



¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción

Fecha de recepción:
16/06/2018
Fecha de aceptación:
19/10/2018

Palabras clave:
enseñanza,
literatura, escuela
secundaria,
metodología de
enseñanza,
formación
docente

Keywords:
*teaching
literature,
secondary
education,
teaching
methodology,
training high
school
teachers,
literature
classroom*

How to Teach Literature in High School? Notes toward a methodology in progress

Facundo Nieto

Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina
fnieto@ungs.ed.ar

Resumen

El artículo tiene como objetivo proponer criterios para la construcción de una metodología para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Para eso, se analizan, por un lado, los argumentos que rechazan la posibilidad de ofrecer metodologías de enseñanza de la literatura y, por otra parte, las propuestas metodológicas que entienden la escuela como un ámbito exclusivo para la enseñanza sistemática de literatura, como un espacio para la promoción de la lectura o como un espacio que debe defender su autonomía ante el riesgo de posibles intrusiones.

A partir de una noción polisistémica de las prácticas de lectura, el artículo ofrece una propuesta metodológica en la que se articulan un sistema conformado por un aula de estudio, un aula de invención y un aula de transferencia. Con relación a la primera, se examinan acuerdos curriculares y metodológicos y se propone un modelo de formación docente centrado en la producción de consignas didácticas. En cuanto a la segunda, se diseña un modelo de trabajo basado en la lectura asociada a la producción



artística. Respecto de la tercera, se propone la posibilidad de repensar una “buena heteronomía”.

This article proposes to establish criteria to build a methodology for teaching literature in secondary education. For this purpose, the article analyses the arguments reluctant to propose a methodology to teach literature and also the positions which consider the school as an exclusive place to teach literature systematically, as a place to develop actions related to the promotion of reading or as an autonomous place threatened by occasional intrusions.

From a polysystemic perspective about practises of reading in high school, the article proposes a methodology on the basis of a system made up by a classroom of systematic study, an “invention classroom and a transfer classroom”. Relative to the first one, curricular and methodological agreements are examined and a model of teacher training based on writing of instructions for activities is proposed. Relative to the second, a model of reading based on artistic production is designed. Regarding to the third, it suggest considering classroom as a “heteronomous place”.

“Pero, entonces, ¿cómo se enseña literatura?”. La pregunta, formulada por una estudiante de una Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, sonó por cierto inesperada en una de las últimas clases de un seminario que apuntaba, no a ofrecer propuestas metodológicas, sino a examinar una serie de discursos sobre lectura literaria que habían circulado en materiales producidos en nuestro país por agentes del campo intelectual y del campo oficial. De modo que, hacia el final de un curso que proponía un trabajo de tipo metadidáctico, irrumpía una duda sobre metodología de enseñanza, más propia de la formación docente de grado

que de un posgrado destinado a la discusión de problemas de investigación educativa. Sea como fuere, la pregunta desnudaba al menos dos cuestiones: primero, que la formación de grado de profesores en Letras no suele ofrecer propuestas metodológicas para enseñar literatura y, segundo, que un docente en ejercicio, que no ha podido recibirlas en el grado, las necesita y las reclama. Como advierte Dora Riestra, “la enseñanza está desdibujada como práctica con metodología. Es el ambiente el que educa con escasas acciones didácticas planificadas” (2010, p. 12).

Tempranamente, en los años de la Reforma Educativa, Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) ya observaban que la didáctica general –y bien puede sumarse en este diagnóstico a la didáctica de la literatura– produce una fuga hacia las metateorías, “generando un discurso interpretativo cada vez más alimentado por conceptos del conjunto de las Ciencias Sociales [...] pero cada vez más alejado de la producción de reglas de acción” (p.149). Las autoras señalaban también las consecuencias de tal fuga sobre la formación docente:

Como puede suponerse, esta situación genera considerables dificultades a la hora de pensar la formación inicial y permanente de maestros y profesores. Ante la falta de conocimiento consolidado, muchas veces los formadores de docentes invierten una porción importante del escaso tiempo disponible para la formación en transferir a los alumnos los dilemas en que se debaten las didácticas, desplazando el tratamiento de propuestas didácticas más específicamente ligadas a su tarea futura y renunciando en consecuencia a la comunicación de reglas de acción. Lo mismo sucede en las instancias de perfeccionamiento: a falta de resoluciones didácticas relativamente consolidadas, los capacitadores convierten las polémicas de los campos de referencia en contenidos de la capacitación (p.150).

Sin embargo, al menos en el caso de la didáctica de la literatura, el abandono de la transmisión de metodologías de enseñanza en la formación docente no responde solamente al repliegue de la didáctica específica hacia la reflexión metateórica. El abstencionismo metodológico

también ha sido producto de un posicionamiento explícito de parte de investigadores del campo que sostienen que las reglas de acción solo deberían proponerse para el trabajo concreto en contextos educativos particulares, sin posibilidad de generalización ni transferencia hacia otros escenarios. Entonces, el abstencionismo –amparado en un discurso que repite que ‘no pueden ofrecerse recetas’, que ‘no deben aplicarse modelos’ y que ‘proponer metodologías anula la creatividad docente’– responde también a una prescripción: la de diseñar propuestas extremadamente localizadas, solo una vez explorados los contextos particulares en los que esas propuestas se pondrán en práctica. La mentada singularidad de las prácticas pone un límite a la investigación didáctica en lo que respecta a la formulación de reglas de acción para la formación docente y, dado que la enseñanza se desarrollará en contextos específicos, las construcciones metodológicas quedan pospuestas para alguna eventual instancia posterior al momento de la formación inicial.

La resistencia a la formulación de modelos didácticos no es llamativa. Even-Zohar sostiene que el concepto mismo de “modelo”

ha sido evitado desde el Romanticismo porque, en todos los niveles de la cultura, se pretende favorecer la idea de la libertad de las acciones individuales, que no estarían condicionadas por ningún tipo de imperativos. Así, llega a ser obligatorio atribuir acciones realizadas por productores individuales a la nada sistémica “inspiración”, y las realizadas por masas anónimas de productores al “espíritu colectivo” [...] (1999, p. 36)

No obstante, el intento de recuperar la dimensión propositiva de la didáctica específica no implica condenar al docente a obedecer instrucciones ni a reprimir su creatividad. Se trata de democratizar un sistema de acciones que puedan ser concebidas como “repertorios”, es decir, como “una ‘caja de herramientas’ de hábitos, habilidades y estilos a partir de los cuales la gente construye ‘estrategias de acción’” (Even-Zohar, 2008, p. 219) configuradas a través de procedimientos como la invención, la importación y la transferencia. Sobre la base de tales conceptualizaciones,

este artículo procura esbozar orientaciones generales para la práctica de enseñanza de la literatura en la escuela media que, lejos de presentarse como un modelo de aplicación descontextualizada, apuntan a deconstruir aquello que Riestra ha identificado como el relegamiento del docente a “una posición de acompañamiento débil, como de escolta o de coordinador antes que profesor”, así como el predominio de una “posición espontaneísta frente al aprendizaje” (2010, p. 4).

Tres modelos de lectura literaria escolar en disputa

Una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura supone, implícita o explícitamente, una concepción sobre la lectura literaria en la escuela. A riesgo de simplificar, en el campo de la didáctica de la literatura en nuestro país, es posible reconocer al respecto dos posiciones claramente diferenciadas y antinómicas.

La primera perspectiva –*academicista*, podría llamarse– considera que, por un lado, existe la práctica social de la lectura libre que los sujetos emprendemos o abandonamos según nuestras decisiones y, por otro lado, la lectura orientada, mediada o intervenida propia del ámbito educativo. Desde esta perspectiva, el error consistiría en ubicar en el espacio escolar aquella modalidad que no le corresponde: la de “la lectura libre o espontánea”. La tarea docente, entonces, radicaría en:

pensar qué aspectos temático-formales y en relación con qué problemas o contextos, enseñaremos a leer. Las decisiones al respecto se toman considerando el nivel educativo, la asignatura, el plan de estudios en el que esta se incluya, las particularidades de los estudiantes y los objetivos institucionales. Enseñar a leer implica, entre otras cosas, diseñar un programa en el que esté prevista la frecuentación de textos literarios que presenten los aspectos que hemos seleccionado como problemas de lectura. De este modo, la selección de textos surge de una decisión didáctica (López Casanova, 2011, p. 156).

