



UNR Universidad
Nacional de Rosario



FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Título de la Tesis:

***La literatura en la escuela:
entre la lectura consensuada y la libertad de lectura.***

Autora: profesora Valeria Olivieri

DNI: 26.184.129

Director de tesis: Dr. Roberto Retamoso

Agradecimientos

*A mi Director de Tesis, doctor Roberto Retamoso,
por su trabajo y acompañamiento.*

*A la lic. Mabel Marro, por sus orientaciones y su
motivación, por ser guía permanente de mi
formación profesional.*

La literatura en la escuela: entre la lectura consensuada y la libertad de lectura

Tema de investigación: la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria

La relación entre literatura y escuela ha sido analizada, abordada y reconocida como una situación problemática, aunque no resuelta aún.

En el ámbito del aula secundaria la literatura se presenta como un recorte limitado que depende de la concepción a partir de la cual se aborda la obra (como producto, como producción, como elemento estético) y de la idea de aprendizaje que haya elaborado el docente.

La una y la otra definen el accionar en el aula que, en la mayoría de los casos, resulta un amaestramiento unilateral. El docente que solo transfiere conocimientos sobre los otros tiene, como afirma Freire, una concepción bancaria de la educación (Freire 2005:77-78). Ese docente no problematiza, no cuestiona ni permite el cuestionamiento, no se ubica críticamente frente a los conocimientos y es contrario en todo sentido al docente que proponemos y buscamos, en términos freirianos, el docente progresista (2002: 137-139).

El desafío de provocar el descubrimiento del placer de leer literatura¹, en el sentido más completo que el término leer implica, sigue planteándose en el terreno de las utopías y sin un reconocimiento cabal de cuáles son las propuestas que nos acercarán a ese descubrimiento y cuáles las acciones que nos alejan sistemáticamente de él.

El trabajo que proponemos no pretende ser en absoluto una respuesta certera ni la receta ideal para enseñar literatura, sino una invitación a la reflexión de nuestras prácticas docentes para recuperar conocimientos, reelaborar ideas y producir un efecto inverso sobre algunos conceptos que el colectivo socio-educativo ha instalado como lugares comunes y de los cuales debemos alejarnos: *la literatura no es para cualquier lector, la literatura no tiene nada que ver con nuestras vidas, en la escuela la literatura se vuelve impenetrable porque a los alumnos no les interesa, el desinterés*

¹ No nos referimos en este caso a lo que podría llamarse una “pedagogía del placer” sino al goce intelectual, al disfrute que produce el entendimiento, el análisis y el compromiso con la obra leída.

de los jóvenes por el conocimiento es general, el aula es un dominio de poder del docente y no del alumno, entre otros.

Revisar la práctica desde nuestra experiencia profesional y académica tiene que encaminarnos hacia una superación de los mitos escolares, en tanto prejuicios que obstaculizan la relación de enseñanza, y hacia la búsqueda de las problemáticas reales y sus causas profundas.

Proponemos acciones para la formación del docente progresista, en el sentido que Freire propone, del docente problematizador y crítico, es decir, del docente que desde su intelectualidad/especialidad propone su lectura del mundo, pero reconociendo que existen otras lecturas (2002: 139).

Entendemos el aula como un espacio de intercambio y no de depósito y buscamos en la literatura una herramienta válida para la interpretación del mundo que nos haga más amplios, más reflexivos, más observadores y más analíticos, tanto como más expresivos, más libres y más creativos.

En este sentido, intentaremos responder **¿cuáles son las propuestas de intervención que hacen posible redescubrir, junto a nuestros alumnos, en las aulas de nivel secundario, la literatura como una forma distinta, original y necesaria de simbolizar e interpretar el mundo?**

Aunque en apariencia el interrogante planteado puede resultar demasiado amplio, será fácil reconocer los límites del planteo: se establece el nivel secundario como campo de análisis porque lo que se buscará es aproximarse a propuestas generales de acción, que recuperen el sentido de la literatura en cualquier aula de escuela secundaria, según sus características particulares y los factores externos que atraviesen la relación docente-alumno/alumna. Justamente, la profundización de esa relación, el docente en el intercambio educativo con el alumno, es lo que definirá cómo las propuestas generales se transformarán en acciones particulares en cada aula.

Incorporar al alumno en el planteo del interrogante nos ubica además en una forma de entender el aprendizaje; así como hablar de función social de la literatura nos posiciona en una concepción de la literatura determinada.

Especificaremos en adelante con más detalle cada uno de estos posicionamientos.

El alumno, sujeto social

En el interrogante que inicia este camino de reflexión se incorpora, además de la figura del docente, la del alumno, por el reconocimiento de su papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Leer-comprender una obra literaria es captar los presupuestos que la originaron, pero a la vez reconstruirla en el presente de la lectura. Esa reconstrucción, entendida como un proceso de actualización, la elabora el lector a partir de su propia cultura, de sus ideas y del contexto histórico social que le es propio. En este sentido, la participación activa del alumno como responsable de la construcción de sentido de la obra se constituye en el primer posicionamiento o toma de postura.

En el espacio de la conciencia del alumno-lector es donde se construye el significado de la obra literaria y donde se le otorga el valor a ésta a partir de un proceso de combinación de ideas, experiencias y conocimientos previos. Sin embargo, en el ámbito del aula, la actividad del sujeto lector se completa más allá de sus conocimientos previos y de las experiencias anteriores, pues el docente se constituye en intermediario y su meta es complejizar la recepción.

La actividad de lectura individual, que de todas formas parte de presupuestos sociales, vuelve a instalar lo social en el aula cuando por mediación del docente el alumno socializa la lectura en intercambios. La reconstrucción de sentido se transforma en interés y objeto del intercambio.

La mirada puesta en el docente

Cuando se intenta hacer una lectura crítica del estado de la Didáctica de la Literatura, se pone el énfasis en los documentos curriculares oficiales, es decir, las propuestas ministeriales para la enseñanza de las disciplinas, propias de una época y de un modelo de educación, o en las líneas editoriales y los libros de textos propuestos para el trabajo escolar.

Sin embargo, son menos los estudios que reconocen la importancia del docente como factor dominante de este proceso de enseñanza, pues es el docente el que se apropia, significa, interpreta y reconstruye tanto los documentos curriculares como los libros de textos, y es el docente el que en situación concreta se transforma en responsable de generar el acceso a los objetos de enseñanza.

El docente como hacedor de sus propias prácticas es una figura determinante, más allá de las teorías pero desde las teorías, es decir, la práctica no depende siempre del grado de innovación teórica que el profesor tenga, sino del grado de conciencia teórica, de toma de decisión y de postura frente al conocimiento.

En términos de “fracaso” el docente tampoco ha sido analizado como un elemento determinante. Cuando hablamos de las deficiencias en el campo de la enseñanza literaria adjudicamos la responsabilidad a los documentos, al modelo o, en la mayoría de los casos, a los alumnos, *ese*

recorte de la masa adolescente que puebla nuestras aulas y que está desinteresado de todo y desmotivado, especialmente por la lectura. Pero no siempre se atiende con profundidad la tarea del docente que, adicto a libros de textos que la moda impone, transforma sus clases en una aburrida propuesta que termina desplazando la literatura en sí y cualquier forma de reflexión.

En otras palabras, el docente de literatura que nos proponemos es el que sabe lo que hace y para qué lo hace y, por tanto, no se transforma en una especie de cometa que vuela para el lado que el viento lo lleva dirigido por las corrientes editoriales que se imponen en una época. Esta concepción de docente, problematizador y crítico, se constituye en otro de los fundamentos de nuestro posicionamiento.

El docente que enseña literatura

Ser docente es saber asumir responsabilidades; ser docente de secundaria es, además, entender esas responsabilidades en el marco de un período de formación muy especial del ser humano; y ser docente de literatura en el nivel secundario es aceptar la potencialización de esas responsabilidades y la implicancia de nuestra labor en el aula en el proceso de formación de nuestros alumnos como futuros ciudadanos.

Enseñar literatura es enseñar a leer el mundo, y el mundo no puede leerse de una sola y única forma ni desde ojos ajenos.

Entonces, si entendemos la literatura como una parte fundamental de la formación de nuestros alumnos y alumnas, en tanto una actividad que les aporte las miradas diferentes y las caras encubiertas del sentido, se requiere, en primer lugar, que nos aceptemos como lectores e intérpretes.

Si como afirma Bajtin, el reflejo literario no es el reflejo de la realidad social sino del mundo de discursos que a su vez reflejan lo real, en este sentido, el discurso de la enseñanza de la literatura debe entenderse a su vez como un nuevo reflejo: el que construye el docente con sus alumnos y alumnas. Dice Bajtin: “El arte y la vida no son lo mismo, pero deben convertirse en mí en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad” (1999: 12).

La “evaluación social” de la literatura no es ajena al ámbito áulico y la ideología toma un nuevo relieve que se suma al de la obra: el relieve de una didáctica centrada en la interacción.

El posicionamiento del docente como intérprete de la literatura, como lector, es lo que permitirá reconocer en los alumnos a otros lectores (o lectores en potencia) con los que deberá establecerse un diálogo, una transacción.

En ese rol del docente y en el reconocimiento por parte de éste del papel social que legitima a la literatura es donde encontraremos la clave para la transformación, o por lo menos, el inicio del camino.

Descripción de la propuesta metodológica

Como se mencionó con anterioridad, en el presente trabajo se propondrán y analizarán una serie de acciones que conforman un programa de intervención. El objetivo fundamental es la recuperación de los sentidos de la literatura, individuales y sociales, en el ámbito de la escuela secundaria y en el marco de un proceso de constitución de un sujeto lector activo.

En función del objetivo propuesto se trabajará con una metodología de análisis cualitativo que nos permita no solamente hacer visibles las consideraciones teórico-metodológicas que se presentan, sino también transformar la propuesta en un programa innovador y renovador de las prácticas áulicas. En este sentido, se entiende a la investigación: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa, en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

El marco de investigación otorgado por el paradigma interpretativo se fundamenta en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en un contexto, la escuela secundaria en este caso, y desde la perspectiva de los participantes, docentes-alumnos y alumnas. Se atenderá así a la realidad analizada (aula de escuela secundaria) como una construcción social y no natural, y a la comprensión de esa realidad simbólica desde la explicitación de significado que hacen de ella los participantes.

Resulta necesario, entonces, realizar un análisis crítico de las propuestas ya existentes y de la interpretación y puesta en práctica de esas propuestas en el aula, para arribar así a un proyecto alternativo.

La propuesta metodológica puede resumirse entonces en una serie de pasos analíticos que podemos enumerar de la siguiente manera:

1. Lectura crítica de las propuestas didácticas actuales que aseguran lectores cautivos. Así mismo se realizará la lectura crítica de las modalidades que buscan la construcción de un alumno/alumna lector/lectora, crítico y capaz de interpretar libremente los textos de la cultura.
2. Diseño de una propuesta en la que se incluya la descripción y el desarrollo del programa.
3. Presentación de experiencias áulicas derivadas del programa propuesto.

Las decisiones metodológicas de la investigación se encuadran en el marco de lo que se denomina paradigma interpretativo, centrado en la comprensión y en el análisis del mundo social desde la perspectiva de los actores y atendiendo específicamente a los aspectos subjetivos e internos antes que a la búsqueda de regularidades objetivas. El fundamento de este paradigma radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992a: 43).

La elección del paradigma interpretativo se fundamenta además en el vínculo entre nuestra propuesta y sus supuestos básicos, específicamente, en la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y producción del mundo social (Vasilachis de Gialdino, 1992b: 153).

Objetivos

El propósito de este trabajo, basado en la tradición de investigación cualitativa de la teoría fundamentada, es la generación de un programa de acciones para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria que permita, conocer, interpretar y resignificar el mundo por medio de la experiencia literaria.

Del propósito general se proyectan una serie de objetivos que podemos enumerar:

- Poner de manifiesto, desde el análisis mismo del fenómeno, cuáles son las prácticas pedagógicas que generan en el aula de literatura “lectores cautivos”, en oposición a los lectores libres.
- Reconocer en distintas propuestas de la didáctica de la literatura vigentes elementos acertados y elementos inadecuados en función del objetivo de la enseñanza: recuperar el sentido de la práctica literaria en la escuela.

-Proponer una serie de acciones innovadoras y recuperar otras ya legitimadas por la práctica para cohesionarlas y conformar un programa de trabajo flexible y sensible a los distintos contextos situacionales y que contemple el abordaje de la literatura como una forma de aprendizaje dialógico.

Conceptos clave para la construcción de la dimensión epistemológica

Proponemos la construcción de una propuesta de intervención que intente recuperar el sentido de la literatura como forma de interpretación y conocimiento del mundo y que, además de posibilitar el aprendizaje significativo, articule como aprendizaje dialógico y comunicativo, desde una orientación interdisciplinar pedagógica, psicológica, sociológica, semiótica y epistemológica que “genere transformación del contexto y que incluya las diferencias”. (Flecha, 1999 a)

Desde esa concepción interdisciplinar el marco epistemológico se delinearà a partir de los siguientes conceptos clave:

-Aprendizaje dialógico

Se abordará como una propuesta innovadora que intente superar la impuesta por los paradigmas vigentes y coexistentes en forma explícita e implícita en las prácticas áulicas desde las teorías que incluyan al alumno como un sujeto crítico y cultural (Freire, 2005) (Flecha, 1999).

La búsqueda del lector crítico obligará al recorrido de lecturas que incluyan las teorías de Frankfurt hasta la inclusión de la pragmática como nuevo paradigma de estudio de la literatura.

- El texto como dispositivo pensante

Desde la semiótica cultural de Yuri Lotman, se abordará el texto literario como un dispositivo pensante propio del macrotexto cultural, con memoria y activo, representativo del espacio interno de la cultura o desde lo extratextual (fuera de lo que la cultura determina como frontera), es decir, se analizarán los textos como portadores de creatividad y memoria, poseedores de una forma, un contenido y un material que, en el sentido de objetos de arte se transforman en espacios de libertad. (Lotman,1996: 26-35)

-Horizonte de expectativas

El concepto de horizonte de expectativas se tomará como un sistema de referencia que surge de la obra pero que materializa, desde los conocimientos, un proceso de reconocimiento de un sistema de

convenciones históricas que incluyen al texto dentro de la concepción de literatura de una comunidad.

El reconocimiento del horizonte de expectativas en el ámbito pedagógico nos guiará en la elaboración de la propuesta de recepción de la obra. (Jauss, 1981-1987).

-La lectura como escritura

Entender la lectura como escritura (Barthes 1987:36-37) interna, psicológica, pero además transindividual y atravesada por lo colectivo, nos permitirá descubrir al lector, en el caso de este trabajo, alumnos o alumnas, como protagonista de un proceso que lo posiciona como individuo y que a su vez está regido por una serie de convenciones.

Como lo afirma Michel de Certeau, debe entenderse la lectura como una producción propia del lector y regida por una relación de fuerzas (en el aula entre docentes y alumnos) de la cual deriva una especie de interpretación verdadera que se legitima socialmente. En este sentido, y como el mismo de Certeau reconoce, la única forma de transformación de la lectura depende de la transformación de las relaciones sociales que sobredeterminan la relación con los textos. (1996:185).

PARTE I: Análisis de situación.

El aprendizaje dialógico

¿Didáctica de la literatura?

Qué es lo que ocurre en la escuela que no les permite a los alumnos relacionarse con las obras literarias, aún cuando esos alumnos son capaces de leer fuera de la escuela los libros que ellos mismos eligen. Qué fue lo que transformó la clase de literatura en una de las más rechazadas por los alumnos cuando en realidad debería ser una de las de mayor disfrute.

Sin intentar una historia de la didáctica de la literatura, por otra parte ya elaborada por distintos autores, tomaremos ciertos estudios de la didáctica de la literatura como referentes para nuestro trabajo.

En un artículo llamado “Comprensión hermenéutica y comprensión teórica” Walter Mignolo hace una distinción entre dos formas de comprensión y la toma como base de diferentes paradigmas de la enseñanza de la literatura en la escuela. (Mignolo, 1983: 5-38)

La comprensión hermenéutica, más relacionada con la comunidad interpretativa, es la más cercana a la que podríamos llamar “masa lectora” y la comprensión teórica la más relacionada con la comunidad de críticos y estudiosos del hecho literario.

En este sentido, siguiendo el planteo de Mignolo, el aprendizaje de la literatura en la escuela debe orientarse hacia una comunidad educativa en general y no a la formación de futuros especialistas. Así, la hermenéutica orienta el abordaje de la literatura desde lo interpretativo, no desde lo teórico.

De todas formas, cabe aclarar ciertas cuestiones respecto del término “hermenéutica”, que, como lo propone Mignolo, opuesto al concepto de “teórico” se puede interpretar como relacionado con lo intuitivo y vacío de contenido. Muy por el contrario, es el fundamento teórico lo que posibilita el puente hermenéutico, en una concepción global de la lectura y como una recuperación del sentido del texto. La oposición a lo teórico debe interpretarse aquí como una oposición a la no construcción, al saber dado de antemano y pre-elaborado. En este sentido habla Paul Ricoeur del *círculo hermenéutico* como un espacio dentro del cual se desenvuelve el proceso de interpretación y donde los sentidos circulan por diferentes canales y en forma dialógica. “Lo que se interpreta de un texto

es la propuesta de un mundo en el que yo pudiera vivir y proyectar mis poderes más propios” (Ricoeur, 1995: T 1-153).

Pero retomando ahora al planteo de Mignolo, es a partir de la citada distinción, y adoptando el concepto de paradigma científico, que el autor plantea los distintos modelos y teorías del estudio de la literatura:

1. Paradigma semiológico
 - 1.1 Teoría lingüística-literarias
 - 1.2 Teoría del texto literario
2. Paradigma fenomenológico
 - 2.1 Teoría de la estructuración ontológica de la obra literaria
 - 2.2 Teoría de la recepción
3. Paradigma sociológico
4. Paradigma psicoanalítico

En cada uno de los paradigmas y teorías es el enfoque mismo el que crea el objeto y no el hecho literario en sí. Es la postura adoptada por el docente frente a la obra literaria y el hecho de su enseñanza y no una teoría previamente diseñada lo que determina el accionar didáctico.

No hay en este trabajo una relación directa entre paradigma y momentos históricos sociales, no es una lectura diacrónica de la enseñanza de la literatura, aunque sí es verdad que cada paradigma puede reconocerse como representativo de tal o cual época.

En cuanto a la enseñanza de la literatura en nuestro país, muchos son los trabajos que se han realizado. Entre ellos el de Gustavo Bombini, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*.

Teoría y prácticas alternativas, posiciones historiográficas y propuestas programáticas, libros de texto originales y relatos de experiencias enriquecedoras van proponiendo una trama polifónica que mostrará que ese saber sobre la literatura no constituye un todo homogéneo. El verdadero espesor de una disciplina escolar se percibe precisamente en ese entramado que puede dar cuenta de la pluralidad de voces que, desde el inicio, van constituyendo el campo disciplinario escolar. (Bombini, 2004:73)

La tensión entre el enciclopedismo y la jerarquización de las prácticas de lectura y escritura determina los tiempos fundacionales. La figura de Calixto Oyuela resuena como determinante en la propuesta de enseñanza de las primeras épocas (inicios del siglo XX), hispanista y preceptiva.

Marca otra etapa en el recorrido de Bombini la figura de Joaquín V. González, quien intenta abrir el canon hispanista y critica la falta de métodos para la enseñanza de la literatura, instalando un debate que continuará en la historia de la didáctica y que retomaron Enriquez Ureña, Amado Alonso y Gregorio Halperín, en la búsqueda y reforma de los métodos más adecuados que intenten, ya en estas instancias, superar el cientificismo y el enciclopedismo que teñían la enseñanza de la literatura, tan propios podemos agregar, de formaciones positivistas y conductistas.

La década del 60 es marcada por Bombini como otro período de quiebre en el cual los textos literarios de autores hispanoamericanos comenzaron a nutrir las aulas de la mano de una generación nueva de profesores. Los profesores de este período, contemporáneos al “boom” y atravesados por movimientos y revoluciones ideológicos, ampliaron el canon con objetivos precisos y por decisiones políticas y culturales. La apertura ideológica y la práctica cuestionadora ganadas en este período se perdieron, podemos decir, o se detuvieron, durante los gobiernos dictatoriales, que representaron un momento de oscurantismo para la educación y para la cultura en general, acallando las voces de quienes habían empezado a “dialogar” en la escuela.

La tendencia de las últimas décadas del siglo XX sigue dirimiéndose en la disputa de las formas más tradicionales de enseñar y las más progresistas. Un fuerte ingreso de los textos del ámbito cotidiano caracterizó la reforma impulsada por la Ley Federal de Educación de los años 90 y generó una pérdida de identidad del texto literario, que siguió entrando a las aulas, en muchos casos, desde los supuestos subyacentes de docentes que mantuvieron su enseñanza determinada por el historicismo y los estudios lingüísticos.

Un deterioro general de la educación y del sistema secundario, transformado en sistema Polimodal orientado, se manifestó también en el área de Literatura: la vuelta a textos hispánicos, el trabajo descontextualizado y fragmentado de los textos literarios y el borramiento de muchos de los autores nacionales, fueron algunos de los rasgos que caracterizaron una época: la década del 90. Debemos agregar también a los rasgos mencionados uno que no fue menor, que nunca es menor en la práctica docente, y es el que tiene que ver con la producción editorial. La reforma de los 90 fue acompañada por una amplia propuesta editorial que aumentaba la sensación de falta de coherencia y cohesión entre los textos, los programas y los objetivos. Un fragmento del *Mío Cid*, por ejemplo, se

proponía junto a una letra de cánticos de fútbol sin ninguna mediación, sin ningún trabajo de conexión y desde la descontextualización absoluta.

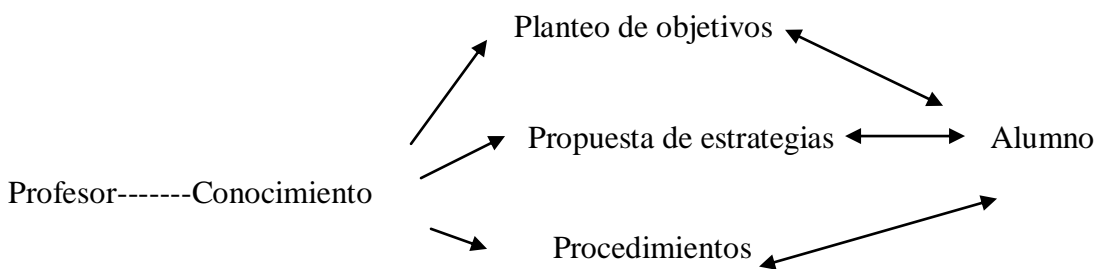
La vuelta a la Escuela Secundaria resultó un cambio importante. Nuevos contenidos y una nueva mirada de la enseñanza de la literatura desde los estudios culturales y de sociología del lenguaje están delineando los nuevos paradigmas de la didáctica de la literatura, pero, como todo cambio, en forma paulatina.

Gloria García Rivera es otra de las estudiosas dedicadas a la enseñanza y didáctica de la literatura y a las formas de abordaje del texto literario en el ámbito del aula. En el apartado “*Tendencias de la investigación didáctica y enseñanza de la literatura*”, de su libro sobre didáctica de la literatura (1995: 26), Gloria García Rivera plantea la existencia de dos modelos didácticos (paradigmas científicos establecidos por los estudiosos de la disciplina):

Modelo Clásico Tradicional

Profesor -----Conocimiento----- Alumno

Modelo sistémico tecnológico



Este marco determina el trasfondo de la práctica didáctica, pues un docente situado en el modelo clásico tradicional, aunque intente enseñar literatura desde un paradigma sociológico, lo hará en forma arbitraria y directiva.

Se desprenden de estas tendencias una serie de dualidades: normatividad vs. explicación, comprender vs. explicar, enfoque cualitativo vs. enfoque cuantitativo, comunidad escolar vs. comunidad científica (García Rivera, 1995: 27).

Las distintas propuestas que hemos revisado reflexionan desde puntos de vista diferentes sobre la enseñanza de la literatura y las relaciones posibles entre los textos literarios, los docentes y los alumnos y alumnas en el ámbito del aula y en un momento histórico y social determinado. Algunos de los planteos que hemos traído revisan y analizan desde posturas teóricas y otros desde recorridos históricos, pero en ambos casos nos sirven para posicionarnos en cuanto a lo que nosotros denominamos aprendizaje dialógico.

La presentación de un programa de acciones flexible nos obliga a determinar, en afirmación de esa flexibilidad, la coexistencia de distintos paradigmas que sostienen nuestra propuesta pero también la predominancia del paradigma sociológico y de una importante influencia de la Teoría de la Recepción.

En cuanto a los cambios históricos y diferentes etapas en la enseñanza de la literatura, la enseñanza dialógica se ubica claramente en el período de influencia de los estudios culturales, sin embargo, intenta también la recuperación de prácticas pertenecientes a otros paradigmas que, alternadas con prácticas innovadoras y desde la determinación de objetivos claros de trabajo, resultan válidas.

Según los modelos propuestos por Gloria García Rivera el modelo sistémico tecnológico se adecua más al perfil del docente que buscamos que el modelo tradicional, que se identifica con lo que antes mencionábamos en términos de Freire como educación bancaria.

Sin embargo, no podemos afirmar que sea el modelo propuesto por García Rivera el que define el tipo de profesor progresista, pues, aunque superador del tradicional no tiene en cuenta aspectos esenciales de la educación dialógica: la apertura más allá del diálogo docente –alumno/alumna hacia lo social, hacia el espacio que va más allá del aula, que incorpora otros actores y que termina de completar el sentido de este tipo de enseñanza.

Otro aspecto importante que nos aleja de alguna manera de la propuesta de García Rivera es la denominación *modelo*, opuesta a la de programa que nosotros manejamos, más amplia, menos rígida y flexible a cambios y adaptaciones.

El aprendizaje significativo, necesario pero no suficiente

Reyzabal-Tenorio describen y analizan en un minucioso trabajo las características favorables del aprendizaje significativo de la literatura, reflexionan sobre cuestiones cognitivas generales (inclusiones, memoria, esquema) y las aplican a los saberes literarios en particular. (1994: 11-16)

Los autores resumen la importancia del aprendizaje significativo de la siguiente manera:

- 1.- El conocimiento que se adquiere se puede retener más tiempo
- 2.- Los nuevos contenidos adquiridos modifican a los inclusiones, con lo cual aumenta la capacidad de aprender más y mejor
- 3.- Lo que se olvida deja huellas cognitivas en el inclusiones que facilitan nuevos aprendizajes

Desde esa posición Reyzabal y Tenorio justifican la entrada al proceso de comprensión literaria desde el concepto de género (entendiendo género como tipo de texto en sentido amplio) como una propuesta inclusiva y supraordenadora que permite la organización de los demás conceptos subordinados.

Si bien ellos mencionan el trabajo grupal como una alternativa viable, se parte en esa perspectiva del proceso cognitivo como un proceso individual que puede ser enriquecido por las relaciones con otros. Lo social aparece como un recurso para compartir experiencias, pero no como una apertura de lo cognitivo y como determinante en los procesos.

El tipo de aprendizaje planteado, un aprendizaje de tipo constructivista, se genera a partir de los significados que los participantes del proceso aportan y transforma por tanto a la realidad en una elaboración social. El aprendizaje significativo, superador del tradicional, requiere un docente formado en los procesos de aprendizaje y en procesos cognitivos de construcción de significados, pero no somete esos procesos individuales a las interacciones humanas, de las cuales surgen nuevos significados. Esta falencia, vista en términos de lo dialógico, es lo que nos permite denominarlo insuficiente, aunque necesario.

Lo significativo en el plano individual se vuelve insuficiente ante la necesidad de que el conocimiento sea compartido y tome un sentido social, función última de la enseñanza en el ámbito escolar. En la medida en que el conocimiento no pueda retornar a lo social y ser parte de la construcción misma del individuo con el otro, hablar de “significativo” resulta hasta paradójico:

hasta qué punto es significativo para un ser social lo que solamente puede ser significativo en lo individual.

Una nueva forma de aprendizaje: el aprendizaje dialógico

Tanto en el aprendizaje tradicional como en el significativo hay una orientación pedagógico-psicológica que no tiene en cuenta todos los aspectos sociológicos y que genera desigualdad; en el primero porque no tiene en cuenta el contexto y en el segundo porque no tiene en cuenta la diversidad del contexto.

En el aprendizaje dialógico, en cambio, hay una orientación interdisciplinar pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica que genera transformación del contexto y que incluye las diferencias. El aprendizaje dialógico requiere entonces de un nuevo tipo de profesor, que comprenda los procesos de aprendizaje individuales a través de la construcción interactiva de significados.

El aprendizaje dialógico está dentro del que se puede llamar paradigma comunicativo, que confronta las concepciones del aprendizaje positivista y constructivista con una postura crítica a sus acciones autoritarias y relaciones de poder dejando espacio a la acción transformadora de la comunicación, la interacción y la solidaridad. (Martins De Castro Chaibs, 2006: 20).

Los principios de este tipo de aprendizaje, que en adelante trabajaremos, están sostenidos en las líneas de pensamientos de autores como Freire, Habermas y Vigostsky.

Principios del aprendizaje dialógico

En el aprendizaje dialógico debe establecerse un diálogo “horizontal” que permita ser a las partes maestros y alumnos a la vez. El sentido de las lecturas resulta de una construcción colectiva y compartida, solidaria en el sentido del apoyo a la voz del otro y respeto de su mirada: ***un diálogo igualitario***. Citamos a Paulo Freire:

En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión. Esta última, necesaria a la acción, está implícita en la exigencia que plantea Lukács sobre

la “explicación a las masas de su propia acción, como se encuentra implícita también en la finalidad que él da a esa explicación —la de activar conscientemente el desarrollo posterior de la experiencia”. Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. (2005: 34).

El conocimiento se transforma en diversas formas cuando un integrante de un grupo puede desarrollarlo y ponerlo en diálogo con otros saberes culturales. El aprendizaje dialógico se transforma así en una forma de capacitación para actuar en el mundo, como una forma de acceder a la **inteligencia cultural**.

El conocimiento de los saberes culturales produce lo que Martins De Castro Chaib denomina *autoconfianza interactiva*, es decir, le otorga a la persona la posibilidad y el incentivo de construir el conocimiento en la búsqueda de otros campos y de producir transferencias culturales. (2006: 22)

En esa búsqueda a la que hacíamos referencia, en esa construcción interactiva, aparecen los conocimientos particulares de cada uno, incluidos en la diversidad de conocimientos pero con una mirada particular que hace al aporte de sentido. De esta forma, la **igualdad de diferencias** (todos tenemos nuestros conocimientos previos antes del diálogo) construye la mirada crítica y desde esa mirada se genera la **creación de sentido**, también mediante el diálogo.

