



Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

Nofal, Rossana

Literatura e inclusión social: debates, conflictos y propuestas:  
¿cómo transformar la hora de lengua y literatura en un aula de  
literatura? / Rossana Nofal y María Jesús Benites. - 1a ed. -  
San Miguel de Tucumán: Ministerio de Educación de la Provincia  
de Tucumán, 2015.

84 p. : il. ; 18x11 cm.

ISBN 978-987-1955-18-3

1. Pedagogía. 2. Literatura Inclusión Social. I. Benites, María Jesús  
II. Título CDD 370.15

**CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE  
EN INVESTIGACIÓN**

# **LITERATURA E INCLUSIÓN SOCIAL**

**DEBATES, CONFLICTOS Y PROPUESTAS**

**¿CÓMO TRANSFORMAR LA “HORA DE LENGUA  
Y LITERATURA” EN UN “AULA DE LITERATURA”?**

# LITERATURA E INCLUSIÓN SOCIAL

## DEBATES, CONFLICTOS Y PROPUESTAS

### ¿CÓMO TRANSFORMAR LA “HORA DE LENGUA Y LITERATURA” EN UN “AULA DE LITERATURA”?

INFORME DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN  
DESARROLLADA EN EL MARCO DEL

## CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE EN INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

(SEPTIEMBRE 2013-JUNIO 2014)

COORGANIZADO POR

- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ARTÍSTICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN
- INVELEC (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE EL LENGUAJE Y LA CULTURA, CONICET/UNT)



## AUTORIDADES MINISTERIO DE EDUCACIÓN

---

MINISTRA

**Prof. Silvia Rojkés de Temkin**

SECRETARÍA DE ESTADO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Secretaria: **Prof. Silvia Ojeda**

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

Directora: **Prof. Dolores Reynoso de Zelaya**

### AUTORIDADES UNT

---

RECTORA

**Dra. Alicia Bardón**

SECRETARIA ACADÉMICA

**Prof. Marta Alicia Juárez de Tuzza**

### FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNT

---

DECANA

**Prof. Mercedes del Valle Leal**

### AUTORIDADES CONICET

---

PRESIDENTE

**Dr. Roberto Carlos Salvarezza**

VICEPRESIDENTE DE ASUNTOS CIENTÍFICOS

**Dra. Mirtha María Flawiá**

VICEPRESIDENTE DE ASUNTOS TECNOLÓGICOS

**Dr. Santiago Sacerdote**

### CCT-CONICET TUCUMÁN

---

DIRECTORA

**Dra. Elisa Margarita Colombo**

VICEDIRECTOR

**Dr. Daniel Campi**

### AUTORIDADES INVELEC

---

DIRECTOR

**Dr. Ricardo J. Kaliman**

VICEDIRECTORA

**Dra. Judith Casali de Babot**

## **AUTORES**

---

### **COORDINADORAS**

Dra. Silvia Rossana Nofal

Dra. María Jesús Benites

### **DOCENTES INVESTIGADORES**

---

Laura Bórquez

María Laura Carracedo

María Cecilia D'Angelo

María Cecilia Farías

Ana Paulina Fernández Garvich

Luciana Galván

Claudia Lassalle

Ignacio Lau

Luciana Orfali

Carla Orrillo

María Alejandra Rivadeo

Sebastián Visuara

### **ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA DE LETRAS - UNT**

---

Georgina Alvarez

Carla Indri

Carolina Alonso Padilla

María Laura Rojas Moreno

## PRÓLOGO

---

Como Ministra quiero celebrar esta publicación, donde se presentan los resultados de una investigación, producto de la tarea colectiva de un grupo de maestros y profesores con especialistas del campo de la investigación.

Durante un año, docentes e investigadores compartieron un espacio de producción conjunta con una actitud de reflexión crítica y creativa. Al enriquecimiento mutuo de docentes e investigadores profesionales, se suma la dinamizadora experiencia del trabajo en equipo, no sólo entre los miembros de los equipos sino al mismo tiempo entre instituciones del Estado (Ministerio de Educación, CONICET y UNT), que están destinadas, por los vínculos de sus misiones y sus afanes compartidos, a unir sus esfuerzos por una sociedad cada vez más justa.

Hoy, estos esfuerzos son posibles gracias a las conquistas logradas en los últimos años. Tenemos definiciones políticas de un gobierno con una fuerte inversión y apuesta a la educación pública y, de la cual no es ajena la producción de conocimiento científico y tecnológico.

Creemos que la investigación en los Institutos de Educación Superior debe aportar con otras lecturas, que desplacen el sentido común, la opinión como explicaciones del fenómeno educativo y específicamente el escolar, que amplifiquen la mirada, agudicen las interpretaciones. Asimismo, necesitamos problematizar las teorías desde donde abordamos los temas de investigación. Desarrollar la imaginación es una de las mejores formas de acercarnos a la ciencia.

Tenemos como Ministerio, el desafío de compartir lo que venimos produciendo, poner en común el conocimiento que se viene generando desde los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, esta publicación patentiza un sueño, que la ciencia llegue a todos.

Como gobierno, estamos orgullosos de los logros de nuestros maestros, esta obra renueva la esperanza, el compromiso y la responsabilidad de que el conocimiento se distribuya y esté al alcance de todos los argentinos.

Que los hallazgos nos habiliten a una escuela mejor, a una escuela con mayor justicia social.

*Prof. Silvia Rojkés de Temkin*  
*Ministra de Educación*

# INDICE

## PRIMERA PARTE

11

Fundamentos de la propuesta, identificación de los problemas y construcción de un dispositivo de trabajo 12

Caja de herramientas 13

Presupuestos teóricos que intervienen en el proceso de configuración de un aula de literatura 14

Literatura e inclusión social en el sistema educativo 16

Inclusión social e inclusión educativa 18

Delimitación del corpus del proyecto de investigación 20

Metodología y actividades 20

Breve reseña de las actividades realizadas durante el proyecto de de investigación 24

## SEGUNDA PARTE

27

### CONSIDERACIONES GENERALES

Nivel Medio – Ciclo Básico y Superior 29

Nivel Superior sobre la Materia: Literatura Infanto - Juvenil 33

Literatura Infanto-Juvenil en la Literatura Anglófona correspondiente a la carrera de Formación Docente de Profesores de Inglés 37

Conclusiones 38

Bibliografía básica y de referencia 42

---

**TERCERA PARTE**  
AMALGAMAS Y ENSAYOS

**45**

---

Libertades 1 **46**

---

Itinerario 1 **50**

---

Hacia otros textos **54**

---

Libertades 2 **57**

---

Itinerario 2 **59**

---

Itinerario 3 **60**

---

Libertades 3 **61**

---

Itinerario 4 **63**

---

Itinerario 5 **67**

---

Poder **67**

---

Taller con Historietas de Quino **68**

---

Dinero (tenerlo o no) **68**

---

Nosotros y el otro **70**

---

El Burgués **70**

---

Últimas reflexiones **71**

---



# PRIMERA PARTE

## FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA, IDENTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS Y CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO DE TRABAJO

Durante los primeros encuentros del Ciclo de Formación Docente en Investigación se plantearon las principales preguntas alrededor de la literatura y su enseñanza o la imposibilidad de su enseñanza en el sistema educativo. La primera conjetura se inscribía como una carencia absoluta: los chicos no leen. A partir de este enunciado con fuertes marcas de clausura se inició el proceso de la problematización de esta aseveración cristalizada con el formato de un lugar común en los discursos institucionales sobre las prácticas literarias.

Con la incorporación de la idea de *complejidad* (Ricoeur: 2006) se construyó el núcleo de interrogantes que permitió configurar el proyecto de investigación que presentamos. Se sumaron más preguntas vinculadas a los chicos y a los libros: ¿Por qué los chicos leen menos literatura? ¿Por qué los docentes no leemos? ¿Por qué no incluimos en los programas los libros que los chicos leen con sus amigos? Con estas variables se trabajaron encuestas en cada una de las instituciones de pertenencia de los docentes/investigadores que permitieron integrar el *conflicto y la disputa* como una modulación posible en la construcción de un nuevo paradigma de trabajo en el aula.

Los debates fueron los ejes del trabajo colectivo ya que constituyeron un organizador del equipo a partir de problemas comunes. Esto supuso una etapa importante en la construcción de una identidad de pares que permitió avanzar hacia una zona poco conocida: la posibilidad de instalar una apertura del canon literario como una instancia importante en la reconfiguración de las prácticas tradicionales de enseñanza de la literatura.

Las nuevas preguntas generaron una instancia importante de revisión de los programas y sus contenidos y la reposición de la figura del do-

cente ensayista como autor del *currículum*. A partir de la identificación de la configuración fragmentaria del espacio institucional de Lengua y Literatura se comenzó a construir un dispositivo capaz de organizar totalidades y articular un momento de reparación histórica de los imaginarios y las voces excluidas de los espacios institucionales. El proceso, en su totalidad, reivindica la instancia de investigación como una parte constitutiva de la docencia. El equipo de trabajo identificó como un error sostenido en el tiempo la consideración de las acciones de docencia e investigación como operaciones disociadas, desvinculadas y hasta enfrentadas entre sí.

Las “aulas de literatura” se piensan como espacio de reconstrucción de una “memoria literaria latinoamericana” (Perilli: 2001) y se generan ante la necesidad de describir actuaciones potentes para pensar la enseñanza de la literatura y una “ética de las clases”. Esta categoría lee las intervenciones docentes haciendo foco en el cuerpo, en el entramado subjetivo que nos lleva a tomar las decisiones teóricas y epistemológicas que atraviesan nuestras prácticas. La carga ideológica de cada elección varía y se actualiza en distintas representaciones de la práctica en un arco que va desde la transferencia de conocimientos hasta la militancia.

## CAJA DE HERRAMIENTAS

Uno de los conceptos medulares que recorrió los encuentros fue el de *Aulas de Lengua y Literatura* propuesto por Analía Gerbaudo, categoría que designa “esos espacios complejos y densos, por todo lo que se pone en juego, donde trabajamos. Esto abarca no sólo el diseño didáctico de la clase sino todo el conjunto de decisiones previas que

se pondrán en juego en cada una de nuestras actuaciones a lo largo del año, esto es, la selección de contenidos, materiales, los corpus, los envíos”. Este concepto permitió pensar la complejidad que supone la puesta en acción de cada clase y el conjunto de variables que la determinan. La propuesta de “aulas de literatura” se vincula con la de “buenas prácticas”, también de Gerbaudo, que involucra las actuaciones potentes que el docente despliega en el desarrollo de sus clases.

## **PRESUPUESTOS TEÓRICOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE UN AULA DE LITERATURA**

1.- Diseño de un corpus organizado como colección de lecturas constituida a partir de un tema o con eje en un personaje.

2.- La reposición del lugar de autor a partir del concepto de docente “*autor del currículum*” (Gerbaudo: 2011). Este desarrollo refiere un reposicionamiento del rol docente no sólo como transmisor de conocimiento sino también como productor del mismo. Implica validar la instancia de “decidir por sí mismo” cómo diseñar sus prácticas y para ello la autora y el equipo considera necesario una sólida formación teórica, literaria y artística que conozca las diferentes posibilidades del armado de un aula de lengua y literatura, para poder confrontar, comparar y elegir. Este concepto tiene que ver con las decisiones que se toman para las aulas, que son fruto de reflexiones previas, observaciones del trabajo en clase, selección de textos, siempre buscando materiales significativos para los alumnos. Esta es la posición de enunciación del *aula* (Gerbaudo: 2011) que se propone aquí y que implica “una concepción de la verdad y una política igua-

litarista de la subjetividad” (Dalmaroni: 2013). De esta posición se desprende la figura del *ensayista* (Dalmaroni: 2013). Hablar de docentes ensayistas es hablar de “agentes del acierto y del error” que puedan transmitir las lógicas de la prueba y la enmienda y correr sus propios riesgos frente a un campo de saber que maneja en su total dimensión y densidad.

