



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO – Facultad de Humanidades y Artes
MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DE MAESTRÍA

**Las posibilidades didácticas de las minificciones
en la Escuela Secundaria, a partir del análisis de las
representaciones sociales de los profesores en lengua y
literatura.**

Una aproximación a las experiencias docentes en dos establecimientos educativos de la
ciudad de Formosa

Resolución N° 052/2013

Autor:

Prof. SANDRO WALTER CENTURIÓN

Director:

Mgter. HUMBERTO HAUFF

2016

Siempre hay una isla donde sobrevive algún lector, como si la sociedad no existiera.

Ricardo Piglia, *El último lector*.

Hoy en día existe un vino que tiene la característica de ser “no filtrado”. Conserva todas sus impurezas, que a veces aportan sabores que luego con el filtro se pierden. Quizá en el colegio hemos saboreado una literatura demasiado filtrada, carente de sabores impuros.

Jean Claude Carrière, *Nadie acabará con los libros*.

Contenido

Palabras iniciales

Introducción

Primera Parte

1. Metodología
 - 1.1. Relatoría
 - 1.2. Categorías conceptuales
 - 1.3. Técnica de recolección de datos
2. Universo y contexto
 - 2.1. Las instituciones
 - 2.2. Los profesores de literatura
3. Antecedentes
4. Los profesores de literatura: lecturas y criterios de selección
 - 4.1. El canon literario escolar
 - 4.2. Algunas consideraciones
 - 4.3. Los criterios
 - 4.4. Síntesis
5. Acerca de las aulas de literatura y su configuración
6. La dinámica de las decisiones: criterios, intencionalidades y subjetividades en la selección de textos
 - 6.1. Los cánones literarios escolares como una construcción social y los sistemas interpretantes
7. Los profesores de literatura y las minificciones: el asunto de las representaciones
8. La habitualización de los textos y las prácticas
9. Los profesores y sus representaciones acerca de la minificción
 - 9.1. Las representaciones
 - 9.2. Interpretación
10. Acerca de las minificciones: presencia y vitalidad de la literatura breve
 - 10.1. Aproximaciones teóricas
 - 10.2. Presencia y vitalidad de la literatura breve
 - 10.3. Potencialidades de la minificción
 - 10.4. Los artilugios de la brevedad
 - 10.5. El rol del lenguaje
 - 10.6. Elipsis, intertextualidad y transgenericidad
 - 10.7. El silencio
11. Leer y escribir minificciones
 - 11.1. El lector de minificciones
 - 11.2. El escritor de minificciones

Segunda Parte

12. La experiencia de “Los mil y un relatos descabellados”
 - 12.1. La experiencia
 - 12.2. Análisis de la experiencia
13. Una propuesta didáctica y un corpus para el abordaje de la minificción en el aula de literatura
 - 13.1. Descripción
 - 13.2. Objetivos
 - 13.3. Actividades
 - 13.4. Evaluación

Conclusiones

Corpus I

Corpus II

Anexo

Bibliografía

Palabras iniciales

Cuando comencé a escribir esta tesis tenía muchas preguntas, en lo que refiere a la investigación como proceso de búsqueda, y en la construcción del texto en razón de que albergara lo más fielmente posible la secuencia de pasos realizados y los resultados. Pero también tenía la certeza de que adonde fuera que me llevara ese conjunto de actividades nunca debía apartar la mirada de mi entorno más cercano de trabajo. Por eso decidí que a la indagación la haría en las escuelas secundarias donde me desempeño como profesor de lengua y literatura desde hace más de quince años, el escenario en que mis colegas y yo trabajamos cotidianamente con la sana intención de formar más y mejores lectores de literatura, con la confianza en que eso ayuda en la formación de más y mejores personas. Son, entonces, esos escenarios cercanos y sus problemáticas los que interpele a partir de mis experiencias, observaciones directas, lecturas y convicciones sobre la literatura, los textos y la didáctica. Las respuestas a ese requerimiento son las que a continuación, con sus peripecias y conquistas, comparto con los lectores.

Sandro W. Centurión

Introducción

Profe, ¿qué vamos a leer hoy?

Definir qué se lee en la clase de literatura es la tarea más importante de los profesores de lengua y literatura. En sus criterios de selección de “buenos textos” se juega la suerte tanto de la formación de lectores autónomos y críticos como la de lectores que amarán o rechazarán la literatura. De allí la importancia, y la dificultad, de reconocer qué hace que un texto, un género o un determinado corpus cobren relevancia en las “aulas de literatura”¹, y otros queden relegados, o bien qué hace que los profesores de literatura elijan determinados textos para sus estudiantes y descarten otros. A los fines de nuestra investigación nos propusimos conocer y analizar las representaciones que sostienen a esos criterios para arrojar luz sobre una cuestión simple y definida de antemano: las posibilidades de las minificciones en las enseñanzas y los aprendizajes de la clase de literatura.

La minificción, en cuanto manifestación literaria contemporánea, es, desde el vamos y por sí misma, un texto interesante. El colega que haya leído una minificción intuye fácilmente su potencial didáctico para el aula de literatura¹ en la educación secundaria; sin embargo, aún es escasa su presencia en las currículas del área y en los libros de textos.

Este trabajo expone los resultados de nuestra indagación acerca del valor real que le dan los profesores a la minificción como expresión estética literaria contemporánea en el canon literario escolar de dos escuelas secundarias de Formosa, una investigación que se hizo analizando los testimonios de doce profesores de lengua y literatura que se desempeñan en esas escuelas: la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 10 *Dr. Carlos Pellegrini* y la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 51 *José Gervasio Artigas*.

Entrevistamos a los profesores y pudimos saber cuánto conocen de minificciones, si este tipo de texto narrativo forma parte de sus clases de literatura y lo utilizan en sesiones

¹ Entendiendo al aula de literatura en el sentido en el que lo nombra Gerbaudo: “como espacio en el que se producen diferentes contactos con los textos literarios apuntando a diferentes actividades. Actividades que trabajan en la brecha que el contexto educativo donde se desarrolla la práctica deja entrever entre lo deseable y lo posible” (Gerbaudo, 2006, pág. 165)

de lectura, si se encuentra entre sus preferencias lectoras o no, si les resulta interesante para trabajar con los alumnos y en el fomento del hábito de la lectura, si su lectura despierta interés por otras minificciones y otros textos literarios, si (ellos y las minificciones) promueven la escritura creativa en la escuela. La información obtenida nos ayudó a comprender la dinámica que ocurre en la conformación de un determinado canon escolar, explícito o no, y también dar con orientaciones en la construcción y formulación de elementos teóricos que justifican la propuesta didáctica que hacemos en la última parte de esta tesis.

La escuela es una institución que construye, legitima y fortalece determinados cánones literarios, poniendo en valor unos textos y haciendo invisibles otros. Ahora bien, ¿es ese criterio de base racional producto de la actividad cognitiva individual del sujeto docente? o ¿es el resultado de una construcción colectiva intencional o no, que obedece a la tradición o al sentido común, que se gesta institucionalmente?

Nuestra investigación se sostuvo en tres variables básicas: el canon literario escolar, las representaciones sociales de los profesores de lengua y literatura, y las minificciones en cuanto subgénero² narrativo.

Las minificciones, en sus distintas vertientes (microrrelato, microficción, cuento breve), en el canon literario escolar, tienen, a nuestro entender, grandes posibilidades didácticas. Asimismo, sabemos que la posibilidad didáctica es un concepto complejo que articula al menos tres variables: el canon literario, los conocimientos de la teoría literaria y las representaciones de los profesores. Este concepto es ante todo una creencia, casi una apuesta, un desafío. Acaso una intuición teórica que se alimenta de las dinámicas cotidianas de la actividad docente, en la interacción entre educadores, y entre los profesores y sus alumnos en un marco cultural particular.

Los resultados de la exploración demuestran que más allá de la teoría literaria y los lineamientos pedagógicos, el sentido común de los profesores, sus experiencias, sus creencias y su vinculación con los otros, son los elementos que configuran los criterios que deciden el canon literario escolar.

En este sentido, esta manera de construir un canon puede permitir una presencia potente de las minificciones en las aulas de literatura. Entonces buscamos demostrar, a través del análisis de las bibliografías pertinentes, las propiedades y fortalezas de las minificciones, puesto que redefinen el abordaje de los textos literarios desde una mirada

² Más adelante pondremos en cuestión esta clasificación de la minificación como subgénero narrativo a la luz de las investigaciones más recientes de los especialistas en el tema.

novedosa y amigable para con la literatura en la secundaria.

Las representaciones de los profesores de lengua y literatura sobre la lectura y escritura de textos literarios breves, apreciadas en sus desempeños docentes, sus comentarios y opiniones, y la presencia en el aula de numerosas minificciones, demostrada en prácticas pedagógicas habituales y por corpus ocultos en las currículas escolares, ayudan a dimensionar las interesantes virtudes de ese tipo de texto literario.

Existen prácticas de enseñanza y aprendizaje que responden a la tradición escolar y dan cuenta de determinadas representaciones en torno a la lectura y la creación literaria que condicionan las prácticas docentes y los modos de leer y producir textos en el aula de literatura. Son prácticas que deben rescatarse, repensarse y formalizarlas, porque son viables, son osadas y eficaces, porque incluyen textos novedosos y creativos, como las minificciones, que han tenido fuerte impacto en el último tiempo en ámbitos extraescolares³. Y para ello debemos analizar sus potencialidades teóricas para la promoción de la lectura literaria y la actividad creativa en las clases de literatura.

Relevamos, categorizamos y describimos algunas de las representaciones que se evidencian en el ámbito de la educación secundaria alrededor de la presencia y utilización de las minificciones en las aulas de literatura, y proponemos desarrollos didácticos con secuencias de acciones en las que se incluyan minificciones.

Esta investigación, en fin, recupera algunas certezas implícitas en las prácticas docentes que pueden ser útiles a la hora de elegir, o no, minificciones para la conformación del canon literario escolar, y revisa las representaciones que se ponen en juego en la toma de decisiones acerca de qué leer con nuestros estudiantes.

Las conclusiones se exponen en el final de esta tesis, pero el lector las encontrará antes, explícitas en nuestro humilde aporte a la didáctica de la lengua y la literatura que puede verse en la Segunda Parte.

³ Cabe mencionar el caso de las publicaciones realizadas por Plan Nacional de Lectura y el fomento de las bibliotecas populares, fijas y móviles.

Primera Parte

1. Metodología

La metodología empleada en esta investigación es cualitativa, con énfasis en la descripción, explicación e interpretación. Se concreta a partir del análisis de testimonios de profesores de lengua y literatura y la revisión bibliográfica de materiales teóricos.

El marco conceptual está orientado por la crítica literaria que indaga acerca de la teoría de la minificción, la psicología social que recupera la perspectiva de las representaciones sociales para evaluar las posibilidades didácticas de la minificción en las aulas de literatura y la didáctica de la literatura para analizar y proponer itinerarios didácticos.

1.1. Relatoría

La primera cuestión que tuvimos que resolver en lo metodológico fue decidir las instituciones que incluiríamos y los profesores que consultaríamos en esta investigación. Las dos escuelas secundarias fueron finalmente elegidas por cierta cercanía geográfica entre ellas, con estudiantes procedentes de barrios vecinos con habitantes de clase media (forman parte del llamado Circuito 3 del ejido urbano de la ciudad de Formosa) y cuentan con una larga historia brindando servicios educativos en la comunidad y un plantel numeroso de profesores de lengua y literatura (suman 18 personas) en los tres turnos en que funcionan (mañana, tarde y noche). La selección de los profesores se sostuvo en dos criterios básicos: que tuvieran a su cargo un número importante de horas cátedra frente a alumnos⁴ y que la colaboración fuera resultado de una decisión voluntaria, puesto que necesitábamos garantizar el acopio de documentos genuinos y honestos que demostraran lo que realmente ocurre en las instituciones en la hora de diseñar currículas y proyectos colectivos, como el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

⁴ Nos decidimos por aquellos que tienen a su cargo más de 10 horas cátedra en la institución.

A los efectos de mantener el anonimato de los profesores, en este trabajo los mencionaremos con la letra P a los profesores de la EPES 10 y la letra C a los profesores de la EPES 51, según se explica en la siguiente tabla:

Tabla 1: Identificación de profesores según escuela donde se desempeñan

Escuelas Secundarias	Profesores					
EPES N°10 <i>Dr. Carlos Pellegrini</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P6
EPES N°51 <i>José Gervasio Artigas</i>	C1	C2	C3	C4	C5	C6

Tomadas esas decisiones, nos pusimos en contacto con las autoridades de las escuelas con el objeto de obtener las respectivas autorizaciones para ingresar y trabajar en ellas y con los profesores para conseguir sus aportes, en principio en la manifestación de testimonios sobre cuestiones que hacen a la cotidiana tarea de enseñar literatura en la escuela secundaria.

Entonces los entrevistamos para conocer los textos literarios con los que estaban trabajando (y/o se aprestaban a utilizar) y darle una mirada interesada al canon literario escolar vigente en cada lugar en ese momento: el ciclo lectivo 2015. Luego les proporcionamos una antología de minificciones, preparada por nosotros, con el propósito de compartir textos de autores argentinos y latinoamericanos⁵ y propiciar su lectura, y la consiguiente utilización en las aulas. En un tercer contacto los entrevistamos para conocer y registrar sus impresiones sobre los cuentos presentados en el dossier.

Los registros de las entrevistas se constituyeron, por consiguiente, en la fuente principal de información para conocer el estado de cosas en las clases de literatura en la educación secundaria y las opiniones de los profesores que formaron parte de esta investigación. El análisis de esos registros nos permitió teorizar acerca de las representaciones y de las posibilidades didácticas reales y certeras de las minificciones en las propuestas curriculares de las clases de literatura de las instituciones observadas.

⁵ Los autores son contemporáneos y se priorizó aquellos que son referentes del género breve.

Pero, es oportuno decirlo, la investigación no se agota en los registros y testimonios de los profesores sino que se articula con el segundo elemento clave, que ha sido el análisis de las bibliografías en torno a por lo menos tres áreas de relevancia: la teoría de las representaciones sociales⁶, los aportes teóricos acerca de la minificción, y la didáctica de la literatura. El producto de este análisis dio como resultado un acercamiento potente a nuestro objeto de estudio y a la dilucidación de las hipótesis iniciales. Sus conclusiones sirvieron como marco para el desarrollo de una propuesta interesante, viable y significativa para acercar las minificciones a las aulas de literatura.

1.2. Categorías conceptuales

Para el diseño metodológico se consideró definir y seleccionar cinco categorías interdependientes (en el marco del objeto de estudio, las preguntas de investigación y el rastreo bibliográfico) que permitieran realizar el análisis de los testimonios de los profesores con la mayor objetividad posible y con los mejores resultados, puesto que debían orientar la indagación, ayudar en la apropiación de datos, su sistematización y su inquisición, y facilitar la obtención de resultados concretos y a corto plazo que pudieran exponerse cristalinamente en unas conclusiones. Esas categorías fueron:

- i) minificción,
- ii) representación social,
- iii) lectura,
- iv) escritura y
- v) enseñanza.

1.3. Técnica de recolección de datos

Entrevistas a profesores y posterior sistematización, análisis e interpretación de las respuestas.

Revisión bibliográfica a partir de las categorías conceptuales.

Elaboración de fichas de contenido y resumen.

⁶ Moscovici Serge, 1961.

2. Universo y contexto

En pocas palabras: nos propusimos estudiar las posibilidades didácticas de las modificaciones en la currícula de las clases de literatura (entendida como conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades) a través del análisis de las representaciones de un grupo de profesores de lengua y literatura seleccionados *ad hoc* y que se desempeñan en dos instituciones de educación secundaria de la ciudad de Formosa. Nuestro universo de investigación, entonces, fue el que se describe a continuación.

2.1. Las instituciones

La Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 10 *Dr. Carlos Pellegrini* está ubicada en el barrio San Francisco de la ciudad de Formosa y la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 51 *José Gervasio Artigas* se encuentra en el barrio Guadalupe. Son públicas y las más grandes del Circuito 3, una de las seis zonas en que ha sido dividido administrativa y geográficamente el núcleo urbano, en la inmediata periferia del centro. Albergan a más de 1.000 alumnos cada una y son instituciones con más de 40 años de historia en la comunidad. La EPES N° 10 fue la primera escuela secundaria provincial de la ciudad de Formosa y la EPES N° 51 es una escuela que se inició como colegio nacional. Ambas escuelas tienen una tradición en la formación de jóvenes con orientación comercial (peritos mercantiles) y bachilleres con orientación en economía y gestión de las organizaciones. En sus planteles docentes hay profesionales con muchos años de antigüedad en la docencia y profesores de distintas disciplinas que, en su mayoría, recién se inician en la carrera.

Ambas instituciones comparten algunas características comunes:

- un número importante de profesores fueron designados con un régimen de designación por cargo que se conoce como Proyecto 13, que permite que cuenten con paquetes de horas cátedra que son considerados como tiempos parciales (TP de 12, 18, 24 y 30 horas) o como tiempos completos (TC de 36 horas);
- los tiempos completos y tiempos parciales contemplan horas de clase y horas extraclases; estas últimas son destinadas a la cobertura de horas libres, reuniones de áreas y ejecución de proyectos institucionales; y

- el régimen facilita la concentración de horas por parte de los docentes en un número mínimo o reducido de instituciones.

Otra variable similar se advierte en el modo de organización de la gestión institucional, definida también por el antes mencionado Proyecto 13. Ese modo de llevar adelante el gobierno de las escuelas permite que la toma de decisiones no sea unilateral (por quienes tienen a su cargo la Dirección y la Vicedirección) sino que se realice a través de reuniones del Consejo de Dirección (conformado por jefes de área, personal directivo y representantes de la asociación cooperadora y del centro de estudiantes), garantizando la participación y cierto ejercicio de la democracia. Es en ese ámbito, entonces, donde se toman las decisiones generales que hacen a la vida escolar, decisiones que se comunican oportunamente al resto de la comunidad educativa dinamizando el circuito de comunicación entre todos sus integrantes sin que se pierda la verticalidad de la organización y del mando.

2.2. Los profesores de literatura

En ese contexto es donde los profesores de literatura acuerdan y llevan al aula determinados textos y desarrollan prácticas de enseñanza de la literatura. Las decisiones y acuerdos a que se llegan en las reuniones de áreas resultan en muchos casos determinantes, pues condicionan con mayor fuerza en este contexto que en otros las decisiones subjetivas de cada uno de los docentes.

Breves perfiles profesionales de cada uno de ellos damos a continuación:

P1. Es Profesora en Castellano y Literatura, egresada del Instituto Superior de Formación Docente de la localidad de El Colorado, Formosa. Desde hace 15 años ejerce la profesión y desde hace 10 que trabaja en la EPES N° 10, donde tiene un TP de 24 horas cátedra. Trabaja en dos turnos, mañana y tarde, y da clases en el Ciclo Básico Secundario y en el Ciclo Superior Orientado. Tiene a su cargo el taller de radio escolar.

P2. Es Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional de Formosa. Desde hace 10 años ejerce la profesión y desde hace 6 que trabaja en la EPES N° 10 donde es PTP con 30 horas cátedra. Trabaja en el turno tarde y da clases tanto en el CBS como en el CSO.

P3. Es Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional de Formosa. Se recibió hace 5 años y desde entonces trabaja en la EPES N°

10. Es PTP con 30 horas cátedra, se desempeña en el turno tarde y da clases en cursos de los dos ciclos.

P4. Es Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional de Formosa. Hace 12 años que es docente y lleva 10 trabajando en la EPES N° 10, donde es PTP 30. Trabaja en el turno noche. Da clases en los dos ciclos y tiene a su cargo talleres de apoyo y recuperación de alumnos.

P5. Es Profesora en Castellano y Literatura, egresada del Instituto Superior de Formación Docente del El Colorado. Lleva 28 años ejerciendo la profesión y 24 trabajando en la EPES N° 10. Es PTP 30, da clases por la mañana en los dos ciclos.

P6. Es Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional de Formosa. Egresó hace 7 años y desde entonces se desempeña laboralmente en la EPES N° 10, PTP 15. Da clases por la mañana en los dos ciclos de la educación secundaria.

C1. Es Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional de Formosa. Desde hace 25 años es docente y desde hace 20 que trabaja en la EPES N° 51, donde tiene un cargo de PTC. Trabaja en el turno tarde y da clases en cursos de los dos ciclos.

C2. Es Profesor en Letras, egresado de la UNaF. Tiene 10 años de antigüedad en la profesión y lleva 7 trabajando en la EPES N° 51. Es PTP 24, trabaja en los turnos tarde y noche, da clases en los ciclos básico y superior.

C3. Es Profesora en Letras, egresó de la UNaF hace 10 años y lleva 7 trabajando en la EPES N° 51, donde es PTP 24. Trabaja en el turno mañana. Da clases en los dos ciclos.

C4. Es Profesora para la Enseñanza Primaria, egresada del Instituto Superior de Formación Docente *República del Paraguay*, de la ciudad de Formosa. Desde hace 8 años que trabaja en la EPES N° 51 como profesora de lengua con un total de 12 horas cátedra a su cargo. Trabaja en el turno noche y da clases tanto en los dos ciclos.

C5. Es Profesora en Letras, egresó de la UNaF hace 3 años y ese mismo tiempo lleva trabajando en la EPES N° 51. Es PTP 24, trabaja en el turno tarde y da clases en cursos de los dos ciclos.

C6. Es Profesora en Letras, egresada del Instituto Superior de Formación Docente de El Colorado. Hace 10 años que es docente y 5 que se desempeña en la EPES N° 51 donde es profesora con un total de 12 horas cátedra. Trabaja en el turno tarde y da clases en el CSO.

Entendimos que los testimonios de cada uno de los docentes daban cuenta de un corte sincrónico y debían ser entendidos más allá de las subjetividades de cada sujeto, lo que nos llevó a construir recurrencias que permitieran comprender las dinámicas de las representaciones sociales de un determinado colectivo docente. Consideramos, además, que los testimonios aportados fueron sinceros y valiosos, que ayudaron a analizar con eficacia el fenómeno de conformación de los cánones literarios escolares. Así comprendimos y evaluamos las posibilidades didácticas de la minificción en las aulas de literatura del ciclo superior de estas escuelas secundarias de Formosa.

