

El lugar de la novela

Una aproximación al abordaje del género en la
escuela secundaria

Maestrando: Prof. Roberto Alejandro Breganni

Directora: Dra. Analía Gerbaudo

Codirectora: Mg. María Fernanda Spada

Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

Abril de 2015

ÍNDICE

Agradecimientos	i
Introducción	1
Capítulo 1. En territorio de márgenes	5
1.1. Contexto preliminar	5
1.2. Estado de la cuestión	7
1.3. La literatura como espacio curricular en la Educación Secundaria	10
1.4. Hacia una conceptualización de novela	12
Capítulo 2. Decisiones metodológicas	16
2.1. Descripción de la muestra y del corpus	16
2.2. Precisiones metodológicas y definiciones categoriales	20
Capítulo 3. Rumbos, sesgos y tradiciones en la enseñanza de la novela	24
3.1. Notas iniciales	24
3.2. El lugar de la novela en la Escuela Secundaria	24
3.3. Enfoques y estrategias didácticas	34
3.4. El papel de los libros de texto	49
3.5. La selección de los textos literarios: del canon al corpus	60
3.6. Consideraciones finales	68
Capítulo 4. Conclusión	70
Referencias bibliográficas	76
Anexo I – Programas	81
Anexo II – Carpetas	84
Anexo III – Entrevistas	94
Anexo IV – Libro de texto	109

Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aún contradictorios (...). El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él.

(Jorge Luis Borges, "El etnógrafo")

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos comenzó a gestarse desde la reflexión que surgió de nuestras propias prácticas de enseñanza y las de otros colegas, lo que nos movilizó a aventurarnos en prácticas de investigación con la aspiración de que los resultados obtenidos contribuyan a enriquecer los debates que se producen en el campo de la Didáctica de la Literatura, apostando a una transformación que se genere desde el convencimiento de entender la investigación como mediación (Gerbaudo, 2011). Asimismo, es nuestra intención que este texto dialogue con aquellos que, dentro del territorio de su especificidad, “sostienen el principio de autonomía como principio de alteridad, no siempre desde el mutuo acuerdo” (Palermo, 1997: 88).

Inicialmente, debemos atar nuestro proyecto a una dimensión política: la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (L.E.N.) en el año 2006. A partir de la sanción de esta norma que reemplazó a la Ley Federal de Educación y las consecuentes reformas que experimentó el Nivel Secundario, nos propusimos indagar acerca de los planteos que surgirían, primero, en el Diseño Curricular Jurisdiccional y, luego, en cómo se reflejarían estos en la reorganización de algunos de los contenidos de la asignatura Lengua y Literatura, focalizando en los que corresponden particularmente a la enseñanza de la literatura en el contexto de ese espacio curricular.

De este modo, partiendo del interés que siempre nos generó el tratamiento didáctico de la literatura en la escuela¹, centramos la mirada específicamente acerca de los modos de abordaje de la novela. Esta decisión estuvo motivada por dos aspectos principales:

¹ Nuestras primeras aproximaciones al campo tuvieron como resultado su materialización en ponencias donde abordamos algunas dimensiones que componen el escenario complejo de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario, las cuales fueron difundidas en Congresos y Jornadas de la especialidad:

- *III Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (2012) Universidad Nacional de Río Negro, San Carlos de Bariloche. Ponencia: “Libro de texto y educación literaria: aproximaciones críticas y aportes para la reflexión”.

- *Mesa de ponencias de la Semana de la Ciencia* (2011) Universidad Autónoma de Entre Ríos, C. del Uruguay. Ponencia: “La construcción del espacio simbólico en *Casa tomada* de Julio Cortázar y *La novia robada* de Juan Carlos Onetti”.

- *VI Jornadas del Área Pedagógica* (2008) Universidad Autónoma de Entre Ríos, C. del Uruguay. Ponencia: “Educación Literaria: Nociones y consideraciones didácticas”.

- *I Congreso de Lecturas Múltiples* (2006) Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná. Ponencia: “La literatura y el canon escolar. Límites y confines de las lecturas literarias en la escuela”.

- a. Una inquietud personal surgida respecto de las formas de abordaje del género en la institución secundaria en la que nos desempeñamos como docentes;
- b. Como consecuencia de lo previo, la intención de aportar algunas reflexiones que contribuyan a la enseñanza de la novela, atendiendo a los “rasgos” y “contornos”² (De Alba, 2000; Gerbaudo, 2006, 2008) de nuestro contexto.