El diálogo multiplica las posibilidades de aprendizaje y genera entre quienes comparten interpretaciones una especie de “camaradería” que otorga impulso creativo y confianza y genera el espacio de **solidaridad** que requiere todo intercambio. En este sentido el diálogo es un instrumento para la creación y para el cambio. La condición de **instrumental** que toma el diálogo como herramienta de aprendizaje se apoya en todas las demás características y a la vez da lugar a la dimensión transformadora de este tipo de aprendizaje. La **transformación** solo podrá darse cuando pongamos en diálogo la formación individual y generemos una mirada crítica, con el otro, de lo que hasta ahora han sido nada más que verdades individuales.

Del desarrollo anterior se deducen los principios del aprendizaje dialógico: **diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, creación de sentido, dimensión instrumental y transformación**.

Aprendizaje	Tradicional	Significativo	Dialógico
Concepción	Objetivista	Constructivista	Comunicativa
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
Ejemplo	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos.	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer.	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer o para cualquier otra acción para la que establezcamos acuerdo (escribir, apoyarnos, etc.)
Formación Del Docente	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Programa de intervención de la enseñanza dialógica

En el cuadro anterior se comparan las bases y diferentes requisitos de formación en los denominados aprendizajes tradicional, significativo y dialógico (Flecha 1999). La presentación del programa de acciones correspondiente al aprendizaje dialógico, que se realizará en la segunda parte del presente trabajo, no implica la anulación de los contenidos de formación docente mencionados en los otros aprendizajes, por el contrario, los necesita para ampliarlos y enriquecerlos desde la postura interaccional y cultural. El docente que ponga en práctica el programa necesita conocer los contenidos, los procesos de aprendizaje y las formas de construcción de conocimiento de sus alumnos y alumnas, saberes que le otorgarán la posibilidad de aplicar las acciones de manera flexible, alternada y de acuerdo con los requerimientos pedagógicos, sociales y culturales de la situación de enseñanza.

Antecedentes importantes

Para poder plantear un estado de la cuestión, en tanto estado de las prácticas de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, no podemos desatender los aspectos que atraviesan la relación literatura/escuela y recordar, como antes lo hicimos, que los términos de esa relación (en la que la autonomía de la literatura juega un papel preponderante) se transforman en variables determinantes de ciertos tipos de prácticas. Es decir, la concepción de la literatura que se sostenga determinará las prácticas de su enseñanza.

En la actualidad podemos visualizar un marco complejo de producción, ensayo e implementación de nuevas propuestas, en el que todavía no se ha consolidado lo que podría llamarse un nuevo paradigma sustitutivo del historicismo. Es más, las nuevas propuestas didácticas y pedagógicas, surgidas en su mayoría de experiencias e investigaciones particulares de grupos de docentes, podría afirmarse que no apuntan a la consolidación de un nuevo paradigma sino a la construcción de propuestas de intervención abiertas, combinables, modificables y dinámicas.

En este marco, toda propuesta de investigación y construcción de conocimiento es válida en la medida que aporte nuevas herramientas, no ya una didáctica sistemática, pero ideas superadoras de las cristalizadas prácticas tradicionales y de las propuestas antiintervencionistas propias de los '80 y los '90, que equipararon la enseñanza de la literatura en las aulas a una "pedagogía del placer".

Las nuevas prácticas y las nuevas propuestas, surgidas de una discusión instalada ya en los estudios literarios, proponen transformar "el objeto de estudio-literatura en objeto de experiencia" (Retamoso 1997: 47)

En las últimas décadas toda una generación de docentes e investigadores está trabajando en pos de superar el tecnicismo y aplicacionismo de una didáctica que llevó la literatura a una devastadora reducción y a los resultados de su enseñanza al mayor de los fracasos educativos.

Antecedentes de nuestro trabajo pueden encontrarse en todas las propuestas que han entendido que también en el ámbito escolar la literatura es un bien cultural, desde la escuela Serena, dirigida por Olga Cossettini hasta las investigaciones dirigidas por Analía Gerbaudo en la Universidad del Litoral, los trabajos de Gustavo Bombini en la UBA y en la Universidad de La Plata, las investigaciones de Carolina Cuesta, también en La Plata y Paola Piacenza en la

Universidad de Rosario, tanto así como los trabajos de Ana Camblong, entre otros que podríamos citar.

Cabe mencionar también, por el carácter innovador que tuvo en el momento de su publicación, el trabajo de Daniel Link y sus dos obras *Literator*, pioneras a principios de los años noventa en la relación establecida entre la literatura y otros discursos sociales en un verdadero diálogo, que tiene impreso el sentido, además, de lo que se entiende por diálogo en el presente trabajo.

“(En los *Literator*) La literatura dialoga con otros objetos culturales de modo que estos no están al servicio de capturar al lector perezoso, ni de guiar, ni menos aún de publicitar la lectura literaria.” (Nieto 2010: 139)

En cuanto al aprendizaje dialógico propiamente dicho, existe un antecedente directo, tomado como fuente de nuestra propuesta y difundido por Danilo Martins de Castro Chaib, profesor investigador de CREA, “Centro especial de investigación de teorías y prácticas superadoras de desigualdades”, de la Universidad de Barcelona. El CREA ha desarrollado los principios del aprendizaje dialógico que adaptamos a nuestro trabajo (diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental y transformación) basados en ideas de Freire, Habermas y Vigotsky.

Los principios citados son de carácter dialéctico e interactúan entre sí sin jerarquía y fueron aplicados por Ramón Flecha, catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, en el aprendizaje de personas adultas, experiencia publicada por la editorial Paidós en 1997 con el título *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*.

Otro antecedente importante es una investigación realizada por Alexis del Carmen Rojas Paredes, Licenciada en Educación, Magister en Literatura Latinoamericana y docente investigadora de la Universidad Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera, Trujillo, Venezuela.

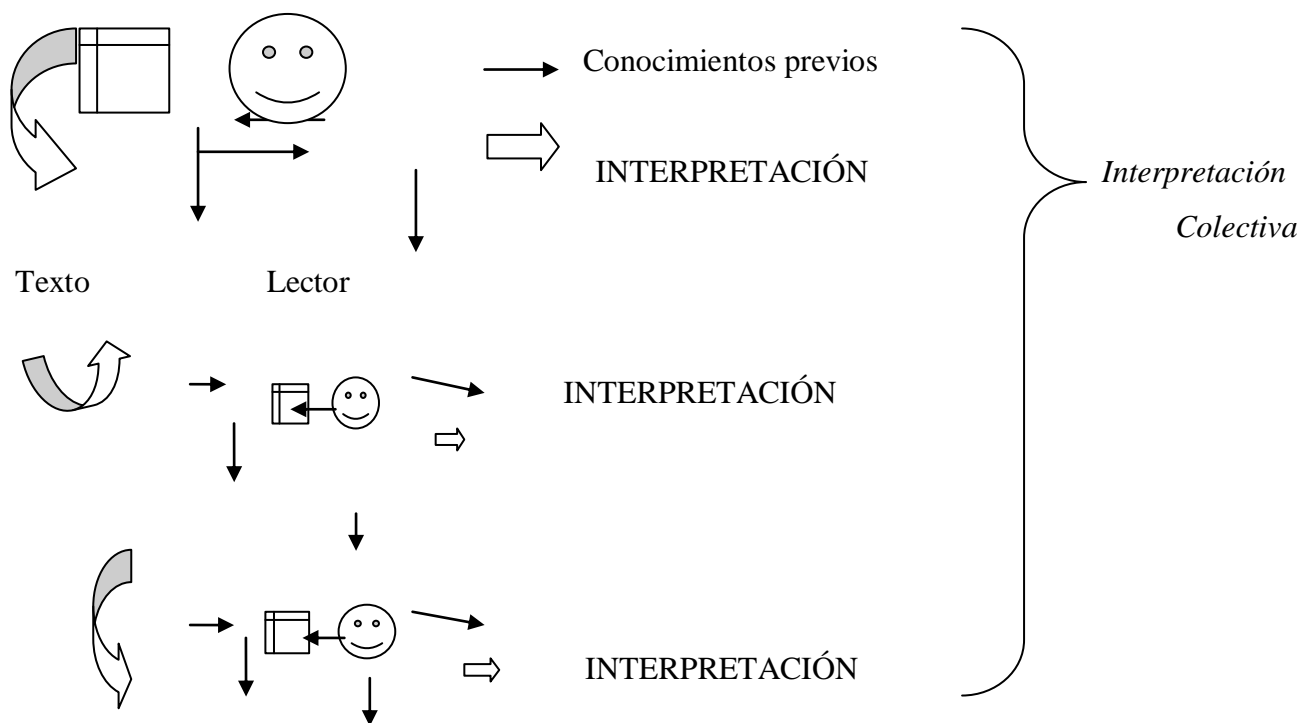
El trabajo de Rojas Paredes se plantea la enseñanza de la literatura como un proceso dialógico y tiene como propósito fundamental interpretar las actuaciones en la práctica de la enseñanza de la literatura en la escuela media. Aunque en un contexto distinto y con objetivos diferentes, la investigación citada comparte alguno de los lineamientos teóricos de nuestro trabajo, entre ellos, y fundamentalmente, las ideas derivadas del pensamiento freireano.

Aprendizaje dialógico

Marco teórico

“...reconociendo que la verdad no es absoluta y que el significado es algo dinámico, que se construye históricamente, el aprendizaje dialógico, con sus principios de que cada conocimiento o inteligencia cultural es reconocido como ventaja en la enseñanza, aparece como una opción en la búsqueda de la comprensión crítica, para que la intersubjetividad en el aprendizaje nunca esté amenazada, ampliando el placer y la capacidad universal de aprendizaje a través de la creatividad dialógica. Esto con el fin de que cada uno tenga en sus lecturas la reinención del mundo de la vida, haciendo posible una transformación continua de su propia persona y, consecuentemente, de la sociedad. Así, enseñar será siempre un constante aprendizaje.”

DANILO MARTINS DE CASTRO CHAIB *Profesor de la Escola de Música de Brasilia. Investigador de CREA, "Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades", de la Universidad de Barcelona.*



Que la interpretación del conocimiento no dependa del objeto ni de la realidad misma, entendida como única e invariable, hace que la interpretación se multiplique, se diversifique, se transforme en la suma de interpretaciones. La interpretación colectiva de la realidad, en la que las individualidades no se borran sino que se reafirman, hace que la interpretación sea producto

del diálogo y de la interacción, y que además no sea única, sino que se una entre las posibles verdades de otros.

Diálogo igualitario

En el aprendizaje dialógico debe establecerse un diálogo horizontal que permita ser a las partes maestros y alumnos/alumnas a la vez, lo que no implica, de ningún modo, y tal como lo afirma Paulo Freire, que los alumnos y profesores sean iguales. “El diálogo entre profesoras y profesores y alumnos y alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas” (2002: 145).

La propuesta de Paulo Freire, en cuanto a las formas de enseñar y las implicancias de la enseñanza en la escuela, en tanto acción política ejecutada por actores sociales y políticos, encuadra teóricamente el principio de *Diálogo igualitario* propuesto por la enseñanza dialógica.

Tomamos de Freire los conceptos: docente progresista y práctica bancaria, en oposición a la práctica educativa política y responsable como práctica liberadora.

El concepto de educación bancaria surge de la crítica que Freire realiza a la relación pedagógica entre alumno/alumna-docente que entiende al primero como un espacio vacío en el que hay que “depositar” conocimientos.

En este sentido Freire dice: “En la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o los minimiza estimulando así su ingenuidad y su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (2005: 53).

Según esta concepción, la brecha entre docente y alumno es enorme, es lo que separa al poseedor del conocimiento de aquel que es tan solo objeto de depósito, pasivo y desinvolucrado de cualquier proceso creador, dócil.

La experiencia vivida y los conocimientos previos de los alumnos se anulan en tanto se igualan al vacío, y la subestimación de la sabiduría que resulta de la experiencia sociocultural se manifiesta como expresión de una ideología elitista.

Esa “*miopía*”, según la denomina el propio Freire, que no permite reconocer en el otro nada válido, constituye un obstáculo ideológico que termina transformándose en obstáculo epistemológico, es decir, en la no comprensión de práctica educativa.

La práctica educativa necesita de la existencia de sujetos: aquel o aquella que enseña y aquel o aquella que aprende, pero que en situación de aprender enseña también. Defender la presencia

activa en el proceso de todas las partes no implica, tal como explicitamos en un principio, minimizar la importancia de los especialistas, por el contrario, es otorgarles la responsabilidad de orientar la propia práctica desde su “lectura del mundo” pero atendiendo a las otras lecturas posibles.

La educación liberadora, que Freire opone a la educación bancaria, debe superar la contradicción educador-educando de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos en la interacción.

En la educación liberadora la palabra toma un nuevo sentido, no ajeno, no privativo de los poseedores del saber, y ese sentido se concreta a través del diálogo.

La relación dialógica funda el acto de enseñar y se completa en el acto de aprender e implica un respeto fundamental de las partes involucradas.

El diálogo iguala oportunidades de aprendizaje pero no iguala a las personas, tal como erróneamente puede interpretarse. El diálogo tiene sentido en la medida en que las partes involucradas mantengan su identidad, sean lo que son y desde ese ser enriquezcan al otro en el intercambio.

El protagonismo otorgado por Freire al diálogo no va en desmedro de las explicaciones o exposiciones de los docentes, no reduce al diálogo la única forma de comunicación educativa. Dice Freire: “El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido” (2002: 146).

El objeto de la crítica tanto en *Pedagogía del oprimido* como en sus publicaciones posteriores, en las cuales vuelve sobre el tema, no es la clase expositiva sino el tipo de relación educador-educando, en la que el primero considera al segundo mero recipiente y por tanto solo transfiere.

Contrariamente a algunas lecturas que se han hecho de su teoría, Freire rescata la exposición del docente, en la medida en que el docente la transforme en una exposición desafiante al diálogo, al cuestionamiento y, en consecuencia, a su reelaboración.

La pedagogía de la liberación, en oposición a la educación bancaria, necesita de un nuevo docente, de uno que se oponga al autoritarismo elitista, el docente que Freire denomina progresista.

El docente progresista es el que se ubica, clara y coherentemente, en una postura democrática y dialéctica.

“Es necesario, sin embargo, dejar claro que en coherencia con la posición dialéctica en que me ubico, en la que percibo las relaciones mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura-del-mundo-lectura-de-la-palabra-texto-contexto, la

lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos, impuesta a las clases populares. Ni tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio complaciente de los educadores o educadoras en el cual, como prueba de respeto a la cultura popular, callen “frente al saber de la experiencia vivida” y se adapten a él” (Freire, 2002: 132-133).

El educador progresista es el que se ubica críticamente frente a los contenidos, que los cuestiona y entiende que alguien los seleccionó, para alguien y con algún fin. La acción del educador se identifica con la del educando y se orienta entonces en la búsqueda de liberación de ambos. La acción del educador necesita basarse en la creencia y en la confianza en el poder creador del otro.

Entender la postura de Freire, entender el perfil del docente progresista y problematizador, es pretender un cambio de lugar, no solo en las aulas sino también en la sociedad.

La pedagogía Freireana, pensada unas décadas atrás y en un contexto diferente pero con muchos puntos de contacto con el nuestro, tiene aún plena vigencia, como la sigue teniendo la existencia de opresores y oprimidos, de sometedores y sometidos. Sigue siendo Freire palabra autorizada si entendemos la necesidad de democratizar la escuela y los contenidos como un factor de cambio social.

Inteligencia cultural

La inteligencia cultural, entendida como la capacidad de todos de actuar en el mundo, es otro de los principios del aprendizaje dialógico.

Lo cultural determina formas de diálogo y de intercambio, tanto así como el diálogo se transforma en instrumento de construcción cultural.

En este sentido, y tal como lo determina en su teoría de los estudios culturales Raymond Williams, hablamos de cultura en relación con aprendizaje dialógico como la materialización del conflicto social, no como una reproducción de lo social, sino como una producción en interacción que genera lo social.

Docentes y alumnos son integrantes de lo que se denomina “comunidad educativa”, y tomamos el término comunidad en el mismo sentido en que Williams lo plantea, opuesto al concepto de sociedad y entendido como respuesta a un “instinto” de unión de experiencias comunes (Williams 2001: 268).

Como en toda comunidad, la democracia participativa y la igualdad cooperativa son las que deben borrar las actitudes individualistas y dar espacio a la participación de individuos.

La escuela, espacio físico e institucional en el que intercambian docentes, alumnos y alumnas, responde a modelos sociales (convenciones, ideas) de los cuales emerge, dice Williams, la cultura, en nuestro caso, la cultura escolar.

La cultura escolar es, como otras culturas, dinámica, en tanto sus actores docentes y alumnos/alumnas son seres históricos y activos que modifican la cultura en su accionar y hacen emerger dispositivos culturales que, según Williams, son siempre en contraposición al modelo.

Mientras se la vive, una cultura siempre es en parte desconocida y en parte irrealizada. La construcción de una comunidad es siempre una exploración, porque la conciencia no puede preceder a la creación y no hay fórmulas para la experiencia desconocida. Debido a ello, una buena comunidad, una cultura viviente, no solo dará cabida sino que alentará activamente a todos y cada uno de los que puedan contribuir al avance de la conciencia que es la necesidad común. (Williams 2001: 272).

Es decir, como docentes o como alumnos o alumnas, actuamos en el ámbito escolar de acuerdo con modelos preestablecidos pero que se modifican con nuestra actuación.

Las formas de diálogo en la escuela también responden a modelos, distintos modelos en distintas épocas, pero la acción dialógica en sí y en particular la actitud de los actores es lo que determina el diálogo.

En este sentido, no es la preexistencia de un modelo lo que define nuestros actos en la escuela, aunque los enmarca y, de alguna manera, los delimita, sino que son esos actos, en tanto excedentes, dice Williams, los que paulatinamente se incorporarán a lo hegemónico.

Para hablar de inteligencia cultural como uno de los principios del aprendizaje dialógico es necesario que reflexionemos antes sobre lo que entendemos por cultura y comprendamos que intervienen en la producción de esa cultura tanto los alumnos y alumnas como los docentes, y los alumnos y alumnas con todo lo que aportan al intercambio: familias, costumbres, lenguajes y tradiciones, que irán, muy paulatinamente, modificando el sistema, incluso hasta cuando parezcan meros reproductores.

Desde el lugar del docente, la cultura emerge en las decisiones que toma en su ámbito y que también, en contra o a favor de lo que el modelo determina, terminarán modificándolo.

En relación con esta idea de un docente activo, de docente generador de dispositivos culturales, tomaremos la definición de Gerbaudo de “docente como autor del curriculum”:

Advertir que las didácticas se elaboran a partir de las prácticas de los docentes en ejercicio ayuda, mediante analogías y contrastes, a ejercer el control epistemológico sobre los quehaceres y a fomentar la confrontación y el debate respecto de las maneras de encarar el trabajo sin buscar fórmulas ni recetas válidas para todo contexto y caso (2011: 21).

Con el objetivo de profundizar el análisis de la escuela en general, y del aula de literatura en particular, como espacios culturales tomaremos el concepto de Yuri Lotman de semiosfera.

La semiosfera es lo que Lotman define como un continuum semiótico en el que funcionan sumergidos sistemas de signos que conviven con formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en distintos sistemas de organización (Lotman 1996: 22)

Si pensamos nuestras aulas de literatura como semiosferas podemos identificar que conviven en ellas distintos textos, dos grupos por lo menos, los del docente y los del alumno, con los distintos textos que cada uno aporta desde su experiencia cultural. La individualidad de cada uno está determinada también por la homogeneidad que conforman, es decir, por compartir un código que los une y los diferencia de lo externo, lo que no pertenece a la semiosfera “aula de literatura”.

La diversidad de lo interno es lo que determina la integridad, integralidad de las partes de un todo como elementos esenciales y no como piezas mecánicas.

La jerarquización de los distintos sistemas semióticos que conviven en la semiosfera es lo que determina la existencia de un núcleo, más rígido y menos flexible, y de zonas periféricas, más cercanas a la frontera.

El concepto de frontera planteado por Lotman nos permite entender el dinamismo de la semiosfera, es decir, las modificaciones y transformaciones que surgen internamente en relación con lo externo, con lo que queda fuera del espacio de la semiosfera y se entiende como no texto. La frontera representa en ese proceso activo un espacio de traducción, es una especie de filtro a partir del cual lo que ingresa se “traduce” al espacio interno, al lenguaje propio del ámbito de la semiosfera (Lotman 1996: 24-26).

El núcleo o centro dominante es más rígido que las zonas periféricas, pues está más alejado del contacto con lo ajeno.

En este sentido, el aula de literatura es un sistema semiótico constituido por los textos culturales que sus partes integrantes aportan pero que, a pesar de su carácter cerrado, está sujeto a cambios continuos. Las transformaciones que modifican el universo del aula son las que provienen desde lo externo, desde la cultura extra áulica, lo que se “filtra” en las fronteras del ámbito áulico y que paulatinamente irá modificando el centro hegemónico.

La semiótica cultural de Lotman como modelo de análisis del aula de literatura permite visualizar cuáles son los espacios más propicios para el cambio y el dinamismo y las razones por las cuales muchas veces las prácticas áulicas se “cristalizan” y se enquistan como prácticas únicas, inmodificables y rígidas, opuestas al dinamismo necesario del sistema.

Los modelos preestablecidos para las práctica de enseñanza (currículum, programas y formación docente, incluso la idea de alumno que el docente sostiene) son los que determinan el núcleo o centro del aula (semiosfera), que solo se dinamizará si logramos el diálogo con el exterior, con lo que desde fuera del aula, docentes, alumnos y alumnas, ya no desde su rol de docentes, alumnos y alumnas sino como actores sociales, pueden aportar.

Para que ese diálogo sea posible es necesaria la existencia de un lenguaje compartido, un espacio simbólico de intersección, en el cual los textos que conforman la cultura del alumno se incorporaran al ámbito del aula con las transformaciones contextuales que le permitan ser parte integrante de esa semiosfera. Esos textos se pondrán en diálogo con los textos del docente que, en la

búsqueda de diálogo, incorporará en su texto elementos del texto ajeno, para dinamizar la relación entre los textos literarios y los textos de la cultura.

Esta forma de operar nos aproximará a la idea de integración, como forma de superación del concepto de inclusión. Otros modelos incluyen pero no queda claro que integren.

Véase que en el marco de políticas educativas que pretenden la integración, la concepción de Lotman aplicada a las interacciones del aula, arroja luz sobre cuáles son las condiciones que permiten esa integración y son capaces de superar el concepto ficticio y superficial de “inclusión”.

Incluir a los alumnos a nuestras aulas de literatura no implica necesariamente la integración. De hecho el sistema mismo los incluye en el marco de una escuela obligatoria, los incluye en el sistema, pero no los integra.

El proceso de integración depende de los actores del sistema. El accionar del docente en diálogo con el alumno y alumna, permitirá la integración y superará lo que Lotman denomina “*amaestramiento unilateral*” (1996: 34).

Las fronteras del aula como espacios transformadores del espacio del aula, convergen hacia ese centro, menos rígido y más flexible, cuando dialogan con otros lenguajes, es decir, con aquellos lenguajes no hegemónicos.

La tradicional determinación del “deber ser” del aula de literatura se opone al dinamismo necesario de un sistema semiótico. Durante décadas hemos intentado determinar de antemano qué estudiar en el aula de literatura, qué enseñar, qué leer, qué lenguaje usar y cuál no; hemos intentando generar un modelo de aula de literatura que, rígido en su condición de modelo, fracasa por la falta de capacidad de diálogo con lo que excluye.

Al respecto de la periferia y centro de las semiosfera y de su capacidad de modificación dice Lotman:

En los sectores periféricos organizados de manera menos rígida y poseedores de construcciones flexibles, deslizantes, los procesos dinámicos encuentran menos resistencia; y por consiguiente, se desarrollan más rápidamente. La creación de autodescripciones macroestructurales (gramáticas) es un factor que aumenta bruscamente la rigidez de la estructura y hace más lento el desarrollo de ésta (1996: 30).

En la semiótica cultural de Lotman la noción de texto ocupa el lugar de los signos en la semiótica tradicional. El texto es una unidad cultural que teje la interacción de los sistemas

semióticos. La concepción de texto de Lotman no tiene límites, cada texto tiene su principio y su fin pero puede vincularse con otro texto, con otro y con otros.

En el caso que nos ocupa, el análisis de las aulas de literatura como semiosferas o tejidos culturales, las características de los textos representan un punto importante, pues conviven en esa trama textos artísticos con textos no artísticos.

El texto artístico, según Lotman, es una unidad más activa que tiene algunos significados estables pero que carece de homogeneidad interna y para ser leído necesita, por lo menos, dos lenguajes, dos conciencias. El texto artístico exige un lector diferente y, completamos nosotros, abre un diálogo diferente en la enseñanza.

El texto artístico es, dice Lotman, un *dispositivo pensante* que tiene memoria y que puede leerse en las formas de contenido y de material.

En el caso de texto artístico, Lotman hablará de memoria creadora, cuyas características son que se actualiza, puesto que los lenguajes artísticos se han formado como procesos históricos (recordemos que pasa a convención lo que era innovación), y crece porque en contacto con las culturas tiende a generar más significados que los que en su origen leyeron los contemporáneos (...) en la memoria artística no hay olvidos, aunque haya desplazamientos (...) (Barei y Aran 2002: 88-89)

El material del texto artístico es la lengua, ya portadora de memoria, que el texto artístico deconstruye y recrea.

El contenido se refiere a un campo semántico-cultural. El argumento del texto es algo que sucede en el mundo o podría suceder.

Personajes, espacio y tiempo son modelos culturales portadores de información, con memoria propia. Algunas veces el tiempo remite al futuro y se transforma en memoria utópica o distópica, otras es una lectura crítica del presente.

La forma constituye la estructura de los textos y activa la relación dialógica entre receptor-autor, receptor-personajes y lector-lector modelo. Entre estos puede haber una memoria común o una memoria desplazada.

El trabajo en el aula de literatura se resignifica desde estos conceptos y revela elementos a los que no podemos desatender: trabajamos en un entramado semiótico de textos con memoria propia de su momento de producción que se puede recuperar en el diálogo. El aula está inmersa en un

contexto (el extra-texto) que depende del recorte que el docente y lo alumnos y alumnas hagan en el aula, pero que está en continua relación con las tramas internas.

La frontera del aula, las zonas de interacción e intersección son zonas de enriquecimiento, no son fronteras de exclusión. Allí aparece la idea del otro, la idea de incertidumbre. En la frontera del aula como espacio cultural están los que el aula hegemónica desplaza pero que son los que debemos integrar a través del diálogo, modificando la cultura y para que ellos la modifiquen.

Si las fronteras del aula no son zonas de transformación son solo fronteras-límite, los sistemas subsidiarios que allí se generan serán, tarde o temprano, expulsados.

Igualdad de diferencias

“Todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de nosotros mismos. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias, lo que se ha dado en llamar perfil de inteligencias, y en la forma en que se recurre a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos” (Gardner 1993: 27).

Estas diferencias marcadas por Gardner en cuanto a los tipos de inteligencia y, por ende, a las formas de comprensión y conocimiento del mundo, a las que nosotros agregaremos luego diferencias de otro tipo, ponen en tela de juicio una escuela y un aula en los que se pretende que todos cumplan el aprendizaje del mismo modo y respondan de acuerdo con prototipos establecidos de forma esperada y previsible.

Desde el punto de vista cognitivo, las diferencias pueden atenderse como las posibles puertas de acceso al conocimiento y no como obstáculos para el aprendizaje. El uso de múltiples puntos de acceso para abordar los temas de estudio en la clase se transforman así en un instrumento contra las frustraciones, las concepciones erróneas y los estereotipos que los estudiantes traen consigo. Además, una comprensión plena de un concepto o una idea no puede limitarse a un único modo de representación.

En *La mente no escolarizada* el mismo trabajo que antes citábamos, Gardner plantea el análisis respecto del aprendizaje intuitivo y el aprendizaje escolar, cuestión que no pocas veces ha sido, y sigue siendo, tema de nuestros debates didácticos.

Qué ocurre, se plantea, con un niño que maneja hasta los cinco años prácticamente la totalidad de su entorno y no puede resolver un problema cuando ingresa a la escuela.

Qué sucede con un alumno cuando, a pesar de haber obtenido una muy buena calificación, no logra aplicar los conocimientos nuevos en situaciones prácticas concretas.

El camino hacia las posibles respuestas se bifurca por distintos factores. En primera instancia, debemos reconocer en el alumno lo que Gardner denomina aprendiz intuitivo (1991: 18), el tipo de aprendiz que desarrollando formas y estrategias que le resultaron convenientes, aprendió, no formal

ni sistemáticamente, su entorno. Cuando ese aprendiz se transforma en aprendiz escolar tendrá solo un camino para el éxito, que sus modelos previos de aprendizaje coincidan con los métodos escolares, en otro caso, en la mayoría de los casos, se produce el mencionado desfasaje.

En cuanto al segundo ejemplo, aquel de los alumnos que aunque exitosos en la escuela no pueden desarrollar conocimientos en otros ámbitos, se debe, según Gardner, a formas de conceptualización erróneas y falta de comprensión verdadera del conocimiento, tanto en uno como en otro sentido, las causas primeras de estas formas de “fracaso escolar”, las adjudica el autor a lo que él denomina prejuicios y estereotipos, es decir, formas de conocimiento que, aunque erróneas, se han instalado tan profundamente que no pueden ser superadas por la escolarización.

Llegamos a este punto no con intenciones de realizar un exhaustivo resumen de los estudios de la mente ni de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, sino para apropiarnos de las categorías: aprendizaje intuitivo, aprendizaje escolar, prejuicios y conceptualizaciones erróneas, que aplicaremos luego en relación con otras cuestiones.

Hasta aquí, una evidencia cognitiva: no todos los seres poseen las mismas capacidades y adoptan las mismas formas para abordar el conocimiento. Nuestros alumnos y alumnas poseen inteligencias múltiples que requieren de múltiples propuestas de desarrollo.

Sin embargo, las diferencias no se agotan en lo intelectual. Otras diferencias se manifiestan en el aula y exigen reflexión y acción al respecto: las diferencias culturales.

El concepto de Gardner “*inteligencia intuitiva*” es presentado por el autor también como “*inteligencia natural*”, es decir, la capacidad para el desarrollo de lo innato, de lo esencial, de lo que naturalmente estamos dotados para hacer. El aprendizaje escolar se opone en este sentido como manifestación de lo cultural, de lo no natural, de lo impuesto al hombre por el hombre.

En el período en que ese aprendizaje intuitivo se desarrolla es cuando se fijan, según determina Gardner, lo que él llama *prejuicios y conceptualizaciones erróneas*, que tienen su origen en lo cultural, no en lo natural y que inciden después en la etapa de escolarización (1991: 18-26).

Esos prejuicios, esas formas estereotipadas de entender y explicar la realidad, propias de lo no disciplinar, dependen del entorno familiar y comunitario, de las creencias, de las religiones y costumbres, etc. Todas ellas categorías culturales.

“¿En qué consiste en definitiva la diferencia entre un grupo humano y otro? En la asunción que cada uno de ellos tiene de ciertos modelos, patrones o estructuras que configuran las diversas dimensiones de su vida” (Zecchetto 2010: 41).