3. Antecedentes

Hacer en este capítulo una reseña de los múltiples estudios críticos y literarios acerca de la minificción y sus perspectivas teóricas superarían largamente los objetivos principales de esta investigación; sin embargo, consideramos conveniente dar cuenta de algunos trabajos sobre el género, ya sea por su vinculación directa con la temática o bien por la relevancia de la temática y sus autores.

En 1998 se publica *Comprensión lectora y producción textual. Minificción hispanoamericana. Una propuesta para Tercer Ciclo de E.G.B* de Graciela Tomassini y Stella Maris Colombo. El libro sale en el marco de la transformación del sistema educativo que viviera la Argentina en la década del 90. En él las autoras definen a la minificción como *clase textual transgenérica*:

“Nuestras investigaciones precedentes tuvieron como objeto, durante varios años, el texto cuentístico hispanoamericano (teorización y práctica) y, a partir de allí, ocupó nuestra atención un tema desgajado del anterior: la minificción. Previa determinación de un corpus representativo, nuestro estudio abarcó la indagación de los antecedentes de la minificción hispanoamericana, su evolución, su caracterización como tipo discursivo, la

cual culminó en una definición como clase textual transgenérica” (Colombo & Tomassini, 1998, pág. 9).

El libro aporta un abordaje pormenorizado de conocimientos desde la teoría literaria acerca de la minificción y, además, presenta una propuesta de corpus de minificciones para ser trabajadas en el aula de lengua y literatura bajo la mirada de la comprensión lectora y la producción escrita.

Tomassini y Colombo han escrito y publicado varios artículos y estudios sobre la minificción y son estas mismas autoras las que sostienen:

“En razón de su constitutiva hibridez, su naturaleza transgenérica y su fecunda polisemia, la minificción ha representado un objeto de estudio tan problemático como altamente estimulante para quienes se sientan convocados a desentrañar la complejidad textual disimulada tras su engañosa apariencia minimalista. Además, se ha tornado necesario historiar el devenir de esta modalidad escrituraria, explorar sus vínculos con géneros aledaños, contribuir al diseño de corpus, elucidar el proceso de su legitimación como forma estética autónoma. De allí, la productiva expansión y diversificación registrada en el campo de los estudios sobre el tema. Además de las ya mencionadas aportaciones seminales, en el largo camino recorrido hasta la fecha destacan algunos hitos insoslayables en materia de publicaciones sobre el tema: el número especial de la RIB XLVI 1-4 (1996) coordinado por Juan A. Epple, las actas de los ocho congresos internacionales sobre minificción realizados desde 1998 hasta el presente y el volumen monográfico *Entre el ojo y la letra. El microrrelato hispanoamericano actual* (2014), publicado por la Academia Norteamericana de la Lengua Española, con edición de Laura Pollastri y Carlos Paldao. Se trata de documentos de imprescindible consulta, en especial para quienes continúen sumándose a este campo de estudio, ya que permiten tomar nota de las diversas líneas de investigación suscitadas por esta textualidad desde que comenzó a demandar atención investigativa, así como también apreciar los avances realizados en cada una de ellas a lo largo de los últimos treinta años” (Tomassini & Colombo, *Cuento en Red*, 2015, pág. 3).

Laura Pollastri, en una ponencia titulada *El canon hereje, la minificción hispanoamericana*, en el marco del 2° Congreso Internacional de Literatura refiere un interesante recorrido por el proceso de canonización literaria:

“Los procesos de legitimación institucional de las formas literarias experimentan un tortuoso camino hasta alcanzar el voto de la Academia para su admisión. Horizontes de legibilidad, viabilidad de los corpus de trabajo, volumen de la producción literaria y también el interés de investigadores y teóricos delimitan fronteras, deciden territorios y trazan mapas sobre la totalidad de lo que comprendemos como literatura.

Sobre este vasto campo hay zonas oscurecidas por un muro de silencio que impiden la cooptación de ciertas prácticas y textos frecuentes en la literatura latinoamericana y que, sin embargo, son ignoradas de manera insistente por la crítica y la teoría producidas en los centros hegemónicos de tránsito intelectual. Una de ellas es la que se refiere al estudio de las formas breves de la narrativa –minificción–, de larga data en la producción de nuestros escritores. A la minificción le ha costado todo un siglo de producciones que atraviesan el tardío modernismo, las vanguardias, las neovanguardias, la literatura de los 60 y esta posmodernidad periférica que vivimos, para ingresar en la agenda académica como una manifestación literaria viable” (Pollastri, 2015, pág. 2).

Otra ponencia interesante es la de José Antonio Moreno González, de la UNAM, titulada *El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes*:

“Se propone en este trabajo una manera de abordar el análisis literario de textos, utilizando los relatos breves como obras que exigen del lector un conocimiento general que llene los vacíos generados por la brevedad de estas historias, estos huecos de información, omisiones, sobreentendidos y demás figuras del lenguaje exigen del lector quizá una mayor abstracción, que le permita explicarse las lagunas del texto mediante su propia conformación del sentido de la obra a partir del mundo conocido por él, lo que redundará en un ejercicio que exige al estudiante recurrir a su propio contexto en la reflexión de la estructura del cuento” (González, 2011, pág. 2).

Lauro Zavala es, probablemente, uno de los más prolíficos estudiosos de la minificción. En su artículo *Estudios y antologías de minificción*⁷ da cuenta de cuarenta y siete títulos en orden alfabético, distribuidos en tres grupos: estudios generales (12), estudios inéditos (6) y antologías (29).

⁷ En *Cuento en Red*, Número 2, Año 2000, que puede encontrarse en <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>

Al igual que Zavala, Violeta Rojo es una de las pioneras en la producción de estudios literarios sobre minificción; su libro *Breve manual para reconocer minicuentos*⁸ es una lectura recurrente y referencia obligatoria al hablar de minificción.

Raúl Brasca presenta una ponencia, en las Jornadas FERIALES de Microficción titulada *De lo rotundo inapelable a la minuciosa ambigüedad: la microficción en el aula*⁹, en donde ofrece algunas pistas para el trabajo con la lectura y escritura de microficciones.

Concepción Bados Ciria refiere un estudio en el que aborda las minificciones en el aula para el desarrollo de la competencia literaria; para ello se vale de un breve corpus de minificciones seriadas *Todo ello con el fin de convertir la literatura en un texto lúdico, abierto a la experimentación de tipo lingüístico y literario* (Ciria, 2015, pág. 43).

En 2012, Graciela Tomassini y Stella Maris Colombo realizan una compilación de la *Bibliografía de la crítica argentina sobre microficción* que actualiza el estudio iniciado por David Lagmanovich.

“La *Bibliografía de la crítica argentina sobre microficción* pone en evidencia un cuantioso caudal de aportaciones, caracterizado por la rigurosidad investigativa y la diversidad de las líneas de estudio transitadas, hecho redundante en un abordaje omnicompreensivo de esta textualidad en permanente crecimiento” (Tomassini & Colombo, Cuento en Red, 2015).

Los trabajos en torno a las minificciones han cobrado un inusitado interés, tanto académico como literario, en el último tiempo; sin embargo, la producción editorial sigue siendo reducida. Existen muchos artículos y ensayos circulando en las redes a través de revistas digitales, sitios web y blogs, muchos de ellos inéditos en papel. La mayor parte de la producción crítica acerca de la minificción está ocurriendo por fuera del circuito tradicional de las editoriales, lo que a su vez no deja de ser beneficioso para la rápida expansión y difusión de esta modalidad escrituraria.

La revisión de textos y autores que hacemos aquí se complementa con el abordaje que hacemos más adelante, en el apartado 10 titulado *Acerca de las minificciones: Presencia y vitalidad de la literatura breve*.

⁸ Equinoccio, 1996.

⁹ Publicado en la Revista *Cuento en Red*, <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>

4. Los profesores de literatura: lecturas y criterios de selección

El primer objetivo de nuestra investigación fue conocer el canon escolar literario real y actual, y analizar sus dinámicas de conformación en las instituciones que se abordaron con este trabajo. Consideramos que fuera este el punto de partida para rastrear algunas claves que nos acercaran a las representaciones de los profesores de lengua y literatura y así evaluaríamos mejor las posibilidades didácticas de la minificción en las aulas.

Fue necesario, entonces, tomar contacto con los profesores seleccionados y entrevistarlos acerca de las obras y autores que se propusieron para el abordaje del año en curso y los criterios que sostienen esa selección.

4.1. El canon literario escolar

Les preguntamos a los profesores qué textos literarios leyeron y piensan leer con los estudiantes. Cuando revisamos las respuestas, un primer dato que salió a la luz fue la diversidad de oferta literaria con la que se compone el canon literario escolar. Los libros y autores mencionados¹⁰ fueron:

a. Poesías:

de José Martí (P1), Miguel Hernández (P1), Pablo Neruda (P1), Gustavo Adolfo Bécquer (P1), Alfonsina Storni (P1) (C1) (C2), Julio Cortázar (P3), Sor Juana Inés de la Cruz (C1) (C2) y Alejandra Pizarnik (C1);

Sonetos y romances varios (P2);

El gaucho Martín Fierro (Primera y Segunda Parte) (P2) (P3) (P5) (P6) (C3) (C5) y *La cautiva* de Esteban Echeverría (P2) (C3) (P5) (C6).

b. Cuentos:

de Gabriel García Márquez (P5) (C3) (C5), Julio Cortázar (P4) (C1) (P5), Abelardo Castillo (P4), Horacio Quiroga (P4) (C3), Rodolfo Walsh (P4), (C6), Edgar Allan Poe (C3) (C6), Jorge L. Borges (P5) (C2) (C3) (C4), Alejandra Pizarnik (C2) y Ángeles Mastretta (C2) (C5);

El matadero de Esteban Echeverría (C1) (C2) (C3), *El fin* de Jorge L. Borges (P2) (C3), *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz* del mismo autor (P6) (C5) (C6) y *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada* de Gabriel García Márquez (P2) (P3) (P4).

¹⁰ En muchos casos los profesores mencionaron sólo el nombre del autor, en otros sólo el nombre de la obras o bien nombraron desde la generalidad; por ejemplo, “Cuentos de...”, “Poemas de...”.

cuentos policiales (C3) (C4), cuentos fantásticos (C5) y cuentos varios (P3) (P5) (P6) (C5) (C6).

c. Minificciones:

Las armas que carga el diablo de Orlando Van Bredam (P1) y *Rinocerontes bajo la mesa* de Sandro Centurión (C1) (C2).

d. Novelas:

Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez (P1) (P3) (C4), *Colgado de los tobillos* (P1) (P3) (C1) (C2) (C3) y *Teoría del desamparo* de Orlando Van Bredam (C2) (C3) (C4), *Los sapos de la memoria* de Graciela Biolet (P2), *El túnel* de Ernesto Sábato (C1) (C2), *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel (C1) (C2) (C4)(C5) (C6);

Facundo de Sarmiento (P5) (P6) (C1) (C2) (C3), *El juguete rabioso* de Arlt (C1), *Sobre héroes y tumbas* de Sábato (C1) (C2);

El hombre de los pies murciélago (P4), *El lazarillo de Tormes* (C2) (C5) (C6). *El jamón del ságuiche* (P3) y *Rayuela* (fragmentos) (P3).

e. Obras de teatro:

M' hijo el doctor de Florencio Sánchez (P1) (P3), *Bodas de sangre* de Federico García Lorca (P2) (P5) (C5) (C6), *Electra* de Sófocles (P2), *La gringa* de Florencio Sánchez (P2) (P4) (P6), *Edipo rey* de Sófocles (P3) (P4) (C1) (C2) (C3)(C4) y *El reñidero* de Sergio de Cecco (P2);

El médico a palos (P3) y *El tiempo de las mandarinas* (P4).

f. Otro (no literario):

Nunca más de la CONADEP (P1).

Tabla 2: textos y autores señalados por los profesores en las entrevistas y que conforman los cánones literarios escolares

	Textos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	C1	C2	C3	C4	C5	C6
1	José Martí	■											
2	Miguel Hernández	■											
3	Neruda	■											
4	Bécquer	■											
5	Alfonsina Storni	■						■	■				
6	Sonetos y romances		■										
7	<i>El gaucho Martín Fierro</i>		■	■		■	■			■		■	
8	Poemas de Julio Cortázar			■									
9	Sor Juana Inés de la Cruz							■	■				
10	Alejandra Pizarnik							■					
11	<i>La cautiva</i> de Echeverría		■			■				■			■
12	Cuentos de G. Márquez					■				■		■	
13	<i>El fin</i> de Borges		■							■			
14	<i>Biografía de...</i> de Borges						■					■	■
15	Cuentos de Cortázar				■	■		■					
16	Abelardo Castillo				■								
17	Horacio Quiroga				■					■			
18	Rodolfo Walsh				■								
19	Cuentos policiales									■	■		
20	Cuentos fantásticos											■	■
21	Cuentos de Poe									■			■
22	Cuentos varios			■		■	■					■	■
23	Cuentos de Borges					■		■	■	■			
24	Cuentos de A. Pizarnik								■				
25	Cuentos de Á. Mastretta								■			■	
26	<i>M' hijo el doctor</i> de Sánchez	■		■									
27	<i>Bodas de sangre</i> de Lorca		■			■						■	■
28	<i>Electra</i> de Sófocles		■										
29	<i>El tiempo de las mandari...</i>				■								
30	<i>La gringa</i> de F. Sánchez		■		■		■						

4.3. Los criterios

Otro punto de anclaje de nuestra investigación hizo foco en las razones que sostienen el canon que abordamos en el apartado anterior.

A la hora de fundamentar la elección del corpus de lecturas que proponen para el ciclo superior secundario pudimos identificar algunas claves en las respuestas:

- a) el trabajo a partir de ejes temáticos que organizan y analizan las lecturas a partir de una temática común¹¹; por ejemplo, P2 menciona: *“La patria y la libertad, la mujer, las diferencias generacionales, la muerte como castigo”*;
- b) el trabajo a partir de géneros literarios; C5 dice: *“En el primer trimestre trabajo todo poesía, en el segundo cuento y novela, y en el tercero las obras de teatro”* y
- c) el trabajo a partir de la periodización de la literatura en los tres años del ciclo superior; C6 afirma: *“Vemos los movimientos literarios, sobre todo el romanticismo, el modernismo y las escuelas de vanguardia”*.

Ahora bien, cómo se llega a ese criterio, cuál es la dinámica que define la toma de decisiones individuales y colectivas. Un dato fuerte tiene que ver con los acuerdos institucionales que se logran en el área. P2 afirma en la entrevista que le hicimos: *“Trato de no repetir los mismos textos literarios año a año, simplemente porque a mí me aburre repetir las novelas y, además, porque hay tanto para dar. En 5° año quise innovar y cambiar las propuestas de lectura; por ejemplo, no leer el Martín Fierro, pero las del área no conciben cambiar esa bibliografía. Algún día tal vez me anime a proponer Juan Moreira en vez del Martín Fierro...”* Los acuerdos del área condicionan las decisiones individuales, o dicho de otra manera, los criterios del área que señalan relaciones de poder no siempre simétricas marcan e instalan un filtro canónico de lecturas.

Resulta interesante ver de qué manera se conjugan las elecciones y criterios propios de los profesores con los criterios colectivos. P3 dice: *“Algunos los elegí para que los alumnos disfruten de la lectura, como El jamón del sánduche, Cándida Eréndira, cuentos varios, etcétera. Otros responden al programa acordado con mis colegas”*. Podemos entender que los “otros” textos no responden al criterio de leer por placer. El criterio colectivo se refuerza o bien se complementa con el criterio personal o subjetivo en la conformación definitiva del corpus. Se da entonces un canon doble, o bien varios cánones, uno oficial y otro alternativo.

P4 sostiene: *“La selección de cuentos en base a los gustos que creo tienen, mucho policial y fantástico. Respecto de las novelas, temas que sean atractivos, como la violencia escolar, y de fácil lectura para los más chicos. En 4° año, literatura referida a la mujer: figura, maltrato, etcétera”*.

¹¹ Daniel Link, en sus libros para el secundario *Literator* 3, 4, 5, propone esta modalidad de trabajo por ejes temáticos; este dato resulta relevante sobre todo porque los profesores que recuperan este modo de organizar los textos son docentes que se iniciaron en los 90 cuando aparecieron las primeras ediciones de estos libros.

El *gusto*, o bien los intereses de los estudiantes en término de poder hipotetizar sobre ellos, parecen señalar el camino para la toma de decisiones de P3.

Otro aspecto interesante tiene que ver con la relación entre la literatura y la sociedad; dice P2: “*En cuanto a las obras de teatro y las novelas me dejo llevar por el tema social o topois que se desprende de las mismas y que pueden resultar interesante para el alumno. Generalmente, luego de la lectura global y comprensiva de los textos, hacemos la trasposición o anclaje de la obra con nuestra realidad social y cotidiana*”. La posibilidad de leer los textos desde una problemática social, en el sentido de que esta vinculación puede despertar el interés de los estudiantes, es otro criterio presente en el momento de definir qué dar de leer.

La cuestión de la lectura de los clásicos es otra variable potente en la conformación del corpus de textos. C1, afirma: “*También teniendo en cuenta los clásicos de la literatura, dado que considero la escuela como la ocasión única¹² e irremplazable de que las personas los conozcan*”.

4.4. Síntesis

El análisis de los primeros testimonios de los profesores de literatura de la EPES 10 y la EPES 51 nos dejó un panorama de las obras y autores que constituyen las propuestas de lecturas en las aulas de literatura, en las que conviven tanto los clásicos como textos relativamente nuevos, textos que se aglomeran en razón de los géneros convencionales poesía, narrativa y dramaturgia. A esta diversidad de lecturas se suma la complejidad de criterios que sostienen cada uno de los corpus en donde se articulan y complementan decisiones colectivas y subjetivas en permanente tensión, que no siempre resultan totalmente claras y que son, en la mayoría de los casos, el resultados directo de las experiencias y la intuición didáctica de los profesores.

5. Acerca de las aulas de literatura y su configuración

Las aulas de literatura son el resultado de una serie de toma de decisiones y de una postura ideológica que se construyen y modifican históricamente en razón de las representaciones de los profesores de literatura que las gestionan didácticamente.

“Cuando hablo de aulas de lengua y de literatura hago referencia al espacio que el docente crea para un grupo particular de alumnos al que destina su

¹² Graciela Montes refiere esta oportunidad como la “gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura” (Plan de lectura, Programa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).

propuesta: planteo de los contenidos que cree que esos estudiantes necesitan aprender, elección de textos y de las categorías que entiende que es importante enseñar, diseño de las evaluaciones, articulaciones con los materiales complementarios (películas, pinturas, música, etc.), armado de las clases” (Gerbaudo A. I., 2009).

Para Analía Gerbaudo el docente es quien crea el currículum y define, sobre todo a partir de sus creencias, cuáles son los contenidos que necesitan aprender. En este sentido resulta una manera de resistencia ante las intervenciones desde afuera de ese espacio. Por ende, todo aquello que se plantee como novedoso generará tensiones o bien será desestimado por los profesores al pasar por el filtro de ese sistema de creencias.

“En todos estos casos la planificación no la armó un manual: los contenidos, las actividades, la forma de evaluar responden a las decisiones que cada uno de ellos toman de cara a las necesidades de sus alumnos y atendiendo a sus propios credos respecto de lo que es necesario hacer en un aula de lengua y/o de literatura. Si hablo de resistencia y no sólo de decisión es porque en cada una de las prácticas que evoco se juega una apuesta que contraviene la ley, que marcha a contrapelo, exactamente en la dirección opuesta a la esperada” (Gerbaudo A. I., 2006).

Ahora bien, en qué medida las minificciones son o pueden ser parte de esta resistencia en el sistema de creencias, puesto que requerirá no sólo de un bagaje de lecturas sino de una serie de conocimientos teóricos sobre el género que permita a los profesores justificar la importancia del uso de los mismos en el aula de literatura.

“Saber teoría y crítica literarias ayuda a elegir ya que permite decidir desde qué lugar construir el objeto, qué textos leer para trabajar cuáles problemas, desde qué preguntas y para enseñar qué contenidos teniendo en cuenta las necesidades concretas de los sujetos a los que van destinados; permite interrogar cuánto metalenguaje ingresar al aula (si es que ingresa) y en función de qué, de qué modo evaluar, con qué objetivo montar un aula de literatura” (Gerbaudo A. I., 2006, pág. 61).

Los conocimientos teóricos y críticos sobre la minificación resultan entonces claves para cimentar las posibilidades didácticas del género más allá de la mera lectura placentera para la cual pareciera predestinado, según se infiere de las entrevistas con los profesores de lengua y literatura. En las expresiones de los profesores hay una ausencia de conocimientos

críticos y teóricos sobre la literatura breve que podría empoderarlos desde una perspectiva distinta, no sólo respecto del género sino de la literatura misma. Hay una suerte de intuición, de saber de oficio que pone a la minificción en una propuesta potente para ocupar un lugar en el aula de literatura.

“Si enseñar consiste en dejar marcas, si sabemos que hay un necesario anacronismo entre el acto de enseñar y el de aprender, consideramos válido confiar en las decisiones del docente que puede posicionarse como autor del currículum: hay aquí un vínculo necesario entre la posibilidad de decidir con los suficientes elementos teóricos y epistemológicos qué es bueno que el estudiante que tiene en cada aula concreta conozca, crea o entienda. A estas variables siempre cambiantes e inesperadas atiende el concepto de buena práctica que cruza la muy epistemológica aunque abierta noción de Festermacher (que sostiene que la “buena enseñanza” se define a partir de la decisión del docente de enseñar los contenidos que entiende teóricamente necesario que sus estudiantes “conozcan, crean o entiendan”; arco ideológico que hace lugar al perfil cognitivo tanto como al militante y al más distante en su apuesta más bien neutral a la información) con la expresamente subjetiva de Deleuze (que se inventa una particular definición de “lo bueno” atada a aquello que potencia y de “lo malo” a lo que funciona como “un veneno que descompone la sangre”: no existe entonces una verdad o esencia de “lo bueno” o de “lo malo” sino lo bueno y lo malo para alguien, lo bueno y lo malo ligados a la trama subjetiva de cada individuo)” (Gerbaudo A. I., 2009).

Desde esta lógica de “lo bueno” y “lo malo” explicada por Gerbaudo, los profesores entienden que las minificciones son “buenas” para ocupar un lugar importante en el currículum; sin embargo, resulta en principio una opinión a priori, con escaso sostén teórico, lo que a su vez limita el uso de las minificciones a situaciones excepcionales o de carácter meramente lúdico.

