mera reproducción de conocimientos no alcanza:

> La transferencia de conocimiento no es, pues, un hecho tan establecido como se piensa. [...] Porque la importancia de la transferencia no reside, de entrada, en los hechos mentales espontáneos que pueden observarse, sino más bien en la exigencia que constituye (p. 113).

Colomer (1996) también acentúa la importancia de la intertextualidad mediante la cual los estudiantes pueden llegar a realizar asociaciones con textos que les resulten familiares potenciando la interrelación, la comprensión e identificación de temas o tópicos (p. 18).

Asimismo, se pretendió que los estudiantes establecieran conexiones entre los temas trabajados en ambas disciplinas, pero también qué les aportó el contacto con las asignaturas (Literatura y Filosofía) hasta visualizar en qué medida los conocimientos adquiridos se vinculan a su vida como seres reflexivos, críticos y transformadores de la realidad.

No solo la transferencia mencionada por Meirieu requiere una exigencia de parte del estudiante, también implicó desafíos desde el rol docente. Era primordial brindar espacios para el despliegue de la producción textual, darle el lugar que le corresponde a las interrogantes individuales en la riqueza de lo grupal. Al mismo tiempo, mantener una coherencia entre lo que se exigía como construcción de saberes fusionados y nuestra labor como docentes en el aula. Es decir que esto requirió de un arduo y comprometido trabajo en dupla.

Albañilear: el acompañamiento

Para Meirieu (1998) es preciso «[...] que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido [...] que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado» (p. 118). Ya lo hizo Frankenstein con su creación, recoge su materia prima, la moldea a su gusto y, una vez que observa el resultado, se despoja de toda responsabilidad y huye. El acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción del pensamiento dialogado entre los textos fue uno de los objetivos que, en principio, nos propusimos para llevar a cabo el parcial. Para ello ideamos una modalidad de acompañamiento en la que la demanda de horas en dupla se hizo necesaria, en sintonía con un enfoque integral, no fragmentado. Disponíamos de la semana de parciales en la que los estudiantes solo tienen clase de apoyo y parcial. Además, se generó una intervención en formato taller entre ambas docentes y sobre la totalidad del proceso. Finalmente, se transitó por una instancia de reelaboración para un mayor enriquecimiento de la producción, que no fue calificada de forma numérica.

Efectuar un trabajo coordinado con sentido, haciendo que los estudiantes fueran conscientes de la interconexión entre las asignaturas como parte de una currícula de disciplinas que los forman integralmente, generó en ellos un intercambio interesante que potenció la riqueza de las producciones iniciales, las posteriores correcciones y reelaboraciones.

La criatura-creación de Victor Frankenstein proclamaba y exigía a su creador la importancia de esta escucha en el diálogo con su padre: «Escucha mi historia y, después, abandóname o apiádate de mí, como mejor te parezca, pero escúchame. [...] ¡Escúchame, Frankenstein! [...] solo te pido que me escuches, después, si puedes, y si quieres destruye la obra de tus manos» (Shelley, 1818, p. 100). Conversar, intercambiar opiniones y observaciones sobre el trabajo de los demás desde la escucha respetuosa, identificar en las comparaciones logradas por el compañero lo que quizás otro expresó de forma diferente, felicitarse y maravillarse ante lo logrado favoreció un clima en donde se sintieron orgullosos del resultado. Sin duda este acompañamiento propició la construcción de sentidos y aprendizajes significativos, y promovió la autonomía del estudiante en este andamiaje convirtiéndose en «obra de sí mismo» (Pestalozzi, como se citó en Meirieu, 1998, p. 88).

> La escuela, por su parte, ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como «colectividad de aprendedores», de la construcción progresiva del «yo en el mundo». [...] para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia (Meirieu, 1998, p. 87).

Sabemos que estas condiciones son ideales. En esta oportunidad se pudo implementar debido a la utilización de un cúmulo de horas de trabajo no remuneradas por fuera de nuestra unidad docente. Lo cual no implica que siga siendo nuestro objetivo como profesionales de la educación impulsar y propiciar este andamiaje para generar un aprendizaje autónomo.

El espacio radial

Como resultado los estudiantes lograron una producción en extremo enriquecedora, con un nivel de autonomía, articulación y creatividad que evidenció la impronta personal.

La propuesta pretendió ser una instancia que trascendiera el aula e incluso las disciplinas, y transportó la experiencia de los estudiantes y sus producciones a través del espacio radial del turno nocturno, como segunda instancia (evaluación sumativa), fomentando la «difusión social de los textos literarios» (Colomer, 1996, p. 14).

La experiencia que poseíamos en cuanto a la radio y su manejo era escasa, pero la predisposición constante de los diferentes actores de la institución generó un clima de trabajo ameno y transformador. Desde el subdirector, que planteó la restauración de este espacio (que había funcionado en otras oportunidades) y brindó los equipos necesarios; hasta el docente de música, que colaboró como conductor inicial, apoyando desde la técnica y la logística, y el profesor de Ciencias Físicas como editor final del proyecto audiovisual, que luego se publicó en el canal de Youtube del turno nocturno. Previo a la puesta en práctica radial, se propuso la confección de un itinerario que organizó la jornada desde el involucramiento de los estudiantes como verdaderos constructores de este primer programa radial del año. A través del itinerario, fueron disponiendo no solo el orden en que participaron, sino también quién se encargaría de leer fragmentos, plantear las preguntas y responderlas. Vale aclarar que estudiantes y docentes teníamos como antecedente todo un semestre de trabajo virtual, lo cual reveló la necesidad y el anhelo del encuentro con el otro, las miradas, las risas compartidas. Quedó en evidencia que la virtualidad no sustituye de ninguna manera el trabajo presencial. Se produjo una instancia con una gran carga emotiva, en la que recién en ese momento fuimos conscientes de lo logrado.

> Igual que sucede en el encuentro amoroso. El impacto con el cuerpo de la palabra, cuando tiene lugar, siempre es un encuentro erótico. Si la palabra sabe encarnarse en un testimonio —si quien habla demuestra que lo que dice tiene una estrecha relación con la vida de deseo, si quien habla lo hace a partir de su propio deseo—, los objetos del saber adquieren el espesor erótico de un cuerpo, se tiñen de libido, cobran vida (Recalcati, 2014, p. 63)

Retomando las palabras de Recalcati, vale escuchar el programa para revivirlo como testimonio que trae la palabra de los estudiantes a la conciencia de lo aprendido desde una lucidez brutal.

Se impulsó la difusión y el intercambio en el espacio radial, fomentándolo como punto de encuentro, una invitación constante a compartir un don, lecturas, música, versos, experiencias y debates. «¿Qué es, entonces, una hora de clase? Es un encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como un acontecimiento» (Recalcati, 2014, p. 63). Nuestra hora de clase se transformó y trascendió lo

meramente asignaturista y las formas tradicionales de evaluación. La hora de clase fue también la hora compartida entre profesores de diferentes asignaturas. La hora de clase se convirtió en radio, micrófono y papeles esparcidos por el salón «de dibujo», que acondicionamos para ese momento. La hora de clase fue una instancia para otorgarle un sentido de pertenencia al turno nocturno, un ámbito para sembrar un cambio, desde la participación, el diálogo y el intercambio permanente. Un espacio donde las voces nocturnas se pronuncien y tengan repercusión.

Referencias bibliográficas

Canal Encuentro. (2017). *Historias debidas VIII: Susy Shock.* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=YttgXlEa0tc&t=1853s

Cerletti, A. y Kohan, W. (Eds.). (1996). *La filosofía en la escuela: caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html

Cordo, A. (2018, 16 de abril). Quiero quedarme monstrua. *La Diaria*, pp. 14-15. Recuperado de https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/4/quiero-quedarme-monstrua/

Frassinetti de Gallo M. y Salatino, G. (1991). *Filosofía, esa búsqueda reflexiva*. Buenos Aires: A-Z.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Menéndez, Y. y Ernst, G. [Radio Perrou]. (2021). *Actividad cuarto año nocturno* [Archivo de audio]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ReTOsjqHItY&t=515

Pérez Ruffi. J. P. (2010). *Literatura romántica y cine de terror: Frankenstein.* Recuperado de https://biblioteca.org.ar/libros/151909.pdf

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/La-hora-de-clase.pdf

Shelley, M. (1818). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Madrid: Mestas.

Shock, S. (2011). *Poemario transpirado*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.

Shock, S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad.* Buenos Aires: Muchas Nueces.

Shock, S. (2020). *Realidades*. Buenos Aires: Muchas Nueces.

En busca de un lugar para el texto literario en el aula de Español Lengua Extranjera

Mauricio de Vasconcellos
Universidad de la República

Resumen

Este trabajo recoge una actividad basada en un texto literario en clase de Español Lengua Extranjera con alumnos universitarios no hispanohablantes de intercambio de la Universidad de la República. Se trata de vincular el estudio de la perspectiva con la caracterización de los personajes en un cuento que, a su vez, sirve de sustento para una propuesta de escritura creativa con foco en el desarrollo de personajes. Por último, se plantea un posible diseño de una herramienta de evaluación —una rúbrica— que se adecue a las características y objetivos de las actividades realizadas en relación con los establecidos para el curso en torno al desarrollo de la competencia de lectura y escritura.
Palabras clave: textos literarios - Español Lengua Extranjera - escritura creativa - perspectiva narrativa - rúbrica.

Searching a Place for the Literary Text in a Spanish as a Foreign Language Course

Abstract

This work presents a sequence of activities based on a literary text in a Spanish as a Foreign Language course with exchange non-Spanish speakers at the University of the Republic, Uruguay. It is intended to relate the study of narrative perspective with characterization in a short story which serves as a basis for a follow-up creative writing activity focused on the development of characters present in the story worked with in class. Lastly, a possible design of an evaluation tool is presented -a rubric- which adapts to the evaluation of creative writing activities that students do and, likewise, considers the course goals in reference to the development of reading and writing skills.
Keywords: literary texts - Spanish as a Foreign Language - creative writing - perspective - rubric.

Cultura y Español Lengua Extranjera: el lugar de los textos literarios

El lugar de los textos literarios en la clase de Lengua Extranjera y Segunda[1] ha sido disputado por los cambios en los enfoques metodológicos y las diferentes aproximaciones que estos realizan al concepto de lengua, a pesar del indiscutido binomio que la lengua y la cultura conforman. El advenimiento del enfoque comunicativo en enseñanza de LE/2 en los años 1970 pone el foco en la lengua como instrumento para llevar a cabo acciones en la interacción con otros usuarios. Desde esta perspectiva los textos literarios no se orientan

1 De aquí en más LE/2.

de forma espontánea a lo pragmático en la interacción cotidiana de la misma manera en que otros textos sí lo hacen. Por esta razón, se ven desplazados fuera del lugar central que se les adjudicaba en enfoques anteriores. En estos se incluían bajo el vasto rótulo de *civilización* los mejores especímenes de la vida humana, que se traducía como el cúmulo de obras del arte y la técnica representativos de un grupo humano: la torre Eiffel, los grandes pintores… y las mejores obras literarias. En los textos literarios, la intención comunicativa no está necesariamente ligada a necesidades prácticas de comunicación en el mundo:

> El mensaje de la comunicación literaria está desligado de un contexto espacio-temporal que puedan compartir emisor y receptor, y por ello su interpretación no está ni referida ni condicionada a los elementos de un contexto único: la obra misma y cada lector concreto constituyen los diferentes contextos en que se va a producir el acto comunicativo (Martín Peris, 2000, p. 105).

Mientras que en la comunicación diaria del mundo real los interlocutores encuentran los referentes de los mensajes en el mundo extralingüístico, en el caso de los textos literarios tales referentes existen solo en el universo textual. Cuando el lector se enfrenta a ambigüedades, debe hurgar en el texto mismo para esclarecerlas y necesita, por ello, activar procesos de negociación de significados textuales a través de la interpretación. La atención a las competencias transversales en el aprendizaje de una LE/2 habilita la entrada de los textos literarios en tanto que estos tienen el potencial de trabajo con la lengua, contribuyen al desarrollo de la competencia lectora y, además, pueden servir de sustento para otras actividades de aprendizaje.

Las interrogantes acerca del lugar de los textos literarios en la enseñanza de LE/2 están estrechamente vinculadas con la discusión en torno del lugar de los contenidos culturales en los debates educativos. Esta discusión, asimismo, ha estado signada por la complejidad del concepto de cultura. La representación del fenómeno cultural, en tanto que este esconde más de lo que revela a simple vista, da cuenta de la dificultad para articularla en las prácticas educativas. Esta complejidad se ve agravada por el escaso consenso respecto del concepto desde las diferentes disciplinas y el consecuente riesgo de caer en los esencialismos reductores de un fenómeno que atañe a todos los aspectos de la existencia humana (Rangriz y Harati, 2017, p. 210).

A partir de un recorrido por el concepto de cultura a través de diferentes disciplinas, Moran (2001) ofrece una conceptualización del fenómeno cultural funcional a su articulación en el aula y lo identifica como aquellas dimensiones compartidas entre los miembros de una comunidad: «[…] el cúmulo compartido de prácticas asociadas con un número de productos, a su vez basados en visiones de mundo situadas en contextos sociales específicos (p. 24)». Su conceptualización permite trazar una línea vinculante entre la enseñanza de LE/2 y el rol de los contenidos culturales, entre estos los textos literarios. Un aspecto de esta perspectiva sobre la cultura ocupó un lugar predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras, conceptualizada como *civilización* en los manuales de LE/2, y se reducía a los mejores especímenes considerados representativos de la cultura de una nación. Los artefactos literarios en particular eran con frecuencia considerados en referencia a la conformación de los cánones literarios (Orlando, 2002, p. 61; Fleming, 2007, p. 4) y se los ubicaba dentro de la llamada *Cultura* con mayúsculas o alta cultura (Moran, 2001, p. 4; Kramsch, 2012, p. 65). Una segunda vertiente considera el individuo a la luz del pasado y conceptualiza la cultura como las prácticas heredadas de las generaciones anteriores, lo que marca el cambio de la mirada hacia los hábitos y las prácticas (Orlando, 2002, p. 65; Hipogrosso y Orlando, 2002, p. 34), como se evidencia en los enfoques sobre el discurso en las metodologías de LE/2 a partir de los años setenta. Las creencias y valores compartidos y transmitidos de generación en generación constituyen la tercera dimensión, y cristalizan en los principios éticos que regulan nuestras acciones. Algunos identifican estos principios como aquellos que aseguran la convivencia armónica en comunidad y la supervivencia a través de las normas y principios que controlan la conducta.

La escisión de la lengua y la cultura en las prácticas de aula es reconocida por García de la Santa (2013) y Miquel y Sans (2004), quienes insisten en la necesidad de reivindicar un enfoque en el que el componente cultural logre revitalizar la competencia comunicativa del alumno. En concordancia con una postura intercultural de enseñanza, estos especialistas coinciden en que es deber de la didáctica actual proporcionar condiciones para que el alumno reciba un tratamiento de alumno único e individual y sea respetado en el proceso de aprendizaje de una lengua y cultura extranjeras sin abandonar ni ser forzado a ocultar la suya. Estos contenidos culturales, orientados a posibilitar y reivindicar este principio, deben estar integrados en el trabajo de aula y no relegados a una sección marginal en los manuales de lenguas.

En referencia a los textos literarios en la enseñanza de LE/2 en particular, se constata el cambio de su función y presencia en los manuales disponibles para su enseñanza. Si bien la literatura ocupó un lugar central

en términos de civilización de la lengua LE/2, el advenimiento del método comunicativo en los años 1970 no parece hacer eco de este lugar al considerarla poco pertinente para la comunicación auténtica y cotidiana. Esto se ve confirmado por el lugar marginal que ocupó durante las últimas décadas, por lo general al final de las unidades, con un carácter de actividad optativa o de cierre que no se articula en el trabajo con la lengua que dicha unidad presentaba y los convierte en las actividades que con frecuencia se optaba por no trabajar por falta de tiempo (Acquaroni Muñoz y Naranjo Pita, 2019, p. 248). Recientemente, este cambio de perspectiva sobre los textos literarios en el aula de LE/2 se incluye en la última actualización del documento del Marco Común Europeo de Referencia[2] (Consejo de Europa, 2021), en el que se conceptualizan los textos literarios como potenciales para el trabajo con la LE/2. En el mencionado documento se incluyen descriptores para tareas que involucran textos literarios, reivindicando su pertinencia como actividades de lenguaje. Dentro de las actividades de comprensión distingue la lectura creativa, dentro de las actividades de expresión sitúa la escritura creativa y, por último, conceptualiza la expresión de una reacción personal sobre un texto y el análisis literario propiamente dicho como actividades de mediación lingüística (Consejo de Europa, 2021).

Este trabajo intenta ilustrar una posible articulación en la práctica de enseñanza de ELE de una actividad de escritura a propósito de un texto literario en tanto que artefacto cultural. Asimismo, se apunta a una reflexión en torno al aporte del trabajo con un texto literario, a la construcción de significados en la lectura y escritura, así como a una aproximación a la evaluación de estas actividades.

El grupo y actividad propuesta

La actividad propuesta se lleva a cabo con un grupo de estudiantes de movilidad no hispanohablantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Estos se inscriben en el curso de Español Lengua Extranjera —como apoyatura lingüística mientras estudian en la universidad—, que se dicta con una frecuencia de dos clases semanales de una hora y media de duración. Aunque el grupo se caracteriza por ser multinivel, en general el alumnado que accede a una experiencia de movilidad en la Udelar tiene de uno a cinco años de estudio de la lengua española, en su mayoría con una competencia lingüística que se sitúa en el nivel B1 o B2 del MCER. El grupo se compone de 25 estudiantes de 20 a 24 años provenientes de Brasil, Francia, Eslovaquia, Italia, Grecia y Polonia. La variedad de español que predomina en los materiales trabajados es la rioplatense en virtud de conformar esta la *variedad preferente* (Andión Herrero, 2007, p. 4) porque es aquella a la que el alumnado estará expuesto con más frecuencia durante su estadía en el país. Sin embargo, se presentan muestras de otras variedades en el entendido de que tal pluralidad permite

2 De aquí en más MCER.

a su vez el éxito de comunicación con hablantes de otras procedencias del mundo hispánico, así como con sus diferentes culturas (Andión Herrero, 2008, p. 21).