En este sentido debemos entender nuestras aulas de literatura como espacios heterogéneos de construcción de conocimiento en las que convergen en el diálogo los emergentes culturales propios de todos los actores del diálogo como seres socialmente activos (alumnos, alumnas, docentes).

Desde una mirada semiótica, la atención estará puesta entonces en los diferentes sistemas, sus lenguajes y sus códigos concretos y la relación de estos con los contextos extra-semióticos condicionantes o relacionados con la semiosis.

Una semiótica de todas las cuestiones culturales que confluyen en el aula, debe atender también a la noción de paradigma, para señalar los esquemas mentales generales que utilizan los grupos sociales incluidos en el aula como instrumentos de interpretación de la realidad. La comprensión de los paradigmas (creencias, imaginarios colectivos, mitos, valores, modos de solucionar problemas) permitirá identificar cuáles son los factores que distinguen unos de otros.

Diferencias culturales-lecturas literarias

El análisis y reconocimiento de las cuestiones hasta aquí planeadas demuestra que todos somos (por lo tanto también nuestros alumnos y alumnas) seres natural y culturalmente diferentes, un aspecto a atender en los procesos de enseñanza.

Las diferencias culturales de distinta índole (lingüísticas, de clase, de credo, etc.) se reflejan por identificación o por oposición en las obras literarias que presentan realidades tan diversas y cambiantes como las de la vida misma. Lo cultural y social se transforma en tema de la literatura y en contenido del diálogo de enseñanza.

Desde la concepción de Bajtin de la literatura como representación de discursos sociales, hasta los análisis de Lotman, ya citado antes, de la cultura como texto, la relación existente entre literatura- cultura-sociedad, toma diversos matices, algunos de los cuales resulta necesario traer a este texto.

Recapitulemos. Partimos de uno de los principios del aprendizaje dialógico que estamos caracterizando, **la igualdad de diferencias**, y comenzamos a desarrollar la idea de diferencia desde lo cognitivo para llegar a la apreciación de que los principios de la mayoría de las diferencias son culturales, salvando diferencias naturales y/o congénitas. Llevadas estas ideas al ámbito del aula de literatura, espacio predominante del aprendizaje dialógico, y puestas las diferencias “en diálogo”,

surge una nueva perspectiva: los textos literarios son también representaciones sociales y culturales y, por tanto, “reproductores” en algún sentido de estas diferencias.

Han sido pensadores como Lukács y Adorno, entre otros, quienes han desarrollado las estéticas del texto literario en relación con su pertenencia a lo social y quienes marcaron luego influencias decisivas en esta línea de estudios.

La categoría de “*tipo*” literario, creada por Lukács, por ejemplo, funciona como la representación de un universo parcelado y desgarrado por las contradicciones del mundo de los hombres que Lukács atribuía al capitalismo y al antagonismo de clases.

El tipo se caracteriza por el hecho de que en él concurren todos los rasgos predominantes de aquella unidad dinámica (la síntesis artística) (...) Las más importantes contradicciones sociales, morales y espirituales de una época se conjugan en una unidad vital (...) En la representación del tipo en el arte típico se unen lo concreto y lo legal, lo eternamente humano y lo históricamente determinado, lo individual y lo socialmente general (Lukács 1966: 220-221).

“*La verdadera literatura*” refleja la realidad. En el estudio de evolución de literatura que realiza Lukács analiza momentos de mayor o menor verdad literaria (en el género novela en particular) desde una estética que podría denominarse de identificación.

Representante de la Escuela de Frankfurt, Theodor Adorno, por su parte, centra sus estudios en el análisis de la situación problemática de las obras de arte en la sociedad contemporánea, regida por el valor de cambio y la lógica de intercambio.

Para Adorno, la obra de arte posee un doble carácter, instancia autónoma y hecho social, y esta duplicidad la constituye en sí misma. El arte es social para Adorno sobre todo por su oposición a la sociedad.

Desde su estética de la negatividad sostiene que la obra de arte se aparta de lo social y por eso es social, proyecto ideal, que se transforma en instrumento crítico de la situación que cada individuo experimenta como “*hostil, ajena, fría, opresiva, depresiva*” (Adorno 1962:56). Captar el contenido social de una obra resulta entonces de una tarea inmanente, no desde la proyección externa de conceptos preconstruidos, lo que derivaría en una reducción de la obra.

Desde la identificación o el extrañamiento, la obra literaria es social y será puesta en diálogo en el aula de literatura desde los prejuicios, modelos y formas de entendimiento que lo social ha ido materializando en los docentes, alumnos y alumnas como características culturales. Ese diálogo será

posible solamente si se otorga igualdad a las diferencias y se tornan enriquecedores los elementos que nos diferencian y que pueden aparecer, mal interpretados, como obstáculos de la enseñanza.

En este sentido, la profesora Lerner aporta un desarrollo de la idea del “otro”, de lo diferente, que hemos tomado para este trabajo. En una conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos” en el año 2007, publicada luego por Lectura y Vida, Delia Lerner afirmaba:

A cualquiera de nosotros le puede tocar ser “otro” en ciertas circunstancias sociales. Ser “otro” implica ser diferente en algún sentido (o simplemente hacer algo diferente). Y toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use (consciente o inconscientemente). En la relación docente alumno esta cuestión es crucial.”

Y continúa: “Si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente que en todas reinan las diferencias. En escuelas de clase media nuestra experiencia y nuestras investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sistemas de numeración y escritura muestran con claridad que coexisten habitualmente chicos que han hecho un recorrido muy diferente, que han dotado de sentidos diferentes a cada uno de esos objetos culturales, que se encuentran en diferentes estados de conocimiento con respecto a ellos” (Lerner 2007: 7-8)

Para que el diálogo de la enseñanza se transforme también en el diálogo del aprendizaje será necesario tener en cuenta las diferencias de las que venimos dando cuenta. Abrir posibilidades es permitir que el compromiso pueda ser con una u otra forma del conocimiento.

Creación de Sentido

¿Para qué leer en el aula? Un planteo repetido pero vigente al que intentaremos dar una respuesta posible desde el análisis y reconocimiento del poder del diálogo. El diálogo tiene una fuerza única en la creación de sentido. A través del diálogo transmitimos al otro nuestras lecturas, las compartimos, las cuestionamos y las enriquecemos, es decir, las llenamos de sentido. En el fragmento que sigue vemos cómo el diálogo aporta sentido a la situación:

El aula ha de ser igualmente foro de expresión de sus vivencias lectoras. Pueden ser éstos unos momentos muy entrañables que permitan un verdadero deleite del docente: cuando el alumno, ante todos sus compañeros, pero en relación sensiblemente especial contigo, narra el cuento leído, se crea un clima tan agradable que no nos resultará difícil aprovechar el diálogo para desarrollar el análisis personal de la lectura: cuéntamelo, qué sentían cuando... opiniones personales, cómo te parece que... En esta ocasión se ha de trascender la narración de unos hechos (en el nivel cognitivo) para hacer al alumno tomar conciencia de su aprehensión creativa del cuento (en el nivel metacognitivo) hacerlo suyo y transmitir dicha personalización (Quintanal Díaz 1993)

La búsqueda de sentido de la lectura literaria en el aula se enmarca en una problemática más amplia en la que entran en diálogo políticas educativas, programas de estudio, concepciones acerca de la literatura e interpretaciones de tipo social e individual. Es decir, el sentido de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria ha estado y sigue estando ligado a formas de entender lo literario y de interpretar qué es lo que debemos hacer con los textos literarios en el aula.

Una revisión de la historia de la enseñanza de la literatura manifiesta una tensión entre cuestiones propias del quehacer literario y otras que provienen del ámbito de la didáctica. Esto demuestra que desde los orígenes de la literatura como materia escolar se le ha querido imprimir diferentes valores, en relación de dependencia con las políticas educativas propias de un momento histórico particular.

En un análisis de las problemáticas de la enseñanza de la literatura, Jacobo Setton marca etapas en la tradición de la enseñanza que se inician con la asimilación de los textos literarios a la lectura preceptiva y de elementos básicos del discurso de la literatura, pasando por la retórica y llegando, ya en el siglo XX a la ciencia de la enseñanza de la historia de la literatura (2004:129).

Sigue Setton su análisis identificando momentos de predominio del estructuralismo y, por último, el trabajo con las “competencias”, reducidas en muchos casos, a competencias lingüísticas.

“El alumno incorpora, entonces, esos saberes, sin encontrar una lectura propia, porque no adquiere una significación para él” (Setton 2004: 129).

Estas formas de entender la enseñanza de la literatura corresponden también con el devenir de distintas teorías literarias, que fueron imprimiendo sentidos diferentes a la lectura en el aula, no siempre coincidentes con un sentido que resulte “significativo” para alumnos y alumnas.

Sin embargo, en la búsqueda de esa significatividad, propia de las didácticas del siglo XX, no siempre se ha logrado la creación de un sentido que resulte reconocido por todos los actores de la comunicación educativa: docentes, alumnos y alumnas. El concepto de aprendizaje significativo, superador del aprendizaje tradicional y de la idea del docente como único miembro activo del proceso de enseñanza, no atiende a la diversidad y desigualdad del contexto áulico, donde los conocimientos se presentan (determinados, como ya analizamos, por factores extra-áulicos culturales).

¿Lo significativo es significativo para todos? La respuesta está en las bases del aprendizaje dialógico: mientras que para el aprendizaje significativo constructivista la realidad (obra literaria) es una construcción social que depende de los significados que le den las personas, para el aprendizaje dialógico la realidad es una construcción humana y los significados dependen de las relaciones humanas.

En la tradición de esas relaciones en el ámbito áulico es donde encontramos el sentido al sinsentido que la lectura representa para alumnos y alumnas.

Si, como afirma Michel de Certeau, “la autonomía del lector depende de una transformación de las relaciones sociales que sobredeterminan su relación con los textos” (1996: 185), cuando el lector no está involucrado, no es parte del diálogo con el texto ni con los otros (alumnos, alumnas, docentes), no puede participar del verdadero acto de lectura, la actividad lectora se torna insignificante y carente de sentido.

Las relaciones de poder ejercidas en el aula de literatura, coincidentes, como ya afirmamos, con formas de entender la enseñanza, transforman al texto en un “instrumento” de dominación, en un objeto de autoridad representativo de la legitimidad del conocimiento de docentes frente a la ignorancia del alumno.

Las imágenes de “tesoro” o “caja fuerte de sentido” utilizadas por de Certeau para referirse al texto (1996: 184) no tienen como fundamento la productividad del lector, sino “la jerarquización social que oculta la realidad de la práctica lectora o la hace irreconocible” (1996: 185).

La lectura entendida de esta forma, como lectura de otros, preestablecida y ortodoxa, respetuosa de relaciones de poder social inamovibles, no solo es instrumento de control sino, y fundamentalmente, carente de sentido para los alumnos y alumnas.

La autonomía forma a alumnos y alumnas en “*cazadores furtivos a través de los campos que otros han escrito*” (de Certeau 1996: 187) y está en relación con la transformación de las relaciones sociales que determinan la relación con el texto.

En la medida en que las lecturas sigan siendo privativas de los intelectuales y de profesionales autorizados, quienes desde su sitio de privilegio otorgan el sentido, el aula de literatura será solamente un espacio de transmisión, no de diálogo, en el que solo una parte tiene algo que decir.

El sentido de la lectura literaria no tiene que ser siempre útil, no tenemos que limitar la idea de sentido a lo pragmático, lo que sería limitar la idea misma de literatura.

Muchas veces buscamos el sentido de lectura de una obra en las implicancias directas que esa obra tiene; por la temática, por los personajes o por el contexto planteado, elegimos una u otra obra pensando “les servirá para” entender tal o cual cuestión.

Por el contrario, el sentido de la lectura literaria, lejos de ser tan explícito, tiene que buscarse en la adquisición de nuevas formas de interpretación que, seguramente, tendrán sus implicancias en las formas de simbolizar y conocer el mundo.

En una crítica de las retóricas humanísticas sobre lectura y educación, Jorge Larrosa afirma:

El libro es el tercero desconocido en el que el que enseña y el que aprende se encuentran sin encontrarse (...) La clase de Literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad, y aunque la clase de Literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la interrupción y la apertura del mundo (2003: 521)

En la misma publicación, *La experiencia de la lectura*, Larrosa analiza la lectura como una forma de aprender en la amistad y en la libertad, y afirma:

El común del texto es así comunidad de diferencias, o estrictamente una conversación. Pero una conversación que tiene también su cara silenciosa, reflexiva, solitaria. (...) Por eso el aprender de la lectura no es la transmisión de lo que hay que saber, de lo que hay que pensar, de lo que hay que responder, de lo que hay que decir o de lo que hay que hacer, sino la co(i)mplicación cómplice en el aprender de quienes se encuentran en lo común (2003: 647).

Y una vez más, el diálogo, la conversación, la puesta en común de lo propio que hará buscar el sentido que será, aunque compartido, heterogéneo. Leer con otros, leer en clase de literatura es multiplicar sentidos.

Como aclaramos ya en el apartado Diálogo Igualitario, trayendo al texto la teoría de Freire, abrir el diálogo y enseñar desde el diálogo no implica borrar la posición de autoridad (no de poder) que el docente tiene en el aula. Desde ese convencimiento, desde el entendimiento de que es el docente el que guía y abre el diálogo, el que “abre el libro y convoca” dice Larrosa (2003: 641), es también el primer responsable en la búsqueda de sentidos.

Cito a Gerbaudo: “...pienso en tanta tinta gastada en tanta planificación que nombra el placer de la lectura ¿Placer de quién? ¿Del docente? ¿Del alumno? ¿No será necesario releer a Roland Barthes y repasar su concepto de goce?”(2011: 173).

Tomando como punto de partida la caracterización de Gerbaudo del docente como “*autor del currículum*” lo denominaremos “*dador de sentido*”, no como un transmisor de significados preelaborados, “*dador de sentido*” como responsable de otorgar significado a la práctica de lectura y no a la lectura en sí.

Agobiado por las imposiciones de políticas y modelos educativos y por las obligaciones formales de programas y tiempos, el docente de escuela secundaria ha buscado sentido a su práctica aferrándose muchas veces a teorías literarias desgastadas o devenidas en tecnicismos que simplificaron la labor de enseñanza y que se redujeron en muchos casos a superficiales y reduccionistas versiones editoriales.

El enquistamiento del libro de texto como única herramienta de trabajo en el aula ha despojado la labor docente del trabajo artesanal que le es esencial y que es, justamente, lo que le aporta sentido.

Nuestros alumnos y alumnas podrán encontrar el sentido a la lectura literaria cuando conozcan verdaderamente lo que es leer literatura (leer literatura no es clasificar personajes, buscar estructuras o identificar recursos, aunque todo eso pueda aportar a la lectura) y nosotros, docentes, seremos capaces de aportar a esa búsqueda de sentido cuando estemos seguros de haberlo encontrado. Leer literatura, en oposición a lo que antes describimos, es abordar los textos con la libertad de saber que pueden llevarnos por los mundos más fantásticos y extraordinarios, pero que siempre, aunque no se note a simple vista, nos están hablando de la realidad que vivimos y que nos toca construir con el

otro. Cuando esa búsqueda, que tiene que ver con encontrar en cada texto aquello que más se relacione con nosotros, provoque pasión y una necesidad pura de compartir, estaremos descubriendo el sentido de la literatura.

Entender la literatura de este modo es también parte de nuestro posicionamiento, de nuestra forma de entender lo literario y en relación con eso, la enseñanza de lo literario. Pero en esa búsqueda de sentido, orientado en gran medida por lo subjetivo y por la pasión, los docentes debemos además encontrarnos con las teorías.

Cabe citar aquí un concepto trabajado por Alicia Camilloni que puede ser útil para reflexionar y repensar nuestra práctica: la idea de *obstáculo epistemológico*, tomada también y resignificada en el concepto de obstáculo ideológico por Analía Gerbaudo.

Partiendo de Bachelard, cuya teoría sostenía el problema del conocimiento en términos de obstáculos, Camilloni precisa la noción de obstáculo epistemológico como la forma de aquellos saberes cristalizados que provocan inercia e inmovilidad intelectual, es decir, se transforman en agentes negativos para la construcción de nuevos conocimientos. “El obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (1997: 13)

Esos saberes se constituyen en representaciones, que se hacen estáticas e impiden la reflexión, y que provienen del universo cultural en el que estamos inmersos, el mismo que Raymond Williams analiza en la construcción de prejuicios e interpretaciones erróneas. Hemos mencionado ya cuáles son esos saberes y cuáles las interpretaciones prejuiciosas que se han transformado en mito en el ámbito educativo y que tienen que ver con la concepción del docente como único portador del conocimiento; la idea de educación como un depósito en la que el rol de alumnos y alumnas es pasivo y con la concepción de lo literario como una expresión superior, algo a lo que no todos tienen acceso y que, en caso de tenerlo, debe ser desde una única forma de lectura e interpretación, la que aporta el docente.

Evaluar literatura: la evaluación-control como enemiga del sentido.

Quienes estamos inmersos, desde la práctica o la investigación, en cuestiones educativas sabemos que el tema de la evaluación, sea ésta de alumnos, docentes o de las mismas instituciones educativas, es uno de los temas más arduos y difíciles de abordar.

El concepto erróneo de evaluación que históricamente hemos ido construyendo en forma colaborativa, como docentes, como padres, como alumnos, como miembros de una comunidad, ha transformado la evaluación en sinónimo de control, de exigencia unilateral y de castigo.

En el ámbito de la teoría, y muchos son los ejemplos que podríamos citar, ese “monstruo temible” llamado evaluación ha sido superado. Hoy existe acuerdo en algunas cuestiones, por ejemplo en que la evaluación forma parte del proceso didáctico e implica para todos los actores involucrados una toma de conciencia y una “*interpretación de las implicancias de la enseñanza*” (Litwin 1998:16).

Desde esta perspectiva la evaluación no es más, ni menos, que un instrumento de gran utilidad que brinda la información necesaria acerca de cómo va la marcha del proceso. Ni un corte en la enseñanza, ni al final de ella, la evaluación es parte misma de la enseñanza y del aprendizaje, pues a partir de ella tanto docentes como alumnos podrán dar cuenta de cuáles son las cosas que deben modificarse, cuáles deben seguir y cuáles están resultando negativas de acuerdo con las metas que se quieren alcanzar.

De todas maneras, los logros en el campo teórico no han traído como consecuencia directa un mejoramiento en las prácticas evaluativas, por el contrario, seguimos reproduciendo actividades carentes de sentido real y que no representan un desafío genuino. Las evaluaciones que proponemos, y que nos proponen, en general, son ejercicios de reproducción, y no de producción, como una evaluación confiable debería exigir.

Reconocer el problema, asumir que evaluar no nos resulta una tarea sencilla y que no la tenemos aún totalmente resuelta, es un inicio de lo que necesitamos para concretar el cambio.

El docente preparado para las exigencias que una buena evaluación requiere es el que construye teorías en acción, desde las propias prácticas y las prácticas y teorías de otros, y el que toma decisiones contextualizadas y comprometidas con la realidad en la que actúa.

Evaluar es, de alguna manera, volver a recorrer un camino ya andado para reconocerlo y comprenderlo desde una concepción histórica y social. Si tan solo limitamos nuestra práctica a la medición de resultados, a comprobar cuáles fueron los contenidos adquiridos y no atendemos a los valores, a la evolución del proceso y no reconocemos nuestros propios supuestos, que pueden volvérsenos en contra a la hora de evaluar, no arribaremos a la “buena evaluación”, parte decisiva de la “buena enseñanza”.

Antes de referirnos a la evaluación de literatura específicamente, nos permitimos transcribir una narración breve que una vez nos transmitió un colega y creemos ilustra muy bien las falencias evaluativas que estamos sufriendo.

“Un maestro quería enseñar a sus alumnos el conocimiento “cómo atarse los cordones del zapato”. Entró al aula y comenzó a explicar los distintos pasos que llevan a completar dicho conocimiento y que les permitirían a sus alumnos cumplir el objetivo.

La mayoría de los niños parecía entender. Seguían los procedimientos, unos pocos los completaban todos, otros solo conquistaban algunos. Pero había dos que parecían no entender lo que el maestro estaba explicando y quedaban inertes y aislados en el salón.

El maestro pensó al principio que eran unos haraganes que no querían hacer ni aprender. Después fijó su atención en las miradas tímidas y se sintió motivado a descubrir qué podía estar pasando.

Después de un tiempo, el maestro descubrió que estos dos niños provenían del “país de los mocasines”. Habían nacido allí y sus abuelos, padres, vecinos, amigos y hermanos solamente habían usado mocasines, porque era ese el único calzado que existía en dicho país y jamás habían visto los zapatos ni las zapatillas acordonadas. Entendió entonces lo difícil que era para estos niños comprender el problema de atarse los cordones y mucho más adquirir dicho conocimiento.

Supo el maestro entonces que con esos niños se tenía que fijar otros objetivos, enseñarles primero lo que eran los zapatos acordonados, en forma simultánea y en la misma aula en la que, mientras tanto, enseñaba a los demás a atarse los cordones. Supo también que en muchas otras cosas podía haber otros alumnos que podían ser “como del país de los mocasines” y a partir de ese momento sintió que algo en su práctica debía cambiar.

Luego llegó el momento del examen. Separó la prueba en tantos puntos como partes tenía el proceso de atarse los cordones y a cada ítem le asignó el mismo puntaje. Conforme con lo establecido tomó la evaluación, pero después de la corrección se encontró en dificultades. Muchos de los alumnos habían aprobado la escrita, pues habían alcanzado el puntaje mínimo de aprobación, pero no habían aprendido realmente a atarse los cordones, pues por el hecho de haber cumplido la mitad del proceso habían obtenido el siete.

Ya no eran solo los objetivos y la práctica lo que debía cuestionarse, evidentemente no era esa la mejor forma de evaluar.”

En muchas aulas en las que nosotros trabajamos a diario existen alumnos y alumnas originarios del “país de los mocasines”, de los que la mayoría pasa inadvertido sin que siquiera nosotros nos enteremos.

Si, como venimos afirmando, evaluar resulta una tarea compleja en todos los niveles, cuánto más complejo puede ser, pensamos, evaluar literatura.

En la coherencia que la evaluación exige como parte del proceso de enseñanza, si nuestra enseñanza responde a un modelo dialógico no podemos evaluar desde otros paradigmas, todo lo demás se transformará en mero control.

Cuando el contenido se presenta en diálogo, cuando se otorga la voz al otro, es esa voz la que debe darnos las herramientas para la evaluación, instancia que debe respetar los mismos principios que el resto del proceso de enseñanza: diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental y transformación.

Si la evaluación no responde a los mismos principios de nuestra práctica, el sentido se nos vuelve en contra y perdemos la razón de ser de todo el proceso. La evaluación dialógica no se puede medir en resultados, aunque después se traduzca a calificaciones, sino que debe continuar con la lógica de apertura y búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico que la sostiene en el aula.

Como afirma Susana Celman, deben cumplirse para eso dos condiciones: la intencionalidad y la posibilidad (1998: 63). Para utilizar la evaluación como un modo de construcción fundado, autónomo y crítico, los sujetos deben estar interesados en ello, así como también, los sujetos deben sentirse como tales, es decir, deben poder desplegar cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal.

El análisis crítico del discurso (ACD) como dador de sentido

En la continua búsqueda de sentido de la que debemos ser parte activa docentes, alumnos y alumnas (decimos continua porque el sentido necesita renovarse con cada práctica, no es algo que se encuentra de una vez y para siempre) el ACD puede aportar elementos interesantes.

Entender los discursos literarios no como constructos cerrados en sí mismos y acabados más allá del tiempo y de los individuos (autor-lector), sino como construcciones determinadas, en cierta medida, por las estructuras sociales de una época, y como elementos influyentes a su vez en el curso y transformación de esas estructuras, cambia sin duda el foco de la cuestión.

Entender al autor-productor de la obra no como ente aislado cuya biografía representa solamente un punto más de los estudios objetivos, sin marcas de sentido, sino como miembro de un grupo social identificado por una ideología compartida, lo que sin dudas determinó en parte su forma de escribir, llena de sentido el diálogo literario y aporta una mirada enriquecedora al alumno: los textos literarios, en tanto discursos sociales propios de un contexto determinado, hablan acerca de las intenciones y de los conocimientos y creencias de un grupo social que se pondrán en diálogo a través de la lectura con nuestras interpretaciones, conocimientos y creencias.

Cuando intentamos presentar la lectura literaria como una forma distinta de interpretación del mundo no podemos limitarnos solamente a la representación-construcción de mundo que posee nuestro grupo o comunidad, sino que es necesaria la lectura de otros grupos propios de otros contextos que a través del discurso literario revalidaron o cuestionaron sus propios modelos sociales.

En este sentido el ACD aporta a nuestro objetivo: activar la toma de posición a través de una lectura, que no puede ser descontextualizada de sus condiciones y consecuencias sociales y políticas.

Para eso, trabajaremos con categorías propuestas por Van Dijk como la triangulación: discurso, cognición, sociedad.

Definidas como representaciones de grupos socialmente compartidas, las ideologías son los fundamentos de las actitudes del grupo y otras creencias, y así también el control parcial de prejuiciados modelos mentales personales que sustentan el discurso ideológico. Esta teoría no sólo da cuenta de las maneras como se producen y se entienden los discursos ideológicos, sino también cómo las ideologías mismas son discursivamente producidas por los grupos y adquiridas por sus miembros. Se enfatiza que las ideologías no sólo son expresadas por el discurso –y de allí que no debe reducirse tampoco al discurso– sino también pueden expresarse y representarse por otras prácticas sociales. Sin embargo, la adquisición y legitimación ideológica, y en general las opiniones ideológicas son usualmente discursivas (Van Dijk 2005: 34).

Discurso solidario

El diálogo multiplica las posibilidades de aprendizaje y genera entre quienes comparten interpretaciones una especie de camaradería que otorga impulso creativo y confianza.

Para que el aprendizaje dialógico sea genuino se busca la existencia de un acuerdo entre las partes que dialogan, que no necesariamente tiene que darse por la coincidencia plena de interpretaciones, sino por la existencia de un conjunto de presupuestos que regulen la acción comunicativa.

La acción comunicativa en términos de Habermas es condición para la identidad. Cada una de las partes que dialogan es en sí misma, pero también es la relación con el otro y con las entidades sobre las que tienen lugar el diálogo.

Como afirma Habermas:

El concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, como veremos, un puesto prominente (Habermas 1999: 124)

En un artículo publicado en la Revista Internacional de Filosofía Política (España) Gabriel Amengual se refiere al concepto de solidaridad y a su etimología jurídica (*in solidum*) como un nombre que designa una relación jurídica de obligación:

Así solidaridad expresa al mismo tiempo dos cosas 1) la unión o vinculación entre las personas y 2) la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada una y de todos en conjunto (...) En la solidaridad cada uno personalmente se hace responsable de todos; significa por tanto además de la unión colectiva, individualización personal, por lo que el individuo no queda cubierto o absorbido por la masa colectiva, sin que por ello se merme la responsabilidad común (Amengual 1993:136).

El aula de literatura entendida como un espacio solidario es entonces un espacio de responsabilidad compartida de construcción de conocimiento, en el que las individualidades de los alumnos son atendidas y retroalimentadas por el diálogo pero no enajenadas del espacio común.

La enseñanza dialógica de la literatura es justamente la puesta en diálogo de los actores (docentes, alumnos y alumnas) con el texto literario, la puesta en diálogo de mundos subjetivos que comparten un mundo social, con mundos objetivos, que en el caso del texto artístico es también representación de otros mundos subjetivos y otros diálogos. La solidaridad consiste entonces en la construcción de un “*mundo de la vida*” compartido que da un marco y regula las relaciones.

La pretensión de generar un aula integradora, superadora del aula que solo incluye pero no integra, radica justamente en la construcción de un “mundo de la vida” compartido que incorpore los mundos subjetivos de todos los que la integran y que permita que la comunicación entre las partes y de las partes con el texto literario sea todo lo individual y colectiva (a la vez) que se requiera.

Dimensión instrumental

Dentro de la dimensión instrumental incluiremos todas las herramientas de enseñanza que surgen a partir del diálogo y de la creatividad que el diálogo genera. Para que la enseñanza sea posible, el diálogo, instrumento de enseñanza, se vale de otros instrumentos que faciliten diálogos plenos de contenido. En este sentido, entendemos la enseñanza dialógica como una dimensión instrumental en sí misma que sirve de mediadora para poner en acción el nivel instrumental proveniente de las teorías.

En este apartado haremos un recorrido por las teorías fundamentales que, a través del diálogo, nos servirán como instrumentos y soportes para la enseñanza de la literatura.

1.- El diálogo con otros mundos

En cuanto el hombre se construye como ser social, afirmación que sostenemos a lo largo de este trabajo y que da validez a muchos de los aspectos que hemos desarrollado, solo puede ser considerado en su totalidad a partir de las relaciones que establece con los otros y desde las prácticas culturales que condicionan su visión del mundo, devenidas a su vez de una visión socialmente compartida.

En los términos de Habermas que analizamos con anterioridad, vimos cómo las relaciones dialógicas se concretan en un marco de supuestos en el que se combinan el mundo subjetivo, el mundo social y el mundo del objeto (mundo referencial), pero cuando ese diálogo se proyecta al texto literario el mundo objetivo-referencial toma tintes diferentes que implican nuevas relaciones y nuevas formas de interpretación. El texto literario no es objeto referente de un mundo real y visible, sino representación de mundos posibles.

La teoría de los mundos posibles desarrollada por Albaladejo (1998:58-59) con influencias de estudios anteriores originados en el concepto de mimesis aristotélico, reconoce la existencia de tres mundos:

- a) Mundo verdadero: instrucciones del mundo real efectivo
- b) Mundo ficcional-verosímil: instrucciones que no pertenecen a mundo real aunque se construyen de acuerdo con él.
- c) Mundo ficcional-no verosímil: instrucciones que no pertenecen al mundo real ni se construyen de acuerdo con él.

La referencia al mundo del texto literario se encuentra en el texto mismo como una construcción del autor que requiere de la interpretación (aceptación) de sus lectores.

Los mundos posibles de la literatura se construyen siempre como alternativas al mundo real, por lo cual el conocimiento del segundo (conocimiento del mundo) nos permite interpretar los primeros, pero no someterlos a las lógicas que les son ajenas y que, por tanto, los transformarían en inconsistentes.

Transformar la teoría de los mundos posibles en un instrumento metodológico es determinar las condiciones para el diálogo. Es contribuir a la construcción de *horizontes de expectativas*.

La idea de *horizonte de expectativas*, central en la teoría de Jauss (1981:34), y relacionada directamente con la idea de género (el concepto de género no se analiza en este punto porque constituye una de las categorías que se desarrollará más adelante), la abordaremos aquí desde otra perspectiva: la construcción de un horizonte de expectativas como consecuencia de la interpretación de la existencia de mundos posibles de la ficción literaria.