El aula de literatura de la escuela secundaria se configura a partir de un determinado canon literario, que en todo caso existe como resultado de una toma de decisiones del docente o de los docentes. El aula de literatura es, entonces, una consecuencia, un efecto, el producto, y, como tal, su configuración dará cuenta de las causas que lo construyen de una u otra manera. En el entramado de causas las creencias y representaciones de los docentes acerca la literatura es la variable más importante.

Pero, como veremos más adelante, ese sistema de creencias es dinámico y factible de transformaciones a partir de las experiencias y los encuentros con sus pares y sus alumnos que pueda tener el sujeto docente. Es decir, los profesores, a partir de sus sistemas de creencias, deciden qué textos resultan mejores y más convenientes para el aula de literatura, pero, al mismo tiempo, los textos a los que ellos mismos van teniendo acceso como lectores influyen en la conformación de sus sistemas de creencias.

Es importante analizar hasta qué punto en el profesor de literatura, que es también un lector de literatura, entran en tensión los criterios de carácter literario con los criterios de carácter pedagógico didáctico. Esto puede verse en los testimonios de las entrevistas en donde en muchos casos entran en contradicción y en otros se complementan.

Los profesores de literatura de las escuelas secundarias en cuestión no sólo deciden qué textos leer sino que justifican desde su mirada particular esa toma de decisión, lo que deja traslucir una postura no sólo didáctica sino, y sobre todo, ideológica acerca de qué leer en la escuela secundaria y para qué leer literatura.

6. La dinámica de las decisiones: criterios, intencionalidades y subjetividades en la selección de textos

En las dos instituciones en donde realizamos la investigación y de lo que se infiere de los dichos obtenidos en las entrevistas, la toma de decisiones de los profesores acerca de qué leer en el aula de literatura ocurre de, por lo menos, tres maneras:

1. el profesor recupera los textos de las ofertas editoriales en boga y selecciona un corpus de obras que encajan en los ejes temáticos del programa del área;
2. en reuniones de áreas se acuerdan ejes temáticos y un determinado corpus de obras que se abordarán institucionalmente;
3. el profesor se ciñe al programa de estudios no necesariamente organizado por ejes temáticos y propone las mismas obras que tradicionalmente se vienen trabajando en el área.

En el primer caso, estamos frente un modo de carácter netamente subjetivo e individual en el que se pone en juego un canon literario definido fuera del ámbito escolar.

En el segundo, estamos ante una manera de carácter social en el que se intenta unificar criterios y consolidar un canon institucional uniforme para todos.

En el último, vemos un procedimiento de carácter netamente subjetivo e individual; pero, a diferencia del primer caso, el canon literario está definido dentro del ámbito escolar que reproduce textos tradicionalmente trabajados con criterios de selección no siempre bien definidos.

De cualquier manera, las decisiones de los profesores forman parte de la compleja red de subjetividades que tienen una dinámica propia en el que la incertidumbre es una variable importante. Así lo afirma Paola Piacenza (*Lecturas Obligatorias*, 2012):

“Las decisiones de maestros, profesores y alumnos están reorganizándose todo el tiempo y sus tácticas son incalculables, en el sentido de que exceden las previsiones de la lógica de los discursos que se articulan en cada acto de lectura que tiene lugar en cada ocasión de transmisión pedagógica [...] la cultura escolar tanto puede legitimar los productos de la cultura de elite al presentarlos como portentos del pasado como ejercer una desacralización de los mismos al permitir su apropiación y transformación volviéndolos “objeto” de estudio y análisis en las aulas”.

En este sentido, el canon literario escolar está en permanente crisis y en gran medida depende de los sujetos, sus representaciones, las instituciones y las prácticas. Piacenza, en el texto citado antes, sostiene que lo que se entiende como literatura también entra en crisis en el devenir de la conformación de un determinado canon: “La principal consecuencia del dinamismo de la canonicidad, como veremos a continuación, es la propia definición (histórica) de lo que se reconoce como literario”.

En consecuencia, es la fragmentariedad y diversidad que ya vimos evidenciada en capítulos precedentes, lo habitual en cuanto a nuestro interrogante: ¿cuál es el canon real en las escuelas secundarias? Piacenza afirma, en *Lecturas Obligatorias*, que “El plural, cánones, aparece como una opción más adecuada para designar un objeto cuya expresión en singular implica una homogeneidad incompatible con la fragmentariedad de la experiencia de la modernidad tardía”.

Entonces no podemos hablar de un sólo y único canon literario escolar, sino de tantos cánones como de sujetos posibles, o bien de posibilidades de acuerdos institucionales entre esos sujetos.

6.1. Los cánones literarios escolares como una construcción social y los sistemas interpretantes

Una primera certeza que recuperamos del apartado anterior, y que abre un camino al trabajo con las minificciones en la clase de literatura de la educación secundaria, tiene que ver con la multiplicidad de cánones existentes y que conviven en las instituciones. Esta multiplicidad explica al menos un aspecto de la dinámica de conformación y cambio de las lecturas de obras y autores en la escuela. Ahora bien, existe otro elemento clave que determina la posibilidad de presencia real de un determinado género en el aula, dice Paola Piacenza:

“Una investigación histórica demuestra que la ampliación o movilidad del canon escolar depende menos de la selección de textos que se realice que de la movilidad de los sistemas interpretantes en los que esos textos son leídos y recibidos. Así, poco importa la incorporación de nuevas obras, autores o géneros si los modelos de lectura que dan visibilidad a esos textos permanecen” (Piacenza, 2012).

Piacenza traslada y profundiza el foco de atención desde donde se miran obras, autores y géneros y, por consiguiente, los verdaderos condicionantes que se ponen en juego a la hora de asignarle la etiqueta literaria como decidir el tratamiento que se le dará con los estudiantes en el aula.

El elemento didáctico de cómo se lee una determinada obra o un género resulta desde la perspectiva de Piacenza una clave fundamental para entender las decisiones en torno a las prácticas docentes en la clase de literatura.

“Alan Purves (1990) ha expuesto que las investigaciones en torno a la ‘recepción’ de las obras literarias han demostrado que la lectura de literatura tiende a reforzar actitudes y creencias previas antes que a efectuar conversiones. Los lectores se acercan a los textos con estructuras de significado propias antes que como recipientes vacíos dispuestos a la enculturación que aseguraría la letra. Por el contrario, el mismo Purves sostiene que esta tarea no depende tanto de los libros, es decir, de qué se lee, sino de cómo son leídos en el ámbito de la escuela.

Sólo podrá constituirse en objeto de estudio aquello que ‘haga’ sentido según el sistema interpretante puesto en juego y quedará ‘fuera’ todo lo que no pueda recuperarse desde esa lógica” (Piacenza, 2012).

Según el razonamiento de Piacenza, las minificciones están, entonces, en relación con las posibilidades que le otorgan los sistemas interpretantes que le den sentido, que subsisten independientemente de obras, géneros y autores, y que subyacen en las prácticas cotidianas.

Ahora, ¿cuáles son esos “sistemas interpretantes”?, ¿cuáles sus características principales? Piacenza esboza algunas respuestas:

“El ‘método Lanson’ que en Francia para las últimas décadas del siglo XIX propiciaba una orientación histórica de los estudios literarios, llegó a la Argentina de la mano de la reforma de Joaquín V. González y ha demostrado su ‘eficacia’ en su persistencia como saber escolar acerca de la literatura constituyéndose en la principal organización curricular más allá de las alternativas que representaron los ‘intereses del alumno’ durante los 60, la estructuración ‘temática’ de los 80 o la atención sobre los ‘géneros’, propia de los 90 y principios del siglo XXI (por influencias de las ‘tipologías textuales’, que dominaban contemporáneamente la reflexión lingüístico discursiva).

En un nivel más específico, podemos pensar, también, que hay ciertos géneros y no sólo obras canonizadas que introducen modos de leer que se vuelven canónicos. En la literatura argentina, indudablemente, el realismo ha sido el ‘núcleo fuerte’ del canon literario hasta nuestros días” (Piacenza, 2012).

En las entrevistas con los profesores se evidenció que, independientemente de obras y autores, existen preocupaciones recurrentes, como la cuestión de la comprensión lectora, el placer de la lectura y leer los clásicos, y es desde estas preocupaciones desde donde se miran y abordan los textos.

Otra cuestión interesante de análisis resultaba entonces el pensar cuáles serían los modos de leer que se desprenden del género breve. Son estos modos de leer los que nos interesan, pues desde nuestra perspectiva entender el verdadero valor de las minificciones para el aula de la literatura radica en los mecanismos lectores que activa y desafía más allá de la simple lectura de un género que de primera mano puede resultar una curiosidad estética. Son estos modos lectores los que habrá que analizar y en qué medida entran en conflicto con los modos lectores o sistemas interpretantes instalados desde el canon escolar vigente para evaluar las posibilidades didácticas concretas de la literatura breve en

las instituciones que son objeto de este estudio. En capítulos posteriores analizaremos en profundidad las propiedades de la minificción y sus modos de lectura.

Ahora bien, cuando preguntamos a los profesores de lengua y literatura cómo se lee ese canon de lecturas, qué se les puede pedir a los estudiantes que hagan con esos textos, pudimos encontrar respuestas con algunas recurrencias que clasificamos de la siguiente manera, y citamos algunas de las expresiones de los profesores que las evidencian:

Que lean, eso es lo que importa: leer por leer

“armar rondas de lectura y ellos eligen qué leer” (P3)

“yo les leería una página y luego leemos entre todos” (C5)

“la tarea puede ser que lean al menos un texto en la casa porque después les voy a preguntar” (C4)

Que entiendan lo que lean

“les daría una serie de preguntas para ver si leyeron, y si entendieron lo que leyeron” (P5)

“es muy importante que les quede algo de lo que leen en el grupo y luego algunos expliquen lo que se entendió” (P6)

“cuestionarios inferenciales y de opinión” (P2)

Que conozcan los clásicos

“es importante que conozcan algo de historia sobre todo para entender a los textos clásicos” (C3)

“hay textos que aunque no les gusten los tienen que leer porque si no los leen ahora no los van a leer nunca” (C1)

“tienen derecho a saber quién es el Martín Fierro” (P3)

Que puedan pensar sobre su realidad

“yo quiero que piensen, y que sean lectores críticos; los textos les tienen que servir para eso” (P2)

“es importante que puedan dar su opinión y discutirla con otros” (P1)

Los sistemas interpretantes que se evidencian en las expresiones de los profesores de literatura dan cuenta de las tensiones que operan en la conformación y configuración del aula de literatura donde se articulan aspectos pedagógicos didácticos, literarios e ideológicos.

Estas tensiones nos hablan del carácter permeable de las representaciones, de su dinamismo siempre dependiente de las nuevas experiencias lectoras que acontezcan.

7. Los profesores de literatura y las minificciones: el asunto de las representaciones

El interés de los profesores de literatura por las minificciones puede parecer a primera vista un tema menor; sin embargo, su presencia o ausencia en el canon literario escolar está sujeta a una serie de representaciones acerca del género, y de la literatura misma.

“Cuando los hombres y las mujeres se interesan en cosas simbólicas y fabricadas, lo que aparece en primer plano es una representación”
(Moscovici & Marková, 2008).

A los fines de este trabajo de investigación hemos puesto el ojo sobre los sujetos — profesores de lengua y literatura— que llevan adelante una serie de actividades cotidianas en el marco de una institución educativa en relación con otros sujetos. Ahora bien, consideramos que estas acciones didácticas no son azarosas, responden y se vinculan directamente con el ideario colectivo y subjetivo que en ese momento histórico ocupa a los sujetos. Conocer este ideario nos permitió hipotetizar sobre la posibilidad didáctica de las minificciones y su carácter innovador y creativo.

“Dentro de la sociedad argentina, los docentes conformamos un grupo particular, con su formación, sus creencias y actitudes, sus representaciones. Podríamos considerar un sub-grupo: el conjunto de docentes que enseñan Lengua y Literatura en la Escuela Secundaria” (María & Julieta Varela, 2013).

Y es cierto, los profesores de literatura de cada institución educativa se conforman como subgrupos menores que comparten creencias y actitudes.

Desde la mirada que proponemos aquí, sostenemos que en las representaciones de los profesores podemos encontrar algunas explicaciones y certezas de las posibilidades didácticas reales de la minificción como género literario, que tanto la crítica literaria como los especialistas en boga consideran potentes para la formación de lectores y escritores de literatura en la escuela secundaria.

“La teoría de las representaciones (RS) generada por Serge Moscovici plantea el estudio acerca de cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social, desde una concepción activa de personas, capaces de construir el mundo y modificarlo con sus prácticas sociales” (Chesta, 2013, pág. 68)

Necesitábamos una teoría que indagara más allá de las razones que los conocimientos técnicos científicos y las pedagogías pudieran ofrecer; precisábamos de conocimientos que pusieran sobre la mesa, además, variables sociológicas, y a los sujetos como variables capaces de generar una dinámica propia tanto en la conformación como en la transformación de los contextos institucionales educativos, y las aulas de literatura.

“Araya Umaña ¹³, al explicar la teoría de Moscovici, manifiesta que las Representaciones Sociales constituyen un tipo de conocimiento relacionado con el modo que tienen las personas de pensar y organizar su vida cotidiana, con el saber del sentido común. Se consideran a las RS sistemas cognitivos donde se integran el universo exterior y el universo de las personas o de los grupos, donde es posible reconocer opiniones, estereotipos, valores, normas, creencias, pero no debe confundirse a las RS con algunos de estos elementos porque no existe un corte entre ambos universos. Las RS se dan en un contexto activo, móvil, ya que fueron concebidas por la persona o grupo como prolongación de su comportamiento y sólo existen en función de los medios y métodos que permiten conocerlas. Es decir que *las RS son conjuntos dinámicos caracterizados por la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de esos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado*” (Moscovici, en Araya Umaña, 2001: 164 citado por (Chesta, 2013, pág. 68).

Es esta última definición la que queremos rescatar para nuestro trabajo, en el sentido de que las representaciones se manifiestan como acciones concretas que dan

¹³ (Umaña, 2002)

cuenta de comportamientos propios y de relaciones con el medio que, a su vez, modifica tanto al sujeto como al medio en que existe. Desde nuestro enfoque entendemos que las minificciones, por su carácter novedoso, por nombrar sólo una de sus propiedades, son capaces de introducir cambios o alteraciones en los preconceptos de los profesores, o al menos interpelar sus sistemas de creencias y valoraciones respecto de la literatura y por ende de su didáctica.

“El conocimiento siempre se produce a través de la interacción y la comunicación, y su expresión siempre se vincula a los intereses humanos con los cuales se está comprometido. El conocimiento emerge en un mundo en el cual la gente se encuentra e interactúa” (Alvarado, Botero, & Gutierrez, 2008).

En este aspecto de construcción colectiva y en cierta medida involuntaria del conocimiento es en donde ocurren las pequeñas alteraciones de los sistemas de creencias y valoraciones en las que la literatura breve apunta su arsenal estético. Sabemos que los cambios canónicos ocurren la más de las veces por contagio inconsciente a la hora de resolver listas de obras y autores que por una decisión consciente de la pertinencia didáctica de tal o cual texto.

“Nuestras representaciones son también instituciones que compartimos y que existen antes de haber nacido; creamos nuevas representaciones basados en previas o en contra de ellas mismas” (Alvarado, Botero, & Gutierrez, 2008).

Las representaciones de los profesores ya están dadas, pero a su vez se desarrollan en el tiempo según las dinámicas subjetivas y colectivas experienciales que ocurran. Sin embargo, sabemos que las minificciones, en lo que atañe a expresión literaria, son novedosas para los sujetos, pues en la mayoría de los casos han estado ausentes en su formación, sobre todo de los más antiguos, o han tenido escaso contacto con ellas en las propuestas editoriales y en las capacitaciones. De allí que sea un elemento que interpela al canon literario escolar pero sobre todo a las representaciones de los profesores sobre la literatura y sus prácticas de enseñanza para la formación de lectores. En cierta medida les genera incomodidad, una incómoda curiosidad.

Ahora bien, sabemos que los profesores de lengua y literatura son profesores con una manera particular de comportarse, pedagógicamente hablando, y a la vez tienen un modo colectivo de ser, que son las formas de ser *el* profesor de literatura y no otro.

“A partir de los procesos tanto de objetivación como de subjetivación los sujetos individuales y colectivos construyen no sólo sociedad, sino que también se construyen como sujetos. La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo” (Gómez, Ospina Serna, & Gómez Serna, 2008).

Intentamos entender que las decisiones de los profesores sobre tal o cual libro, tal o cual autor, tal o cual género no se pueden analizar desprendidas de los sujetos mismos en su relación con el colectivo en el que viven la cotidianeidad de la escuela ni con su subjetividad. La decisión de leer y dar de leer este o aquel texto es ante todo una conducta, una actitud del sujeto frente a otros, y la comprensión de ese fenómeno requiere del análisis de las representaciones de esos sujetos.

“La pretensión consiste en explicar la subjetividad e intersubjetividad humanas sobre el presupuesto básico de que el desarrollo del comportamiento, la conciencia, los sentimientos, las emociones, las percepciones, las motivaciones, las actitudes, las aptitudes, los aprendizajes, los procesos de pensamiento, las representaciones de lo real, son procesos y productos de un sujeto en relación con el mundo y con los otros sujetos” (Gómez, 2008).

Sabemos que las decisiones de los profesores, según ellos mismos lo han manifestado, no son del todo unilaterales; es decir, un porcentaje importante, que varía según cada sujeto, refiere a lo que otros han decidido, ya sea por su jerarquía o rol en el colectivo docente o por mero contagio.

“Las representaciones sociales son construidas a partir de los procesos de interacción y comunicación social, las conversaciones de la vida diaria, la recepción de los medios masivos –todos ellos procesos comunicacionales a los que también reconstruyen- y se cristalizan en prácticas sociales” (Petracci & Ana Lía Kornblit, 2007).

El conocimiento de que un texto, un autor, un género o incluso una línea temática es viable o pertinente para trabajar con un curso de estudiantes no es un conocimiento

plenamente teórico, en el sentido académico, sino que se construye desde el sentido común en relación con los pares interpelando o reafirmando la propia experiencia.

“Lo que permite calificar de sociales a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales como el hecho de que sean elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones” (Castorina & Kaplan, 2008).

En toda decisión hay algo que permanece oculto, algo que va más allá de los fundamentos didácticos que se esbozan ante la interrogación de un elemento externo.

“Para las representaciones sociales, las actitudes y atribuciones surgen como consecuencia de la participación en la vida social y conforman la punta visible de un iceberg que tiene como base oculta las verdaderas estructuras que permiten al sujeto construir actitudes y atribuciones significativas” (Duveen & Lloyd, 2008).

Lo significativo para el profesor es, entonces, lo relevante: él será quien definirá si una minificción es lo suficientemente significativa para un grupo de estudiantes. Esa significatividad es la que nos interesa develar para reconstruir o al menos poner en crisis.

“Se puede decir que en el proceso de formación de una representación siempre coexisten conflicto y cooperación. En otras palabras, en este proceso anida un drama” (Moscovici & Marková, 2008).

Es el desarrollo de ese drama el que nos resulta significativo independientemente de su desenlace, es en ese proceso en donde consideramos encuentra su espacio de existencia la estética literaria que construye y reconstruye sentidos.

“Estas representaciones colectivas son impermeables a la experiencia. Esto sucede porque las consideramos sustentadas por la autoridad o por la tradición, y por lo tanto están protegidas de la información que pueda falsarlas” (Moscovici, *La conciencia social y su historia*, 2008).

Autoridad y tradición son a su vez los factores que construyen el canon literario escolar y regula el discurso simbólico que pone en crisis, o no, los sistemas interpretativos de profesores y estudiantes de literatura.

8. La habitualización de los textos y las prácticas

En el transcurso de nuestra investigación nos dimos cuenta de que determinadas prácticas de enseñanza de literatura se reiteran no sólo en el tiempo sino en distintos actores, al igual que ocurren con los textos que circulan como moneda corriente entre los profesores con etiquetas de valor literario a la hora de proponer a los estudiantes lecturas para la formación de “buenos lectores”, aunque los criterios por los cuales los eligen distintos sujetos sean también diversos e incluso contradictorios. Por ejemplo: un mismo cuento puede ser elegido como lectura placentera por un docente y como lectura para el abordaje de la comprensión lectora o el aprendizaje de determinados conocimientos literarios por otro.

Sin embargo, la recurrencia de determinados textos y prácticas puede tener su razón de ser en la economía de esfuerzo que representa trabajar sobre aquello que siempre se ha trabajado.

“Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que lo ejecuta. Las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo y son estos procesos de habitualización los que anteceden a toda institucionalización” (Gómez, Ospina Serna, & Gómez Serna, 2008).

Sabemos que hay determinados textos y autores que han sido institucionalizados por la fuerza de la tradición y la autoridad de un tiempo anterior que no resulta del todo preciso y que marca el punto de inicio de las acciones que pronto se hicieron hábito y se ganaron su lugar en la historia de la enseñanza de la literatura. Este pareciera ser el caso de los cuentos de Cortázar, Borges o García Márquez en el canon que dieron cuenta los testimonios de los profesores.

En cuanto a los géneros, el narrativo viene siendo el protagonista de las clases de Literatura. Todos los profesores afirmaron haber trabajado con cuentos de autores de literatura argentina en su mayoría. Es el cuento, y no la novela ni la poesía, ni mucho menos la dramaturgia, la estrella de la hora de literatura.

Ahora bien, ¿qué hace que el cuento sea el texto con mayor protagonismo en la clase de literatura?

“El cuento tal como lo conocemos hoy alcanzó su madurez en el siglo XIX en las numerosas publicaciones aparecidas en revistas literarias, que a menudo

reflejaron las principales modas de la época. Pero fue en el siglo XX cuando se produjo el verdadero estallido, no solamente por la calidad y cantidad de los autores y de las obras, sino también por la seriedad científica con que se abordó la cuentística universal. Baste decir que los cuentos creados o registrados de la tradición oral durante los últimos dos milenios se conocieron masivamente gracias a los resultados de investigaciones recientes” (Hauff, 2012, pág. 33).