A partir de una síntesis de las características de la Generación del Centenario, se realiza una lectura conjunta de *El hombre pálido*, de Francisco Espínola (se asignó el salón Francisco Espínola para el curso durante el segundo semestre de 2022, lo que constituye una buena razón para la elección de este texto). Por iniciativa de los alumnos, se hace un estudio de la lexicografía (el alumnado manifiesta especial interés por las características de la variedad no estándar de los personajes frente a la estándar del narrador) antes de enfocar en la perspectiva narrativa y su vinculación con la caracterización de los personajes de Elvira y el forastero.

A continuación, se realiza una identificación y sistematización de los aspectos lingüísticos o discursivos que contribuyen a la cristalización de la perspectiva. Como actividad de cierre, se planea una actividad de escritura creativa a propósito del texto leído en el que deberán elegir una de las siguientes propuestas y producir un texto de 120-180 palabras:

1. Imaginá que sos Elvira cuando se retira a dormir con su madre. Escribí tus pensamientos.
2. Imaginá que sos el hombre luego de la pelea con el Negro. Escribí tus pensamientos.

Se acuerdan algunas características que atañen a este tipo de escritura empática[3] (no es una actividad que solemos hacer en clase de LE/2), como el hecho de que deberán producir un texto en primera persona, la voz que predominará será la del personaje y los pensamientos pueden incluir todo lo que pasa por la cabeza de ese personaje en las circunstancias del momento, por lo que deberán releer el cuento para situarse en el lugar del personaje que elijan.

La elección de un texto literario tiene un valor intrínseco directamente articulado con el enfoque con el que este curso ha sido concebido. Los enfoques de interculturalidad vislumbran la posibilidad de contribuir al entendimiento entre las diferentes culturas en constante cruce en las sociedades modernas. Si bien el multiculturalismo reconoce la coexistencia de diferentes grupos culturales en la sociedad, la interculturalidad pone la mirada en los espacios de contacto de las diferentes culturas como modo de resolver los posibles conflictos que naturalmente se generan y promover la cohesión social. Galisson (2002) y Kramsch (1993, 2012) señalan el papel central del alumno y su cultura en relación con la cultura de la LE/2 en metodologías concebidas desde la perspectiva intercultural como el lugar privilegiado para el encuentro e intercambio, lo que posibilita la coexistencia e interrelación basadas en el reconocimiento de la heterogeneidad y su respeto. El carácter transformativo de la interculturalidad (Areizaga, 2001; Puren, 2002) prepara al individuo para funcionar de manera armónica en los intersticios de las culturas, cualidad también atribuible al fenómeno literario,

> […] por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura (Colomer, 2001, s. p).

Desde esta mirada, el trabajo con textos literarios en los cursos de LE/2 reviste una pertinencia en tanto estos habilitan el estudio de la lengua como medio expresivo de la literatura y, a la vez, permiten hurgar en modos en que la escritura literaria «refleja y configura valores e ideologías y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo» (Colomer, 1996, s/p).

Caracterización y perspectiva: desde los recursos estilísticos al efecto expresivo

Como se insinúa en este desarrollo, si bien el trabajo con textos literarios en cursos de LE/2 atañe a la naturaleza misma de la lengua —concebida esta última como inseparable del fenómeno cultural (*language-and-culture*, Moran, 2001; *languaculture*, Risager, 2005)— el foco sobre la lengua provee la oportunidad de explorar los diversos modos en que el plano lingüístico impacta en la construcción de significados que, a su vez, constituyen los universos textuales con los que entramos en contacto a través de la apreciación literaria. En este apartado se pretende una aproximación a los mecanismos lingüísticos que los alumnos utilizan para construir

3 En este trabajo, por escritura empática remito a las tareas de escritura creativa que se basan en un texto literario y que implican situarse en el lugar de un personaje para producir un texto en el que refleje la evaluación del personaje. Como tal, implica establecer relaciones de coherencia para una caracterización y desarrollo de la acción con la matriz del personaje ya dada en el texto literario sobre el que se basa.

la perspectiva narrativa desde los aportes de la estilística y, para ello, a modo ilustrativo, se hacen referencias a una selección de las producciones escritas del alumnado. Asimismo, se intenta vincular estos usos de indicadores lingüísticos con la caracterización de los personajes.

Adoptamos aquí una selección reducida de indicadores de la perspectiva narrativa (Short, 1996/2013) en el entendido de que contribuyen a sistematizar el estudio de la lengua y, por ello, a didactizar las propuestas de trabajo con textos literarios en una clase de LE/2. Se consideran los siguientes indicadores:

Indicadores de la perspectiva (Short, 1996/2013, pp. 255-287)	**Descripción y ejemplos de *El hombre pálido***
Ítems léxicos de evaluación	Palabras de contenidos léxico que denotan valoración (adjetivos calificativos, sustantivos, adverbios y verbos léxicos, frases preposicionales con valor adjetivo, etc.). Ejemplos: Enseguida, ofreció el mate al desconocido. Este la miró y ella los bajó, trémula de susto. [...] Pero esa nochecita, con el ruido de los truenos y la lluvia, con la soledad, con muchas cosas, tenía un tremendo miedo a aquel hombre de barba negra y cara pálida y ojos como chispas[4] (p. 16).
Indicaciones de percepciones del personaje	Uso de verbos de percepción y cognición; verbos y adverbios que constatan la realidad, la presentan como falsa, etc. Ejemplos: Se dio cuenta de que él la observaba. Los ojos encapotados, sorbiendo lentamente el mate, el hombre recorría con la vista el cuerpo tentador de la muchacha… (p. 17).
Comentario o representación de la perspectiva ideológica	Descripción, comentario o valoración referentes al sistema de valores y creencias presentes en el texto, generalmente representativas de la cosmovisión de un grupo. Ejemplo: —¡Hum! Si te salieran en luces alas los que has matao, te ciegaría la iluminación, y ahora te ha entrao por hacerte el angelito. —Nadie aquí habla de bondá. Digo que no se me antoja y se acabó. —Peor pa vos. Iré solo. ¡Qué tanto amolar por dos mujeres! (p. 19).

A modo de ejemplificación, en el apartado que sigue se estudian fragmentos de los textos producidos por los estudiantes en referencia a la propuesta 1 y, en algunos casos, se proporcionan fragmentos del cuento trabajado para ilustrar posibles vinculaciones con los textos producidos por alumnos, ya sea porque se constatan aspectos que se retoman en la escritura e intervienen en la configuración de la perspectiva narrativa o, al contrario, aspectos novedosos en la escritura de los alumnos que no tienen asidero en el texto trabajado.

Propuesta 1: Perspectiva de Elvira

Algunas de las tareas escritas revelan la construcción de la perspectiva del personaje de Elvira a través de ítems léxicos que introducen una evaluación del hombre. Aunque el narrador del cuento de Espínola declara de manera explícita el temor de Elvira, algunos atribuyen el miedo de Elvira al misterio del hombre:

4 Las citas al texto trabajado pertenecen a R. Peyrou y H. Raviolo (Eds.) (2013) Francisco Espínola. Montevideo: Banda Oriental. Colección: Obras maestras del cuento uruguayo.

Estudiante 13[5]

> […] había algo *raro* en su semblante, algo *peligroso*. [...] No sé de dónde viene ese *miedo* ya que siempre ofrecemos estadía a desconocidos y nunca nos pasó nada, pero, no sé, hay algo *extraño* en este hombre […].

El hombre pálido

> Enseguida, ofreció el mate al desconocido. Este la miró a los ojos y ella los bajó, *trémula de susto*. No sabía por qué. Muchas veces habían llegado así, de pronto, gentes de otros pagos que dormían allí y al otro día se iban. Pero esa nochecita, con el ruido de los truenos y la lluvia, con la soledad, con muchas cosas, tenía *un tremendo miedo* a aquel hombre de barba negra y cara pálida y *ojos como chispas* (p. 16).

Los adjetivos calificativos en la tarea de este alumno configuran la perspectiva de Elvira sobre la apariencia del hombre y, aunque esta tarea retoma el tema del miedo ya presente en el original, parece asimismo atenuar los significados de los adjetivos que lo califican en el texto de Espínola (*trémula* y *tremendo* frente a *raro*, *peligroso* y *extraño*). La comparación presente en el original en referencia a la mirada (¿maldad? ¿ambición?) y el efecto que en ella tienen las circunstancias del clima y la soledad en el rancho (enfatizadas en la enumeración de *nochecita*, *ruido de truenos*, *lluvia*…) no parecen traducirse en este ejemplo.

En otro de los textos producidos, la perspectiva del hombre es recogida en la perspectiva de Elvira con la misma categoría de indicadores léxicos y evaluativos del caso anterior:

Estudiante 4

> Parece realmente *guapo* pero su *belleza* tiene algo *salvaje* e *indómito.* Casi puedo sentir su aliento listo para consumirnos en cualquier momento.

El hombre pálido

> [...] toda ella producía unas ansias extrañas en quien la miraba; entreveradas ansias de caer de rodillas, de cazarla del pelo, de hacerla sufrir apretándola fuerte entre los brazos, de acariciarla tocándola apenitas… (p. 17).

Este ejemplo dota al personaje de Elvira de una capacidad de percepción (nótese el verbo de percepción: *parece*), aparentemente ausente en el texto de Espínola. Frente al *tremendo miedo* o la acción de bajar los ojos *trémula de susto*, la construcción de Elvira aquí revela su apreciación de la belleza del hombre y, en última instancia, lo que le da miedo es su carácter fogoso e incontrolablemente pasional que abre una dimensión de significados vinculados a la construcción del personaje que permite pensar en el miedo como producto de la inocencia de Elvira, que la torna incapaz de confrontar la mirada seductora (¿lasciva?) del hombre. Este ejemplo retoma, en otras palabras, las cualidades que se desprenden del pensamiento del hombre, mediadas por el narrador en el original, y modifica la naturaleza del personaje en el texto de Espínola. En este último, Elvira bajó los ojos al encontrar su mirada con la del hombre, *trémula de susto*, pero es importante notar que Elvira no sabía la razón de su susto (*No sabía por qué*, p. 16), mientras que la Elvira de este estudiante es capaz de ver los pensamientos del hombre y, por ello, es consciente de la razón de su temor.

Un último ejemplo recoge esta falta de conciencia acerca de la razón de su temor por parte de Elvira. El texto producido también recurre a ítems léxicos para expresar la falta de transparencia del hombre, ya sea en relación a sus intenciones (*llegó con un aire misterioso*) o a su mirada (*dudosa*):

5 Las citas de los trabajos escritos de alumnos no están corregidas. En caso de ambigüedad se agregan comentarios entre corchetes.

Estudiante 3

> Algo en él me angustia, *no sé por qué.* [...] *No sé, solo* sé que él llegó con un aire *misterioso*, todo mojado y cuando lo vi sentí una opresión en el pecho. [...] Una *mirada dudosa, no pudo distinguir* tus intenciones, me hace temer.

El hombre pálido

> Enseguida, ofreció el mate al desconocido. Este la miró a los ojos y ella los bajó, trémula de susto. No sabía por qué (p. 16).

En este ejemplo intervienen, como en el original, verbos de cognición para expresar la falta de conocimiento que Elvira tiene acerca del hombre: *no sé*, *no pudo* [sic] *distinguir*. Si la angustia en el fragmento anterior se debía a la conciencia de Elvira acerca de la pasión del hombre y a su capacidad de percepción de los pensamientos de este, en este último ejemplo el temor se debe a la falta de esta conciencia y la consecuente aprehensión del peligro que esta falta provoca en Elvira.

En la misma línea de retratar la percepción de Elvira y su capacidad para 'ver' los pensamientos del hombre, el siguiente ejemplo refleja la construcción de un personaje que es capaz de ver, entender y decidir. Al dotar a Elvira de voluntad, esta construcción se aleja del texto de Espínola, en el que Elvira se paraliza ante el temor y la duda:

Estudiante 13

> Me *gustaría* despertarle a mi madre para que me diga que estoy imaginando cosas, que estoy loca, pero *no le quiero molestar* con mis pensamientos.

Estudiante 12

> *Vi* cómo miraba a mi madre… *Vi* cómo se sentía *incómoda*. ¿Qué tengo que hacer? No lo conocemos y estamos solas a casa. ¿Llamo a la policía? ¿Llamo a mi padre? Si lo hago, mamá se *enojará*… Una vez que estoy sola con ella, llamamos a la policía. Solo *demostrará* que es incapaz de cuidar de mí.

El hombre pálido

> Tuvo intención de despertar a su madre, pero *no* se *animó* a moverse (p. 18).

Los ítems léxicos de evaluación en el fragmento del estudiante 12, por ejemplo, contribuyen a cristalizar la perspectiva de la madre, quien se sentirá incómoda o se enojará ante las acciones de Elvira. Elvira, asimismo, también es alguien que ve/comprende con claridad (nótese el uso del verbo *ver* con carácter de cognición) y decide no llamar a la policía porque piensa en el efecto que esto podría tener en su madre: se enojará porque sospechan de un hombre en lugar de cumplir con los ritos de la hospitalidad, o se sentirá ofendida porque llamar al padre o a la policía solo dejará en evidencia que, por sí sola, no puede cuidar de su hija. Este último fragmento, en particular, constituye una representación de la percepción o pensamiento del personaje, signada aquí por la presencia de los puntos suspensivos como énfasis en la actividad de pensamiento.

Como último ejemplo de la construcción de Elvira, el siguiente fragmento retrata la naturaleza del hombre en el medio rural y la perspectiva ideológica de la gente de la campaña, conocidos focos de interés en la narrativa breve de Espínola. La línea de acción en el cuento deja al descubierto el valor de la hospitalidad al recibir al hombre en un día de tormenta y ofrecerle un lugar para pasar la noche, así como también se refleja la amabilidad en el ritual del mate. Aquí, Elvira pone en palabras de los mismos personajes o en su pensamiento esta perspectiva y la cuestiona:

Estudiante 4

> Mi madre siempre insistía. La confianza y la amabilidad deben anteponerse a cualquier otra cosa. […] No es que no confíe en la gente, pero ya nos han engañado mil veces y solo se siente que estamos listas para ser engañadas una vez más. ¿Por qué debemos ser siempre las que acaricien y protejan y nunca las que deban ser acariciadas o protegidas?

Elvira pone en la perspectiva de su madre los valores que en el cuento original se desprenden a través de la descripción de las acciones de las mujeres, para cuestionarlos ante la percepción del riesgo o peligro en el hombre.

A modo de síntesis, a partir de este número reducido de recursos estilísticos se puede constatar una construcción de la perspectiva narrativa que arroja luz sobre diferentes dimensiones de la construcción del personaje de Elvira. Estas dimensiones están, en algunos casos, en concordancia con el texto original y, en otros casos, entran en conflicto con este último texto. Si la tarea propuesta tiene una orientación hacia el carácter empático de la escritura, ello nos permite asumir que tal escritura depende de una comprensión cabal del texto literario sobre el que se basa. En estos fragmentos de escritura de los alumnos podemos identificar una atenuación del temor de Elvira en referencia al hombre, adjudicada en algunos al misterio que rodea al forastero. En otros, el temor de Elvira no se debe tanto a la incertidumbre o misterio del hombre como a su belleza y al carácter pasional que representa, frente a la falta de experiencia de Elvira, que la hace vulnerable ante una fuerza pasional desconocida. En otro texto, la perspectiva de Elvira revela que su inacción está basada en una decisión personal que tiene en cuenta los sentimientos de su madre, mientras que en el original no existe un acto de voluntad, sino que no puede reaccionar porque queda paralizada por el temor. El último ejemplo pone énfasis en una Elvira que cuestiona los valores de la hospitalidad y la amabilidad como distintivos de la gente del medio rural, mientras que en el relato de Espínola estos valores no se cuestionan y se cumplen a pesar del temor (basta releer el episodio del ritual del mate para confirmarlo).

Una aproximación a la evaluación de la escritura creativa sobre textos literarios

Concebida como parte del proceso de aprendizaje, la evaluación formativa entra en tensión con las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo. En algunos casos, esta tensión se debe a las imposiciones institucionales en torno a la evaluación y, en otros, al tiempo disponible para la lectura y corrección del caudal de tareas de nuestros alumnos que suele obligarnos a adjudicar comentarios similares y poco precisos a las tareas. Esta imprecisión es recurrente, asimismo, en el momento de explicitar los criterios que subyacen a la evaluación de las tareas y la consecuente queja sobre estos por parte de los alumnos aun luego de haber recibido comentarios sobre sus trabajos. Es conocida la dificultad que acarrea la evaluación de la escritura (Eguiluz Pacheco y De Vega Santos, 2009) y, en particular, aquellas tareas enfocadas en la escritura creativa o subjetiva. Aunque se reconoce el potencial de este tipo de escritura como una de las formas de integrar la experiencia de lectura de textos literarios, a su vez, muchas veces se duda de la naturaleza de esta actividad como objeto de evaluación, lo que ha llevado a algunos a afirmar que este tipo de actividad no debe evaluarse (Kallay, 2018). Paradójicamente, y casi sin saber por qué, todos hemos pasado por la experiencia de sentir que este tipo de actividades sí debe evaluarse porque constituye una tarea y porque los lineamientos institucionales, a pesar de reivindicar la evaluación formativa en su declaración de principios, siempre exigen una evaluación traducible en un número.

Quizá una forma de resolver esta tensión esté relacionada con el tipo de evaluación que se hace de las actividades de escritura basadas en la lectura de textos literarios y, además, implican un factor de subjetividad. La propuesta de trabajo que se presenta aquí, sin embargo, no supone una escritura por placer en exclusivo. Si bien implica un aspecto subjetivo en tanto que requiere imaginar posibles desarrollos que no están explícitos en el texto literario trabajado, lo cierto es que esta propuesta implica un trabajo de imaginación anclado en la lectura previa, por lo que su contenido existe en forma potencial en el texto literario leído. Imaginar los pensamientos de un personaje exige situarse en las coordenadas de las circunstancias espaciotemporales del universo textual y haber aprehendido la matriz moral del personaje ya implicada y sugerida en el texto leído para poder retratar una posible evolución o una simple faceta que resulte verosímil. De esta manera, podemos

acordar que la escritura basada en la lectura de un texto literario trata de un proceso de comprensión lectora profundo, previo a la escritura, y la tensión parece resultar de esta combinación del carácter creativo/subjetivo de la tarea con la evaluación traducible a un número. Se percibe la necesidad de establecer criterios claros y suficientemente objetivos para garantizar la fiabilidad de la tarea misma (Eguiluz Pacheco y De Vega Santos, 2009) y, para lograrlo, el grado de «corrección» o «incorrección» (estos términos no parecen hacer eco en una tarea que se anuncia como creativa/subjetiva) no debería responder al criterio subjetivo de quien evalúa para asegurar su validez, aun cuando en la evaluación la subjetividad siempre esté presente.