La segunda perspectiva también reconoce dos modalidades diferentes de lectura: una, de matriz específicamente escolar, y otra, extraescolar. Partiendo de la misma dicotomía entre “lectura libre” y “lectura orientada” (o entre “versión social” y “versión escolar” de la lectura), esta posición—*desescolarizadora*, podría decirse—sostiene que las características propias de la “práctica social” de la lectura (la que se realiza fuera de las instituciones educativas) contradicen las características propias de la lectura escolar. Por lo tanto, para resolver tal contradicción resultaría necesario que la práctica escolar de la lectura se pareciera todo lo posible a la práctica social. Esto equivale a “poner en escena —a pesar de las dificultades y contando con ellas— una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2001, p.32). De ahí que se reivindique la metodología de los “proyectos institucionales”, dispositivos que permitirían “instalar en la escuela [...] un ‘clima lector’ que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando imperceptiblemente no solo a los niños sino también a las familias” (*ibid.*, p. 157).

Las posiciones *academicista* y *desescolarizadora* se ubican en los extremos de una panorámica que admite numerosos matices, pero sin dudas ilustrando perspectivas clave sobre la lectura literaria escolar y sus consecuencias didácticas. Si la primera posición busca eliminar de la escuela las formas de la “lectura libre”, es porque la lectura en el aula se encontraría exclusivamente al servicio de un aprendizaje sistemático de contenidos literarios (procedimientos formales, evaluaciones ideológicas, conceptos de historia literaria, etcétera). Si la segunda posición busca establecer un continuum entre la escuela y los hogares a partir de un “clima lector”, es porque, ajena a un trabajo sistemático de enseñanza de contenidos literarios, la palabra *lectura* adquiere aquí el sentido que habitualmente adopta en las acciones más estereotipadas a las que se alude a través del sintagma “promoción de la lectura”, aquellas que los documentos curriculares han estandarizado bajo la práctica de participar de situaciones de socialización de lo leído y lo escrito (Nieto, Facundo, 2014), o con las que se enfrenta Graciela Montescuando alude a “los blandos almohadones opuestos al duro símbolo de los pupitres” (2001, p.146).

Al problema que ya implica esta dicotomía habría que sumar otra cuestión. Desde los inicios de la investigación en didáctica de la literatura en nuestro país, Gustavo Bombini (1989) denunciaba, a fin de reclamar un espacio autónomo, la existencia de dos leyes que regulaban la enseñanza de la literatura en el aula: la *ley de la canonización* y la *del usufructo*. Esta última ponía la lectura literaria al servicio de una finalidad fundamentalmente moralizante pero también vinculada con la reflexión lingüístico-gramatical. En cuanto a la canonización, decía el autor, esta ley prescribía “contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano [...] a partir del establecimiento de un canon de textos [...] de la historia de la literatura nacional que conocerán las sucesivas generaciones” (2001, p. 56). Pero, paradójicamente, también desde los inicios mismos de la disciplina, el autor planteaba también la posición contraria: la de terminar con la “censura política”, que impedía imaginar usos políticos de la literatura en la escuela, y también con la “censura del cuerpo”, que imposibilitaba trabajar contenidos relativos a la sexualidad adolescente. Para plantearlo parafraseando a Sergio Peralta: la didáctica de la literatura logró ganar la batalla contra el utilitarismo del uso escolar de la literatura, pero subsiste el problema acerca de si, gracias al triunfo de este reclamo de autonomía, la literatura en la escuela no ha quedado reducida a “la inutilidad útil de lo estético” bajo “la pretensión de que lo valioso de la literatura ofrece una verdad intratable que está al margen de cualquier instrumentalización” (Peralta, 2016, p. 88), por ejemplo, la de la educación en valores o, para mencionar una “buena heteronomía”, una heteronomía que ahora nos interesa, la que propone utilizar textos literarios para abordar contenidos de Educación Sexual Integral.

Lo que parece una serie de problemas sin solución podría, no obstante, comenzar a resolverse si tanto los modos de leer como los objetos de lectura se pensarán en términos de (poli)sistema semiótico. En efecto, las diversas prácticas de lectura constituyen “un sistema múltiple, un sistema de varios sistemas con intersecciones y superposiciones mutuas, que usa diferentes opciones concurrentes pero que funciona como un único todo estructurado, cuyos miembros son interdependientes” (Even-Zohar,

1979, p. 290). Ni los sujetos abandonan su “subjetividad extraescolar” al entrar en la escuela, ni la escuela los despoja de lo enseñado cuando salen de ella: las prácticas de lectura atraviesan a los sujetos (alumnos y profesores) desafiando tanto la especificidad institucional como la continuidad holística del ‘clima lector’.

Teresa Colomer (2005) ha sabido encontrar un principio de solución al reconocer en la lectura escolar un tipo de práctica heterogénea, atravesada por diferentes espacios y que implica acciones diversas. Contra la posición que llama a desplazar la “versión escolar” para instalar la “versión social” de la lectura en la escuela, señala que, si bien términos como “intercambiar interpretaciones” o “compartir lecturas” pueden ser enunciados rápidamente y pretendiendo aludir a prácticas cotidianas simples, constituyen tareas sumamente dificultosas

dato el calado de los problemas implicados en el aprendizaje de la interpretación.

Para empezar, se refiere a la mejora de los procesos lectores de “alto nivel”, según la jerarquía establecida por las teorías cognitivas, lo cual implica, por ejemplo, a los procesos de elaboración de la lectura (la formación de imágenes mentales, la respuesta afectiva del lector, la construcción de juicios distanciados del texto, etc.), que son los menos conocidos hasta ahora por la investigación lectora. También atañe a los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios que se consideran necesarios para el progreso del uso comunicativo de la literatura, un problema de interrelación entre “saber hacer” y “saber cómo se hace” que afecta a toda la enseñanza lingüística. Por otra parte, requiere el acuerdo escolar sobre el abanico de saberes que deben ser enseñados, saberes que se refieren tanto al funcionamiento interno del texto como al de sus relaciones con distintos tipos de contextos y sistemas artísticos y culturales, ya sean sincrónicos y heterogéneos (la relación entre una obra y las otras artes de su época, por ejemplo) o diacrónicos y homogéneos (la relación entre una obra y la tradición literaria en la que se sitúa, pongamos por caso) (Colomer, 2005, pp. 243-244).

Por otra parte, en franca oposición a la perspectiva que procura expulsar de la escuela la lectura libre o espontánea, la investigadora sostiene que

la creación de un espacio de lectura personal en la escuela intenta dar la oportunidad de leer a todos los alumnos; a los que tienen libros en casa y a los que no; a los que dedican tiempo de ocio a la lectura y a los que solo leerían los minutos dedicados a realizar las tareas escolares en el aula. La lectura autónoma, seguida, silenciosa, de gratificación inmediata y de elección libre es imprescindible para el desarrollo de las competencias lectoras. [...] Lo es para que los alumnos formen su autoimagen como lectores aprendiendo a evaluar anticipadamente los libros, creando expectativas, arriesgándose a seleccionar, acostumbrándose a abandonar un libro que defrauda y a llevarse en préstamo aquel que les resulta atractivo. Si la escuela no asegura un tiempo mínimo de práctica para todas estas funciones, ¿quién lo hará? (Colomer, 2005, pp. 171-172).

Por último, en relación con el problema de los usos de la literatura para fines ajenos a los específicamente literarios, advierte:

los enlaces [de una obra literaria] pueden producirse [...] en muchas direcciones a causa de la riqueza de elementos culturales que forman parte inseparable de la dimensión literaria: los conocimientos sociales, filosóficos, éticos, históricos o artísticos que se hallan en este tipo de obras y que han permitido, incluso, que algunos autores postulen la inclusión de la enseñanza de la literatura en el interior de una hipotética área “cultural” del currículo escolar” (Colomer, 2005, p. 217).