De ahí en más parece que el cuento ha estado siempre presente en la escuela, desde el nivel inicial hasta la secundaria. Se ha escrito y teorizado en innumerables textos sobre la pertinencia de este tipo de texto para la formación de lectores. Desde la teoría de las representaciones podemos decir que el cuento se ha institucionalizado como un discurso propio de la escuela y sobre todo de las clases de literatura. Su recurrencia y habitualización a lo largo del tiempo y su validación a través de las academias y las editoriales han incidido en este proceso de instalación en las representaciones de los profesores, por lo cual hoy nadie cuestiona su significatividad para el desarrollo de la formación de lectores.

Humberto Hauff (2012), en su tesis sobre el cuento espectacular, apunta más fino y esboza una teoría didáctica que refiere las características para que un cuento, no cualquier cuento, resulte valioso para el profesor de lengua y literatura:

“El tipo de cuento que nosotros calificamos como espectacular es una narración que tiene el detalle de regirse por el principio de la espectacularidad, que es una condición que tiene cualquier cosa que verdaderamente llama la atención de las personas. Un vocablo extraído del uso cotidiano y popular de la lengua en el nordeste de nuestro país (NEA). Es un texto que por su estructura externa y su contenido novedoso despierta espontáneamente el asombro y el interés en el lector menos avisado. Cabe aclarar que el cuento espectacular, aquí, no tiene el significado de la expresión texto espectacular, entendido como un aspecto del texto dramático (u obra de teatro), sino que se refiere simplemente al poder de captación de la atención del lector que el texto conlleva, su peculiar fuerza ostensiva” (Hauff, 2012, pág. 38).

Al parecer, si bien el cuento es el texto preferido por los profesores y que ha hecho un largo proceso de instalación en las prácticas de enseñanza, no todos los cuentos cumplen con las condiciones necesarias para ganar nuevos lectores. Hauff pone el ojo en el

cuento pero sin perder de vista a los destinatarios y potenciales lectores, los estudiantes de literatura en el secundario, y desde esa posición realiza las preguntas necesarias para describir a un tipo de cuento que estaría en mejores condiciones de producir efectos genuinos y verdaderos en los lectores novatos. Para ello se vale de una expresión de uso cotidiano y popular, dice entonces que un cuento debe ser *espectacular*, y lo explica diciendo que debe *despertar espontáneamente* (nos quedamos con lo espontáneo que retomaremos más adelante) *el asombro y el interés en el lector menos avisado*. Esta idea de *lector menos avisado* resulta interesante pues aludo a un lector que no conoce del todo las reglas de la cuentística, un lector en formación. El asombro y el interés deben ser logrados de manera *espontánea*, es decir, debe ser una consecuencia de la lectura misma y lograda de primera mano sin la mediación de un interpretador que imponga un determinado sentido al texto.

“Las posibilidades pedagógicas del cuento no están en otro lado que en la condición lectora, casi obsesiva del docente y en su deseo de compartirla con sus alumnos. Ninguna estrategia sustituye nuestra carencia de lecturas. Es fácil elegir cuentos para adolescentes cuando el libro ha sido siempre nuestro amigo. No hay grandes secretos. Hay que leer un cuento a nuestros alumnos como una golosina que se disuelve en la boca. Una golosina que ni siquiera alimenta. Hay otros textos más valiosos, con mayores conocimientos, más útiles, más codiciados por el sistema. Pero ninguno se disfruta tanto como un buen cuento” (Bredam, 2006, pág. 54).

Orlando Van Bredam nos advierte que es la condición lectora del docente la variable fundamental para ganar lectores. Ahora bien, esta condición lectora se evidencia a través de los textos y las prácticas que se proponen en las clases de literatura. El canon literario escolar resulta un elemento que nos habla de la condición lectora de los profesores que deciden ese canon.

Hauff y Van Bredam nos aportan dos aristas interesantes en el complejo entramado de la toma de decisiones acerca de qué leer: por un lado está la cuestión de los textos y su efecto en los lectores y por otro la condición lectora del docente como lector experto.

9. Los profesores y sus representaciones acerca de la minificción

En este punto fue necesario profundizar en nuestra indagación para ver en qué medida los profesores podían explicitar sus hipótesis sobre las minificciones y realizar

alguna valoración acerca de las posibilidades didácticas para las clases de literatura. Para ello, les acercamos un dossier de minificciones¹⁴ de varios autores. En los intercambios informales notamos que la socialización de obras y autores en las conversaciones de pasillo o de sala de profesores resulta algo habitual entre los profesores de lengua y literatura. Si bien no se trata de un acuerdo explícito sobre qué textos trabajar, sí se trata de un intercambio de información entre pares en igualdad de condiciones que permite en última instancia que determinadas obras y autores estén de moda y circulen por fuera de las prescripciones editoriales y de la tradición escolar. En razón de esta situación propiciamos una serie de conversaciones con los profesores a partir de un corpus de minificciones que compartimos a modo de intercambio de información. Nos interesaba conocer de primera mano las opiniones, las sospechas y las hipótesis de los profesores de literatura sobre estos textos en general y sobre las minificciones en particular.

9.1. Las representaciones

Les preguntamos, entonces, ¿qué pensás de estos textos?

Del análisis pormenorizado de las respuestas surgen las siguientes categorías:

No todas las minificciones son interesantes

“Me gustan. Lindo ‘salpicón’. Aunque no todo. Porque algunos no llegan a desprenderse de lo cursi, de los clichés, algunos ‘pecan’ de cultos, otros por barrocos... por retorcer para hacerlo interesante y logran el efecto contrario. Otros me parecieron tiernos, graciosos, intensos, comprometidos con la historia, utilizados para crear conciencia. Es difícil resumir mi parecer en una sola palabra. Iría uno a uno” (C6)

Sirven porque son breves

“Ahorran fotocopias, dan margen para abordar múltiples textos porque apelan a otros... son breves, tienen múltiples recepciones” (C6)

Las minificciones son novedosas

“No hay casi críticas literarias que las direccionen como ocurre con los ‘clásicos’. Por ende, hay libertad de recepción” (C6)

¹⁴ El dossier de textos al que hacemos referencia aparece explicitado en el Corpus I en el final de la Tesis.

“Estos textos son muy interesantes para abordar la literatura actual, desde un postura moderna y abierta al interés de los jóvenes” (P4)

Son interesantes por el humor

“Te hacen reír, me parece que lo humorístico y la parodia es la característica fundamental de las minificciones [...] Ponen en funcionamiento el aparato de la interpretación y te hacen reír” (P2)

Sirven para abordar la comprensión lectora

“Son interesantes para propiciar la comprensión lectora en los alumnos, ya que en pocas líneas dice mucho, eso sí, en casi la mayoría es necesario recurrir al conocimiento de otros textos anteriores o saberes culturales para entender el final” (C5)

“Son interesante para trabajar las inferencias, la necesidad de leer para ampliar los conocimientos de mundo” (C6)

“Las trabajé y crean incomodidad, la que genera no conocer el texto. El efecto de ‘¿eso fue todo?’; la sensación de que algo falta narrar. Y la exigencia de involucrarse en el completamiento de sentido. Volver a leer. Replantearse. Se generaron discusiones alrededor de la ‘falta’ de los finales unívocos. No están acostumbrados a lo breve. A que algunas líneas les demanden mucha atención, trabajo. Al final, después de leer varios, se ríen, encuentran guiños, entran en la dinámica que ‘exigen’ este tipo de textos que lo único que tienen de distinto es la extensión. Son breves. Pero no fáciles” (C6)

Ayudan a generar situaciones de lectura placentera

“Actividades de comprensión lectora y de producción escrita obviamente. Pero también de lectura placentera, es decir leer una minificción sólo por el acto de leer mismo o escribirlas en alguna cartelera para que al pasar la lean” (P2)

“En principio, me gustaría que los leyeran por placer y realicen un comentario personal” (P5)

“Podría ocurrir varias cosas. Que no les llame la atención ninguno de los textos a muchos chicos o que realmente disfruten de ellos todo el grupo clase. Dependiendo siempre de la manera en que les presente” (P2)

“Despertaría el interés por leer, rompería el mito de que leer es aburrido” (P4)

Permiten hacer lecturas intertextuales y vincularse con otros textos mayores

“Al cuento ‘El séptimo hijo varón’ lo trabajaría para relacionarlo con la leyenda” (P2)

“‘Triángulo criminal’ o ‘Elogio de locura’ podría trabajar como disparador en 3º año para empezar cuentos fantásticos y ver las diferencias con el cuento policial” (P2)

“Algunos tienen ese poder que te atrapa, te transporta hacia otros textos” (P1)

Son potentes como punto de arranque para el abordaje de conocimientos literarios

“Me parece que podría trabajar los quiebres de lo canónico de los géneros como ‘El crimen’, donde para encuadrarse dentro del género policial le falta consumarse el hecho, generarse el enigma. En ese texto está todo. Hasta el grito. Solo falta el puntapié inicial: el crimen, el enigma. Por lo tanto, ¿constituye un texto policial?, ¿es un cuento o una novela? Si la diferencia entre ambos es la extensión, ¿estos textos mini dónde se clasificarían? Trabajaría temas como los sentimientos tan instalados en la humanidad adolescente, a partir de fragmentos como el que sigue: ‘es triste porque no comenzó o cabría la posibilidad que fuera feliz porque ahorró derroche de tiempo, de energías. La polisemia con la rosa que corre con un puñal’” (C6)

Ayudan para iniciarse en la producción escrita literaria

“Hay mucho para hacer. Incluso para que ellos inicien su propia narración. Que empiecen a escribir sus minificciones a partir de estas” (P1)

“Supongo que podrían utilizarse para armar compilados, pasarlas a otros formatos, elaborar a partir de ellas guiones teatrales, armar libros ilustrados, etcétera” (P4)

“Lectura por placer. Abordar diversos temas actuales. Psicología de los personajes. Juicio Crítico. Intertextualidad” (P3)

“Proceso de lectura ‘readaptada’: anticipación, lectura, pos lectura: renarración oral con una vuelta de tuerca, porque ¿qué sería volver a contar el siguiente texto en el que el título es más largo que el texto mismo?; como por ejemplo:

‘La historia de amor más corta y triste del mundo

‘-¿Me querés?’

‘-No.’” (C6)

9.2. Interpretación

Un aspecto interesante sobre el cual echar la mirada en los testimonios de los profesores tiene que ver con cómo se imbrican la condición lectora propia del docente y su condición de enseñante de un espacio curricular. Estas variables se condicionan y se superponen ocultando una a la otra.

Otro aspecto resulta de la presencia de la propia experiencia en el abordaje de la minificción en las clases de literatura.

Los profesores testimonian acerca de la importancia y de las propiedades de la minificción para sus clases de literatura, sin embargo, en la primera entrevista que realizamos y donde les solicitamos una lista de los textos y autores que trabajarían en el año en curso, sólo dos mencionaron dos libros de minificción. Por ello, suponemos que si bien hay un conocimiento real acerca de la minificción, estas no forman parte de sus preferencias lectoras, es decir, los profesores no son lectores habituales de minificción, razón por la cual éstas están ausentes en el canon literario escolar.

Es importante mencionar que algunas publicaciones de editoriales, tanto privadas como oficiales, recuperan minificciones entre los textos que proponen leer a los estudiantes. Este es el caso de la colección “Lecturas para estudiantes” (2004), de la Fundación Mempo Giardinelli y el Ministerio de Educación de la Nación, que se encuentra disponible en las bibliotecas de estas escuelas secundarias; sin embargo, no fue mencionada por ninguno de los profesores.

Las categorías en las que organizamos los testimonios dan cuenta de la posibilidad didáctica de la minificción desde las representaciones de los profesores de literatura, pero también señalan las concepciones acerca de qué se enseña y cómo se enseña. Los testimonios nos hablan de los textos pero también nos hablan de su didáctica. Los textos condicionan la didáctica y viceversa, en las representaciones de los docentes. Es decir, determinados textos tienen mayores posibilidades para determinadas tareas que otros. De ahí que en los testimonios se otorgue un lugar a las minificciones, que los docentes

imaginen su potencial en las clases de literatura, ya sea para la comprensión lectora, la lectura placentera, el trabajo con los intertextos, el abordaje de conocimientos literarios o el inicio de la producción escrita literaria. Estos son los espacios propicios para las minificciones en la escuela secundaria desde la mirada de los profesores de literatura que se desempeñan en las escuelas en cuestión. Ahora bien, estos espacios son considerados secundarios o al menos complementarios a situaciones de mayor relevancia que se presentan en el abordaje de textos mayores como el cuento y la novela.

Nos preguntamos, entonces, si estos son los mejores espacios de trabajo para la minificción, si su potencial didáctico se agota en estas cuestiones o acaso hay algo más.

10. Acerca de las minificciones: presencia y vitalidad de la literatura breve

10.1. Aproximaciones teóricas

Si bien la teoría literaria ha avanzado sobre la minificción, existen cuestiones que aún no han sido salvadas. A continuación introduciremos algunas definiciones y características generales referidas a la minificción tomadas de críticos que han realizado investigaciones y diferentes estudios sobre el género.

“La minificción es un texto con dominante narrativa, cuya extensión es menor a 200 palabras. Existen tres tipos de minificción: minicuento, microrrelato y la minificción propiamente dicha, muy próxima al poema en prosa por su hibridación genérica. La primera es clásica, la segunda es moderna, y la tercera es posmoderna, es decir, de manera paradójica, simultáneamente clásica y moderna. Este es el término más abarcador de todos, pues engloba todas las variedades de los textos extremadamente cortos”¹⁵

Es esta definición la que acuñamos a los efectos de nuestra investigación; sin embargo, también resulta válida la acepción de microficción¹⁶ de uso en la Argentina para hacer referencia a este tipo de textos literarios¹⁷. Por consiguiente, podemos considerar a

¹⁵ Citado por Zabala(2005) en su glosario para estudio de la minificción, tomado de Tomassini y Colombo, 1998.

¹⁶ Término empleado por Jerome Stern en su antología de textos ganadores del concurso de really short stories, en Zavala, 2005

¹⁷ Sobre todo a partir del uso que ha hecho en sus diferentes producciones críticas el escritor argentino Luis Brasca.

estas dos acepciones emparentadas y pertinentes para denominar a textos breves de no más de 250 palabras de carácter narrativo y finalidad estética.

Es importante mencionar que la cuestión de la denominación del género en sí mismo es una cuestión aún no resuelta, ni por escritores ni por los críticos, ya que se usan de manera indiscriminada distintas acepciones, dependiendo en muchos casos del uso en cada lugar; así, por ejemplo, en Argentina se habla de microficción y minificción, en Chile de microcuento o minicuento, en México de minificción y en España de microrrelato. Otras acepciones son: nanorrelato, cuentos breves, cuentos brevísimos, cuento relámpago, short story, cuentos hiperbreves, entre los más mencionados.

“La minificción es un artefacto literario experimental, lúdico, intertextual, extraviado del canon, elíptico, necesario de participación (Breve manual – ampliado– para reconocer minicuentos). Es verdad, pero así es toda la buena literatura. Siempre en ella hay experimentación, juego, intertextualidad, elipse. En todo buen texto literario es necesario un lector activo y, si es posible, avezado. En las buenas expresiones literarias no hay pureza y los géneros pueden desaparecer, fundirse, entremezclarse. De manera que la analizaremos mucho, le daremos vueltas, desentrañaremos mecanismos internos, vislumbraremos vertientes, estableceremos diferencias (a la larga el análisis literario es otro género y posiblemente uno ficcional) pero todas las características que nos parecen tan específicas quizás no lo sean: la minificción es igual que cualquier otra forma literaria, pero más corta” (Rojo, 2016, pág. 384).

Violeta Rojo recupera el carácter literario de la minificción más allá del exotismo y cierto carácter extraordinario que le otorga la brevedad de la forma y nos habla de su condición de buena literatura minimizando la brevedad. Lo valioso de una minificción no está entonces en la brevedad de la forma sino en su potencia literaria.

La minificción fue considerada durante mucho tiempo como excepción a la regla, incluso las revistas las publicaron por su carácter poco común y extraordinario, como una excepción a las reglas de la cuentística tradicional.

“Pero, ¿qué sucede cuando la proporción de “excepciones” crece sin tregua?, ¿hasta qué punto pueden seguir considerándose excepciones? Si se diseña una canasta para contener exclusivamente objetos de determinada naturaleza y luego se verifica que de su conjunto solamente unos pocos se ajustan de manera estricta a la naturaleza supuesta, surgen sólo dos

actitudes posibles: o bien se dejan afuera más objetos que los que entran, o se cambia el diseño de la canasta. Lo primero supone que es antes la canasta que los objetos. Lo segundo que primero son los objetos y luego la canasta. Dado que la canasta fue diseñada para contener los objetos, creo que no cabe duda de que la segunda es la actitud correcta. La analogía es obvia: los objetos son los textos y la canasta la definición genérica” (Brasca, 2015).

Brasca se refiere a la cuestión de la ruptura genérica que provocan las minificciones y a su instalación como un género propio en razón del auge que han tenido estos textos entre lectores y escritores de literatura. Las minificciones para Brasca generan no sólo una ruptura genérica sino que además instalan un modo de ser leídas, en el que la participación del lector resulta fundamental.

“El lector espera recibir de las microficciones un cierto tipo de satisfacción estética sin importarle demasiado si la obtiene por medio de un texto narrativo o no. La percepción de este tipo de satisfacción estética posiblemente se haya desarrollado en él a partir de brevedades narrativas, pero eso es, en todo caso, un dato histórico y no una condena. Es muy complejo agotar los componentes que contribuyen a esta satisfacción pero entre ellos estaría una escritura que maximiza la relación entre la capacidad del texto para impactar sobre el intelecto y/o la sensibilidad del lector y los medios utilizados para ello, sumada siempre al hecho de constituir, el texto en sí mismo, una desembozada demostración de esa capacidad. Por eso las microficciones, de cualquier tipo que sean, tienen algo de conclusivo y de inapelable, aunque a veces sólo sea la afirmación final (triumfal) de su propia potencia. Esto no significa que una reflexión posterior al momento de lectura no pueda relativizar sus procedimientos y contenidos sino que, si una microficción resultó conclusiva e inapelable cuando se la terminó de leer, el propósito está cumplido. Huelga señalar que piezas no narrativas son perfectamente capaces de generar la satisfacción indicada” (Brasca, 2015).

10.2. Presencia y vitalidad de la literatura breve

El “boom” de la minificción es un fenómeno que se ha desarrollado de manera casi exclusiva en Hispanoamérica. Es además un fenómeno relativamente reciente, si bien

podemos rastrear antecedentes de la literatura breve en la literatura universal¹⁸ nos interesa la minificción que se produce en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI en razón de que constituyen un fenómeno que impacta con fuerza y se populariza a través de las redes sociales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Una de las primeras variables que da cuenta de la presencia y vitalidad de la minificción como género potente en nuestro tiempo es el interés académico que ha despertado la literatura breve, evidenciado en los distintos congresos internacionales que se vienen realizando en distintos puntos del mundo desde el año 1998 y que convoca a críticos, académicos, escritores y lectores de minificción.

En 1998, de la mano de uno de los más pertinaces estudiosos del tema, Lauro Zavala, se realiza el Primer Coloquio Internacional sobre Minificción en la Ciudad de México, los días 17 y 18 de agosto. El I Congreso Internacional de Minificción se realizó en la ciudad de Valencia, España, organizado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En noviembre de 2002 se realizó el II Congreso Internacional de Minificción en la Universidad de Salamanca, España. En Agosto de 2004 se realizó el III Congreso Internacional de Minificción en la Universidad de Valparaíso, Chile. En noviembre de 2006 se realizó el IV Congreso Internacional de Minificción en la Universidad de Neuchâtel. En 2008, en la Universidad del Comahue, Neuquén, Argentina, se realizó el V Congreso Internacional de Minificción. En octubre de 2010, la Universidad Pedagógica Nacional organizó el VI Congreso Internacional de Minificción en la ciudad de Bogotá, Colombia. En noviembre de 2012 se realizó en la Biblioteca del Instituto Iberoamericano y en la Universidad de Humboldt, en Berlín, Alemania, el VII Congreso Internacional de Minificción. En 2014 se realizó en Lexington, Kentucky, Estados Unidos, el VIII Congreso Internacional de Microficción. En 2016 se realizó en la ciudad de Neuquén, en las instalaciones de la Universidad del Comahue, el IX Congreso Internacional de Microficción.

Esta enumeración de congresos da cuenta del sostenido interés de académicos, críticos y especialistas en literatura, en la literatura breve y sus distintas formas de expresión.

Otra variable de igual importancia es la creciente aparición de editoriales especializadas en la difusión de la minificción: Macedonia Ediciones, Micrópolis, Desde la

¹⁸ Borges y Bioy Casares realizaron una interesante compilación de literatura breve en “Cuentos breves y extraordinarios”.

Gente, La Aguja del Bufón, Sinergia, Ediciones Scheherezade, entre otras, que promueven concursos y difunden a los nuevos autores. Es interesante el trabajo que vienen realizando desde 2006 la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco de México y la revista electrónica de teoría de la ficción breve Cuento en Red, que publican estudios sobre la minificción. Desde luego, existen también numerosas antologías, libros de autor, concursos, sitios y blogs de internet que dan cuenta de la presencia contundente de la minificción en la producción literaria actual.

10.3. Potencialidades de la minificción

Ya nos hemos referido en apartados precedentes acerca de las propiedades de la minificción para el aula de literatura; sin embargo, consideramos importante ampliar este punto a partir de algunos aportes de la crítica literaria especializada en el tema.

“Se trata de un género literario novedoso, original, muy popular en la actualidad, además de que ofrece excelentes posibilidades pedagógicas sobre las que asentar su uso como herramienta en la adquisición de las habilidades lingüísticas y la educación literaria” (Ciria, 2015).

Tres características recupera Ciria: “lo novedoso”, aunque ya hemos dicho que su presencia puede rastrearse unos cientos de años atrás entendemos que se refiere a su presencia con nombre propio y con categoría de género, “lo original” del género en sí mismo como construcción estética y “lo popular” por su presencia en distintas soportes y formatos y el auge que ha tenido entre los autores que lo cultivan. Ciria afirma que se trata de “una herramienta pedagógica para dos tareas que tiene encomendada la clase de literatura, y que tienen desde luego su historia y su proceso particular” la adquisición de habilidades lingüísticas y la educación literaria.