El diseño de una herramienta de evaluación que asegure la fiabilidad y validez necesita responder a las exigencias institucionales para que no resulte un dispositivo aislado, además de establecer los criterios y descriptores cualitativos que reflejen los diferentes niveles de consecución con que se realiza la tarea que se evalúa. El recurso de la rúbrica constituye una serie de criterios de calidad, con frecuencia organizados en un formato de grilla, de acuerdo con acciones que clasifican el desarrollo de la competencia en una serie de habilidades y conocimientos (Griffin, 2019, p. 11). Su ventaja es que, como herramienta de evaluación, la rúbrica establece criterios claros de evaluación con diferentes niveles de consecución formalizados a través de descripciones cualitativas (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2018).

Es necesario que en el diseño de la rúbrica se articulen los contenidos que la componen con los contextos de evaluación, ya sean los objetivos del programa o los lineamientos institucionales, para asegurar el carácter situado de la evaluación. En el caso de esta tarea específica, en el marco de un curso de lengua extranjera, se deberían tener en cuenta el desarrollo de la comprensión lectora, la escritura y el manejo de los recursos lingüísticos que, en conjunto, conformarían los criterios de evaluación de la rúbrica, alineados con los objetivos del programa específico del curso. Los descriptores, según diferentes niveles de consecución de los objetivos, versarán sobre estos criterios de evaluación seleccionados.

El diseño de la presente rúbrica[6] para evaluar los textos producidos por los alumnos en esta propuesta intenta orientarse a los diferentes aspectos de la experiencia de aprendizaje que componen los objetivos de esta propuesta de trabajo. Los criterios adoptados para valorar el grado de consecución de las actividades son los siguientes:

La comprensión lectora: caracterización y contenido

Se pretende valorar el grado de comprensión lectora que los estudiantes reflejan en su producción escrita. Como ya se mencionó, si bien se trata de una actividad de escritura creativa, la consigna plantea el trabajo basado en un texto literario previamente leído y discutido en clase. La propuesta de escritura debe mantener una orientación verosímil que se desprende de lineamientos ya presentes en el texto literario leído: la construcción del personaje debe reflejar una constitución esperable y coherente al consistir en una actividad en la que damos vida a un personaje que ya existe en el mundo de la ficción, con su matriz de personalidad, conflictos y circunstancias específicas. Ello habilita la apreciación del grado de coherencia entre el personaje de Espínola y su continuidad en el personaje de la escritura realizada por el alumno.

El manejo de la LE/2: morfosintaxis, vocabulario, ortografía y puntuación

Un segundo criterio presta atención al manejo de la lengua escrita. La atención a la lengua se justifica por el hecho de que el medio de expresión de la literatura es el lenguaje escrito y, además, porque el alumnado con el que se trabaja en esta experiencia está constituido por estudiantes de ELE.

La selección de estos criterios responde a un intento de alinear la evaluación con los objetivos propuestos para este curso, en que el desarrollo de la comprensión lectora de nivel avanzado y la expresión escrita son aspectos pertinentes y constituyen objetivos transversales.

Las bandas de descriptores se organizan en torno a tres grados de consecución de la actividad. Se opta por un número reducido de categorías para que la herramienta de evaluación resulte práctica en su implementación. Una de las ventajas de diseñar un número reducido de niveles (como en este caso) es que posibilita identificar información relevante en la evaluación de los trabajos (Allen y Tanner, 2006, p. 201), además de

6 Ver anexo.

dar una devolución clara sobre aspectos que se deben mejorar. Sin embargo, tres categorías o grados en términos de «no aceptable», «aceptable» y «bueno» (o como decido etiquetarlos aquí, «no colma», «colma» y «colma ampliamente las expectativas») por momentos pueden reducir el fenómeno complejo de evaluación a juicios simplificadores o forzados en unas pocas categorías. Por esta razón, se incluyen dos columnas intermedias entre las categorías 'no colma las expectativas' y 'colma las expectativas, y entre esta última y 'colma ampliamente las expectativas'. Estas categorías intermedias permiten una mayor precisión a la hora de evaluar actividades que encajan en descriptores de dos categorías, la categoría inmediatamente anterior y la siguiente.

Es pertinente agregar que las etiquetas correspondientes a las franjas de consecución en la rúbrica intentan reflejar el grado en que estas cumplen con los objetivos esperados, planteados para este tipo de actividad y considerados, a la vez, a la luz de los objetivos generales del curso en relación con las competencias de lectura y escritura. La redacción «no colma», «colma» y «colma ampliamente las expectativas», en esta rúbrica en particular, remite al grado en que las diferentes tareas evaluadas cumplen con los objetivos establecidos en el curso para este tipo de actividad. Cabe mencionar también que las rubricas pueden ser negociadas en conjunto con los alumnos, de tal manera que la evaluación constituya una herramienta democrática y realista.

Esta herramienta permite transitar por el proceso de evaluación desde lo cualitativo —presente en los descriptores— hacia los requisitos institucionales de carácter cuantitativo. En una escala de evaluación numérica del 1 al 12, como la vigente en estos momentos, esta rúbrica permite una fácil traducibilidad a una calificación numérica. Cada categoría de desempeño acarrea un punto que aumenta desde la izquierda hacia la derecha, lo que da un total de 12 puntos.

A modo de ejemplo se aplica la evaluación de uno de los trabajos, que se transcribe a continuación:

Imaginá que sos el hombre luego de la pelea con el Negro. Escribí tus pensamientos.

Estudiante 1

> Qué idiota… si tan solo me hubiera escuchado y no estuviera obsesionado con el dinero… podríamos haber seguido como siempre y robado a tantas otras personas. Pero no, el dinero lo hizo perder la cabeza, estaba dispuesto a matarme por eso… pero era él o yo…
>
> Y yo también, desde cuándo mis sentimientos se apoderaron de esta manera. Una carita bonita, una niña, y aquí estoy negándome a volar [robar] y matando a mi compañero. Esta pequeña puta me costó mucho más que una noche de trabajo…
>
> Tal vez esta vida ya no sea para mí, deambulando, mintiendo, robando, matando… ¿soy aún capaz de hacerlo si me rompo en la primera cara bonita que encuentro? ¿No es hora de volver a la legalidad? ¿Pero cómo hacerlo? Mi vida siempre ha sido la de un vagabundo y un ladrón. Ni siquiera estoy seguro de cómo hacer una vida honesta.
>
> Qué mierda… De todos modos, mejor me largo de esta casa de la desgracia, esta niña no me traerá nada bueno…

Criterios de consecución	Comentarios	Puntaje total = 9 y ½ (10)
Coherencia entre la escritura y el texto literario	Hay un intento de representar el conflicto del hombre. Desde su perspectiva, la fuerza del bien lo lleva a matar al negro por su obsesión con el mal, pero Elvira no vale la pérdida de su amigo. Se instala la duda acerca de su estilo de vida, pero en el cuento no parece dudar en su determinación.	2 puntos
Contenido	La escritura recoge parcialmente las circunstancias del personaje del cuento: ante el crimen decide marcharse, aunque en el primer párrafo no parece convencido de dejar su estilo de vida («podríamos haber seguido como siempre»).	2 y ½ puntos
Lengua en uso 1: vocabulario y puntuación	La selección léxica logra expresar significados sutiles: el enojo por el desenlace de sus acciones («Esta pequeña puta me costó mucho más que una noche de trabajo»), el afecto/efecto de Elvira en él («Una cara bonita, una niña). La puntuación logra transmitir el estado meditabundo/desesperado del hombre: uso de los puntos suspensivos.	3
Lengua en uso 2: morfosintaxis y ortografía	Sintaxis y ortografía correctas.	3

Consideraciones finales

Como se señala en este trabajo, el advenimiento del enfoque comunicativo adopta una vertiente de la cultura, a veces denominada cultura *con minúsculas* (Miquel y Sans, 2004) y conceptualizada como el cúmulo de conocimientos que permite a todos los hablantes nativos de una lengua comportarse de manera operante en situaciones concretas y acceder a los procesos necesarios, como entender lo que sucede en su entorno cultural, actuar de forma adecuada y de acuerdo con las coordenadas socioculturales e interactuar comunicativamente al saber qué decir y cómo decirlo de acuerdo con las circunstancias. Como consecuencia, la Cultura *con mayúsculas*, denominada en los manuales como civilización (lengua y civilización de la lengua francesa, inglesa, etc.), queda en un lugar accesorio debido a que su conocimiento parece estar alejado de los intercambios cotidianos y, por ende, difícilmente se conciben como focos necesarios de atención en el estudio de la LE/2.

En esta propuesta se intenta un acercamiento a un artefacto cultural específico, el texto literario, para reflexionar sobre su pertinencia en los cursos de lenguas. La especificidad de la lengua y de la comunicación literaria hace del texto literario una fuente de oportunidades de aprendizaje difícilmente cuestionable. La naturaleza de la obra de ficción, en tanto que universo no existente más allá de las palabras, ofrece la posibilidad de desarrollo de estrategias de lectura para hurgar en planos profundos de significación. Esta propuesta intenta un trabajo sobre un aspecto de los textos literarios que atañe a la significación que surge de estos textos en torno a los indicadores lingüísticos que conforman la perspectiva narrativa. Se plantea en esa actividad la posibilidad de desarrollar la competencia lectora mediante el estudio de la forma y el impacto en el contenido. Este trabajo de identificación de los recursos lingüísticos que construyen la perspectiva y de vinculación con los efectos en el nivel de la expresión, aquí centrada en la caracterización de personajes, provee el sustento para la consigna de escritura creativa en la que se actualizan los conceptos trabajados de perspectiva y caracterización, y se aplican/desarrollan en el acto de revivir personajes cuya matriz ya se encuentra en el texto leído. Esta continuidad del trabajo con la LE/2 desde la lectura a la escritura contribuye al desarrollo de competencias lectora y escrita de manera integrada, propias del aprendizaje de la lengua:

> La separación entre habilidades ha sido percibida como un problema y los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas plantean la interrelación entre ellas, aunándolas bajo la denominación de «enfoque comunicativo», que plantea retos a los que la investigación debería responder para ofrecer bases sólidas sobre las que fundamentar la práctica (Camps, 2012, p. 35).

Así como los textos literarios parecen, a primera vista, estar lejos de los eventos comunicativos cotidianos, también las actividades de lectura de textos literarios y escritura basada en estos han sido consideradas con recelo en la clase de LE/2. La tensión que subyace a este recelo viene dada por la dificultad de llevar a cabo una evaluación con pretensiones de objetividad de la escritura creativa basada en textos, y la consecuente falta de claridad en la devolución que podemos dar al alumnado sobre su tarea. La rúbrica surge como una herramienta que permite evaluar la escritura y subsanar esa carencia de claridad, en tanto que constituye una forma de evaluación transparente, debido a que posibilita identificar los criterios de consecución de una actividad, su sistematización y clara traducción a comentarios para el alumno.

Referencias bibliográficas

Acquaroni Muñoz, R. y Naranjo Pita, M. (2019). La literatura en la enseñanza de ELE: ese horizonte abierto. En N. Sans y A. Garmendia (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris*, pp. 246-269. Barcelona: Difusión.

Alcón Latorre, M. y Menéndez Varela, J. L. (2018). El diseño de rúbricas: algunos aspectos claves. *Observar*, 12, 1-19.

Allen, D. y Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *CBE - Life Sciences Education*, *5*(3), 197-203. Recuperado de www.lifescied.org/doi/epdf/10.1187/cbe.06-06-0168

Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA* (Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante), 21, 1-13.

Andión Herrero, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma… conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.

Colomer, T. (1996): La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: ICE - Universitat de Barcelona -Horsori.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, *22*(4), 1-19.

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [volumen complementario]. Madrid: Instituto Cervantes.

Eguiluz Pacheco, J. y De Vega Santos, C. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. En Didáctica del español como lengua extranjera. *Marco Ele*, 9, 75-94.

Fleming, M. (2007). The Literary Canon: Implications for the Teaching of Language as Subject. En *Languages as a Subject within Languages of Education* (pp. 1-10). Strasbourg: Council of Europe.

García de la Santa, C. (2013). *La enseñanza de la cultura como factor motivador en clase de ELE*. En Actas del Congreso Internacional sobre el Español y la Cultura Hispánica en Japón (pp. 135-144), Instituto Cervantes, Tokio.

Galisson, R. (2002). Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. En *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, 128, 497-510.

Hipogrosso, C. y Orlando, V. (2002). Nuevas formas de enseñanza de lenguas extranjeras. ¿La literatura entra en ellas? En L. Masello (Comp.), *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos* (pp. 29-56). Montevideo: FHCE - Universidad de la República.

Kallay, E. (2018, 6 y 7 de setiembre). *La escritura creativa en el aula ELE*. En Actas de VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Ensenada.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2012). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *1*(1), 57-78.

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16, 101-131.

Miquel, L. y Sans, N. (2004, marzo). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red Ele*, 1-13.

Moran, P. (2001). Language-and-Culture. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Orlando, V. (2002). Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras. En L. Masello (Comp.), *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos* (pp. 57-72). Montevideo: FHCE - Universidad de la República.

Peyrou, R. y Raviolo, H. (Eds.). (2013). *Francisco Espínola*. Montevideo: Banda Oriental.

Puren, C. (2002). Perspectives Actionnelles et Perspectives Cuturelles en Didactique des Langues-Cultures: Vers Une Perspective co-Actionnelle co-Culturelle. *Les Langues Modernes*, 3, 55-71.

Rangriz, S. y Harati, M. (2017). The Relationship Between Language and Culture. *Journal of Applied Linguistics and Research*, *4*(6), 209-213.

Risager, K. (2005). Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. En B. Preysler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjaerbeck, y K. Risager (Eds.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones* (pp. 185-196). Roskilde: Roskilde Universitet.

Short, M. (2013). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Londres: Routledge. (Original publicado en 1996).

Anexo

Criterios de consecución	No colma las expectativas (1 punto)	Colma las expectativas de manera aceptable (2 puntos)	Colma ampliamente las expectativas (3 puntos)
Coherencia de la caracterización entre la escritura y texto literario	Las características del personaje no amplían o solo parcialmente desarrollan aspectos de la matriz del personaje presente en el texto. Algunos aspectos del personaje son novedosos, pero no mantienen una relación lógica con el personaje del cuento.	El personaje del texto escrito amplía o desarrolla algunos rasgos del personaje del cuento. Algunos rasgos, aunque novedosos, son verosímiles en relación con la matriz de la caracterización en el cuento.	El texto escrito amplía y desarrolla de manera cabal rasgos distintivos del personaje en el cuento. El personaje construido presenta rasgos novedosos que se vinculan verosímilmente con la matriz del personaje en el cuento.
Contenido	Las ideas plasmadas son reducidas, no recogen o solo parcialmente recogen las circunstancias del marco narrativo planteadas en el cuento.	Algunas ideas sitúan al personaje en sus circunstancias y arrojan luz sobre el conflicto.	Las ideas plasman cabalmente aspectos del marco narrativo que iluminan aspectos pertinentes, por ejemplo, el conflicto o tema del cuento.
Expresión escrita / Lengua en uso 1: vocabulario y puntuación	Recurre a vocabulario cotidiano y simple con una intención meramente denotativa. El vocabulario es limitado para el nivel de español del curso. Algunas marcas de puntuación afectan el mensaje (por ejemplo, falta de una coma para expresar la pausa, ideas que se 'mezclan' porque las oraciones no están delimitadas por puntos).	Recurre a vocabulario reducido, pero logra expresar nociones de manera adecuada que hurgan en / se aproximan a algunos aspectos del plano connotativo. El vocabulario es adecuado para el nivel de español del curso. La puntuación es aceptable. Algunas omisiones pueden causar ambigüedad en el mensaje.	Vocabulario que logra expresar matices sutiles. Recurre a vocabulario variado que supera lo esperado para el nivel de español del curso. Los signos de puntuación son correctos. Puede haber algunas omisiones que no afectan el mensaje.
Expresión escrita / Lengua en uso 2: morfosintaxis y ortografía	Los aspectos morfosintácticos utilizados son de un nivel muy inferior al nivel de español esperado. Los errores dificultan la comunicación del mensaje y exigen una continua relectura.	Los aspectos morfosintácticos utilizados son aceptables para el nivel de español del curso. Presenta algunos errores, pero no afectan la comprensión del escrito.	No presenta errores morfosintácticos u ortográficos, o aparecen errores mínimos debido a que el alumno intenta plasmar contenidos que superan el nivel esperado y, de todos modos, no obstruyen la transmisión del mensaje. Las faltas de ortografía son mínimas.

La educación experimental en poesía como práctica constructora de sentido: el proyecto *Orientación Poesía* en el contexto de la pandemia de COVID-19[1]

José Luis Gadea (Hoski)
Dirección General de Educación Secundaria

Resumen

En el año 2021 se llevó a cabo el proyecto de estimulación de la lectoescritura poética, en él participaron estudiantes y docentes de Educación Media de Montevideo y Canelones, a través de diferentes instancias: talleres virtuales de formación en didáctica de la creación dirigidos a docentes de Literatura y profesores orientadores bibliográficos (POB); talleres virtuales y presenciales de poesía destinados a sus alumnos, y publicación virtual de dos muestras de los textos producidos. *Orientación Poesía* fue implementado por el autor de este artículo en el marco del Estímulo a Formadores del Fondo de Estímulo a la Formación y Creación Artística (FEFCA), en coordinación con la Inspección Nacional de Literatura de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES); la Cátedra Alicia Goyena, de la DGES; el proyecto Aquí se Lee de la DGES; la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay (APLU); el colectivo de poetas adolescentes En el camino de los perros, entre otros actores institucionales. Este proyecto significó una experiencia colectiva de experimentación y construcción de sentido, una praxis de resistencia y descubrimiento simbólico del mundo en torno a la palabra poética en un contexto de educación en pandemia.

Palabras clave: didáctica de la poesía - educación experimental - sentido - educación en pandemia - *Orientación Poesía.*

Experimental Education in Poetry as a Meaning-making Practice: Project *Orientación Poesía* in the Context of the COVID-19 Pandemic

Abstract

In 2021, the project *Poetry Orientation* was implemented to stimulate poetic literacy. Secondary Education students and teachers from Montevideo and Canelones participated through different instances: virtual training workshops on creative writing didactics for literature teachers and reading mentors, virtual and face-to-face poetry workshops for students and digital publication of two samples of texts produced by them. Implemented by the author of the article within the framework of Estímulo a Formadores del Fondo de Estímulo a la Formación y

1 El presente artículo es una reescritura de la ponencia homónima expuesta en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura (Gadea, 2022). En relación a los contenidos del primer texto, creo necesario señalar de manera sintética que en este se amplía el marco teórico y la correspondiente bibliografía de los diferentes temas tratados, y se agrega la narración y análisis de un nuevo ejemplo de praxis de lo realizado por Orientación Poesía en 2021, ampliando de este modo también las conclusiones sobre el alcance mismo del proyecto.