Una tendencia observable en el ámbito de la escuela secundaria es la de los alumnos a tratar de interpretar los textos literarios desde la lógica de su “mundo real” y a evaluar los hechos literarios como posibles o imposibles en su entorno inmediato. Esa forma de leer literatura es un atentado no intencional contra la literatura y producto quizás de la escolarización, (observemos que en la primera infancia el niño tiene más apertura a la ficción literaria, pero esto sería objeto de otro análisis diferente al que nos ocupa) y puede abordarse en el aula desde la construcción de horizontes, como sistemas de referencias que surgen para cada obra pero que se construyen en una relación histórico social con otras obras y con la experiencia de lectura de los alumnos y alumnas.

Si tal como afirma Jauss, la percepción de la obra literaria no queda libre a la subjetividad arbitraria sino que se produce en la zona de los sistemas de referencia que conforman la experiencia del público lector con el género, la forma y temática de las obras anteriores y la oposición entre mundo imaginario y mundo real, entre realidad social y literatura, entre arte y experiencia, la determinación de mundos posibles es intrínseca a esas condiciones (1987:57).

La relación entre horizontes de expectativas de la obra, forma e ideología, y el horizonte de expectativas del lector, producto de la experiencia, (código *primario-código secundario* en Jauss) (1981:34) como condición de la interpretación presupone entre ambos la existencia de un código compartido, de un juego de reglas preestablecido. Es decir, el lector se enfrenta al texto y “acepta” las reglas del mundo propio que el texto ha creado (las que podríamos equiparar al código primario

de Jauss) y que puede, mediante el proceso de interpretación, someter luego a un juego de conexiones y relaciones con las reglas de su mundo subjetivo o de otros mundo alternativos.

Estas concepciones teóricas transformadas en herramientas de la enseñanza dialógica, multiplican el diálogo y pueden colaborar en la superación de la barrera que muchas veces se genera entre alumnos y alumnas y el texto literario.

2.- El género como mediador del diálogo

La idea de género de Bajtin como un tipo de enunciado relativamente estable, con contenidos, temática, forma y estilo y perteneciente a una esfera del quehacer humano, sigue siendo, más allá de las críticas y reelaboraciones, la teoría que sustenta la idea de género.

La idea de género literario de Bajtin, quien ha puesto especial atención en la cuestión del estilo, es coherente y coincidente con los principios de la enseñanza dialógica, no solo por el carácter social que los géneros bajtinianos tienen impreso, sino por las características a partir de las cuales define la comunicación discursiva en forma de enunciados concretos. Dice Bajtin:

Las fronteras de cada enunciado como unidad de la comunicación discursiva se determinan por el cambio de los sujetos discursivos, es decir, por la alteración de los hablantes. Todo enunciado, desde una breve réplica de un diálogo cotidiano hasta una novela grande o tratado científico, posee, por así decirlo, un principio absoluto y un final absoluto, antes del comienzo están los enunciados de otros, después del final están los enunciados respuestas de los otros (o siquiera una comprensión silenciosa y activa del otro o finalmente una acción respuesta, basada en tal tipo de comprensión) (1999:260).

Entendemos también que esta concepción de género no puede trabajarse de manera arbitraria y aislada, tal como lo planea Jauss, el conocimiento previo de lo que el autor entiende por género es uno de los parámetros que configuran la construcción del horizonte de expectativas (en el marco de los mundo posibles, agregamos) el cual es igualmente histórico como la misma acción y división de los géneros.

El aporte a la teoría de los géneros en el sentido de Jauss será tenido en cuenta en el tratamiento de los géneros como categorías instrumentales del aprendizaje dialógico. La atención se centrará en la consideración de un sistema de relaciones convencionales (históricas) entre un texto y los

anteriores y que no se determina por una condición de adaptabilidad a ciertas normas inmutables sino por la relación con convenciones históricas que aporta la experiencia del lector.

El lector (alumno-alumna) se apropia del género como instrumento para el aprendizaje y la interpretación cuando puede relacionar el texto literario con una serie de textos dada, por pertenencia a ella o por la trasgresión que de la serie se produzca.

3.- Un diálogo que da risa: el humor como instrumento de enseñanza.

Más allá de la incorporación del humor como uno de los contenidos de enseñanza en la Ley provincial de Educación de la provincia de Buenos Aires, marco legal del contexto situacional en el que ubicamos este análisis, propondremos en este punto un entendimiento del humor que supere la creación de un corpus humorístico representativo de un autor o una época. Propondremos el humor, en tanto mecanismo diferente de interpretación, como uno de los instrumentos del aprendizaje dialógico de la literatura, que aporte, en tanto instrumento, nuevas herramientas para la comprensión del mundo.

En un interesante análisis del humor como medio cognitivo, Eva Aladro realiza una analogía entre las reglas del humor y las reglas de selección de la estructura chomskiana del lenguaje, por el carácter generativo que ambas poseen. El humor se vale de la invención y creatividad para arrojar luz a lo ya conocido (2002:321-323).

Los esquemas cognitivos que nuestra mente construye a partir de experiencias de percepción se transforman en proyecciones, en algunos casos estereotipadas y rígidas. Cualquier signo tiende a generar esquemas semánticos y a relacionar los significados con proyecciones preestablecidas, proceso que se automatiza en la medida en que esas proyecciones se ritualizan.

Sobre esos esquemas actúa el humor, sobre proyecciones altamente formalizadas que se desequilibran ante un plano de significado impropio y que desde el humor demuestran su carácter estereotipado.

El humor permite distanciarse de un significado y contemplarlo desde un punto de vista externo.

El Arte en todas sus formas y el Humor constituyen medios o mediaciones cognitivas que permiten acceder a experiencias y conocimientos que no pueden ser manipulados o transmitidos de otra manera. Son literalmente medios, es decir, instrumentos a cuyo través se alcanza alguna cosa, cuya función es la de dar o dejar lugar a lo que transportan.

En tanto medios, su función es transparentar un contenido, trasladar una experiencia y deshacerse en tal función (Aladro 2002:326).

Las relaciones dialógicas docentes, alumnos, alumnas; alumnos, alumnas, textos literarios; textos literarios y realidad, también se ritualizaron y automatizaron en algunos aspectos. La menor información semántica que una de esas partes aporte al diálogo se proyecta en la otra parte en estructuras preestablecidas de entendimiento que anticipan el resto de la comunicación.

Recurrir al humor como un mecanismo cognitivo indirecto no solo puede colaborar en la superación de situaciones estereotipadas (carentes de creatividad) sino a hacerlas evidentes.

El humor permite ver aquello que está a la vista y no miramos. La incorporación del humor como instrumento de la enseñanza dialógica aporta:

✓ A la relación docente, alumno, alumna: la flexibilidad necesaria para el diálogo, la ruptura de prejuicios de poder (confundido con autoridad) que alejan a los alumnos y alumnas y los transforman en seres pasivos y silenciosos. El humor se relaciona con un estado de bienestar, con la liberación.

✓ A la relación alumno, alumna, texto literario: la superación de presupuestos respecto de la literatura y sus límites, la oportunidad de que la literatura se transforme en un desafío cognitivo que ponga en juego competencias y saberes.

✓ A la relación texto literario-realidad: la posibilidad de reconocimiento de situaciones aceptadas y naturalizadas desde el consenso individual y social y que puestas en análisis resultan ridículas y, en algunos casos, negativas.

4.-Dialogar con el texto

Hasta aquí, cada vez que hablamos de aprendizaje dialógico de la literatura hemos incluido al texto como uno de los participantes del diálogo, lo que implica que las características del texto también se transformarán en condicionantes de la comunicación.

En la comprensión y producción del discurso se establece una compleja interacción entre las estructuras cognitivas del autor, las del lector, las estructuras del texto y la situación comunicativa (...) Durante la comprensión, los esquemas

del lector, las estructuras del texto y la situación comunicativa tienen similares influencias sobre el entendimiento (Marro y Dellamea 2005:59-60)

Los textos están fundados por niveles superiores a los que van Dijk llamó macroestructura y superestructura (van Dijk 1992: 55-141)

Van Dijk muestra que el nivel superestructural permite dar cuenta del hecho natural por el que los diferentes tipos de textos se distinguen entre sí. Las superestructuras son esquemas de organización que restringen el contenido semántico, las macroestructuras o estructuras mayores de significado del texto.

Ambos, superestructura y macroestructura, son instrumentos cruciales para la asignación de significados y para la comprensión del texto.

En el caso de los textos literarios, que son lo que nos ocupan en este análisis, nos encontraremos con ciertas modificaciones o alteraciones intencionales de las superestructuras canónicas, que son propias del proceso creativo de la literatura y que responden a la búsqueda de un efecto estético, semántico y pragmático determinado.

En estos casos el conocimiento de las superestructuras es el requisito que permite la identificación de la violación o transgresión literaria.

Si bien es cierto que las estructuras canónicas son más fáciles de interpretar² es cierto también que la “facilidad” no tienen por qué ser condición de la lectura literaria, que se caracteriza, justamente, por la libertad para transgredir y crear nuevas reglas y por la exigencia de un lector capacitado para interpretar transgresiones (nos referimos fundamentalmente a la literatura contemporánea que integra el corpus de lecturas de los cursos superiores de la Escuela Secundaria).

De todas maneras es el reconocimiento de las categorías superestructurales lo que permitirá identificar los reordenamientos que el autor ha decidido hacer o las omisiones que ha concretado para lograr tal o cual efecto de lectura.

Pensemos en un ejemplo, nuestros alumnos identificarán la transgresión y la condición de “collage” leyendo *Boquitas Pintadas* de Manuel Puig (2003) desde el conocimiento previo de la superestructura canónica de la novela, transformada en este caso en una nueva forma de narración,

² Podemos citar investigaciones realizadas desde 1988 a 1993 por Mabel Marro, Ángela Signorini y Celia Rosemberg para la Universidad de Buenos Aires.

y podrán reponer, después de la lectura su propia construcción de la historia y de la historia de los personajes de la obra, utilizando las categorías superestructurales.

Superestructura y macroestructura son, en este sentido, instrumentos para la comprensión y para la producción; producción de la obra por parte del autor, por un lado, y producción de los significados de la obra sometida al proceso de interpretación, por otro.

5.- Dialogar con otras artes

Las relaciones entre el cine y la literatura han sido abordadas y problematizadas desde diferentes puntos de vista, como analogía entre sistemas de significación con elementos comunes, como diferentes lenguajes de representación o desde el análisis de la “traducción” que el cine puede efectuar de los textos literarios.

Los textos narrativos de la literatura han sido más comúnmente objeto de comparación con el cine y se han establecido entre ambos ciertas similitudes. Cine y narrativa son “artes de acción, es decir, desarrollo de hechos reducidos a una estructura” (Eco 1970: 197), una estructura narrada o una estructura representada.

No nos interesa, a la luz de los objetivos del presente análisis, ahondar en las discusiones y las jerarquizaciones que se han realizado en cuanto a cine y literatura. Tampoco nos detendremos en la cuestión de la transposición literatura-cine, pues no son los puntos que nos ocupan.

Es nuestra intención, en cambio, intentar un acercamiento al cine como otro tipo de texto cultural, diferente al de la literatura, pero que puede aportar como instrumento de la enseñanza dialógica, no a la interpretación de una obra en sí, sino del mundo.

En el intento de transformar el cine en instrumento de la enseñanza estamos aportando una nueva apertura al diálogo, no una forma diferente de entender un mismo objeto sino la de incorporar un lenguaje distinto que nos permita comprender otras cuestiones.

En este sentido adoptamos la definición de Lotman de texto como un *mecanismo pensante*, aplicable tanto a los textos literarios como a los textos cinematográficos, ambos, según Lotman, *textos de argumento*, es decir subtextos que caracterizan el lugar, la posición y la actividad del hombre en el mundo (Mosquera 2009: 73).

Recordemos que en el marco de la semiótica cultural los dispositivos pensantes (textos) son portadores de memoria (significado precedentes), tienen la propiedad de crecer por sí mismos (a través de él circulan mensajes externos) y generan a su vez nuevos mensajes.

Es cine es, desde esta perspectiva, un texto cultural integrante del macrotexto que conforma la cultura y perteneciente a los subtextos que caracterizan el lugar, la posición y la actividad del hombre en el mundo.

El cine como subtexto de la cultura es:

✓ Dinámico:

las acciones del sujeto son descritas como un continuum (espacio ininterrumpido aunque con fronteras)

✓ Poseedor de una trama o argumento:

la trama se expresa mediante situaciones que responden al qué y cómo ocurrió y qué hizo el sujeto.

✓ No forma textos independientes (la estructura de los subtextos inmóviles está presente)

Es decir, están determinados por los textos que caracterizan la estructura del mundo (Mosquera 2009: 73).

Como texto cultural e instrumento de enseñanza, el cine aporta la interpretación de un sujeto cuya individualidad forma parte de una inteligencia colectiva (cultural) que a través del texto como objeto de creación en los límites (frontera) que esa cultura determina puja para su consolidación o para el cambio.

El mismo tratamiento que al texto cinematográfico podemos darle a las otras formas artísticas que, entendidas también como mecanismos pensantes, serán incluidas en algunas de las propuestas que se presentarán en la segunda parte de este trabajo.

6.-La historia puesta en diálogo

La incorporación de textos literarios con contenido histórico en el aula de literatura podría entenderse como la transformación de la literatura misma en instrumento, en este caso de la historia, como vehículo para enseñar cuestiones que van más allá de lo literario. Tal postura implicaría un corrimiento del objeto y, en consecuencia, la pérdida del sentido de lo literario, pues la literatura no puede ser un instrumento en sí misma sino que debe valerse de otros instrumentos que dialoguen

con lo literario, lo que a su vez nos permitirá la capacidad de una nueva forma de diálogo-lectura del mundo.

El trabajo con textos literarios de contenido histórico intentará, en este sentido, incorporar una nueva forma de representación: la lectura de la doble mediación que la literatura ejerce sobre el discurso histórico cuando lo transforma en su materia de contenido.

El discurso literario puede multiplicar las versiones de la historia dado que no responde a los propósitos referenciales del discurso original. Mientras que en la historia la mediación intenta pasar inadvertida, en la literatura “la historia ingresará plenamente pero para engrosar y destacar la mediación que constituye, en sí misma, toda representación” (Kohan 2000: 247).

Al respecto, y en relación con la idea de mediación que la historia representa, revisaremos algunos de los conceptos de una corriente de pensamiento originada en Francia en los años 70 de la que Michel de Certeau es representante.

De Certeau explora la práctica historiográfica como una práctica de escritura, combinatoria entre un lugar social, prácticas o procedimientos científicos y escritura.

El lugar de la producción social, afirma de Certeau, introduce determinaciones, pone el discurso histórico en dependencia de una institución social. El lugar está determinado por las leyes de un medio que condiciona al sujeto historiador.

En cuanto a la práctica del historiador, implica el recorrido por un proceso que va desde la manipulación de objetos históricos, primero clasificados y luego reelaborados en los textos de la historia. Hacer historia implica una técnica, una práctica científica.

La escritura de la historia, se deduce de lo anterior, se apoya en un lugar social y en una práctica investigativa. El trabajo del historiador consiste en crear un pasado ya inexistente a través de la escritura que se conecta con el presente en el tiempo del discurso.

Ficción y ciencia entonces se unen en la historia, según de Certeau porque los recursos prácticos de la investigación terminan combinándose con la imaginación del sujeto historiador que debe manipular elementos que se resisten a la rigurosidad científica.

En función de esta forma de entender la historia, nuestra propuesta de incorporarla desde el contenido de los textos literarios, revelará las formas en que la literatura se apropia de otros materiales para generar su propio sistema de representación.

Siguiendo el planteo de Kohan, acercar la literatura al discurso de la historia no intensifica las posibilidades de construir una representación inmediata de lo real, sino que es una forma de acrecentar la mediación.

Si nos alejamos de la idea positivista de la historia como una verdad incuestionable, postura que reafirmamos con los conceptos de de Certeau, la problematización de la capacidad de la historia para representar verdades, sumada a la condición esencialmente ficcional de la literatura, dejarán en primer plano a la narración como creación, a la escritura. “Cuando la literatura no resigna su propia conciencia de su narración, de su ficción, de su escritura, bien puede tomar ciertos materiales que provienen de la historia, pero lo hará necesariamente para someterlos a otros sistemas de representación y para contar, de ese modo, otra cosa.” (Kohan 2000: 257).

7.-El lenguaje: instrumento y material en la clase de literatura.

Barthes ha lanzado la estocada de la sospecha, ha invitado a comprender, con placer o con trabajo, estas prácticas significantes corporizadas en discursos, que excluyen y discriminan, articulados sobre la mala creencia compartida de que los signos son naturales, inocentes y que significan, exclusivamente aquello que denotan (Marro 2012:142).

Comenzamos con esta cita de Marro porque incluye algunos de los puntos fundamentales que guiarán este apartado: la idea de sospecha, el discurso como corporización de un significado y el carácter no natural (simbólico) de los signos.

Para analizar el lenguaje del discurso literario, instrumento esencial en el aprendizaje dialógico, tomaremos ciertas categorías barthesianas como guía.

Se refiere Barthes al texto:

(...) no es un producto estético, es una práctica significante; no es una estructura, es una estructuración; no es objeto, es un trabajo y un juego; no es un conjunto de signos cerrados, dotados de un sentido que se trataría de encontrar. Es un volumen de huellas en trance de desplazamiento (1993:13).

La obra literaria en tanto estructuración del lenguaje literario no puede ser entendida como representación de lo natural. No hay signos naturales, todos son culturales, sometidos a un proceso de naturalización.

Desnaturalizar la literatura es revelar que no hay en el lenguaje literario idea de referencialidad, lo que parece referencia natural, implica una postura ideológica.

El lenguaje literario es, en términos de Barthes, un sistema cuyo plano de expresión está constituido por un sistema de significación que se transforma en un sistema de connotadores provistos de un significado de connotación.

En otros términos, el lenguaje literario es un sistema que se hace cargo de los signos de otros sistemas (las lenguas maternas) para convertirlos en sus significantes y que exige, por lo tanto, una lectura connotativa.

Una vez más las afirmaciones respecto del texto y del lenguaje literario nos remiten a la figura del lector. La idea de una lectura simbólica y connotativa está íntimamente relacionada con la libertad de lectura.

Pensar de este modo el lenguaje literario, como un sistema que invita a la sospecha, a la falta de certidumbres, es también una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, para agilizar a los alumnos como lectores de la información que el texto no dice (y que se rescata de la estructura del texto en relación con sus propios saberes) es desnaturalizar la lectura.

La idea es la de lector como artífice de sentido en el plano connotativo del lenguaje literario.

En la escritura múltiple, efectivamente, todo está por desenredar, pero no por descifrar (...) Un texto está formado por varias escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector. (Barthes 1987:70,71)

Según esta concepción de lenguaje literario, tratar de caracterizarlo, delimitarlo en cuanto a sus diferencias de otros lenguajes sería casi paradójico. La literatura construye lenguajes ostensibles en función de las distintas determinaciones histórico-culturales que requieren de una lectura connotativa, activa y no inocente.

Mencionaremos en adelante algunos de los recursos de los que el lenguaje literario se vale para significar, es decir, construir sentidos.

Figuras y tropos del lenguaje literario.

Diferentes son las clasificaciones de figuras que se pueden encontrar en una historia de la retórica que, como afirma María Fernanda Cano, es “la historia de su reducción a la elocutio” (Cano 2000: 32).

“Pareciera que con estas figuras de la retórica no se pudiera hacer nada más que ponerles nombre y clasificarlas”, dice Barthes refiriéndose a la obsesión taxonómica que se ejerce sobre la elocutio. (1982:73)

En función de nuestros objetivos trabajaremos en el aula de literatura con las figuras retóricas como portadoras de “otro” sentido y otra forma de decir, como reveladoras y marcas de la forma de significar de la literatura.

Tomaremos entonces la clasificación tradicional en tropos y figuras, entendidos los primeros como sustitución de sentido propio por figurado, y las figuras, pensadas desde la categoría de grupos de palabras, pero seleccionando para el trabajo áulico aquellas que no representen un obstáculo para la interpretación por su dificultad y grado de complejidad, decisión que se justifica en el convencimiento de que el aula de Literatura de la Escuela Secundaria no apuesta hacia la especificidad del manejo del plano retórico sino al entendimiento de las figuras como puentes de interpretación simbólico.

La metáfora como instrumento de lectura

Trabajaremos en particular, entre los instrumentos que la retórica aporta, el concepto de metáfora. La abstracción que exige la lectura de una metáfora será propuesta como una forma de lectura: la lectura metafórica, una lectura que, diría Barthes, despierta sospecha.

Si entendemos la metáfora como suele definirse desde Aristóteles como la utilización de la palabra para designar una realidad distinta a la que convencionalmente representa, es decir, el uso de un signo por otro, debemos reconocer en el fondo de la problemática de la lectura metafórica cuestiones que tienen que ver con la pragmática.

Si, como afirma Scandell Vidal “uno de los principales problemas que debe resolver la teoría de la pragmática es la de cómo es posible que no siempre haya coincidencia entre lo que decimos y lo

que queremos decir” (1993: 218) el estudio de la metáfora forma parte de las cuestiones pragmáticas.

La idea de que los enunciados metafóricos se reconocen desde el plano semántico sin necesidad de recurrir a los contextos, lo que implicaría que los propios significados de las palabras en relación son responsables de los valores metafóricos, no siempre tiene asidero en la realidad de los textos.

Entre las propuestas pragmáticas de interpretación de la metáfora (Grice, 1975; Searle, 1979) encontramos la perspectiva de Sperber y Wilson (1986) que presenta a las figuras como forma extrema de distanciamiento entre el contenido que se codifica y el que pretende comunicar.

La metáfora, desde esta perspectiva, no necesita de mecanismos diferentes de interpretación. Entre los distintos usos del lenguaje, entre ellos el metafórico, existen diferencias entre la forma proposicional del enunciado de la del pensamiento que se interpreta, que se recupera desde las implicaciones lógicas o contextuales identificables. Lo que diferencia al lenguaje metafórico es el grado de distanciamiento y la diversidad de implicaturas.

Cuanto más amplia sea la gama de implicaturas potenciales y mayor sea la responsabilidad del oyente (lector) a la hora de construirlas, mayor será el efecto poético y más creativa la metáfora. Una buena metáfora creativa es precisamente aquella en que toda una serie de efectos contextuales pueden considerarse y entenderse como débilmente implicados por el hablante. (Sperber y Wilson 1986: 288-289)

Las metáforas de Sperber y Wilson son “explotaciones creativas de una dimensión perfectamente general del uso del lenguaje”. (1986:290)

La relevancia del texto debe estar garantizada, pero en ciertas obras literarias, la comunicación es tan extenuante, que el lector tiene que ganarse a pulso esa relevancia.

El contexto que da sentido a las expresiones lingüísticas del texto literario se va creando en la lectura, se va enriqueciendo, modificando, corroborando, pero el trabajo deja, muchas veces un residuo de incertidumbre que exige nuevas lecturas, comentarios, incluso estudios. (Reyes 1997:68-69)

La lectura metafórica propone libertad, otorga a los alumnos y alumnas derechos y obligaciones a la vez: el derecho a la creatividad en la búsqueda de lecturas y en la construcción del contexto de la obra y la responsabilidad de ser parte activa del proceso de producción del texto literario.

Acostumbrar a nuestros alumnos y alumnas a la lectura metafórica (utilizamos el término “acostumbrar” en el sentido de naturalizar, de hacerlo un ejercicio común en el aula de literatura)

es acostumbrarlos a no conformarse, a seguir buscando y cuestionando los textos para poder llegar a interpretar qué es lo que nos quieren decir más allá de lo que nos dicen. El ejercicio de la lectura metafórica provoca una apertura de pensamiento, una búsqueda de nuevas lógicas y de nuevas formas de entendimiento que, transformados en verdaderos aprendizajes, traspasarán el trabajo en el aula con los textos literarios y aportarán distintas formas de interpretación del mundo.

La metáfora como recurso y como forma de lectura aporta también a la expresión, a la forma de manifestar contenidos y de expresar subjetividades. Los alumnos y alumnas que leen metafóricamente, también se expresan metafóricamente, aunque a veces sin que el uso del recurso se haga de manera consciente, sino porque está internalizado como una forma de expresión que brinda más oportunidades que el lenguaje literal.

En la segunda parte de este trabajo, los relatos que acompañan la descripción de las acciones del programa presentan ejemplos de lo que antes describíamos, que representan una muestra del sentido que el manejo de las figuras aporta como forma de lectura. Para cerrar, citaremos solamente un ejemplo. Una alumna de secundaria escribió un comentario después de la lectura del texto de Cortázar “*Carta a una señorita en París*”. En una frase del comentario, que era más bien breve, expresó: “**todos tenemos conejitos para vomitar**”. La fuerza de contenido de esas palabras demuestran una forma de expresión que va más allá de lo literal y que debe completarse en el plano metafórico, los conejitos representan, según su lectura, cuestiones que tenemos que eliminar porque nos hacen mal y que dependerán en cada caso de las situaciones personales de ese “todos” que utiliza como sujeto. Es muy probable que la alumna no haya pensado en la elaboración de una metáfora específicamente, sino en la mejor forma de decir lo que sentía, de todas maneras descubrió, y muy bien, esa forma por haber hecho antes una lectura metafórica del texto de Cortázar.

La ironía y la parodia como formas del lenguaje literario

Tanto en la ironía como en la parodia podemos observar un fenómeno de “*distanciamiento*”. Hay una distancia tomada ostensible e intencionalmente por el enunciador del mensaje que puede ser entendida también como una distancia al “uso normal” (Lozano Peña Marín 1999:159) o, como lo entienden Sperber y Wilson, una forma de cita implícita. (1986: 290)

El distanciamiento irónico implica que el destinatario atribuya al enunciador comportamientos diferentes de su comportamiento lingüístico. La ironía requiere de cierta complicidad del destinatario, que en algunos casos se logrará por el conocimiento del enunciador y en otros por datos contextuales.

En el caso de la parodia, considerada más un género que un recurso expresivo, afecta la interpretación de textos, de grupos de textos, géneros o normas.

El enunciador de la parodia burla procedimientos o normas haciéndolos propios, y en este sentido el distanciamiento es diferente, dado que la alusión es materia del texto propio pero objeto de crítica a la vez.

Tanto parodia como ironía son formas de hacer explícito el ridículo, el absurdo, son siempre una forma de descalificación y una forma de riesgo, pues existe la posibilidad de que el destinatario no los interprete como tales y ponga el enunciado en el lugar opuesto al que intentó ubicarse.

En la lectura de textos literarios la lectura de la ironía y la parodia podemos entenderlas como formas de la lectura sospechosa a la que antes hacíamos referencia, y como la necesidad, innegable ya, de leer como una forma de diálogo entre el texto, su contexto de producción y los conocimientos culturales que nos permitirán desentrañarlo.

La parodia, la ironía y, por qué no la sátira (también recursos del humor al que aludimos en otro apartado) son herramientas del texto literario que le permiten criticar o denunciar un estado de cosas. Son una vía factible de decir lo indecible pero a su vez lo que no tiene forma de traducción. Es decir, parodia e ironía tienen efectos únicos y tal como sucede con la metáfora, al tratar de “traducirlos” siempre algo se pierde.

8.-La literatura y los medios: dos lenguajes puestos en diálogo.

En su texto *El derecho a la imaginación*, Daniel Prieto Castillo (1988) recupera un trabajo de Valerio Fuenzalida *Televisión-padres-hijos* en el que el autor reconoce cuatro modelos de interpretación de la influencia de la televisión que se pueden hacer extensivos a otros medios masivos.

Los modelos propuestos por Fuenzalida son:

1- El modelo conductista: receptor individual y directamente afectado por las emisiones.

2- El modelo grupal: receptores socialmente conectados que ejercen en grupo un papel de mediación entre los mensajes y su influencia.

3- El modelo de influencia del medio: reconoce un efecto a largo plazo por lo cual la influencia de la programación de emisiones pierde relevancia.

4- Modelo genético lingüístico: reconoce una influencia más social que individual, que afecta a la conciencia social, capaz de introducir nuevos sentidos. Influencia acumulativa que proviene de los mensajes y del carácter semiótico del medio y que es aceptada emocionalmente por las áreas inconscientes del ser humano.

En esta última propuesta se pone de manifiesto la importancia de lo grupal, del diálogo, del intercambio. Dice Fuenzalida:

Quienes disponen de varios lenguajes y prácticas para significar la realidad tienden a ser más activos, selectivos, discrepantes, ante las proposiciones televisivas. Al revés, quienes disponen de pocas prácticas y lenguajes tienden a aceptar más fácilmente los sentidos propuestos por la televisión. (citado en Prieto Castillo 1988: 18)

En el mismo sentido de lo que Fuenzalida expresa, incorporar recursos de los medios masivos como la televisión en el aula de literatura implica la aceptación de la influencia de los discursos mediáticos en las estructuras de pensamiento de nuestros alumnos y alumnas y, además, la decisión de brindar las herramientas necesarias para la interpretación crítica de los mensajes provenientes de esos medios.

La teoría de Prieto Castillo, que basa sus fundamentos en conceptos provenientes de los estudios de la percepción, señala que la biografía de un individuo se constituye por una acumulación de percepciones que van conformando su experiencia y que van constituyendo estereotipos de significación que facilitan el entendimiento y la comprensión del entorno.

En el juego entre lo familiar y lo extraño, la percepción intenta vencer la incertidumbre. Hay una tendencia a percibir lo conocido, lo estereotipado que la escuela intenta vencer para desarrollar una actitud más crítica.

Sin embargo, el fracaso en ese intento que reconocemos en muchos casos se debe a que el trabajo con sustitutos de la experiencia directa se ha orientado solo a la referencialidad de esos sustitutos (lenguajes) en desmedro de su riqueza expresiva y de su capacidad creativa.

La escuela planteada como campo de elucubraciones teóricas no aprovecha las percepciones comunes de los grupos y por eso pierde en “audiencia” respecto de los medios.

No se trata, de ninguna manera, de competir con los medios o de generar mensajes típicos de los medios en el aula. Clara queda, antes de cualquier reflexión, la diferenciación necesaria de ambas esferas: la escolar y la mediática. Se trata, por el contrario, de aprovechar mensajes que, contruidos desde la base de lo familiar y conocido, pueden servirnos en el aula de literatura como material de análisis para la incorporación de lo extraño, de lo no familiar. De esa manera, el diálogo con los textos mediáticos no solamente los resignificará en el espacio del aula sino que los devolverá luego a su medio atravesados por nuevas interpretaciones. La nueva lectura de los textos mediáticos conocidos que puede aportar la escuela es una forma de romper estereotipos, es entregar los elementos para leer un mensaje construido para manipular formas y patrones de conducta.