En esta heterogeneidad de la lectura escolar, Colomer (2005) establece la necesidad de, al menos, cuatro espacios diferentes¹. Para la formulación de una propuesta metodológica, no obstante, creemos suficiente con pensaren un sistema configurado por tres aulas de lectura literaria, articuladas en la misma aula de literatura: un *aula de estudio*, un *aula de invención* y un *aula de transferencia*².

El aula de estudio

No todo está por hacerse en lo que respecta a la construcción de una metodología para la enseñanza sistemática de literatura. Numerosos acuerdos –algunos tácitos, otros explícitos– facilitan significativamente el camino hacia la construcción de una propuesta didáctica.

En principio hay acuerdos de índole curricular. Uno de ellos consiste en que no se piensa del mismo modo la enseñanza de literatura en el ciclo básico que en el ciclo superior u orientado del nivel medio. En los primeros años, el abordaje de la literatura reconoce en el estudio de los géneros literarios –la narrativa, la poesía y el teatro, pero también en el estudio de los géneros incluidos en ellos, aunque con especial énfasis en los géneros narrativos (el mito, el cuento tradicional, el relato fantástico, el policial, etcétera) – el eje articulador por excelencia. Podría decirse que aquello que se espera de un alumno que finaliza el ciclo básico en términos de conocimientos literarios se vincula con el reconocimiento de los diferentes géneros, sus características y algunas categorías –especialmente aquellas que provienen de la narratología y de la estilística– que permiten analizar los elementos constitutivos de esos géneros. Como ha observado Diana Moro:

la competencia genérica por parte de quienes leen generará unas posibilidades lectoras más eficientes y sofisticadas. Estos aspectos de la teoría de los géneros habilitan y consolidan la necesidad de un saber acerca de los géneros como contenidos escolares de modo de contribuir a la configuración de una conciencia genérica en la formación de los lectores noveles (Moro, 2017, p. 24).

En cuanto al ciclo superior, la tradición escolar también ha marcado un rumbo en las últimas décadas para la enseñanza de la literatura. En principio, se ha mostrado como una instancia propicia para comenzar a problematizar muchas de las categorías que, en el ciclo básico, no pueden enseñarse sino como “dadas”; dicho de otro modo, es el trayecto en que es posible deconstruir los *errores deliberados* en los que muchas veces

un docente necesita incurrir en los primeros tramos de la enseñanza³. Si en el primer ciclo resulta algo difícil indagar en la índole compleja del hecho literario, en el ciclo superior ya es factible problematizar la noción misma de ‘literatura’ o de ‘literaturidad’. Esto permite que, ya en el marco de una materia que se denomina ‘Literatura’, se incorporen elementos de sociología literaria para, por ejemplo, reflexionar acerca del funcionamiento de los agentes, instituciones y formaciones del campo literario o para problematizar la conformación de un canon. Si en el primer ciclo el objetivo consiste principalmente en el reconocimiento y la caracterización de géneros literarios, en el ciclo superior ya es oportuno interrogar también la categoría misma de ‘género’, que deja de concebirse como un conjunto de rasgos más o menos estables, para subrayarse su historicidad y examinar diferentes formas de desestabilización, lo que habilita también el ingreso de saberes de historia literaria; asimismo, ofrece la oportunidad de incluir géneros que no suelen tener lugar en los primeros años: la no ficción, el ensayo, el poema en prosa, formas que desafían límites que, durante el ciclo básico, puede resultar prematuro someter a discusión⁴. Finalmente, la categoría de *género* deja de ser la articuladora por excelencia de la organización de un programa de Literatura y se incorpora la posibilidad de abordar el estudio de los textos a partir de *temáticas* o de *problemas teóricos* (digamos, “la transformación de la figura del héroe desde la Antigüedad hasta el Renacimiento”, “el cruce entre literatura y periodismo en el ámbito latinoamericano contemporáneo”, “representaciones de la diversidad sexual en la poesía argentina”); en este punto, los docentes realizan tareas de transposición que acercan a los alumnos hacia algunos de los modos de organización del trabajo del investigador. De esta manera, tienen acceso al aula materiales habitualmente desconocidos en el primer ciclo: suplementos culturales, fragmentos de artículos críticos, reseñas bibliográficas, diferentes ediciones de una misma obra, traducciones y adaptaciones, así como perspectivas teóricas que contribuyen a explorar, entre otras cuestiones, “la indeterminación del texto literario, las vacilaciones de sentido, la equivocidad de las contradicciones, la indecibilidad de todo texto, sobre la base de la capacidad del lenguaje de decir lo otro y hablar de sí mismo mientras

habla de algo diferente” (Hauy, 2009, pp. 15-16)⁵.

como existe consenso acerca de la distribución de contenidos entre los dos ciclos, también hay cierto principio de acuerdo metodológico: los docentes saben que resulta más fructífera la lectura de textos literarios articulados en *corpus* antes que la lectura de textos “sueltos”. Si el trabajo a partir de textos vinculados entre sí es a esta altura parte del sentido común en el momento de planificar secuencias didácticas, conviene recordar que no fue así hasta fines del siglo pasado cuando las sucesivas reediciones de los libros de Carlos Lopretey sus epígonos continuaban orientando la enseñanza escolar a partir de una cronología literaria que proponía el estudio de un autor (ni siquiera de un texto) por capítulo o por apartado. Sin dudas, los autores que logran dinamitar el ‘modelo Lopretey’ son Daniel Link y Alicia Faisal en sus libros de texto publicados simultáneamente: en 1993, el libro para cuarto año, y en 1994, el libro para quinto. *Literator IV* (1993) y *Literator V* (1994), de Link, proponen el ingreso al aula de marcos teóricos formalistas y sociocríticos, a la vez que desarticulan la estructura de ‘capítulo-autor’ para proponer la lectura de “una serie de textos ordenados según [...] entradas temáticas” (Link, 1993, p. XX). Por su parte, más anclada en teorías posestructuralistas (como se advierte en los títulos mismos), en *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura española* (1993) y *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura Iberoamericana y Argentina* (1994), libros a los que define como “antimanuales”, Alicia Faisal también reemplaza la consabida dinámica de ‘capítulo-autor’ por textos literarios “acompañados por intertextos de otras épocas o vertientes artísticas, a fin de facilitar el juego de relaciones interdiscursivas y las lecturas cruzadas” (Faisal, 1993, p. XIII).

Más allá de los manuales, la investigación didáctica también propuso una metodología de enseñanza literaria a través de corpus. En 1998, la misma Alicia Faisal, concibiendo “la construcción del corpus como lectura dialógica” y “como territorio inestable” (p. 99), fue pionera en formular una propuesta para docentes: “armar recorridos, pero no lineales sino en forma de red, donde sea posible un ir y venir constante a través de las obras seleccionadas”, articuladas en torno a un “tema que

se proponga como eje de unión” (p. 99). Años después, Martina López Casanova y Adriana Fernández (2005) establecen una propuesta similar: la confección de corpus en la que este “se constituye como un grupo de textos que, en este caso, se ponen en correlación histórica a partir del estudio de un procedimiento y del rastreo de sus cambios formales y funcionales” (p. 127). En 2012, Miguel Dalmaroni, quien ya había formulado conceptualizaciones en torno a la construcción de *corpus* en relación con la investigación literaria (Dalmaroni, 2005), recupera la noción en una propuesta para la enseñanza de poesía en la escuela media: “Sería posible tomar las citas de Rimbaud, Darío, Vallejo y otros para iniciar con los estudiantes el armado de un corpus según esta consigna: poemas en que la primera persona del singular sea central; pero en los que resulte siempre perturbada o cuestionada” (Dalmaroni, Frugoni, Ríos & Trezza, 2012, p. 135). Indudablemente, tal como propone tanto la tradición post-loporetiana de manuales de literatura como las propuestas para docentes de Faisal, López Casanova y Fernández, y Dalmaroni, el abordaje de la literatura en la escuela media resulta más productivo cuando los textos son puestos en serie (sea cual fuere la lógica de seriación: temática, formal, histórica) que cuando se reproduce la lógica del ‘autor-unidad’ (o ‘período-unidad’), fundamentalmente porque se pone en escena el trabajo con el texto y porque se favorece la pluralidad de posibilidades de tratamiento de un mismo procedimiento o temática⁶.