Estos dos conceptos anteriores llevan al docente a *afectarse* con su práctica. Miguel Dalmaroni (2013) vincula esta idea con la de la circulación de *afecto* (las afecciones, lo afectado por los afectos), más precisamente los *buenos afectos*, es decir los *afectos impulsados por pasiones*. Un docente afectado con su práctica, logrará, seguramente, que sus alumnos también se afecten y comprometan. Según Gerbaudo (2006), un Aula de Lengua y Literatura posibilita la aparición de “envíos”, un proceso de deriva desencadenado a partir de la referencia a determinados textos que no serán evaluados pero que le servirán al docente dentro de las relaciones que establezca en su clase.

En la configuración de una propuesta educativa revolucionaria y novedosa hay que minimizar los efectos de los “obstáculos epistemológicos e ideológicos”. Los primeros son también denominados “saber cristalizado” cuando en una comunidad no aparecen interrogantes sino sólo respuestas: un saber que no se cuestiona. El obstáculo ideológico lleva al docente a sobrevaluar o despreciar una posición que está internalizada, al margen de los fundamentos teóricos. Ambos obstáculos se reproducen dentro del sistema educativo del que forman parte.

## LITERATURA E INCLUSIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Consideramos que un *aula de literatura* es un espacio de discusión e intercambio, promotor de creatividad para la construcción de subjetividades, la comprensión de realidades múltiples, y el surgimiento de nuevas oportunidades de cambio. En el aula de literatura, los libros están “a mano”. El aula se constituye en un espacio promotor de una literatura capaz de cruzar fronteras y buscar lectores nuevos. Entendemos el cambio como la coexistencia de alternativas apuntadas hacia la mejora de la comunidad; una sociedad que busque superarse haciendo lugar a la heterogeneidad y la convivencia. En consecuencia, creemos que la imaginación es semilla fundamental para dicho cambio, así como la presencia de una figura docente “autor de curriculum”, y “ensayista”, consciente de que “todos somos a la vez especialistas e ignorantes. No importa cuáles sean nuestras credenciales, nuestros trayectos laborales, nuestras biografías como lectores” (Dalmaroni: 2013). Consideramos que la literatura configura una nueva inclusión en los espacios educativos con proyección a lo social.

Suele definirse la inclusión como una noción opuesta a la de exclusión, aunque ambos términos se refieren a fenómenos complejos y multidimensionales. La exclusión social es un producto de los procesos de diferenciación, distinción y estratificación comunes a toda organización social jerarquizada que se haya podido constituir a lo largo de la historia de la humanidad. Desde sus inicios el concepto de exclusión social ha dado cuenta de la expulsión, inaccesibilidad o negación de las posibilidades de las personas, grupos sociales o territorios respecto a los recursos de todo tipo que favorecen el bienestar social.

La exclusión social se relaciona con la pobreza, ya que determina condiciones de existencia marcadas por la privación de bienes, sobre

todo, materiales. La persistencia de la exclusión produce efectos globales en los sujetos y determina el padecimiento de múltiples desigualdades a lo largo de la vida. En este sentido, la inclusión social tiene que ver con llevar adelante acciones concretas que posibiliten a los ciudadanos el acceso equitativo a esos recursos y a los bienes materiales y simbólicos.

La exclusión social casi siempre es acompañada por la condición de escasez de recursos. Los procesos de empobrecimiento de ciertas capas de población deben leerse en términos de sus efectos excluyentes respecto a los espacios sociales por donde circulan recursos investidos de valor social, cultural o económico que condicionan e impiden la inclusión. Se trata de un proceso dinámico donde la pobreza es un factor determinante que arrastra hacia la exclusión. Aunque hay que realizar la salvedad de que existen casos en que la relación puede ser inversa, pareja o, incluso, no existir. Así, hallaremos personas en una situación de pobreza objetiva que participan plenamente de la vida social en su entorno inmediato, independientemente de que sean empleados de bajo salario, personas en situación de desempleo o pensionistas. En el otro extremo también hallamos personas con una situación económica y financiera relativamente desahogada que padecen una grave exclusión o rechazo social. En estos casos, factores como la salud o la escasez de redes sociales pueden ser los motores principales de su exclusión.

Así pues, en un momento de cambio de época, de ampliación de la complejidad social y crecimiento de las dinámicas de desigualdad, el concepto de exclusión social se convierte en una herramienta de gran utilidad para dar cuenta de la gran heterogeneidad de los procesos y formas de expulsión social respecto a aquello que es socialmente valorado en los distintos espacios sociales.

## INCLUSIÓN SOCIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Pese a la gran expansión de la oferta educativa y los esfuerzos realizados en términos de recursos, salarios e infraestructura, todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

Es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza. Hablamos de potenciar las riquezas y centrar las estrategias en el aula. Consideramos que el marco legal vigente asegura los movimientos de inclusión y equidad en la distribución de los recursos, pero estas operaciones no están ancladas en las aulas. Esta disociación entre los marcos normativos y el hacer cotidiano se explicita en la fragmentación y en la homogeneidad de los contenidos que exponen los programas de las asignaturas de Lengua y Literatura relevadas durante el trabajo de campo.

Definimos inclusión como una voluntad de sumar a todos los chicos y las chicas en los espacios educativos formales para lograr la acreditación de los saberes y la promoción general del conocimiento respetando los tiempos y las experiencias subjetivas. Nuestro concepto de inclusión compromete una escucha de las diferencias y una valoración de la heterogeneidad como constitutiva de un todo. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las *escuelas inclusivas* representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a

una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas<sup>1</sup>. En este marco institucional pensamos la posibilidad de una nueva organización a partir de las *aulas de literatura* con colecciones literarias organizadas por un docente ensayista autor de su propio currículum y una metodología de trabajo organizada a partir de cada uno de los textos seleccionados con una decisión centrada en la valoración del conflicto y la multiplicidad. Esta decisión no supone desconocer los NAPS sino reconocerlos como una hoja de ruta y potenciar el espesor de cada uno de los ejes propuestos.

Una clave del nuevo formato es la organización de los programas a partir de la idea de colección. Adelantamos un ejemplo de la nueva configuración: organizar una serie de lecturas sobre las modulaciones del tema “pobreza” en la literatura continental. El *eje* en el tema permite desplazamientos geográficos y nuevas temporalidades más allá del ordenamiento cronológico de un programa pensado desde la historiografía literaria. Nuestro proyecto propone tomar el concepto de “memoria literaria” como un centro organizador de contenidos y sus transmisiones. En este sentido, un corpus novedoso sobre las representaciones de la pobreza y sus personajes se organizaría de la siguiente manera: *La increíble y triste historia de Cándida Eréndida y su abuela desalmada* de Gabriel García Márquez, *La novia oscura* de Laura Restrepo, *El marica* de Abelardo Castillo, *Cabecita negra* de Germán Rozenmacher, *La fiesta ajena* de Liliana Heker, *Perros de nadie* de Esteban Valentino, *Vidas secas* de Graciliano Ramos. *Villa miseria también es América* de Bernardo Verbitsky (fragmentos)

---

1.- En el debate sobre inclusión educativa contamos con los aportes de la Profesora Alejandra Huespe, Becaria CONICET (Invelec-UNT).

*Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristian Alarcón y *La villa* de Cesar Aira. Este es un modelo imaginado, para provocar en nuestros colegas la construcción de un itinerario lector distinto año tras año de acuerdo al grupo de alumnos y a las representaciones que percibamos en ellos.

## DELIMITACIÓN DEL CORPUS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

A partir de la identificación de la pregunta y los problemas que comprometen la delimitación del corpus de lecturas sobre las didácticas de la transferencia de saberes, se acordó la revisión de los programas de los cursos de lengua y literatura en los términos de organizar un estado de la cuestión. Sobre la materialidad de este relevamiento y su análisis posterior, se acordó proponer una nueva construcción en formato de un aula de lengua y literatura en los términos de un formato móvil capaz de integrar las múltiples modulaciones de las subjetividades, sus polémicas internas y sus complejidades.

## METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

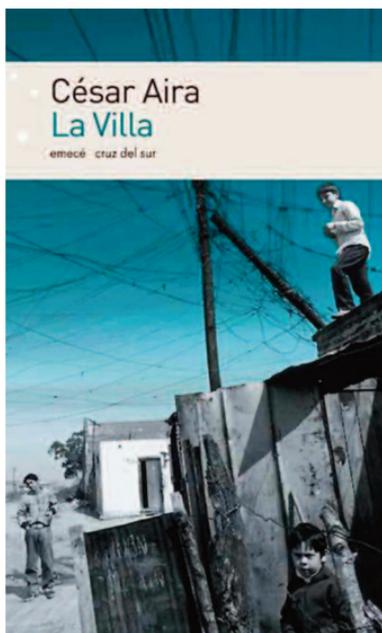
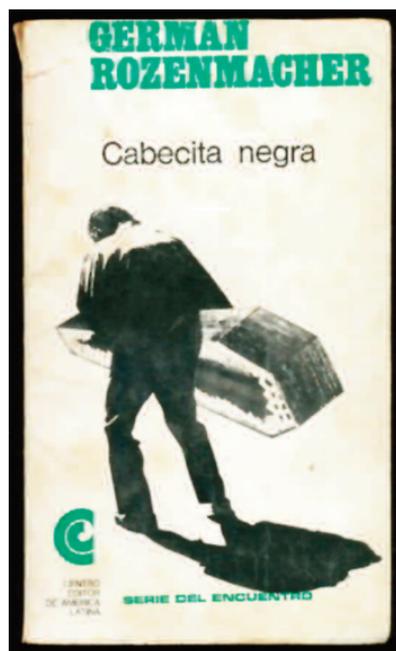
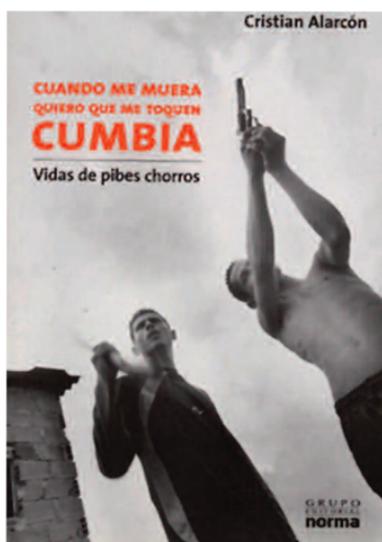
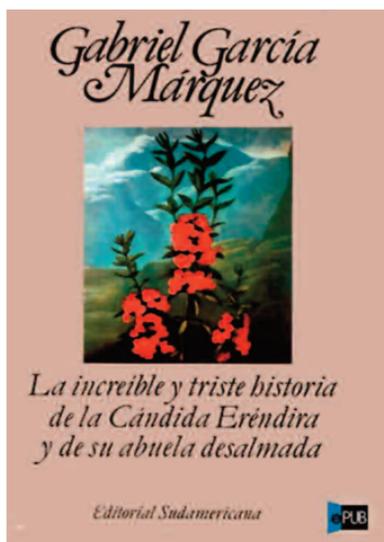
El proyecto propone una metodología conceptual y crítica basada en el análisis de tipo comparativo contrastivo y para eso se plantearon los siguientes pasos: a). lectura analítica y profundización de los programas seleccionados, b). revisión de las hipótesis, c). reconsideración del corpus de textos, d). integración y exposición general de resultados en textos propios, e). creación de un dispositivo final que

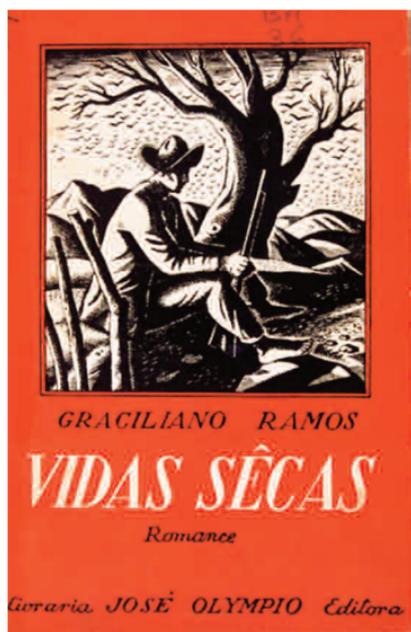
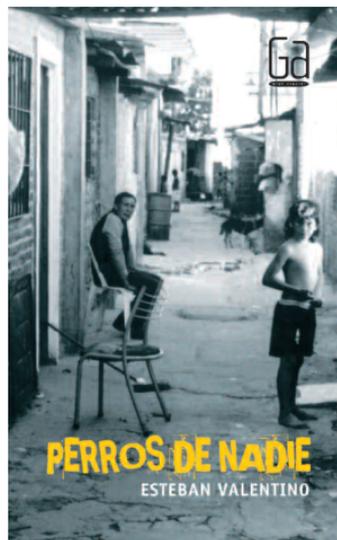
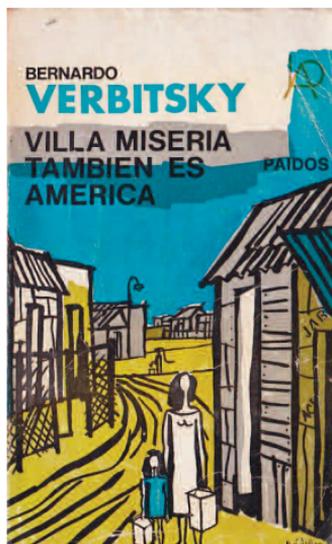
integre la literatura como forma de inclusión social. En este contexto la literatura es entendida como una experiencia estética que interpela, que contempla el derecho a la imaginación en las prácticas literarias y su vinculación con las políticas públicas de inclusión educativa.