Creación Artística (FEFCA), in coordination with the National Supervisor of the area of literature (DGES), Cátedra Alicia Goyena (DGES), the project Aquí se Lee (DGES), the Uruguayan Teachers of Literature Association (APLU), adolescent poets of En el Camino de los Perros, among other institutional actors, the project meant a collective experience of experimentation and meaning-making, a praxis of resistance and symbolic discovery of the world around the poetic word in a context of education in a pandemic.
Keywords: poetry didactics - experimental education - meaning-making - education in a pandemic - *Orientación Poesía*.

Introducción

Este artículo narra y analiza la praxis realizada durante el año 2021 por el proyecto de estimulación de la lectoescritura poética *Orientación Poesía* (Fondo de Estímulo a Formadores, beca Fondo de Estímulo a la Formación y Creación Artística [FEFCA], de la Dirección Nacional de Cultura - Ministerio de Cultura [DNC-MEC, 2020]), destinado a docentes de Literatura, profesores orientadores bibliotecarios (POB) y estudiantes de Educación Media de Montevideo y Canelones, en tanto praxis de una didáctica experimental de la poesía que, además de contemplar la escritura literaria como instancia valiosa del proceso educativo, concibe al objeto poético como un fenómeno vivo e integrado por diferentes dimensiones, procesos y actores. Asimismo, también se presentará esta praxis en relación a la creación de sentidos poéticos, individuales y colectivos, ligados a una transfiguración literaria y didáctica de la experiencia y la realidad social y cultural de los individuos, grupos e instituciones participantes, capaz de generar y coordinar diferentes estrategias de resistencia cultural y educativa.

Para cumplir con lo propuesto se bosquejará, en el próximo apartado, el universo teórico del que se parte, para luego introducir, de manera breve, una descripción general del proceso. Luego se narrarán y analizarán en profundidad dos de las experiencias didácticas generadas por el proyecto. Ya hacia el final del trabajo se procederá a evaluar los resultados, sus efectos y su metodología en relación a estos objetivos y a lo propuesto en el marco teórico. Finalmente, este trabajo intenta ser también un estímulo para la concepción de experiencias similares a las analizadas aquí, un fermento en la discusión a partir de la experiencia, la reflexión didáctica y la lectura y escritura poéticas. La democratización de los saberes didácticos no es más que una continuidad en una práctica cultural e integral de resistencia que concibe a la poesía y su enseñanza como cosas inseparables.

Marco teórico

El análisis de las próximas páginas se estructura sobre dos ejes teóricos. El primero de ellos entiende a la educación literaria como una práctica experimental centrada en la experiencia de los propios estudiantes, orientada, como lo planteaba John Dewey (2004) en su ensayo *Experiencia y educación*, hacia el aprendizaje autónomo y activo del individuo en relación con el fenómeno poético. El análisis de lo realizado por *Orientación Poesía* tendrá en cuenta entonces los principios de continuidad e interacción de las experiencias distinguidos por Dewey (pp. 77-94) para considerar el valor educativo de estas, más allá de su valor intrínseco, dando especial importancia a la manera en que se relacionan las diferentes instancias artísticas y educativas del proyecto y sus objetivos de aprendizaje.

En cuanto al *fenómeno poético,* en principio, será entendido como una manifestación lingüística caracterizada por la jerarquización de la forma del propio mensaje (Jakobson, 2010) y por su materialidad sonora, imaginativa y visual, pasible de ser experimentada por los sujetos. Aunque también se tendrá en cuenta, más allá de su carácter verbal, la capacidad de hibridación con otros formatos y lenguajes con los que ha lindado históricamente. En este sentido, uno de los autores tomado como referente aquí, el poeta Ezra Pound (2000) postula, de manera provocativa pero no menos incisiva, que «la gran literatura no es más que el lenguaje cargado de sentido hasta el grado máximo que sea posible» (p. 37) y por ello propone, en su manual para estudiantes de lengua *El ABC de la lectura* (Pound, 1978), que el método didáctico de lectura sea similar al de las artes plásticas

(pp. 30-31) —en el que se aprende de los pintores y las pinturas yendo al museo a ver las obras— o el de los biólogos, es decir, haciendo «un examen atento y directo de la materia y una continua COMPARACIÓN de cada *muestra* o espécimen con todos los demás» (p. 25, énfasis en el original). El aprendizaje se basa entonces en la inducción, en el conocimiento a partir de las particularidades de los poemas —por contraposición a un aprendizaje de los poemas a partir de interpretaciones o abstracciones aplicadas a estos—, un proceso en el que, además, se tiene contacto con la diversidad de las obras sin evadir el problema del gusto y la subjetividad del juicio estético. Aprender a leer es de este modo aprender a mirar. Y para aprender a mirar el objeto es necesario guiar los procesos de lectura mediante la experimentación, que excede a la propia lectura y favorece la percepción en condiciones de laboratorio (Pound, 1978, pp. 31-32).

También contra el aprendizaje por abstracciones, Gaston Bachelard (2012) advierte en *La poética del espacio* que la imagen poética no obedece a una relación de causalidad psicológica, y que su efecto comunicativo transubjetivo reside en la particularidad de la imagen misma, en el modo en que esta crea su propio mundo, haciendo *resonar* su propio pasado y sus causas (pp. 7-8). Estudiar poesía es entonces hacerse de la potencia imaginativa, no *entenderla* de forma objetiva, ya que esto último implica inhibir la naturaleza misma del objeto poético (pp. 8-9), aporte teórico que puede conjugarse con una concepción experimental de la educación literaria, en tanto comprende el desarrollo autónomo de la imaginación del estudiante en relación al lenguaje literario.

Finalmente, y en consonancia con lo expuesto, debe mencionarse también el artículo de la académica catalana Teresa Colomer, «La evolución de la enseñanza literaria» (2010), en el que se listan y describen, entre otras, las siguientes propuestas innovadoras en materia de educación literaria: provocar la experiencia de la comunicación literaria; suscitar la implicación y la respuesta de los lectores; construir significado de manera compartida; programar actividades que favorezcan las operaciones implicadas en la lectura y la interrelación de actividades de recepción y de expresión literaria —en su forma oral y en su forma escrita—. Estas propuestas didácticas, como se verá, fueron efectivamente desarrolladas por *Orientación Poesía* durante el año 2021.

Los aportes de estos autores permitirán entonces pensar a *Orientación Poesía* como un proyecto multiplicador de los espacios de experimentación poética directa, un semillero de experiencias orientadas didácticamente en el que lo poético es entendido en sus diferentes dimensiones —escritura, lectura, crítica, edición, interdisciplinariedad, educación literaria, archivo— y en tensión fértil entre los sistemas educativo y literario, incorporando al primero la producción de conocimiento, los actores y las metodologías educativas —como el taller de creación literaria o el recital poético— propias del segundo.

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

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

Colomer estudia además el devenir de la teoría y la didáctica literarias en el siglo XX, cuestionando las concepciones formalistas surgidas en la academia francesa de los años setenta ya que, «centradas en el análisis de la construcción textual, sus resultados produjeron más bien una falsa cientificidad técnica en el trabajo de la escuela secundaria» (p. 2). Por ello considera positivo que la educación literaria, en este caso española, vire de la consideración formal del texto a la capacidad que este tiene de formar a los estudiantes en sentido humano y social. De este modo, la palabra poética y sus efectos no son concebidos solo de manera descriptiva, sino que también son considerados en su capacidad de crear e imponer sentidos, retomando la asociación original entre retórica y persuasión. El estudio de la literatura ofrece así el acercamiento del alumno a la diversidad cultural, social e histórica, y permite «apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso» (p. 5), en tanto fenómeno lingüístico y, por tanto, también social. La literatura permite acceder a un patrimonio cultural que, más que a un contenido concreto, refiere a las contradicciones del pensamiento humano testimoniadas por los textos literarios. La literatura es un *forum* permanente al que se invita al estudiante a participar (p. 4). Esta concepción de la educación en literatura permitirá entender al proyecto *Orientación Poesía* no solo como una praxis de poesía experimental, sino también

como un proyecto que, a través de la generación de diferentes instancias de escucha, lectura, escritura, edición y formación en poesía, permitió la construcción de sentido individual y colectivo en los diferentes espacios educativos en los que actuó. Esta perspectiva será de especial utilidad para entender la relación del proyecto con el contexto pandémico en el que se desarrolló, y significar los procesos y productos artísticos desarrollados durante su implementación.

Orientación Poesía en el marco del Fondo de Estímulo a Formadores de la beca FEFCA (DNC-MEC) en 2021[2]

Orientación Poesía[3] fue un proyecto de estimulación de lectoescritura poética destinado a profesores de Literatura, POB y estudiantes de tercero a sexto año de liceos públicos de Montevideo y Canelones,[4] coordinado por quien escribe en el año 2021, en el marco del Estímulo a Formadores del FEFCA (Fondos de Estímulo a la Formación y Creación Artística), con los apoyos y la asistencia de la Inspección Nacional de Literatura (DGES), la Cátedra Alicia Goyena (DGES), el proyecto Aquí se Lee (DGES) —actores institucionales con quienes además se coordinó la planificación del proyecto—, el apoyo de la Asociación de Profesores de Literatura (APLU) y la colaboración del equipo editor del colectivo de poetas ultrajóvenes *En el Camino de los Perros*. Mediante la implementación de una serie de talleres de lectura y escritura poética en las instituciones educativas seleccionadas, la generación de diferentes instancias de publicación y presentación de producción literaria escrita por adolescentes, así como la realización de sesiones virtuales de formación en didáctica de la creación, destinadas a los docentes, *Orientación Poesía* buscaba propiciar el desarrollo de procesos de aprendizaje en torno a la poesía como fenómeno vivo, presentando a los alumnos la diversidad y riqueza del género, y contemplando pedagógicamente la creatividad y la expresión. El proyecto también proponía la democratización de herramientas y estrategias para que los docentes pudieran replicar estas experiencias e incorporarlas a sus programas de asignatura o a sus prácticas de orientador bibliográfico. De este modo, *Orientación Poesía* aportaba insumos didácticos para que docentes y alumnos pudieran hacerse de la escritura creativa como componente valioso del aprendizaje en literatura.

Postulado a la beca FEFCA en marzo de 2020, unos días antes de que el Poder Ejecutivo decretara la suspensión de las clases presenciales, el proyecto fue aprobado a mediados de ese año e implementado, de forma virtual y presencial, de abril a octubre de 2021, durante los meses más duros de la pandemia en nuestro país, en un contexto caracterizado por la incertidumbre, la crisis socioeconómica[5] y las diferentes dificultades de las instituciones para sostener la continuidad educativa de los estudiantes, tal como queda consignado en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19* (INEEd, 2021). En definitiva, un escenario sensiblemente diferente del escenario para el que había sido planificado. Como se verá a través de dos ejemplos particulares de praxis, desde *Orientación Poesía* se intentó dar una respuesta didáctica y poética a los desafíos que imponía la nueva realidad educativa, trabajando en conjunto con los docentes participantes, los alumnos, los poetas editores de *En el Camino de los Perros* y las diferentes instituciones educativas y culturales involucradas.

---

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

3 Para conocer el origen y la evolución del proyecto, surgido originariamente en 2012, puede leerse el trabajo de Avero y Michelini (2017), Gestión Cultural UY (2017) y el prólogo a la antología crítica de poesía uruguaya ultrajoven, En el camino de los perros, firmado por el autor de este trabajo (Hoski, 2018).

4 Los docentes fueron seleccionados mediante una convocatoria pública difundida por la Cátedra Alicia Goyena y el portal digital de ANEP en febrero. Puede leerse en https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/CONDICIONES%20PARA%20INSCRIPCI%C3%93N%20ORIENTACI%C3%93N%20POES%C3%8DA.pdf El proyecto contó con un cupo de 30 docentes, quienes participaron junto a sus alumnos de los talleres de estimulación de la lectoescritura poética y de las muestras de poesía editadas.

5 El periodo destacó, negativamente, por la emergencia alimenticia desatada entre los estudiantes y sus familias, atendida tanto por las instituciones educativas como por organizaciones sociales en las llamadas ollas populares; la caída del salario real (PIT-CNT, 2022); la caída en la pobreza, entre 2019 y 2021, de 50 000 nuevas personas (Uruguay Presidencia, 2021); el aumento en un 43 % de las situaciones de violencia contra niñas, niños y adolescentes en 2021 respecto al año anterior (SIPIAV, 2021); el aumento de casos relacionados a problemáticas de salud mental y el aumento del 45 % de la tasa de suicidio adolescente en 2020 (MSP, 2021).

Planificación, desarrollo y evaluación de uno de los talleres de estimulación de la lectoescritura poética para alumnos de Educación Media de Montevideo y Canelones[6]

El taller que analizaré aquí se llevó a cabo en la tarde del jueves 9 de setiembre de 2021, en la biblioteca del Liceo Nº 26 de Montevideo, Líber Falco, de Jacinto Vera, siendo el séptimo encuentro con alumnos de instituciones liceales de todo el cronograma del proyecto, y el quinto presencial.[7] Titulado *Vidas en versos*, el mismo estuvo a cargo de la poeta y docente Romina Serrano y del autor de este artículo, tuvo como población objetiva a los alumnos de bachillerato de los turnos matutino y vespertino de la institución, alcanzando un número aproximado de 35 asistentes voluntarios. La actividad fue coordinada a partir de las instancias de formación virtual para docentes del proyecto y en diferentes reuniones presenciales, junto con la profesora orientadora bibliográfica de la institución, Evelina López, quien además fue responsable de la convocatoria. Finalmente, es necesario agregar que la actividad duró unos 90 minutos y, como lo atestigua el registro fotográfico de Paola Scagliotti (2021), dispuso de la organización habitual del espacio, distribuido en mesas, utilizando como únicos materiales los libros de las autoras trabajadas, fotocopias de los textos y de las preguntas disparadoras para los estudiantes y de una televisión desde la que se proyectaron los nombres y fotografías de las escritoras, así como algunos conceptos destacados al cierre de los debates.

Figura 1. Cartelera en la entrada de la biblioteca del Liceo N°. 26 de Montevideo, Líber Falco. Paola Scagliotti (2021)

Respecto al contenido y la dinámica de la secuencia, el taller consistió en una experiencia de escucha/lectura, debate y puesta en voz de poesía de 90 minutos, construida en torno a las relaciones entre la experiencia personal y la escritura poética. La misma se dividió en dos momentos, en el primero de ellos, de 60 minutos, se trabajó con la poesía de tres autoras uruguayas, Selva Casal, Sara de Ibáñez y Leonor Courtoisie, leyendo y discutiendo una selección de textos acorde al tema del taller, en la que, además de vivenciar las diferentes voces poéticas, se identificaron algunos modos posibles de ficcionalización y transfiguración poética de la vida cotidiana y la experiencia personal.

6 La narrativa y fundamentación que sigue a continuación parte de dos documentos inéditos: el plan de clase, Vidas en versos, coescrito junto con Romina Serrano, y el Informe de cierre de la beca FEFCA, entregado al finalizar la beca y aprobado por la DNC. Por razones de extensión, no se explicita aquí la bibliografía crítica utilizada para estos abordajes, pero ella puede encontrarse en un apartado especial al final del artículo.

7 Puede consultarse el «Cronograma de talleres de estimulación a la lectoescritura poética OP 2021» en https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2022/08/28/cronograma-de-talleres-de-estimulacion-a-la-lectoescritura-op-2021/

La primera autora presentada fue Leonor Courtoisie (1990). Se leyó[8] el poema «Esta es la única foto que tengo contigo», de su libro *Todas esas cosas siguen vivas* (Courtoisie, 2020, p. 7), y se pidió a los alumnos que se reunieran en grupos, volvieran a leerlo (esta vez en papel) y respondieran un cuestionario de comprensión lectora guiada, enfocado en el reconocimiento de los elementos narrativos evocados por el texto y su relación con la funciones expresiva y poética:

- ¿Qué objetos, personas o situaciones reconoces en el poema?
- En el texto se narra una historia: ¿qué fragmentos se cuentan de ella?
- ¿Qué emociones reconoces en la voz del poema?
- ¿Qué palabras identificas que los expresen?

Luego se realizó una puesta en común, bosquejando colectivamente la historia que se insinúa en el poema e identificando el modo poético —ritmo, verso, emotividad, imágenes, concentración semántica y elipsis— de enunciarla. Entonces, se leyó un segundo poema de Courtoisie (2020), «Me gusta» (pp. 69-70), y se realizó un cuestionario oral que, además de volver a apuntar al reconocimiento de lo temático/narrativo —lo que permitió ampliar la noción de poesía narrativa a todo el poemario— y de lo dialógico —el tú y su vínculo con el yo— incluyó explícitamente una pregunta por la forma poética:

- ¿Cómo relacionarías la forma de sus poemas — «Me gusta / la terminación torpe / de los poemas»— con los problemas vitales de la voz poética?

Finalmente, se mostraron las fotografías familiares que están presentes al final del libro, mencionadas en el primero de los poemas trabajados, lo que permitió evidenciar de manera más general el mecanismo de autoficción y la relación específica entre experiencia y literatura que propone la autora en él.

Figura 2. El profesor José Luis Gadea (Hoski) exhibe una de las fotografías familiares presentes en *Todas esas cosas siguen vivas* (Courtoisie, 2020). Paola Scagliotti (2021)

La segunda y tercera autoras trabajadas fueron Selva Casal (Montevideo, 1927-2020) y Sara de Ibáñez (Tacuarembó 1909-Montevideo 1971), respectivamente, quienes fueron presentadas, de manera breve, en relación con sus trayectos y contextos vitales. El texto de Selva Casal seleccionado fue «Los misiles apuntan a mi corazón» (1988), que fue puesto en voz y luego discutido a partir de un cuestionario oral dinámico:

- ¿Qué imágenes poéticas destacarías del poema? ¿Con qué sensaciones/emociones las asocias?
- ¿Qué situaciones cotidianas aparecen en el poema? ¿Cómo son presentadas?