Asimismo, en vinculación con lo anterior, otros vientos inflaron las velas de nuestra curiosidad para sumergirnos en la exploración de este territorio, factores acaso más ligados al estímulo que genera la expectativa del descubrimiento y que podríamos describir como una “ambición” y una “fantasía”.

Por un lado, la “ambición” de transparentar las inflexiones posibles que las políticas educativas, las reformas curriculares y las “configuraciones didácticas”³ (Litwin 1997; Gerbaudo, 2011) de los docentes proyectan sobre las prácticas de enseñanza de la literatura. Por otro, la “fantasía” de la incidencia, la ilusión de brindar una pista, una imagen, un reflejo desde donde poder mirarnos para reflexionar sobre nuestras prácticas. Así, buscamos situar el lugar de la novela en el mapa de la escuela secundaria. No solo el lugar como mero sitio ocupado en una estructura curricular delimitada; sino lugar como espacio epistémico, como territorio de conquista desde donde se fundan argumentos y se construyen saberes sustanciales en la “educación literaria” (Eagleton, 1998; Mendoza Fillola, 2004).

En este contexto, en el presente trabajo suscribimos los conceptos de “literatura” y “novela” de Mijail Bajtín (1989, 1998, 2003)⁴ e inscribimos nuestra investigación en el campo de la Didáctica de la Literatura como disciplina constituida en una “zona de borde” (Gerbaudo, 2011), destacando que la “educación literaria” concibe a la literatura como una herramienta fundamental en la formación cultural de los individuos y el

² Los “rasgos” y “contornos” conforman las características que particularizan los contextos institucionales –en nuestro caso el educativo. Los “rasgos” son elementos que se muestran de manera significativa en el espacio social y que contribuyen a mostrar indicios de nuevas situaciones que se anticipan. Estos, paulatinamente logran una condensación formando “contornos” más nítidos que permiten percibir lo nuevo emergente como algo visible e identificable, admitiendo de este modo, la comprensión del contexto (De Alba, 2000).

³ Las “configuraciones didácticas” se constituyen por “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos” (Litwin, 1997: 97). Implican, entre otros factores, los modos de abordaje de los temas, los supuestos teóricos que maneja, la utilización de prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera en clase.

⁴ Las razones para la elección de Mijail Bajtín se exponen en el primer apartado del Capítulo I.

acceso al conocimiento (Mendoza Fillola, 2004). Desde esta perspectiva, buscamos analizar de qué modo se aborda didácticamente la novela en el espacio curricular Lengua y Literatura, correspondiente al 4° año del Ciclo Superior Orientado del Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza” de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

Desde este interrogante general, nos propusimos indagar específicamente acerca de las siguientes dimensiones: las estrategias didácticas que se emplean en la enseñanza del género, los enfoques didácticos subyacentes a las prácticas observadas, el papel que cumple el libro de texto de la asignatura y, finalmente, los textos que conforman el corpus de novelas que leen los alumnos y los criterios adoptados para su selección.

En lo que respecta a la metodología, nuestra investigación se planteó como una aproximación cualitativa al problema desde un diseño flexible (Vasilachis, 2006), a partir del análisis de un corpus abierto (Vasilachis, 2006; Dalmaroni, 2009) conformado por carpetas de alumnos, programas de cátedra y entrevistas semiestructuradas a los docentes. Asimismo, posteriormente decidimos anexar el apartado dedicado a la novela que contiene la propuesta editorial que utilizan los profesores de los cursos que componen nuestra muestra, en virtud de que observamos una marcada dependencia de este recurso didáctico para el abordaje del tema, aspecto que se evidencia en las carpetas analizadas a través de la transferencia de actividades y/o conceptos que contiene el manual. Por este motivo, decidimos incorporarlo al corpus para revisar los planteos didácticos que presenta.

Las consideraciones vertidas en el trabajo se desarrollan en cuatro capítulos. En el primero de ellos, luego de una breve descripción del contexto preliminar que originó esta indagación, trazamos un condensado recorrido por las últimas investigaciones desarrolladas en el contexto argentino en el campo de la Didáctica de la Literatura, detectando así un estado de vacancia en lo que se refiere a nuestro objeto de estudio. Posteriormente, presentamos un encuadre conceptual del tema, donde definimos las nociones fundamentales de la investigación, tales como “literatura” (Cortázar, 1981; Eagleton, 1998; Robin, 2002; Bajtín, 1989, 1998) y “novela” (Bajtín, 1989, 1998, 2003) considerando la “literatura como asignatura escolar” (Póstigo de De Vedia, 1996; Viñao, 2003; Bombini, 2011; Cuesta, 2011) en la Educación Secundaria.