Las categorías de este proyecto de investigación se inscriben en la línea de los estudios literarios, por eso parte de una concepción de literatura entendida como proceso (Rama: 1982) con el propósito de aportar a la memoria literaria (Perilli: 2001) que cohesiona los relatos y atiende a las divergencias desde las particularidades de la literatura. Perilli postula la necesidad de definir el objeto literario y la construcción de “diversas cajas-herramientas que permitan trabajar la serie literaria en relación con la serie cultural y social” (2001:9). Los términos de investigación literaria, las complejidades del corpus y la gravitación de los afectos en su constitución se organizan a partir de las lecturas de Miguel Dalmaroni (2009, 2013). El nuevo dispositivo de *aula literatura* supone actualizar la vieja polémica entre explicar y comprender en un sentido menos dicotómico y más dialéctico. Por esto hemos apostado a la teoría hermenéutica de Paul Ricoeur (2006) para pensar este espacio como un campo de aplicación que incluye no sólo el texto sino también la historiografía y la praxis. Se organizó un núcleo de conjeturas apelando a múltiples estrategias para validarlas. Es particularmente productivo al momento de materializar la metodología en las instancias presenciales de trabajo el concepto de círculo hermenéutico que inscribe las posiciones de conjetura y validación en una relación circular.

En esta línea de trabajo, se explicitó el papel que se le otorga a la imaginación en el análisis del texto y al proceso de reconfiguración de la acción y las prácticas que cada texto presupone. En un aula de literatura la perspectiva del trabajo es sobre la totalidad, a diferencia

## Portadas de algunas de las libros citados en el informe





de la estructura fragmentaria de la hora y su división por unidades. Se apela a la categoría de tema (Williams: 1980) como el organizador de la nueva estructura de la lectura como *colección* (García: 2014)<sup>2</sup>. En el *aula de literatura* el texto se considera una totalidad y su interpretación no supone la reunión del lector con la intención del autor. La lectura prefigura nuevos modos de producción a partir de una concepción holística distinta a la percepción del texto como la suma de las partes que lo componen. Esta posición fue central para repensar las instancias fragmentarias de lectura que ocupan la cotidianidad del trabajo en las aulas y sus posibles instancias superadoras. Al momento de organizar los itinerarios de lectura hacia el interior de cada una de las aulas, el proyecto propone girar desde la centralidad de la trama a la centralidad del personaje en los términos de la teoría del héroe desarrollada por Mijail Bajtin (1986).

## BREVE RESEÑA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Cada encuentro supuso la propuesta de nuevas actividades y asedios múltiples en torno a la pregunta eje del proyecto.

■ Actividades grupales para delimitar las vinculaciones entre categorías como “docente como autor del curriculum – aulas de literatura

---

2.- En la lectura de la colección cada texto se distingue por sus propias características, hay un trabajo puntual sobre cada objeto-texto y, a la vez, se tiene conciencia del carácter metonímico de la práctica del coleccionista, quien no pierde de vista que tiene una parte de eso que se cree ver como un “todo”. Esta práctica, que parte de la inquietud de un sujeto que busca apasionadamente determinados objetos, encuentra en la deconstrucción los elementos epistemológicos que hacen de la lectura de cada texto un acto singular de producción de sentido, que en cuanto tal implica la escritura de su interpretación. En la lectura como en la organización de la colección -podríamos agregar- “algo se focaliza y algo se desplaza, algo se recupera y algo se demora” (Gerbaudo, 2007: 349).

- buenas prácticas”.

■ Investigación bibliográfica con el objetivo de indagar el proceso de construcción de un corpus, la configuración del aula de literatura y sus vinculaciones con los NAP.

■ Exploración e inventario del fondo bibliográfico disponible en la biblioteca del Centro de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

■ Relevamiento de los programas de las asignaturas Lengua y Literatura, tanto en el nivel medio como en el nivel superior. Análisis y discusión de los contenidos incluidos y de los contenidos ausentes.

■ Reflexión sobre las prácticas y sobre el inventario personal de lecturas. Organización de un inventario subjetivo de experiencias con la lectura y la escritura.



# SEGUNDA PARTE

## CONSIDERACIONES GENERALES

La enseñanza de la Literatura comprende un proceso en constante cuestionamiento puesto que, su “utilidad” es puesta en duda por una sociedad cada vez más invadida por la tecnología.

Sin embargo, no se debe dejar de lado el ejercicio de la revisión y de las prácticas efectivas de los docentes de esta asignatura en escuelas públicas (urbanas y rurales) y privadas de Nivel Medio. También el trabajo de campo se llevó a cabo en instituciones públicas de nivel terciario tanto aquellos que otorgan títulos de Profesor en EGB 1 y 2 como los que otorgan títulos de Profesorado en Lengua y Literatura. Otro equipo concentró su análisis en el Profesorado en Inglés.

Un punto de partida para el análisis de los programas de las asignaturas “Lengua y Literatura” y “Literatura” fueron los NAP (Núcleo de Aprendizajes Prioritarios). Los NAPS proponen focalizar la atención en los procedimientos, las convenciones propias del género y características de cada tipología textual, pasando a segundo lugar cuestiones como los contextos de producción, esto se debe a que los contenidos que se desarrollan en el ciclo básico se consideran fundamentales y necesarios para continuar el siguiente ciclo.

Se advierte entonces que los NAP se aceptan como un “Documento orientador”, una propuesta de acompañamiento desde el Estado. No es un documento prescriptivo, los nuevos marcos de referencia no pautan división de la literatura por año y sostienen la necesidad e importancia de su vinculación con las expresiones plástica, musicales, teatrales, cinematográficas.

Esto supone que la progresión de los saberes estará, por lo tanto, vinculada con la variación, complejización y/o profundización de los recorridos configurados y de los textos que se abordan en cada año en pos de una creciente autonomía de los estudiantes. A la vez, los itinerarios que se elijan para el eje Lectura y escritura de textos lite-

rarios van a determinar, en gran medida, la progresión de los saberes de los tres ejes restantes: textos no literarios, oralidad y reflexión. Un aspecto importante que se destacan en los NAP es el de la “complejización y / o profundización de los recorridos configurados y de los que textos que se abordan cada año” que abre la posibilidad de que cada docente diseñe “planificaciones innovadoras”.

## NIVEL MEDIO – CICLO BÁSICO Y SUPERIOR

Desde lo formal, se observa que los contenidos conceptuales se dividen en tres grandes bloques que coinciden con los tres trimestres, establecidos desde el Ministerio de Educación, diferenciados entre sí con el título de unidad, trimestre, etc. Los términos que se repiten en los programas indican una tendencia a la clasificación, diferenciación y a la identificación de las características; actúa como aglutinante el género (fantástico, policial, ciencia ficción, lírico); la función, la trama y la tipología son una constante que atraviesa el abordaje de los textos literarios y no literarios. También aparecen conceptos como el origen, la finalidad del género, efectismo.

Circulan al mismo tiempo textos y autores que corresponden al canon tradicional como al canon escolar renovado que las editoriales contribuyen a promocionar, esta particularidad se observa en las novelas; ya que no se cita el título de cuentos o poesías y se los agrupa bajo el nombre de “selección”. El concepto de la literatura como placer es hegemónico en una primera pregunta acerca de su importancia. Este presupuesto avala la inclusión de ciertos textos de amplia circulación escolar, que incluso son requeridos por los alumnos- que además es respaldado por la idea de lo “fácil”, que apunta tanto al aspecto

práctico como a la necesidad de impedir el fracaso o el rechazo de los estudiantes.

En cuanto a la bibliografía para los alumnos, en algunos casos no se especifica el nombre del texto y el autor o se agrupan bajo el título de “selección de cuentos”, los autores y las obras Literarias que se destinan a la lectura y al análisis de los alumnos corresponden al canon tradicional (Poe, Walsh, Bradbury, Lugones, Cortázar) y al canon escolar, más renovado (M. Birmajer, E. Valentino, Sergio Aguirre).

La lectura de los Programas del Ciclo Orientado pone en evidencia una serie de repeticiones relacionadas con temas, obras y contenidos que muestran que el docente no actúa como autor sino que actúa en consonancia con un sentir común o una inercia muy próxima a los paradigmas de los años '90. Esta observación vale, sobre todo, para los cursos del ciclo básico. En ellos el espacio de la literatura aparece relegada frente a los contenidos de lengua y en algunos casos, hasta se incluye como una ilustración sobre los contenidos gramaticales. Esta tendencia se revierte en los programas de los dos últimos años donde se registran trayectos de lecturas importantes interrumpidos por la presencia de tipologías textuales de tipo instrumental. Es evidente también la presencia de algunos textos clásicos que se presentan como una herencia “ancestral”, por ejemplo el *Martín Fierro*.

En los programas de este ciclo se observa que predomina lo descriptivo, aunque existen en mayor proporción contenidos de Literatura en referencia con el Ciclo Básico, lo que consideramos llamativo en los casos en que coinciden docentes autores de los programas, en uno y otro ciclo. Esta acción tiene una vinculación directa con el nombre que se le asigna al espacio, “Lengua”, y con la demanda de equipos pedagógicos y de colegas de otras áreas para que los alumnos estén “alfabetizados” y adquieran una serie de saberes que incumben a los

otros espacios curriculares. Esto está relacionado con el posicionamiento de esos equipos sobre la importancia de la presencia de la lectura literaria en la planificación.

En 4º año se siguen trabajando contenidos más ligados a la Lengua que a la Literatura. Si bien los NAP dejan de lado el clásico modelo de programa que consideraba la enseñanza de Literatura Española en el penúltimo año de la educación secundaria y la de Literatura Hispanoamericana y Argentina en 5º/ 6º año, en los programas analizados advertimos que el diseño sigue adherido ligados a ese modelo clásico por las propuestas de lectura que presentan.

Los programas son descriptivos y ofrecen la enumeración de una serie contenidos vinculados entre sí por el concepto de “características”, entendidas como una condición inherente a un modo discursivo: “características del cuento”, “características de la novela”. Todos abarcan los tres géneros literarios quedando siempre relegado, al final, el género dramático, lo que pone en duda que se haya trabajado efectivamente, sobre todo por la experiencia de no llegar nunca a concluir con el programa por completo.

Además, se hacen propuestas de “cruzar” textos con películas, pero estas actividades se desarrollan de manera muy aislada. Los contenidos de Literatura se encuentran en el mismo orden con los de Lengua. Así como se incluye una propuesta literaria, igualmente se incluye trabajo con tipologías textuales y textos periodísticos.

En líneas generales, en los programas de los últimos cursos no se explicitan problemáticas, aunque podemos advertir que en algunos de ellos aparecen lecturas/temas con los que probablemente el docente pretende “correrse” de la unidad monológica del relato y además, el intento por delinear algunos cuestionamientos organizados a partir de un eje temático, como ser el tema de “Literatura y prostitu-

ción” en un programa de sexto año. Las lecturas/canciones/películas aparecen “despegadas” de los contenidos explicitados, bajo un subtítulo: “Lecturas obligatorias para los alumnos”, por lo que no se explicitan las relaciones entre esos contenidos y los temas mencionados. El docente en este caso también incorpora un contenido de Lengua que cree específico o útil para la modalidad (Economía y Gestión de las Organizaciones): el texto instrumental y el curriculum vitae.