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

- ¿Qué significado crees que tienen los versos: «no sé quién soy no existo / pero amanezco siempre sorprendida» y «ahora los misiles la otan / ahora se me caen los ojos / voy por el mundo como un estallido»?
- ¿Cómo caracterizarías el ritmo del poema? ¿Con qué sensaciones lo asocias?

Figura 3. La poeta y docente Romina Serrano lee el poema de Selva Casal «Los misiles apuntan a mi corazón» (Casal, 1988). Paola Scagliotti (2021)

Finalmente, se recogió lo discutido con los alumnos, partiendo con libertad de las imágenes y situaciones seleccionadas, y haciendo especial hincapié en la transfiguración poética de la realidad —el contexto sociohistórico, la propia vida ficcionada— como estrategia específica de poetización de la vida y la experiencia, discutiendo los efectos y la forma misma de la imaginería poética propuesta por el texto, y las sensaciones vividas durante su escucha.

En cuanto a Sara de Ibáñez (1991), el texto presentado mediante puesta en voz fue «La página vacía», al que también le siguió un cuestionario oral, en este caso destinado a identificar su temática específica y su manera de presentar la relación entre experiencia y literatura, y a dirigir en concreto la mirada hacia algunas de las expresiones poéticas del texto, de manera que pudiera apreciarse el modo conceptual o barroco en que construye sus imágenes:

- ¿Qué sensaciones y significados puedes relacionar a la imagen que da nombre al poema?
- ¿Qué otras imágenes del poema pueden asociarse al proceso creativo?
- ¿Qué referencias temporales nos da el yo? ¿Qué imágenes te permiten saberlo? ¿Con qué sensaciones o situaciones pueden asociarse?
- ¿Qué colores predominan en el texto? ¿Con qué sensaciones o significados pueden asociarse?
- ¿Qué sentidos y sensaciones pueden asociarse a los versos «Ausencia de la criatura / que su nacimiento espera, / de tu nieve prisionera / y de mis venas deudora»?

Finalmente, se volvió a retomar lo discutido con los alumnos, reconstruyendo el campo de referencias semánticas ligadas al discurso metapoético. De este modo se dio cuenta de los diferentes elementos que componen el proceso creativo, entendido como una tensión entre la voluntad del yo y el lenguaje en el que se plasma, y haciendo especial hincapié en la relación entre experiencia, inspiración y escritura poética propiamente dicha. Este cierre fue seguido de una presentación conceptual, proyectada desde el televisor, en la que se

definieron los tres modos vivenciados en los textos de proponer la relación entre literatura y vida: autoficción, transfiguración poética y metapoesía.

A partir de entonces se dio inicio al segundo momento del taller —de unos 30 minutos, aproximadamente—, en el que los alumnos leyeron los poemas que habían escrito para la instancia a partir de una consigna presentada en la convocatoria, también referida al tema del taller. Estos fueron comentados por los coordinadores y sus compañeros, oscilando el debate entre el análisis de los mecanismos efectivamente utilizados por estos para presentar las relaciones entre experiencia y literatura, y el señalamiento y valoración de aspectos formales o temáticos particulares de cada uno y de su puesta en voz. Este segundo momento ofició de cierre y permitió vivenciar el tema planteado a través de la subjetividad de los propios adolescentes, generando una nueva instancia de aprendizaje en la que la escucha y los comentarios del otro, así como su reconocimiento a través de las máscaras poéticas del texto y la voz, dieron lugar al descubrimiento de la diversidad estética y humana. Como puede observarse, la secuencia plantea una relación espiralada y recurrente entre lectura/escucha poética, conceptualización y escritura, una relación que intenta partir inductivamente de las percepciones, las cuales son *orientadas a mirar*, a ser parte de la potencia del lenguaje poético, la tradición y el presente, pero también a pensar y a hacer como parte de un todo integral y teórico-práctico en el que cada una de las instancias alimenta a las otras. Como también se anticipa, esta dialéctica excedió el momento particular del encuentro.

En un sentido general, el taller pretendió ser una instancia de encuentro para los estudiantes de la institución, en la que se reforzaron los diferentes procesos de integración, promoción de la lectura y consolidación del espacio de biblioteca como espacio de cultura, llevados adelante por la POB a cargo. Este objetivo tiene su anclaje concreto en el propio proceso del proyecto de biblioteca en el que se inserta la actividad y sus necesidades. Cuando se comenzó a coordinar con la profesora López, en julio, las clases presenciales recién se habían retomado y existían restricciones para el aforo en los salones y en biblioteca. El estado general de adolescentes y adultos, tras meses de encierro, era de desánimo. La instancia fue ensoñada entonces, en tiempos de incertidumbre, como una oportunidad y una excusa para disparar procesos de socialización y expresión en torno a la poesía, diseñando para ello una convocatoria simple que convidaba a participar del encuentro y a escribir un poema para ser leído en él a partir de una orientación temática flexible:

Te invitamos a participar escribiendo un poema que tenga como tema la vida cotidiana. Costumbres, rituales, espacios, personajes comunes, situaciones, entre otros.

Asimismo, la POB coordinó con diferentes docentes de Literatura del liceo, con los que acordó no solo la difusión conjunta de la invitación, sino también la inclusión del taller como actividad de sus propios cursos. Como instancia de encuentro, entonces, enmarcada en un contexto de educación en pandemia, el taller constituyó una instancia de construcción de sentido que involucró a diferentes actores del proyecto Orientación Poesía y de la institución liceal.

En un sentido más concreto el encuentro buscó problematizar las relaciones entre poesía y vida, explicitando, mediante la lectura guiada, la puesta en voz y el debate, diferentes estrategias para la ficcionalización poética de la vida y el uso de la experiencia personal como insumo poético. La elección de este eje temático pretendió generar un aporte teórico-práctico a la formación literaria de los estudiantes que los invitara, de forma intuitiva e intelectual, a vivir poéticamente la propia vida, pero también a problematizar, a partir del propio conocimiento literario, las posibles relaciones entre una y otra. Esta invitación al mundo de la poesía, a su diversidad y a sus reglas mediadas por la subjetividad, puede entenderse, volviendo al primero de los objetivos, como una oportunidad privilegiada de participación en la construcción de sentidos literarios y culturales. Por su parte, la selección de las autoras intentó generar una muestra heterogénea de poesía en la que se combinaran el presente y el pasado reciente, así como estéticas y mecanismos del lenguaje heterogéneos. Si bien dos de las autoras, Selva Casal y Sara de Ibáñez, podrían considerarse autoras reconocidas del género, ellas, al igual que la contemporánea Leonor Courtoisie, no están presentes en los programas oficiales de Literatura, y no es común que sean incorporadas por los docentes a sus cursos. De esta manera se buscó también ampliar el acceso al patrimonio poético —ese *forum* atemporal que bosquejaba Teresa Colomer (2001, p. 4)— en el entendido de que tal acceso es un derecho cultural de los estudiantes.

Narrada y fundamentada la experiencia, veamos, a manera de cierre de este apartado, los efectos generados. En primer lugar, puede considerarse el análisis de los cuestionarios elaborados por el proyecto para evaluar la satisfacción de docentes y alumnos en relación a la actividad, entregados como parte del informe de cierre a la DNC-MEC una vez ejecutado el proyecto. Consultados por el interés generado por el taller, en una escala del 1 al 5, los alumnos valoraron en promedio su interés con 4,6 puntos; a su vez, el aprendizaje de

nuevos contenidos fue valorado en promedio con 4,8 puntos, puntaje que se repite al considerar el gusto de los alumnos por las propuestas de lectura y escritura desarrolladas, y que asciende a 4,9 al considerar la actuación de los coordinadores. El único ítem valorado con un puntaje inferior a 4 fue la relación entre los contenidos trabajados y el curso de Literatura, puntuada en 3,9, consideración que no sorprende por lo rupturista de la propuesta. Tomando en cuenta los datos que arroja el análisis del formulario, limitado claro está al gusto, se puede afirmar que el impacto generado en los 35 alumnos presentes fue muy bueno.

Figura 4. Los alumnos responden oralmente, y en grupos, el primero de los cuestionarios de comprensión lectora planteados. Paola Scagliotti (2021)

El segundo aspecto a considerar es la continuidad de los procesos creativos grupales iniciados en la biblioteca liceal a partir de la actividad. En primer término, los poemas producidos para el taller fueron publicados, en coordinación con la profesora Evelina López, en *Mi libreta como combustible* (Orientación Poesía, 2021a), la segunda muestra de poesía adolescente editada por el proyecto. Esta selección de poesía de los alumnos del Liceo N.º 26 de Montevideo, formada involuntariamente por 15 adolescentes que, en su gran mayoría, se desconocían entre sí hasta la instancia misma del taller, destacó por la calidad literaria y la diversidad expresiva.

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

Esto afirmaba la periodista Rosanna Peveroni en referencia a la publicación de *Mi libreta como combustible*. En la variedad de voces compuesta por adolescentes de Jacinto Vera —que compone, a su vez, la variedad aún más amplia de 104 voces de 6 liceos diferentes que participan de la muestra—, sin embargo, se pueden reconocer algunos temas o intereses relacionados de forma directa a la propuesta del taller, es decir, a la invitación a poetizar la experiencia y la realidad. El amor y el otro imaginado, la naturaleza, la angustia claustrofóbica, la denuncia social, la propia escritura como acto cotidiano son algunos de los lugares hacia los que apuntan estos textos, imaginativos y muy contemporáneos, profundamente imbricados en el contexto sociohistórico y educativo del que surgen.

Finalmente, respecto a la continuidad de los procesos generados, es necesario destacar que, con posterioridad a la actividad, algunos de los alumnos asistentes al taller le propusieron a la POB la creación de un espacio autogestionado en torno a la música y la poesía, y que el grupo sigue funcionando en la actualidad. Este grupo ha participado —bajo la asistencia de la profesora López— de las muestras artísticas organizadas por la institución liceal a finales de 2021 y de la 20.ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo en 2022

con instalaciones poéticas e intervenciones de tipo lúdico en el espacio de la feria.[9] Está claro que este impulso no puede reducirse a la instancia particular del taller y al trabajo comprometido de la bibliotecaria, pero nos recuerda la importancia de este tipo de actividades como la que se narró aquí y del trabajo sostenido desde los espacios educativos de cultura, para hacer posible la contingencia del encuentro, para que sea lo que aún no es.

Publicación de *Una Cálida Danza*. Primera muestra de poesía producida por alumnos de Educación Media de Montevideo y Canelones en el marco del proyecto Orientación Poesía 2021[10]

Una Cálida Danza (Orientación Poesía, 2021b) es la primera de las dos muestras poéticas de textos escritos por estudiantes de Educación Media de Montevideo y Canelones publicadas por Orientación Poesía en 2021. Editada virtualmente en el blog de *En el Camino de los Perros* el 13 de julio, el mismo día en que buena parte de los liceos de Uruguay volvían a la presencialidad, la misma fue producida en el marco de las diferentes actividades de lectura, creación y reescritura implementadas por algunos de los docentes participantes del proyecto en sus grupos de Literatura, entre abril y junio, en el contexto de educación a distancia que ya fue descrito en este artículo, así como a partir de las consignas de creación propuestas por los primeros talleres de estimulación de la lectoescritura poética llevados a cabo por el equipo editor de *En el Camino de los Perros*, a través de La Casa de Alicia virtual (Cátedra Alicia Goyena/DGES), junto con alumnos y docentes de dos de las instituciones que la integran. A su vez, la edición estuvo a cargo de quien escribe y fue coordinada con las docentes de Literatura Andrea Barrera, Carla Bontá, Kildina Veljacic, Karina Vallés, Maite Revelles y Lucía Bruzzoni, con quienes se trabajó la planificación y la ejecución de las dinámicas de escritura, así como la evaluación y la selección de los textos, realizando para ello intercambios vía correo electrónico y en modalidad de taller virtual en las dos instancias de formación para docentes previas a esta publicación. La muestra fue difundida desde las redes sociales de los proyectos Orientación Poesía y *En el Camino de los Perros*, las redes de las instituciones con las que se coordinó, incluyendo en algunos casos la de los propios liceos, y también desde los perfiles particulares de los docentes participantes y de los alumnos, buscando la trascendencia del propio ámbito educativo, al encuentro de un lector genuino, diferente, inesperado, que le permitiera ser parte, en tanto momento didáctico del proyecto, del juego de la comunicación literaria.

> El objetivo de esta muestra es precisamente el dar cuenta de estos procesos, amplificando la voz de los estudiantes, sus inquietudes, sus dudas, sus deseos, su sensibilidad en relación a los otros y el mundo que los rodea, y los diferentes hallazgos con los que su búsqueda de un lenguaje propio, fermentado en las diferentes instancias de encuentro virtual con los docentes, se fue topando (Hoski, 2021).

*Una C*álida Danz*a* dio voz a un total de 65 estudiantes, de cuarto a sexto año de Educación Media, de las siguientes instituciones: Liceo Empalme Olmos (Canelones); Liceo N.º 2 de Barros Blancos (Canelones); Liceo N.º 1 de Solymar (Canelones); Liceo N.º 2 de Toledo (Canelones); Liceo N.º 36 de Montevideo, IBO; y Liceo N.º 1 de Atlántida, Dr. Alfredo Crisci (Canelones). La publicación de esta muestra constituyó una bisagra en el desarrollo del proyecto, ya que no solo permitió materializar y amplificar los sentidos construidos en el trabajo creativo de estudiantes y profesores durante la adversidad del confinamiento, sino que también significó una experiencia de estímulo para todos los participantes de cara a una segunda etapa, que fue bosquejada en el apartado anterior, en la que junto con el retorno a las aulas se comenzaron a realizar los primeros talleres presenciales para estudiantes.

---

9 La actividad se realizó en el marco del proyecto Aquí se Lee y contó también con la participación del taller literario del Liceo N.° 23 de Montevideo orientado por la profesora Andrea Martínez (DGES, 2022), espacio y docente, respectivamente, con los que se coordinara otro de los talleres de estimulación de la lectoescritura poética en 2021.

10 La narrativa y el análisis que siguen parten de dos textos: el ya mencionado Informe de cierre de la beca FEFCA (DNC-MEC, 2021) y la «Introducción» (Hoski, 2021) a la antología, también firmada por el mismo autor de este artículo. La muestra completa (Orientación Poesía, 2021b), incluyendo la introducción, puede leerse en https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/07/08/una-calida-danza-1era-muestra-de-poesia-producida-por-alumnos-de-educacion-media-de-montevideo-y-canelones-proyecto-orientacion-poesia-fefca-mec-2021/

a. Procesos creativos

Los 70 textos seleccionados para esta muestra configuran una constelación diversa de formas, sensibilidades y lenguajes, diversidad que hace también a los diferentes procesos pedagógicos de los que nacen, y a los contenidos específicos trabajados por los docentes en cada caso (Hoski, 2021).

Un primer abordaje de esta *constelación diversa* será entonces el que contemple los procesos en los cuales fueron producidos los textos que la componen. Lo que propongo a continuación es una breve narrativa de lo desarrollado por cada docente participante junto con sus alumnos, lo que además de significar los contenidos de la muestra, permitirá también dar cuenta del carácter experimental del propio proyecto y de su implementación heterogénea, en tanto estrategia coordinada para la generación de sentido adaptada a los contextos y objetivos particulares de los participantes.

Los alumnos de sexto año de la profesora Lucía Bruzzoni, del Liceo Nº 1 de Atlántida, trabajaron en torno a la pregunta ¿Para qué sirve la poesía?, problematizándola mediante la lectura de textos metapoéticos —creacionismo, antipoesía, poesía social y poesía comunicante, poesía expresiva, entre otros— y la escritura de textos metapoéticos propios. Este proceso creativo, a su vez, se estructuró en torno a la realización del primer taller de estimulación de la lectoescritura poética, planificado y ejecutado junto con la profesora y poeta Regina Ramos, al que asistieron el 20 de mayo, de manera virtual, los estudiantes. Se partió de la pregunta recurrente antes mencionada, sugiriendo desde la lectura de poemas de Julio Inverso y Marosa di Giorgio —en tanto autores *visionarios*— diferentes formas posibles de responderla o repensarla en clave propiamente poética. Hacia el final del encuentro se leyeron algunos de los poemas escritos por los estudiantes. Finalmente, luego del taller, los alumnos continuaron escribiendo en relación a la temática planteada, compartiendo sus textos en encuentros de videoconferencia y reescribiéndolos de cara a la publicación de la muestra, proceso que permitió a la docente generar un espacio de contención, requerido por los propios adolescentes, alrededor de la palabra poética y su capacidad de elaborar la emotividad.

Por otra parte, los estudiantes de sexto año de la profesora Maite Revelles del Liceo N.º 36 de Montevideo trabajaron en torno al concepto de paisaje poético, orientando tanto las actividades de lectura e interpretación —concentradas en la obra de Charles Baudelaire— como las de creación hacia la representación poética del paisaje urbano. Los estudiantes asistieron el 28 de mayo al segundo taller virtual de estimulación de la lectoescritura poética, «*Poesía y paisaje*», planificado y ejecutado junto con la poeta Guillermina Sartor. En él vivenciaron diferentes formas de concebir estéticamente el paisaje, los objetos y el movimiento, a partir una introducción teórica respecto al paisaje y sus componentes —mirada, observación, imaginación, mediadores y objetos—, y de textos seleccionados de Circe Maia, Paula Simonetti y Gerardo Ferreira. Hacia el final del encuentro se leyeron algunos de los poemas producidos antes por los estudiantes, proceso que continuó luego con su reescritura y corrección en instancias virtuales de su curso de Literatura. De este modo, se propició la apropiación del lenguaje poético en los adolescentes ligado a la representación del espacio cotidiano, lo que se evidencia de modo recurrente en la manera, más realista o imaginativa, en que sus poemas dieron cuenta del paisaje de la ciudad en pandemia.