Todo mensaje que no tenga en cuenta el marco de referencia del público al que se dirige está condenado de antemano. Y por el marco de referencia entendemos precisamente el espacio de lo plural, de la diferencia, el inmenso espacio de la vida cotidiana. Es en él donde se producen los procesos de comunicación más importantes (las relaciones inmediatas, la familia, los amigos,...) y desde él se lee el resto de la sociedad.” (Prieto Castillo 1988:74-75)

Nuestros textos, en nuestras clases de literatura, no pueden perder el marco de referencia, el espacio cotidiano de nuestros alumnos y alumnas donde las relaciones establecen formas de entendimiento, y los medios ocupan en esa construcción un espacio importante. Nuestros alumnos y alumnas leen los textos literarios, nos guste o no, traspasados también por las formas de leer que los medios le imponen

Tal como los mensajes mediáticos aprovechan el entorno para ejercer influencias, pueden ser apropiados por el docente para hacer visibles textos de la cultura y comenzar a leerlos de otra manera. Es posible que el diálogo cotidiano se transforme así en un diálogo más crítico y el diálogo áulico en un poco menos ajeno.

9.- La narración oral: el diálogo a viva voz.

Trataremos en este apartado de recuperar como instrumento una de las formas más antiguas y tradicionales de comunicación del hombre: la narración oral, entendida no como un acto en sí

mismo sino como un proceso, es decir, desde una perspectiva metodológica con sustento en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

El diálogo en el aula se ha transformado paulatinamente, y debemos reconocerlo en nuestras propias prácticas, en un diálogo prescriptivo. Es decir, en muchas aulas, dialogar es decir lo que hay que hacer y responder lo que se quiere escuchar, situación que no deja espacio a la narración como forma comunicativa.

Nuestra propuesta no consiste en generar espacios propios de la narración, de darle un lugar diferente y especial, sino de insertarla como forma del diálogo cotidiano del aula de literatura. Contar y escuchar lo que nos cuentan como una forma de enseñanza y aprendizaje.

En un interesante estudio de la oralidad y la narración, María Nella Barba Tellez (2013) reconoce una serie de aspectos importantes que deberían guiar el proceso de construcción de la narración oral, aspectos que determinarán las características de cada narración en función de la audiencia y de las intenciones.

Entre esos aspectos podemos mencionar:

- ✓ Si el narrador va a usar una voz (su voz) o varias voces (las voces de los personajes de su narración).
- ✓ Si existe relación entre lo que dice y cómo lo dice.
- ✓ Si el ritmo de la narración es acorde al ritmo del relato narrado.
- ✓ Si la entonación utilizada es la más adecuada.
- ✓ Si la dicción es correcta.

Otros recursos, no menos importantes, para tener en cuenta son: la postura, el gesto, la mímica y el uso de las pausas, elemento fundamental en la captación de la atención del que escucha.

Los recursos esenciales del narrador oral escénico (lo verbal, lo vocal, lo corporal, que conforman la imagen hablada) no son ajenos a su individualidad, no están fuera, sino que constituyen esa totalidad que es cada persona que oralmente cuenta. Los recursos esenciales están siempre presentes en el espacio físico cuando alguien cuenta oralmente porque son propios de cada narrador oral: son su persona e imagen pública, así como son el canal expresivo-comunicador que es cada cual que cuenta oralmente. La utilización de los recursos esenciales, debe estar en función tanto de dónde se desea que tenga los acentos la atmósfera a crear, como de la expresividad a desplegar. (Garzón Céspedes 2010: 45-46)

La narración oral es, nos animamos a agregar a la cita de Garzón Céspedes, la herramienta más acabada del aprendizaje dialógico.

Es inventora y reinventora en la medida que el alumno, la alumna o el docente producen su propia narración, recuperan contenido y estructura de un relato y los recrean otorgándole nuevo contenido y nueva estructura, de acuerdo con sus lecturas y de acuerdo con el otro, con el que escucha pero no es cautivo, escucha desde su propia libertad (Freire, Prieto Castillo).

Superestructura y macroestructura juegan un papel fundamental (van Dijk). El nivel superestructural permite dar cuenta de las diferentes formas de construcción que caracterizan los distintos textos y restringe, además, la presentación de la estructura semántica o de contenido, es decir, la macroestructura. Las macroestructuras son las estructuras mayores de significado del texto y están directamente relacionadas con la cohesión general del texto, en este caso de la narración.

Superestructura y macroestructura son, entonces, herramientas de lectura de los textos narrativos en tanto orientan la interpretación y distinción de forma y contenido.

En otro sentido, la narración tiene que ver también con la memoria, individual y colectiva. La narración oral se inserta como un texto de la cultura que recrea otro texto cultural y que, como dispositivos pensantes, poseen la memoria del individuo y del grupo. La narración oral se dice desde la memoria y no de memoria, lo que implica a cada narrador incluirse, ser parte productora del discurso. Cada narración es una representación cultural dentro de las fronteras que la cultura impone, para reafirmarla o para modificarla (Lotman).

La narración oral implica compromiso porque es primero, una lectura y, después, una construcción en la que el narrador elige decir o implicar, dejar huecos o cubrir, (Sperber y Wilson) pero nada de lo que diga o deje de decir estará determinado por la inocencia, nada estará libre de ideología (Barthes, van Dijk).

Transformación

Antes que nada, la educación debe permitir la reflexión, el autoconocimiento, y el conocimiento y la aceptación del otro. Debe ser una educación para el diálogo y la comunicación. Una educación para el descubrimiento de las potencialidades de cada individuo, y que desarrolle esas potencialidades.

Una educación que forme y respete la autonomía. Que permita descubrirnos como ciudadanos de un país sin renunciar a ser ciudadanos del mundo. Una educación apasionada por la ciencia y no por eso menos alegre. Una educación que retome sus principios humanísticos. Que coloque al ser humano en el centro de las preocupaciones y que lo trate como sujeto. Y en todo esto la lectura y la escritura tendrán que ser protagonistas. (Castrillón 2003: 46)

¿Qué papel juega la literatura en esa transformación? ¿Qué se puede hacer desde el aula de literatura para educar para la libertad? La literatura nos puede abrir el diálogo, se puede transformar en el lente que nos ayude a mirar lo que antes no podíamos ver.

Como afirma Barthes, en la problemática de la transmisión del saber reside la alienación, entonces solo modificando esa transmisión, haciéndola diálogo, nos acercaremos a la libertad.

Tres principios declara Barthes para un cambio que aunque insuficiente, es sobre todo necesario: darle vuelta al clásico centrismo y hacer la historia de la literatura de adelante atrás; (...) dejar de tratar al texto como objeto sagrado y (...) a toda costa y en todo instante, desarrollar una lectura polisémica del texto (1987: 57-58).

En todos podemos reconocer una intención: involucrar al alumno sujeto en el diálogo de la enseñanza, invitarlo a leer y a descubrir un saber que no tenemos preelaborado de antemano y desafiamos a descifrar, un saber que está en el texto literario pero no está, porque solo se hace visible desde la lectura de cada uno.

Todos y cada uno de los principios hasta aquí desarrollamos y de los instrumentos descriptos para la enseñanza de la literatura tienden hacia lo mismo, hacia el camino señalado por Barthes, el desmontaje de la acartonada escena del aula literaria, el borramiento de lo sagrado, lo desacralización de autores y de profesores. Lo que de ninguna manera significa vaciar de seriedad la enseñanza de la literatura, por el contrario, desde el convencimiento de que es serio e importante que nuestros alumnos se construyan como lectores críticos de la literatura y lectores críticos de la realidad, es que debemos poner todo nuestro esfuerzo en lograrlo.

La escuela secundaria obligatoria, producto de una ley reciente de nuestro país que tiende a la integración y a la igualdad, puede transformarse, si no tomamos los recaudos necesarios, en uno más de los elementos de ajenidad, pues más que nunca ahora tenemos un público “*cautivo*”.

El mecanismo de control está de nuestro lado, de los docentes, pero eso más que herramienta puede degenerar en arma, en un arma mortal de libertades, en un llamado al absoluto silencio.

Transformar la enseñanza de la literatura es para nosotros un desafío literario, el de crear todos los días el aula de literatura, más allá incluso de los límites físicos del aula. Es buscar la “*experiencia directa*” a la que hace referencia Prieto Castillo cuando analiza algunas cuestiones propias de la percepción, “los recursos de ninguna manera pueden sustituir la experiencia directa, la relación del niño con la realidad y la creación de su propia realidad” (Prieto Castillo 1988: 16-17) Y por qué sustituirla, nos preguntamos, por qué no generar una escuela de experiencias. Puede que por ahí vaya el camino de la transformación, o mejor dicho, uno de los caminos.

Entre afirmar que la lectura es buena y leer, hay una distancia; entre declararnos a favor de la oralidad y generar espacios para la narración; entre creer que otros lenguajes pueden servir de instrumento para la lectura y poner música en la clase para leer escuchando; entre mirar solamente o desentrañar una película; entre decir que contar una novela o un cuento despierta el interés por la lectura y el “vamos a contarles a otros a ver qué pasa”; entre todos esos binomios, hay mucha distancia.

Preferimos quedarnos con las acciones. La acción, y el diálogo es acción, es lo que transforma.

La libertad de la lectura está en ver lo que no ha sido visto ni previsto. Y en decirlo. Pero para que esa libertad sea posible, es preciso entregarse al texto, dejarse inquietar por él, y perderse en él. La libertad solo es aquí generosidad. No apropiación del texto para nuestros propios fines, sino desapropiación de nosotros mismos en el texto. (Larrosa 2003:650)

Nosotros, docentes y guías del proceso dialógico, solo podemos mostrar que la literatura está ahí, que puede aportarnos una nueva forma de entender, de leer y de mirar, pero aceptando que nosotros también nos desapropiamos frente al texto y nos reconstruimos a partir de él cada vez y con cada lectura.

PARTE II: Propuesta.

Un programa de intervención

En esta segunda parte del trabajo, y tal como habíamos anunciado, se presentará un programa de intervención para la enseñanza dialógica de la literatura en la escuela secundaria.

Elegimos la denominación programa, justamente, porque no pretende ser un modelo de enseñanza ni una muestra ejemplar de una única forma de trabajar los contenidos. Por el contrario, el programa está conformado por una serie de acciones que pueden llevarse a la práctica en el aula en forma alternativa y conjunta y tienen como objetivo común el desarrollo de un diálogo solidario, compartido e igualitario que determine las condiciones favorables para la enseñanza de la literatura.

Las acciones conforman un programa abierto, una estructura que puede modificarse, enriquecerse y adaptarse a los contextos áulicos más diversos.

Nótese que hemos mencionado siempre que nos referimos al proceso los términos “enseñanza dialógica”, no enseñanza-aprendizaje, dado que consideramos que el famoso binomio resulta poco más que ficticio. Cuando hemos hablado de experiencia es porque consideramos que el alumno puede utilizar para el proceso las herramientas que estamos brindando en tanto facilitadoras del proceso, o porque consideramos en algunos puntos el aprendizaje que el propio docente realiza desde el lugar de la enseñanza, pero no porque consideremos una relación causal directa entre enseñanza-aprendizaje. Todos los intentos de control que pretendemos ejercer sobre el segundo son, en gran medida, “fantasías”. Podemos controlar la enseñanza, aunque no totalmente, pero los efectos en el aprendizaje son parte de las utopías que nos invitan a seguir construyendo.

En cuanto a las acciones, volvemos ahora al programa, están presentadas en un orden que no responde a ninguna otra lógica que la linealidad de una organización. La puesta en práctica se da en orden aleatorio y alternativo, incluso combinando acciones. De hecho en cada una de las prácticas podemos hacer foco en una acción, pero aparecerán otras que la atraviesen y sirvan de soporte y apoyo.

Trabajar el diálogo con la historia, por ejemplo, implica también el trabajo con los textos, con los géneros, con el lenguaje, etc.

Las acciones del programa han sido determinadas por los diferentes instrumentos que se describieron en la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico. Cada instrumento (nueve)

determina una acción (nueve) a las que se ha sumado una más que focaliza la relación docente-alumno, alumna, como eje transversal que atraviesa todo el proceso.

Las acciones del programa de acuerdo con lo explicitado son:

- 1) *Diálogo con los mundos***
- 2) *Diálogo con los géneros***
- 3) *Diálogo con el humor***
- 4) *Diálogo con los textos***
- 5) *Diálogo con las artes***
- 6) *Diálogo con la historia***
- 7) *Diálogo con el lenguaje***
- 8) *Diálogo con los medios***
- 9) *Diálogo con la narración***
- 10) *Diálogo con el docente***

De cada una de las acciones derivan acciones subsidiarias que refuerzan la principal y evidencian la relación con otras acciones del programa.

Además del desarrollo de cada una de las acciones presentamos “Relatos” en los que se incorporan fragmentos de clases desgrabados, producciones de alumnos, recortes de carpetas, diálogos, entre otros.

Los relatos corresponden a nuestra actividad en la escuela secundaria, más específicamente en los cursos de 5° y 6° año de Secundaria Superior.

Todo el material incluido en este espacio fue recopilado del trabajo de una escuela en la ciudad de Pergamino, el Instituto Comercial Rancagua.

El Instituto está ubicado en zona rural, a unos 15 km. Del centro urbano de Pergamino. Tiene un total de 360 alumnos, en su mayoría de Pergamino que viajan todos los días hasta la escuela, el resto de la matrícula es población local del pueblo.

El Instituto Comercial Rancagua desarrolla un proyecto institucional que puede ser entendido como una escuela de proyectos, dinámica y de participación. La política institucional hace hincapié en la generación de espacios de integración y expresión (Centro de Estudiantes, Cooperativa Escolar, Centro de Mujeres) en los que los alumnos sean protagonistas y en la generación de proyectos que abran el aula a otros espacios: clases especiales en el campo y en el monte, ferias de

ciencias y de colectividades, campamentos temáticos, ciclos de cine, bibliotecas ambulantes para el pueblo, caminatas, entre otros.

Los relatos rescatan fragmentos de experiencia de la enseñanza de la literatura en los 5° y 6° años del ICR y fueron recopilados durante el período comprendido entre marzo 2011-diciembre 2012.

En la presentación de cada acción del programa se repetirá entonces la misma estructura:

1) Acción: x

2) Relatos

3) Desarrollo

4) Acciones subsidiarias (n)

Al final del programa se presentará una experiencia que engloba las acciones del aprendizaje dialógico y que se llevó a cabo junto a los alumnos durante los ciclos 2012, 2013 y 2014: la Feria del Libro Contado.

1.-

1.- 1. Acción: EL DIÁLOGO CON LOS MUNDOS

1.- 2. Relatos

Entramos al aula de 5° año de Secundaria. Después del saludo y de que los alumnos acomodan sus útiles y mochilas y se ubican en sus lugares comenzamos a dialogar.

Les digo, que el tema del día será Cortázar, que vamos a leer algunos cuentos. Indago sobre conocimientos previos, entre sonrisas y algunas bromas respecto de su corta memoria. Los alumnos se ríen ante mi pregunta ¿Recuerdan quién es Cortázar? Porque dicen que lo nombra demasiado seguido y que lo cito continuamente.

Buscamos los textos en la antología y nos detenemos en “Historia verídica” de Julio Cortázar. Pregunto y uno de los alumnos se ofrece a leer el texto para todos. La lectura termina y me miran, como esperando algo, que les diga qué es eso o qué quiere decir.

-Vamos a leerlo otra vez, ¿les parece?- pregunto.

-Sí, mejor- me responde uno de los alumnos.

Volvemos a leer, esta vez leo yo. Cuando termino levanto la vista y una alumna acota:

-Lo que este texto significa es que las cosas no siempre son como las planeamos.

-¿El había planeado que le cayeran los lentes?-pregunto.

-Bueno no, pero después planeó que no se rompieran con el estuche y le salió al revés.

-¿Al revés de qué?- pregunto, no a la alumna sino al grupo en general.

-Al revés de cómo son las cosas, o cómo tendrían que haber sido- dijo un alumno- No sé, a veces te pasa eso, cuando más te cuidás es peor, eso le pasó al personaje.

-¿Cómo sabemos cómo deben ser las cosas, cuáles son los parámetros que nos indican cómo son las cosas?

-Y, eso se sabe... no sé. Es obvio- opinó otro alumno que hasta ahora no había participado.

-Es lógico-dijo otro.

-La literatura-pregunto- ¿es lógica?

-No, la literatura es de otro mundo- responde rápido una alumna.

-De otro mundo no- corrige una compañera- la literatura crea mundos, ocurre en otros mundos.

-El concepto de mundo posible, recuerdan- intervengo.

-Cada autor, crea su mundo, un mundo en el que paso lo que él quiere que pase. Eso quería decir yo- aclara el alumno que antes había intervenido.

-Pero el texto que leímos se llama Historia verídica, o sea, una historia verdadera, ¿ese título lo ubica en nuestro mundo o en un mundo particular, creado por Cortázar?- vuelvo a intervenir.

-No, pero ud. dijo que Cortázar no creía en este mundo- un alumno aporta.

-Cortázar desconfiaba de este mundo- agrega otro alumno.

-Es como que te hace dudar a vos cómo son las cosas. Eso es lo que él quiere hacer- continúa el primero.

Aprovechamos a continuación para repasar las características de los distintos mundos posibles y presentar el mundo fantástico en el que se enmarcarán la mayoría de los relatos que leeremos de Cortázar.

1.- 3. Desarrollo

El concepto de mundo posible, más que una categoría teórica es una condición esencial para abordar los textos literarios. Es el primer puente que debemos cruzar para ahondar en un análisis que no puede quedarse en niveles textuales sino que requiere de lo inferencial y del intercambio activo con el lector.

Conceptos como los de ficción y creación suelen no resultar conceptos claros o simples de manejar para los alumnos. Comentarios como: “a mí no me gustan estas novelas, prefiero que sean más de ficción”, o “la literatura de ficción no me gusta”, demuestran una confusión evidente en el entendimiento de algunos conceptos.

Trabajar junto con los alumnos en el marco de los mundos posibles reordena las estructuras para la complicidad necesaria que la literatura nos exige. Es, de alguna manera, poner en claro las reglas del juego antes de ponernos a jugar, para que todos los cuestionamientos o preguntas que le podamos hacer al texto no surjan de una lógica diferente a la que el texto propone.

En este sentido, hablar de mundos posibles y propios de la literatura no niega, ni se contrapone, a la idea de que la literatura puede ser una forma de leer el mundo y que existe entre la literatura y la realidad cierta referencialidad. La existencia de mundos posibles se completa por la existencia del mundo que llamamos cotidiano, por semejanza o por oposición; de la misma manera que la idea de ficción se complementa con la idea de realidad.

Los textos contienen universos semánticos que pueden ser descritos como mundos. Los mundos del texto pueden hacer referencia al mundo real, en los textos que parten y retornan al mundo real, o pueden producir mundos posibles, contrafácticos, alternativos. Es el caso de los textos de ficción, que están especializados en la construcción de mundos comunicables, pero no habitables. Los mundos posibles del texto son construcciones culturales, mundos de papel, cuyo espesor real es puramente semiótico. Como producciones de la imaginación humana no son desdeñables, pues al distanciarse de las limitaciones del mundo real, nos permiten contemplar nuestros anhelos, sueños o posibilidades. Por otra parte, al retornar desde ellos al mundo cotidiano, contribuyen a iluminarlo, a percibirlo desde una óptica diferente. También hay que pensar las relaciones entre el mundo construido o reconstruido por el texto y el mundo social o natural. Los mundos construidos por la cultura, amueblados culturalmente por las artes y las ciencias, son mundos intermedios entre los mundos fácticos y contrafácticos. El estatuto de realidad de este tercer mundo corresponde a un espesor, cuya entidad real ha sido concebida de distintas formas. Para algunos es el mundo habitado por los seres humanos, a partir del cual se asoman a los mundos reales o

imaginarios. El tercer mundo es también un mundo textual. En realidad, la actividad esencialmente humana es la construcción de mundos y a ella se aplican las construcciones culturales, científicas y mitológicas, entre otras. El placer del texto artístico (y el de todas las artes según sus modos de producción significativa) nos libera de nuestras limitaciones de seres materiales y biológicos y nos permite pensarnos como seres que encuentran en los sentimientos y en las ideas un nuevo estado de ser, ajeno casi al sustrato biológico sobre el que vivimos. (Vazquez Rocca 2007:8-9)

La aceptación de la existencia de mundos posibles y el entendimiento de esos mundos a través del diálogo que se propone con el texto se transforma así en una nueva herramienta cognoscitiva. Es decir, todos los análisis de los mundos posibles literarios, imposibles desde la lógica de nuestro mundo real, se concretan desde la medida de nuestra propia experiencia y se transforman en una forma más de entender esa experiencia, más rica y más compleja, puesta en diálogo con otras alternativas.

La ficción es entonces, desde mundos realistas o fantásticos, una mirada posible de nuestro mundo real de experiencias, una mirada diferente, a veces irónica o absurda, de las lógicas de conocimiento pero que se habilita desde esas mismas lógicas.

La creación literaria, en cuanto creación artística, aporta significados por su capacidad de análisis y de iluminación de mundo real desde la mirada que otras propuestas pueden aportar. Es como un tomar distancia y mirarnos desde afuera para vernos con más perspectiva y lograr una visión más completa y compleja de lo que somos y de lo que creemos.

1.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Presentar alternativas de lecturas propias de los diversos mundos que la literatura propone: fantásticos, mitológicos, realistas, mágico-realistas, maravillosos, entre otros.
- ✓ Abrir el diálogo entre los universos textuales y sus referencias al universo real compartido por el docente y los alumnos y alumnas.
- ✓ Abordar la problemática de los mundos posibles en relación con la intencionalidad de escritura: ironizar, criticar, caricaturizar, entre otras.
- ✓ Proponer el concepto de mundo posible en relación con el concepto de libertad, de expresión y de lecturas.

1.- 5. Otros relatos

Análisis de un alumno de 5° año de Secundaria Superior del texto “La foto salió movida” de Julio Cortázar (*fragmento de una carpeta de clase*)

*“El texto es absurdo. Primero porque le pasa a un cronopio y los cronopios no existen. Además porque nada de lo que le pasa es verdad, solo el cronopio lo imagina. Pero el texto me gustó mucho porque me invita a pensar en que quizás alguna vez las cosas se puedan cambiar de lugar o no se cambien pero a nosotros nos parezca que sí. Si las cosas son así quizás muchas cosas que pensamos que nos pasan las estamos imaginando. Es como el **efecto mariposa**, una cosa te lleva a la otra.”*

Comentario de una alumna después de la lectura en clase de Carta a una señorita en París (*comentario oral desgrabado*)

*“Los conejitos son lo que a él le molestaba. Él vomita lo que le molesta y no lo puede controlar. **Todos tenemos conejitos para vomitar**, pero son distintos.”*

Las negritas que distinguen fragmentos de las producciones de alumnos y alumnas destacan el uso de recursos retóricos como formas de expresión. Los alumnos se involucran con el texto, se identifican, crean el discurso literario, lo contrastan con su realidad. Lo legitiman.

2.-

2.- 1. Acción: DIÁLOGO CON LOS GÉNEROS

2.- 2. Relato

Texto de la carpeta de una alumna de 6° año de Secundaria.

Consigna de trabajo: Relata tu experiencia de lectura con la obra de Rulfo, Pedro Páramo.

“Pedro Paramo es muy difícil. Lo tuve que leer dos veces y algunas partes un montón de veces. Te confunde porque están todos muertos y después aparecen, son grandes y después chiquitos, hay un montón de personajes. Al principio no entendía nada, pero después empecé a entender, igual hay partes que te re confunden, los diálogos no se sabe de quiénes son.

En realidad está bueno y me parece genial Rulfo porque para escribir eso tenés que armar todo un texto y desarmarlo, no sé creo que debe ser más difícil de escribirlo que de leerlo. Me gustó porque nunca había leído una novela así.”

2.- 3. Desarrollo

En el relato anterior, el texto que corresponde a una alumna de 6° año, más allá de la dificultad que decide poner en primer plano, la noción de género aparece y enmarca la reflexión: Pedro Páramo es diferente y más difícil porque es una novela distinta a otras novelas pero una novela al fin, podríamos sintetizar.

El concepto de género define por adhesión o por ruptura y genera lo que Jauss denomina *horizonte de expectativas* (1981: 34). En este caso, sin dudas, ha sido ese horizonte lo que se ha visto modificado durante el proceso de lectura por las alteraciones que Rulfo incorpora en su obra, pero alterado o no, sigue siendo ese horizonte el conductor de una lectura.

Como una ruta de lectura prefijada de antemano el horizonte marca también los tipos de lectura que cada obra suscita, es decir, encaminada en esa ruta o siguiendo por los márgenes caminos alternativos, pero siempre alternativos al principal, identificado de antemano. Ese camino, la noción de género, es lo que se modifica con cada nueva lectura.

El camino ya no es el mismo después de que alguien lo camina. Los géneros se van modificando con las nuevas escrituras y, fundamentalmente, con las nuevas lecturas.

Pedro Páramo marca la ruptura que afecta una serie literaria, o, mejor aún, marca las características que determinarán la literatura de una época y que, por consiguiente, provocan una transformación en la percepción.

Esta idea de género es una idea dinámica que entiende que los géneros se definen en relación, o en diálogo podríamos decir, con otros textos antecedentes que se han retenido como norma.

Más allá de la transgresión, ciertas características de Pedro Páramo permitieron a nuestra lectora-alumna ubicarlo en el universo novela y ponerlo en diálogo con los otros textos de ese universo que había leído anteriormente y para los que Pedro Páramo viene a ser una novedad pero no una novedad absoluta, sin una manifestación diferente de un universo genérico ya existente: la novela.

El concepto de relación, que nosotros llamamos diálogo, es fundamental. En la relación se define el género y se inscribe en la historia, una historia cultural y no objetiva. El horizonte de expectativas del lector de Rulfo se construye también atendiendo al momento de producción de su obra y a los factores sociales y culturales que la atraviesan, tanto así como al momento histórico del arte en general y de la literatura en particular. El horizonte se reconstruye y se modifica desde la lectura de un sujeto atravesado por otras circunstancias históricas y culturales y que transita otro momento del arte y de la literatura.

La alumna de 6° que hemos citado en el ejemplo, nuestros alumnos en general, construyen los horizontes de lecturas de las obras no solamente desde lo que son como sujetos históricos sino también desde las herramientas que nosotros le otorgamos desde la escuela. Ese horizonte es lo que le permite afirmar “nunca había leído una novela así”.

2.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Trabajar con los géneros desde la propuesta de distintas teorías: Bajtin, Jauss, clasificaciones tradicionales.
- ✓ Leer textos representativos de géneros de diversas épocas.
- ✓ Trabajar con la explicitación de horizontes de expectativas: trabajos con elementos paratextuales, trabajo con datos del autor y la época, lecturas de distintas obras del mismo autor.

3.-

3.- 1. **Acción:** DIÁLOGO CON EL HUMOR

3.- 2. **Relatos:**

Comentarios extraídos de carpetas de alumnos de 6° año. Los comentarios se refieren a la lectura de los textos: El especialista o la verdad sobre el aleph, de Roberto Fontanarrosa; Berlo Zenobi y Primo Doppo, de Juan Rodolfo Wilcoc y El enfermo profesional de Roberto Arlt.

“Algunos de los textos que leímos me causaron gracia. Otros no porque no los entendí, y si te lo explican no sirve”.

“Fontanarrosa es un genio, pero porque nosotros ya habíamos leído el cuento de Borges sino no te reís ni a palos. No es para cualquiera.”

“Los monstruos de Wilcoc son lo mejor. Muestran todos los monstruos que hay en la sociedad, todos los monstruos que se la pasan mirando a los otros. Me encantó el que pone huevos y todos opinan. Me encantaría que pasaran cosas así de locas en la realidad para que todos opinaran cualquiera, pero igual, de las cosas de todos los días todos opinan cualquiera. Igual me hizo reír mucho.”

“Con el de Arlt no me reí. Me gustó, el texto está muy bueno, pero no me causa gracia, me hace pensar porque es lo que está pasando todavía con la gente que no va a trabajar. No te hace reír, es ácido, Arlt es siempre así, en el otro cuento que leímos³ me pasó lo mismo, no me daba gracia, me daba bronca ese padre explotador. En realidad Arlt te hace dar más bronca.”

3.- **3. Desarrollo**

³ La alumna se refiere aquí a otra Aguafuerte, “Padres negreros” en Arlt, Roberto (2008) Aguafuertes Porteñas, Losada, Buenos Aires.

Lo que se desprende de los comentarios de alumnos y alumnas nos brinda una perspectiva de lo que el humor puede significar para los distintos receptores, es decir, los efectos diversos que el humor despierta, a veces coincidente con la intención primera del autor y otra, seguramente, muy distante de ella.

Hablar de “Humor” en general, resulta difícil, dado los diversos mecanismos que generan el humor y que usan autores de diversas épocas y con distintas intenciones: ironía, sarcasmo, absurdo, parodia o sátira, son algunos de los recursos más típicos, todos exigentes de una complicidad que en algunos casos proviene de competencias o conocimientos previos y otras de un contexto social y cultural particular y compartido.

Llevar textos de humor al aula implica también un trabajo con las intenciones y con las épocas, con los tipos de humor y con los contextos de producción que generaron esos textos, con las características de los autores y con los tipos de humor que podemos encontrar.

Lo cómico implica transgresión de la regla y para que el efecto se cumpla es necesario que se conozcan las normas que se están violando, a veces desde la exageración, otras desde la ironía y otras desde el extrañamiento ante lo común y cotidiano.

Tanto el humor de Wilcock como el de Arlt, esconden una crítica y un análisis social, aunque de contextos y situaciones diferentes, que implican un trabajo contextual con el alumno, de observación y análisis de las realidades que provocaron esos relatos.

En el caso de Fontanarrosa, en cambio, es la realidad textual del texto original el requisito del humor. No hay rebote posible si no se ha leído *El aleph* de Borges con anterioridad.

Si entendemos, como hasta aquí venimos intentando en esta propuesta, la literatura como una forma de ver y entender el mundo, el humor es una de las formas comunes y propias de ese entendimiento. El hombre reacciona con humor ante ciertas situaciones que lo angustian o que hasta resultan trágicas y transforma al humor en estrategia, no de evasión sino de análisis.

La risa es una propiedad del hombre y por tanto debe ser parte también de la literatura, tan propia del hombre como la risa y como lo trágico.

El humor es la ciencia de lo que la ciencia no entiende ni puede entender. Mira la lógica, el bien, el mal, la vida y la muerte desde la otra vereda. Nos permite mirar lo que creemos conocer y reconocer demasiado como algo absolutamente nuevo e inesperado. Es un antídoto contra todos los automatismos, los fundamentalismos, los totalitarismos y casi todo lo que termina en ismo, incluido el humorismo. El humor nos alivia de toda generalización y explica que, como dice la canción, 2 más 2 es 5 o 3, que nunca, o casi nunca, es 4.