En el segundo capítulo describimos la “cocina” de nuestra investigación. Aquí brindamos precisiones acerca del diseño de la investigación, la determinación del objeto

de estudio, detallamos la población y el corpus seleccionado y describimos los instrumentos de recolección de los datos. Luego, definimos las categorías que adoptamos para el análisis de las dimensiones consideradas, tales como “enfoque didáctico” (Mendoza Fillola, 2004), “estrategia didáctica” (Campos y Gaspar, 2004; Mallart Navarra, 2000), “corpus” y “canon” (Jitrik, 1998; Rosa, 1998; Piacenza, 2001; Dalmaroni, 2009;), “libro de texto” (Martínez Bonafé, 2002; Taboada, 2008, 2012; Bombini, 2011) y “educación literaria” (Mendoza Fillola, 2004; Eagleton, 1998).

En el capítulo tres presentamos las aproximaciones al corpus y proponemos algunas reflexiones iniciales. Para ello, en primera instancia, partimos del lugar que ocupa el género en la escuela secundaria a través de un breve recorrido por los distintos niveles de concreción del Curriculum; luego, para abordar las dimensiones propuestas, adoptamos diferentes categorías provenientes de un entramado teórico que construimos para tal fin. De este modo, además de las ya mencionadas, recurrimos a otras nociones, tales como: “enfoques aplicacionista y detecccionista”, “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011); “enseñanza tradicional literaria” (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011); “lector” (Bajtín, 1989, 2003; Mendoza Fillola, 2004); “enunciatorio” (Lozano et al.); “nominación”, “selección léxica”, “conocimientos supuestos”, “acciones atribuidas a los verbos” (Fairclough y Wodak, 2000). Asimismo, para denominar algunos aspectos relevantes hallados tras el análisis, nos permitimos crear otros conceptos que distinguimos con los nombres de “sesgo teórico”, “lecturas escindidas” y “dependencia del libro de texto”. Además, para referirnos a las estrategias didácticas relevadas, construimos una tipificación de las actividades, las que clasificamos en: “actividades funcionales”, “actividades instrumentales” y “actividades formativas”.

Para finalizar, en el último capítulo exponemos las conclusiones del trabajo. Consideramos que las aproximaciones críticas que trazamos constituyen un aporte valioso al campo que nos permitirá comprender el tema en su complejidad y, desde este encuadre, nos otorgará posteriormente la posibilidad de profundizar el análisis hacia otras líneas problemáticas en el territorio de la Didáctica de la Literatura. En este sentido, coincidimos con Gustavo Bombini (2011) en la convicción de que la enseñanza de la literatura en el nivel secundario requiere del abordaje de las diferentes y numerosas dimensiones que componen su campo específico para enriquecerlo con nuevos repertorios de asuntos.

CAPÍTULO 1

EN TERRITORIO DE MÁRGENES

1.1. Contexto preliminar

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (L.E.N.) en el año 2006 y con la extensión de la obligatoriedad de la educación formal hasta el 6° año de la Educación Secundaria, se plantearon distintos y renovados propósitos para este nivel. Uno de ellos fue “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” (L.E.N., Art.11, inc. “b”).

Desde este nuevo escenario, las jurisdicciones elaboraron sus diseños curriculares en función de los lineamientos expuestos en esta norma para reemplazar los que se hallaban instaurados hasta ese momento, bajo la órbita de la Ley Federal de Educación. De este modo, se reorganizaron algunos de los contenidos curriculares de las asignaturas principales –entre ellas Lengua y Literatura– y se formularon nuevos objetivos.

En este contexto, tras la implementación de la Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890 en el año 2009, la provincia de Entre Ríos pone en vigencia en el año 2011 el *Diseño Curricular de Educación Secundaria*. En la nota que presenta el documento, firmada por la Presidente del Consejo General de Educación, se declara que “esta propuesta nos permite: profundizar conceptos y enfoques para mejorar las prácticas, reflexionar sobre campos de la formación” (CGE, 2011a: 9) y luego, en el “Marco Orientador”, se manifiesta una invitación a “pensar transiciones o transformaciones a partir de formas de enseñanza y la necesidad de intervenir para transformarlas” (CGE, 2011a: 29).