En el Liceo N.º 2 de Barros Blancos los estudiantes de cuarto año de la profesora Karina Vallés leyeron poemas narrativos de la tradición literaria española, en especial romances, y escribieron a su vez los suyos en esa forma poética. Este proceso continuaría luego con la realización presencial del quinto taller de estimulación de la lectoescritura poética, «*Poesía experimental*», al que asistieron los alumnos en su liceo el 24 de agosto. Dicho taller sería planificado y ejecutado junto con el poeta Santiago Pereira, y en él se realizó una introducción teórica e histórica a la poesía visual, se observaron, leyeron y comentaron algunas obras de Francisco Acuña de Figueroa, Alfredo Mario Ferreiro y Clemente Padín, y se propuso una consigna de creación de poemas visuales a partir de los poemas verbales escritos por los alumnos para la muestra tratada en este artículo. Finalmente, estos poemas visuales serían publicados en *Mi libreta como combustible* (Orientación Poesía, 2021a), la segunda muestra de poemas editada por Orientación Poesía. Esta cadena de secuencias didácticas, desarrollada a través del curso por la docente y sus estudiantes, de manera virtual primero y luego presencial, intentó acercar a los alumnos al lenguaje poético en su versatilidad de formatos, partiendo del romance, texto canónico, para introducir el campo de hibridaciones entre poesía y narrativa, para trabajar el carácter intermedial de los objetos poéticos experimentales —con sus tradiciones y sus propias clasificaciones— como una nueva dimensión posible del poema. El poema existe en multiplicidad de formas, se desdobla, muta; esa posibilidad radical de creación es contenido de esta praxis, pero también fundamento, en tanto pretende la

participación de los estudiantes en el fenómeno literario propiciando para ello la búsqueda estética autónoma y la experimentación con los lenguajes.

También en el Liceo N.º 2 de Barros Blancos, los estudiantes de quinto año de la profesora Carla Bontá exploraron las relaciones entre poesía y vida como forma de aproximación al género, y escribieron —en el contexto ya caracterizado de incertidumbre, encierro y problemas de acceso a las instancias educativas virtuales— en torno a la representación poética del cuerpo. A su vez, los alumnos de cuarto año de la profesora Andrea Barrera, en el Liceo Empalme Olmos, se aproximaron a la poesía a través de la escucha y lectura sensible de textos de registro variado, y produjeron los suyos en consignas de temática abierta.

Por su parte, los estudiantes de quinto año de la profesora Kildina Veljacic, en el Liceo N.º 1 de Solymar, escribieron poemas y prosas poéticas de diferente registro a partir de consignas que estimulaban la referencia intertextual y la utilización de símbolos. El proceso creativo de estos seguiría luego, en coordinación con otras asignaturas del área artística, y los alumnos participarían el 9 de setiembre del taller de estimulación de la lectoescritura poética «*Puesta en voz y performance*», a cargo de quien escribe —en el que se introdujeron las prácticas de puesta en voz y performance mediante una exposición teórica y un visionado de obras de Luis Bravo, Mariana Picart y Alberto Restuccia—, realizando, posteriormente, adaptaciones performáticas de los textos que ya habían escrito, y la escritura de nuevos textos poéticos pensados para la oralidad.

Finalmente, en el Liceo N.º 2 de Toledo, junto con mis alumnos de cuarto año, partimos de lecturas poéticas heterogéneas para escribir luego bajo la orientación de consignas simples —temáticas o simbólicas—, proceso que continuó con el intercambio personalizado de textos y devoluciones conceptuales mediante mensajería virtual, y una intervención del espacio liceal consistente en la colocación de impresiones y afiches referentes a los poemas publicados, una vez dado el regreso a la educación presencial, a finales de julio. Las instancias de creación y publicación virtuales generadas permitieron a los alumnos introducir expresivamente diferentes temáticas —en especial ligadas al género, la violencia, los efectos del encierro y la diversidad sexual— y propiciaron el intercambio colectivo sobre ellas y su elaboración simbólica al regreso al aula.

De esta manera, se evidencia que esta antología poética es fruto de diferentes procesos educativos vivos en torno a la lectura y escritura de poesía, los que, enmarcados en el curso de Literatura de Educación Media, permitieron la generación de significados particulares, literarios y humanos, contextualizados a las necesidades de simbolización del mundo de cada grupo. La publicación de esta muestra permitió a su vez una nueva significación al reunir la producción de los diferentes estudiantes de distintas instituciones, una nueva instancia de intercambio a distancia, de comunicación más allá del contexto primario de producción. Finalmente, la perspectiva antes expuesta permite afirmar que, más allá de la diversidad de estrategias e intereses de los docentes, la publicación de la antología permitió cristalizar un espíritu didáctico unificado entre los participantes, signado por la conciencia del presente y la necesidad de generar espacios educativos experimentales de resistencia cultural y encuentro.

b. Proceso de edición

> Editar una antología de poemas escritos por adolescentes tiene una finalidad estética, en tanto lo estético es necesariamente social. ¿Cómo representan el universo estos adolescentes? ¿Cómo se ven, cómo se definen a sí mismos? ¿Cómo conciben el amor? ¿Cómo nombran la tristeza, la muerte, el miedo? ¿Cómo se paran en el tiempo que les toca? (Hoski, 2021).

El segundo abordaje de la diversidad de sentidos presentes en la antología será entonces referido al análisis de los contenidos presentes en ella y al criterio de edición utilizado para su publicación, entendiendo la edición como una actividad creativa, propiamente literaria, que permite darle encuadre y forma a la multiplicidad de textos publicados y, al mismo tiempo, como una instancia de naturaleza didáctica, orientada hacia consolidación de los aprendizajes referidos a la escritura y a la inserción de los alumnos, desde el lugar de creadores, en la situación comunicativa literaria (Colomer, 2010). Partiendo de la heterogeneidad, la edición ordena y presenta el material atendiendo a aquellos «temas, enfoques, y hasta imágenes y registros que se repiten a lo largo de los poemas, trascendiendo las propias consignas y dinámicas en las que fueron creados» (Hoski, 2021). La edición parte entonces de lo que hay, poniendo de relieve algunos sentidos poéticos posibles y haciendo explícita la contemporaneidad de los autores y la simultaneidad de los procesos creativos en los que

nacieron y su contexto. En otras palabras, no es posible el sentido de estos textos sin analizar el modo en que fueron editados.

En concreto, para esta publicación, además de hacer una corrección ortográfica y una de tipo sintáctico y estilístico, más flexible —acorde a la particularidad del discurso del texto y su estilo, pero al mismo tiempo siguiendo criterios básicos unificados—, consensuada con los estudiantes a través de la coordinación con sus docentes, se mezcló la procedencia de los poemas, ordenando el material en tres secciones, cuyos nombres, al igual que el título de la muestra, corresponden a imágenes enunciadas en los propios textos. Las elecciones que hacen al concepto y la estructura de la antología pueden resumirse en la siguiente cita:

> [...] La muestra de sus poemas se organiza en tres cortes —«Un tombleweed negro»; «Lo que nos empuja hacia el frenesí»; «El día que el silencio dejó de ser protagonista»— los cuales podrían asociarse, de manera abstracta, a tres formas diferentes de realizar la enunciación poética. En primer lugar, el plano del yo, de lo existencial, de la identidad, la reflexión filopoética sobre la vida y la muerte, la angustia, tan universal como la inocencia, «Un tombleweed negro». En segundo lugar, el otro, deseado, fabulado, ausente, vampiro, insoportable, el otro como dispositivo, como oreja del poema, «Lo que nos empuja hacia el frenesí». Finalmente, la resistencia poética del/al mundo, el nosotros, la acusación, la fuga onírica, el placer compartido y en sincronía, la poesía como Salvamundo, como red poética ante el vacío, «El día que el silencio dejó de ser protagonista». Yo, tú, nosotros, como un movimiento recursivo centrífugo, o un faro de abstracciones con el que pensar estos textos, arbitrariamente, como cualquier orden o selección (Hoski, 2021).

De este modo, la edición logra una exposición coherente, propiamente artística de los textos, que además de ordenar conceptualmente la diversidad de temas y formas, da cuenta también del espíritu didáctico que fuera mencionado unas líneas antes. En consecuencia, propongo realizar a continuación un recorrido por los diferentes temas, estéticas, cosmovisiones o sentidos presentes en cada una de las secciones, partiendo de la imaginería propia de los poemas que las conforman (Bachelard, 2012) y de algunas relaciones básicas entre ellos —variaciones, oposiciones, intertextualidades, etcétera—, en tanto insumos en la producción de sentido literario del propio proceso de edición.

En la primera sección, «Un tombleweed negro»,[11] ámbito conceptual de enunciación centrado en el yo, se destaca la construcción de un paisaje desolado y nostálgico, a menudo abstractamente simbolista, otras veces referido de manera explícita a la ciudad pandémica. Así en «El paisaje nocturno», de Sabrina Benítez (Liceo Nº 36 de Montevideo), puede leerse: «La noche de Montevideo se desnuda frente a mis ojos / soy esclava de la incertidumbre que habita en su infinito / soy amante de mi ciudad pronta para un nuevo comienzo». Imágenes que parecen ser correspondidas por las de «Cuervo», de Leonardo Llovet (Liceo N.º 2 de Barros Blancos): «Un árbol solo y vacío / espera tu llegada, la luna / está observando entera, e iluminando / su última sombra espera / que un viento arrastre todo su pasado / y su sombra desaparezca». En la misma línea, otras imágenes similares, pero más directas se encuentran en «Mi cuarentena», de Maia Oyarzabal (Liceo Empalme Olmos): «Como todos los días, / me levanto de mi cama solitaria / y mi tristeza florece. // Al observar mi alrededor / solo puedo apreciar / la vasta oscuridad / y el vacío aparente», y en «Imagen del pasado», de Arai (Liceo N.º 2 de Toledo): «Lo que fue color / se volvió blanco y negro, / las flores se marchitaron, / aquellos lagos se secaron». Asimismo, en la sección también pueden distinguirse algunos poemas que abordan la angustia existencial y el sentido de la vida. Por ejemplo, en «Balas dentro de un reloj», de Santiago Dide (Liceo N.º 2 de Barros Blancos), se lee, en referencia a la vida: «Una escena en donde no gana el más fuerte / no gana el más vivaz / no gana el más inteligente / no gana el más audaz / gana el que tiene más suerte». Y en «Resisto», de Vanina Techera (Liceo Nº 1 de Solymar): «Y aquí estoy nuevamente / sollozando en las penumbras de mi mente / donde un ruido estridente / se apodera de mi inconsciente». Versos a los que se suman los de «Muerte», de Facundo Jaureguy (Liceo Empalme Olmos): «porque, qué pega más fuerte / los golpes de la vida / o las caricias de la muerte? / pocos lo saben, muchos lo afirman, / todos lo dicen, nadie lo critica»; y los del poema breve de Allison Chávez (Liceo N.º 2 de Toledo) que da nombre a este primer corte: «Un tumbleweed negro / atormentándome / inquietud, nerviosismo y temor / insomnio / mis manos pare-

11 La sección puede leerse en https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/07/08/un-tumbleweed-negro-corte-1-1era-muestra-de-poesia-producida-por-alumnos-de-educacion-media-de-montevideo-y-canelones-proyecto-orientacion-poesia-fe-fca-mec-2021/

cen un terremoto / se me acelera el corazón». En resumen, puede decirse que esta primera sección puso sobre la mesa, en tanto expresión poética, el malestar adolescente, el desencanto y la angustia ante un presente de encierro e incomunicación, haciendo explícitos los procesos de simbolización del yo y del mundo trabajados junto con sus docentes en los procesos creativos desarrollados virtualmente.

La segunda sección, «Lo que nos empuja al frenesí»,[12] se caracteriza, en cambio, por el predominio de textos dialógicos, dirigidos a un tú que es recordado, imaginado, rechazado o deseado, en relación con el cual la propia voz del poema se construye. Partiendo de esta generalidad, pueden distinguirse entonces dos variantes del mismo planteo. La primera de ellas implica la enunciación de un otro ausente, como en los versos de «Nuestro lugar», de Ayelen Aires (Liceo N." 36 de Montevideo): «Por suerte te opacó el ruido de la ciudad / y aunque seas un recuerdo feliz, / el no tenerte ni siquiera es una cicatriz», o un otro imaginado, fantaseado literariamente, como puede verse en «Perfecta quizás», de Thiago González Acosta (Liceo N.º 2 de Barros Blancos): «Qué más se puede hacer cuando la lírica se presenta, / qué más que describirla en versos hasta el sueño eterno»; o en «La estación», de Lorenzo Peyran (Liceo Empalme Olmos): «Tú estabas ahí, pero no me prestaste atención. / Hablé con mi mejor amigo, / le conté la situación. / Y me dijo que haberla conocido / fue producto de mi imaginación»; o en «Tu forma de estar», de Sofía Ameijeras (Liceo N.º 2 de Barros Blancos), en el que el otro es ensoñado en armonía: «No te muevas, no cedas a despertar / tu capacidad de perdurar / tu piel de sombra / tu inconmensurable preciosidad».

La otra vertiente de textos identificable dentro de la segunda sección de la muestra refiere al modo en que el otro incide en la propia voluntad, desatando pasiones, fantasías y tormentos. El poema de Sofía Ameijeras que da nombre a la sección, «Lo que nos empuja al frenesí», describe precisamente esa lluvia de sensaciones: «La tormenta que me lleva… / Dentro de una olla hirviendo / cada relámpago impulsándome hacía lo indeseado. / El mate, siendo devuelto por sus manos». También lo hacen los versos de «Vagando por tu jardín», de Francesca Cerruti (Liceo N.º 1 de Atlántida): «Transforma el viento en flores / aunque nos estemos muriendo por el polen. / Me da miedo no cruzarme más con el hada que encontré vagando en tu jardín, / ¿cómo lidiaré con la abstinencia de su miel?»; o de una manera más angustiante, los de «Hilos», de Akira (Liceo N.º 2 de Toledo): «Como un títere colgando de tus hilos recios… / Desconfiado, sumiso, cobarde. / A manos de tu vigor y tu energía, / y amarrado a tu ficticio querer»; o los de Ivana Pereira (Liceo Empalme Olmos), en el «El deseo», que de manera directa expresan: «El olvidarte es mi meta. / Llegar a eso: mi futuro. / Vivir sin el amor: lo que deseo». En definitiva, a la angustia de la ausencia se suma entonces el vértigo de la presencia, en una dialéctica de ardores y fantasmas en la que, sin embargo, los textos no se agotan. Así lo prueban, en línea divergente a lo expuesto, los versos de «es tarde, hace», de Manuela Cardona (Liceo N.º 2 de Barros Blancos): «pero hoy te invito / un café y una charla. / alguna sonrisa, / quizás una manta, / y si no te parece / molesto, podríamos / sentarnos y ver el / amanecer desde mi / ventana», en los que celebra la posibilidad del encuentro, o los de «Tw: leve mención de sangre y muerte», de Melisa Missón (Liceo N.º 1 de Solymar), en los que se aborda el placer y los vínculos en relación con la crueldad: «Qué pena por las mariposas que descansan a su alrededor y en ella confían, porque cuando la puerta del sótano está abierta, ninguna es lo suficiente rápida como para escapar de sus manos». A manera de conclusión puede decirse que esta sección refleja el trabajo de simbolización desarrollado por alumnos y docentes, resignificando poéticamente las concepciones de la alteridad y dando forma a las propias emociones, en especial las relacionadas a la soledad y el encierro generados por las medidas de aislamiento social durante la pandemia.

Por último, en relación a la tercera sección de la muestra, «El día que el silencio dejó de ser protagonista»,[13] puede decirse que en ella predomina la poesía social o de resistencia, en la que el anhelo de libertad y el deseo se tornan colectivos, como una forma imposiblemente literaria de vencer la incomunicación y lo frustrante del contexto. En este sentido, al igual que en la sección anterior, pueden trazarse varias líneas entre los poemas. Una primera línea refiere a la distancia y la incomunicación, en tanto desafío que intenta ser superado poéticamente. En el poema «Mi futuro», de Ivana Pereira (Liceo Empalme Olmos), se puede leer, por ejemplo: «Desconocido e incierto / —ojalá tú también estés ahí— / en el mañana / el misterio», mientras que en el texto que da nombre a este corte, «El día que el silencio dejó de ser protagonista», S. R. (Liceo N.º 36 de Montevideo) escribe: «La ciudad se pinta de memoria / al grito de nunca más / de no olvidar, de seguir buscando, / de no volver a ese pasado», ensoñando el encuentro presencial, ampliamente político, mediante

12 Puede leerse en https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/07/08/corte-2-2da-muestra-de-poesia-producida-por-alumnos-de-educacion-media-de-montevideo-y-canelones-proyecto-orientacion-poesia-fefca-mec-2021/

13 Para acceder a la sección véase https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/07/08/corte-3-1era-muestra-de-poesia-producida-por-alumnos-de-educacion-media-de-montevideo-y-canelones-proyecto-orientacion-poesia-fefca-mec-2021/

la transformación del paisaje pandémico de desolación que pintaban los poemas de la primera sección. En este mismo sentido se pueden encontrar algunos textos en los que la incomunicación es vencida a través de la sensibilidad artística. «Ahora que el estrés me consume te pido un último favor, / cédeme una danza como las tuyas, / libre, sin patrones / donde tus versos me guíen hacia mi anhelada felicidad» escribe Mariana Rega (Liceo N.º 1 de Atlántida) en el poema que da nombre a toda la muestra, «Una cálida danza», y Florencia Berrondo (Liceo N.º 1 de Atlántida) le responde en «Versátil escapatoria»: «Un baile de palabras / donde, yo el compositor / y tú que recorres estas líneas / un varado bailarín, anhelamos / escapar con esta danza». Este diálogo intertextual de imágenes parece probar en sí mismo el efecto mágico de la palabra poética.

Una segunda vertiente de textos presente en la tercera sección de la muestra son los que pueden asociarse propiamente a la crítica social y al discurso de resistencia. El poema alegórico «Sabana», de Matías Illesca (Liceo Empalme Olmos), puede servir de ejemplo: «El calor de la sabana ascendía lentamente, / hacía días que la tierra no probaba gota / y las hienas se veían dementes. / Los más fuertes permanecían en pie, / los dominantes tomaban el poder / mientras que los débiles tuvieron que ceder». También el planteo romántico-ecologista de Lucía Carballo (Liceo N.º 36 de Montevideo) en «La naturaleza en la ciudad», poema en el que se lee: «En un escenario inoportuno, brotas entre / dos baldosas grises, pisoteado como / zorrillo en carretera, no bajan su mirada, / son ciegos ante tu valor»; o los versos de «Desinterés», de Lucía Escrotto (Liceo N.º 36 de Montevideo), en los que se cuestiona la insensibilidad, en tanto estado naturalizado en la cotidianeidad de la ciudad: «Pasar por alto el arte, / serle indiferente a aquel cantante / que en busca de saciar su hambre, / sube al ómnibus a cantar». También como expresiones de resistencia, pero más personales y oníricas, pueden leerse los vuelos sincrónicos de Micaela Lemos (Liceo de Toledo N.º 2) y Melanie Sander (Liceo N.º 36 de Montevideo). La primera de ellas escribe en «Libertad»: «Bajo varias lunas he tenido este sueño: / sueño que extiendo mis brazos / con delicadeza los bajo / me impulsan y vuelo / sobre las copas de los árboles me elevo, / segura me encuentro / soy ligera como pluma», a lo que la segunda responde telepáticamente en «La ciudad»: «De noche es mi parte favorita, / planeo sobre caminos de estrellas y bajo una luminosa luna; / cada hábitat de esos seres se ilumina, / y el silencio abunda». La poesía como denuncia o fuga, la palabra como refugio o distancia del mundo.