Ahora bien. Si existen acuerdos que han resultado productivos en lo relativo tanto a lo curricular como a la organización de secuencias, los interrogantes se presentan en torno a otra cuestión clave: *la elaboración de consignas didácticas*⁷. A este respecto, parece persistir el problema de a través de qué tareas se busca que un alumno aprenda a leer literatura.

En relación con el diseño de actividades, es notable el modo en que prácticas como la de responder cuestionarios hayan logrado tal nivel de generalidad que arroja dudas sobre el teorema de la variabilidad de prácticas según los contextos educativos. Prueba de esto puede hallarse en un breve trabajo que, en la primera clase de las didácticas específicas en profesorado en Letras, les proponemos a nuestros estudiantes: *Escribir cinco actividades destinadas a alumnos del nivel medio (de cualquier año,*

a elección) sobre “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar⁸. Las actividades deben formularse tal como los futuros docentes las copiarían en el pizarrón o las dictarían a sus eventuales alumnos. Aun cuando la consigna que les proporcionamos sea la de “formular cinco actividades” –deliberadamente evitamos decir “preguntas”–, el cuestionario se impone prácticamente como la única opción posible por sobre cualquier otra propuesta de actividad de lectura. Transcribimos algunos ejemplos:

Estudiante A

1. Enumere los acontecimientos ocurridos a lo largo del cuento.
2. ¿Qué es lo que sucede con la organización temporal en el cuento?
3. ¿Qué tipo de relación podría establecer usted con respecto a esa organización y el título del cuento?
4. ¿Cómo es que el cuento reflexiona la dicotomía ficción-realidad? ¿Irrumpe la ficción en la realidad o la realidad en la ficción?
5. ¿Cómo es la estructura del cuento? Tome en cuenta la posibilidad de alterar la estructura textual (por ejemplo, cambiando de lugar los párrafos, invirtiéndolos).

Estudiante B

1. ¿Qué elementos encuentran en el cuento que refieran a la concepción que tiene Cortázar de lo fantástico?
2. ¿Cuántas historias están ocurriendo en esta narración?
3. ¿Se puede decir que hay un punto donde lo fantástico irrumpe en la realidad? ¿Cuál sería ese momento?
4. ¿Qué es lo que hace este cuento fantástico?
5. ¿Por qué pensás que se llama “Continuidad de los parques”?

Estudiante C

1. ¿Hay una trama secundaria? ¿O solo una principal?
2. ¿A qué género podrías decir que pertenece el cuento?
3. ¿Cuál es el rol de la novela que lee el personaje principal?
4. ¿Por qué creés que se titula “Continuidad de los parques”?
5. ¿Quién es el personaje femenino que aparece al final?

Más allá del formato cuestionario, al examinar las actividades elaboradas por los estudiantes, es posible reconocer dos tipos de consignas de acuerdo con el objetivo que persiguen. Un primer tipo (A1; B2; C1, C2, C5) podría denominarse *consignas deteccionistas*, entendiendo “deteccionismo” como “la práctica que promueve la mera identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura” (Gerbaudo, 2011, p. 22). Los objetos de detección por excelencia son el tipo de narrador, el género y la caracterización de los personajes, pese a que ni el tipo de narrador, ni el género ni los rasgos de los personajes son retomados en actividades posteriores destinadas a construir una interpretación. La recurrencia de este tipo de consignas habilita una hipótesis que la investigación educativa ha señalado en otros terrenos: aun cuando se trate de estudiantes que ya han transitado gran parte de su formación superior, en el momento de pensarse como docentes recurren a esquemas conformados, ya no durante su tránsito por los estudios superiores, sino a lo largo de sus doce años de escolaridad (Davini, 1995).

El segundo tipo de consignas (A2, A3, A4, A5; B1, B3, B4, B5; C3, C4) ofrece al formador de formadores un problema algo más difícil de resolver. Estas actividades que, dada la significativa cantidad de información y de operaciones cognitivas simultáneas que suponen de parte del destinatario, podríamos denominar *consignas saturadas*, suelen estructurarse especialmente en forma de enunciados interrogativos encabezados por fórmulas similares: ¿Qué relación existe...?, ¿Qué función

cumple...?, ¿Qué recurso se utiliza para...?, ¿Qué rol desempeña...? Estas consignas, que, además de una curiosa simetría ilusoria entre los saberes de enunciador y enunciatario, es decir, entre estudiantes de nivel superior y alumnos del nivel medio, suponen desempeños ya operacionales (Riestra, 2008), se ubican en el extremo opuesto a las *consignas deteccinistas* porque en su diseño no se activan tanto aquellos conocimientos naturalizados durante los doce años de escolaridad, como el contacto con el tipo de actividades frecuentadas durante los estudios superiores.

Los estudiantes parecen desconocer la variedad de formatos que puede asumir una consigna para evitar la mecánica del cuestionario. Sin embargo, el trabajo sistemático de reescritura de consignas llevado a cabo en trayectos específicos de formación docente brinda la posibilidad de revisarlas propuestas que se formulan *por defecto*⁹. Para esto, resulta necesario llevar adelante una serie de prácticas de lectura y escritura: en primer lugar, una tarea atenta de relectura y un análisis pormenorizado tanto de las consignas *deteccionistas* como *saturadas* producidas en una primera instancia a fin de generar extrañamiento sobre ellas; en segundo lugar, la explicitación concisa –con la mayor precisión posible– de la interpretación del texto literario que se pretende enseñar a los alumnos, destinatarios de las actividades; en tercer lugar, el examen de las zonas del texto que el alumno destinatario debería releer a fin de rastrear elementos clave que conduzcan a esa interpretación; en cuarto lugar, la deconstrucción del formato “cuestionario” para explorar alternativas (indicar si un enunciado es verdadero o falso, unir con flechas elementos ubicados en columnas, subrayar cierto tipo de elementos –palabras o sintagmas–, circular o bien suprimir elementos de un listado, completar un texto, llenar un esquema, seleccionar la respuesta correcta para una pregunta, transcribir enunciados...); finalmente, la verificación de que el conjunto de consignas elaboradas haya efectivamente conformado una serie, y no un mero conjunto de actividades. Dicho de otro modo, la comprobación de que las actividades configuran un mapa que conduce al alumno a explorar una interpretación del texto. Solo después del análisis y la revisión conjunta de las primeras propuestas de actividades surgen producciones

como las diseñadas por Bibiana Castillo Benítez (2017) sobre “Carta de una señorita en París”, de Julio Cortázar, y Florencia Nieto sobre “El marica”, de Abelardo Castillo.

Actividades sobre “Carta a una señorita en París” (1951), de Julio Cortázar

1. El narrador del cuento comienza su carta describiendo el departamento de la señorita Andrée. En esta descripción, caracteriza ciertos sustantivos de una forma poco esperada. Identifiquen estas descripciones y transcribanlas:

Finas mallas del aire

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. En el cuento, el narrador utiliza distintos apelativos para referirse a los conejitos. Marquen en el cuento estos apelativos y transcribanlos:

• Pelusa tibia

- _____
- _____
- _____
- _____

3. Si bien al comienzo del cuento, el narrador le cuenta a Andrée que no siente culpa por vomitar conejos, esto se modifica a lo largo de la carta. Identifiquen los fragmentos que dan cuenta de este cambio. Luego, completen el cuadro con los fragmentos que caractericen el estado del narrador o describan ese estado:

| Estado del narrador | Fragmentos |
|--|--|
| No siente culpa ni vergüenza. | “De cuando en cuando me ocurre vomitar un conejito. No es razón para no vivir en cualquier casa, no es razón para que uno tenga que avergonzarse y estar aislado y andar callándose”. |
| No siente culpa ni vergüenza mientras lo pueda manejar con el método del trébol y la señora de Molina. | |
| Siente tristeza y soledad por la tarea que debe realizar para ocultar los conejos y por ende, tener que mentirle a Sara. | |
| | “No es culpa mía si de cuando en cuando vomito un conejito, si esta mudanza me alteró también por dentro (...) a veces las cosas varían brutalmente y cuando usted esperaba la bofetada a la derecha”. |
| | “Basta ya, he escrito esto porque me importa probarle que no fui tan culpable en el destrozo insalvable de su casa”. |
| No fue “tan culpable” ya que se encargó de reparar los destrozos. | |

4. El narrador le cuenta a Andrée cómo tuvo que modificar su rutina para que Sara no notara la presencia de los conejos. Transcriban al menos tres fragmentos que den cuenta de este cambio en su vida. A modo de ejemplo, cuentan con un primer fragmento:

-“(...) los miro solamente desde el sofá, con un libro inútil en la mano – yo que quería leerme todos sus Giraudoux, Andrée, y la historia argentina

de López que tiene usted en el anaquel más bajo– (...)”.