De acuerdo a lo expresado, en el marco de esta propuesta desde donde el diseño nos convoca a pensar y revisar las prácticas de enseñanza, en esta investigación decidimos centrar la mirada en el espacio curricular Lengua y Literatura, indagando específicamente acerca de los modos de abordaje del género literario novela en el cuarto año del Ciclo Superior Orientado de la Escuela Secundaria. Para esta elección, nos apoyamos en el hecho de que el lenguaje literario “no siempre supone un vehículo de comunicación y es precisamente en este punto donde radica su fuerza subversiva y su

potencialidad para el planteo de problemas tanto en el terreno de la investigación como en el de la enseñanza” (Gerbaudo, 2006: 22). En este sentido, el lenguaje constituye lo que Mijaíl Bajtín (1989) denomina la “arquitectónica”⁵ de lo novelesco, dimensión que se orienta a captar lo ideológico⁶ de procesos sociales e históricos; es decir, la concepción de la obra como idea del mundo y del hombre.

Dadas estas consideraciones, la novela es un género literario que se convierte en un recurso muy interesante para explorar en la educación secundaria: por la multiplicidad de voces y géneros que involucra, por el potencial que posee para acrecentar la cultura general, el desarrollo de estrategias discursivas y la adquisición de conocimiento del mundo, entre otras. Estas posibilidades las detectamos a partir de que Bajtín sostiene que la novela guarda “relaciones especiales con los géneros extraliterarios (de la vida cotidiana e ideológicos)” (Bajtín, 1989: 477)⁷. Y extendiendo ese horizonte, afirma:

También en las épocas posteriores de su desarrollo ha utilizado la novela, amplia y sustancialmente, la forma de cartas, diarios, confesiones, y las formas y los métodos de la nueva retórica judicial. Estructurándose en la zona de contacto con el imperfecto acontecimiento contemporáneo, la novela rebasa con frecuencia las fronteras de la especificidad artístico-literaria, transformándose en sermón moralizador, en tratado filosófico, en discurso político directo, o bien degenera en sinceridad bruta, no clarificada por la forma, de la confesión, en «grito del alma», etc. (Bajtín, 1989: 478).

Así, en el contexto actual y complejo donde la institución escolar, tradicional organizadora y guía del “saber leer” y “saber descifrar” literatura –generalmente desde una perspectiva unívoca–, aparenta haber nublado su visión respecto de las puertas de

⁵ La arquitectónica de lo novelesco “se orientaría siempre hacia la captación del dinamismo ideológico de procesos históricos y sociales que se expresan a través de las vicisitudes de la vida del lenguaje” (Arán, 2006: 194).

⁶ En este aspecto, el autor considera la ideología como sistemas de valores y puntos de vista que se manifiestan en la forma de conciencia social.

⁷ Las formulaciones que propone Bajtín sobre la inscripción del lenguaje literario en un campo transdisciplinar es lo que nos permitió descubrir en el objeto “novela” las potencialidades didácticas que ofrece en tanto género de conocimiento, dado que, en ese territorio de “fronteras” en que se erige, posibilita el contacto del lector con voces provenientes de diferentes dimensiones del saber, configurando de este modo un terreno de vital importancia para el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y literarias.

acceso al objeto literario, nuevas pistas surgen para asistirle en esta encrucijada en la que parece atrapada. Al respecto, Régine Robin expresa:

Paradójicamente, hay que insistir además en que, en el momento en que la literatura ya no sabe dónde empieza o dónde termina, las ciencias humanas, también en crisis y habiendo perdido la positividad de sus certezas, están fascinadas por las potencialidades de la producción literaria, en particular por la novela, su complejidad, su posible polifonía, las múltiples voces que la recorren y que no siempre son asignables, su permeabilidad a lo dialógico y a la escucha del inconsciente. (Robin, 2002: 56).

1.2. Estado de la cuestión

Si bien existen numerosos trabajos que abordan temas y problemas de la enseñanza de la literatura en ámbitos de educación formal, por ejemplo en España (Larrosa, 2003; Mendoza Fillola, 2004; Colomer, 2005; Lomas, 2008) y en Latinoamérica (Castillo Sivira, 2009; Trujillo Culebro, 2010; Rodríguez Martín, 2013), delineamos aquí un tejido entramado por las investigaciones que brindan aportes al campo en Argentina. Esta decisión se funda en que, al concebir la didáctica de la literatura como una disciplina situada, entendemos que las contribuciones que corresponden al terreno local –por hallarse más estrechamente vinculadas a nuestros intereses y problemas– resultan más pertinentes para nuestro trabajo. De este modo, y sin desconocer líneas que se desarrollan en otras latitudes, circunscribimos la descripción del estado del arte al contexto nacional. Esta determinación se apoya en dos pilares específicos:

1. El escenario nacional, con un sostenido desarrollo de más de quince años en investigaciones en didáctica de la literatura, ostenta la consolidación de un campo casi siempre controversial que aborda las complejas relaciones entre literatura y enseñanza. Este estado se constituye en una fuente inagotable de preguntas, diálogos y tensiones desde donde podemos pensar nuevos interrogantes y nuevos problemas.
2. El modo en que se configura la “zona de borde disciplinar” (Gerbaudo, 2006, 2009, 2011) de la didáctica de la literatura. En este sentido, fundamentamos nuestra decisión en virtud de que:

Conviene privilegiar la descripción de las líneas de investigación desarrolladas en Argentina enfatizando el modo en que *reinventamos* las categorías que nos son útiles para desarrollar proyectos que ayuden a analizar las preguntas que nos impone nuestro contexto de actuación y, cuando es factible, acercar respuestas. Situarse en esta posición supone valorar la *apropiación categorial y metodológica* (Gerbaudo, 2009: 166).

A partir de esta inscripción, construimos nuestro estado de la cuestión tomando como guía el esquema orientativo propuesto por Gerbaudo (2009) para “organizar” las investigaciones del campo realizadas en Argentina. Cabe señalar que esta demarcación es apenas tentativa ya que, de hecho, algunas se inscriben en más de uno de los ejes propuestos; sí nos resulta conveniente esta clasificación para ordenarlas de acuerdo al problema sobre el que intervienen:

a) Narración de prácticas

Los trabajos contenidos en esta categoría realizan sus aportes a partir del relato de prácticas de enseñanza de la literatura. Aquí podemos mencionar experiencias que narran propuestas donde se exploran las posibilidades didácticas de la escritura de ficción en el ámbito universitario (Klein, 2011), cuyas reflexiones encuentran su marco de referencia en los estudios que enfatizan la dimensión epistémica de la narración; narraciones de prácticas de lectura literaria analizadas desde diferentes campos disciplinares, en contextos diversos o con planteos didácticos que discontinúan los planteos tradicionales (Hauy, 2009; Dalmaroni, 2011; Sardi, 2012); narraciones de prácticas atravesadas por los vaivenes que arrastran los condicionantes sociales, los cambios en el sistema educativo y las transformaciones en las formas de leer y escribir que demandan la irrupción de las nuevas tecnologías (Bombini, 2006; Cuesta, 2006, Gerbaudo, 2006, 2011).

b) Construcciones en zona de borde disciplinar⁸

En este eje ubicamos trabajos que apelan a una conjunción de disciplinas para examinar problemas de la esfera educativa, ya que estos demandan la necesidad de

⁸ Analía Gerbaudo (2006, 2009, 2011) denomina “zona de borde” al espacio que se funda en la intersección de los límites de las disciplinas, donde confluyen categorías y formas de pensar provenientes de diversos campos disciplinares que se potencian para realizar aportes al territorio de la didáctica de la literatura sin pertenecer a él.

pensar de manera inter y transdisciplinaria (Velázquez, 2009), o sea, articular, cruzar y poner en discusión conocimientos de diversa procedencia para intentar dar respuesta o abrir nuevos interrogantes que surjan en la complejidad de este espacio (Póstigo de De Bedia, 1996; Gerbaudo, 2006, 2011; Bombini, 1996, 2001a, 2001b, Cuesta, 2011).

c) Reconstrucciones históricas de la enseñanza de la literatura

Las producciones que se inscriben en esta línea intentan reconstruir el modo en que las instituciones legitimadoras del conocimiento en determinados periodos históricos se han ocupado de la enseñanza de la literatura en los distintos niveles del sistema educativo. A partir del análisis de documentos oficiales y materiales didácticos, entre otros, buscan delinear una arqueología de los modos de intervención en tanto prácticas de enseñanza de la literatura (Gerbaudo, 2006, 2008, 2011; Bombini, 2011; Piacenza, 2001; Sardi, 2006) .

d) Trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención

En este punto incluimos los estudios que se detienen en la descripción de prácticas de enseñanza puntuales que permiten la reflexión en torno a instancias de diagnóstico y/o situaciones concretas de intervención didáctica (Gerbaudo, 2006, 2008, 2011; Cuesta, 2006, 2011; Bombini, 2001a, 2006).