El humor es el arma favorita de la literatura: a la vez espada y escudo, protege y explora, abre caminos y nos esconde cuando va llegando el lobo. Nos permite sobre todo y ante todo decir más, decir todo, lo que podemos y lo que no podemos decir, lo que podemos y no podemos saber. (Gumucio 2012: 118-119)

3.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Trabajar con autores de distintas épocas y distintos contextos sociales y culturales. El seguimiento del humor y sus mecanismos en el tiempo permitirá ver cómo se fueron modificando las formas del humor en función de cómo fueron variando las intenciones y cómo fue evolucionando el público lector.
- ✓ Trabajar comparativamente con producciones humorísticas no literarias de distintas épocas, lo que permitirá construir el modelo de “formas de hacer humor” más allá de los soportes y los géneros y ligadas directamente con las características sociales, culturales y políticas de un momento. El absurdo en la literatura, por ejemplo, y en el teatro más particularmente, fue una reacción contra el realismo exacerbado de una época, pero no constituyó una forma de hacer humor más allá de lo literario en ese momento (mediados de siglo XX), sino un antecedente para épocas posteriores.
- ✓ Trabajar comparativamente con producciones no humorísticas de distintas épocas. Leer el grotesco en Arlt, en Discépolo o en Cossa, por ejemplo, es una forma de leer desde el humor momentos de la historia social de nuestro país, pero no constituyen la única forma en que esos momentos fueron leídos y expresados desde la literatura. En el género dramático, por ejemplo, el grotesco de Cossa y el absurdo de Gambaro pueden leerse como formas del humor que describen una época, coincidente con la que Halac describe y muestra desde el realismo (producción no humorística). Comparar y analizar recursos y efectos resulta un interesante trabajo para evidenciar la esencia de lo humorístico.

4.-

4.- 1. Acción: DIÁLOGO CON EL TEXTO (y con los textos del texto)

La historia y la literatura. Transversalidad.

4.-2. Relato

Intersección entre Los cautivos y El Matadero

Alumna: *-Pero Echeverría no se hubiera enamorado nunca de alguien como la Luciana...*

Docente: *-¿Por qué?*

Alumna: *-Porque él era un hombre educado, fino, él defendía la civilización*

Docente: *-Entonces está bien lo que plantea Kohan, la hubiera educado, en la historia del libro le enseña a escribir*

Alumna: *-No, no creo... para mí los despreciaba, en El Matadero hay desprecio por “la chusma”*

Docente: *-Entonces Kohan también los desprecia porque los presenta de una forma muy brutal, los personajes marginales de Los cautivos se comportan como animales*

Alumna: *-Kohan es irónico...*

Diálogo con una alumna en una clase de 5° año de Secundaria Superior en la que se estaba analizando Los cautivos de Martín Kohan.

4.- 3. Desarrollo

“Quién es entonces” preguntó Maure. “¿Qué hace en la casa del patrón si no es el patrón?”

“Es un amigo suyo”, dijo la Luciana. “El patrón va a faltar por un tiempo y le prestó la casa”.

(...) “El hermano era dueño de un campo de por acá, José Echeverría, es el hermano de José Echeverría”.

“¿Ve esas rayas negras que tiene adelante?” “Si”, dijo Maure. “Bueno”, dijo la Luciana, “no son simples rayas ni simples dibujitos. Son letras. Son letras que forman palabras. En ese cartel está escrito el nombre de la estancia”.

Maure reculó, perplejo, azorado (...) “Ahí dice Los Talas” “¿Los Talas?” “Si, Los Talas” “¿Y vos cómo sabés?”, arriesgó Maure. La Luciana contestó algo orgullosa y algo modesta: “Porque aprendí a leer”.

Martín Kohan, Los cautivos.

En el anterior fragmento de *Los cautivos* las referencias a Esteban Echeverría (hermano de José Echeverría) y la estancia Los Talas (donde Echeverría se escondió antes del exilio definitivo) nos remiten directamente a la obra *El Matadero*, considerada una de las obras fundacionales de nuestra literatura nacional.

Distintas épocas, diferentes modelos de enseñar literatura y variadas propuestas desde lo pedagógico y didáctico evidencian un no cuestionamiento a la obra de Echeverría como parte integrante de un canon de lo que podría llamarse Literatura Argentina. En todos y cada uno de los períodos aparece *El Matadero* como contenido de estudio, abordado desde distintos puntos de vista y analizado desde variados modelos, pero presente, conformando ya la lista de “los clásicos”. No ocurre lo mismo con el citado texto de Kohan, *Los cautivos*, una especie de relectura contemporánea de *El Matadero* en la que se evidencia una postura crítica e ideológica.

Es decir, el diálogo lector (alumno)-texto de Echeverría está, por decirlo de alguna forma, oficializado, en el marco de la enseñanza de la literatura en nuestro país, pero no lo está el diálogo que se puede establecer entre lector (alumno)-texto de Kohan- texto de Echeverría.

¿Cuáles son los motivos de que lo uno y lo otro se produzca? Los mismos que han determinado durante décadas la existencia de un canon literario, preestablecido, rígido y, por supuesto, ideológico.

El vocablo canon, dice Retamoso:

Recoge por un lado el sentido normativo, al proponer lo que se consideran auténticos paradigmas, pero proyectándolo sobre el plano de su transmisibilidad histórica y social, al establecer el repertorio de obras que deben ser enseñadas en las instituciones educativas, desde la escuela hasta la Universidad. De este modo la noción de canon adopta un sentido especialmente pedagógico, instituyendo el catálogo de textos ejemplares que deben ser estudiados por todos los alumnos del sistema escolar (2009: 76)

Sabemos, sin embargo, y a partir de la lectura de textos como los de Harold Bloom la polémica que se ha planteado desde hace unos años a esta parte respecto del concepto de canon y de la inclusión de textos “no canónicos” en las instituciones educativas.

La idea de canon como conjunto de textos consagrados, aceptados y avalados social e institucionalmente está directamente relacionada al concepto de literatura: desde una perspectiva canónica podríamos decir que solo es literatura lo que corresponde a esa selección y lo que institucionalmente se ha determinado como tal.

Pero en el aprendizaje dialógico no solo los lectores dialogan con los textos sino los textos dialogan entre sí, y es Kohan el que dialoga con Echeverría, que a su vez dialoga con Sarmiento, ambos protagonistas de un diálogo más amplio aún con los textos de la historia nacional. Es decir, son los canónicos los que habilitan también lo que podrían llamarse textos marginales, que existen en relación de continuidad o de oposición a los textos consagrados.

Trasladar y, por qué no, borrar los márgenes establecidos por el canon es ampliar el concepto mismo de la literatura, entendida desde el principio del siglo XX y los movimientos de vanguardia, como una manifestación que va más allá de los límites impuestos por la norma.

Trascender el canon es también abrir el diálogo con una nueva mirada de la historia social y cultural de la cual la literatura no puede sentirse aislada. Leer Kohan, además de Echeverría, es aprender a dialogar con el revisionismo histórico que trasciende la historia oficial y, por ende, aprender a dialogar con el ser argentino del presente en relación con el pasado.

“Así como la literatura puede, en un momento determinado, convocar a la historia ante la pregunta cómo narrar hechos reales, puede también, en otro momento, devolverle sus propias preguntas sobre la experiencia, la memoria, los relatos, los documentos, la verdad y la ficción.(...)” (Kohan 2000: 257)

Pretender ampliar el diálogo es, entonces, no eliminar el concepto de canon, sino plantearlo para transgredirlo, para violarlo, en el sentido ostensible del término, y comprender un aspecto más, no menor, no superficial, de los alcances de la literatura: su relación con el poder y con lo hegemónico.

El humor, lo popular, la sátira, lo grotesco, lo ridículo y hasta lo grosero, entendidos desde una intencionalidad estética, como sensación y no como belleza (de αἴσθησις (aisthesis)

«sensación, sensibilidad», e -uká (ica) «relativo a») incorporan al diálogo con la literatura aspectos que antes le estaban vedados y no hacían más que alejarla de las experiencias vitales de los lectores.

4.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Trabajar desde la idea de macroestructura. La determinación de macroestructuras textuales permite identificar los significados mayores o globales del texto a partir de los cuales se construyen todos los diálogos posibles.
- ✓ Trabajar en el nivel de las superestructuras. Los formatos de los textos, en relación con las macroestructuras, determinan también significado. El manejo de superestructuras textuales permite la identificación de categorías en los textos leídos pero sirve también para la construcción de los textos propios que se originan en cada lectura. Así, el trabajo por ejemplo con superestructura narrativa de un cuento refuerza el conocimiento de las categorías narrativas pero, en la puesta en diálogo con otros textos produce un crecimiento en el nivel de otras estructuras, por ejemplo, argumentativa. Véase el caso del relato citado, la alumna desarrolla en el diálogo, a partir del análisis de un texto narrativo, un crecimiento del nivel argumentativo.
- ✓ Identificar y analizar proyecciones sobre el presente de la discusión “civilización/barbarie”.
- ✓ Dialogar con las lecturas de otros. Leer los textos literarios como textos culturales implica leerlos como propios de una sociedad, de una época y de un momento político, pero también reconocer que cada lectura de ese texto se hace desde una época y desde construcciones políticas y sociales. Cada texto literario es leído diferente según los lectores. Comparar y analizar lecturas da sentido a las lecturas propias.

En el ejemplo citado, Echeverría lee y escribe la época rosista y a su vez Kohan lee *El Matadero* desde *Los Cautivos* en el siglo XX, que a su vez nosotros leemos desde nuestro conocimiento del mundo, que incluye además nuestras ideologías.

5.-

5.- 1. **Acción:** DIÁLOGO CON OTRAS ARTES

5.- 2. **Relatos**

En el salón de 6° año de Secundaria los alumnos se disponen a empezar las actividades del día. Cuando entro me recibe el murmullo típico de los primeros saludos mezclados con ruidos de bancos y sillas que se mueven. Algunos terminan de entrar y la celadora sale del salón después de tomar asistencia. Espero parada delante de todo, entre el espacio que queda entre los alumnos y el pizarrón. El murmullo se apaga y me saludan respetuosamente. A todos le llama la atención el equipo de música que traigo conmigo “¿Vamos a escuchar música?” “¿Cómo, hoy no íbamos a trabajar con el libro de Soriano? ¡Lo terminé anoche!” “Callate, no digás nada”. Son algunas de las voces que se empiezan a oír sin darme tiempo a una respuesta.

-Sí a todo – respondo – Si vamos a escuchar música, sí vamos a trabajar Soriano y sí tenía que estar leído el libro para hoy.

- ¿Y qué vamos a escuchar?

- Mozart

-¡¿Mozart?!

La predisposición de los alumnos no es la mejor, como me lo esperaba. Los prejuicios respecto de la música clásica ganan por sobre cualquier comentario que pueda yo hacerles, por lo que decido que vivan su propia experiencia sin mucho preámbulo.

-¿No recuerdan en qué parte de la historia aparece Morzart mencionado? – pregunto.

Los más hacen silencio, algunos hacen referencia al capítulo 15, la escena de los músicos en el barro:

“Pensé que si Dios existe estaba allí, mezclado con los músicos, dictando el último salmo o abriendo el juicio final. Los de colectivo 152 tocaban un Requiem solemne pero sin tristeza mientras en la línea de la llanura asomaba una brizna de luz rojiza. Parecían espectros que de vez en cuando tendían el brazo para dar vuelta a una página de la partitura (...) Mozart debía estar dándoles la aprobación y ellos lo sentían porque en sus caras había sonrisas jubilosas.

Hasta que todo terminó. La apoteosis de las últimas notas se desvaneció en un cortejo de hombres y mujeres pequeños que se perdían como hormigas preparándose para un largo invierno. Entre todos subieron el piano con una cuerda y lo ataron al paragolpes. Al arrancar el 152 dejó una polvareda que tardó en disiparse”.

Oswaldo Soriano, Una sombra ya pronto serás. Capítulo 15 (fragmento)

La referencia se había pasado por alto en la lectura y ninguno de los alumnos había escuchado nunca el Réquiem.

-Pensemos al personaje – les dije.

Entre aportes y comentarios de todos nos ubicamos en situación: El personaje se encuentra perdido en algún lugar. Está parando en un motel del Automóvil Club totalmente abandonado, con un compañero millonario.

Una mañana sale a caminar por la ruta y en un cuadro fuera de lo común, mientras observa a unos muchachos robando cables, ve y oye a los del colectivo 152 tocando el Réquiem de Mozart. Es un hombre solo, con un pasado incierto y un futuro más incierto aún. Es un hombre sin presente.

-Ahora vamos a escribir. Piensen en ese personaje y en esa situación. Piensen en toda la historia, en aparición inicial del personaje y en su desaparición final. Piensen en el título y escriban lo que el Réquiem les inspire.

Comenzó la música y el clima fue cambiando poco a poco. Con la llegada de los movimientos más profundos el clima que se respiraba era denso, nadie hablaba, todos escribían o pensaban y algunos estaban muy compenetrados en la situación.

-No importa que no lo entiendan técnicamente, escuchen esta obra con el pecho – les dije en un momento – es una misa de muerte, algo se está terminando, está llegando a su fin.

En otras oportunidades había trabajado el mismo título de Soriano pero no había experimentado la audición grupal del Réquiem. Nunca había sentido que la obra se comprendía tanto como en esta oportunidad.

“Una sombra ya pronto serás representa el desmoronamiento y la muerte espiritual del personaje principal de la historia. Esta persona, un ser sin nombre, sin destino, recorre a la deriva la llanura pampeana con la poca esperanza que le queda, luego de haber fracasado.

El momento del réquiem está relacionado con su tristeza. La orquesta tiene características que lo hacen más triste desde lo visual, los artistas se hundían en el barro mientras tocaban y a un músico le faltaba un vidrio de los lentes.

En ese momento el personaje se empieza a dar cuenta de que es una sombra, de que toda esperanza de tener un futuro próspero se había desmoronado, él espiritualmente se había muerto.”

Reflexión de un alumno de 6° año

“El protagonista da a entender como que se muere él como hombre, como persona, sin nada que perder, sin tener un lugar dónde ir. Está atrapado en un desierto que no tiene salida. El réquiem de Mozart tocado por unos músicos, la desolación, la soledad y, en un punto, la falta de Dios, componen esta situación en la que el personaje pierde gran parte de su ser.”

Reflexión de una alumna de 6° año

5.- 3. Desarrollo

“Lenguaje y música son dos grandes aparatos modelizadores de las habilidades simbólicas fundamentales del ser humano. Sin duda alguna, ambos han servido de catapulta para el ascenso del homo sapiens como la especie más exitosa de los seres vivos. Y todo ello gracias a que ambos logran la expansión de los mecanismos simbólicos que, paradójicamente, nos han dotado de mejores posibilidades para apropiarnos de lo terreno. Música y lenguaje también colaboran, aunque de manera distinta, a organizar las redes neuronales del cerebro.” (López Cano 2008: 2)

La música es sin dudas un estímulo para producir determinadas sensaciones y para mover a la creatividad.

La relación entre música y literatura surge desde la antigüedad y se manifiesta más directamente en composiciones poéticas (musicalidad, métrica, ritmo, etc.)

Sin embargo, la relación entre ambas disciplinas ha evolucionado y tomado un matiz diferente. En la actualidad se han abierto otros caminos para la conexión entre la música y la literatura entre los que pueden reconocerse la interpretación de canciones populares con letras de poemas clásicos.

Otra forma de relación es la transformación de temas y composiciones musicales en materia literaria, es decir, obras literarias que analizan obras musicales o que utilizan, desde la prosa y la descripción, obras clásicas y conocidas para dar marco a escenas literarias.

Incorporar esos elementos al análisis literario es abrir una nueva forma de diálogo, con la música y, a través de la música con la misma literatura. Es incorporar una nueva forma de percepción que enriquece la obra y que aumenta las sensaciones que la lectura provoca.

Experimentar junto a nuestros alumnos la audición de la música que los autores han elegido para dar marco a la literatura es vivenciar aún más las experiencias de los personajes, es ponerse en escena, subir al escenario que la literatura plantea y actuar. Pero a su vez, es también, desde otro sistema semiótico, la audición, colaborar con la construcción visual de la literatura.

En cuanto al cine, aunque diferente de la música, podemos reconocer también el aporte enriquecedor que puede incorporar al aula. En un trabajo titulado *Cine y Literatura*, la autora ecuatoriana Lourdes Pérez Villarreal, cita la respuesta del director norteamericano Howard Hawks a la pregunta que le hiciera un periodista sobre qué él consideraba necesario para tener un buen filme. “Tres cosas, dijo, una buena historia, una buena historia y una buena historia.” (citado por Pérez Villarreal 2001: 12)

Y es que el cine es eso, es imagen que se origina en la palabra, es ante todo algo que contar.

Frank Mc Connell asegura en su libro *El cine y la imaginación romántica* que “con el cine apareció una nueva forma de literatura, quizá la literatura más consciente y problemática de la que dispone nuestra época.” (Connell 1977 citado por Pérez Villarreal 2001: 13)

La relación entre ambos, cine y literatura, es directa, aunque no siempre puede establecerse mediante la palabra, recordemos que el cine nace mudo y son muchas las obras maestras que pertenecen a ese período. Pero, ¿si no es la palabra y tampoco la imagen, cuál es el elemento que logra la conexión? La narración, implícita en el cine mudo, explícita en el cine hablado. La historia subyace a las imágenes y se cuenta en el film, con gestos, con miradas o con palabras. El cine, tanto como la literatura, cuenta.

Variados son los estudios que abordan la relación cine-literatura y la influencia que históricamente han ejercido uno sobre otro, y no pocos coinciden en afirmar que en la búsqueda de un lenguaje y una sintaxis propios el cine fue acercándose cada vez más a la literatura.

La gran carga conceptual de la imagen, protagonista del lenguaje cinematográfico, se suma al carácter simultáneo del cine, en contraposición al carácter sucesivo del lenguaje literario, y modifica el ritmo de recepción de cada uno.

Los lectores y espectadores se involucran de manera diferente con la narración. El ritmo del cine no lo crea el espectador y el de la literatura sí puede aportarlo, en buena medida, el lector.

En este sentido podemos trabajar el cine en el aula como una lectura de otro que ponemos en diálogo, como una narración más precisa y menos sugerida que podemos compartir y poner a dialogar con otras lecturas.

El cine puede, en este caso, aportar al interés. Despertar la necesidad de lectura desde la proyección de una película puede ser una opción. No un reemplazo, un diálogo entre narraciones, aunque en condiciones diferentes.

5.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Incorporar la escucha y observación como formas complementarias de la percepción en el aula.
- ✓ Recuperar junto a los alumnos los episodios de textos literarios en los que se incorporan referencias a otras artes: la música como fondo de escenas, la descripción de un cuadro o el comentario de una película.
- ✓ Incorporar el cine como una forma diferente de lectura de las obras de arte (cuando trabajamos versiones cinematográficas de obras literarias) o del mundo.
- ✓ Crear experiencias de lectura colectiva en las que se incorpore la música como elemento integrador y generador de climas.

6.-

6.- 1. **Acción:** DIÁLOGO CON LA HISTORIA (social y cultural)

6.- 2. **Relatos:**

Reflexión de una alumna de 6° año de Secundaria Superior después de la lectura completa de Los premios de Julio Cortázar:

“Yo creo que la novela busca representar el accionar de los hombres ante un dilema, un conflicto. Lo que hace Cortázar es poner a los personajes en situaciones difíciles para ver cómo actúan, si luchan y mantienen sus ideologías o se quedan con lo que el resto les pueda llegar a decir.

El límite está en nosotros mismos, somos nosotros los que decimos “hasta acá llego”. A veces debemos luchar frente a circunstancias desagradables y tenemos que estar seguros de nosotros mismos.

Realmente vale la pena conocer el mundo narrativo de Cortázar. Particularmente me hizo pensar cómo actuaría yo. No siempre todo va a ser como queremos que sea ni todo va a salir bien, pero si estamos seguros de lo que queremos enfrentamos lo que venga.

Yo por eso ahora soy Sabrina “Medrano. “

Reflexión de un alumno de 6° año después de la lectura completa de Las intermitencias de la muerte de José Saramago:

“Las personas se tienen que morir, esa es la ley de la vida. A veces los seres humanos quieren ir en contra de la naturaleza. También el libro dice que el amor es más fuerte que la muerte, el amor es lo único que puede contra la muerte”.

Apunte de carpeta de un alumno de 6° año de Secundaria Superior referido a Boquitas Pintadas de Manuel Puig:

“Es una novela de folletín. Novela collage. Target: mujer ama de casa o madre de familia. Pero ojo, detrás de la novela de amor y traiciones hay una crítica al chusmerío de pueblo que embarra personas para hacer daño. Parece literatura boba pero es literatura inteligente”

Comentario de una alumna de 6° año de Secundaria respecto de la actitud de Nené, personaje de Boquitas Pintadas, de Manuel Puig.

“Yo me hubiera jugado y me quedo con Juan Carlos. Qué me importa lo que digan los demás, ni loca me caso con un tipo al que no quiero...” “Aunque es verdad que las mujeres de ahora tenemos más libertad, antes era más difícil”.

Apunte de carpeta de un alumno de 6° año Secundaria referido a Una sombra ya pronto serás de Osvaldo Soriano:

“Soriano → Una sombra ya pronto serás. Novela. Refleja una época de nuestro país (Menem), en la que todo estaba desbastado (privatizaciones).

Los personajes representan distintas situaciones del pueblo argentino (el ingeniero sin laburo).

Situaciones insólitas: los personajes jugándose al truco los recuerdos. No les queda nada material y dejan al azar un valor espiritual.”

Clase de Literatura 5° año Secundaria. Los alumnos están leyendo El lazarillo de Tormes y han estudiado las condiciones sociales que provocaron la aparición de este tipo de personajes en la España del siglo XVI. En la clase se produce el siguiente diálogo con los alumnos:

Docente: -Bueno, qué tal la experiencia de lectura de El Lazarillo.

Alumno 1: -Difícil, se me complicó mucho el tema del lenguaje y si miro a cada rato las notas me pierdo en la lectura.

Alumno 2:-Es verdad, pero el libro está bueno.

Docente: - ¿Si?, qué fue lo que encontraste de bueno.

Alumno 2: - La historia, como critica a la iglesia. Es verdad, ellos deberían ser los más solidarios.

Alumna 1:- Bueno, no todos los curas son así.

Alumno 2: - Obvio, pero este era un miserable, te daba bronca.

Docente:- ¿Todos coinciden con ese comentario? ¿Todos tomaron parte, de alguna manera por Lázaro?

Todos los alumnos afirman, nadie piensa que el clérigo estaba en lo correcto. En la clase se genera un murmullo que va en aumento. Comentan entre sí.

Docente:- Está bien, pero vamos a escucharnos todos. Hagamos un poco de silencio. Les voy a hacer una pregunta, si pensamos en nuestra actualidad, ¿quién ocuparía hoy el rol social que ocupaba Lázaro?

Alumna 2: - Y, los chicos de la calle.

Alumno 3: -Los trapitos

Alumno 4: - Los guachiturros, ja ,ja,...

Todos en la clase se ríen y festejan el comentario.

Docente:- ¿quiénes son los trapitos y los guachiturros?

Alumno 4:-Los trapitos los que limpian los autos y guachiturros – duda, no sabe cómo decirlo - los negritos, los villeros.

Docente: - Bien, o sea los chicos que viven en una villa miseria o en sectores marginales

Alumno 4: - Sí

Docente: - Bueno, pensemos un poco ¿cómo es nuestra actitud para con esos chicos?

El diálogo continúa unos minutos más pero los alumnos han tomado otra actitud, están serios y reflexivos. Algunos no hablan pero asienten con gestos. Toca el timbre y el tema queda planteado para seguir pensándolo.

6.- 3. Desarrollo

Adelina del Carril, esposa de Güiraldes, comentando la repercusión que la novela de su esposo (Don Segundo Sombra) tenía entre el personal de su estancia y los paisanos de la zona, escribió en una carta:

“... todos los gauchos están encantados y leen el libro; dice el librero que jamás había más que dos o tres ejemplares en el pueblo y de ciertos libros... aquí ya ha vendido cincuenta y todos los días van a buscar. Ramón Cisneros, viejo capataz de La Porteña, me decía: ‘Tan bien que está el libro, señora, el gaucho como es, el gaucho trabajador y honrao, no como en el Martín Fierro, el matrero, el pendenciero, este es el gaucho de güena ley sencillo y trabajador... y cuando pelea es porque no tiene otro remedio, pa defenderse... sí señora, el gaucho como es nomás’”.⁴

No es difícil reconocer, por los datos aportados en el escrito anterior, cuáles son los elementos de contacto entre este grupo de lectores y el personaje de Güiraldes que explican directamente la

⁴ Carta inédita de Adelina del Carril encontrada en los archivos de Ramachandra Gowda, sin clasificar.

relación de identificación que en ellos se produjo. Sin embargo, sabemos que no solo gauchos de la zona de Areco se han conformado en lectores de esta novela, y sabemos también desde cuántos otros lugares se puede apreciar la literatura aunque no sea el camino de la identificación directa, sin embargo, “es en el inmenso espacio de la vida cotidiana donde se producen los procesos de comunicación más importantes (las relaciones inmediatas, la familia, los amigos...) y desde él se lee el resto de la sociedad.”(Prieto Castillo 1988:75)

Es decir, abordar la literatura junto a los adolescentes no implica necesariamente leer obras en las que los adolescentes sean protagonistas (la nueva “literatura juvenil”), lo que los privaría del encuentro con las grandes obras de la literatura universal, pero sí requiere una atención especial al contexto de recepción en el cual esos jóvenes están inmersos.

Literatura, sociedad e historia están implicadas en un proceso que se hace evidente en la lectura y en el cual se debe reconocer al lector (alumno) como un sujeto histórico y no metafísico o transhistórico.

El término “concretización” utilizado por Vodicka pero retomado por muchos de los teóricos de la recepción, hace referencia a un proceso que aunque sea percibido como individual es colectivo y que remite a la representación de la obra en la conciencia del lector, una conciencia que está modelada por el concepto de valor correspondiente a una época y a una cultura. Es “el reflejo de la obra en la conciencia, para la que la obra representa un objeto estético” (Vodicka 1975: 91 citado por Altamirano-Sarlo 1993: 113).

Las concretizaciones o distintas lecturas de una obra son las que van marcando la norma (medida del valor) de las obras literarias y modificando un sistema dinámico y flexible.

En la medida que la escuela automatiza las lecturas (difunde una forma de lectura de las obras) condiciona la concretización de los lectores y anula la trama de relaciones que pueden establecerse entre la producción y la recepción.

Debemos permitir a nuestros alumnos la recreación de las obras literarias, desde sus vivencias y sus experiencias, no siempre de identificación, pero sí de relación con su mundo y con su entorno. Una lectura preestablecida de antemano desconfía de la capacidad creadora de los alumnos y, en consecuencia, no los involucra, los deja afuera.

Fomentamos así lo que Prieto Castillo denomina “imaginación domesticada” (1988:54), receptáculo de productos incapaz de proyectar y descubrir.

Repasemos lo que el autor dice al respecto:

Una imaginación de tal naturaleza (domesticada) viene a ser el resultado de un discurso domesticador. Veamos algunas características de éste:

1. Un discurso domesticador presenta la realidad, la sociedad, como algo terminado, monolítico, sin ningún tipo de resquicios para el cambio, la pregunta, la crítica; ya nadie tiene nada que aportar a las cosas que son como son.
2. Un discurso domesticador se vuelca constantemente hacia el pasado, enseña a pensar hacia atrás, cierra el camino a la mirada ansiosa de futuro.
3. El discurso domesticador carece de riqueza expresiva, se funda en una insoportable sobriedad, apela en todo caso a metáforas gastadas o a frases altisonantes, pero no palpita, nada está vivo en él.
4. Un discurso domesticador es ajeno a una de las formas más hermosas de la humanización: la fiesta del lenguaje. Es incapaz del juego de palabras, de la alegría del canto vivido en grupo, de la explosión de una imagen verbal que provoca la risa o que trae el recuerdo.

El discurso domesticador reina en no pocas instituciones. Menciono una: la escuela. (Prieto Castillo 1988:55)

En los textos recuperados de carpetas y apuntes de alumnos de 6° año podemos leer las voces de los lectores reescribiendo las obras. La toma de postura respecto de los personajes, la evaluación de las obras, la proyección a un presente que les es propio y la fuerza expresiva propia de su condición de adolescentes connotan una participación activa en un proceso de lectura que va más allá de las lecturas de otros.

En cuanto al texto artístico está inmerso dentro de un sistema cultural y es atravesado por distintas relaciones que dejan ver a través de la ficción algo de realidad. Tomemos el ejemplo de *El Lazarillo* que leen los alumnos de 5° año.

El material está constituido por la lengua, un castellano antiguo del siglo XVI, lleno de giros ya inexistentes y arcaísmos. El material lingüístico está al servicio del contenido, el lenguaje puesto en bocas diferentes muestra textos diferentes: el de la iglesia, el de los nobles, el de Lázaro.

El contenido: se corresponde con un campo semántico cultural, es algo que sucede en el mundo. El episodio del escudero, por ejemplo, es un episodio cargado de ideología y protagonizado por personajes tomados de textos de la cultura: el noble venido a menos que hace lo imposible por conservar la apariencias.

La temática misma reconstruye una realidad: el avance de la burguesía en desmedro de la nobleza y del sistema monárquico.

Forma: la estructura epistolar de una narración en primera persona nos involucra directamente como lectores. Es el protagonista que nos cuenta, aunque se dirige a Vuestra Merced, es su voz la que cuenta y la que nos revela la historia.

Esa voz en primera persona es una voz que invita al diálogo con el narrador y su mensaje, no idéntico ya desde nuestras conciencias, sino reconstruido a partir de nuevas memorias, desplazadas por la diferencia contextual.

El presente de Lázaro es el pasado de los lectores, que a su vez lo reconstruyen en diálogo con el presente y lo transforman en una lectura crítica de la época que les toca vivir.

Entender nuestra memoria y nuestro presente como dinamizados por lo artístico, como Lotman lo propone, es una de las maneras más enriquecedoras de abordar la literatura si entendemos, como lo planteamos desde el inicio de este trabajo, que es la literatura una forma de abordar y entender el mundo.

El Lazarillo (siguiendo con el ejemplo analizado) es, y así debemos leerlo junto a nuestros alumnos, un texto que se torna significativo por lo que tiene de extratextual y que se incorpora a la obra organizado como un código. Esos elementos, los provenientes de fuera del texto, o del texto cultural, fueron seleccionados por una evaluación social, que no coincide con la evaluación social que realiza quien los recupera, los lee y los resignifica en una nueva cultura.

6.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Abrir el diálogo de los textos con las condiciones del contexto de producción
- ✓ Presentar a los personajes de los textos literarios como sujetos sociales, culturales y políticos.
- ✓ Indagar sobre las intencionalidades del texto literario y su significación en su contexto propio y en el nuestro.
- ✓ Trabajar sobre los aspectos de los textos en lo que lo histórico (social y cultural) se manifieste: lenguaje, estilo, estructura.
- ✓ Dialogar con las construcciones de los discursos literarios y las construcciones del discurso histórico desde la recuperación de los conocimientos previos del alumno.
- ✓ Dialogar con las construcciones del discurso literario y con las construcciones del discurso mediático.

6.- 5. Otro relato. Una experiencia con el teatro

Durante varios ciclos se había repetido lo mismo: el trabajo de los chicos era muy esmerado y arduo y los resultados no eran los esperados. Sí es verdad que la gente acudía, y en grandes cantidades y que ese día la escuela era una fiesta, música, canto, disfraces y comidas típicas, pero no podía lograrse un buen intercambio desde lo cultural.