En otro caso, se organiza la selección de contenidos con un criterio en el que predomina la cronología (distintos momentos históricos, movimientos literarios) de manera exhaustiva, con el afán de abarcar una “totalidad”, al incorporar unidades que van desde la Literatura Precolombina, pasando por la Gauchesca y el Existencialismo, hasta la literatura contemporánea. Los contenidos de Literatura están intercalados con los de Lengua, siguiendo la lógica de los libros de textos o manuales.

Los programas seleccionados, a pesar de ser muy diferentes entre sí, comparten una lectura: el *Martín Fierro*. Parece ser una lectura a la que los docentes le atribuyen cierto valor (en la configuración de una “identidad nacional”, por ejemplo) y a la cual no cuestionan quitar de sus programas, aunque poco tenga que ver con el recorrido lector previo durante el año. Esto puede obedecer a que son lecturas escolares “arraigadas” pero cuya presencia en los programas no es discutida, son textos “incuestionables” de nuestra cultura.

En algunos casos, hay docentes que admiten entregar un programa -para “cumplir”- y trabajar luego con otros textos, cambiar lo que han gestionado en un programa, con lo cual podemos notar su valor meramente instrumental, en lugar de constituirse en un punto de partida del trabajo durante el año lectivo con firma de autor.

A modo de condensación de los aspectos observados se pueden realizar las siguientes puntualizaciones.

■ Los contenidos de los programas analizados responden a los NAPS y a los diseños curriculares de la orientación.

■ Desarrollo del género narrativo: policial, fantástico, realista y de ciencia ficción (narrativo), en menor proporción el lírico y el dramático.

■ Los contenidos de literatura ponen énfasis en las convenciones propias de cada género, y en la especificidad de lo literario.

■ Los autores y las obras leídas pertenecen al canon literario tradicional y al canon escolar.

■ No se especifica el eje que relaciona las obras, las propuestas de lecturas están relacionadas con cuestiones genéricas.

■ Tendencia a no especificar el título de los textos (particularmente textos literarios cortos y manuales de lengua).

■ Cuando se propone una selección de cuentos o poesías no se especifica los nombres de los textos que serán trabajados, solo los autores.

■ Aparecen algunos intentos de “envíos” (es posible que aparezcan en la planificación)

■ La bibliografía utilizada o consultada para diseñar los contenidos del programa aparece incompleta.

■ Resulta difícil establecer si se trabaja con itinerarios de lectura.

## **NIVEL SUPERIOR SOBRE LA MATERIA: LITERATURA INFANTO - JUVENIL**

En el relevamiento de estos programas se advierte una ausencia importante: la de las obras literarias que se trabajan. Si bien los aportes teóricos que los docentes introducen son significativos y ricos en debate, hay un vacío en las propuestas específicas de lecturas. Pode-

mos decir que encontramos una paradoja ya que la mayoría de las docentes apuestan a la formación de lectores, tanto en los alumnos de educación primaria como en los futuros docentes. Sus programas consideran fundamental el reconocimiento de los caminos lectores de quienes serán docentes, pero parecen no reconocer el suyo propio a la hora de realizar sus propuestas. Suponemos que el corpus literario sí aparece en las prácticas, delante de los estudiantes, pero es fundamental que, en tanto autores del currículum, lo incorporen en los programas como parte del sello de sus decisiones. Es necesario el posicionamiento de un docente lector que no sólo conoce títulos, autores y editoriales sino también comprende el funcionamiento del campo literario, las discusiones en torno a la literatura en la escuela, las concepciones acerca de la infancia y adolescencia. Así, recordamos las consideraciones de los Diseños Curriculares: “La formación de un maestro que haya analizado las relaciones complejas y cambiantes entre literatura y escuela, que no haya sido excluido él mismo del derecho a la literatura como bien simbólico y que, por eso, haya leído cantidad de textos de literatura y sepa enseñarla no está generalizada hoy en la totalidad de los institutos formadores.”<sup>3</sup>

Además, se puede observar que los programas establecen una distinción entre biblioteca personal del docente y corpus literario siendo este último la propuesta de obras literarias en el programa de la materia que puede coincidir o no con la biblioteca personal. Es decir, la selección del corpus responde a diversos factores como la tradición literaria, las normas institucionales, las leyes del mercado, el gusto personal del profesor, etc. Mientras tanto, la biblioteca personal del docente se trata de un elemento más subjetivo que tiene que ver con el camino lector, el conjunto de textos que han generado diversas experiencias (positivas o

---

3.- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009, p. 45.

negativas). La incorporación de ambos o de uno solo dentro del programa y sus razones, es algo que sólo puede obtenerse en una entrevista ya que un corpus de textos no debe confundirse con la biblioteca personal, aunque consideramos fundamental que coincidan para una práctica diferente con la enseñanza de la literatura.

En relación al vacío mencionado en el punto anterior, nos preguntamos acerca de la función que cumplen los programas para los docentes que los formulan. Así, ¿se trata de un documento meramente burocrático que se escribe para ser archivado en la institución o adquiere el reconocimiento del docente como un discurso donde él manifiesta su subjetividad y sus decisiones políticas respecto de la enseñanza? ¿Para quiénes se escribe el programa: para los futuros docentes que se tienen en las aulas de los institutos o para la administración? ¿Para qué escribir un programa? ¿Para responder a fines ajenos o para posicionarse como intelectuales, lectores y autores?

En la mayoría de los programas se encuentra una fuerte presencia de textos proporcionados por el Estado. Esto nos lleva a pensar varias cuestiones. En primer lugar, es un aspecto positivo si se lo piensa como una manifestación de las políticas públicas llevadas a cabo para la democratización del conocimiento. Además, las propuestas que se presentan en esos documentos se caracterizan por la heterogeneidad de corpus, enfoques, actividades, etc., lo que permite hablar de una apertura no sólo del canon sino sobre todo de las concepciones acerca de la literatura, sus funciones, su potencial emancipador, etc. En segundo lugar, creemos que, si bien es importante la incorporación de estos textos de carácter “público”, hay un vacío respecto de estudios más contemporáneos y especializados que pueden permitir una profundización del estudio del campo. Esto lleva a preguntarnos acerca de la biblioteca de cada instituto que cumpliría, en este sentido, una función primordial

para que el docente realice sus propuestas bibliográficas en el programa. Así, ¿qué relación hay entre los artículos presentados como material de estudio y la forma en que está equipada la biblioteca de la institución? ¿El Plan Nacional de Lectura “llega” también a los institutos superiores con el material de estudio necesario y fundamental para una formación teórica, epistemológica, crítica e intelectual?

En los programas, especialmente de los profesorados, hay una ausencia de concepciones “transgresoras y de ruptura” en relación a la LIJ. Es decir, se exponen algunas concepciones de infancia y adolescencia, recorridos históricos de la LIJ pero no aparecen aspectos que revisen y cuestionen de forma explícita dichas propuestas. Esto se encuentra relacionado con la falta de incorporación de textos literarios específicos, contemporáneos sobre todo, que den cuenta de las nuevas consideraciones acerca de la infancia y la adolescencia, el papel de la lectura en la escuela, etc., que van en contra de los moldes establecidos por las teorías pedagógicas (psicología evolutiva, por ejemplo), el discurso de los medios de comunicación, entre otros. Esto se presentaría como un obstáculo para que los futuros docentes puedan configurar y diseñar sus prácticas a partir de criterios y perspectivas más amplias y renovadoras. La LIJ se presenta como un problema desde la enunciación de los programas. Se incorporan los temas característicos que permiten definir a la LIJ como problema: la relación con la literatura escolar, el utilitarismo pedagógico, la literatura al servicio de los valores. Todos estos son aspectos que giran alrededor de cómo configurar un corpus de LIJ significativo que permita tanto a docentes y pequeños lectores establecer un vínculo profundo con la misma lejos de cualquier intento de enseñanza moral o didactización del texto. La reflexión de ello permite devolverle su autonomía a la literatura dentro de la escuela, generar experiencias de lectura verdadera.

## LITERATURA INFANTO-JUVENIL EN LA LITERATURA ANGLÓFONA CORRESPONDIENTE A LA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE DE PROFESORES DE INGLÉS

El equipo trabajó con cinco instituciones de Enseñanza Superior de nuestra provincia, tanto estatales como privadas. Desde toda vez que la materia Literatura Infanto-juvenil Anglófona es parte de la formación docente, se considera primordial la tarea de diseñar un corpus cuya finalidad fuera no sólo de formación cultural personal del alumno de nivel superior, sino que también incluya textos y metodologías de trabajo con dichos textos que puedan ser trasladados al futuro espacio áulico concreto al momento de iniciar su carrera docente, esto es, herramientas que orienten en la formulación de prácticas efectivas y propuestas didácticas. Esto se podría lograr por medio de una búsqueda criteriosa, consciente e intencionada que promueva la selección de obras literarias pertenecientes tanto al canon tradicional como también a lo *no-canónico*, incluyendo producciones más actuales e innovadoras destinadas a un público lector más joven (niños, adolescentes y jóvenes adultos).

En el análisis comparativo de los programas se advierte una brecha entre las propuestas teóricas y la parte práctica, evidenciada en la selección de textos a trabajar y en la bibliografía consignada. Al ampliar el corpus literario –a partir de un criterio de selección- se puede repensar diagrama áulico y las decisiones sobre los contenidos en los términos de una experiencia relevante para la experiencia en el aula.

## CONCLUSIONES

Pensar en un aula de literatura inclusiva implica pensar en un espacio donde habitan sujetos de derecho, que son en sí mismos territorios nuevos - a veces desconocidos para nosotros- que se definen en su singularidad de acción y de palabra; en estos espacios literarios conviven pluralidad de voces y clases sociales que pueden coincidir o entrar en conflicto. El desafío es pensar una estrategia que articule esas diferencias sin silenciarlas y sin potenciar rupturas.

Un marco legal que garantice la inclusión es imprescindible pero no suficiente porque somos nosotros, en este caso los docentes, los agentes encargados de ponerlo en práctica. Así como exploramos constantemente materiales y estrategias que respondan a nuestras planificaciones; también es preciso trabajar la inclusión, desde el concepto en sí mismo, sus implicancias y su relación con la literatura. Trabajar con inclusión y para la inclusión significa también que la labor que realizamos no se limita al ahora porque el acceso y la permanencia están garantizados; es además abrir los horizontes a quienes ya no miran más allá de su propio entorno.

Los niños y los adolescentes de contextos vulnerables pueden percibir la relación con la lectura literaria como una forma de exclusión porque las redes entre los libros y sus lectores parecen fracturadas. Sin embargo, la experiencia nos muestra que el trabajo con el arte, en sus diferentes manifestaciones, contribuye a mejorar la comunicación consigo mismo y con el otro. De ahí la importancia de una literatura con su especificidad. Todos hablamos de lo literario pero muy pocas veces podemos desplegarlo en su plenitud: lo silenciamos con nuestros propios prejuicios, los censuramos con nuestros obstáculos epistemológicos o los recortamos por las presiones externas de ajustarnos

a diseños curriculares y requerimientos institucionales. Estos recortes son siempre un modo de violentar el derecho a la imaginación de los lectores.

En la *zona de borde* (formas de arte que entran en diálogo para explotar el potencial reflexivo) podemos encontrar otros aliados que permiten a la literatura dialogar con el contexto, estos desvíos (derivados de distintas expresiones artísticas) permiten además la asunción de otras formas de expresión que quizás la literatura por sí misma no pueda alcanzar, sobre todo pensando en la diversidad y la heterogeneidad de intereses que confluyen en las aulas.