Graciela Tomassini y Estela Maris Colombo afirman que:

“Hemos sostenido repetidamente que toda minificción bien lograda es un objeto artístico que, además de deslumbrar al lector por el uso depurado y sugerente del lenguaje, por la precisión de los mecanismos en los que basa su eficacia estética, por la imprevisibilidad que suele signar muchas de sus manifestaciones, constituye un poderoso acicate para el desarrollo del pensamiento crítico” (Tomassini & Colombo, 2015).

Las autoras recuperan un aspecto central pero no siempre tenido en cuenta cuando se habla de minificción, la calidad de “objeto artístico”, rescatan sus características

sobresalientes: el uso del lenguaje, su eficacia estética y la imprevisibilidad, todas estas con un alto valor para el desarrollo del pensamiento crítico.

Es en el trabajo con el pensamiento, desde el pensamiento o para el pensamiento, donde estas autoras ubican el sello distintivo, acaso único, de la minificción literaria de nuestro tiempo:

“Es precisamente ese plus semántico advertido por Koch en las mejores muestras de este tipo de escritura, la que permite caracterizar a la microficción como una *máquina de pensar* o, si se prefiere, como una *máquina para pensar*” (Tomassini & Colombo, 2015).

Y en esa posibilidad de abordar el mundo de las ideas desde la literatura y su expresión más amable y depurada, la minificción, las autoras proponen el abordaje de temáticas que siempre han lidiado en las fronteras de ese espacio ambiguo en el que a veces conviven de manera armónica la lengua y la literatura; para el caso refieren al abordaje de la argumentación desde la literatura

“Pero la microficción, aún sin desarrollar explícita y detalladamente una argumentación, es capaz de canalizar una fuerza argumentativa vigorosa, precisamente en razón de su brevedad y de las estrategias orientadas hacia su logro, entre las que juega un rol fundamental la elipsis, en convergencia con recursos que promueven la polisemia, la ambigüedad, la multiplicidad de interpretaciones. Es esto precisamente lo que distingue a la microficción de los géneros argumentativos funcionales, mediante los cuales se procura buscar la adhesión del destinatario a un determinado punto de vista sobre lo real. La microficción, lejos de promover la aceptación de una tesis unívoca sobre una materia particular, propicia una problematización crítica capaz de hacer percibir la realidad construida en sus plurifacéticas dimensiones y a la luz de perspectivas múltiples e inéditas. [...] hoy proponemos adentrarnos en los pliegues de esta textualidad mínima con el propósito de poner en evidencia una propiedad lingüística --la orientación argumentativa-- que, si bien no le es privativa, se patentiza en ella con singular contundencia y, en muchas ocasiones constituye una importante clave interpretativa” (Tomassini & Colombo, 2015).

Otro de los pioneros de la minificción contemporánea en la Argentina es Raúl Brasca, quien refiere:

“Reducir la microficción al cuento muy breve sin perderse la enorme variedad que el género ofrece y, con ello, también buena parte de sus posibilidades en el aula. Por eso, estas notas proponen reemplazar el modo tradicional de presentar la microficción (como una derivación del cuento y una serie de diferencias que lo alejan de él) por otro que pone el acento en la muy frecuente duplicidad que contiene. Es enorme la utilidad que puede tener en el aula un formato que ejemplifica en pocas líneas mucho de lo que se quiere transmitir y que, además, permite ejercitar creativamente ese conocimiento. Temas como la estructura del texto, los puntos de vista, la frontera entre objetividad y subjetividad, la totalidad y el fragmento, la distancia del mundo contado respecto a la realidad corriente, el análisis del discurso, los géneros literarios, etc., pueden desarrollarse eficazmente a partir de la microficción” (Brasca, 2015).

Brasca hace pie en la versatilidad del género, en su carácter pragmático y multifacético como una navaja suiza que esconde un sin número de posibilidades de uso para el avisado profesor de literatura.

“De lo dicho se desprende la importancia pedagógica de la microficción cuando de entrenar lectores se trata. En efecto, un texto tan elíptico y alusivo exige al lector que acuda a la enciclopedia que pone en funcionamiento en la práctica de leer y la aplique instantáneamente al momento de resignar la cautela y decidir cómo enfrentar eso que tiene ante los ojos. Las alusiones suelen ser intertextuales. Hay un bagaje mínimo de conocimientos comunes a la cultura que él deberá poseer para producir sentido. El artificio microficcional requiere de saberes no específicamente literarios, que van desde el conocimiento extendido de los saberes domésticos, hasta lo bíblico, lo mitológico, las filosofías y el arte en general y particular, pasando naturalmente por el conocimiento de los géneros literarios. Sólo en posesión de esos saberes podrá acceder plenamente al texto. Es seductor para quien lee microficciones sentirse involucrado repentinamente y desde varios ángulos en la lectura porque, de este modo, el saber literario confluye con una forma de conocimiento experiencial. Una lectura guiada, progresiva en cuanto a dificultades intertextuales, de microficciones, puede crear la necesidad de otras lecturas que, a su vez, permitirán el acceso a microficciones más complejas” (Brasca, 2015, pág. 18).

10.4. Los artilugios de la brevedad

La brevedad es acaso el atributo más notorio en la minificción, porque una minificción debe ser necesariamente breve¹⁹. Sin embargo, la brevedad no la constituye de por sí en un buen texto literario, en el sentido al que alude en páginas anteriores Violeta Rojo, sino la manera en que se construyen sentidos significando y resignificando a través del lenguaje y los silencios.

10.5. El rol del lenguaje

Las minificciones funcionan como tecnologías del lenguaje para denotar nuevos sentidos y nuevas realidades. Es el lenguaje enfocado en su potencia literaria, el insumo fundamental de la minificción y lo que constituye su literariedad.

Un ejemplo:

El abecedario

El primer día de enero se despertó al alba y ese hecho fortuito determinó que resolviera ser metódico en su vida. En adelante actuaría con todas las reglas del arte. Se ajustaría a todos los códigos. Respetaría, sobre todo, el viejo y buen abecedario que, al fin y al cabo, es la base del entendimiento humano.

Para cumplir con este plan empezó como es natural por la letra A. Por lo tanto la primera semana amó a Ana; almorzó albóndigas, arroz con azafrán, asado a la árabe y ananás. Adquirió anís, aguardiente y hasta un poco de alcohol. Solamente anduvo en auto, asistió asiduamente al cine Arizona, leyó la novela Amalia, exclamó ¡ahijuna! y también ¡aleluya! y ¡albricias! Ascendió a un árbol, adquirió un antifaz para asaltar un almacén y amaestró una alondra.

Todo iba a pedir de boca. Y de vocabulario. Siempre respetuoso del orden de las letras la segunda semana birló una bicicleta, besó a Beatriz, bebió Borgoña. La tercera cazó cocodrilos, corrió carreras, cortejó a Clara y cerró una cuenta. La cuarta semana se declaró a Desirée, dirigió un diario, dibujó diagramas. La quinta semana engulló empanadas y enfermó del estómago. Cumplía una experiencia esencial que habría aportado mucho a la humanidad de no ser por el accidente que le impidió llegar a la Z. La decimotercera semana, sin tenerlo previsto, murió de meningitis.

¹⁹ Aunque los límites mínimos y máximos entren en discusión a la hora de definir qué tan breve prima el sentido común.

Obras completas y una más, Luisa Valenzuela (2007).

Luisa Valenzuela juega con el lenguaje y hace partícipe de ese juego al lector que, advertido de esa regla de construcción alfabética del relato, es sorprendido con un final anticipado. La metáfora del abecedario es también la metáfora de la vida que termina de golpe, sin aviso.

Otro ejemplo:

La historia de amor más corta y triste del mundo

— ¿Me querés?

— No.

Instantáneas, Martín Gardella (2010).

En la minificción de Gardella la historia está desaparecida, elidida, y sólo quedan una pregunta sencilla, pero precisa, y una respuesta contundente. Sin embargo, esta elisión es advertida en el título y lo anticipa, y es este juego que se establece entre título y contenido el que construye y cierra sobre sí misma la historia. Es la relevancia de los adjetivos “corta” y “triste” los que llevan la fuerza de la historia y que el autor apuesta a que en una primera lectura pasen desapercibidos. El título hace a la historia y viceversa. Todo lo demás, está elidido y queda en el territorio del lector.

Ejemplo:

Rosas

Todas las rosas tienen espinas, pero esta Rosa tiene un cuchillo, y viene corriendo detrás de mí.

Instantáneas, Martín Gardella (2010).

Otra vez las pequeñas diferencias lingüísticas a nivel sémico, y hasta ortográfico, contribuyen a la ambigüedad y a la vuelta de tuerca que propone el autor entre “rosas” y “Rosa”, pero también la relación entre “espinas” y “cuchillo” como continuación lógica de la primera comparación. Y es ese juego de contrastes entre uno y otro sentido desde donde se plantea el cierre humorístico. La aparición del narrador en primera persona al final suma una verosimilitud muy similar a la anécdota humorística. De igual manera podemos

suponer que el autor apuesta a que en una lectura superficial esta diferencia entre “rosa” y “Rosa” pase inadvertida y que se haga evidente recién en la relectura.

Otro ejemplo de Gardella extraído del volumen ya señalado:

El asadito

Todo bicho que camina va a parar al asador", ordenaba el pequeño cartel colgante sobre la parrilla, en homenaje a los sabios versos del Martín Fierro. Y el cocinero obediente, sin darse cuenta de la transformación, arrojó sobre las brasas a Gregorio Samsa.

En esta minificción la fuerza humorística se apoya en el uso de la intertextualidad. Sólo el lector que conozca quien es Gregorio Samsa podrá cerrar el sentido de la historia que, además, tiene varias aristas interesantes que el autor abre para las relecturas: el uso del diminutivo “asadito” resulta intencional a la hora de poner en valor el uso popular de esta expresión para referirse a una clase de asado en que no necesariamente se realiza con carne vacuna; la referencia a un verso popular del Martín Fierro termina de cerrar la primera variable que se pondrá en contraste, una costumbre argentina, la otra variable tiene que ver con la presencia del personaje principal de la obra de Franz Kafka “La metamorfosis”. La elipsis y la intertextualidad son empleadas por el autor para la vuelta de tuerca que en sí misma resulta al menos jocosa en la medida que el lector recupere las dos variables que el autor pone en contraste.

10.6. Elipsis, intertextualidad y transgenericidad

La intertextualidad es la más interesante de las herramientas literarias que emplea la minificción desde su posibilidad didáctica. Marta Marín (2013) dice que los intertextos funcionan como una señal de connivencia entre autor y lector y sirven para provocar una simpatía inmediata.

“Intertexto: en gramática del texto y en teoría y análisis del discurso, relación que se produce entre dos o más textos cuando, dentro de un texto (texto citante) aparecen enunciados que han sido tomados de otros textos (texto citado). La cita y el epígrafe son casos de intertextualidad en los cuales se comunica explícitamente al destinatario esta circunstancia, pero en muchísimas ocasiones, el intertexto no se hace explícito, sino que aparece como una alusión o una referencia que algunos lectores descubren; y otros, no. De este modo, la

intertextualidad no explícita tiene una connotación cultural, funciona como una señal de connivencia entre autor y lector, productor y destinatario; lo que significa gustos o conocimientos compartidos, y sirve para provocar una simpatía inmediata del lector” (Marín, 2013, pág. 125).

En este sentido, podemos decir que en la medida que el intertexto es comprendido la minificción resulta simpática al lector. Lo que aporta al carácter amigable del género sobre todo para lectores novatos. Es el juego de los intertextos el que puede generar escenarios de lectura literaria además de aprendizajes de conocimientos de la cultura general.

Ejemplo:

Crónica roja

Necesitaban dinero para irse lejos. Ella estaba muy enamorada, pero sabía que su familia nunca iba a aceptar a un simple leñador, para colmo feo, de ojos saltones y dientes grandes. Esa tarde fueron juntos a la casa de la abuela para robarle sus joyas. Como la anciana los sorprendió, no les quedó más remedio que matarla. Después inventaron una historia, y le echaron la culpa al lobo.

Eduardo Gotthelf, en *Brevidades, Antología argentina de cuentos re-breves*, Gardella (2013).

En la minificción de Gotthelf el autor propone una nueva versión desde la mirada del policial negro al clásico infantil “Caperucita roja”. Ya en el título aparece el primer guiño, el adjetivo “roja” que pasará inadvertido al lector. El siguiente indicio de la intertextualidad aparece al mencionar “la casa de la abuela” y se cierra con la presencia del “lobo” en el final del texto. A diferencia de otras minificciones, esta historia pudiera existir independientemente de su intertexto y entenderse como una historia de amor dentro de una minificción policial negra; sin embargo, la alusión a una segunda historia, su redefinición en complicidad con el lector amplía la gama de posibles relecturas.

“Por otro lado, y teniendo en cuenta la perspectiva post-estructuralista de la intertextualidad, todo texto está virtualmente relacionado o puede ser relacionado por el lector con cualquier otro, de ahí que la intertextualidad sea responsabilidad del lector, ya que interpretará un texto de acuerdo a lo que conoce por su contexto, sus lecturas y su memoria” (Ciría, 2015).

“Si bien la intertextualidad es responsabilidad del lector, en el caso de las minificciones el autor juega intencionalmente con los intertextos y estos forman parte del pacto ficcional.

En general, los autores y autoras que han examinado el microcuento coinciden en su carácter intertextual, donde pueden coexistir en un solo texto la alusión, la cita, la ironía y la parodia, o la reelaboración de un architexto” (Latorre, 2006).

La intertextualidad en todas sus formas es entonces un elemento recurrente en la minificción, lo que contribuye a otorgar a este género su carácter netamente literario. Otro aspecto potente en la minificción tiene que ver con su hibridez genérica que lo convierte en un objeto de difícil clasificación dentro de los parámetros convencionales, así lo advierten Tomassini y Colombo (2015):

“...hemos tenido la oportunidad de reafirmar --sobre la base de un corpus considerablemente ampliado con el correr de los años-- nuestra inicial conceptualización, basada en el reconocimiento de la naturaleza híbrida y de la transgenericidad de esta modalidad escrituraria”.

Tanto la elipsis, los intertextos y la hibridación genérica hacen que el modo leer minificciones sea revisado en cada texto,

“...cada ejemplar de ficción brevísima resulta del entrecruzamiento e hibridación de pautas genéricas, cuyo modo de lectura debe ser negociado en cada instancia. Es en reconocimiento de esta complejidad que hemos aplicado a toda la clase textual de la ficción brevísima el atributo de transgenericidad” (Tomassini & Colombo, 2015).

Desde esta perspectiva, esta transgenericidad, en cuanto atributo propio de las minificciones, requerirá de un lector activo que interprete y negocie los modos de lectura de estos textos, aspecto que resulta valioso para situaciones de lectura en las aulas de literatura.

10.7. El silencio

En las minificciones lo que cobra valor no es lo dicho, o, en todo caso, lo dicho sólo cobra valor en la medida en que se complementa con lo no dicho, lo sugerido, lo elidido, el silencio intencionalmente provocado para lograr un efecto literario.

“Entre lo elidido y lo sugerido, encuentra el lector satisfacción en todos los ejemplos dados. La sola presencia de medios oblicuos de expresión como la alegoría y la ironía aseguran un componente silencioso del texto que el lector deberá descubrir para quedar satisfecho” (Brasca, 2011, pág. 8).

La satisfacción del lector, a la que refiere Brasca, es el fin último de la minificción y esta satisfacción es, al igual que toda la “buena literatura”, una satisfacción de carácter estético e intelectual.

“El chiste comparte con la microficción ‘la satisfacción intelectual’ que proporciona al lector el poder descifrar lo que subyace silencioso debajo de las palabras” (Brasca, 2011, pág. 11).

Esta satisfacción intelectual es espontánea, pero no es ocasional ni azarosa, sino provocada intencionalmente por el manejo del lenguaje y los silencios.

“Pero sea cual fuere la forma, en todos los ejemplos estudiados el final resulta una emanación del silencio que [...] es constitutivo de la microficción” (Brasca, 2011, pág. 11).

En ello radica, desde nuestra perspectiva, la fuerza didáctica de la microficción para las clases de literatura en la escuela secundaria, en la lectura de silencios y su consecuente satisfacción intelectual que confiamos puede incidir en la formación de lectores novatos y su relación con los textos literarios.

“La frase puede despertar una forma de atención que podríamos llamar ‘literaria’: un interés por las palabras, por cómo se relacionan entre sí, qué implican, y especialmente un interés por saber cómo se relacionan lo dicho y la manera en que se dice” (Culler, 2004, pág. 35).

Necesitamos de esa forma de atención en las interacciones que realiza el profesor de literatura y sus estudiantes con los textos literarios. No porque los cuentos o las novelas no

las susciten, sino porque la inmediatez del abordaje en clase lo requiere para que los lectores novatos no se pierdan en el camino.

“Si la literatura es lenguaje descontextualizado, apartado de otras funciones o propósitos, es también en sí misma un contexto, que suscita formas especiales de atención. Así, por ejemplo, el lector de literatura prestará atención a la complejidad potencial del texto y buscará significados implícitos; sin que ello implique, además, que el enunciado le esté exigiendo un comportamiento concreto. Describir la ‘literatura’ sería, entonces, determinar qué conjunto de supuestos y operaciones interpretativas aplica el lector en su acercamiento a esos textos” (Culler, 2004, pág. 36).

Estas operaciones interpretativas, estos modos de leer literatura cobran mayor evidencia, fuerza y prestancia en los textos breves. Resultan manejables por los lectores que están aprendiendo a leer literatura, a recrearla, y sobre todo a disfrutarla.

II. Leer y escribir minificciones

II.1. El lector de minificciones

El lector de minificciones es, ante todo, un lector de literatura. Sin embargo, no se lee de la misma manera un cuento que una minificción, en esto radica su carácter constitutivo como género propio. El lector de minificciones conoce las reglas del juego literario y sabe de antemano. Es desde ese arsenal de conocimientos literarios y extraliterarios desde donde se instala el pacto ficcional²⁰ y se construye sentido en busca de la satisfacción estética²¹.

En este sentido, para aquel lector que desconozca estas reglas del juego o carezca de los conocimientos literarios, puede pasar desapercibido el sentido del texto y por ende la minificción puede ser considerada un texto breve que dice poco o nada.

Un ejemplo:

Había una sola pieza en el tablero que miraba a sus lados, indecisa. Las otras huían por la mesa mientras el jugador yacía en el suelo, víctima de un certero golpe de alfil.

Ultraficción, Bentivoglio (2015)

²⁰ En el sentido que refiere Umberto Eco (1996).

²¹ En el sentido al que se refiere Brasca (2011).

Ahora bien, también podemos decir que la minificción lleva consigo esas reglas del juego literario que no son dadas de antemano, que en todo caso ocurren en acto y en muchas ocasiones son válidas sólo para el texto que las contiene:

Ejemplo:

10

Hay un círculo dibujado con lápiz y dentro del círculo un punto. El punto se mueve buscando la salida y no la encuentra. Pasan los años, el círculo se desgasta, el punto sale. Encuentra otro punto. Se mueven. Encuentran más puntos. Se reúnen todos los puntos libres. Deciden que la dispersión les quita fuerza. Forman un círculo.

Peces, Fabián Vique (2015).

Por ende leer minificciones es también crear y recrear nuevas reglas del juego literario, donde se rompen las convenciones del pacto ficcional de la cuentística y se instalan nuevas posibilidades que involucran de manera directa y necesaria al lector.

“Es sabido que toda ficción, en tanto arte combinatoria, lo es; pero de nuestra parte consideramos que esa característica puede predicarse aún con más razón acerca de la ficción brevísima, ya que en sus manifestaciones más creativas y depuradas concentra y sintetiza en un mínimo despliegue textual una perspectiva diferente sobre el mundo, toda vez que saca al lenguaje de sus goznes habituales e incita al lector a abandonar esquemas perceptivos rutinarios y anquilosados” (Tomassini & Colombo, 2015).

Es en esta relación cómplice entre lector y texto donde se termina de construir el sentido. La minificción requiere entonces de un lector comprometido, activo, consustanciado con el acto de leer como una manera de construir el sentido de la historia.

“La duplicidad que acecha por varios flancos hace que la microficción exija un lector excepcionalmente activo. Es un lector precavido y desconfiado. Prevé que es muy probable que lo que está leyendo sea diferente de lo que cree leer o, al menos, que haya claves ocultas aún no reveladas que darían por tierra con una interpretación apresurada. Por tanto suspende acordar con el texto hasta estar en posesión de todas las claves, cosa que en general sucede recién en la última línea. Mientras el lector de novelas pacta con el texto a las pocas páginas y el de cuentos clásicos sabe que la primera línea lo pone en un camino sin

ramificaciones que lo conducirá rectamente hasta el final, el de microficciones lo hace sólo cuando está seguro de que el texto ya terminó de poner “su parte” y, entonces, de súbito, relee todo en un instante de gozosa lucidez. La lectura de microficciones sería entonces una relectura desde el final. Admitir esto es admitir un fuerte argumento a favor de que estamos ante un nuevo género literario caracterizado, además de por las cualidades antes apuntadas, por un modo de recepción particular” (Brasca, 2015).

En esta cuestión es en donde se apoya con mayor fuerza la pertinencia de la minificción para las aulas de literatura. La posibilidad didáctica de la minificción está atada a esa relación que instala con el lector, con una manera distinta a otras de leer un texto.

“De lo dicho se desprende la importancia pedagógica de la microficción cuando de entrenar lectores se trata. En efecto, un texto tan elíptico y alusivo exige al lector que acuda a la enciclopedia que pone en funcionamiento en la práctica de leer y la aplique instantáneamente al momento de resignar la cautela y decidir cómo enfrentar eso que tiene ante los ojos. Las alusiones suelen ser intertextuales. Hay un bagaje mínimo de conocimientos comunes a la cultura que él deberá poseer para producir sentido. El artificio microficcional requiere de saberes no específicamente literarios, que van desde el conocimiento extendido de los saberes domésticos, hasta lo bíblico, lo mitológico, las filosofías y el arte en general y particular, pasando naturalmente por el conocimiento de los géneros literarios. Sólo en posesión de esos saberes podrá acceder plenamente al texto. Es seductor para quien lee microficciones sentirse involucrado repentinamente y desde varios ángulos en la lectura porque, de este modo, el saber literario confluye con una forma de conocimiento experiencial. Una lectura guiada, progresiva en cuanto a dificultades intertextuales, de microficciones, puede crear la necesidad de otras lecturas que, a su vez, permitirán el acceso a microficciones más complejas” (Brasca, 2015).