- _____
- _____

Luego de identificar los fragmentos, determinen cuál era la ocupación del narrador.

5. Indiquen si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y justifiquen cada una.

- a) Las respuestas de la señorita Andrée están contempladas por el narrador, es decir, este ya sabe lo que piensa Andrée.
- b) La elección de escribir este cuento en forma de carta se debe a que esta cumple la función de confesión.
- c) El desorden que el narrador añoraba (en contraposición al orden del departamento de Andrée) se concreta en el comportamiento de los conejitos.

(Castillo Benítez, 2017, pp. 2-3)

Actividades sobre “El marica” (1961), de Abelardo Castillo

1. En el cuento se enumeran algunas de las actividades presentadas como típicas de varones, que a César no le gustaba realizar, por lo cual le decían “raro”. Completen las siguientes líneas con algunas de esas actividades:

- _____
- _____
- No le gustaba romper faroles a cascotazos.
- _____
- _____

2. El siguiente fragmento exhibe el grado de intimidad que llegaron a tener César y Abelardo. Completen con las palabras que faltan:

“Fuimos _____. Hasta el día en que pasó aquello, yo te _____ de verdad. Oscura e inexplicablemente como quieren los que todavía están limpios.

Me _____ ayudarte. A la salida del colegio íbamos a _____ y yo te enseñaba las cosas que no _____. Hablábamos. Entonces era fácil contarte, escuchar todo lo que a otros se les _____. A veces me mirabas con una especie de perplejidad, con una mirada _____; la misma mirada, acaso, con la que yo no me _____ a mirarte.”

3. Abelardo menciona dos hipótesis de por qué César era como era, que dan cuenta de ciertos imaginarios respecto de la homosexualidad. Transcriban esas dos ideas a continuación:

a) _____

b) _____

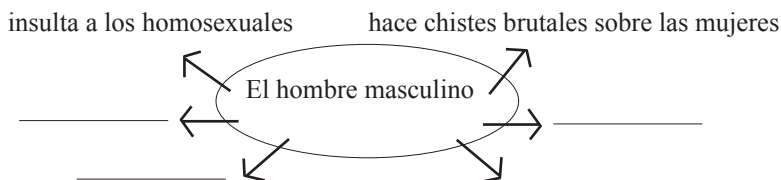
4. Expliquen oralmente el sentido de las expresiones subrayadas en la primera columna. Luego indiquen si las afirmaciones que figuran en la segunda columna son verdaderas o falsas:

| | | |
|--|---|-----|
| “Pero ellos se reían y uno también, César, acaba riéndose. Acaba por reírse de <u>macho</u> que es.” | El fragmento alude a que el machismo implica el respeto por cualquier orientación sexual. | V/F |
|--|---|-----|

| | | |
|--|---|------------|
| <p>“Y uno también acepta –uno también elige–, acaba por <u>enroñarse</u>, quiere la brutalidad de esa noche”</p> | <p>El fragmento sugiere que Abelardo terminó haciendo cosas con las que, en realidad, no estaba de acuerdo.</p> | <p>V/F</p> |
| <p>“Porque aquella noche yo <u>no pude</u>. Yo tampoco pude.”</p> | <p>El fragmento podría sugerir que a Abelardo no le gustan las chicas y que, por eso, no debutó esa noche.</p> | <p>V/F</p> |
| <p>“Porque hay cosas que uno lleva mordidas, trameadas en la vergüenza toda la vida [...]. Pero de golpe, un día, necesita decirlas, <u>confesárselas</u> a alguien”</p> | <p>El fragmento hace referencia a un personaje-narrador no arrepentido de sus acciones en el pasado.</p> | <p>V/F</p> |

5. Abelardo golpea a César porque este huye de la casa donde todo el grupo de chicos fue a “debutar”, lo cual confirmaba la sospecha sobre su orientación sexual. La última frase es esta: “Pero había que golpear, lastimar, ensuciarte para olvidarme de aquella cosa, como una arcada, que me estaba atragantando”.

La frase ilustra las contradicciones que tenía el personaje respecto de su reciente experiencia con la mujer, y de su propia sexualidad en sí. Completen el siguiente esquema con acciones o cualidades que, a lo largo de todo el cuento, se asocian con la hombría, formando un estereotipo de género:



(Nieto, Florencia, 2017, pp. 5-7)

En estas propuestas, las autoras logran diseñar una *secuencia de actividades*, es decir, una serie de tareas articuladas entre sí, que suponen objetivos precisos –en el primer caso, “identificar el elemento fantástico del cuento y analizar los recursos lingüísticos que utiliza el autor” (Castillo Benítez, *cit.*: 1-2); en el segundo, “que los estudiantes reconozcan imaginarios colectivos transmitidos en la caracterización de ‘lo varonil’ (sustentados en el machismo) y su efecto inmediato en el actuar cotidiano y en la percepción de los sujetos sobre el mundo” (Nieto, Florencia, *cit.*: 5)–, a partir de tareas no necesariamente sencillas pero sí precisas y acotadas.

En resumen, el pedido de diseñar consignas de trabajo en el marco de las didácticas específicas constituye una tarea clave en la construcción de una metodología. En primer lugar, porque apunta a eliminar la enseñanza *por defecto*, esto es, la producción de actividades de acuerdo con las dinámicas de trabajo áulico automatizadas que encuentran en el cuestionario su concreción por excelencia. En segundo lugar, porque coloca al estudiante frente al desafío de formular con claridad una interpretación del texto literario; esto significa que, muy probablemente, quien logre elaborar una serie de consignas articuladas tenga conciencia de la dirección y el sentido hacia los cuales orientar el diálogo y el intercambio en una puesta en común, aun cuando después, en la práctica concreta, esas consignas no se resuelvan por escrito y queden entre los apuntes del docente si la dinámica de la clase sigue una dirección diferente a la planificada. Finalmente, porque la elaboración de consignas forma parte de una metodología de trabajo que apunta tanto al modo de organizar *la enseñanza* de la lectura literaria como al modo de imaginar *su aprendizaje*.

El aula de invención

Sería interesante revisar hasta qué punto la lectura que se lleva a cabo fuera de la escuela es “libre” y “espontánea”, o si no está tan regulada por convenciones como la que se realiza dentro de ella. Lo cierto es que el *aula de invención* que aquí proponemos no se diferencia de la del *aula*

de estudio en lo que respecta a la planificación de las tareas a realizar por los alumnos destinatarios, dado que también este espacio requiere un alto nivel de precisión en las consignas de trabajo. De hecho, la denominación elegida para esta aula busca trasladar al universo de la lectura el concepto que Maite Alvarado (2013) pensó para la escritura: el diseño de un *aula de invención* recupera la distancia que Alvarado establecía entre *escritura de invención* y “espontaneidad creadora”¹⁰. De manera similar, el *aula de invención* busca escapar al sentido que la “promoción de la lectura” tiende a adquirir en el ámbito escolar, un sentido asociado a “libertad para leer e interpretar de manera personal” (DGCYE, 2006, p. 217), a “los blandos almohadones opuestos al duro símbolo de los pupitres” (Montes, 2001, p. 146), y a la “modalidad organizativa” de los *proyectos*, atados una serie de requisitos que suelen operar como obstaculizadores de la tarea docente dado que “se extienden a lo largo de períodos más o menos prolongados (en algunos casos, algunas semanas; en otros, algunos meses)” (Lerner, 2001, p. 34) y que requieren que las acciones se lleven a cabo fuera del aula (incluso fuera de la escuela), con presencia de familiares y como actividades especiales que suponen una movilización inusual de individuos y recursos¹¹.