Nuestro trabajo con la literatura es una oportunidad de restablecer las relaciones inclusivas a sabiendas de que el poder sigue ligado al saber y que la literatura tiene que ver con la palabra, el relato y la simbolización. El aula de literatura se convierte en una herramienta cuyo mayor riqueza reside en la dificultad de desentrañar lo no literal, en las preguntas que interrogan por lo no dicho, en las asociaciones que se pueden establecer, en las distorsiones que devuelven imágenes perfectas de la sociedad; mientras, las palabras van abriendo fisuras por donde se cuele la reflexión y la mirada crítica.

Si seguimos pensando que la literatura es sólo placer y que la inclusión es igual a facilismo nos perderemos la oportunidad de instalar a los alumnos como partícipes necesarios de los cambios y transformaciones, y ciudadanos capaces de producir e interpretar tanto los enunciados de circulación social como los entramados del poder.

Es por esto que, como equipo, proponemos una transformación en el trabajo áulico que estimule el acercamiento a los textos desde una perspectiva diferente: la implementación de “aulas de literatura” como una reelaboración del concepto de “aulas de lengua y literatura” propuesto por Analía Gerbaudo (2011). Partimos de una concepción

de la literatura como experiencia estética. El tiempo escolar dedicado a este discurso social debe vincular a los estudiantes con textos que se construyen a partir del uso artístico de la palabra y de la sensibilidad que la creación puede despertar en ellos. Para construir esa relación vincular, es fundamental organizar los encuentros a partir de trayectos o itinerarios de lectura que enriquezcan las “textotecas” (Devetach, 2008) internas de los estudiantes con quienes trabajamos.

El/los itinerarios de textos y lecturas deben ser amplios (obras escritas pero también audiovisuales, musicales, imágenes), así cada docente estará en condiciones de ofrecer diversos caminos por los cuales recorrer experiencias humanas para ampliar las posibilidades ofrecidas por el canon escolar, configurado principalmente desde las propuestas editoriales reiteradas año a año por cientos de profesores<sup>4</sup>.

En el “aula de literatura”, el texto deja de ser un objeto de estudio para transformar la lectura en una experiencia hermenéutica de comprensión (en el sentido que lo propone Paul Ricoeur): las posibilidades de comprometerse con la lectura se amplían pues nacen desde el interior y no de elementos o circunstancias externas al texto (la clasificación genérica, la biografía del autor, el movimiento artístico). Esta experiencia de lectura se gesta a partir de una variedad de actividades, en las que se amplía ese círculo hermenéutico. De esta manera, se contemplan las trayectorias escolares particulares, pues todos los alumnos habrán vivido una experiencia individual para comunicar.

---

4.- En este sentido, creemos además que es fundamental generar espacios de formación referentes a la enseñanza de la Literatura, ya que la oferta de cursos existente para este espacio es pobre y acotada. Pensamos que reponer espacios como este Ciclo o generar desde lo institucional jornadas de trabajo, reflexión y debate sobre nuestro objeto de estudio, sería un aporte enriquecedor y renovador para nuestros colegas. Gerbaudo sostiene que “Esta categoría da cuenta de las representaciones que impiden leer o comprender críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones a priori”.

Es fundamental aclarar que el concepto de “aula de literatura” no tiene un referente físico particular. Es una construcción categorial que involucra una actitud de trabajo diferente, y que además puede exceder el espacio/tiempo de la hora de clase. Desde esta perspectiva, es fundamental sumar otros espacios, tanto físicos como virtuales: las Bibliotecas (espacio escolar que urge revitalizar y jerarquizar mediante proyectos que podrán pensarse por departamentos y en conjunto con bibliotecarios y alumnos) o el trabajo con las TIC (aulas virtuales, foros, grupos de aprendizaje en redes sociales, blogs, entre otros recursos).

Esta propuesta despliega los alcances inclusivos de la literatura al plantear nuevas posibilidades de relacionar a nuestros jóvenes con los textos: presentarlos como sujetos lectores capaces de interactuar con las diferentes obras y poder relacionarlas entre sí.

Es importante tener en cuenta que las sugerencias innovadoras implican una apertura por parte de los docentes, quienes deben despojarse de sus “obstáculos ideológicos” para poder repensar su trabajo desde otro punto de vista. Para lograrlo es fundamental asumir que la tarea docente implica un compromiso ético que nos permita entrar en vínculo afectivo (“afectarse”, Dalmaroni, 2013) con nuestros estudiantes, sus saberes y con nuestra propia formación, la cual debe enriquecerse periódicamente con nuevas perspectivas teóricas, literarias y artísticas. De esta manera, estaremos en condiciones de ser verdaderos “docentes autores de curriculum” y la hora de Lengua y Literatura será un “aula inclusiva de literatura”.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y DE REFERENCIA

**Bajtin, Mijail (1986)** *Problemas de la Poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Dalmaroni, Miguel (Dir.) (2009)** *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

**Dalmaroni, Miguel. (2013)** “Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase”, *Revista de Educación, Lenguaje y Sociedad*, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Nro. 10.

**Devetach, Laura. (2008)** *La construcción del camino del lector*. Córdoba: Comunicarte.

**García, Laura. (2014)** *Narrativas de la violencia política en la literatura infantil argentina. Los trabajos de la memoria para contar la dictadura. (1970-1990)* Tucumán: UNT. Tesis de Doctorado. Mimeo.

**Gerbaudo, Analía. (2009)** “Literatura y enseñanza” en Dalmaroni, Miguel. (director) *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

**Gerbaudo, Analía.** “La literatura en el proyecto teórico y político de Derrida: una lectura. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/liderrida.html>

**Gerbaudo, Analía (dir.) (2001):** *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo Sapiens.

**Nofal, Rossana (2012):** “Entrevista exclusiva con Rossana Nofal”

Disponible en [http://www.unl.edu.ar/noticias/leer/8595/Entrevista\\_exclusiva\\_con\\_Roxana\\_Nofal.html](http://www.unl.edu.ar/noticias/leer/8595/Entrevista_exclusiva_con_Roxana_Nofal.html)

**Perilli, Carmen. (2001)** “El taller de la memoria literaria en Nuestra América” en *Kipus. Revista Andina de Letras*. Quito: v.13, p.9 - 17.

**Rama, Ángel. (1982).** “El espesor de la literatura” en *Los gauchipolíticos rioplatenses*. (pp. 16-23). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

**Ricoeur, Paul (2006):** *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Williams, Raymond (1980).** *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.



# TERCERA PARTE

## AMALGAMAS Y ENSAYOS

## LIBERTADES 1

Pensar en un programa que responda a los NAP y a los Diseños curriculares a fin de desarrollar contenidos de lengua y literatura, tratando de equilibrar ambas y respetando la especificidad de la segunda, es una tarea compleja, incluso a veces resulta frustrante. Sabemos que no es posible abarcarlo todo, por lo cual se hace necesario una selección a partir de prioridades, no hay otro camino si es que se quiere realmente lograr verdaderas experiencias de aprendizajes. El docente debe ponerse en la piel de un investigador que bucea en las necesidades e intereses de los alumnos- otra de nuestras preocupaciones-, que lleva su lupa y su intuición para escarbar entre los materiales que hay a disposición en las bibliotecas de cada escuela, en las librerías, las editoriales y en internet.

Lo nuevo, lo viejo y lo prestado amalgaman este “ensayo”. El corpus que elegimos como propuesta está atravesado un eje temático que forma parte de los intereses de los alumnos adolescentes, y de a poco se van agregando otro también relacionado con las vivencias juveniles; pertenecen a autores del canon tradicional y del nuevo canon escolar, lo cual nos permite confrontar diferentes enfoques y visiones sobre el mundo:

*El amigo fiel* (Oscar Wilde)

*Día domingo* (Mario Vargas Llosas)

*Campos de fresas* (Jordi Sierra i Fabra)

*Ajedrez* (Jorge Luis Borges)

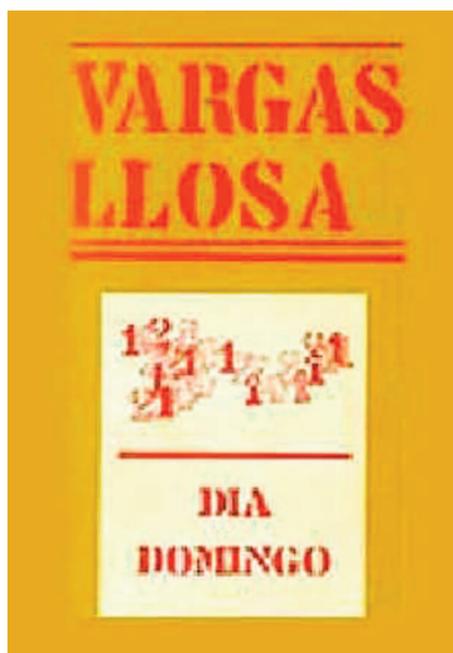
*La mejor luna* (Liliana Bodoc)

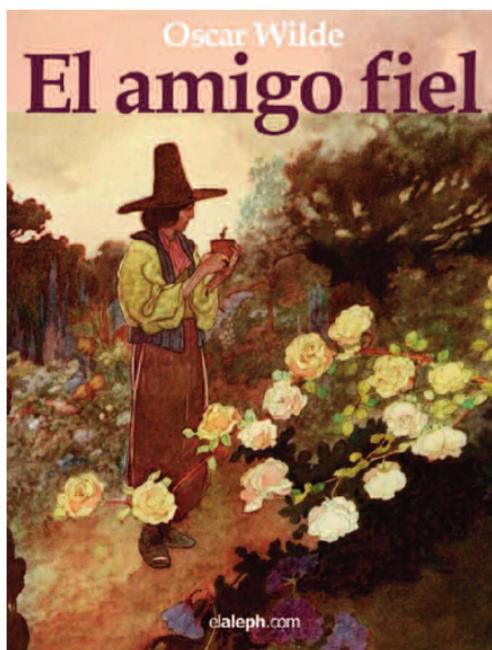
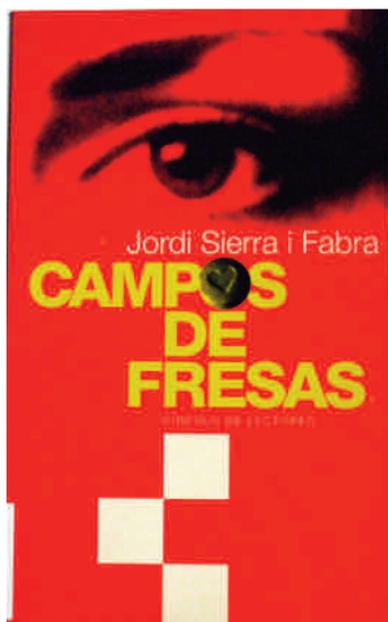
Las elecciones, actividades y reflexiones, están pensadas para alumnos del 3er año del ciclo básico, teniendo en cuenta que llegados a esta instancia ya se ha trabajado con las nociones básicas de los análisis literarios, tales como narrador, persona narrativa, tiempo y espacio, superestructura, conflicto, clímax, etc.; de cualquier manera siempre es imprescindible volver sobre los conocimientos previos de manera oral o recurriendo a la lectura de la teoría, y de ser necesario se puede proporcionar un glosario con estos temas para que los alumnos vuelvan sobre ellos para consulta. Consideramos oportuno, enriquecedor y movilizador permitirles a los alumnos investigar cómo funcionan, hacia adentro y hacia afuera del texto, los elementos que lo constituyen y sus procedimientos constructivos tanto en su permanencia como en sus cambios o en sus distorsiones.

Somos conscientes de que hay diferentes niveles en las aulas de literatura, por lo cual la prioridad es adaptar las preguntas, trabajar sus posibilidades, y de a poco soltarles la mano a los alumnos para que comiencen a interpretar solos. Modelar estos espacios de encuentro con la literatura a la manera de un artesano exige mucha tolerancia, paciencia y ciencia si es que queremos desarrollar nuevos modos de leer.

Para nuestros envíos y desvíos recurrimos también a la zona de borde, donde otras formas de arte de las que se sirve la literatura completan aquellos espacios necesarios para movilizar las subjetividades a partir de la creatividad y nos permiten apropiarnos de otros territorios y sus simbolismos.