La descripción que delineamos previamente nos permite hacer una revisión epistemológica acerca de los conocimientos, los diálogos y las discusiones producidas en el campo para, posteriormente, realizar una selección y apropiación de las categorías y constructos teóricos que creemos convenientes para nuestra investigación desde una posición de “reinención categorial situada”⁹ (Gerbaudo, 2011).

No obstante esto, debemos resaltar que en la exploración realizada no hemos hallado investigaciones que aborden específicamente el tratamiento didáctico de la novela en la escuela, a pesar de ser un género literario omnipresente y que ocupa un lugar destacado en la enseñanza de la literatura en las aulas del último nivel de

⁹ La autora denomina “reinención categorial situada” al “tipo de re-uso teórico que, lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver.” (Gerbaudo, 2011: 23).

educación obligatoria de nuestro sistema educativo, como es el Ciclo Superior Orientado. Basta señalar cuatro razones sobresalientes para fundamentar su carácter de destacado y omnipresente:

1. Es un contenido acentuadamente sugerido dentro de los diseños y orientaciones curriculares de la provincia y en los Contenidos Básicos Comunes propuestos por la Nación;
2. Es un contenido que, en estrecha relación con el punto anterior, integra las programaciones de aula en las asignaturas escolares Lengua y Literatura, Literatura latinoamericana y Literatura argentina.
3. Es un contenido cuyo tratamiento está permanentemente presente en casi todas las propuestas editoriales para el área de Literatura;
4. Es un contenido presente en los planes de estudio de la asignatura Literatura desde los inicios de la enseñanza secundaria en Argentina.¹⁰

Por lo expuesto, podemos señalar que existe una escasez, acaso una deuda, respecto de investigaciones que brinden un acercamiento a las prácticas de enseñanza de un género literario que goza de un estatus más que relevante dentro de los contenidos a abordar en las asignaturas Lengua y Literatura y/o Literatura.

1.3. La literatura como espacio curricular en la Educación Secundaria

En la introducción de su texto *Una introducción a la teoría literaria* (1998), Terry Eagleton, comienza con la pregunta: “¿Qué es literatura?”. Y posteriormente determina: “Varias veces se ha intentado definir la literatura” (Eagleton, 1998: 11). Es que la noción ha variado a lo largo de la historia, porque “el sentido y función de la literatura son asignaciones sociales y se ajustan a los imaginarios colectivos de cada época histórica, lo cual la hace indefinible en forma absoluta o de definición relativizada” (Póstigo de De Bedia, 1996: 219).

¹⁰ En *Los arrabales de la literatura* (2011) Gustavo Bombini narra que con la reforma de 1874 impulsada por el Ministro Albarracín durante la presidencia de Sarmiento, el plan de estudios para la enseñanza secundaria incluyó tres años de Literatura. En el programa del último año de la materia, dictada en el Colegio Nacional de Buenos Aires –único escenario de enseñanza literaria en ese momento, ya que aún no existían ni el profesorado ni la Facultad de Filosofía y Letras– por el profesor Pablo Tarnasi –posteriormente profesor de la Facultad de Filosofía y Letras– se incluía, entre otros contenidos, una consideración sobre el género novela.

Por lo tanto, no hallaremos una definición concluyente que pueda precisar el concepto “literatura”. Como afirma el mismo Eagleton, resulta imposible identificar una serie de rasgos fijos distintivos en todo lo que se ha denominado “literatura” que permita constituir la esencia de lo literario (Eagleton, 1998). En lo que sí encontramos convergencia es en que lo literario no puede pensarse fuera de la esfera de las relaciones sociales, las prácticas de lenguaje y las tradiciones culturales que cada sociedad posee, en lo extenso de las variaciones que experimente en el transcurso de distintas épocas (Bajtín, 1989, Robin, 2002).

En este sentido, el escritor Julio Cortázar en su artículo “Realidad y literatura en América Latina” (1981), afirma que la literatura no es solo un simple ejercicio ficcional, es también una vía de acceso a la realidad. Le concede así una función gnoseológica, la piensa como un medio de conocimiento. Las obras de ficción –como la novela y el cuento– dice el autor, son como un gran inventario de la realidad que:

abarca desde los conflictos históricos y geopolíticos hasta los procesos sociológicos, la evolución de las costumbres y los sentimientos, y la búsqueda de respuestas válidas a las grandes preguntas conscientes o inconscientes de nuestros pueblos: ¿qué somos, quiénes somos, hacia dónde vamos? (Cortázar, 1981: 4).