A diferencia de las tareas propias del *aula de estudio*, las actividades que se desarrollan en esta segunda aula no están sujetas a evaluación o acreditación y la lectura excede el trabajo pautado y pormenorizado sobre un texto literario para el aprendizaje sistemático de un contenido curricular. Aquí, las acciones no están orientadas al aprendizaje de interpretaciones, categorías teóricas ni a la identificación de elementos textuales en función de objetivos predeterminados. La lectura tiene aquí algo de lúdico y, si existe un objetivo a alcanzar, lo es en tanto objetivo de un juego. Cuando un docente distribuye recortes desordenados de fotocopias de cinco cuentos breves o poemas y les solicita a los alumnos que armen los rompecabezas, no aspira a que sus alumnos lean para rastrear elementos en función de un contenido curricular; simplemente, deben detectar ciertas claves porque el juego así lo requiere. Cuando un docente ofrece un listado de cincuenta títulos para que –aun desconociendo las obras– los alumnos diseñen al menos cinco antologías posibles y coloquen un

título a cada antología imaginaria, está proponiendo una operación de lectura que no supone el trabajo pormenorizado sobre un texto literario, sino leer de un modo inusual, como el que podría poner en juego un editor. Cuando un docente solicita imaginar los modos en que una familia podría trasladarse de una ciudad a otra, a partir de un planisferio en el que previamente se han señalado diez ciudades de distintos continentes, con la restricción de que, en su travesía, la familia no debe repetir medios de transporte, está formulando una consigna de lectura, aun sin la necesidad de trabajar sobre un texto literario y sin la obligación de escribir relato alguno. Cuando un docente solicita recorrer la escuela en busca de escritos ocultos en baños, pasillos o bancos, está propiciando un trabajo de resultados imprevistos, pero, en definitiva, de lectura de signos que no quedarán registrados en carpetas ni en libros de temas; si, como dice Barthes, “la ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje” (1993, p. 260), el docente está enseñando aquí a leer el texto del espacio escolar.

En el *aula de invención* hay lugar también para la *producción artística*. En esta aula, la lectura invita también a la producción concebida en un sentido similar al que proponía Mirta Colángelo al hablar de la educación por el arte:

La educación por el arte saborea la mezcla de lenguajes expresivos e invita a la mismísima ciencia a integrarse al festín. [...] Apunta a las experiencias en las que se priorizan los procesos antes que los productos y en las que la expresión y la creación incorporan, entre otras estrategias, al juego. [...] La educación por el arte colaboró para que niños atravesados por una adversidad temprana pudieran llegar a querer leer integrando lenguajes artísticos, a expresarse y a crear (Colángelo, 2013, pp. 36-37).

Utilizar los mismos elementos que en las clases de Educación Artística (hojas canson, lápices, témperas) para, por ejemplo, pintar el “retrato oval” a partir de la oralización del cuento de Edgar Allan Poe implica una operación de lectura, además de una práctica de producción estética.

El modelado con plastilina de una escultura renacentista –digamos *La Piedad* de Miguel Ángel– bajo la consigna de imitar hasta el menor detalle para, una vez finalizada la tarea, pedir que se modifique algún elemento a fin de transformarla en una obra vanguardista, supone también, además de producción artística, la lectura de imágenes. Oír diez fragmentos musicales identificados solo por un número, ignorando su procedencia, desde canto gregoriano hasta *reggaeton* pasando por tango y flamenco, para luego tener que asociar cada pieza a un poema de una selección propuesta por el docente, promueve también una operación de lectura (poética y musical). Mirar detenidamente los tatuajes de compañeros y profesores para, primero, formular hipótesis acerca del motivo que los llevó a realizárselos y, luego, interrogarlos acerca del significado que cada portador le atribuye, invita al intercambio de interpretaciones y al diseño de posibles tatuajes con sentidos personales. Enseñar que una fotografía, lejos de la consabida *selfie*, constituye una práctica que ha hecho historia –recuérdense la fotografía de Alfred Eisenstaedt del marinero y la enfermera como símbolo del final de la Segunda Guerra Mundial, la de Nick Ut de la niña que escapa del bombardeo durante la Guerra de Vietnam o la de Nilufer Demir del niño sirio ahogado en las costas de Turquía– contribuye a leer de otro modo la imagen fotográfica y puede desembocar en una consigna que solicite recorrer la escuela en busca de imágenes “que comuniquen”, más allá de lo evidente. En esta línea, la estudiante Estefanía Maggiore (2019) propone, en el marco de la secuencia “Relatos mitológicos: criaturas sobrenaturales”, que los alumnos confeccionen una criatura mitológica con recortes de imágenes de diferentes partes de cuerpos de animales; Sofía Valado (2019) sugiere la elaboración de ilustraciones destinadas a una edición para niños de uno de los textos leídos en una unidad que aborda el estudio de relatos de aventuras; en el marco de una secuencia articulada en torno al tópico “Literatura y Política”, Florencia Nieto (2019) opta por el armado de un conjunto de memes sobre la oposición entre civilización o barbarie con los textos trabajados en la unidad¹².

Pese a la inexistencia de objetivos de enseñanza sistemática, en el *aula de invención* siempre hay un propósito: el de enseñar a *leer* lo naturalizado,

a desautomatizar la percepción. Como advierte Michèle Petit:

Un curioso mecanismo hace menos visibles los lugares y los objetos que nos rodean, pero los encuentros con textos, imágenes, o la práctica de una actividad artística como la fotografía o el dibujo agudizan a veces la capacidad de asombro y permiten mirar lo que estaba ahí y no se veía, o se había dejado de ver, reencontrar la extrañeza de un universo habitual [...]. Es por eso también que hombres y mujeres siguen jugando, en todas partes, aun cuando el barco de la lectura hace agua: para que los objetos familiares recuperen sus colores, su sensualidad, su poesía; para que lo cotidiano no se reduzca a lo banal, a lo rutinario, a los únicos espacios en los que se desarrollan las actividades ordinarias. Estos serían quizá inhabitables, sin relieve, si no estuvieran abiertos a otra dimensión, si no tuviéramos puntos de pasaje hacia otro lado, hacia otro tiempo, hacia otros registros de la lengua (Petit, 2015, pp. 119-121).

El aula de transferencia

Los reclamos de autonomía posibilitaron nada menos que la conformación misma de la Didáctica de la Literatura en los países de Europa Occidental a finales de la década de 1960. Si los investigadores insisten en ubicar el hito que da inicio a la disciplina en el Congreso de Cérisy-La Salle de 1969 dirigido por Todorov y Doubrovsky (Bombini, 1992; Colomer, 1996, 1998; Mendoza Fillola, 2004), es precisamente porque los teóricos allí reunidos reclamaron la necesidad de autonomía de la enseñanza de la literatura, en primer lugar, respecto de “la jurisdicción de la ‘ciencia’ de la literatura, bajo la forma que le dio el siglo XIX, la única que fue reconocida como objetiva y que se puede enseñar: la historia literaria” (Genette, 1992, p. 22); en segundo lugar, respecto de lo que Barthes denunciaba como “pauta psicológica” (“Todos los juicios escolares descansan en la concepción de la forma como ‘expresión’ del individuo”, 1994, p. 56) y, finalmente, respecto del uso de la literatura en

el aula “para la educación del idioma” y “para operaciones de formación moral” (Ceserani, 1992, p. 90).

De manera similar, como señalamos más arriba, en los inicios de la disciplina en nuestro país, Bombini (1989) denunciaba la existencia de una ley de canonización y una ley de usufructo. Y por aquellos mismos años, contribuyendo también a la conformación de la didáctica específica, María Adelia Díaz Rønner elegía hablar de “intrusiones” para metaforizar las formas de heteronomía en la producción de literatura para niños y jóvenes; frente a ellas y en su reclamo de autonomía, Díaz Rønner sostenía que “la literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas” (2006, p. 17).