## Portadas de algunas de las libros citados en el informe





## ITINERARIO 1

A través del personaje de un pajarito Oscar Wilde nos cuenta la historia de Hans, el amigo fiel y de un rico molinero que abusa de esa fidelidad que luego conducirá al joven Hans a la muerte. Entre ellos se establece una relación de amistad asimétrica por la forma en que viven los valores en los que creen; mientras uno los teoriza- el molinero-, el otro –Hans- los teoriza; otra diferencia que destaca el narrador es la clase social a la que pertenece cada uno, lo cual transportará al lector hacia otras inferencias .

La obra de Wilde, estructuralmente se organiza de la misma forma en que lo hace Don Juan Manuel con sus ejemplos: Patronio responde a las preocupaciones del conde una historia que sirve le sirven de ejemplo para tomar decisiones; en este caso quienes abren el relato son un grupo de animales y el relato enmarcado tiene como protagonistas a seres humanos.

La lectura de *El amigo fiel* de a poco devela el juego ingenioso del autor, que se sirve de la aparente ingenuidad de los animales para plantar su crítica. Desentrañar ese juego puede derivar en un sinnúmero de posibilidades para realizar actividades con nuestros alumnos. Reconstruir la personalidad de cada personaje los llevará a trabajar sobre la noción de paralelismo antitético, rastrear esas personalidades a través de las palabras del narrador y en los diálogos de los personajes los sitúa en el terreno de las inferencias y los puntos de vistas, si les proponemos que relacionen las características de los personajes con el final o con el lugar que ocupan socialmente les permitiremos desarrollar el pensamiento crítico.

El paso del tiempo es un factor importante dentro de la historia de los dos amigos ¿cómo hacérselos notar para no interrogar solamente

acerca de cuánto tiempo pasa? Wilde lo utiliza para generar tensión, porque cada día que pasa pruebas más difíciles debe sobrellevar Hans; entonces una vez que se hayan determinado las referencias temporales podemos abrir el signo de interrogación para que reflexionen sobre la relación entre el paso del tiempo y los abusos del molinero. La hipérbole y la acumulación son las que preparan el clímax; discutir en las razones del uso de estos recursos y el efecto que provocan en el lector es parte del trabajo con los artificios específicamente literarios que subyacen en los textos.

*Día domingo* narra un episodio en la vida de un grupo de amigos (los pajarracos) que en sus horas de ocio de un domingo cualquiera transitan diferentes lugares de Miraflores, en el transcurso de las horas la rivalidad ente Rubén y Miguel por una muchacha comienza a emerger y desemboca en un desafío que pone en riesgo la vida de ambos. El narrador nos aporta datos de los lugares que transitan los personajes mientras se hace notoria una creciente tensión. Acercamos nuevamente la lupa para observar, rescatamos los indicios ¿de qué manera las descripciones, la voz del narrador o de los personajes comunican tranquilidad, diversión, inquietud, suspenso? ¿qué rituales ensamblan el universo machista? Abrir campos semánticos con respecto al cronotopo puede ser de gran utilidad para observar cómo funciona el tiempo y el espacio en relación al conflicto.

Volver sobre los rituales del mundo adolescente, las marcas de concepciones machistas, ¿servirán para armar la cosmovisión de una época? ¿esa cosmovisión pertenecerá al contexto de producción de la obra o del autor? ¿se podrá investigar? ¿cómo piensan los alumnos que se averiguan estas cuestiones? Los alumnos se sitúan como investigadores.

Con respecto al eje-guía, les pedimos a los estudiantes que realicen

un texto donde nos explique cómo es concebida la amistad en este cuento y qué cambios han observado con respecto al relato anterior. En los dos casos subyacen las relaciones de poder pero se manifiestan de diferentes formas, podemos plantear a los alumnos que traten de explicar en qué consisten en ambos textos y también pedirles que consideren si esto realmente afecta los vínculos de amistad.

Personajes planos, idénticos desde el comienzo hasta el final o personajes con más hondura, con más carnadura, que muestren sus distintas aristas, *Día domingo* y *El amigo leal* nos permiten estas discusiones y otras más, como por ejemplo por qué el narrador habrá preferido estos modos para representar a sus personajes.

Las historias de amistad también se retoman en *Campos de fresas*, la novela se inicia con la noticia de que Luciana ha entrado en coma, la investigación para descubrir el tipo de droga que ingirió y quién se la vendió, las preocupaciones, los desvelos, y las microhistorias de cada integrante de un grupo de amigos; se desarrollan a través de los capítulos que llevan nombres de movidas de ajedrez (¿Alguien de la clase sabe jugar ajedrez?).

Inserción de otras formas discursivas no literarias, uso de bastardillas para diferenciar la voz de quien agoniza; son alguno de los elementos que se pueden tomar para trabajar el concepto de experimentación formal que a su vez están relacionados con representaciones de lo contemporáneo. Señalar estos aspectos y preguntar sobre su funcionalidad con respecto a la historia, la comparación con los otros textos y sus aspectos formales pone en diálogo forma y contenido.

Capítulos breves ¿por qué? ¿Hay una relación con el ritmo vertiginoso de la historia y su necesidad de integrar a cada personaje con sus historias personales a veces compartidas a veces reservadas? Es

una novela polifónica? Revisemos el concepto de polifonía. Dijimos que en la novela hay un hecho delictivo y esto da pie a la investigación. Volvemos sobre definiciones, características, clasificaciones y preguntamos ¿es una novela policial, de aventuras, realista? Por supuesto que tendrán que fundamentar yendo del texto literario a la teoría y también a la inversa. Compartimos las respuestas y llegamos a conclusiones.

Nuevas preocupaciones del mundo adolescente se sumarán -a las que ya habíamos identificado en los textos anteriores - con la lectura de la novela. Ciertos tipos de lugares, de relaciones, de horarios se sugieren como peligrosos, los alumnos podrán indagar de qué manera semánticamente se insinúa el peligro. En medio de tantas preocupaciones, corridas y desvelos se hace necesario volver al paratexto, ¿por qué campos de fresas? ¿Qué horizontes de expectativas se habían abierto con esa imagen y ese título antes del inicio de la lectura? Y llegamos hasta los Beatles (*Strawberry fields forever*), leemos, relacionamos, entendemos un poco más...¿Nos aporta algo nuevo sobre la amistad las vivencias de este grupo de chicos? Seguimos conectando lo anterior, lo nuevo y el presente a través de las respuestas de los alumnos.

Siguiendo esta trayectoria buscamos trabajar la literatura en su especificidad e invertir su relación periférica con respecto al estudio de la lengua. No tan solo aspiramos a una propuesta como autores del currículum sino también como diseñadores de actividades, desligados de las propuestas de los manuales pensados de manera estándar o dirigidos a un grupo de la población; como docente nosotros diseñamos para nuestros alumnos.

## HACIA OTROS TEXTOS

Los envíos pueden ser infinitos, sin embargo a la hora de optar siempre volvemos sobre las prioridades; en el caso de realizar lecturas-envíos, no consideramos necesario realizar análisis de la obra completa, o de tipo estructuralistas para no caer en la rutina de los procedimientos consabidos, ni tampoco en este acaso –aclaramos– recurrimos al concepto “leer por leer”. Tampoco quisimos limitarnos a “leer por placer”, pues consideramos que a veces los alumnos disfrutan el momento de la lectura pero eso no quiere decir que estamos preparando lectores capaces de apasionarse, de cuestionarse y cuestionar al texto, que puedan superar los itinerario escolares construyendo luego los propios.

Por ejemplo si establecemos un envío desde *Campos de fresas* pensamos en *Ajedrez*, de Jorge Luis Borges. No consideramos imprescindible interrogar sobre aspectos concernientes a la superestructura, cantidad de estrofas, rimas y sinalefas. A cambio se nos ocurre: ¿Qué simbolismo encierra el ajedrez en la poesía? ¿Se podría aplicar la misma mirada de Borges en *Campos de fresas*? Fundamente... y con respecto a los demás textos?, ¿a qué personajes le asignaría la función de peón, reina, alfil, rey? En cada caso explique la razón de elección.

Un mismo juego es tomado por dos textos literarios que pertenecen a diferentes géneros (estamos diferenciando géneros). ¿Conocen algo sobre Borges?, anotamos lo que sabe y lo que se quiere averiguar. Luego nos introducimos en la lectura de la poesía *Ajedrez*; y ponemos la lupa sobre el trabajo con la palabra discernimos los sentidos otros, lo no dicho, lo sugerido. Comparamos el trabajo con la palabra que han realizado los escritores y su relación con el género y el contenido en el cual está moldeado.

Al realizar este tipo de observaciones estamos desarrollando contenidos que tienen que ver con las clasificaciones, caracterizaciones, géneros, superestructuras, estilística; el valor que encierra cada artificio, sus relaciones intertextuales. Forma y contenido entran en diálogo, el canon tradicional junto a sus representantes dialogan con autores y textos del canon escolar; en tensiones o en coincidencias; viejos paradigmas acerca de que lo consagrado y lo emergente no pueden convivir, comienzan a caer; incluso el prejuicio acerca de que lo difícil y elevado (Borges) no podrá ser comprendido por los adolescentes también queda derribado.

Seguimos pensando en otro envío que fuera capaz de superar otro obstáculo epistemológico y se nos ocurrió *La mejor luna* de Liliana Bodoc, el texto del cual lo extrajimos formaba parte de *Cuentos para seguir creciendo*. Para los alumnos que terminan su educación inicial se indica en la tapa-, este último enunciado funciona como rótulo clasificatorio que de antemano aleja a quienes buscamos materiales de lectura para alumnos del tercer año del CB del secundario.

Desborde de colores, imágenes, metáforas, ternura, ingenuidad, simbolismos forman parte de un mecanismo que se va abriendo como cajitas chinas y con cada una de ellas un descubrimiento. El narrador interpela al lector y lo invita al juego de palabras, nos transporta al Principito y su Rosa, “Juan es capaz de reconocermé entre mil gatas manchadas...” ¿Un libro para niños? ¿Por qué no? ; ¿Para adolescente? También! incluso tienen más herramientas para comprenderlo. Y saltamos otro muro, el de las clasificaciones que se nos imponen desde afuera y que nos limitan experiencias nuevas.

En el relato de Bodoc se van sumando los personajes a la manera de una operación matemática, incluso nos remite a las propiedades transitiva, reflexiva o simétrica; cuántos senderitos podemos andar y

desandar con nuestra lupa; el relato nos lleva de adentro hacia afuera constantemente, atraviesa la literatura y se apodera de los números, otros discursos subyacen en el relato. Deconstruir implica reflexiones lingüísticas y metalingüísticas que se pueden plantear como un juego de ingenio que abren horizontes semánticos.

A cerca de los personajes pronto descubrimos que el vínculo que los une es la amistad, el amor, el respeto. Cabe interrogar sobre la imagen que nos transmite la escritora acerca de lo que significa la amistad, como se aplica el cuento de Bodoc en un en el tablero de ajedrez o ¿tendríamos que buscar otro juego?, ¿cómo los juzgaría la rata o el pajarito estos personajes? ¿Qué operaciones matemáticas elegirían los alumnos para *El amigo leal* o *Campos de fresas* o *Día Domingo*? ¿Cómo se plantea la relación (cercana, lejana, activa, pasiva, etc) entre el lector y el narrador?

Trazamos puentes y los ayudamos a transitarlos; tendemos nuevos puentes, lanzamos indicios, nos detenemos y charlamos o damos nuestro punto de vista invitándolos a que nos den el suyo, ubicamos el microscopio en alguna parte del texto, somos intelectuales curioso en insatisfecho que quiere entender lo micro y lo macro.

Queremos seguir trabajando; buscamos el corolario. Volvemos sobre los objetivos, los contenidos, los alumnos, y manejamos posibilidades: qué tal si echamos mano a otras manifestaciones del arte, seguimos apostando; es también una invitación a aquellos que aún no se animaron. Mundo adolescente, cultura juvenil... el graffiti es una opción; se puede pedir “prestada una pared”, le ayudamos a los chicos a gestionar y estamos de la mano con los contenidos de lengua. Si nos dicen no, hay papel afiche o papel madera para las paredes del aula o de la escuela, también hay otros muros posibles como los del blog o el facebook o el café literario que actualmente es todo un des-

cubrimiento. Queremos contar parte de nuestro itinerario de lecturas, los envíos, la frase del libro que calaron hondo, fragmentos de canciones, dibujos de los personajes, colores que hablen de ese mundo adolescente tan complejo. Graffitis con los nombres y las voces de nuestros alumnos.