11.2. El escritor de minificciones

Si como dice Brasca “el saber literario confluye con una forma de conocimiento experiencial” entonces la posibilidad didáctica de las minificciones no se agota en las lecturas que puedan hacerse de un corpus determinado de textos, ya sea para el abordaje de la comprensión lectora, la apropiación de saberes de la literatura, la lectura placentera o

cualquier otra puerta de entrada. Habrá que dar un paso más hacia la experiencia de escribir minificciones.

Y si, como decíamos en el apartado anterior, el lector de minificciones es distinto al lector de cuentos, el escritor de minificciones también lo es. No sólo por la consabida brevedad sino por los artilugios y recursos que se ponen en juego en la construcción del texto.

“El lector de minificciones es engañado intencionalmente, entre otras cosas por la brevedad discursiva, sin embargo esta no es más que una distracción, un artificio de la narrativa [...] En una minificción la brevedad es una herramienta, una tecnología. El touch screen del cuento, un cable usb al cerebro del lector, para seguir con la analogía tecnológica. Es la brevedad la que permite al lector interactuar de manera instantánea con la historia, completarla, llenar los huecos vacíos, reconocer los guiños. Se trata de una manipulación intencional del tiempo del lector” (Centurión, 2015).

La posibilidad didáctica de la minificción en este sentido radica en generar situaciones experienciales de creación de minificciones con los estudiantes. Leer para escribir o leer para descubrir los trucos de composición del autor para poder imitarlos y ponerlos en acto en un nuevo texto es una estrategia viable que pudiera generarse en las aulas de literatura.

“Se trata de un uso práctico de la literatura, una lectura técnica que tiende a desarmar los libros, a ver los detalles, los rastros de su hechura. Y que se interroga además sobre la utilidad y el valor de los textos” (Piglia, 2013, pág. 167).

La versatilidad de las minificciones para el trabajo en situaciones de taller es la cualidad más interesante que la posiciona y potencia su propiedad como un “buen texto” para las aulas de literatura. Proponer a los estudiantes escribir minificciones, discutir sobre el acto creativo y vivenciar los desafíos de la brevedad y la potencia de las palabras para crear ambigüedades, jugar con la polisemia y los intertextos es definitivamente un entorno amigable para construir conocimientos y formar lectores y escritores de literatura.

Como veremos más adelante, así como la lectura de minificciones produce una satisfacción intelectual, la escritura de minificciones genera un efecto similar al que podríamos denominar de disfrute por la escritura, de experienciación plena de la literatura.

Segunda Parte

12. La experiencia de “Los mil y un relatos descabellados”

En este lugar queremos recuperar la experiencia que nos relató C2, una de las profesoras que participó de nuestra investigación y que tuvo como característica principal el abordaje de la minificción en sus clases de literatura, tanto en la lectura como en la producción escrita.

La experiencia tuvo como protagonistas a los estudiantes de 6° año de la EPES N° 51, un grupo de 25 alumnos que provienen de distintos barrios aledaños a la institución.

12.1. La experiencia

C2 nos contó que llegó a las minificciones mientras buscaba textos que le sirvieran como punto de partida para leer los clásicos. Los intertextos de las minificciones resultaron entonces convenientes para que, en una primera intencionalidad, los alumnos llegaran a leer textos mayores desde textos breves. Sin embargo, dice C2 que en las rondas de lectura notó el repentino interés de los estudiantes por los textos breves, lo que le llevó a decidirse por generar más rondas de lectura de minificciones con textos de diferentes autores.

C2 nos aclaró que la tarea en las rondas de lectura se trató sólo de leer y hacer circular los textos dentro de la ronda y entre los distintos grupos. Las conversaciones de los estudiantes dieron cuenta de sus preferencias por tal o cual texto y la discusión acerca de cómo se debe interpretar un determinado texto en razón de los conocimientos culturales, literarios y lingüísticos que cada uno daba cuenta.

El paso siguiente, nos dijo C2, y que se dio de manera casi natural e inevitable, fue escribir minificciones. Teniendo como modelo de escritura a las minificciones leídas (en general los temas rondaban en torno a lo fantástico) y tomando como disparador las temáticas que abordaban esos textos, les propuso escribir minificciones similares.

Ese fue el punto fuerte de la experiencia, pues los estudiantes pudieron escribir un corpus interesante de textos. Otro dato que nos aportó C2 fue el factor motivacional que, desde su perspectiva, resulta valioso para el aula de literatura. Aseguró: “Los alumnos se *engancharon* con las minificciones, pudieron escribir sus propios textos y disfrutaron el proceso creativo”.

Por último, y a pedido de los estudiantes, crearon una página en Facebook, titulada “Los mil y un relatos descabellados”, donde publicaron las minificciones que crearon en las clases de Literatura.

12.2. Análisis de la experiencia

El punto de partida de la experiencia antes relatada surge a partir de la necesidad de encontrar estrategias alternativas para el abordaje de los clásicos. La práctica docente, sus años de oficio, acercan a la docente a las minificciones no por el camino de un recorrido netamente literario, en el sentido de preferencias lectoras, sino que a través de una necesidad didáctica y una intuición pedagógica respecto del potencial de las minificciones para referir intertextos. Irrumpen entonces las minificciones en el canon literario escolar de la profesora como textos complementarios.

Sin embargo, son los lectores novatos que, en contacto con las minificciones, “se enganchan” con ellas y hacen que la profesora modifique no sólo sus estrategias sino que el mayor impacto se dé a nivel del canon literario escolar desplazando la idea inicial de trabajar los textos clásicos previstos en el programa de estudios. Estas primeras minificciones traccionan a otras minificciones. Nunca se lee una sola minificción. Las lecturas de minificciones suelen ser generalmente lecturas seriadas, masivas.

El aula de literatura se reconfigura a fin de sostener, o bien alimentar, la experiencia de satisfacción lectora, a la que refiere Brasca, que la profesora prioriza en razón de la formación de lectores de literatura.

Sin embargo, la experiencia literaria no culminó en el abordaje de estas lecturas sino que se profundizó con la propuesta de escritura, con la idea de escribir textos similares. Y en este punto las minificciones resultaron modelos amigables, pues los alumnos aceptaron el desafío y pudieron producir nuevas minificciones, lo que les permitió experimentar la satisfacción creativa que implica jugar con el lenguaje y producir un texto literario.

Dos aspectos resultan interesantes en términos de posibilidades didácticas de las minificciones en las aulas de literatura y que se desprenden de esta experiencia: la capacidad de generar experiencias lectoras satisfactorias en una sesión relativamente acotada y la capacidad de instalarse como un modelo amigable de género literario a la hora de experimentar con la producción escrita literaria.

Estos aspectos son, desde nuestro punto de vista, fundamentales para repensar las prácticas de enseñanza de la literatura en la secundaria y proponer nuevos itinerarios didácticos potentes.

13. Una propuesta didáctica y un corpus para el abordaje de la minificción en el aula de literatura

13.1. Descripción

Entendemos que el desafío de diseñar una propuesta didáctica en torno a las minificciones debe poder lograr la sistematicidad necesaria, propia de una intervención docente intencional, sin por ello perder ni limitar las posibilidades de lecturas y escrituras creativas en un entorno amigable, crítico y sobre todo libre.

La propuesta didáctica que ponemos a consideración recupera algunas de las ideas y experiencias manifestadas por los profesores participantes de esta investigación y las organiza en dos estrategias de trabajo que por recurrentes resultan viables en el aula de literatura de la educación secundaria: el taller de lectura y el taller de escritura.

Consideramos que las minificciones funcionan mejor en acto, es decir en situaciones genuinas de lectura con prácticas sociales en las que se discute y se construye el sentido. Sabiendo que en todos los casos no se trata de leer una minificción y realizar una autopsia del texto sino de leer un corpus de minificciones, zambullirse en ellas y aprovecharse de su carácter adictivo para sumar lectores.

Consideramos también, a partir de todo lo investigado, que la potencialidad mayor de la minificción está en las posibilidades de iniciar a nuevos autores de literatura a partir de un género novedoso, amable y profundamente creativo. En la mayoría de los casos el lector de minificciones resulta también en escritor de minificciones como lo es el lector de poesía, o de cuentos. De allí que proponemos la escritura de minificciones a los estudiantes para la puesta en acto tanto de su intuición literaria como de los conocimientos propios del campo literario.

Nuestra propuesta didáctica presenta una serie de estrategias con una fuerte impronta de la pedagogía actualizante en tanto perspectiva teórica del socio constructivismo que nos aporta una serie de elementos necesarios para generar cambios en las prácticas de enseñanza y pensar un modelo viable y adecuado para el abordaje de las minificciones.

“Para la pedagogía actualizante, el aprendizaje “se define como todo cambio, en el entorno o en la persona, que contribuye a nuevos potenciales humanos.

Se trata de un proceso fenomenológico individual e idiosincrásico” (Landry y Richard, 2002); es decir que “los individuos pueden aprender solos, por pares, en grupo o por medio de una gran variedad de tipos de interacciones con las personas y el entorno, pero el aprendizaje se vive y se integra de manera única por cada individuo-aprendiente” (Landry y Richard, 2002) y por ello que este último está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje”²².

Entonces, nos desafiamos a una propuesta que ponga en el centro de la escena a los estudiantes, sus conocimientos y posibilidades, y genere un encuentro ameno pero potente con las minificciones y los saberes de la literatura; en términos de Clide Grémiger: “La premisa más importante es que el proyecto sea real y no un modo más de trabajar en clase: una problemática de interés concreto para los alumnos, socialmente determinado, reflexionado entre los alumnos con la guía, igualmente reflexiva, del docente”²³.

¿Cuáles son, entonces, esas prácticas sociales de lectura “reales” que justifican la lectura de las minificciones? Es una pregunta que no se responde con facilidad e igual situación se da si la pregunta refiere a la poesía, a los cuentos o a las novelas. Y que en última instancia nos remite a una pregunta aún más compleja: ¿por qué la gente lee literatura? No es el objetivo de este trabajo profundizar en este sentido, sólo diremos que tanto el taller de lectura como el taller de escritura son prácticas sociales bastante reales en el quehacer cultural de la literatura. Se trata entonces de configurar el aula en términos de situaciones reales de leer literatura para escribir literatura, para lo cual el taller de lectura se torna en una práctica social legítima y posible; por su parte, el taller de escritura permite abordar las minificciones desde el hacer, y posibilita, entre otras cosas, que los estudiantes desarrollen sus capacidades de lectura y escritura de textos literarios.

“Entendemos que lo primero que debemos tener en claro es el rol de los actores del contrato didáctico (alumnos/saberes/docentes).

Los alumnos están en el centro del proceso de aprendizaje, interactuando entre sí, con los conocimientos y sus docentes, a medida que llevan adelante el proyecto. El proyecto les pertenece y por lo tanto es su responsabilidad desde el inicio hasta su concreción en resultados reales. [...]

²² Clide Grémiger, apuntes de cátedra, octubre de 2014.

²³ Extracto de Grémiger, “La organización de un proyecto de Lengua socio-constructivista: hacer evolucionar las representaciones docentes”, en Magdalena Viramonte de Ávalos (coord...) “Salud y aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua”, Comunicarte, Córdoba, Tomo III: La didáctica de la lengua: una cuestión de representaciones, 2010.

En la exploración de los conocimientos los alumnos afrontan diversas dificultades. Es allí donde los docentes deben intervenir para ayudarles a superarlas, previendo actividades que faciliten la negociación, la toma de decisión, la exploración, el procesamiento de la información, la producción, la evaluación, etc”. (Gremiger, La organización de un proyecto de Lengua socio-constructivista: hacer evolucionar las representaciones docentes, 2010)

Se trata entonces, de hacer literatura, en el sentido más real de la expresión, y en esta idea las minificciones resultan herramientas valiosas para experimentar el goce estético de la comprensión y de la producción creativa de la palabra:

“Esto es en definitiva lo que establece la diferencia entre la Pedagogía de la Respuesta (aquella en la que el maestro responde de antemano a preguntas que los alumnos no se han planteado) y la Pedagogía de la Pregunta (toda lección debe ser una respuesta a preguntas que los alumnos se planteen realmente).

La Pedagogía de la respuesta no se basa en la teoría de los aprendizajes sino en la del conocimiento; es una teoría apriorista en la que lo verdadero preexiste a la inteligencia; el saber se presenta a la inteligencia armado de evidencias y de racionalidad (Pantarella; 1997). En cambio en la Pedagogía de la pregunta el alumno puede seguir caminos diferenciados: apoyarse en el pequeño grupo inicial, en otro grupo que le sirva de ayuda, en el profesor quien decidirá cuál el tipo de ayuda más adecuado en cada caso, o incluso establecer una relación directa con saberes en total autonomía de trabajo”. (Gremiger, 2002, págs. 83-113)

Sabemos que existen representaciones en torno a la producción literaria en la escuela, muchas veces ligadas a las posibilidades creativas de algunos estudiantes. Generalmente son pocos los estudiantes que logran escribir cuentos, poesías o novelas que alcancen o superen las expectativas del profesor como para ser considerado literatura. El objetivo viene siendo la tarea escolar, o bien una simulación en la que los textos logrados rara vez hacen sentir a los estudiantes como autores de literatura, puesto que,

“La escritura en situación escolar debe superar otras dificultades propias de las representaciones de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje del escrito (el texto está asociado al buen lenguaje y por ende el escrito es

reproducción de consignas o resultado de la “inspiración”, pero siempre un producto, que puede ser corregido sólo por el docente). Esta representación se ampara en una razón fundamental a la que se le adjudica la responsabilidad de la escasa competencia de escritura de los alumnos: el escaso interés de niños y jóvenes por la lectura”. (Gremiger, 2002, págs. 83-113)

Por otra parte, las minificciones, como hemos analizado en capítulos anteriores, resultan textos en los que en la brevedad subyace un proceso creativo intencional en el que la revisión y las reescrituras ocupan una parte importante de ese proceso, Grémiger (2002) dice:

“es preciso superar: por un lado la representación del escrito como producto de la inspiración y de la reescritura como la culminación de un proceso de revisión, concebido como corrección de los errores y presentación final de un texto totalmente acabado, y por el otro, del trabajo grupal como actividad difícil de desarrollar en situación escolar. [...]

La revisión debe además diferenciarse de la reescritura. La reescritura, teóricamente la etapa que le sigue a la revisión según los modelos psicolingüísticos, choca también con la representación docente sobre la capacidad de los alumnos para reescribir sus textos (revisiones superficiales que culminan en reescrituras escasamente significativas) y que genera una representación en los alumnos igualmente improductiva: reescribir es corregir... y corregir implica cierto reconocimiento de que se ha equivocado”. (Gremiger, 2002, págs. 83-113)

Se trata entonces de vivenciar el proceso de escritura, y reescritura de minificciones como parte de un proyecto que dé sentido al quehacer literario.

“Superar las viejas representaciones sobre la escritura como producto es una de las tareas pendientes para que: el escrito responda a objetivos menos escolares y más auténticos; la revisión no se entienda sólo como detección de los disfuncionamientos sino como exploración pragmática, semántica, sintáctica y hasta material del texto; la reescritura no se limite a pequeños retoques sino en ocasión óptima para el desarrollo de las competencias socio-discursivas que precisa el individuo para desempeñarse en distintos ámbitos”. (Gremiger, 2002, págs. 83- 113)

Por otra parte, nos desafiamos a que ese proceso, en el que se escribe para hacer literatura y que es de carácter vivencial posibilite el abordaje de saberes acerca de las minificciones, y de la literatura en general,

“es necesario recurrir a estrategias didácticas que favorezcan la criteriación en el proceso de revisión, no sólo para lograr reescrituras más adecuadas, sino para que esos criterios se conviertan en saberes (y no sólo conceptuales) capaces de activarse en situaciones nuevas de producción textual. La verbalización de esos criterios en el trabajo grupal actúa en beneficio de esos saberes hasta lograr transformarse en discurso escrito cada vez más ajustado al proyecto de escritura”. (Gremiger, 2002, págs. 83-113)

En definitiva, nuestra propuesta intenta no apartarse de algunas estrategias recurrentes en las prácticas de los profesores de literatura confiando que esto garantiza la viabilidad de la propuesta, e innova en la incorporación de las minificciones, hace foco en ellas y las pone en valor como un género potente para iniciar a nuevos lectores y autores de literatura.

13.2. Objetivos

13.2.1. Objetivos generales

Generar situaciones de lectura literaria autónoma a partir del abordaje de minificciones.

Propiciar la producción escrita literaria de minificciones.

13.2.2. Objetivos específicos

Compartir lecturas, interpretaciones y valoraciones a partir de un corpus de minificciones.

Iniciarse en la producción escrita literaria de minificciones.

13.3. Actividades

13.3.1. El Taller de Lectura

- Los acuerdos iniciales.

Resulta necesario acordar con los estudiantes el plan de trabajo, los alcances, la importancia y las tareas que deberán asumir para el logro de los objetivos. Sabiendo de antemano que el objetivo común es la organización y concreción de los talleres de lectura y escritura de minificciones. La configuración del aula de literatura será entonces un trabajo compartido en el que todos pueden participar. La propuesta del docente para el trabajo en los talleres de lectura y escritura serán las minificciones y los saberes que ellas suscitan.

- Leer por leer, un primer acercamiento a las minificciones

Se organizarán mesas de lectura de minificciones que pueden estar dispuestas a modo de páginas sueltas o en cartulinas, en cualquier caso consideramos conveniente que cualquier forma de presentación ponga en valor que cada texto es uno en sí mismo y no parte o fragmento de un texto mayor.

- Leer para clasificar

Los estudiantes realizan lecturas silenciosas, y lecturas en voz alta para los otros, sobre todo de aquellos textos que consideran interesantes de compartir con el resto de la clase. Realizan renarraciones y comentarios sobre el contenido de los textos.

Las mesas deben organizarse por colores, previa organización de los textos por áreas temáticas o de interés, por ejemplo: la mesa roja, minificciones sobre el amor, la mesa negra minificciones policiales, la mesa azul minificciones fantásticas, la mesa blanca los inclasificables o híbridos. En este punto podríamos optar por tener de antemano organizadas las mesas por colores o bien pedir a los estudiantes que las organicen según un criterio de clasificación que defina el grupo. La actividad misma de jugar con distintas posibilidades de clasificación del objeto simbólico abre un potencial interesante para la clase.

- Compartir lecturas y conocimientos literarios

El profesor debe compartir también sus preferencias literarias. En este punto es fundamental que el profesor fundamente por qué considera que ese texto tiene un valor

literario especial mostrando de qué manera el autor utiliza el lenguaje y emplea los artilugios de la literatura breve para producir el goce estético del lector. Es importante el rol de lector modelo que pueda ofrecer el profesor en este momento, pues es cuando aparecen los conocimientos literarios para poder explicar los mecanismos y las estrategias de producción del objeto estético minificción.

Luego, el profesor debe pedir a los estudiantes que vean en los textos que ellos han compartido si se manifiestan algunas de estas estrategias. Se debe abrir al intercambio y la discusión en clase sobre cual texto “funciona” mejor de manera intuitiva al principio.

Se deben recuperar intertextos, metáforas, finales inciertos, y todo lo que permitan los textos en cuestión. El profesor debe motivar a la relectura, a leer lo implícito, lo no dicho, a mirar más allá de una lectura superficial de primera mano.

- Las conclusiones

En cualquier caso, es conveniente que la sesión de lectura se cierre con algunas conclusiones referidas a cómo se escriben las minificciones. Estas a su vez servirán como recaudos o recomendaciones para el taller de escritura.

13.3.2. El Taller de Escritura

- Los modelos de escritura

En la sesión de escritura se debe partir de la escritura colectiva de una minificción. Sobre todo como una oportunidad para mostrar los conocimientos literarios puestos en acción por el profesor que en este momento es el escritor experto en minificciones, y, además, para mostrar de qué manera se piensa y las distintas posibilidades del uso del lenguaje en la construcción simbólica del objeto literario.

En este punto hay que valerse de estrategias conocidas como la del binomio fantástico, la hipótesis fantástica, o bien recurrir al uso de los intertextos a partir de jugar con algún personaje conocido de la cultura.

En cualquier caso, el primer producto textual del taller deberá ser un texto escrito por todos en el pizarrón con la guía del profesor.

- Pensar la idea

Luego se deberá pasar a la producción autónoma, ya sea en pequeños grupos, en parejas o de forma individual (quienes se animen). Es importante que los estudiantes

presenten una primera idea de lo que quieren escribir y registren esa idea, hablen sobre ella y escuchen lo que dicen sus compañeros antes de sentarse a escribir una primera versión del texto.

- Las reescrituras

El profesor puede solicitar algunos textos que están en proceso de escritura, uno o dos, y hacer de manera colectiva la revisión, y reescritura, sobre todo para ver en qué medida los conocimientos literarios aprendidos sobre la minificción puede enriquecer ese texto. El profesor debe insistir en las reescrituras y no apresurar la finalización del trabajo. Incluso, si lo considera necesario, puede proponer volver a realizar algunas sesiones de lectura de minificciones, las leídas con anterioridad u otras nuevas, para otra zambullida en la literatura breve.

- La versión definitiva

Si fue parte de los acuerdos iniciales, en este momento los estudiantes mostrarán los textos a otros lectores, para completar el circuito de producción literaria. Según los recursos lo permitan pueden hacerlo a través de afiches, papelógrafos, periódicos murales, en blogs, a través de twits, en una fan page. En cualquier caso sería interesante que la decisión de cómo y dónde publicar las minificciones sea consensuada con los estudiantes.

13.4. Evaluación

13.4.1. De proceso:

Dos momentos son claves para evaluar la evolución de los aprendizajes sobre la literatura que van adquiriendo los estudiantes: en las intervenciones durante las sesiones de lectura, cuando reconocen e identifican los artilugios del lenguaje que hacen que una minificción sea considerada literaria, y en las reescrituras, durante el taller de escritura de minificciones donde podrán evidenciarse los progresos de los estudiantes para poner en uso sus conocimientos literarios, de manera intuitiva al principio, de manera intencional después.

13.4.2. Final:

En la producción final de los estudiantes se podrán evidenciar sus progresos en la medida en que estos textos sean el resultado de reescrituras sucesivas y de la puesta en acto de los recursos del lenguaje y no de la mera espontaneidad.

La autoevaluación del proceso y el recupero de los acuerdos iniciales resulta fundamental para analizar los aprendizajes logrados tanto de manera individual como colectiva.