Trascurridas tres décadas desde entonces, podría plantearse que la heteronomía –entendida aquí como la subordinación de la literatura a la enseñanza de saberes ajenos a aquellos específicamente literarios– constituye en verdad una modalidad de lectura literaria en la escuela que –irónicamente– resulta posible gracias a la especificidad de la lectura literaria en el espacio escolar. Allí, los textos literarios participan de diversos sistemas de lecturas que exceden el ‘sistema de la lectura para aprender exclusivamente literatura’ y se incluyen en otros sistemas, como el de ‘la lectura para aprender saberes ajenos a aquellos específicamente literarios’. Los aportes de la teoría de los polisistemas permiten concebir los “riesgos de heteronomía” o las “intrusiones” ya no negativamente, sino en un sentido positivo, en términos de transferencia. Según Even-Zohar, en la construcción de un repertorio cultural, “la transferencia es el proceso de integración de los bienes importados al repertorio y las consecuencias derivadas de esta integración” (2008, p. 222). Tanto en relación con bienes materiales como semióticos, la importación de productos –en nuestro caso, textos literarios– se lleva a cabo para satisfacer ciertas funciones ausentes en la cultura de destino –por ejemplo, la necesidad de insumos para la ESI– en la que no existen repertorios domésticos para afrontarlas. En el ámbito escolar, entonces, los textos literarios pueden

ser importados y transferidos hacia el cumplimiento de distintas funciones en tanto parecen adaptarse a necesidades didácticas desprovistas de un “repertorio doméstico” capaz de satisfacerlas. En este punto, la transferencia de textos literarios “puede sembrar imágenes del mundo” que constituyen “factores cruciales” en la cultura (o en la función) de destino porque “remiten a cuestiones de la vida humana básica, tales como la interacción humana, la vida y la muerte, el bien y el mal, el amor y el odio” (*ibid.*, p. 224). Los textos literarios pueden transferirse entonces desde un ámbito de abordaje autónomo hacia el “aula heterónoma”, atendiendo tanto al riesgo del ‘exceso pedagógico’ (Ruiz Huici, 1999) como al del ‘exceso especificista’.

Las tres aulas de literatura

Planificar una modalidad de enseñanza literaria basada solo en el trabajo sobre los textos de acuerdo con un programa y en función de lo establecido por el currículum soslaya una parte importante del saber literario, relacionado tanto con la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad a partir de la lectura como con el ámbito de lo lúdico. Pensar una modalidad de enseñanza basada solo en propuestas lúdicas en la que la densidad del saber literario se diluye y se aplana para resultar más amigable para con el destinatario deja de lado, entre otras cosas, “un metalenguaje que históricamente se ha reconocido como propio de la disciplina y que desde estas posiciones se considera un obstáculo para la construcción de situaciones de aprendizaje exitosas”, a la vez que “relativiza o directamente niega el acceso al discurso propio de las disciplinas científicas que se ocupan del lenguaje” (Bombini, 2012, p. 14). Pensar una modalidad de enseñanza en la que lo literario no tenga nada para decir acerca de lo que está bien o lo que está mal para una comunidad (digamos, está bien utilizar preservativos para evitar el contagio de enfermedades de transmisión sexual; está mal la violencia de género) supone acentuar un ‘foquismo moral’ que acentúa “el narcisismo (moral) de una Literatura que se reenvía sólo a sí misma” (Peralta, op.cit., p. 88).

En resumen, nuestra propuesta apunta a reconocer el carácter (poli) sistémico de los objetos de lectura, repertorios escolares que involucran modos de leer y productos diversos que configuran sistemas semióticos. Pensar la enseñanza de la literatura como una *tensión entre tres aulas*—una *intersección entre tres sistemas*— implica reconocer la heterogeneidad de las modalidades que asume la lectura literaria en la escuela y, al mismo tiempo, proporcionar una base para imaginar una metodología de enseñanza. Se trata de espacios diferenciados, cada uno con sus propias reglas y sus propias funciones —homólogas a las de una universidad: docencia (estudio), investigación (invención), extensión (transferencia) —, que en su organización y planificación se piensan como disímiles, pero cuyos efectos sobre los lectores inevitablemente terminan fusionados.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1994). Reflexiones sobre un manual. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós, trad. C. Fernández Moreno, pp. 51-58.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (1992). Introducción. AAVV. *Literatura y Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 7-16.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial, pp. 53-74.
- Bombini, G. (2012). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En Bombini, G. (coord.). *Lengua & Literatura*.

Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires: Biblos, 9-22.

- Castillo Benítez, B. (2017). Secuencia didáctica. Trabajo práctico elaborado en el marco de la asignatura Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ceserani, R. (1992). Cómo enseñar literatura. AAVV. *Literatura y Educación.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, trad. Luciana Daelli, pp. 80-102.
- Cicarelli, M. & Zamero, M. (2012). Las consignas didácticas de lengua y literatura. *Prisma* 3, 4-18.
- Colángelo, M. (2013). Educación por el arte. En AA.VV. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 33-41.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. C. Lomas (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria.* Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: FCE.
- Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>.
- Dalmaroni, M. (2005). Historia literaria y corpus crítico. *Boletín / 12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria.* Rosario: Facultad de

Humanidades Artes de la Universidad Nacional de Rosario, 1-12.

Dalmaroni, M.; Frugoni, S.; Ríos, C.; Trezza, A. (2012). *Leer literatura en la escuela secundaria Propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

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

Díaz Rönner, M. A. (2006). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1° año*. La Plata: Subsecretaría de Educación.

Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Even-Zohar, I. (1979). Polysystem Theory. *Poetics Today* 1: 1-2, 287-310.

_____ (1999). Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas. AA.VV. *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco Libros, 23-52, trad. M. Iglesias Santos.

_____ (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. *Interculturales/Transliteraturas*. Madrid: Arco Libros, 217-226, trad. A. Sanz Cabrerizo.

Faisal, A. (1993). *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura española*. Buenos Aires: Kapelusz.

_____ (1994). *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura Iberoamericana y Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.

_____ (1998). *La literatura: un diálogo con el texto*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Genette, G. (1992). Retórica y enseñanza. AAVV. *Literatura y Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, trad. Marcela Pagani, 17-33.
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo, A. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe/ Rosario: Universidad Nacional del Litoral/ Homo Sapiens, 17-27.
- Hauy, M. E. (2009). La interpretación como teoría y práctica de lectura literaria. En Hauy, M. E. (coord.). *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 15-23.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Link, D. (1993). *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- _____ (1994). *Literator V. La batalla final*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- López Casanova, M. (2011). Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura. *Glotodidacta* 1, 155-178.
- López Casanova, M. & Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Magadán, C. (2012). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. México: CengageLearning.
- _____ (2012). *Lengua 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Conectar Igualdad y Educ.ar. Disponible en: <https://bibliotecavirtualisepiario.edu.pe/producto/lengua-2-serie-para-la-ensenanza-en-el-modelo-1-a-1/>.
- Maggiore, E. (2019). Planificación para 2do año de Educación Secundaria. Trabajo práctico elaborado en el marco de la asignatura Residencia II en Lengua y Literatura. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Massarella, M. (2017). Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria. Tesis de Licenciatura en Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66148/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Montes, G. (2001). La literatura en la escuela o la polémica relación entre los redondeles y los cuadrados. En Seppia, O., Etchemaite, F., Duarte, M. & Almada, M. *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar, 137-148.
- Moro, D. (2017). Encuadre teórico. En Moro, D. & Forte, N. *Umbrales para un diálogo. Lengua y literatura en la escuela secundaria*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 23-30.
- Nieto, Facundo (2014). Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos. *El taco en la brea*, 1, 70-88.
- Nieto, Florencia (2017). Secuencia didáctica. Trabajo práctico elaborado en el marco de la asignatura Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- _____ (2019). Planificación para 6to año de Educación Secundaria. Trabajo práctico elaborado en el marco de la asignatura Residencia II en Lengua y Literatura. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Peralta, S. (2016). Polémicas profesionales: valor literario y foquismo moral. *Badebec* 11, 85-113.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- _____ (2010). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *El tolo de Astier* 1, 1-15.
- Ruiz Huici, K. (1999). La literatura juvenil y el lector joven. *Revista de Psicodidáctica*, N° 8, 25-40.
- Stone Wiske, M. (2003). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En Stone Wiske, M. (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 95-126, trad. C. Piña.
- Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *El Monitor de la Educación* 25, 35-38.
- Valado, S. (2019). Planificación para 1er año de Educación Secundaria. Trabajo práctico elaborado en el marco de la asignatura Residencia II en Lengua y Literatura. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Notas