## LIBERTADES 2

Pensando en la LIJ como un campo heterogéneo y recorrido por múltiples conflictos, consideramos esencial reflexionar acerca del lugar que ocupa la literatura dentro del sistema educativo y de nuestro compromiso como profesores de esta área en las instituciones educativas. Siguiendo a Ángeles Ingaramo en su artículo *Responsabilidades compartidas: el papel de los estudios literarios en la reflexión sobre la enseñanza de la literatura* (2012), adherimos a una concepción de la literatura no como objeto de análisis formal a la manera “cientificista”, sino como objeto de experiencia. Es por esto que debemos instaurar en nuestras aulas de literatura nuevas formas de vincular a los sujetos con la lectura, evitando instaurar “verdades” únicas y modos de leer homogeneizantes, y promoviendo la diferencia, las inquietudes y el conflicto.

En la tarea diaria de enseñar literatura, nos enfrentamos con múltiples riesgos y responsabilidades que nos exigen reflexionar sobre los modos de leer que se instalan desde las instituciones educativas y que dejan huellas (muchas veces de por vida) en nuestros alumnos. Ante esto y retomando las palabras de Remo Ceserani, Ingaramo sostiene que “para muchos jóvenes ésta es la única verdadera relación con la dimensión de lo literario durante toda su vida (y que) para muchos otros, en todo caso se trata de una relación fundante y condicionante”

(2012: 106). De esta forma, resulta esencial que el docente tenga presente el compromiso social, político e ideológico que implica su rol como formador de lectores críticos y creativos.

Siguiendo esta línea, creemos fundamental la formación del docente como investigador, con tiempo para dedicarse a la actualización bibliográfica, la búsqueda de nuevos materiales, el recorrido por bibliotecas y librerías, etc. Entendemos que en muchos casos la rutina del aula y las demás ocupaciones restringen la disponibilidad de tiempo dedicada para estas tareas de investigación y actualización. Sin embargo, no queremos dejar de resaltar en esta oportunidad la importancia de esta figura del docente investigador como una parte fundamental de su profesionalización que por múltiples circunstancias es relegado en un segundo plano. Para esto, consideramos que resultaría primordial promover un mayor acercamiento entre lo que se produce en las distintas instituciones de formación, como ser la universidad, los institutos de educación superior, los centros de investigación, etc.

Proponemos el desafío de incorporar en las aulas de literatura una selección de corpus literario que resulte inquietante, que promueva el conflicto y las lecturas desde los lugares de complejidad y heterogeneidad. Teniendo en cuenta especialmente el área de la formación de futuros docentes, nuestra propuesta tiene que ver con la conformación de un corpus como una colección (Nofal, 2006), en contraposición a corpus pensados tradicionalmente desde la historia literaria o desde clasificaciones genéricas.

## ITINERARIO 2

Con el objetivo de realizar una propuesta educativa novedosa que interrogue y cuestione los saberes cristalizados y los modos de lectura heredados decidimos configurar una colección en torno a lo escatológico. La temática elegida se enmarca dentro del género humorístico y transgrede la concepción de literatura infantil de matiz didáctica y moralizante. De esta forma, el itinerario busca reactualizar las polémicas que genera el ingreso de lo vedado en el aula.

A través de juegos de palabras y recurriendo a situaciones cómicas, absurdas e inesperadas, los autores elegidos introducen una temática muchas veces excluida en las instituciones escolares. Consideramos que la escuela debe ser el lugar donde la literatura pueda liberarse de las ataduras sociales de lo “bueno” y lo “malo” defendiendo de esta forma el derecho a la imaginación de los alumnos y su encuentro desprejuiciado con la práctica literaria.

Con el siguiente corpus apostamos a la posibilidad de apertura del canon literario incluyendo lo incómodo y desestabilizador.

■ *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* (2011) de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch

■ *La mosca* (2007) de Gusti

■ “*Un cuento de amor y de amistad*” de Luis María Pescetti en *Nadie te creería* (2004)

■ *No, no fui yo* (2011) de Ivar Da Coll

■ *¡Fuiste tú!* (2007) de Vivian Mansour Manzur

■ *Caca de vaca* (2002) de Anne Fine

■ *Pipí caca* (2008) de Stephanie Blake

## ITINERARIO 3

Consideramos la literatura como un espacio de resistencia que defiende la imaginación, la exploración y la creatividad de los lectores. De esta manera, proponemos problematizar la concepción de libro como objeto artístico desde la ficción literaria. Creemos que a través de esta serie se manifiesta lo inconmensurable e indeterminado que es el objeto literario y lo inesperado que puede producir el encuentro con el mismo.

Resulta importante complejizar la noción de campo literario reflexionando acerca de los roles de los distintos actores de éste y de los vínculos que se establecen en él. Aspiramos a construir junto con los alumnos comunidades escolares de lectura que hagan un ejercicio crítico desde su postura de lector al campo literario al cual pertenecen.

El itinerario de lecturas en torno al objeto libro nos permite incluir temáticas vinculadas como la conformación y revisión del canon literario, la democratización de los libros, quienes tuvieron y tienen acceso a la lectura y a la escritura, la prohibición y quema de libros, etc. Formulamos una colección de textos que posibiliten una experiencia emancipatoria y de apropiación por parte de los alumnos teniendo en cuenta las polémicas internas de los textos.

- *El libro salvaje* (2008) de Juan Villoro
- *Páginas mezcladas* (1997) de Pablo de Santis
- *Enciclopedia en la hoguera* (1995) de Pablo de Santis
- *El buscador de finales* (2008) de Pablo de Santis

■ **Selección de cuentos:**

- “*Continuidad de los parques*” (1964) de Julio Cortázar
- “*El libro*” de Sylvia Iparraguirre (cuento incluido en *El libro de lectura del Bicentenario. Secundaria I*)
- “*El libro de arena*” (1975) de Jorge Luis Borges
- “*La función del lector/1*” (1989) de Eduardo Galeano
- “*Puto el que lee esto*” (2003) de Roberto Fontanarrosa

■ “*El juguete rabioso*” (1926) de Roberto Arlt.

Envíos:

1) Entrevista a Camilo Blajaquis (Cesar Gonzalez) en Página12 y selección de poemas de *La venganza del cordero atado* (Disponibles en <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-19641-2010-10-18.html> y en <http://www.elortiba.org/pdf/Blajaquis.pdf>)

2) Fragmento de *Una habitación propia* (1929) de Virginia Woolf

■ *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury

■ *Matilda* (1988) de Roald Dahl

## LIBERTADES 3

Luego de analizar los programas de la materia Literatura Infanto-Juvenil en la Literatura Anglófona trabajados en cinco instituciones de Enseñanza Superior de nuestra provincia, tanto estatales como privadas, durante el período lectivo 2013, correspondientes a la carrera

de Formación Docente de Profesores en Inglés, presentamos algunas sugerencias y propuestas superadoras al respecto.

En primer lugar, sería importante una cuidadosa revisión de los programas con vistas hacia la aplicación pedagógica futura del material trabajado en la asignatura. Puesto que la materia Literatura Infanto-juvenil Anglófona es parte de la formación docente, consideramos primordial la tarea de diseñar un corpus cuya finalidad fuera no solo de formación cultural personal del alumno de nivel superior, sino que también incluya textos y metodologías de trabajo con dichos textos que puedan ser trasladados al futuro espacio áulico concreto al momento de iniciar su carrera docente, esto es, herramientas que orienten en la formulación de prácticas efectivas y propuestas didácticas. Esto se podría lograr por medio de una búsqueda criteriosa, consciente e intencionada que promueva la selección de obras literarias pertenecientes tanto al canon tradicional como también a lo no canónico, incluyendo producciones más actuales e innovadoras destinadas a un público lector más joven (niños, adolescentes y jóvenes adultos).

Como docentes no podemos dejar de lado el hecho relevante de que los intereses de los alumnos varían, no tan sólo año tras año, sino también de acuerdo al grupo específico de alumnos, lo cual demanda del profesor una constante actualización de los contenidos a trabajar en el aula.

Si bien los textos clásicos y canónicos son de gran importancia y muchos docentes los incluyen como base o lectura obligatoria en sus programas, habría que considerar la posibilidad de limitar su implementación, o hasta evaluar, en muchos casos, su no implementación. Adoptando una visión proyectiva, consideramos el momento histórico actual en relación al diseño y modalidades que caracterizaban las

aulas en un pasado, sumando a ello la escasa carga horaria curricular asignada a la materia Literatura Infanto-Juvenil en los actuales diseños curriculares.

Se evidencia una necesidad de adaptar nuestros programas y nuestras prácticas docentes para hacer uso eficiente del corto tiempo disponible. Habría, entonces, que adoptar un enfoque y una metodología más “directa” de trabajo, donde se comience quizás con una mención y breve análisis de los textos canónicos elegidos, a modo de introducción al espacio curricular, enfatizando su comprensión como marcos introductorios para futuros itinerarios lectores. De esta manera estaríamos usando los textos canónicos como punto de partida, o disparador, para pronto enfocarnos directamente en los intereses de los alumnos y las problemáticas actuales a trabajarse, implementando nuevos tipos y formatos de textos literarios no explorados –o explorados escasamente-, aspectos que evidentemente no han sido contemplados (al menos no explícitamente) en los diseños de los programas visitados en esta oportunidad.

Es imperativo que las nuevas miradas teóricas y el corpus textual propuesto se vean integrados y ensamblados en la práctica docente, ya que con su potencial innovador impactan de manera contundente en los nuevos alumnos de las escuelas primarias y secundarias: los actores-guía de la Formación Docente debemos, a nuestro modo de ver, estipular la implementación de nuestros materiales de aula atentos a los múltiples factores mencionados, a fin de que el futuro docente esté preparado para trabajar de manera inmediata, actualizada, y significativa desde el inicio de su carrera docente.

El principal objetivo de esta asignatura es aprender el manejo y la utilización productiva del texto literario en el aula. Cuando analizamos los programas comparativamente, notamos una gran brecha

entre las propuestas teóricas y la parte práctica, evidenciada en la selección de textos a trabajar y en la bibliografía consignada. Modificando el corpus literario –adoptando un criterio claro de selección–, se puede estructurar la forma de trabajo áulico y el enfoque de los contenidos y problemáticas más relevantes a ser elaborados en el aula. Es fundamental que los libros del corpus y las temáticas a explorar a través de ellos queden claramente consignados y organizados de manera lógica y funcional en los programas (tomando por ejemplo, “alfabetización visual”, “género”, “los diversos formatos de libro”, “familia”, etc.).

## ITINERARIO 4

*The Hunger Games* (Suzanne Collins), *Divergent* (Veronica Roth), *The Harry Potter series* (J.K. Rowling), *A Series of Unfortunate Events* (Lemony Snicket) para adolescentes y jóvenes; por otra parte, obras que exploren el campo de la alfabetización visual, como los libros-álbum clásicos (*Where The Wild Things Are*, de Maurice Sendak), más actuales como *Mr Stink*, *Billionaire Boy*, *Demon Dentist* (David Williams), *Zen Shorts* (Jon I. Muth) para niños, y novelas gráficas como *Persépolis* (Marjane Satrapi) y *Smile* (Raina Telgemeier). Muchos de los textos ejemplificados han logrado llegar a nuestra cultura de manera masiva gracias a su popularidad, marketing y gestión editorial. Esto supone una serie de ventajas, como su fácil acceso y adquisición en el idioma meta, adaptaciones por niveles (versiones más “fáciles”), versiones cinematográficas, bandas sonoras, todo lo cual implica una ampliación de su potencial de aprovechamiento, sobre todo por la versatilidad que ofrecen estos recursos en sus posibilidades de uso

formativo. Con esta gran variedad de opciones podemos abordar un texto de manera transversal desde otros medios diferentes al texto escrito en papel. En la actualidad es sencillo conseguir estos libros en formato “*e-book*” para que los alumnos accedan desde sus *netbooks*, *tablets* o *smartphones*. Frecuentemente, estos textos cuentan incluso con versiones en videojuego gratuitas. Son todas nuevas y válidas formas de abordar y abrazar un texto literario, que anteriormente se limitaban al libro impreso.