A partir de estas consideraciones, en nuestro trabajo suscribimos el concepto de “literatura” de Mijaíl Bajtín (1989), en tanto ésta refleja y refracta los reflejos y refracciones de esferas ideológicas, políticas, éticas, religiosas, etc. Esta metáfora apunta a establecer la complejidad de las mediaciones del objeto literario en relación a la atmósfera social (Bajtín, 1989) y permite enfocar desde un ángulo más preciso el ambiguo concepto de “realidad” que, no obstante, ponemos en cruce con la formulación de Cortázar antes citada.

En coincidencia con las concepciones expuestas previamente en la forma de entender la literatura, encontramos aproximaciones similares en los ejes que estructuran los contenidos que formula el Diseño Curricular de la provincia de Entre Ríos para la asignatura Lengua y Literatura, correspondiente al cuarto año del Ciclo Superior Orientado de la Educación Secundaria. El documento propone: “A partir de la idea de mirar a la Literatura como productora social de sentido” (CGE, 2011b: 20) pensar “La literatura como una de las formas de acceder al conocimiento, una manera de reconocer los cambios sociales, los diferentes períodos, las diversas culturas” (CGE, 2011b: 21).

Debemos señalar que, en el escenario del currículum prescripto para la Educación Secundaria, Lengua y Literatura se constituye como un espacio común a todas las modalidades del Ciclo Superior que tiene como objetivo principal el desarrollo y fortalecimiento de un núcleo de saberes fundamentales en los alumnos, vinculados con la valoración de la literatura como patrimonio cultural de la humanidad, la profundización de la autonomía en los procesos de lectura y escritura y el desarrollo de competencias que faciliten el acceso, recepción y producción crítica de los diferentes discursos de circulación social y académica (CGE, 2011b).

Luego, resulta conveniente mencionar que nos referimos al abordaje del objeto “literatura” como “disciplina escolar”¹¹ (Póstigo de De Bedia, 1996; Viñao, 2002; Bombini, 2011; Cuesta, 2011; CGE, 2008a) porque lo estudiamos en el contexto del sistema educativo y de la cultura escolar, lo que supone la intervención de tradiciones, reglas, rituales, criterios organizativos, juegos jerárquicos, modos de acreditación, entre otros (Viñao, 2002).

Por lo tanto, si hablamos de la literatura en la escuela, es necesario decir que ésta se construye como el espacio de mediación de lo literario pues, en su interior, circula un canon de textos literarios jerarquizados (Jitrik, 1998; Rosa, 1998; Piacenza, 2001), las concepciones, los saberes, los discursos legitimados sobre la literatura; las simplificaciones que proponen los libros de texto (Martínez Bonafé, 2002; Taboada, 2008, 2012; Bombini, 2011) y la selección y organización de los contenidos que presentan las Orientaciones Curriculares (CGE, 2011a; 2011b).

1.4. Hacia una conceptualización de novela

En esta tesis adscribimos al concepto de “novela” que plantea Mijaíl Bajtín, quien sostiene que ésta es “el único género en proceso de formación” y “el único género producido y alimentado por la época moderna de la historia universal y, por lo tanto, profundamente emparentado con ella” (Bajtín, 1989: 450). Por este motivo, afirma, la novela “refleja con mayor profundidad, con mayor sensibilidad, y más esencial y rápidamente, el proceso de formación de la realidad misma” (Bajtín, 1989: 453).

¹¹ Para Antonio Viñao “las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. (...) No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos” (Viñao, 2002: 70).

Bajtín distingue tres particularidades significativas que diferencian la novela de todos los demás géneros:

- 1) La dimensión plurilingüe¹² que se realiza en ella;
- 2) La transformación de las coordenadas temporales que presenta;
- 3) La construcción de una nueva “imagen literaria”¹³ próxima a la contemporaneidad.

Estos tres rasgos se encuentran estrechamente ligados entre sí y determinados por un momento decisivo en la historia de la sociedad europea: el paso de las condiciones de un estado socialmente cerrado a las nuevas condiciones de “las relaciones internacionales e interlingüísticas” que abrió a la población europea a una diversidad de lenguas, culturas y épocas que se transformó en factor determinante de su pensamiento (Bajtín, 1989).