- 1 Además de la lectura propia del aprendizaje interpretativo, a través de una progresión guiada y sistemática, del espacio correspondiente a la lectura personal y extensiva de obras y del lugar que la lectura ocupa en los distintos objetivos de enseñanza escolar en el marco de distintas materias, Colomer se detiene en las actividades de compartir y construir colectivamente los significados.
- 2 De este modo, recuperamos y, a la vez, duplicamos el concepto de *aula de literatura* acuñado por Analía Gerbaudo: “Cuando hablamos de *aulas de lengua y literatura* no designamos solo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas
- 3 actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus [...], los *envíos* (es decir, interpelaciones que conducen a textos que no se ‘enseñarán’ ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos, el diseño de evaluaciones, la *configuración didáctica* de las clases” (2011, pp. 19-20, cursivas de la autora).
- 3 Llamamos “errores deliberados” a aquellos equívocos disciplinares que, en el ámbito de la transposición didáctica, resultan funcionales y operativos para la práctica docente. Por ejemplo, los gramáticos advierten que “no es cierto que todos los sustantivos denoten personas, cosas y lugares, ya que

hay sustantivos que designan propiedades (*decencia, belleza, blancura*) o acciones (*lavado, rastrillaje, resolución*)” (Di Tullio, 2005, p. 53). No obstante, en el ámbito escolar, un docente difícilmente pueda evitar la necesidad de establecer un punto de partida que incurra en el “error deliberado” de plantear un vínculo entre sustantivos y personas o cosas, entre adjetivos y propiedades, y entre verbos y acciones, imaginando, al mismo tiempo, modos posibles de enmendar en clases futuras el equívoco intencional.

- 4 Esto no significa que, a lo largo del primer ciclo de la educación secundaria (o incluso durante la educación primaria), los alumnos no se hayan encontrado con diferentes procedimientos de desestabilización de formas literarias tradicionales (el libro álbum es un buen ejemplo del desafío de los formatos más estables dentro de la literatura infantil). La pregunta que aquí tratamos de responder es cuál sería la instancia más propicia para abordar con los alumnos un examen sistemático de los procedimientos a través de los cuales la literatura desestabiliza las particularidades genéricas.
- 5 Posiblemente, en el ciclo superior u orientado, se den las condiciones más propicias para generar *envíos*, “esa forma inesperada de la transferencia que sucede en las clases que nos dejan interrogantes, nos inquietan, nos estimulan o nos irritan conduciéndonos, deseantes, a buscar dónde continuar, a revisar las intuiciones, a rearmar o a terminar de derrumbar una estructura que se descalabra” (Gerbaudo, 2011, p. 17). Desde esta perspectiva, resulta menos probable y hasta comprensible que,

en los primeros años, el trabajo con la literatura recurra casi exclusivamente al uso de categorías narratológicas y estilísticas, mientras que, en el ciclo superior, tengan mayor productividad las teorías *no lingüísticas*. Para una inteligente puesta en valor del estructuralismo argentino en relación con la enseñanza de la literatura, cf. Carolina Cuesta (2011) y Matías Massarella (2017).

- 6 Conviene, no obstante, señalar un límite que la propia dinámica del ámbito escolar impone a la estrategia del corpus: si bien es factible diseñar corpus cuando se trata de articular textos relativamente breves, resulta sumamente difícil cuando el trabajo involucra la lectura de obras extensas. Por ejemplo, en los primeros años del nivel medio, cuando la enseñanza de la literatura cede gran parte de su espacio a la enseñanza de contenidos lingüísticos, gramaticales y normativos, una unidad destinada a la lectura de teatro o a la novela de aventuras difícilmente pueda incluir la lectura de más de una obra. Los ritmos que impone la temporalidad de la escuela impiden, al menos en estos casos, escapar a la lógica de ‘obra-unidad’. En este sentido, antes que la conformación de corpus de lectura, quizás resulte más operativa la noción de ‘tópicos generativos’, esto es, contenidos capaces de articular una secuencia amplia, centrales para la disciplina, accesibles e interesantes para los alumnos, interesantes para el docente y, fundamentalmente, rico en conexiones (Stone Wiske, 1999), independientemente de la cantidad de textos articulados por el tópico, esto es, formen corpus o no. En última instancia, aun cuando el docente decida trabajar con

una sola obra, el tópico generativo en el que esa obra se incluye orienta los objetivos y el horizonte del análisis.

- 7 Marcela Cicarelli y Marta Zamero las definen con precisión: “Denominamos *consignas didácticas* a las escolares o académicas que se distinguen de otro tipo de consignas porque derivan de una intencionalidad pedagógica. Además, son en sí mismas acciones verbales propuestas por quien enseña para producir acciones mentales en quien aprende. Para que una consigna alcance su estatus didáctico, su enunciación debe articular de modo preciso los planos teórico (los contenidos del currículo) y práctico (la acción del lenguaje) y la delimitación clara del objeto (contenido) del que deben apropiarse los alumnos” (2012, pp. 4-5).
- 8 Hemos llevado adelante esta práctica durante varios años, a modo de diagnóstico, en diferentes profesorados en Letras, tanto en el nivel terciario como en el universitario. En todos los casos elegimos este cuento porque tiene la particularidad de que, además formar parte del canon escolar, resulta, por un lado, conocido por los estudiantes y, por otro, lo suficientemente breve como para que puedan destinar la mayor parte del tiempo disponible a elaborar las consignas solicitadas.
- 9 Esta expresión, utilizada por Flavia Terigi, resulta sumamente operativa para pensar múltiples aspectos involucrados en las prácticas de enseñanza: “Al utilizar la expresión ‘por defecto’, tan frecuente en los programas de computación, estoy compartiendo con los lectores el ejercicio de una analogía entre aquellos y el funcionamiento

del saber pedagógico, una analogía que me ha resultado útil para formular algunos de los problemas que presenta el saber con que contamos en el mundo de la educación. En el *software*, las ‘opciones por defecto’ son aquellas con las que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requeriría un esfuerzo especial (que tendemos a eludir) para ir en un sentido diferente al del funcionamiento por defecto. [...] Frente al funcionamiento *por defecto*, o la instalación *típica*, tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras. La analogía entre el saber pedagógico y los programas de computación me lleva a advertir la existencia de un *saber pedagógico por defecto*: este funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo” (2010, p. 35).

- 10 “...preferí hablar de escritura de invención o de ficción antes que de escritura creativa. [...] Al subtítular su *Gramática de la fantasía* como *Introducción al arte de inventar historias*, Gianni Rodari está instituyendo una gramática de la invención, ubicándose en las antípodas de la espontaneidad creadora. [...] La *inventio* no era creación, sino descubrimiento. La diferencia puede parecer insignificante, pero no lo es: para inventar había que saber buscar” (Alvarado, 2013, p.155).
- 11 “La elaboración de proyectos institucionales podría, en algunos casos, apelar a la participación de los padres. Hacer de la escuela el centro de la comunidad de lectores podría ser uno de los objetivos de este tipo de proyectos” (Lerner, 2001, p. 64-5).

- 12 Salvo en el caso de los memes, deliberadamente no ilustramos con otras acciones vinculadas el uso de TIC dado que, en muchos contextos, todavía están lejos de convertirse en material de uso cotidiano. Por otra parte, existen valiosos materiales sobre las TIC y la enseñanza de la literatura; al respecto, cf. Magadán, 2012a y 2012b.