Precisamente, una tercera vertiente de textos dentro de esta sección son los que refieren a la reflexión metapoética, especialmente en torno a la expresión, y las funciones emotiva y social de la lírica. Sirva de ejemplo «Artistas», de Facundo Jaureguy (Liceo Empalme Olmos), en donde se dice: «para mí los artistas / son gente que estimula / que ven para arriba / y se inspiran en la luna». También «¿Qué es la poesía?», de Melyna Videla (Liceo N.º 1 de Atlántida), en donde la pregunta del título se responde afirmando que la poesía es «la libertad de expresar lo inexpresable, / de hacer sentir entendido al lector no comprendido, / de transportarte a un bosque sosegado / con tan solo un par de versos». Y «Preso soy, mas libre me siento», de Felipe Pereira (Liceo N.º 1 de Atlántida), en el cual se describe el proceso creativo en clave propiamente de resistencia: «Uno escribe lo que siente / proyectándolo en papel / sin tapujos ni censura / la injusticia se devela / como un tul ante mis ojos». A partir de lo dicho puede afirmarse que este tercer corte de la muestra poética dio cuenta de la apropiación de los estudiantes del lenguaje poético en términos reflexivos, políticos y sociales, explicitando el trabajo teórico-práctico junto con sus profesores en relación con las diferentes funciones del discurso poético.

El análisis de los contenidos y la edición revela entonces que *Una cálida danza* (Orientación Poesía, 2021b) habilitó la expresión de diferentes sentidos poéticos construidos por adolescentes, respecto a vivencias, procesos e intereses disímiles, generando conceptualmente un producto artístico y educativo proyectado en diálogo con el sistema literario y con el contexto sociocultural desde el que había surgido. En sentido estrictamente didáctico, el estudio de las diferentes secciones de la antología hace explícitas las líneas encaradas por los docentes en sus cursos de Literatura en relación a la simbolización de la experiencia, dando cuenta de cómo la metodología experimental habilitó la multiplicidad de representaciones sobre el yo, los otros y el mundo. Finalmente, el repaso de los poemas testimonia la adquisición de diferentes conocimientos literarios teórico-prácticos por los estudiantes, tanto a nivel lingüístico —elaboración de imágenes poéticas, sonoridad, amplitud de registros— como comunicativo, conocimientos aplicados que, junto con el cuidado editorial, dieron por resultado una antología poética de calidad.

Conclusiones

La praxis del proyecto Orientación Poesía durante el año 2021, como puede apreciarse en la narrativa del encuentro analizado en el apartado 4, así como en la de los procesos creativos abordados en el 5.1, contribuyó, mediante la realización de talleres de formación para docentes, actividades de estimulación de la lectoescritura poética para los estudiantes e instancias de publicación de su obra, a la generación de espacios y procesos de experimentación en torno al lenguaje poético en diversas instituciones de Educación Media de Montevideo y Canelones. Estas actividades promovieron una aproximación creativa al lenguaje poético, propiciando, mediante las condiciones de taller literario o de laboratorio ya mencionadas (Pound, 2000), la observación de sus mecanismos, así como la sensibilización frente a la diversidad de voces e imágenes del universo poético y su capacidad de comunicación transubjetiva (Bachelard, 2012). Asimismo, se propició también la participación de los estudiantes en la comunicación propia de la literatura (Colomer, 2010), llevando el mundo literario a las aulas y la producción de las aulas al mundo literario. En la misma línea, otro aspecto a tener en cuenta es la continuidad y la interacción de las diferentes experiencias presentadas a los adolescentes (Dewey, 2004). Respecto a la interrelación, como se desprende de la narrativa y la evaluación de los ejemplos analizados, *Orientación Poesía* logró articular junto con docentes, estudiantes y otros actores institucionales diferentes secuencias didácticas en la que se alternaron actividades de naturaleza heterogénea y complementaria, adecuadas a las necesidades pedagógicas de cada contexto, las que permitieron una aproximación más integral al fenómeno literario y una continua retroalimentación. Finalmente, respecto a la continuidad de estas experiencias, puede concluirse que *Orientación* estimuló el surgimiento y desarrollo de procesos autónomos de aprendizaje poético dentro de las instituciones educativas seleccionadas, algunos vivos hasta hoy, así como el intercambio didáctico entre los docentes participantes, lo que permite pensar al proyecto como un semillero de experiencias futuras o un impulso para considerar la propia didáctica como experimentación.

A su vez, el proyecto *Orientación Poesía* contribuyó también a la construcción de sentidos literarios individuales y colectivos por parte de todos los participantes. En primer término, implementando actividades de lectura y escritura en las que la aproximación sensible a la poesía fue puesta al servicio de las necesidades sociales de *descubrir el mundo* (Colomer, 2001) desde el propio contexto cultural y sociohistórico. En este sentido, tanto los talleres de estimulación de la lectoescritura poética como las dinámicas ejecutadas por los propios docentes —las que, a su vez, fueran coordinadas en las instancias de formación que el proyecto previó para estos— buscaron introducir a los estudiantes en la diversidad cultural y estética propias de la comunicación literaria (Colomer, 2010), seleccionando para ello contenidos teórico-prácticos que permitieran la conjugación del fenómeno literario con la propia experiencia. En segundo término, Orientación Poesía permitió además la amplificación de la expresión escrita de los propios alumnos mediante la publicación de antologías poéticas virtuales, y generó de este modo un mapa de las posibles inquietudes, estéticas y humanas, manifestadas por estos en un contexto de educación a distancia y encierro. De esta forma, *Orientación Poesía* puede considerarse un testimonio literario, una expresión poética y didáctica de resistencia, en la que el encuentro, virtual y presencial, permitió la inversión de la realidad y la ensoñación de otro mundo posible.

Referencias bibliográficas

Avero, M. y Michelini, B. (2017). *Adolescentes y escritura: poesía en los liceos*. Montevideo: Instituto de Profesores Artigas. Recuperado de http://biblioteca.cfe.edu.uy/pmbIPA/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=29291

Bachelard, G. (2012). *La poética del espacio*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. [Edición electrónica]

Casal, S. (1988). *Los misiles apuntan a mi corazón*. Montevideo: Banda Oriental.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, 22*(1), 1-22. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/

Courtoisie, L. (2020). *Todas esas cosas siguen vivas*. Montevideo: Pez en el Hielo.

De Ibáñez, S. (1991). La página vacía. En G. Mántaras y J. Arbeleche, *Estudio crítico y antología* (p. 74). Montevideo: Signos.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Dirección General de Educación Secundaria [DGES] (2022). «Aquí se Lee» presente en la Feria del Libro Infantil y Juvenil. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/index.php/noticias/35444-aqui-se-lee-presente-en-la-feria-del-libro-infantil-y-juvenil

Gadea, J. L. (2022). La educación experimental en poesía como práctica constructora de sentido: el proyecto Orientación Poesía en el contexto de la pandemia de COVID-19. [Conferencia] XII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay "Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura". Salto, Uruguay.

Gestión Cultural UY (2017). La poesía de los adolescentes uruguayos. *Gestión Cultural UY.* Recuperado de http://www.gestioncultural.org.uy/la-poesia-de-los-adolescentes-uruguayos/

Hoski (2018). En el camino de los perros: una mirada y una fotografía. En Hoski (Coord.), *En el camino de los perros. Antología crítica de poesía uruguaya ultrajoven* (p. 11). Montevideo: Estuario.

Hoski (2021). Introducción. En Una Cálida Danza, 1.ª muestra de poesía producida por alumnos de Educación Media de Montevideo y Canelones. Recuperado de https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/07/08/introduccion/

Jakobson, R. (2010). Lingüística y poética. En N. Araújo y T. Delgado (Coords.), *Textos de teorías y crítica literarias. Del formalismo a los estudios postcoloniales* (pp. 121-136). Madrid: Anthropos.

INEEd (2021). *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19.* Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemiacovid-19.pdf

Ministerio de Salud Pública (2021). Día Nacional de Prevención del Suicidio. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/noticias/Presentaci%C3%B3n%20de%20datos%20para%20D%C3%ADa%20Nac%20P%20Suicidio%202021.pdf

Orientación Poesía (2021a). *Mi libreta como combustible*. 2ª muestra de poesía producida por alumnos de Educación Media de Montevideo y Canelones. *En el camino de los perros*. Recuperado de https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/10/11/mi-libreta-como-combustible-2da-muestra-de-poesia-producida-por-alumnos-de-educacion-media-de-montevideo-y-canelones-proyecto-orientacion-poesia-fefca-mec-2021/

Orientación Poesía (2021b). Una Cálida Danza, 1.ª muestra de poesía producida por alumnos de Educación Media de Montevideo y Canelones. *En el camino de los perros*. Recuperado de https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/07/08/una-calida-danza-1era-muestra-de-poesia-producida-por-alumnos-de-educacion-media-de-montevideo-y-canelones-proyecto-orientacion-poesia-fefca-mec-2021/

Peveroni, R. (2021, 20 de octubre). Se presentó la segunda muestra de poesía de liceales de Montevideo y Canelones. *La Diaria*. Recuperado de https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2021/10/se-presento-la-segunda-muestra-de-poesia-de-liceales-de-montevideo-y-canelones/

PIT-CNT. (2022). Informe Cuesta Duarte advierte por caída del salario real y peor distribución entre «trabajo y capital». Recuperado de https://www.pitcnt.uy/novedades/item/4960-informe-cuesta-duarte-advierte-por-caida-del-salario-real-y-peor-distribucion-entre-trabajo-y-capital

Pound, E. (1978). *El arte de la poesía*. México: Joaquín Mortiz.

Pound, E. (2000). *El ABC de la lectura.* Madrid: Fuentetaja.

Scagliotti, P. (2021). Taller Orientación Poesía en biblioteca del Liceo N.º 26, Líber Falco [Fotografías]. *En el Camino de los Perros.* Recuperado de https://enelcaminodelosperros.wordpress.com/2021/12/20/taller-orientacion-poesia-en-biblioteca-del-liceo-n26-liber-falco/

Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia [SIPIAV]. (2021). Informe de gestión 2021 *INAU/MIDES*. Recuperado de https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/download/7641/3395/16

Uruguay Presidencia. (2021, 6 de diciembre). Pobreza en Uruguay se redujo en 50 000 personas en el primer semestre de 2021. Recuperado de https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/pobreza-uruguay-se-redujo-50000-personas-primer-semestre-2021

Referencias bibliográficas del taller *Vidas en versos*

Álvez Francese, F. (2020, 24 de abril). Irse yendo: Todas esas cosas siguen vivas, de Leonor Courtoisie. *La Diaria.* Recuperado de https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2020/4/irse-yendo-todas-esas-cosas-siguen-vivas-de-leonor-courtoisie/

Arbeleche, J. (1991). El canto en la poesía de Sara de Ibáñez. En G. Mántaras y J. Arbeleche, *Estudio crítico y antología.* (pp. 7-17). Montevideo: Signos.

Casal, S. (1988). *Los misiles apuntan a mi corazón*. Montevideo: Banda Oriental.

Ciancio, G. (2020, 4 de diciembre). Selva Casal (1927-2020): Perdón por mi dulzura. *Extramuros.* Recuperado de https://extramurosrevista.com/selva-casal-1927-2020-perdon-por-mi-dulzura/

Guerra, S. (2015). Las cosas que se miran toman vida. Conversación con Selva Casal. *HPR*, *11*(1). Recuperado de https://journals.tdl.org/hpr/index.php/hpr/article/view/127

López Belloso, R. (2020, 18 de diciembre). La exorcista: En memoria de Selva Casal. *La Diaria.* Recuperado de https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2020/12/la-exorcista-en-memoria-de-selva-casal/

Mántaras, G. (1991). A propósito de la poesía de Sara de Ibáñez. En G. Mántaras y J. Arbeleche, *Estudio crítico y antología.* (pp. 19-24). Montevideo: Signos.

Pallares, R. (2006). El grito incesante, acerca de la poesía de Selva Casal. *Revista de la Academia Nacional de Letras, cuarta época*, *1*. Recuperado de http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/file/124569/anl_pallares_grito.pdf

Scarano, L. (2014). *Vidas en verso: autoficciones poéticas.* Santa Fe: UNL.

Scarano, L. (2015). *Poesía de autor: entre la autobiografía y la autoficción.* Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO. Recuperado de http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/354/Conf__Poesia_de_autor_ZARAGOZA_2015.pdf?sequence=1

Torres, A. (2021). Solo soy un personaje. Primera novela de Leonor Courtoisie. *Brecha.* Recuperado de https://brecha.com.uy/solo-soy -un-personaje/

La didáctica de la literatura: el alma de la lectura especializada

Dinorah López Soler

El libro *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos* recoge siete artículos escritos por destacados docentes de Literatura y un doctor en medicina. Inicialmente fueron expuestos en el marco de un curso de verano, en el Instituto Profesores "Artigas" (IPA), en 2020. Estos trabajos aportan reflexiones, metodologías y textos literarios de autores contemporáneos, que bien pudieran integrarse a los programas vigentes. El libro se abre con una presentación a cargo de Elena Romiti, en su calidad de coordinadora de la publicación.

Romiti destaca que la didáctica es la teoría de la enseñanza y, en esa línea, serán los profesores, desde las aulas cotidianas, los más idóneos para construir teoría. De esa manera, se rescata el valor de la investigación desde la práctica misma. Los verbos *dar*, *proponer*, *reflexionar* y *debatir* son los que pondera Romiti, en el entendido de que son el camino para propiciar conceptualizaciones innovadoras en el marco de la didáctica.

El primer trabajo, «Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura», está a cargo de Edgardo Romero Galván y Claudia Labus. Los autores plantean que la neuroeducación debe ser atendida por los docentes, pues explica los mecanismos de aprendizaje, a través de los métodos neurobiológicos y neurocognitivos, del estudio del cerebro, tanto del que aprende como del que enseña. El cerebro debe ser considerado por los docentes al momento de planificar el accionar en el aula, porque conocer su anatomía y sus funciones redundará en beneficios para estimular la neuroplasticidad. Dos frases contundentes y movilizadoras interpelan a los lectores: «Los docentes tienen una gran responsabilidad porque moldean cerebros en sus aulas" y "la lectura es el verdadero gimnasio de la mente».

Literatura e historia se entrecruzan en el segundo trabajo, titulado «¡*Bernabé, Bernabé!* de Tomás de Mattos y los desafíos didácticos de una lectura crítica», a cargo de Mariel Cardozo Carro y Gabriela Sosa San Martín. Las autoras realizan un recorrido sobre el concepto de novela histórica o neohistoricismo a partir de la publicación, en los años ochenta, de la novela de Tomás de Mattos. Analizan los límites de la novela histórica en cuanto plasmación de una verdad y constitución de una identidad nacional. Cuando la historia no da lugar a todas las voces, la literatura, con base en la investigación, puede ser el camino para ampliar la mirada y revisionar el pasado. En un segundo momento, las autoras comparten el abordaje didáctico de la novela de Tomás de Mattos, en un tercer año de bachillerato. El plan de trabajo que proponen estimula a los estudiantes a la consulta de diversas fuentes, a la manera de un historiador, a la vez que los impulsan a analizar la ideología implícita en la constitución de los personajes, especialmente de los femeninos, y en la dimensión ética de lo que significó el exterminio charrúa.

En el tercer artículo, María José Larre Borges presenta un abordaje comparatista entre las obras *La composición*, de Silvia Schujer, y *Las vacación*, de Fabián Severo. El trabajo, titulado «La infancia (r)evocada», observa con especial atención los personajes niños, narradores de los relatos. Es relevante que se aborde un texto que forma parte de la literatura juvenil. «La composición» (1977) es un cuento dentro del libro *Nuevos cuentos argentinos: Antología para gente joven* (2001), editado por Alfaguara Infantil. Y, por otra parte, se destaca la literatura mixturada de Fabián Severo, en la que la realidad lingüística denuncia discriminaciones que marcan

la infancia. Larre Borges analiza, de forma profunda y sensible, la enunciación de los niños protagonistas, y las diferencias y similitudes en ambos libros. Las denuncias políticas y sociales, que ambos autores plantean, son estudiadas por la autora. En ambos textos se destaca el protagonismo de la escuela, la presencia de las maestras y el rol que la educación formal tiene en la memoria infantil.

El cuarto artículo está a cargo de Eugenia Dávila y se titula «La reescritura de la novela: lectura y creación a través de *El lápiz del carpintero* de Manuel Rivas». Se retoma el tema de la ficcionalidad de la historia, en este caso, la guerra civil española es el contexto. El objetivo de la autora es formar lectores literarios y para ello se valdrá de prácticas como la reescritura y la narrativa digital. Dávila hace referencia al pensamiento de Teresa Colomer en cuanto al fomento de la competencia literaria.

El eros como centro de la labor docente es lo que propone Néstor Sanguinetti en el quinto artículo del libro: «Por una erótica de la literatura». El docente es analizado como motivante y generador del deseo de saber. El autor se vale para ello de una conversación histórica y situada, entre lo planteado en el Primer Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura, de 1999, y lo que sostienen las teorías recientes de la enseñanza, en especial Massimo Recalcati. Todo el texto invita a reflexionar sobre el valor privilegiado que tiene el vínculo practicante-profesor adscriptor-grupo/clase, en la construcción del saber hacer, del saber enseñar.

Charles Ricciardi, por su parte, plantea «De eso no se habla: El papel de la lectura individual y previa al análisis literario en la clase de literatura». Ricciardi rescata la importancia de la lectura silenciosa e individual del estudiante «munido de su sensibilidad y de sus pensamientos». Y agrega, puntualizando su postura, «la lectura previa al análisis ha de ser forzosamente domiciliaria». El artículo se cierra con el estudio de las dificultades para la lectura de todo texto.

El libro finaliza con el artículo «Enseñar literatura, ¿crisis de sentido o el sentido de la crisis?», a cargo de Adriana Simioni. En él se hace un recorrido cronológico por los diferentes marcos teóricos de los estudios literarios. Las opciones didácticas son vinculadas con las teorías literarias desde la mirada situada en la clase, en la labor diaria de la didáctica especializada. Simioni plantea una pregunta crucial: «¿Qué sentido tiene enseñar y aprender literatura?». Una de las respuestas es: «La clase de Literatura es el espacio privilegiado para leer con otros».