Las nuevas tecnologías y medios de comunicación están abriendo un rango ilimitado de formas de trabajar y leer, complementando papel, formato digital, música, cine, mercadeo, etc. Dependerá principalmente del docente el estar capacitado y preparado para manejar este gran caudal de información y material, y el lograr hacer uso crítico de él, analizando cuáles libros, formatos, temáticas y contenidos serán los más adecuados para implementar en su aula.

Retomando la idea inicial de usar textos canónicos sólo como disparadores introductorios, resulta factible crear un itinerario lector que resulte más relevante al alumno actual, que ahonde en las problemáticas propias de la época en que se vive, integrando las TICs, los nuevos formatos y dispositivos disponibles, atendiendo a la actual importancia de la alfabetización visual, para no limitar a los alumnos a nuestras propias experiencias formativas, ya obsoletas. Vista la notable ausencia de tales dispositivos en las tendencias formativas observadas, abogamos por la inserción de una alfabetización visual, y la inclusión de toda aquella literatura que ya se presenta en formato de libros electrónicos, novelas gráficas, videojuegos, formatos multimediales y demás recursos de la nueva era.

Para complementar estas ideas en nuestras propuestas, y pensando en su factibilidad, promovemos además la creación de talleres en los

cuales los futuros docentes realicen distintas prácticas con los diversos lenguajes de la actualidad que se pondrán en juego al interior de sus futuras aulas, lenguajes que deberán desarrollarse no solo para incidir en su desempeño personal sino también en el logro de una efectiva transversalidad entre las disciplinas: a saber, el lenguaje de los medios de comunicación, el lenguaje de la narración oral, la literatura infantil, la didáctica de la literatura. Claramente, esto llevaría aparejado un ajuste a las disposiciones de los nuevos diseños curriculares en lo que respecta a cargas horarias y distribución de horas destinadas a clases y talleres, separadamente. Se debería disponer el cursado obligatorio de, al menos, dos talleres como los ejemplificados y en lo posible también contemplar un espacio optativo destinado a alumnos que deban superar dificultades individuales específicas en el dominio de la lectura.

Finalmente, proponemos la elaboración de un diagnóstico (flexible, no evaluativo) previo al inicio del cursado, a fin de conocer y lograr determinar con mayor precisión desde un principio el nivel general del grupo en materia literaria y de uso de la lengua escrita, los intereses individuales y de grupo, las preferencias y algunas particularidades de la situación personal de cada estudiante. Esto serviría de guía inicial de abordaje de los diseños de programas y las selecciones necesarias para alcanzar el éxito en las aulas de formación docente. Si no resulta demasiado osado de nuestra parte, creemos además que se debe implementar, en forma paralela a los cambios curriculares, una política de actualización docente que revise los criterios de acreditación, que proponga una continuidad en la formación a través de especializaciones sistemáticas y que establezca sistemas de becas y pasantías poniendo especial énfasis en la investigación y en estrategias de actualización docente.

## ITINERARIO 5

La serie del dinero, el poder y los otros. Sabemos que cada serie puede ampliarse con otros relatos, pero el tránsito por estos pretende que aun otros no leídos suenen aquí. Según Silvia Barei el concepto de lecturas transversales es una forma de lecturas indirectas y se complementa con el concepto de “envío” de Gerbaudo.

### Poder

■ *El otoño del patriarca*, Gabriel García Márquez entre la grandeza y la miseria de un dictador como muchos. El poder que causa fascinación y miedo.

■ *Saverio el cruel* de Roberto Arlt\* que sabe que no se puede gobernar sin cortar cabezas y para eso tiene ya una guillotina.

■ *Patrón* de Abelardo Castillo\*. El poder también sobre el cuerpo y la resistencia también desde una perspectiva de género.

■ *Macbeth* desde Lady Macbeth, quién le dice a su marido que sea como la flor que esconde detrás la serpiente obra también de Griselda Gambaro si bien es difícil conseguirla puede servir una entrevista a la autora en *Revista Ñ*

■ *"Padre nuestro"* poema de Nicanor Parra. En este poema se subvierte el lugar de Dios que históricamente se mantuvo como fuente de perdón, aquí son los hombres tiene el derecho de perdonar a Dios, ya el hombre no le debe suplicar.

■ *La hormiga*. Cuento de Marco Denevi. Donde la opción de salir a la libertad se castiga con la muerte, también una lectura del mito de la caverna\*

---

\*.- Todos los textos señalados con \* corresponden a Material enviado por Ministerio de Educación de la Nación a las escuelas del País.

## Taller con Historietas de Quino:

Propuestas para charlar y escribir como:

1. Escribir un texto a estas historietas.
2. Escribir diálogos.
3. Escribir que estará pensando o diciendo uno solo de los personajes y otro compañero escribirá la respuesta del otro personaje.
4. Crear otra a partir donde las relaciones de poder sean subvertidas.

## Dinero (tenerlo o no)

■ *Poderoso caballero es Don Dinero* de Francisco Quevedo que inaugura la serie.

■ **MONEY** de Pink Floyd desde la otra punta contemporánea, *Dark side of the Moon* es un disco emblemático también por Syd Barret, la genialidad de la locura.

■ *El avaro* de Moliere.

*Desde la infancia y la vulnerabilidad:*

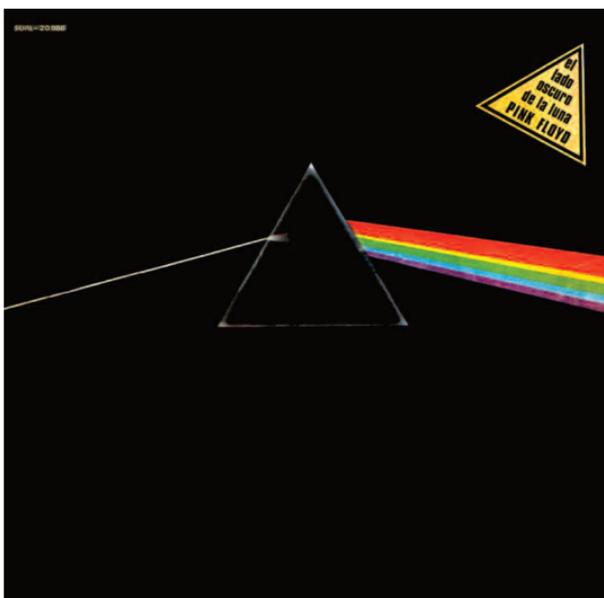
■ *Sopa de estrellas* de Mercedes Pérez Sabbi donde el cartón se puede usar para jugar además de para conseguir dinero.

■ *La planta de Bartolo* de Laura Devetach, un niño que no quiere aceptar todas las propuestas de dinero a cambio su árbol de cuadernos para que los chicos vayan a la escuela.

■ Película: *Ladrones de medio pelo* de Woody Allen. Un matrimonio devenido en millonario pero ignorante.

■ Película *La chispa de la Vida* (2012) de Alex de la Iglesia

■ Artículo interesante: *Para leer al pato Donald* de Ariel Dorfman, el capítulo que habla sobre la doctrina capitalista desde el personaje de Mac Pato.



Taller con propuesta plástica: *Niñas contando dinero* de Murillo

Música: “Hay un niño en la calle” versión de Calle 13 y Mercedes

Sosa

## Nosotros y el otro

Esta serie plantea en algunos casos la exclusión, la irrupción del otro desde lo político y desde lo íntimo, desde la infancia y desde lo real maravilloso.

■ *El matadero* de E. Echeverría

■ *El tío Facundo* de Isidoro Blastein.

■ *Cabecita negra* de E. Rozenmacher

■ “Un señor muy viejo con unas alas enormes” de Gabriel García

Márquez

Desde la infancia y sus cuidados:

■ “La fiesta ajena” de Liliana Heker

■ “Jirafas” de Griselda Gambaro

■ “P obrechico” de Esteban Valentino.

## Taller con propuesta plástica: Uno y otro de María Wernicke.

Fulanos de G. Hochman

Para la integración se puede trabajar con esta historieta de Quino también.

Proponemos esta serie también posible:

## El Burgués

Desde Homais de Flaubert estos personajes están siempre presentes para volver a pensar. Desde el concepto de campo cultural y desde los aportes del marxismo:

- “El rey burgués” de Rubén Darío.
  - “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde .
  - “El gigante de ojos azules” , canción de Baglietto y Vitale.
  - “Also Sprach el señor Nuñez” de Abelardo Castillo.
- Cerramos otra vez con una historieta de Quino.

## ÚLTIMAS REFLEXIONES

La organización de los Programas a partir del concepto de *aulas de literatura* implica instalar la especificidad del saber literario, con su dinámica y complejidad, en un módulo semanal especialmente dedicado a este espacio y con sus contenidos delimitados como itinerarios de lectura en los documentos escolares. Este espacio se separa de la idea de “uso” de la literatura como ejemplo de los contenidos de lengua y supone la exploración y la transmisión de un saber más allá de las “características” genéricas de los textos. Supone una investigación sobre un tema o un problema del campo literario y la articulación de este saber como una de las formas de la inclusión social.

La idea que articula este espacio como una memoria subterránea es la de una “literatura para todos”, los libros al alcance de todos y esta palabra todos se resemantiza como un gran articulador de las nuevas formas de leer y de escribir. Asimismo, recupera las ideas de la década del '60 de una literatura democratizada. En este espacio curricular, el taller es una de las metodologías de trabajo que puede convivir con otras estrategias incluso de formato tradicional como una clase magistral. Lo novedoso radica en el eje del conflicto y la disputa al momento de la selección y la puesta en la escena de la clase, de los relatos elegidos y la inclusión de los saberes provenientes de la teoría literaria.

Los itinerarios pueden variar de un grupo a otro, de una división a otra, incluso en el mismo año ya que la selección se organiza a partir de las marcas identitarias de cada grupo y de cada docente. Los estudiantes se piensan como interlocutores en diálogo con saberes múltiples. La homogeneidad está dada por el resultado esperado: la construcción de una identidad lectora a partir de textos heterogéneos. Leer mucho y variado es el mandato inicial de los documentos curriculares que llega al aula desde una estrategia pautada por la diversidad. El docente se define como un transmisor de saberes y autor de su *currículum*.

Entre la dialéctica de la pasión y de la razón, nuestras aulas de literatura pueden ser intersticios de lo posible al lado de los que desean ser sorprendidos, captados; rescatados de determinismos prejuiciosos y peligrosos, porque muchas veces se vive la relación entre el lector y el texto como una forma de exclusión.

Pensamos en un aula de literatura como un lugar donde se vislumbran los andamios y se provee de herramientas para escalarlos; sin ingenuidad, sin desconocimientos de los fracasos, los miedos, las imposiciones pero dispuestos a resituarnos como autores y actores del currículum. Nos replanteamos el concepto de inclusión desde nuestra mirada de docentes de literatura y pensamos que incluir no es dar lo fácil, mirar para otro lado, dejar pasar; un aula de literatura inclusiva es aquella que promueve la participación de todos a partir de propuestas variadas, es aquella en donde cada sujeto se siente parte conocida y reconocida dentro del grupo, es aquella donde se vive la polifonía tensionante, activa, crítica, conflictiva, atenta, abierta, sin cierre definitivo.

El empoderamiento del sujeto escolar es una ardua tarea atravesada por altibajos, pero crece amparada por pequeños pero signifi-

cativos logros; no pretendamos una escalada homogénea porque al fin y al cabo cada individuo es único, aceptar esto es también una forma de respeto al otro, y es una percepción más real sobre la heterogeneidad de las aulas. El orgullo de haber leído un libro venciendo a las incontables páginas, la satisfacción de haber entendido una poesía de Borges, el logro de desentrañar una metáfora o nombrar una palabra antes desconocida y además entender su sentido; son efectos que hacen tambalear el mito de que leer y placer son un dúo infalible, porque estamos en tiempos de para reconstruir nuevas formas de sentir la lectura y el objeto de lectura.





Abril de 2015, San Miguel de Tucumán, Argentina.