Conclusiones

Esta tesis se propuso abordar y dilucidar las posibilidades didácticas de la minificción desde tres aspectos que se desarrollaron en el transcurso de la investigación: el desarrollo teórico de la crítica en torno a la minificción, las representaciones de los propios docentes y la síntesis que podemos hacer desde nuestro lugar de observación y a partir de la interpelación a los dos aspectos anteriores.

Con respecto al desarrollo teórico de la crítica en torno a la minificción, esta no sólo ha crecido de manera considerable en el último tiempo sino que ha complejizado su abordaje desde diferentes miradas en las que la versatilidad del género en el plano educativo pareciera ser indiscutible. Se destaca entre las propiedades principales de la minificción su capacidad de interpelar los conocimientos del lector y de poner en acto recursos propios del lenguaje literario.

Con respecto a las preferencias de los profesores en lengua y literatura de las escuelas que fueron objeto de esta investigación, hay un reconocimiento incipiente y de carácter intuitivo acerca del valor didáctico de las minificciones para la formación y desarrollo de lectores novatos. *“Están buenas, me sirven mucho cuando hay que leer algo pero todavía no está muy claro qué más podemos hacer con estos textos” (C3)* Esta situación produce que en la mayoría de los casos su uso en las clases de literatura quede restringido a una función complementaria de otros textos mayores o bien cobre visibilidad en situaciones ocasionales atadas a las lecturas por placer o como disparador de una propuesta mayor. Sin embargo, quedó en evidencia su potencial para el trabajo sobre la escritura en talleres literarios en la medida en que suscita una experiencia interesante por el impacto y el alto carácter motivacional que pueden producir las minificciones en los estudiantes de los cursos superiores. *“Los chicos se re-engancharon con las minificciones y cuando escribieron y publicaron los textos en la página ya se sentían escritores” (C2)*

Las opiniones que pudieron ser registradas dieron cuenta de las representaciones positivas en torno al género breve pero al mismo tiempo el escaso desarrollo de muchas de las respuestas referidas al género breve dan cuenta del nivel incipiente de frecuentación de las minificciones tanto en las lecturas personales de los profesores como de la presencia de éstas en las aulas de literatura.

A nuestro entender, las posibilidades didácticas de las minificciones en las representaciones de los profesores en lengua y literatura de las escuelas que fueron objeto de esta investigación son altas en la medida en que quienes tienen la tarea de formar lectores se constituyen en lectores asiduos de minificciones; sin embargo, hay un punto de flexión interesante en la conformación del canon escolar en estas instituciones que habilita al trabajo con textos novedosos y creativos como lo son las minificciones. *“Creo que a partir de ahora voy a incorporar más de estas minificciones a mi programa” (C5).*

Por otra parte, consideramos que el valor de este trabajo de investigación radica en que a la hora de definir la potencia didáctica de un género literario para el trabajo en el aula de literatura pone la mirada tanto en el análisis de los textos en sí mismos como en los sujetos, los profesores, sus representaciones, y en sus posibilidades reales como lectores con la experticia necesaria para decidir y a partir de esa interpelación analiza la injerencia de determinadas prácticas de lectura y escritura literaria para el desarrollo de las competencias literarias.

La propuesta didáctica que se desarrolla en la segunda parte de esta tesis hace pie en dos situaciones de enseñanza propias de la tradición escolar del área de lengua y literatura, el taller de lectura y el taller de escritura. Esta pertinencia potencia la viabilidad de la propuesta en las representaciones de los profesores en cuanto se consideran espacios donde se construyen conocimientos y se desarrollan prácticas innovadoras de enseñanza.

La interacción con las minificciones es el punto central del taller de lectura. Interacción entendida en términos de conocer nuevos textos y experimentar nuevos modos de leer literatura.

El taller de escritura desafía a la producción autónoma y creativa de minificciones y en este sentido propone experimentar la creación literaria al tiempo que se aprenden saberes propios de la literatura.

En general la propuesta didáctica introduce a las minificciones en la configuración del aula de literatura como texto potente para que lectores y escritores novatos se desafíen a leer y escribir literatura desde la estética de la literatura breve.

De esta manera, estas prácticas pretenden interpelar a algunas situaciones de enseñanza que se evidenciaron en los testimonios de los profesores que dan cuenta de prácticas de enseñanza poco desafiantes en términos de propuestas de lecturas literarias, de escasa participación del estudiante, y de bajo impacto en términos de su formación literaria.

Si bien esta propuesta didáctica, en sí misma, no agota las posibilidades de uso de las minificciones entendemos que es este un punto de partida viable y necesario a la hora de pensar qué hacer con las minificciones, y explorar sus posibilidades didácticas, en el aula de literatura.

Por otra parte, el análisis de las representaciones de los profesores de lengua y literatura para dilucidar las posibilidades didácticas de las minificciones en las clases de literatura abre a algunas líneas de investigación más allá del presente trabajo que indaguen acerca de:

- El impacto de las minificciones en la formación lectora de los estudiantes y su consolidación como lectores de literatura;
- El valor de las minificciones en la formación docente para interpelar las concepciones de los estudiantes acerca de la literatura y los modos de leer;
- Los recursos de la literatura breve y su abordaje didáctico para la formación de lectores;
- La conformación de una teoría de la minificción y su impacto en los saberes a ser enseñados en las clases de literatura.
- La injerencia de nuevos formatos y de los híbridos literarios en la conformación de nuevos cánones escolares.
- Las dinámicas de conformación de preferencias lectoras y el rol del profesor de literatura en ese proceso formativo.

Finalmente, y habiendo de hecho un recorrido por saberes de la didáctica de la literatura, de la teoría literaria, de la sociología y sobre todo a partir del registro y análisis de las opiniones, dudas y certidumbres de colegas profesores de lengua y literatura consideramos que esta investigación abre el debate y ofrece una serie de pistas teóricas que habilitan a mirar criterios y lecturas, las nuestras, las de los otros, las de los estudiantes, las de la escuela, ejercicio en sí mismo potente para el desarrollo de mejores prácticas docentes en la formación de más y mejores lectores de literatura en las Escuelas Secundarias de Formosa que fueron objeto de estudio de esta tesis.

Corpus I: Minificciones

A continuación se citan las minificciones que fueron presentadas a los profesores en los intercambios y en las entrevistas. El criterio de selección de estos textos obedece a publicaciones recientes de autores contemporáneos, argentinos en su mayoría, que cuentan con numerosas publicaciones en el género. Otro punto tuvo que ver con las temáticas que refieren y que aluden a dos cuestiones recurrentes en el canon literario escolar de la escuela secundaria, el género fantástico y el policial.

“**Triángulo criminal**”, de Raúl Brasca, en *Brevidades. Antología argentina de cuentos re-brevés* (Gardella, 2013, pág. 25).

“**Los unicornios**”, de Julio Estefan, en *Brevidades. Antología argentina de cuentos re-brevés* (Gardella, 2013, pág. 42).

“**Crónica roja**”, de Eduardo Gotthelf, en *Brevidades. Antología argentina de cuentos re-brevés* (Gardella, 2013, pág. 57).

“**Primer desamor**”, de Leandro Hidalgo, en *Brevidades. Antología argentina de cuentos re-brevés* (Gardella, 2013, pág. 62).

“**Otro idioma**”, de Diego Kochmann, en *Brevidades. Antología argentina de cuentos re-brevés* (Gardella, 2013, pág. 63).

“**Elogio de la cordura**”, de Gabriel Bevilacqua, en *Brevidades. Antología argentina de cuentos re-brevés* (Gardella, 2013, pág. 19).

“**El consejo**”, de Orlando Romano, en *Arden Andes. Microficción argentino-chilena* (Bianchi, 2011, pág. 23).

“**Transporte público**”, de Jorge Ariel Madrazo, en *Arden Andes. Microficción argentino-chilena* (Bianchi, 2011, pág. 31).

“**Puertas**”, de Jorge Accame, en *Arden Andes. Microficción argentino-chilena*
(Bianchi, 2011, pág. 75).

“**El crimen**”, de Jorge Accame, en *Arden Andes. Microficción argentino-chilena*
(Bianchi, 2011, pág. 74).

“**Esperando**”, de Yuri Soria-Galvarro, en *Arden Andes. Microficción argentino-chilena*
(Bianchi, 2011, pág. 128).

“**Malenamorados**”, de Yuri Soria-Galvarro, en *Arden Andes. Microficción argentino-chilena*
(Bianchi, 2011, pág. 129).

“**Match point**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 20).

“**Pasión alienígena**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 20).

“**Antes que llegue el rojo amanecer**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 21).

“**El carnicero habilidoso**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 105).

“**Amor de geisha**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 108).

“**Cadena gourmet**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 108).

“**Platero y ellas**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 108).

“**El séptimo hijo varón**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 109).

“**Perdidos en la nieve**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 109).

“**Esa bendita costilla**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 112).

“**Amor con barreras**”, de Martín Gardella, en *Instantáneas*
(Gardella, 2010, pág. 112).

“**Ubicación geográfica y...**”, de Luisa Valenzuela, en *Cuentos completos y uno más*
(Valenzuela, 2007, pág. 327).

“**Visión de reojo**”, de Luisa Valenzuela, en *Cuentos completos y uno más*
(Valenzuela, 2007, pág. 377).

“**Zoología fantástica**”, de Luisa Valenzuela, en *Cuentos completos y uno más*
(Valenzuela, 2007, pág. 405).

Corpus II: CAPTURAS DE PANTALLA DE LA PÁGINA “LOS MIL Y UN RELATOS DESCABELLADOS”

A continuación presentamos capturas de pantalla de la *fun page* “Los mil y un relatos descabellados” en Facebook, al que hacemos alusión en la Segunda Parte, apartado 12.





Sofia Kaminsky
2 de octubre de 2015

En un futuro no muy lejano...

En un futuro no muy lejano, vendrán a visitarnos unos seres de un mundo vecino. En un futuro no muy lejano, la tecnología habrá tenido un gran avance. En un futuro no muy lejano, hallarán la cura para algunas enfermedades. En un futuro no muy lejano, los humanos dejarán de existir.

Me gusta Comentar

Tú, Silvana Inés Riquelme y 8 personas más Visto por 69

Sandro Centurion muy bueno!
Me gusta Responder 1 · 27 de octubre de 2015 a las 10:21

Sofia Kaminsky Muchas gracias, Sandro! 😊
Me gusta Responder 27 de octubre de 2015 a las 11:05

Escribe una respuesta...

Escribe un comentario...

Colegio nacional, gdr juan jose silva
Organización educativa · 142 Me gusta
A José le gusta esto

Me gusta esta página

Español · English (US) · Portuguese (Brasil) · Français (France) · Deutsch

Privacidad · Condiciones · Publicidad · Opciones de anuncios · Más

Cookies · Actualizamos nuestra política · [Más información](#)

Facebook © 2015

Micaela Paola Sosa
27 de octubre de 2015

"El Futuro en un sueño"

Inmerso en mi mundo adolescente lleno de fantasía y anhelos. En un sueño mágico e irreal. Puedo verme a mi misma en un estadio lleno de gente donde me veo jugando handball muy contenta con dos niños hermosos y un chico.

Por mis actitudes deben ser mis hijos y mi esposo. Todo era mágico cuando siento un sacudón y la voz de mi madre que me hacía volver a mi realidad. Todo fue un mágico sueño y con la gran incertidumbre, ¿será ese mi futuro?

Me gusta Comentar

2 Visto por 34

Escribe un comentario...

\$8 Letters Print Hoodie
www.rosewholesale.com
New Arrivals Hoodies \$5-\$15, Enjoy Wholesale Price, Chances Limited, Shop Now!

Español · English (US) · Portuguese (Brasil) · Français (France) · Deutsch

Privacidad · Condiciones · Publicidad · Opciones de anuncios · Más

Cookies · Actualizamos nuestra política · [Más información](#)

Lara Belén Vallejos
26 de octubre de 2015

Microcuento de María Aquino:
"Pensando seriamente"

A veces me pongo a pensar como era el pasado, hay muchos rumores pero ninguna ciencia cierta, dicen que las personas tenían que hacer las cosas ellos solos. Hacerse el desayuno, la comida, hacer la cama, trabajar... ¡Que horror! Yo no sé que haría sin Gunter. Es el robot más fiel que puede existir. La tecnología avanza y en estos tiempos las máquinas tienen hasta sentimientos, emociones, ¿que me dicen de eso? El presidente es un robot. Las personas se volvieron seres inservibles ya que todo lo hace la tecnología. Por mi parte a mi no me molesta yo estoy más que contenta por ser una inútil y que todo sea controlado por un sistema inteligente.

Me gusta Comentar

Tú y 5 personas más Visto por 44

Sandro Centurion Mu bueno.
Me gusta · Responder · 1 · 27 de octubre de 2015 a las 10:49

Sandro Centurion Muy bueno.
Me gusta · Responder · 1 · 27 de octubre de 2015 a las 10:49

Escribe un comentario...

Mejora tu sección de noticias
Nos gustaría conocer tu opinión. Responde unas preguntas sobre tu sección de noticias.

Enviar comentarios

Español · English (US) · Português (Brasil) · Français (France) · Deutsch

Privacidad · Condiciones · Publicidad · Opciones de anuncios · Más

Cookies · Actualizamos nuestra política · Más información

Facebook © 2016

Lucas Fleytas
19 de octubre de 2015

El chuneco

Estaba allí sentado en la camioneta, de regreso a casa, la cabeza me daba vueltas, estaba mareado y de pronto todo se detuvo, entonces fue cuando todo mi mundo salió por la boca.

Me gusta Comentar

Julieta Agustina Olmedo
16 de octubre de 2015

Amor de cuatro es una mala relación

Llegamos del cine muy satisfechos con la trama de la película que habíamos elegido. Estábamos solos los tres, la hermana de mi novia, su amiga y yo cuando escucho a mi perro ladrar supe enseguida que alguien había entrado porque escucho sonar el colgante de la puerta, vi su reflejo por el espejo del living. Era una persona vestida de negro y traía consigo un arma, no tuvimos tiempo de escapar pues ya estaba frente a nosotros apuntándonos... Ver más

Me gusta Comentar

Tú y 8 personas más Visto por 46

Sandro Centurion Atorador, Muy bueno.
Me gusta · Responder · 27 de octubre de 2015 a las 10:41

Escribe un comentario...

PERSONAS QUE QUIZA CONEZCAS... Ver todas

Niño Nestor Ocampo
2 amigos en común
[¿A Agregar a amigos?](#)

PUBLICIDAD Crear un anuncio

\$51.71



Free Shipping
www.gearbest.com
Outdoor Men Breathable Mesh Trekking Shoes

Español · English (US) · Português (Brasil) · Français (France) · Deutsch

Privacidad · Condiciones · Publicidad · Opciones de anuncios · Más

Cookies · Actualizamos nuestra política · Más información

Facebook © 2016

Milagros Noemí Sotelo con Silvana Inés Riquelme y 2 personas más.
7 de octubre de 2015

En La Jornada Institucional



ANEXO: REGISTRO DE ENTREVISTAS A PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA

Escuela: EPES N°10 “Dr. Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P1)

Fecha: 15 de septiembre de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos del Ciclo Orientado en lo que va del año?

“En 6º año, Poemas de José Martí, Miguel Hernández; M’ hijo el doctor de Florencio Sánchez; Nunca más de CONADEP; Crónica de una muerte anunciada de G. G. Márquez.”

¿Por qué elegiste esos textos?

“Porque trabajo por ejes temáticos: por ejemplo, la Patria y la Libertad, La mujer, Diferencias generacionales, La muerte como castigo.”

¿Qué textos literarios quedan pendientes para leer en lo que resta del año?

“Colgado de los tobillos de Orlando Van Bredam; Poemas de Neruda, Bécquer; Alfonsina Storni.”

Escuela: EPES N° 10 “Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P1)

Fecha: 12 de noviembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Algunos de los cuentos que leí me parecieron muy buenos. Muy entretenidos y hasta divertidos. Otros, (leí todos), no me gustaron para nada. A lo mejor esta es una respuesta muy básica. Trato de responder la pregunta”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“He leído muchos libros de minificciones. Desde mi época de estudiante de la carrera. El primer libro que leí fue de Orlando Vam Bredan “Las armas que carga el diablo”.

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Algunos de los que leí en este dossier los considero con valor literario, sí. Por ejemplo el cuento “Triángulo criminal”, “Otro idioma”. No sé si tengo que nombrar a todos los que considero, doy dos títulos a modo de ejemplo”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Considero que se les podría ofrecer en una clase de lectura. O bien, en el caso de algunos cuentos que me gustaron podría trabajar incluso contenidos, o hacerles interrogantes interesantes para que piensen, reflexionen, hagan una crítica. Pero, en principio me gustaría que los leyeran por placer y realicen un comentario personal”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Podría ocurrir varias cosas. Que no les llame la atención ninguno de los textos a muchos chicos o que realmente disfruten de ellos todo el grupo clase. Dependiendo siempre de la manera en que les presente. Si les planteo una temática específica, es probable que se produzca hasta un debate”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Creo que respondí en las consignas anteriores. De todos modos los reitero. Me gustaría trabajar por temática y formar grupos en el aula. Es importante que puedan dar su opinión y discutirla con otros. Siempre trabajo en grupos de no más de 4 alumnos. Si debiera elegir los cuentos haría de la siguiente manera:

- 1- El cuento “El séptimo hijo varón” trabajaría en 1º año para relacionarlo con la leyenda.
- 2- “Triángulo criminal” o “Elogio de locura” podría trabajar como disparador en 3º año para empezar cuantos fantásticos y ver las diferencias con el cuento policial.

Hay mucho para hacer. Incluso para que ellos inicien su propia narración. Que empiecen a escribir sus minificciones a partir de estas”.

Escuela: EPES N° 10 “Dr. Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P2)

Fecha: 16 de septiembre de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos del Ciclo Orientado en lo que va del año?

“En 4° año leímos Bodas de sangre de García Lorca (Teatro) y ahora estamos leyendo La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada de García Márquez . El año pasado leímos Electra de Sófocles y El reñidero de Sergio de Cecco; de novela leímos Los sapos de la memoria de Graciela Bialet. En 5° año leímos sonetos y romances, luego El Martín Fierro (Primera y segunda parte). Terminamos con El fin de Jorge L. Borges. El año anterior trabajamos con La cautiva de Esteban Echeverría”.

¿Por qué elegiste esos textos?

“Trato de no repetir los mismos textos literarios año a año, simplemente porque a mí me aburre repetir las novelas y además porque hay tanto para dar. En 5° año quise innovar y cambiar las propuestas de lectura, por ejemplo no leer el Martín Fierro, pero las del área no conciben cambiar esa bibliografía. Algún día tal vez me anime a proponer Juan Moreira en vez del Martín Fierro. Agregué una unidad con sonetos y romances porque damos poca poesía y además porque me resultó interesante unidades temáticas como poesía romántica y trágica. En cuanto a las obras de teatro y las novelas me dejo llevar por el tema social o topois que se desprende de las mismas y que pueden resultar interesantes para el alumno. Generalmente luego de la lectura global y comprensiva de los textos hacemos la trasposición o anclaje de la obra con nuestra realidad social y cotidiana, en este punto encuentro la verdadera riqueza de lo que el texto literario puede significar o resignificar, en el sentido de que la Literatura _como dice Van Bredam_ es sólo una excusa para hablar de la vida”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes para leer en lo que resta del año?

“Me quedó pendiente leer La gringa de Florencio Sánchez en 5° Año, estamos terminando de leer las novelas en los 4° y 3° año”.

Escuela: EPES N° 10 “Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P2)

Fecha: 9 de noviembre de 2016

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Me pareció buena la selección de micro relatos, aunque algunos me atraparon más que otros”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Sí, he leído ya, en la revista Educación Secundaria suelen publicarlas a veces”.

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Por supuesto que sí, algunos tienen ese poder que te atrapa, te transporta hacia otros textos y te hacen reír, me parece que lo humorístico y la parodia es la característica fundamental de las minificciones”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Para mí son interesantes para propiciar la comprensión lectora en los alumnos, ya que en pocas líneas dice mucho, eso sí, en casi la mayoría es necesario recurrir al conocimiento de otros textos anteriores o saberes culturales para entender el final. En la etapa de diagnóstico incluí este microcuento de Tomás Bayley Aldrich se titula Mensaje y dice así “Una mujer está sentada sola en una casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Golpean a la puerta.” Pero los alumnos no entendían quién golpea la puerta si no había nadie...j aja después entendieron y lo relacionaron con el título. Eso es lo bueno de las minificciones que pone en funcionamiento el aparato de la interpretación y te hace reír”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Los alumnos primero no entienden, pero con ayuda logran captar la comprensión y se divierten”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Actividades de comprensión lectora y de producción escrita obviamente. Cuestionarios inferenciales y de opinión. Pero también de lectura placentera, es decir leer una minificción sólo por el acto de leer mismo o escribirlas en alguna cartelera

para que al pasar la lean. Algunos están buenos porque hacen pensar, yo quiero que piensen, y que sean lectores críticos; los textos les tienen que servir para eso”.

Escuela: EPES N° 10 “Dr. Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P3)

Fecha: 18 de septiembre de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“Crónica de una muerte anunciada, Cándida Erendira, El jamón del sanguche, M’hijo el doctor, Martin Fierro, Rayuela (fragmentos), Poemas (J: Cortazar), Cuentos varios”.

¿Por qué elegiste esos textos?

“Algunos los elegí para que los alumnos disfruten de la lectura como: El jamón del sanguche, Cándida Erendira, Cuentos varios, etc. Otros responden al programa acordado con mis colegas”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes para leer en lo que resta del año?

“El médico a palos, Colgado de los tobillos, Edipo”.

Escuela: EPES N° 10 “Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P3)

Fecha: 13 de noviembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Los textos me parecieron muy divertidos, actuales y, ricos para abordar diferentes temáticas”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Sí”.