Todo el libro es la manifestación clara de la singularidad de la didáctica especializada en el modelo educativo uruguayo de formación docente. Y, por ende, el valor protagónico del arte y las humanidades en la constitución de los jóvenes lectores.

Elena Romiti (Coord.). (2020). *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*. Montevideo, Consejo de Formación en Educación, 119 páginas.

Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura

Lucía Mazzini Ongay

La publicación de este texto es el resultado de un largo trabajo en torno a una serie de políticas públicas de lectura que se llevaron a cabo en Salta entre 2004 y 2007, dirigidas a una población conformada por maestros, profesores y alumnos en formación docente. Es interesante observar cómo, desde marcos epistemológicos de lo más diversos y un abordaje cualitativo profundo y consciente, las investigadoras generan resultados sólidos para continuar pensando y produciendo políticas de gestión abocadas a cultivar y reforzar el vínculo entre los diversos agentes que habitan las instituciones educativas (docentes, directivos, jóvenes y niños) y sus *biografías* como lectores. La investigación va mostrando, página a página, que a través del conocimiento generado en la tríada *lectura-lectores-literatura* es posible tomar decisiones didácticas conscientes que funcionen a la vez como estrategias de intervención social.

Para quienes trabajamos con literatura en las aulas, el acercamiento a esta investigación resulta absolutamente enriquecedor para reflexionar sobre nuestras prácticas y, en especial, acerca de nuestra historia como lectores y la de nuestros estudiantes. Estos artículos constituyen una invitación a poner en suspenso algunas ideas sedimentadas en nuestra práctica profesional, como la existencia de un lector universal al que todos (tanto educadores como estudiantes) *deberíamos* aspirar; por el contrario, el texto propone pensar en «las prácticas de lectura que llevan a cabo lectores concretos en un contexto específico» (p. 34), para superar aquel utópico lector universal y dar lugar a un tipo de lector real, situado y atravesado por pautas socioculturales que determinan formas de producción, de circulación y modos de leer. Para pensar en todo esto, las investigadoras invitan a educadoras y educadores a construir a través de la escritura sus «escenas de lectura» y a continuación sus propias «biolecturografías», recogidas en talleres desarrollados en el marco de esta política de lectura. Surge, a partir de ello y como denominador común en su experiencia, el papel de la escuela como ritualizadora de prácticas de lectura a través del disciplinamiento y el control de los cuerpos. Fuera de la escuela, el factor económico es un determinante del encuentro con los libros, ya que en ciertos contextos la subsistencia diaria, sumada al precio de los textos, impide la disponibilidad simbólica que habilita el encuentro con el libro. La indagación en la biografía de los lectores permite acceder a su imaginario y revalorizarlo desde distintos lugares, además de crear una «red biográfica» que posibilita entender las decisiones pedagógicas de los docentes relacionadas con la elección de textos y las modalidades de lectura en el interior del aula.

En el proceso de la investigación surge una categoría de análisis referente al «poco lector», que es aquel lector atravesado por diversos obstáculos que impiden su acceso a los libros, tales como condicionamientos económicos, falta de tiempo, ausencia de mediadores… Si bien existen docentes que se reconocen bajo esa categoría, en general entienden que están en vías de superarla. Esta autopercepción permite pensar en todo aquello que hace la escuela con la lectura y «revisar con mirada crítica aquellas prácticas en las que el sentido queda desguarnecido ante la decodificación» (p. 83). En este sentido, es posible abonar la reflexión acerca de

si un «poco lector» realmente es tal, o si sus lecturas no son las esperadas, las canónicas, las institucionalizadas, sino que tienen otras, diversas, y conocerlas puede coadyuvar a resignificar las prácticas de estos lectores.

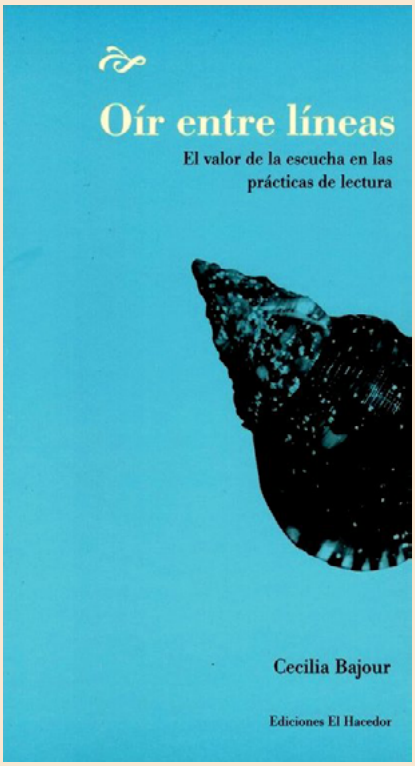
Las «escenas de lectura y biolecturografías» funcionan como ejercicios de calentamiento para desembocar en los «diarios de los lectores»: diarios que buscan enmarcarse en la escritura autobiográfica, en este caso destinada a narrar la experiencia que tuvieron los docentes en los talleres de lectura. En estos diarios, comentan las investigadoras, es posible recuperar las huellas de la subjetividad, en referencia a lo que Leonor Arfuch conceptualiza como el «espacio biográfico, conformado por una multiplicidad de formas, géneros y horizontes de expectativas que permiten ver la dimensión relacional, la interactividad temática y pragmática, los usos en las diferentes esferas de la comunicación y de la acción» (p. 93). En este sentido, lo subjetivo colectivizado abre paso a un posible análisis de lo que surge intersubjetivamente entre los docentes/lectores. A través del trabajo con estos diarios se accede, también, a la tradición selectiva de la institución escolar, entre cuyos objetivos se encuentra la formación de la identidad nacional, el aprendizaje de la lengua, los valores morales de una época, la valorización de una cierta cultura general, entre otras. Conocer cómo los docentes participantes de estos talleres se han vinculado a lo largo del tiempo con la cultura escrita y cómo eso ha condicionado y continúa condicionando sus prácticas y sus elecciones didácticas es, quizás, el principal objetivo de esta investigación.

Por último, pero no menos importante, cabe referir algunas palabras a la metodología del taller como espacio para la mediación: muchos talleristas fueron contratados por el Estado argentino en el marco de este plan de lectura, y ellos fueron quienes se desempeñaron como mediadores entre los lectores y los textos trabajados. El rol del mediador fue fundamental para el desarrollo de este proyecto, puesto que es quien propicia la horizontalización de la palabra en torno al texto literario, y de esta manera se desestructura la noción tradicional del aula. Así, fue posible generar espacios en los que los lectores se encontraran entre sí y lograran construir sentidos en grupo, atravesados por lo afectivo que en estas instancias recorre el vínculo con un/unos otro/otros y con la literatura misma.

Patricia Bustamante (Coord.). (2012). *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura.* Buenos Aires: El Hacedor. 200 páginas.

Una invitación a oír entre líneas. Reflexiones sobre las prácticas de lectura

Caia Silveira



La docente argentina Cecilia Bajour reúne en su libro *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura* (2014) ocho textos de su autoría que, exceptuando uno previamente publicado, corresponden a conferencias leídas entre 2005 y 2012 en Colombia, Argentina, Portugal, México y Brasil, respectivamente. Si bien cada uno se centra en distintas problemáticas bien delimitadas, configuran en su conjunto una visión crítica acerca de las prácticas de lectura. Este libro surge «del deseo y la preocupación por reflexionar sobre algunos problemas de la lectura desde un lugar alejado de la generalización, la abstracción excesiva y la autocomplacencia con la tarea de mediación entre textos y lectores» (p. 5). La autora aborda dicha temática a partir de experiencias educativas concretas que, al ser compartidas, se convierten en valiosas herramientas pedagógicas y didácticas que animan a (re)pensar el trabajo con textos literarios.

Para hablar con propiedad sobre esta propuesta es pertinente preguntarse ¿a qué hace referencia «oír entre líneas»? Este título, coincidente con el del primero de los artículos, dialoga con el concepto del semiólogo Roland Barthes de *levantar la cabeza*, ese momento en el que el lector conecta y contrasta su mundo con el del libro, establece asociaciones, por un lado, asume, por el otro, cuestiona. A la hora de analizar la actividad implicada en la lectura, la autora pone la lupa sobre la elección de los textos: «elegir es ya estar leyendo» (p. 53), y también le otorga suma importancia a la conversación tras la lectura: «hablar de los textos es volver a leerlos» (p. 12).

Además de un guiño al planteo de Georges Steiner en su obra *My Unwritten Books* (2008), el concepto de *oír entre líneas* es una especie de extensión de la metáfora de Barthes, en tanto aquella aludía al acto solitario de leer y Bajour pretende valorar —como complemento, no como sustitución— la lectura compartida, un espacio que habilita oportunidades muy positivas para todas las partes implicadas. «Para quienes son mediadores entre los lectores y los textos es enriquecedor pensar como lectura este momento, el de la charla sobre lo leído, el intercambio acerca de los sentidos que despliega en nosotros un texto» (p. 12). Por otro lado, es interesante la visión crítica de la docente respecto a la escucha en las aulas, especialmente en el área artística, campo fértil para que entren en juego las subjetividades. Puede suceder que, a la hora de preparar las clases con gran cantidad de material teórico y analítico, los mediadores tiendan a cerrar el camino para procesar la lectura con los estudiantes. «Pero escuchar, así como leer, tiene que ver con el deseo y con la disposición a recibir y valorar la palabra de los otros en toda su complejidad» (pp. 12-13); es importante la verdadera escucha, esta «no se resuelve con la puesta en escena colectiva del decir de cada uno» (p. 13).

El segundo de los textos, titulado «La conversación literaria como situación de enseñanza», explica la propia autora, es una continuación del anterior: de la importancia del oír pasa a profundizar en el sentido educativo del intercambio a partir de la literatura. En este artículo Bajour comparte algunas experiencias del

Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, carrera para docentes llevada a cabo entre 2002 y 2011 en Buenos Aires, de cuya creación participó. Durante un mes los alumnos-docentes ponían en práctica en las aulas sus proyectos; de allí surgieron reflexiones didácticas que, al narrarse, generan un espacio enriquecedor para otros actores educativos. Un ejemplo de ellas es la problematización de la selección de los textos literarios, proceso que debe ser atendido, además del trabajo en clase, por su importancia y potencialidad.

La autora manifiesta el deseo de que «las propias instituciones educativas habiliten tiempos y espacios para que las escrituras y experiencias de los maestros circulen, sean discutidas y se difundan» (p. 41), pensando en que de ser así se estaría promoviendo la conceptualización acerca de la práctica docente, la conversación literaria y cómo escuchar y mediar entre el texto y los lectores. El tercer texto, «Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon», justamente piensa el rol de los mediadores como agentes activos. No cabría, desde este criterio, la posibilidad de enfrentarse a la tarea de seleccionar el material literario para el aula de manera meramente reproductiva, como si la lista de posibles textos fuese algo ajeno a los educadores, un elemento indiscutible; en definitiva, como si se quisiera simplemente legitimar el canon existente. Bajour presenta la idea de un canon que escucha a los lectores, y no solo a aquellos que hablan, porque el concepto de *oír entre líneas* implica también los silencios, las voces marginadas y lo que no se dice con la voz, sino con el cuerpo. Una de las conclusiones oportunas de este tercer apartado es que no siempre se eligen los textos por causas profesionales, «a veces uno elige quizás porque una palabra, una imagen, un aroma resuenan como un bálsamo o como una tormenta en la evocación de la vida propia» (p. 54).

Sobre el aspecto de oír también los silencios, lo no dicho que se puede manifestar gracias al mundo literario, trata el cuarto texto: «La voz nace del silencio». En él expresa que la mediación literaria puede ser vista «como estimular con linternas mínimas para iluminar laberintos deliciosamente oscurecidos» (p. 65). Podríamos agrupar con facilidad los cuatro artículos restantes en dos categorías: los que se centran en el concepto de «promoción» de la lectura y lo problematizan, «¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?» y «Los ruidos del hacer», y los que ahondan en las particularidades e importancia del papel de la biblioteca en la escuela, «Cuando la biblioteca en la escuela pasa a ser la biblioteca de la escuela» y «La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela».

Quedan señalados en estas páginas algunos de los disparadores reflexivos que propone Bajour en su libro, una invitación didáctica a *oír entre líneas*, a escuchar a los participantes en el acto de lectura, a pensar las maneras de construir conocimientos, no solo literarios, sino que a partir de ellos *levantar la cabeza* y comprender un poco más el mundo. Hay muchas otras interrogantes y dimensiones suscitadas por su lectura, así como diversas experiencias relatadas que vale la pena leer porque movilizan e incitan a meditar acerca del rol docente y el papel de la literatura en la sociedad. Como manifiesta la autora: «queda el camino abierto para pensar con otros desde un lugar extrañado las propias prácticas. Transitar la incomodidad es una señal de que lo ideal deja paso a lo posible» (p. 94).

Cecilia Bajour. *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. (2014). Buenos Aires: El Hacedor. 115 páginas.

El lugar. Annie Ernaux: la des-plazada

María José Larre Borges

Annie Ernaux, escritora francesa Premio Nobel 2022, nació en 1940 en Lillebonne y pasó su infancia y juventud en Normandía. Mujer, profesora, escritora, madre, destacan entre sus novelas *Los armarios vacíos* (1974), *Una mujer* (1988), *Los años* (2008), *Diario del afuera* (1993) y *La vida exterior* (1999), *El acontecimiento* (2000). Hija de padres almaceneros, creció en un hogar modesto. Estudiante destacada, egresa de la Universidad de Rouen y se convierte en profesora de Letras Modernas. Ha privilegiado el género autobiográfico, de la mano de una mirada sociológica donde lo político, lo personal y hasta lo íntimo forman una misma argamasa. A través de su propia peripecia vital, puede leerse una búsqueda de la expresión colectiva de una determinada realidad histórica y social.

En *El lugar* (*La place*, 1983), la narradora se inscribe en una dimensión temporal diferente a la de los otros protagonistas. Marca distancia al instalar un modo de comunicación entre ella y los personajes a través de la escritura: «Escribo tal vez porque no había nada para decirse».

Entre biografía, autobiografía y autoficción, esta novela empieza con la evocación de la muerte de su padre. La narradora evita los golpes de efecto que aportarían un estilo literario demasiado alejado de la realidad en la que ella desea concentrarse, con explícitas vacilaciones en la memoria. En su escritura, esta realidad material y tangible se traduce muy concretamente en «las palabras, los gestos, los gustos de (su) padre, los hechos que marcan una vida, todos los signos objetivos de una existencia (que ella) también ha compartido».

Ernaux elige aquí una escritura despojada, «depurada de ripios», que se distingue por una voluntad expresa de borrar todo rasgo de emoción —lejos de lograrlo— y frases cortas, con frecuencia, sin verbos. El relato no lineal de los acontecimientos se intercala con breves miradas introspectivas, en ocasiones como reflexiones sobre la materia narrada o sobre la propia escritura.

Alterna también la descripción con las citas breves extraídas de la vida cotidiana. En los momentos clave, escasas fotografías hilan el relato y dialogan con las otras imágenes, las escritas.

Al contar la historia de su padre, la narradora lo hace también respecto a la de la Francia de fines del siglo XIX hasta bien entrados los sesenta. Esta novela breve, de cien páginas, ha sido incluida en la currícula del liceo en Francia y se estudia en la actualidad. El estudio de la producción del sociólogo Pierre Bourdieu dejó su huella en el giro subjetivo de su expresión. El padre, pues, tiene a su vez su propio padre, que vive del trabajo de sus manos y es analfabeto. Poco tiempo para cultivarse a sí misma tiene la siguiente generación, siempre en un contexto de digna pobreza, de «una vida sometida a la necesidad». Estalla la Gran Guerra y el padre de Annie marcha al servicio militar: «Al regreso, no quiso retornar a la cultura», escribe. La tercera generación, a la que ella pertenece, accede a la escuela obligatoria, que le habilita un ascenso social y la convierte en intelectual. El texto enhebra ese recorrido entre la clase baja y la llegada a la ansiada burguesía.

La madre aparece desde la subalternidad impuesta, aunque es una fuerte presencia. Testigo y personaje, en íntimo diálogo con su hija adolescente, la previene por si «aquello» pudiera sucederle. Efectivamente, sucede el embarazo y el consiguiente aborto voluntario. Será esta la materia prima que anuncia «El acontecimiento», escrita desde el desgarro físico y emocional.

Se describe el mundo original del trabajo de campo y más tiempo se le dedica al trabajo fabril, donde se conocen los padres de Annie. La mayor parte del relato gira, no obstante, en torno al mundo de los pequeños comerciantes, que es a lo que se dedicarán gran parte de su vida madre y padre. En efecto, logran —a puro esfuerzo, privaciones y méritos— convertirse en sus propios patrones y gestionar un pequeño almacén-café. El ascenso no es, sin embargo, lineal. Con la aparición de los supermercados, vuelven los momentos de angustia, vuelven las privaciones. La Segunda Guerra Mundial aporta hambre y miserias, pero también el nacimiento de Annie.

La «alta cultura» es fuente de un poderoso sentimiento de inferioridad en el padre y objeto de conquista en la hija. Su carencia versus presencia marca definitivamente la relación. A medida que la hija consigue su emancipación intelectual, el padre reniega: «Los libros, la música, son buenos para ti. Yo no los necesito para vivir», afirma. Más adelante, es ella quien, no sin culpa, reflexiona: «Mi padre entró en la categoría de gente simple». Podría decirse que es una *escritura de traición*: Annie se esfuerza por «traicionar» a su propio origen de clase y siente vergüenza por ello, pero lo dice.

La lengua, su aprendizaje, su dominio, atraviesan todo el relato. Su aprehensión implica una cosmovisión en el par padre-hija. Resulta pertinente preguntarse, llegados a ese punto, por qué la narradora eligió este título. ¿Es su padre el lugar, el hogar primigenio, al que siempre se vuelve? El lugar… ¿es «en la sociedad» el tema principal del relato, motor de la vida del padre, de la familia, del pueblo, de Francia toda en el siglo XX? ¿Cuál es —si la hay— la dimensión universal de este relato? ¿Con qué escritoras uruguayas puede, su estilo, emparentarse?

Annie Ernaux. *El lugar.* (2020). Barcelona: Tusquets. 112 páginas.