La Feria de Colectividades era un éxito de concurrencia y ventas pero estaba perdiendo su esencia educativa. Los visitantes limitaban su recorrido a los puestos de comida y no prestaban atención a otros trabajos de investigación y entrevistas que los alumnos habían hecho y exhibían en el stand junto con fotos y recuerdos familiares.

Lo cierto es también que conforme pasaron los años y la Feria fue ganando en su espíritu de espectáculo los mismos alumnos dejaron en un plano menor la tarea de investigación y el estudio sobre los procesos inmigratorios.

El resultado terminaba siendo que pasada la Feria de Colectividades el curso organizador poco sabía de cuán importante había sido la inmigración y hasta qué punto había cambiado la historia de nuestro país.

El tema se analizó en reuniones de docentes y fue debate en varios de los encuentros del departamento de Ciencias Sociales y Comunicación. Así surgió la propuesta de incorporar la literatura al proyecto, específicamente un trabajo con el teatro.

Si existe en nuestro país un género que vaya acompañando la historia y evolución de los tipos sociales, ese es el teatro, desde los orígenes hasta las manifestaciones más vanguardistas y experimentales.

Con el sainete primero y el grotesco después, el teatro argentino toma al inmigrante y lo transforma en protagonista. La escena nacional se viste de colores y las historias se enmarcan en los tradicionales conventillos de Buenos Aires, donde inmigrantes de diferentes orígenes convivían y compartían culturas.

“Sabemos que poco antes de fines del siglo pasado, la cantidad de inmigrantes superaba en número a los nativos. El cosmopolitismo que refleja el sainete es fruto también de esa inmigración. Se incorporan a la vida criolla nuevos tipos populares que, ayudados por el progreso, toman su carta de ciudadanía: el musolino, el gasista, el cocoliche, los mayorales, el turco vendedor de cintas, el canastero, el vendedor de ricotta y muzzarella, el barquillero y muchos más

que quedaron inmortalizados en el sainete criollo. El sainete consigue casi un milagro: unir por la risa a las diferentes clases sociales y crear lo que se llama un verdadero género popular” (Helba, T. 1997: 85-86).

“Cuando analizamos el fenómeno teatral que acompaña el proceso inmigratorio lo caracterizamos como un espejo de costumbres que va reflejando a lo largo de 40 años la formación de una nueva identidad nacional.

La realidad que el teatro refleja conlleva una carga suficiente de dolor y desesperanza como para que la risa sea quebrada de pronto por la nota trágica (...) El tema básico es el dinero, o mejor su ausencia. Asociados a él van los fracasos, el desamor, la disolución familiar, la corrupción, el delito, la miseria, la humillación.” (Pérez, I. 2007: 32-34)

De todas formas, en el sainete y el grotesco no se agotan las manifestaciones teatrales que abordan la cuestión inmigratoria. Pasado el período de inmigración de masas, y ya en la década del ochenta un grupo de autores nacionales redescubre las problemáticas y genera el “neogrotesco”, en el que se presentan personajes inmigrantes ya instalados en el país, con descendientes argentinos y viviendo todavía un proceso de adaptación cultural y un clima de una interminable nostalgia.

Nos pareció entonces que acercar a los alumnos este tipo de obras era poner un poco en evidencia la vida de sus abuelos y bisabuelos, era mostrar un fragmento de nuestra historia que es también un fragmento de la historia de vida de todas las familias de las que descendemos, y elegimos entonces *Gris de ausencia*, de Tito Cossa.

El trabajo planteado comenzó desde el área de Literatura, en la que se trabajó la obra señalada. La lectura completa de *Gris de ausencia* fue el primer acercamiento a la problemática inmigratoria y no ya desde la impersonalidad de la historia, sino desde relatos de vidas particulares a través de los que se podía reconstruir una historia más general.

La extensión de la obra (es un texto muy breve) nos permitió realizar la lectura en el aula con un condimento especial: varios alumnos y alumnas tomaron el papel de los distintos personajes. La lectura en voz alta, además de captar la atención (y las risas) permitió destacar el trabajo particular con el lenguaje que realiza el autor. Cocoliche, español de España, argentino porteño, italiano e inglés, confluyen en una risueña y conflictiva Babel.

El contenido de la obra en particular despertó también otros diálogos que enriquecieron el trabajo: ¿por qué volvieron a Europa los hijos del inmigrante? ¿Cuáles fueron las causas que intervinieron en ese proceso? ¿Cuáles son los factores que están produciendo el regreso en la actualidad de muchos argentinos que se habían ido?

Un nuevo contexto produjo una lectura diferente.

En Gris de ausencia se puede ver un doble proceso de inmigración y de desarraigo: los hijos de un inmigrante italiano, nacidos en Argentina se instalan en Italia para poner un restaurante. Ellos dejan su país y sus costumbres y llevan consigo al abuelo que encuentra un país diferente al que dejó y no puede verse reflejado en ninguna parte. La senilidad del abuelo que confunde la antigua Italia de su infancia con la Argentina de Perón es una metáfora de la identidad perdida.

El trabajo con la historia no se abandonó, pero vino a completar las historias particulares de los personajes del teatro: cuándo había llegado el abuelo a la Argentina, qué pasaba en Europa para que el abuelo decidiera venir, quiénes vinieron en esa época, qué pasó luego para que la familia regresara, qué le pasó al abuelo cuando volvió; fueron algunos de los interrogantes que abrieron la investigación.

El trabajo resultó muy positivo. El entendimiento del proceso desde el análisis de una historia particular, en este caso la que Cossa presenta, resultó un camino diferente y más fructífero en cuanto a las producciones posteriores de los alumnos, quienes presentaron sus trabajos a las profesoras de historia y literatura, que evaluaron juntas la propuesta.

7.-

7.- 1. Acción: DIÁLOGO CON EL LENGUAJE

7.- 2. Relatos

La clase de literatura de 6° año de Secundaria Superior se desarrollaba en un marco de normalidad. Apenas hacía unos minutos que había entrado al aula, había saludado a los alumnos como todas las mañanas y habíamos dedicado los primeros momentos a superar algunas dudas que habían surgido a partir de una tarea pendiente.

En medio del murmullo de fondo que generan los preparativos, los alumnos estaban buscando sus antologías y carpetas para comenzar con el trabajo del día, yo anuncié: *“Hoy vamos a leer Fontanarrosa”*. Se acalló el murmullo, se hizo silencio y uno de los alumnos dijo: *“¿El de Inodoro?”*, en un tono quizás un poco descreído y esperando que yo le respondiera que había otro Fontanarrosa.

*“Si, el de Inodoro, pero hoy vamos a leer cuentos de Fontanarrosa, no sus historietas. Hoy vamos a leer **Viejo con árbol**. Busquen sus antologías, está en página... , ¿quién se ofrece como lector?”*

Una de las chicas del curso levantó la mano y comenzó a leer mientras todos seguían el texto con vista. La magia que suele invadir cuando se comparte la lectura empezó a actuar en cada uno de los jóvenes y mientras leían concentrados yo podía observar sus rostros: alguna sonrisa, la mirada cómplice y agradable de algunos que sentían identificados cuando se hablaba de jugadas de fútbol y la cara de asombro de otros cuando en medio de un partido Fontanarrosa empieza a hablar del arte. Buen clima de lectura al que la alumna que leía colaboraba con una buena pronunciación, el tono y la expresión necesarios para hacer gustar del texto.

Pero hacia el final, cuando el clima era casi el ideal la joven que leía hizo una pausa brusca, levantó la vista y me dijo sonrojada: *“¿sigo?, dice malas palabras”*. *“Por supuesto, leé el texto completo”*, le pedí. Con la voz un poco más apagada y casi con un poco de vergüenza leyó el insulto final que uno de los personajes del cuento pronuncia. Inmediatamente las miradas fueron hacia mí, todos estaban midiendo mi reacción, esperando ver el horror en mi cara o una especie de indignación.

“*Es genial*”, dije yo, conociendo de antemano lo que provocaría. Como habiendo obtenido un permiso necesario todos empezaron a reír y a aprobar el texto.

7.- 3. Desarrollo

Desde la ley 1420 (1884) en adelante, y a pesar de los cambios intentados, los principios de educación común han sido directamente relacionados con la legitimización de una lengua oficial, estándar y correcta.

Los parámetros lingüísticos que acompañaron los procesos de identidad nacional se fijaron profundamente en el ámbito escolar y en la formación de los docentes y fueron acompañados por el uso escriturario, el aprendizaje de los contenidos escolares, el uso en ámbitos educativos y también, por supuesto, por la tradición literaria.

En consecuencia, otro tipo de manifestación lingüística, ajena a la oficial o estándar, era considerada una desviación de la norma; y en el ámbito de lo literario, una representación de literatura vulgar, popular o, simplemente, incorrecta.

El déficit cultural que estas concepciones traen aparejado se manifiesta aún en las aulas, incluso en los prejuicios que los propios alumnos tienen respecto de su lenguaje y de los textos literarios.

El aula, como una comunidad de habla, debe ser un espacio de múltiples voces y culturas donde se intercambien significados; el docente, en el aula, debe ser el que gestiona esa diversidad y el bagaje sociolingüístico aportado por cada uno de los actores del diálogo, aportado incluso por los textos, partícipes también del grupo de voces que dialogan.

La sociolingüística de la educación (Berstein, 1993) aporta estudios de los discursos en contextos educativos, a los que debemos sumar aportes como los de Austin (1971), Searle (2001) y Habermas (2001) en el contexto de una pragmática lingüística que abre la perspectiva de análisis e incorpora, por ejemplo, las nociones de “intención comunicativa” y “acto comunicativo de poder”.

Los actos comunicativos dialógicos, que deben regir el aprendizaje dialógico que estamos proponiendo, deben estar basados en la libertad de todas las personas que intervienen y oponerse a los actos comunicativos de poder, establecidos a partir de normas rígidas y de la noción de que solo una parte de los participantes del intercambio es la que posee el conocimiento y la norma.

En la tensión que surge entre la obligatoriedad del buen manejo del español asignada a la escuela y el respeto por las lenguas familiares y variedades de uso, debe ubicarse el trabajo con la literatura,

entendida como una forma más de intercambio concreto que acepta, como otros intercambios reales, variaciones respecto de la lengua estándar.

El silencio de una parte de los actores de la educación, el silencio de los alumnos, el no diálogo, puede ser entendido como una respuesta a la falta de condiciones para establecer lazos comunicativos, y por lo tanto sociales, con sus docentes y con los textos con los que ese docente pone en escena para la interacción. Los alumnos, en este sentido, son sujetos no convocados al diálogo, son, como afirma Prieto Castillo, “cautivos” (1988: 16) de una comunicación ficticia en la que no se sienten involucrados ni partícipes.

Incorporar todos los usos de la lengua y sus variedades al trabajo áulico y a la enseñanza de la literatura en particular es acortar la brecha entre la escuela y la vida y representa, por otra parte, el cuestionamiento de una concepción tradicionalista de la literatura, que no va, de ninguna manera, en desmedro del buen hablar y del buen escribir.

Una de las condiciones del diálogo, para que sea realmente un diálogo de aprendizaje, es que sea analítico y parte de ese análisis debe centrarse en la identificación y diferenciación entre las prácticas discursivas concretas, reconocidas en situación comunicativa y con una intención determinada, y las representaciones mentales. Es decir, diferenciar entre las reglas gramaticales y las reglas del discurso. Las reglas gramaticales, aunque necesarias, no pueden estar por encima de las intenciones, las características de los géneros y las situaciones comunicativas concretas, más aun cuando estamos trabajando con textos literarios.

La intención, crítica, satírica y humorística que subyace a la historia de Fontanarrosa no hubiera provocado el efecto deseado a partir de un uso de otro lenguaje diferente al elegido por el autor, y esa condición, en el texto literario, tiene que ir por encima de la idea de corrección o formalidad del lenguaje.

El silencio educativo puede vencerse solamente cuando hay una invitación verdadera al diálogo y eso se produce mediante la superación de la idea de poder que otorga el buen uso del lenguaje y que, en el imaginario de algunos, es privativo solo de los docentes y de los textos literarios que ellos eligen, modelos del buen hablar que promulgan y que, en la mayoría de los casos no provoca más que rechazo, alejamiento y falta de identificación.

7.- 4. Acciones subsidiarias

✓ Trabajar desde los lenguajes. La idea de incorporación no significa reproducción, es decir, la escuela no reproduce otros lenguajes, también, y entre otras cosas, da la norma, pero la existencia de esa norma tiene que prever la posibilidad de su violación. En este sentido ningún texto puede aislarse de su situación comunicativa. El contexto situacional será lo que nos permita entender el porqué de cada lenguaje.

✓ Trabajar la idea de lenguaje en relación directa con el estudio de condiciones culturales. En el caso de los textos literarios las voces que se “oyen” no son una única voz. Autor, narrador, personajes, toman voces y lenguajes de acuerdo con los espacios culturales que representan y con lo que quieran generar en ese espacio: crítica, reivindicación, cambio, etc.

Cada autor habla el lenguaje de su cultura y crea narradores y personajes que hablan el mismo u otro lenguaje, pero siempre guiados por una intención. En el texto literario, diferente en este aspecto de los textos cotidianos, el lenguaje es una creación más y como toda creación no puede juzgarse moralmente sino estética y socialmente.

✓ Incorporar distintos usos del lenguaje en las relaciones áulicas. Permitirnos un uso del lenguaje informal y más cotidiano, aporta al diálogo, aporta a la construcción que el alumno realiza de nosotros-docentes como seres reales, como sujetos cercanos a él pero desempeñando, en una situación concreta, un rol diferente.

El lenguaje docente puede, incluso a nivel inconsciente, transformarse en barrera, ser reflejo de las diferencias de status, de clase, de nivel de conocimiento, y eso puede transformarse en una brecha imposible de franquear en el intento de diálogo.

8.-

8.- 1. Acción: DIALOGO CON LOS MEDIOS

8.- 2. Relato:

“La propuesta de lectura era El eternauta, de Germán Oesterheld, como modelo de historieta argentina. La mayoría de los alumnos había sacado su libro de la biblioteca y luego de un tiempo de lectura razonable llegó el momento de compartir experiencias. Sin embargo, uno de los alumnos, que no había comenzado siquiera su lectura, preguntó porqué tenía que leer ese libro si no era de su agrado. Después de un diálogo, el alumno comentó a sus compañeros que en su hogar había recibido comentarios negativos respecto de la propuesta de lectura y que el libro era propaganda política.”⁵

8.- 3. Desarrollo

La inclusión de los medios en la escuela no siempre se concreta de la manera más adecuada, por una negación de quienes los consideran negativos y hasta nocivos en la educación o por una incorporación acrítica y casi refleja. Los periódicos, por ejemplo, son, en la mayoría de los casos, objeto de estudio en la enseñanza de modelos genéricos periodísticos, para distinguir una noticia o una crónica, pero no, mayormente, para analizar hasta qué punto un periódico funciona como un elemento de poder y como formador de opinión.

Algo similar ocurre con la televisión, se elimina de la escena escolar o se incorpora desde comentarios de espectadores pasivos, plagados de subjetividades que pasan por los gustos personales más que por análisis de efectos de audiencias.

Sin embargo, el lugar que ocupan los medios en la vida de nuestros alumnos y alumnas, en tiempo mayor que el ocupa la escuela, es tan importante en la actualidad que resulta imposible apartar su influencia de la formación de pensamiento y de ideología. La escuela, y los docentes como actores protagónicos junto a los alumnos y alumnas, necesitan analizar los medios como parte integrante de la realidad que la escuela pretende leer e interpretar.

⁵ Recordemos que en la campaña política encabezada por el ex presidente argentino Néstor Kischner la figura de El eternauta fue tomada como símbolo y luego imagen representativa del movimiento La cámpora.

En el relato que antes se citó se demuestra cómo la lectura de la realidad, en este caso la recepción de una obra, está condicionada por construcciones mediáticas que delimitan formas de entender e imponen modelos de aceptación o rechazo.

La asociación del personaje de la historieta El eternauta a un personaje político determina una forma de interpretar la obra, o de no interpretarla negándola como una creación artística. En la escuela, y en el aula de literatura en particular, recae entonces la responsabilidad de, primero brindar el conocimiento objetivo y verdadero respecto de la obra, y después, analizar los motivos y circunstancias sociales que han determinado sus diferentes lecturas.

La incorporación de textos mediáticos es una forma de ampliar el diálogo y de hacerlo más exigente, más comprometido, pero también más concreto, más tangible a las realidades propias de nuestro alumnado, lo que implica también de nuestra parte docente una mirada crítica, completa, no objetiva pero no sesgada de la realidad.

Dejar al descubierto las intencionalidades de los textos mediáticos es también enseñar a leer la realidad y demostrar que la literatura se conecta, no en pocos casos, con cuestiones cotidianas.

Recordemos que de acuerdo con diversos estudios de influencia en las audiencias y teorías de la comunicación, desde las líneas marxistas, los enfoques socioculturales y los estudios de la cultura de masas, se ha puesto el foco en la forma en que las clases más populares, o grandes masas⁶, son influenciadas en su forma de pensar, de divertirse y de imaginar por los medios de comunicación, manejados por las clases hegemónicas que los han transformado en herramientas de poder.

Si aceptamos que los medios configuran la imagen de la sociedad porque la información que recibimos en una cultura tan compleja como la actual solo es información mediada, tenemos que aceptar que nuestros alumnos y alumnas son parte de esa sociedad y que parte de esos mensajes mediados configuran el conjunto de sus conocimientos de mundo, los que entran en diálogo en el aula con los conocimientos que nosotros ponemos en escena.

El diálogo, implícito o explícito, es inevitable y condicionará lecturas e interpretaciones.

Si, como afirma Umberto Eco sobre la cultura de masas:

en la actualidad es maniobrada por "grupos económicos", que persiguen finalidades de lucro, y realizada por "ejecutores especializados" en suministrar lo que se estima de mejor salida, sin que tenga lugar una intervención

⁶ No tomamos en este caso los términos "clases populares" "masa" como específicos de una teoría.

masiva de los hombres de cultura en la producción. La postura de los hombres de cultura es precisamente la de protesta y reserva. Y no cabe decir que la intervención de un hombre de cultura en la producción de la cultura de masas se resolvería en un noble e infortunado gesto sofocado muy pronto por las leyes inexorables del mercado (Eco 1984: 59-60)

La lectura crítica de los medios es lectura crítica de la realidad mediatizada y es lectura crítica, por ende, de los prejuicios y preconcepciones con los que se abordarán las obras literarias. Formar lectores críticos es abrir las posibilidades de lecturas.

En una sociedad de masas, el miedo a la soledad y el aislamiento condiciona las opiniones y las posturas individuales. En muchos casos, pensar diferente se traduce en una etiqueta social que no todos están dispuestos a tolerar. El diálogo en el aula de literatura debe quebrar esas barreras y vencer esos miedos de público domesticado, de “lectores cautivos”.

8.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Trabajar con medios gráficos de distinto corte político e ideológico, representativos de distintos sectores sociales y dirigidos a diferentes audiencias.
- ✓ Comprender y producir textos argumentativos.
- ✓ Trabajar con programas de TV dirigidos a distinto público.
- ✓ Trabajar con textos propagandísticos y publicitarios.
- ✓ Analizar críticamente los discursos.

8.- 5. Otro relato

En la clase de literatura de 6° año compartimos un capítulo del programa de Diego Capussoto, Peter Capussoto y sus videos, que se transmitió por la TV pública en el ciclo 2012. Después del análisis oral, de comentarios grupales y de un debate guiado, los alumnos y alumnas escribieron en sus carpetas. Una alumna escribió: “Siempre miraba el programa de Capussoto porque está muy bueno y me hace reír mucho, aunque a mi familia no le gusta porque dicen que es un ridículo. Es verdad que es un poco delirante pero hace reír por el absurdo. Igual nunca lo había analizado como hicimos en clase. Micky Vainilla me hace reír por su parecido a Hitler, pero nunca pensé en su parecido con muchos de nosotros. Me impactó la comparación de juntar ladrillos para hacer

una gran pared que cubra las villas como una acción solidaria para los pobres, es ridículo pero es igual que construir barrios privados. Eso te hace pensar. Igual que Violencia Ribas, está re loca pero hace lo que la sociedad quiere hacer, agarrar una topadora y entrar a una oficina cuando no te atienden bien. Es violenta porque la sociedad la pone violenta y se enoja con todo.

También está bueno que Violencia Ribas se enoje con sus animales y con sus hijas, es mala madre y mala persona y eso no se muestra en los programas de televisión.”

9.-

9.- 1. Acción: DIÁLOGO CON LA NARRACIÓN

9.- 2. Relatos

Los relatos que se transcriben a continuación son fragmentos de clases desgrabadas de 5° y 6° año correspondientes al ciclo 2012.

En la clase (6° año) estamos hablando de psicología, más particularmente de la influencia del psicoanálisis en la presentación de los personajes en los textos del siglo XX. Surgen temas que tienen que ver con la teoría de Freud, con traumas y complejos y se menciona a Edipo.

Docente: - Recuerdan la historia de Edipo.

El silencio determina que ninguno de alumnos y alumnas recuerda al personaje griego.

Docente:-En cuarto año hicimos referencia a Edipo cuando leímos las dos Antígonas, la de Sófocles y la de Marechal. Antígona es una de las hijas de Edipo.

Alumna 1:-Sí, me acuerdo de Antígona, la que muere por enterrar a su hermano, pero no de Edipo.

Alumna 2:- Antígona y sus hermanos estaban signados por un destino trágico por culpa de su padre que se había casado con su madre.

Docente:- Bueno, ahí vamos, pero no fue una decisión ¿alguien recuerda cómo se dieron las cosas en esa historia?

Alumno 1 :-No profe, cuentela.

Docente: -Bueno, les voy a contar la historia de Edipo. Resulta que Edipo era hijo de los Reyes de Tebas, Layo y Yocasta. Cuando nació su padre, de acuerdo con las costumbres y tradiciones de su época, consultó al oráculo el destino de su hijo. ¿Recuerdan lo que era el oráculo?

Alumno 2:-Sí, era el lugar donde los griegos consultaban sobre sus destinos y sus dudas. Había una sacerdotisa.

Docente:- Bien, muy bien. Entonces el oráculo le dijo a Layo que ese hijo representaría su desgracia, que lo mataría y que había nacido para unirse a su madre. Layo, fiel al oráculo y a los designios divinos, decidió dar muerte a su hijo y lo entregó a un servidor para que lo matase fuera de Tebas.

Apenado por el destino del pequeño Edipo el sirviente mintió y lo entregó a los reyes de Corinto...

Suena el timbre para el recreo.

Docente:- Bueno, después seguimos, sería bueno que busquen la historia y después me cuenten uds. cómo sigue.

Alumnos:-No profe, quedese. No salimos al recreo, cuente cómo termina...

Clase de 5° año. En medio del desarrollo de la clase mientras los alumnos y alumnas desarrollan una actividad y yo recorro los grupos de trabajo y converso con los jóvenes, uno de ellos me llama y me comenta:

-Profe, sabe qué estoy leyendo, El perseguidor, se acuerda que el otro día lo conté. Me falta terminarlo pero está buenísimo. Igual es un poco más difícil que como lo conté. Ud. lo contó más lindo, pero me gusta igual. Después le pregunto algunas cosas.

Seguimiento de un trabajo realizado con un grupo de alumnas de 6° año con el libro Segundos afuera, de Martín Kohan.

Las alumnas conformaron un grupo de trabajo y el objetivo era que pudieran contar el argumento de Segundos afuera, un libro en el que la superposición de historias y el trabajo con el tiempo son bastante complejos.

Primero lo leyeron en forma individual y luego tuvieron algunos encuentros entre ellas, a solas, sin mi presencia. Después acordamos el primer encuentro.

Ellas me manifestaron, antes que nada, que el libro les había gustado muchísimo, todas coincidían en eso, pero también coincidían en que no lo podían contar, que no sabían cómo empezar y cómo armar la historia para que resultara coherente.

Empezamos a realizar un trabajo conjunto. Primero les propuse que anotaran cuáles eran los personajes que desencadenaban el relato, los que se encontraban en el tiempo del relato y en qué lugar estaban. A partir de allí fuimos conformando otros marcos, los que se relacionaban al inicio por distintas causas (recuerdos, anécdotas, hechos históricos rememorados). Tomamos como eje la problemática presentada como disparador y desde ahí fuimos incorporando las otras historias, volviendo a un orden lógico y cronológico lo que en el libro aparece reordenado y superpuesto.

Armamos cuadros y redes con nombres, fechas y lugares. Construimos la historia, o la reconstruimos, y la empezamos a contar.

Los primeros ensayos fueron caóticos. La narración terminaba y algunos personajes habían quedado fuera o algunos conflictos sin resolver. Yo hacía las veces de público, a veces preguntando como quien ya conocía la historia para ir marcando cosas y otras como desconocedora que tenía que entender a partir del relato.

Las prácticas fueron mejorando y el objetivo se cumplió. Las alumnas pudieron contar Segundos Afuera a sus compañeros, a otros docentes, a un numeroso público que fue a escucharlas en la Feria del Libro de la escuela y al propio Martín Kohan, que como invitado a la Feria del Libro tuvo oportunidad de charlar con las alumnas y aprobar su narración.

“La verdad, el trabajo que hicieron fue muy bueno. Me sorprendió. Una vez, cuando yo estaba presentando el libro, un periodista que vino a hacerme una nota y que no había leído la obra me pidió que la reseñara para presentarla en la entrevista, la verdad, yo no la podía contar. Hoy escuché una versión genial de mi obra, incluso con algunas cosas que yo no había pensado.”
Martín Kohan.

9.-3. Desarrollo

Usamos nuestra capacidad narrativa cuando contamos lo que sucedió durante el día, lo que aconteció a algún amigo; cuando relatamos lo que apareció en un periódico o lo que vimos en televisión. En todos los casos tratamos de dar fuerza a lo dicho, jugamos con el suspenso, introducimos un elemento sorpresa, reiteramos algún término o bien enfatizamos con oportunos recursos verbales. Enfatizamos también cuando anunciamos algo y demoramos en decirlo, preguntamos y nos respondemos, alzamos el tono de la voz, lo bajamos, lo hacemos más grave, adoptamos el recurso del lamento. La capacidad narrativa se ejerce además mediante la imitación: nos burlamos de alguien aflautando la voz; recordamos las palabras de un ser querido y las reiteramos tal cual él las dijo; exageramos con expresiones aumentativas, o bien atenuamos, o disminuimos o disfrazamos, o decimos tras un largo rodeo (...) toda expresión constituye, además de una referencialidad, un posible goce, una forma de reconocimiento social. Y mal puede reconocerse uno en mensajes altisonantes, rígidos, llenos de sutilezas o de pretensiones cultas (Prieto Castillo 1988 :39-40)

La narración tiene la magia de cautivar, ejerce sobre los oyentes un estado particular, de encantamiento. La narración invita al viaje y nos lleva hasta los lugares más remotos, nos mete en el relato y nos transforma en personajes de historias que somos incapaces de vivir en nuestra cotidianeidad.

La narración es en el aula de Literatura una herramienta poderosísima de diálogo, una herramienta que invita al diálogo, con el que narra y con el objeto narrado, con el docente o con el alumno o alumna que cuenta y con el relato contado.

Una buena narración, y entendemos por buena narración la que sabe generar todas las cosas a las que Prieto Castillo hace referencia, invita a la lectura. Un relato convincente, un relato bien contado por el docente o por los pares, se transforma en una tentación, se transforma en ganas de leer y de compartir luego, porque la lectura es, como ya hemos dicho, diálogo.

Tenemos que recuperar en el aula, como dice Prieto Castillo, la “fiesta del lenguaje” (1988: 30).

Como afirma Bruner, la narración se arraiga en lo familiar pero justamente para conferirle extrañeza, para superarlo y adentrarse en lo posible. “Son mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real” (Bruner 2003: 24). Aunque respete la realidad, e incluso la refuerce, el relato literario la “subjuntiviza”, según Bruner, (2003: 26) porque la realidad en literatura funciona no solo como lo que ocurre sino también como lo que podría ocurrir (que si consideramos la idea de mundo posible antes trabajada, es todo).

La narrativa entendida como el modo natural de manejar el lenguaje es enriquecida por las formas de la narrativa ficcional, aunque se desarrolla, según la hipótesis de Bruner, de manera casi inevitable. Entendida de esta forma, la capacidad narrativa como una capacidad biológica y cultural que define y diferencia al ser humano, es propiedad de todos. Sin embargo, y en relación con lo que Prieto Castillo afirma y antes citamos, sabemos que no todos desarrollan esa capacidad de manera óptima. No todos son “buenos” narradores, aunque todos pueden narrar.

De todas formas, esa condición casi natural de la forma narrativa debe ser entendida como herramienta. Desde muy pequeños podemos comprender y producir narraciones y, por tanto, el privilegio de esta forma por sobre otras en el diálogo de la enseñanza está por demás justificada.

Solamente en la modalidad narrativa puede uno construir una identidad y buscar un lugar en la “cultura propia”, pero para que esa capacidad, la capacidad de narración se desarrolle y se transforme, como decíamos, en instrumento y herramienta de la educación, “la escuela debe cultivarla, nutrirla, dejarla de dar por supuesto” (Bruner 1997: 62)

9.- 3.Acciones subsidiarias

- ✓ Trabajar con la narración oral de hechos cotidianos. Hacer contar a los alumnos episodios de su vida, películas o programas que miraron, encuentros que tuvieron, entre otras escenas “contables” de la vida cotidiana.
- ✓ Dedicar tiempos especiales a la narración en el aula. Armar tiempos en los que por turnos rotativos a veces toque contar y otras escuchar y preguntar, pero para todos, entre todos los alumnos y alumnas del curso.
- ✓ Dedicar el tiempo necesario a la escucha de la narración, para desarrollar también el espíritu crítico y la capacidad de observación evaluadora. Trabajar desde las repuestas contingentes y los llenados de huecos del discurso, las distintas formas de trabajo y reordenamiento de la superestructura narrativa.

10.-

10.- 1. Acción: DIÁLOGO CON EL DOCENTE

10.- 2. Relato

En una oportunidad llegaba a mi clase de literatura con una bolsa llena de libros que apenas podía sostener. Era una de las últimas clases del año con el curso y sentía la angustia de que terminaban su paso por la cátedra de literatura y muchos títulos y autores que yo consideraba importantes no habían sido trabajados.

Junté todo el material posible de mi biblioteca y lo llevé, dispuesta a presentarlos y dejar abierta la puerta para las futuras lecturas de mis alumnos egresados.

Entusiasmada con la propuesta, me disponía a ingresar al aula y me cruce con un colega al que llamó la atención la cantidad de libros que trasladaba y me preguntó qué pensaba hacer. Cuando le comenté me dijo con una sonrisa: “que optimista, como si fueran a seguir leyendo cuando vos no los evalúes más”.