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Sí. Absolutamente. Tienen, según mi opinión, gran calidad literaria”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“En gran medida, estos textos son muy interesantes para abordar la literatura actual, desde una postura moderna y abierta al interés de los jóvenes”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Despertaría el interés por leer, rompería el mito de que leer es aburrido”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Lectura por placer, abordar diversos temas actuales, psicología de los personajes, juicio crítico, Intertextualidad. Armar rondas de lectura y ellos eligen qué leer. También para leer textos clásicos como el Martín Fierro porque tienen derecho a saber quién es el Martín Fierro”

Escuela: EPES N° 10 “Dr. Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P4)

Fecha: 22 de septiembre de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“Novelas, obras de teatro y cuentos. Selección de cuentos de Cortázar, Borges, Castillo, Quiroga, Walsh, según los años. Novelas: El hombre de los pies murciélago, La increíble y triste historia de la Caándida Eréndira en distintos años. Teatro: El tiempo de las mandarinas, Monólogo de la gringa, Edipo rey según los años”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“La selección de cuentos en base a los gustos que creo tienen, mucho policial y fantástico. Respecto de las novelas temas que sean atractivos como la violencia escolar y de fácil lectura para los más chicos. En 4to literatura referida a la mujer: figura, maltrato, etc. Que aparecen en la selección de cuentos, novela y teatro”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“Recién estamos por empezar con la novela en 4to año estamos finalizando teatro”.

Escuela: EPES N° 10 “Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P4)

Fecha: 17 de noviembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Me pareció interesante. No todo, pero algunas sí. Estos textos son muy interesantes para abordar la literatura actual, desde una postura moderna y abierta al interés de los jóvenes.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Sí, algunas”.

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Algunos, no todos”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Pienso que pueden ser útiles para que los alumnos comprendan que la extensión no es fundamental para contar una historia”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Creo que al estar acostumbrados a leer cuentos un tanto más extensos quedarían sorprendidos, o con cierta sensación de espacios en blanco. No así con lo fantástico pues creo que la sensación que provoca el género de ser no concluyente se daría en relatos largos o minificciones por igual. Despertaría el interés por leer, rompería el mito de que leer es aburrido”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Pienso que cualquier literatura sirve para ser disfrutada, breve o extensa, personalmente me baso en la lectura como lectura misma. De todos modos supongo que podrían utilizarse para armar compilados, pasarlas a otros formatos, elaborar a partir de ellas guiones teatrales, armar libros ilustrados, etc”.

Escuela: EPES N° 10 “Dr. Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P5)

Fecha: 22 de septiembre de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“*El gaucho Martín Fierro* (Primera y Segunda Parte), Cuentos de Julio Cortázar, Jorge L. Borges, Cuentos varios, *Facundo* de Sarmiento, *Bodas de sangre* de Federico García Lorca”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Estos textos los acordamos en el área, en las reuniones”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“*Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, *Los sapos de la memoria* de Graciela Bialek”.

Escuela: EPES N° 10 “Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P5)

Fecha: 19 de noviembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Muy interesantes las minificciones. Algunas divertidas y otras para reflexionar”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Leí algunos cuentos cortitos pero no sabía que se llamaban minificciones”.

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Todos los textos son literarios y es evidente su calidad literaria aunque sus autores no son muy conocidos”

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Me gustaron algunos textos, sobre todo los que hacen reír y los que te hacen pensar, creo que eso puede ser interesante para los chicos, para despertar el interés por leer”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Creo que algunas pueden gustar, y otras les va a costar entenderlas”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“se puede hacer ejercicios de lectura por placer o para trabajar la comprensión lectora. Les daría una serie de preguntas para ver si leyeron, y si entendieron lo que leyeron. En principio, me gustaría que los leyeran por placer y realicen un comentario personal”.

Escuela: EPES N° 10 “Dr. Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P6)

Fecha: 22 de septiembre de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“El gaucho Martín Fierro (Primera y Segunda Parte), *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz* del mismo autor, cuentos varios, *Facundo* de Sarmiento, *La gringa* de Florencio Sánchez”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Son los que trabajo habitualmente para abordar la literatura argentina, están en el programa”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“Cuentos de Julio Cortázar, y Cuentos policiales”.

Escuela: EPES N° 10 “Carlos Pellegrini”

Profesor/a: (P6)

Fecha: 20 de noviembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Son textos muy interesantes”

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Leí algunos en la web”

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Son textos de calidad”

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Trabajé algunos cuentitos, sobre todo porque son breves y se los puede leer en voz alta en una clase”

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Cuando las trabajé primero los chicos no terminaban de entender que eso era un cuento, pero luego les gustó sobre todo porque no requerían mucho esfuerzo”

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Es muy importante que les quede algo de lo que leen en el grupo y luego algunos expliquen lo que se entendió. Lecturas en voz alta y trabajo con la interpretación, leer por leer también”.

Escuela: EPES N° 51 “José Gervasio Artigas”

Profesor/a: (CI)

Fecha: 19 de agosto de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“5° año: Cuentos de Julio Cortázar, “Edipo” de Sófocles, “El túnel” de Sabato, poesía de Sor Juana, Alfonsina Storni y Alejandra Pizarnik, “Rinocerontes bajo la mesa” de S. Centurión, “Colgado de los tobillos” de O. Van Bredam y “Como agua para chocolate” de Laura Esquivel. 6° año: “El matadero” de Echeverría, “Facundo” de Sarmiento, “El juguete rabioso” de Arlt, “Sobre héroes y tumbas” de Sábato”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Los textos están elegidos a partir de ejes temáticos como la búsqueda del hombre (Edipo y El túnel) literatura de los desplazados (poesía de las mujeres mencionadas) y también teniendo en cuenta los clásicos de la literatura, dado que considero la escuela como la ocasión única e irremplazable de que las personas los conozcan”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“En 6° quedó pendiente “Teoría del desamparo” de Van Bredam. En 5° se cumplió con los textos previstos”.

Escuela: EPES N° 51 “J.G Artigas”

Profesor/a: (C1)

Fecha: 20 de agosto de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Algunos me gustaron más que otros, pero en general son buenos textos”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“No había leído específicamente minificciones, me encontré con algunos cuentos breves en algunos libros de textos”

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“La mayoría está muy bien escrito y tienen valor literario desde mi opinión”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“No sé si todos, porque algunos puede que los chicos no los entiendan porque necesitan saber de historia y de otros conocimientos de cultura general para ser comprendidos”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Es probable que al principio los descoloque un poco, porque generalmente trabajamos con cuentos y novelas clásicos que son textos largos”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Están buenos para intercalar en las lecturas de los textos del programa, y para hacerlos pensar, también en la maratón de lectura, sin dejar de lado los clásicos porque hay textos que aunque no les gusten los tienen que leer porque si no los leen ahora no los van a leer nunca”

Escuela: EPES N° 51 “José Gervasio Artigas”

Profesor/a: (C2)

Fecha: 20 de agosto de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“Los textos literarios analizados en el año son: El matadero de Echeverría; Facundo de Sarmiento, Sobre héroes y tumbas de Sábato, Teoría del desamparo de O Van Bredam.

Además, Edipo Rey de Sófocles, el lazarillo de Tormes, Sonetos de Sor Juana y redondillas de A Storni. El túnel de Sábato, como agua para chocolate de L Esquivel, Rinocerontes bajo la mesa de S. Centurión”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Fueron elegidos en función del eje temático “lucha de opuestos”. Presencia de ideologías y facciones políticas en la literatura. Los segundos fueron seleccionados en función de la periodicidad y los géneros literarios”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“Selección de cuentos de Borges y Cortázar (6to), Selección de cuentos de Ángeles Mastretta y Alejandra Pizarnik (5to)”.

Escuela: EPES N° 51 “J.G Artigas”

Profesor/a: (C2)

Fecha: 07 de octubre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Son cuentos cortitos y algunos divertidos”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Sí”

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Algunos tienen un toque poético, y para reflexionar. Están muy bien escritos”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Yo trabajé con este tipo de textos. Y los los chicos les gustó, sobre todo porque son cortos y fáciles de leer, además se animaron a escribir y a publicarlos en facebook”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Los chicos se re-engancharon con las minificciones, pudieron escribir sus propios textos y disfrutaron el proceso creativo, y cuando escribieron y publicaron los textos en la página ya se sentían escritores”

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Tanto actividades de promoción de la lectura como actividades de escritura, en clases tipo taller literario”

Escuela: EPES N° 51 “José Gervasio Artigas”

Profesor/a: (C3)

Fecha: 20 de agosto de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“*El gaucho Martín Fierro* (Primera y Segunda Parte), *La cautiva* de Esteban Echeverría, Cuentos de Gabriel García Márquez, Horacio Quiroga, Edgar Allan Poe, Jorge L. Borges, *El matadero* de Esteban Echeverría, *Colgado de los tobillos*, *Teoría del desamparo* de Orlando Van Bredam, *Facundo* de Sarmiento”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Trato de que lean de todo un poco, pero la mayoría de los textos son los que están previstos en el programa de estudios”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“*Edipo rey* de Sófocles, cuentos policiales”.

Escuela: EPES N° 51 “J.G. Artigas”

Profesor/a: (C3)

Fecha: 27 de octubre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Son textos interesantes”

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Sí leí este tipo de textos en internet y en algunas publicaciones”

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Son de calidad y valor literario”

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Están buenas, me sirven mucho cuando hay que leer algo pero todavía no está muy claro qué más podemos hacer con estos textos”

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Creo que los chicos se sorprenderían como me pasó a mí cuando me encontré con este tipo de textos por primera vez”

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Me parece que se pueden hacer actividades de comprensión lectora y de lectura placentera, también algunos para investigar más sus conocimientos, por ejemplo es importante que conozcan algo de historia, sobre todo para entender a los textos clásicos”

Escuela: EPES N° 51 “José Gervasio Artigas”

Profesor/a: (C4)

Fecha: 27 de agosto de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“Jorge L. Borges, cuentos policiales, *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, Edipo Rey de Sófocles, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Me gusta la literatura latinoamericana, e intento que lean obras de autores consagrados, para que los conozcan”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“*Teoría del desamparo* de Orlando Van Bredam”.

Escuela: EPES N° 51 “J.G Artigas”

Profesor/a: (C4)

Fecha: 05 de noviembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Algunos son raros, por lo breve, y por la forma en que están escritos. Los trabajé y crean incomodidad, la que genera no conocer el texto. El efecto de ‘¿eso fue todo?’; la sensación de que algo falta narrar. Y la exigencia de involucrarse en el completamiento de sentido. Volver a leer. Replantearse. Se generaron discusiones alrededor de la ‘falta’ de los finales unívocos. No están acostumbrados a lo breve. A que algunas líneas les demanden mucha atención, trabajo. Al final, después de leer varios, se ríen, encuentran guiños, entran en la dinámica que ‘exigen’ este tipo de textos que lo único que tienen de distinto es la extensión. Son breves. Pero no fáciles”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Sí, pero no habitualmente”

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Son textos muy bien logrados, aunque muy breves”

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Sería interesante ver qué efecto producen en los estudiantes, pueden ayudar para comenzar y luego pasar a textos más largos”

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Creo que les llamaría la atención a los estudiantes y los haría pensar”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Pueden ser actividades de lectura, de comprensión lectora, y también de escritura. La tarea puede ser que lean al menos un texto en la casa porque después les voy a preguntar”

Escuela: EPES N° 51 “José Gervasio Artigas”

Profesor/a: (C5)

Fecha: 27 de agosto de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“*El gaucho Martín Fierro* (Primera y Segunda Parte), cuentos de Gabriel García Márquez, Cuentos de Ángeles Mastretta, *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz* de Borges, cuentos fantásticos, cuentos varios, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Los textos son los que acordamos en el área para trabajar este año, excepto los cuentos fantásticos que yo lo trabajo como lectura por placer”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“*El lazarillo de Tormes*, *Bodas de sangre* de Federico García Lorca”.

Escuela: EPES N° 51 “J.G Artigas”

Profesor/a: (C5)

Fecha: 27 de septiembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Me gustó, son cortitos pero muy desafiantes. Son interesantes para propiciar la comprensión lectora en los alumnos, ya que en pocas líneas dice mucho, eso sí, en casi la mayoría es necesario recurrir al conocimiento de otros textos anteriores o saberes culturales para entender el final”

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“No”.

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Creo que son valiosos y de calidad”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Pueden servir para leer en grupos, y antes de leer cuentos más largos.”

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Creo que pueden funcionar para estimular a los chicos a leer más cuentos y a ver formas más actuales de la literatura”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Sobre todo lecturas placenteras y actividades de relación con otros textos más largos. Yo les leería una página y luego leemos entre todos. Creo que a partir de ahora voy a incorporar más de estas minificciones a mi programa”.

Escuela: EPES N° 51 “José Gervasio Artigas”

Profesor/a: (C6)

Fecha: 28 de agosto de 2015

¿Qué textos literarios trabajaste con tus alumnos en lo que va del año?

“*La cautiva* de Esteban Echeverría, Edgar Allan Poe, *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz* del mismo autor de Borges, cuentos varios, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, *El lazarrillo de Tormes*, *Bodas de sangre* de Federico García Lorca”.

¿Por qué elegiste estos textos?

“Considero que son textos clásicos de la literatura argentina e hispanoamericana y por esos es importante que los chicos los conozcan y los estudien. Además son textos que están en el programa y fueron acordados en el área”.

¿Qué textos literarios quedan pendientes de leer?

“Cuentos de autores varios”.

Escuela: EPES N° 51 “José G. Artigas”

Profesor/a: (C6)

Fecha: 16 de noviembre de 2015

¿Qué te pareció lo que leíste?

“Me gustan. Lindo “salpicón”. Aunque no todo. Porque algunos no llegan a desprenderse de lo cursi, de los clichés, algunos “pecan” de cultos, otros por barrocos... por retorcer para hacerlo interesante y logran el efecto contrario. Otros me parecieron tiernos, graciosos, intensos, comprometidos con la historia, utilizados para crear conciencia. Es difícil resumir mi parecer en una sola palabra. Iría uno a uno”.

¿Habías leído minificciones anteriormente?

“Sí”.

¿Consideras a algunos de los textos leídos con calidad y valor literario?

“Sí”.

¿En qué medida estos, o algunos de estos textos pueden ser interesantes para trabajar en la clase de literatura?

“Ahorran fotocopias, dan margen para abordar múltiples textos porque apelan a otros... es breve, tienen múltiples recepciones. No hay casi críticas literarias que las direccionen como ocurre con los “clásicos”. Por ende, hay libertad de recepción... interesante para trabajar las inferencias, la necesidad de leer para ampliar los conocimientos de mundo”.

Si trabajaras estas, o algunas de estas minificciones ¿qué crees que ocurriría en el aula?

“Las trabajé y crean incomodidad que genera no conocer el texto. El efecto de ¿“eso fue todo”? la sensación de que algo falta narrar. Y la exigencia de involucrarse en el completamiento de sentido. Volver a leer. Replantearse. Se generaron discusiones alrededor de la “falta” de los finales unívocos. No están acostumbrados a lo breve. A que algunas líneas les demanden mucha atención, trabajo...”

Al final, después de leer varios se rien, encuentran guiños, entran en la dinámica que “exigen” este tipo de textos que lo único que tienen de distinto es la extensión. Son breves. Pero no fáciles”.

¿Qué tipo de actividad considerarás que podrías realizar con o a partir de estas minificciones en la clase de literatura?

“Proceso de lectura re “adaptada”: anticipación, lectura, pos lectura: renarración oral con una vuelta de tuerca porque ¿qué sería volver a contar el siguiente texto en el que el título es más largo que el texto mismo?:

La historia de amor más corta y triste del mundo

-¿Me querés?

-No

Me parece que podría trabajar los quiebres de lo canónico de los géneros como “El crimen” donde para encuadrarse dentro del género policial le falta consumarse el hecho, generarse el enigma. En ese texto está todo. Hasta el grito. Solo falta el puntapié inicial: el crimen, el enigma. Por lo tanto, ¿constituye un texto policial? ¿Constituye un cuento o una novela? Si la diferencia entre ambos es la extensión, ¿Estos textos mini dónde se clasificarían?

Trabajaría temas como los sentimientos tan instalados en la humanidad adolescente, es triste porque no comenzó, o cabría la posibilidad que fuera feliz porque ahorró derroche de tiempo, de energías. La polisemia con la rosa que corre con un puñal...”

Bibliografía

- ALVARADO, S. V., BOTERO, P., y GUTIERREZ, M. I., *Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana*, en Patricia Botero (comp), *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica* (págs. 27-61), Buenos Aires: Espacio Editorial, 2008.
- BENTIVOGLIO, A., *Ultraficción*, Buenos Aires: Macedonia, 2015.
- BIANCHI, S., *Arden Andes*, Buenos Aires: Macedonia, 2011.
- BRASCA, R., *La elocuencia del silencio*, *Cuadernos de CILHA*(13), 13-20, 2011.
- BRASCA, R., *Cuentos y Más*, obtenido de www.cuentosymas.com.ar, 10 de Enero de 2015.
- BRASCA, R., *De lo rotundo inapelable a la minuciosa ambigüedad: la microficción en el aula*, obtenido de <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>, 21 de julio de 2015.
- CASTORINA, J. A., y KAPLAN, C. V., *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*, en Castorina, J. (compilador), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 9-27), Buenos Aires: Gedisa, 2008.
- CENTURIÓN, S., *Internacional Microcuentista*, obtenido de <http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.ar>, 26 de marzo de 2015.
- CHESTA, R. C., *Las representaciones y la construcción de la identidad profesional en la formación de docentes de nivel inicial*, en C. Grémiger, & Patricia María, *Hacia una didáctica autogestionada. El lugar de las representaciones en la profesión docente* (pág. 68), Córdoba: Comunicarte, 2013.
- CIRIA, C. B., *La minificción como herramienta didáctica en la adquisición de la competencia literaria*, obtenido de <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>, 8 de julio de 2015.
- COLOMBO, S. M., Y TOMASSINI, G., *Comprensión lectora y producción textual. Minificción Hispanoamericana*, Rosario: Fundación Ross, 1998.
- CULLER, J., *Breve introducción a la teoría literaria*, Barcelona: Crítica, 2004.
- DUVEEN, G., Y LLOYD, B., *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*, en Castorina Juan (Comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 29-39), Buenos Aires: Gedisa, 2008.
- ECO, U., Y CARRIÈRE, J. C., *Nadie acabará con los libros*, Buenos Aires: Lumen, 2010.
- GARDELLA, M., *Instantáneas*, Buenos Aires: Andrómeda, 2010.
- GARDELLA, M., *Brevidades. Antología argentina de cuentos re-breves*, Buenos Aires: Manoescrita, 2013.
- GERBAUDO, A., *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006.

GERBAUDO, A. I., *La literatura en la Escuela Secundaria de la Post dictadura Argentina. Horizontes Educativos*, Vol 13, N°1, págs 55-68, 2006.

GERBAUDO, A. I., *Enseñar, dejar marcas: el docente como autor del curriculum*. Obtenido de Área de investigación en Pedagogía Universitaria:
<http://fcepedagogiauniversitaria.blogspot.com.ar/2009/10/area-de-investigacion-en-pedagogia.html>,
15 de 10 de 2009

GÓMEZ, P. B., *Construcción intersubjetiva de lo público*, en Gómez P. B. (comp), *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica* (págs. 97-114), Buenos Aires: Espacio editorial, 2008.

GÓMEZ, P. B., OSPINA SERNA, H. F., Y GÓMEZ SERNA, E., *Constitución de sentido: una perspectiva desde la sociología del conocimiento*, en P. B. Gómez, *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica* (págs. 63-80). Buenos Aires: Espacio editorial, 2008.

GONZALÉZ, J. A., *Diálogos transatlánticos. El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes* (págs. 2-5), La Plata: FAHCE-UNLP, 2011.

GREMIGER, C., *Escribir y reescribir en grupo*, Bitácora, año V, número 9, págs 83- 113, 2002.

GREMIGER, C., *La organización de un proyecto de Lengua socio-constructivista: hacer evolucionar las representaciones docentes*, en Ávalos Magdalena (Coord), *Salud y aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua* (Vol. III), Córdoba: Comunicarte, 2010.

HAUFF, H., *Cuentos espectaculares creados en el NEA*. Corrientes: Instituto de Cultura de Corrientes, 2012.

LATORRE, L. E., *la breva breve: apuntes sobre el microcuento. El fomento del libro y la lectura 8* (págs. 60-64). Resistencia: Fundación Mempo Giardinelli, 2006.

MARÍA, P., Y JULIETA VARELA., *La construcción de la didáctica de la literatura como resolución de tensiones entre teoría y práctica docente*, en C. Grémiger, & P. María, *Hacia una didáctica autogestionada. El lugar de las representaciones en la profesión docente* (pág. 11). Córdoba: Comunicarte, 2013.

MARIN, M., *Conceptos clave*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

MOSCOVICI, S., *La conciencia social y su historia*, en Castorina J. A. (comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* págs. 91- 110, Buenos Aires: Gedisa, 2008.

MOSCOVICI, S., Y MARKOVÁ, I., *La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici*. En J. A. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* págs. 111-152, Buenos Aires: Gedisa, 2008.

PETRACCI, M., Y ANA LÍA KORNBLIT, *Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista*, en A. L. Kornblit, *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, págs. 91-111, Buenos Aires: Biblos, 2007.

PIACENZA, P., Lecturas Obligatorias, en Bombini G. (Coord), *Lengua y Literatura. Teorías, Formación Docente y Enseñanza*, págs. 107-124, Buenos Aires: Biblos, 2012.

PIGLIA, R., *El último lector*, Buenos Aires: Anagrama, 2013.

POLLASTRI, L., *Ponencias del Congreso de Literatura 2004*, obtenido de http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2004/actas/ponencias/66/3_Pollastri.doc, 10 de mayo de 2015.

ROJO, V., *La minificción ya no es lo que era: una aproximación a la literatura brevísima. Cuadernos de Literatura*, 374-386, 2016.

TOMASSINI, G., y COLOMBO, S. M., *Cuento en Red*, obtenido de <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>, 6 de Junio de 2015.

TOMASSINI, G., Y COLOMBO, S. M., *La microficción como máquina de pensar*, obtenido de <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>, 21 de julio de 2015.

TOMASSINI, G., Y STELLA, M. C., *Cuento en red*, obtenido de <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>, 15 de Agosto de 2015.

UMAÑA, S. A., *Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica: FLACSO, 2002.

VALENZUELA, L., *Cuentos completos y uno más*, Buenos Aires: Alfaguara, 2007.

VAN BREDAM, O., *Posibilidades pedagógicas del cuento. El fomento del libro y la lectura 8*, págs. 51-55, Resistencia: FMG- CAELyS, 2006.

VIQUE, F., *Peces*, Buenos Aires: Macedonia, 2015.

ZAVALA, L., *Cuento en red*, obtenido de <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>, 20 de marzo de 2015.

Formosa, 15 noviembre de 2016