Fue muy triste, no para mí, sino por los alumnos, sentí que no estaban siendo valorados, que no se creía en ellos.

Al año siguiente, varios de los chicos de esa promoción me escribieron contando sus experiencias de lectura con algunos de los títulos que les había presentado en esa clase.

10.- 3 Desarrollo

En el marco de lo que consideramos aprendizaje dialógico, hemos visto ya que son varios los elementos que dialogan entre sí para concretar lo que podríamos llamar en términos didácticos “proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En el aula, por ejemplo, espacio donde se genera el aprendizaje pero que no representa un límite del proceso en sí, el primer y más evidente de los diálogos es el que se produce entre los alumnos y alumnas (con el docente, con los textos y con los demás alumnos-alumnas), el docente (con el alumno o alumna y con los textos) y los textos (que dialogan además con otros textos).

A ese encuentro que es el diálogo, y que se produce en el espacio del aula, cada uno de los participantes acude con un bagaje propio que deberá poner en contacto con el otro y transformar en la medida en que la situación lo exija. Vamos a centrarnos en la relación docente-alumno, alumna.

-La valija del docente: está conformada por sus experiencias previas, construcciones sociales y personales acerca de su rol, construcciones de la figura del adolescente, competencias culturales en general y la postura desde la cual se relaciona con la literatura (la concepción que de la literatura tiene).

-La valija del alumno: conformada por sus conocimientos previos, generales y literarios en particular, sus creencias acerca de la literatura y sus ideas previas respecto de la escuela, el aula los docentes y los textos. En el alumno se conjugan y ponen en juego sus habilidades y competencias, sus preferencias, sus creencias y sus expectativas, que pueden ser positivas o negativas respecto de los textos y la literatura.

El diálogo como factor crítico de interacción debe poner en cuestión todos estos elementos. Cada participante del diálogo “pone a temblar” sus estructuras previas en el intercambio para reestructurarlas, modificarlas o reforzarlas según las necesidades que el diálogo mismo imponga.

El miedo al diálogo

“Existir humanamente es pronunciar al mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (...) “Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.” (Freire 2005: 71)

Productos de una tradición en la que enseñar significaba tener más poder sobre el otro y por lo tanto prescribir acciones y establecer lo permitido y lo prohibido en el aula, un espacio que desde esa mirada era considerado como propio del docente, seguimos manteniendo ciertas conductas que parecen demostrar una especie de “miedo a la libertad”.

La educación como narración de conocimientos, como exposición de alguien que sabe para otros que están vacíos, no solamente resultó en las aulas argentinas útil para mantener un hombre dócil sino que también resultó más sencilla para docentes que permanecieron por años en un statu quo, en un orden inalterable, cómodo y menos exigente.

Cuando proponemos una enseñanza dialógica, contraria al tipo de educación que Freire denominaba “bancaria”, en el sentido de depósito de conocimiento, estamos proponiendo un desafío a un docente que deberá ser flexible y aceptar que no es dueño de la verdad y no tiene el poder absoluto en la situación áulica.

Dialogar genera miedo, porque ceder la palabra causa inseguridad, pues el otro me puede decir algo inconveniente o algo que escape al orden que quiero mantener y que es, desde diversos puntos de vista, el que más me conviene.

Décadas de educación sarmientina se manifiestan en dichos y acciones de docentes que afirman que la educación es la única salida para el cambio y que en los jóvenes estará el futuro pero no aceptan dar a esos jóvenes la libertad de pensamiento ni el derecho a la participación, porque esa libertad trae aparejado el miedo a perder el “control” de una educación que, bajo esas condiciones, es absolutamente hipócrita.

Educar desde el diálogo, y enseñar literatura desde el diálogo, no es solo transformar en actores a quienes son solo espectadores, no es solo dar opciones a quienes solo recibían prescripciones, sino también brindar las herramientas para la humanización, para el ejercicio de la libertad y para la construcción cabal de hombres y mujeres absolutamente íntegros.

Si seguimos abordando la literatura desde el miedo que nos provoca la respuesta diferente, aunque sea un miedo oculto y no reconocido; si seguimos tratando de imponer la literatura en lugar de compartirla; si seguimos evaluando desde el control y desarrollando clases verbalistas; seguiremos obteniendo los mismos resultados: alumnos pasivos que no saben pensar pero sí acatar y disciplinarse y alumnos que fracasan en el sistema porque como no pueden manifestar su libertad en el diálogo lo hacen desde la violencia, el desgano o la indiferencia.

Asumir una enseñanza dialógica de la literatura es, en este sentido, asumir el desafío de ser parte de un grupo con nuestros alumnos en el cual las voces se escucharán en un intercambio horizontal, pero además asumir que cada cosa que se dialoga se problematiza y que deberemos contar con las herramientas para sostener el diálogo en esa problematización.

Asumir una enseñanza dialógica es además, y por sobre todo, confiar en los alumnos y en su capacidad creadora, porque desde ese lugar es desde donde podemos ejercer un diálogo honesto y ceder la palabra con la esperanza de sus aportes, cuestión que a los docentes no nos resulta para nada sencillo.

10.- 4. Acciones subsidiarias

- ✓ Permitir la participación del alumno en la selección de las obras. En el armado de la clase y del curriculum es, sin dudas, el docente el que tiene la autoridad, el docente que tal como lo llama Gerbaudo es autor del curriculum. De todas maneras, permitir que las lecturas de los alumnos entren en nuestra clase puede resultar enriquecedor desde varios aspectos:
 - el alumno se sentirá escuchado, puede hacer evidente sus elecciones y compartirlas;
 - el efecto entre pares resulta multiplicador;
 - podemos aportar desde el aula una mirada más crítica a las lecturas que el alumno realiza de manera intuitiva;
 - la distancia entre docente-alumno, alumna se acorta cuando hay un verdadero intercambio, superador de la transmisión.
- ✓ Escuchar las lecturas de los alumnos y alumnas. Hay una tendencia general de los docentes a explicar nuestras propias lecturas de antemano y condicionar la lectura de los otros que, por sentirse inexpertos y en inferioridad de condiciones, muchas veces prefieren el silencio. Indagar, preguntar, abrir el debate antes de explicar da lugar a la libertad.
- ✓ Creer en la capacidad lectora y en las potencialidades de los alumnos. Nuestros discursos dicen lo que somos y lo que pensamos. Nuestros discursos dicen más de lo que decimos de nosotros mismos y de nuestras creencias y muchas veces nuestros discursos nos traicionan. Una idea prejuiciosa de nuestros alumnos y alumnas y del efecto que nuestra clase puede generar se puede leer en nuestro discurso áulico, aunque indirectamente, y nuestros alumnos pueden percibirlo.

El diálogo con el alumno tiene que ser fundamentalmente sincero. Nosotros creemos lo que decimos, estamos convencidos de ello y sabemos lo que puede generar. Sin ser inocentemente utópicos, debemos ser optimistas respecto de nuestra enseñanza.

Parte III. Un ejemplo de intervención



La Feria del Libro Contado: Las lecturas puestas en diálogo

Hemos presentado a lo largo del trabajo distintas actividades relacionadas con la narración y con el discurso oral. Hemos analizado cómo el diálogo como mediador, puente e instrumento de la literatura se transforma en una forma de comunicación y de construcción colectiva de ideas.

El hábito generado en los alumnos del Instituto Comercial Rancagua (escuela en la que se llevaron a cabo las experiencias narradas) de contar y socializar sus lecturas tuvo sus repercusiones. Cada vez más empezamos a ver el efecto que generaba la narración oral. Primero con compañeros del mismo curso. Los alumnos no lectores, por ejemplo, leían una obra luego de haberla escuchado narrada por un compañero.

Después experimentamos contar a otros grupos de alumnos y también invitar a profesores para que escucharan nuestros relatos. El efecto fue buenísimo. Cuando alguien contaba bien y la historia estaba en un punto interesante, no había timbre de recreo ni cambio de hora que moviera a ninguno de los oyentes.

Así surgió la idea de la Feria del Libro Contado: contar nuestras lecturas a toda una comunidad.

En el proceso de organización y armado la Feria fue tomando grandes dimensiones y superó nuestras primeras expectativas.

Conseguimos uno de los espacios más grandes de la ciudad, la Casa de la Cultura. Trabajamos allí en los diversos ambientes aprovechando las características de cada uno para transformarlos en espacios literarios. Nueve puestos de contadores y venta, un sitio de literatura infantil y una sala para charlas y proyecciones.

En cada uno de los puestos se trabajaba un género diferente: policial, fantástico, realismo mágico, entre otros. Los alumnos contadores se caracterizaron como personajes de las historias contadas y una escenografía temática daba marco al espacio. Con la colaboración de las docentes de plástica los alumnos prepararon las láminas, pinturas, esculturas y carteles que completaban los puestos y remitían a las obras y los autores tratados. Un gran laberinto, por ejemplo, hacía de fondo al puesto de Borges y los gatos y las rayuelas abundaban en el de Cortázar.

La Feria se desarrolló en dos jornadas. En la primera se recibió la visita de las demás escuelas de la ciudad y en la segunda se invitó al público de la localidad. Padres, tíos, vecinos, escritores locales, periodistas, todos fueron a escuchar a los chicos contar.

La experiencia fue maravillosa, para quienes contaban y para quienes escuchaban, quienes tenían también la posibilidad de intercambiar sus experiencias de lectura con los contadores.

En el espacio de literatura infantil el relato se combinó con la representación y los títeres. Se narraron a los niños de jardines de infantes los relatos más clásicos de la literatura infantil y los de autores contemporáneos más conocidos.

La primera edición de la Feria se realizó en el año 2012 y los logros invitaron a renovar la propuesta, fue así como en el 2013 se concretó la segunda edición y la tercera en el 2014.

La experiencia ganada colaboró para mejorar algunos puntos y sumar desafíos. En la segunda edición se propuso a los alumnos compartir la narración con uno de los autores seleccionados para el trabajo: Martín Kohan.

Kohan, enterado de la experiencia, aceptó la propuesta y visitó la Feria en la segunda jornada. Su presencia generó una nueva forma de diálogo literario, dado que permitió a los alumnos narrar, es decir, comunicar la lectura de una obra, a su propio creador, quien en diálogo con los alumnos reconoció que habían captado algunas cuestiones de la historia que le resultaron interesantes y que, en algunos puntos, no coincidían con la forma original en la que él las había pensado, lo que calificó como muy enriquecedor.

El intercambio fue muy interesante, no solo desde lo intelectual sino desde lo personal y a favor de la autoestima de los alumnos: pusieron en diálogo su lectura ya no solo con sus pares y con docentes de literatura, sino con el autor.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la apertura que se produjo respecto del concepto de lectura y de las formas de socialización. La materialización de las lecturas individuales y colectivas en objetos fue también una forma de mostrar lecturas, tomas de posición y formas de interpretación. En el caso de la obra de Kohan con la que trabajaron los alumnos, *Segundos afuera*, la selección de objetos que estaban presentes en el puesto de narración connotaban una lectura de la obra: unos guantes de box, un retrato de Mahler y un afiche de la pelea Firpo Dempsey. Los objetos que daban marco a la feria se transformaron en textos y el proceso semiótico de interpretación de esos nuevos textos enriqueció y amplió las lecturas literarias.

En la edición 2013 y debido al cincuentenario de la primera edición de Rayuela de Julio Cortázar, se propuso la construcción de un puesto diferente en el cual la narración se combinó con la lectura y la propuesta se volvió interactiva. El puesto de Rayuela ocupó un lugar central y su amplitud permitía realizar un recorrido que iba desde París hasta Buenos Aires. Otra vez la lectura de los objetos-textos era parte de la lectura de la obra: el moisés de Rocamadur, el tacadiscos del Club de la Serpiente y varios discos de jazz, en París, enfrentaban a los tabloneros de Buenos Aires, la yerba y el mate y los guardapolvos blancos del manicomio.

La narración de la historia de Rayuela que hacían los alumnos, que para ser escuchada en forma completa requería de la obtención de un pasaje de Francia a la Argentina, se completaba con un juego de rayuela en el que los visitantes sorteaban, tirando la piedra y saltando los casilleros, qué fragmento de la obra les correspondía leer. La lectura se hacía en voz alta para compartir con los demás y ponía cierre al juego.

En resumen, la Feria resultó una experiencia maravillosa por lo rica y por la amplitud de aspectos con los que puede trabajarse. La literatura y el libro como ejes abren el abanico a las otras artes, a cuestiones emocionales y relacionales, al trabajo con la expresión, oral y corporal, y al afianzamiento de actitudes comprometidas y responsables, pues el armado y desarrollo de la Feria implica en todos los participantes un compromiso de trabajo que excede muy por encima el horario escolar.

Durante el proceso de planificación de la Feria, cada uno de los libros y autores seleccionados se transforma en “envío” (Gerbaudo) a otras lecturas y otros aprendizajes. En el caso de Segundos Afuera de Kohan, por ejemplo, fue necesario para que los alumnos puedan construir su propia lectura: escuchar la Primera Sinfonía de Mahler, reconstruir la pelea de Firpo-Dempsey (también rescatar otros relatos literarios en los que aparece referenciada [Cortázar]), buscar imágenes del Palacio Barolo y anotar datos sobre su anecdótica historia de construcción, investigar en biografías sobre el conflicto que se produjo entre Strauss y Mahler y los problemas amorosos y de infidelidad entre Mahler y su esposa, rastrear datos periodísticos acerca de la visita de la orquesta de Viena al Colón en el año 1923, mismo año de la pelea citada, y averiguar datos sobre la vida y obra de Sigmund Freud, todos estos, historias y personajes que hacen al entramado ficcional de la obra.

Convencidos de que la Feria del Libro (no como evento sino atendiendo a todo el proceso de planificación, preparación, realización y posterior evaluación) es un modelo de buena

enseñanza (Gerbaudo), que se sostiene desde un modelo institucional, de acuerdo con cada grupo particular de alumnos y con los contenidos que para ese grupo son necesarios en un contexto y una situación determinada, proponemos la Feria como una forma de “aula de literatura” en la que las teorías subyacen a las prácticas: la participación de los textos en distintos géneros sin pertenencia exclusiva a ninguno (Derrida), las dimensiones estética y social de la literatura (Lukács), las ideas de identificación y extrañamiento (Lukács-Adorno), el análisis crítico del discurso (Van Dijk) como facilitador en la construcción/reconstrucción de lecturas, la importancia de la generación de horizontes de expectativas (Jauss) en la creación de sentido de las lecturas y en su relación con el sentido de la enseñanza (Larrosa), la idea de quitar al texto su carácter de sagrado (Barthes) en pos de una lectura polisémica y de transformar a nuestros alumnos en cazadores furtivos (De Cearteau).

Para finalizar, tomo un fragmento de Daniel Link de la introducción a su *Literator IV*, escrito en la década del '90:

La pregunta que debemos hacernos en este fin de siglo pasa por cuánta banalidad somos capaces de tolerar, o incluso: ¿por qué habríamos de tolerar la banalidad? Cada tanto uno piensa que no nos queda otro remedio, en un mundo inevitablemente banal. Es un pensamiento teñido de melancolía. ¿Pero es que acaso no son estos tiempos de melancolía? Tal vez, pero la perspectiva que ha querido vindicar este libro supone, todavía, un cierto heroísmo, un cierto sistema de creencias, una apuesta.

Y, pasada ya la primera década del siglo XXI, desde otra perspectiva y después de un recorrido nefasto que la enseñanza de la literatura en nuestro país ha concretado a través de erróneas y, por qué no decirlo, malintencionadas transformaciones educativas, tendientes a vaciar de contenido las aulas, desautorizar docentes y generar, en consecuencia, una comunidad, como anunciaba Link, cada vez más banal y dominable, respondemos a algunos de los cuestionamientos y reflexiones: estamos en período de reconstrucción, las apuestas ahora son otras, todavía hay mucho camino por recorrer y, como fue mucho lo destruido, mucho trabajo por delante, mucha banalidad por combatir.

Sin embargo, seguimos creyendo en la buena enseñanza y, particularmente en la buena enseñanza de la literatura como una forma de pasión, libertad y conocimiento, que como docentes solo podemos hacer circular desde la pasión, la libertad y el conocimiento propios, desde la necesidad de que en “el otro” se provoque lo que se provocó en nosotros.

Bibliografía

- ❖ **Abaladejo, M.** (1998) [1986] Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa. Murcia: Universidad de Alicante, Secretaría de publicación.
- ❖ **Adorno, Theodor** (1971). Teoría estética. Madrid: Taurus.
- ❖ **Aladro, E.** (2002) “El humor como medio cognitivo” en Cuadernos de información y comunicación N° 7, Universidad Complutense de Madrid P.317-327.
- ❖ **Altamirano, C y Sarlo, B.** (1980) Conceptos de sociología literaria. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ❖ **Altamirano, C y Sarlo, B.** (1993). Literatura/Sociedad. Buenos Aires: Edicial.
- ❖ **Amengual, Gabriel** (1993) “La solidaridad como alternativa” en Revista Internacional de Filosofía Política Universidad Autónoma Metropolitana, España. N° 1 P. 135-152.
- ❖ **Austin, J** (1971). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Bajtín, M.** (1999) [1982]. “El problema de los géneros discursivos” en Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- ❖ **Barba Tellez, Ma. N.** (2013) “Nuevos enfoques en el estudio de la narración oral” en Atlante, Cuadernos de educación y desarrollo, Universidad de Málaga. Disponible en: <http://atlante.eumed.net/estudio-narración-oral/>
- ❖ **Barei, S. Aran, P.** (2002) Texto, memoria, cultura. El pensamiento de Iuri Lotman. Universidad Nacional de Córdoba.
- ❖ **Barthes, Roland.** (1982) Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- ❖ **Barthes, Roland.** (1987). “Escribir la lectura” en El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Barthes, Roland.** (1987) “La muerte del autor” en El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Barthes, Roland.** (1987). “Reflexiones sobre un manual” en El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.

- ❖ **Barthes, Roland. (1993) [1995].** La aventura semiológica. Barcelona: Paidós Comunicación.
- ❖ **Berstein, B (1993)** Clases, códigos y control. La lectura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- ❖ **Bloom, Harold. (1995)** “Elegía al canon” en El canon occidental (La escuela y los libros de todas las épocas) Barcelona: Anagrama.
- ❖ **Bombini, Gustavo. (2004).** Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina. (1980-1960). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ❖ **Bruner, J. (1997)** La educación, puerta de la cultura. Madrid: Editorial Visor.
- ❖ **Bruner, J. (2003)** La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ **Castrillón, S. (2003).** “Lectura, educación y democracia” en Lectura y Vida, año 24, n° 1, p. 44-49.
- ❖ **Camilloni, A. (1997)** Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona: Gedisa.
- ❖ **Cano, Ma. F. (2000)** Configuraciones. Un estudio sobre las figuras retóricas. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- ❖ **Celman, S. (1998).** “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” en Camilloni, A.; Celman, S. y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ **De Certeau, Michel. (1996).** “Leer una cacería furtiva” en La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.
- ❖ **Dietrich, R. (comp.) (1987)** En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. México: Unam.
- ❖ **Eco, Umberto. (1970)[1978].** La definición del arte. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- ❖ **Eco, Umberto (1984)** Apocalípticos e integrados. España: Editorial Lumen.
- ❖ **Elboj, C. (2002).** Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Grao.

- ❖ **Flecha, Ramón** (1999a). “El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”. Conferencia Encuentro Estatal de renovación pedagógica. Gandia 1999 Artículo disponible en: www.nodo50.org/igualdaddiversidad
- ❖ **Flecha, Ramón** (1999b). “Aprendizaje dialógico y participación social: Comunidades de aprendizaje” Artículo disponible en la sede Virtual del Concejo Educativo Castilla y León: www.concejoeducativo.org
- ❖ **Freire, Paulo** (2005) [1970]. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- ❖ **Freire, Paulo** (2002) [1992]. Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ❖ **Gumucio, Rafael**. (2012).”El humor es el arma favorita de la literatura” en Revista Digital Había una vez N° 11. Fundación Había una vez. Disponible en: <http://www.revistahabiaunavez.com>.
- ❖ **García Rivera, Gloria**. (1995). “Tendencia de la investigación didáctica y enseñanza de la literatura” en Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria. Madrid: Ediciones Akal.
- ❖ **Gardner, H.** (1993) [1991]. La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Garzón Céspedes, F.** (2010). Oralidad es comunicación. Teoría y técnica de la oralidad escénica. Madrid/México: Ediciones Comoartes.
- ❖ **Gerbaudo, Analía** (2011) “El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria” en La lengua y la Literatura en la escuela secundaria. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral-Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ❖ **Gerbaudo, Analía**. (2011) “La clase de Lengua y Literatura como envío” en La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral-Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ❖ **Habermas, J.** (1999) [1996] La inclusión del otro. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Habermas, J.** (2001) [1981]. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- ❖ **Helba, Tina** (1997) Un paseo por el teatro argentino de la mano de una actriz. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- ❖ **Jauss, Hans R.** (1981)”Estética de la recepción y comunicación literaria” en Punto de Vista, año IV N° 12, Buenos Aires.

- ❖ **Jauss, Hans R. (1987) Historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria. Barcelona, Península.**
- ❖ **Kohan, Martín. (2000) “Historia y literatura: la verdad en la narración” en Historia Crítica de la Literatura Argentina, Noe Jitrik. Tomo 11, La narración gana la partida, Elsa Drucarof (dir.) Buenos Aires: Emecé.**
- ❖ **Larrosa, J. (2003) [1996]. La experiencia de lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.**
- ❖ **Lerner, D. (2007) “Enseñar en la diversidad” en Lectura y Vida Vol. 28 N° 4. Pp 6-17.**
- ❖ **Litwin, E. (1998) “La evaluación: campo de controversias o paradojas o un nuevo lugar para la nueva enseñanza” en Camilloni, A; Celman, S; y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.**
- ❖ **López Cano, Rubén. (2008). “Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje”. Eufonía, Didáctica de la música 43 (Número especial sobre música y lenguaje). pp.87-99. Versión on-line: www.lopezcano.net**
- ❖ **Lotman, I. (1996). La semiosfera I. Frónesis-Cátedra, Universitat de Valencia.**
- ❖ **Lozano, Jorge (1995) “La semiosfera y la teoría de la cultura” en Revista de Occidente n°s 170 y 171. Madrid.**
- ❖ **Lozano Peña Marín, A. (1999). Análisis del discurso. Madrid: Editorial Cátedra.**
- ❖ **Lukács, G. (1966). Sociología de la literatura, Madrid: Península.**
- ❖ **Marro, M. y Dellamea, A. (2005) Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma. Buenos Aires: Editorial Docencia.**
- ❖ **Marro, Mabel. (2012). “Roland Barthes: el lenguaje de los discurso, la ciencia de los signos, la práctica del texto” en Seis semiólogos en busca del lector, Zechetto, V. (coord.). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.**
- ❖ **Martins De Castro Chaib, D. (2006) “Comprensión crítica y aprendizaje dialógico. Lectura dialógica” en Lectura y Vida. 2006. Vol. 27, N° 1. Pp.18-29.**
- ❖ **Mignolo, W. D. (1983) “Comprensión hermenéutica y comprensión teórica” en Revista de Literatura, tomo XLV, n° 90.**
- ❖ **Mosquera, A. (2009) La semiótica de Lotman como teoría del conocimiento. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento. Año 6 N° 3.**

- ❖ **Nieto, Facundo (2010).** “Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria” en Educación, Lenguajes y Sociedad. ISSN 4753. Universidad Nacional de General Sarmiento. Pp 123-142.
- ❖ **Pérez, Irene (2007)** Prólogo y estudio preliminar en El grotesco criollo. Buenos Aires: Colihue.
- ❖ **Pérez Villarreal, L. (2001)** Cine y Literatura. Entre la realidad y la imaginación. Ecuador: Abya Ayala.
- ❖ **Prieto Castillo, D. (1988).** El derecho a la imaginación. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- ❖ **Quintanal Díaz, J. (1993)** “Problemática de la motivación lectora” en Lectura y Vida. Año 14 N° 2.
- ❖ **Retamoso, Roberto. (1997)** “Sobre la pedagogía de la literatura” Enseñanza de la literatura como problema. Rosario: Biselli, Capdevilla y Retamoso Editores. UNR.
- ❖ **Retamoso, Roberto. (2009).** El discurso de la crítica. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- ❖ **Reyes, G. (1997)** “Pragmática y literatura II” en Textos didácticos de Lengua y Literatura. Documentos. N° 13
- ❖ **Reysabal, Ma. Victoria; Tenorio, Pedro. (1994)** El aprendizaje significativo de la literatura. Madrid: Editorial La Muralla.
- ❖ **Ricoeur, P. (2004) [1995].** Tiempo y narración. T.I. México: Siglo XXI.
- ❖ **Scandell Vidal, M. V. (1993)** Introducción a la pragmática. Madrid: Anthropos.
- ❖ **Searle, J. (2001).** Actos de habla. Madrid: Cátedra.
- ❖ **Setton, J. (2004).** “La literatura” en Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura, Maite Alvarado (coord.) Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ❖ **Sperber, D. y Wilson, D (1986)** “Literalidad y metáfora” en La relevancia. Comunicación y Procesos cognitivos. Madrid: Visor.
- ❖ **Van Dijk, T. (1992) [1978].** La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
- ❖ **Van Dijk, T. (2005).** “Ideología y análisis del discurso” en Utopía y praxis latinoamericana. Revista de filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Año 10 N° 29. Venezuela: Universidad de Zulia.

- ❖ **Vasilachis de Gialdino, I. (1992a).** Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ❖ **Vasilachis de Gialdino, I. (1992b).** “El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos” en Forni, F.; Gallart, M.A. y otros. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ❖ **Vázquez Rocca, A. (2007)** “Semántica de los mundos posibles” en Cuadernos de Materiales N° 21. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.filosofía.net/materiales/num/num21/semántica.htm>
- ❖ **Williams, R. (2001) [1987]** Cultura y sociedad. 1780-1950. De Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ❖ **Williams, R. (2003) [1965].** La larga revolución. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- ❖ **Zecchetto, Victorino (2010)** “Lo dado, lo creado, lo adquirido: naturaleza y cultura” en La Danza de los Signos. Nociones generales de semiótica general. Buenos Aires: La Crujía.

Listado de obras mencionadas:

- ✓ **Arlt, Roberto**. (2011) [1933]. Aguafuertes porteñas. Buenos Aires: Terromar.
- ✓ **Cortázar, Julio**. (2014) [1951]. “Cartas a una señorita en París” en Bestiario. Buenos Aires: Alfaguara.
- ✓ **Cortázar, Julio** (2000) [1954]. “El perseguidor” en Las armas secretas” Barcelona: Biblioteca de Literatura Universal.
- ✓ **Cortázar, Julio** (2004) [1960]. Los premios. Buenos Aires: Alfaguara.
- ✓ **Cortázar, Julio**. (2004) [1962] “Historia Verídica” en Historias de Cronopios y de Famas. Buenos Aires: Alfaguara.
- ✓ **Cortázar, Julio**. (2004) [1962] “La foto salió movida” en Historias de Cronopios y de Famas. Buenos Aires: Alfaguara.
- ✓ **Cossa, Roberto** (2009) [1981] Gris de ausencia. Buenos Aires: Losada. Complejo Teatral Buenos Aires.
- ✓ **Fontanarrosa, Roberto** (2003) “Viejo con árbol” en Ud. No me lo va a creer y otros cuentos. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- ✓ **Fontanarrosa, Roberto**. (2005) “El especialista o la verdad sobre el aleph” en El rey de la milonga y otros cuentos. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- ✓ **Güiraldes, Ricardo**. (2011) [1926]. Don segundo Sombra. Buenos Aires: Clarín.
- ✓ **Hurtado de Mendoza, Diego** (2003) [1554]. La vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades. Buenos Aires: Editorial Cántaro.
- ✓ **Kohan, Martín** (2000). Los cautivos. Buenos Aires: Sudamericana.
- ✓ **Kohan, Martín** (2005). Segundos afuera. Buenos Aires. Sudamericana.
- ✓ **Marechal, Leopoldo** (2008) [1951] Antígona Vélez. Buenos Aires: Colihue.
- ✓ **Oesterheld, Héctor** (2008) [1957] El eternauta. Buenos Aires: Doedytores.
- ✓ **Puig, Manuel** (2003) [1969] Boquitas pintadas. Folletín. Buenos Aires: Planeta.
- ✓ **Rulfo, Juan** (1994)[1955] Pedro Páramo. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- ✓ **Saramago, José** (2010) [2005]. Las intermitencias de la muerte. Buenos Aires: Alfaguara.
- ✓ **Sófocles** (1978) Edipo Rey. Antígona. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ✓ **Soriano, Osvaldo** (1996) [1991] Una sombra ya pronto serás. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

✓ **Wilcok, Juan R. (1978). El libro de los monstruos. Buenos Aires: Sudamericana.**

Indice

	Página
Agradecimientos.....	2
Presentación.....	3
Descripción de la propuesta metodológica.....	7
Objetivos.....	8
Conceptos clave.....	9
I.Parte I. Análisis de situación	
I.1. El aprendizaje dialógico.....	11
I.2. Antecedentes importantes.....	21
I.3.El aprendizaje dialógico	
Marco teórico.....	23
3.1. Diálogo igualitario.....	24
3.2. Inteligencia cultural.....	27
3.3. Igualdad de diferencias.....	33
3.4. Creación de sentido.....	38
3.5. Discurso solidario.....	47
3.6. Dimensión instrumental.....	49
3.6.1. <i>El diálogo con otros mundos</i>	49
3.6.2. <i>El género como mediador del diálogo</i>	51
3.6.3. <i>Un diálogo que da risa: el humor como instrumento de la enseñanza</i>	52
3.6.4. <i>Dialogar con el texto</i>	53
3.6.5. <i>Dialogar con las otras artes</i>	55
3.6.6. <i>La historia puesta en diálogo</i>	56
3.6.7. <i>El lenguaje: instrumento y material en la clase de literatura</i>	58
3.6.7.1. Figuras y tropos del lenguaje literario.....	60
3.6.7.2. La metáfora como instrumento de lectura.....	60
3.6.7.3. La ironía y la parodia como formas del lenguaje literario.....	62
3.6.8. La literatura y los medios: dos lenguajes puestos en diálogo.....	63
3.6.9. La narración oral: el diálogo a viva voz.....	65

3.7. Transformación.....	68
II. Parte II. Propuesta	
II.1. Un programa de intervención	70
1.1. <i>El diálogo con los mundos</i>	73
1.2. <i>El diálogo con los géneros</i>	77
1.3. <i>Diálogo con el humor</i>	79
1.4. <i>Diálogo con el texto</i>	82
1.5. <i>Diálogo con otras artes</i>	86
1.6. <i>Diálogo con la historia</i>	91
1.7. <i>Diálogo con el lenguaje</i>	100
1.8. <i>Diálogo con los medios</i>	104
1.9. <i>Diálogo con la narración</i>	108
1.10. <i>Diálogo con el docente</i>	113
III. Parte III. Un ejemplo de intervención	
La Feria del Libro Contado.....	117
Bibliografía	121
Listado de obras citadas	127