Respecto del primero de ellos, el autor expone que en ese contexto plurilingüe, “se establecieron relaciones completamente nuevas entre la lengua y su objeto –es decir, el mundo real–” (Bajtín, 1989: 458). La novela, entonces, se formó y desarrolló en un escenario intenso de plurilingüismo que es su elemento natural; por esa razón pudo ubicarse a la vanguardia del proceso de “evolución y renovación de la literatura en sentido lingüístico y estilístico” (Bajtín, 1989: 458).

A diferencia de la poesía, donde el poeta pone su acento de manera plena y absolutamente personal; la palabra del novelista “extrae su fuerza del aprovechamiento intencional de la diversificación y estratificación social del lenguaje” (Arán, 2006: 190). Para Bajtín, el novelista no despeja las palabras de intenciones y tonos ajenos ni destruye las huellas del plurilingüismo social, por el contrario, dispone de todas esas palabras y formas colocando en ellas su densidad estilística (Bajtín, 1989). Por ello, su perspectiva acerca de la evolución de la novela europea ligada a los grandes procesos culturales guarda estrecha relación con la importancia que le atribuye a la artistización de los modos discursivos plurilingües (Arán, 2006: 1982).

¹² El plurilingüismo es entendido como la realidad específica del lenguaje, dado que la lengua en cada momento de su formación no solo se estratifica en dialectos lingüísticos, sino también en lenguajes ideológicos sociales, ya que coexisten lenguajes de diferentes épocas y periodos de la vida social-ideológica (Arán, 2006).

¹³ Por “Imagen literaria” nos referimos a la imagen del mundo y del hombre que son representados en la novela y que se concretan por medio de “la representación artística del lenguaje” (Bajtín, 1989: 153); la imagen en la que el lector con su participación contribuye para crear “el mundo que está creando el texto” (Bajtín, 1989: 404).

Bajtín considera que la constitución y evolución de la novela se construyen a partir de una “lucha del artista con el material verbal en tanto signo ideológico de un colectivo plurilingüe” (Arán 2006: 192). De este modo, al caracterizarse el género por captar la diversidad social de las lenguas, despliega, como dice Pampa Arán (1998), la polifonía como procedimiento artístico: “Las voces que se escuchan en la novela son voces sociales a la manera de las conciencias” (Arán, 1998: 25).

Para explicar el segundo atributo, retoma la comparación entre épica y novela. A diferencia de la épica, que es un género del pasado que impone una “distancia épica” de la contemporaneidad, la novela está definida por la experiencia, el conocimiento y el futuro. La novela imita, parodia otros géneros, los reconfigura y los introduce en su propia construcción; y la risa que provoca la parodización, esa representación literaria seria-cómica es, justamente, la que destruye la distancia épica; por esa razón, la sátira y los panfletos son sus antecedentes. De esta manera, las raíces de la novela se encuentran en la risa popular, junto a la representación directa de la contemporaneidad. “Por primera vez, el objeto de una representación literaria seria (aunque, al mismo tiempo, cómica) es presentado sin distancia alguna, a nivel de la contemporaneidad, en la zona de contacto simple y directo” (Bajtín, 1989: 467-468).¹⁴

Para el autor, la novela moderna aparece en el siglo XVII y lo anterior corresponde a la “prehistoria”, etapa que desde la Antigüedad hasta el Renacimiento había preparado las ricas formas del lenguaje que la novela explotará. Dentro de los factores que se ubican en la prehistoria del género, destaca especialmente la risa y el plurilingüismo, factores que contribuyeron en el camino de su evolución a la creación de la necesaria distancia entre el lenguaje y la realidad (Arán, 2006).

Para definir el tercero de los rasgos señalados, vuelve sobre el segundo, argumentando que la novela se vincula con los elementos de la contemporaneidad –del “presente imperfecto”¹⁵ en términos bajtinianos–, impidiendo que el género se cristalice; y tiende un puente hacia el novelista, ya que éste, afirma, “puede representar

¹⁴ Como ya mencionamos, la novela comenzó a formarse a partir de los géneros serio-cómicos. Estos rasgos recogidos en sus orígenes le otorgan ciertas particularidades vinculadas tanto a las propiedades originales de su lenguaje como así también a una perspectiva moderna del mundo, marcando diferencias sustanciales con la epopeya. En este sentido, Bajtín destaca que los atributos que distinguen la épica de la novela consisten en que la novela transforma el pasado absoluto en un presente inacabado, proponiendo una voz enunciativa en un rango valorativo y temporal distinto (Arán, 2006).

¹⁵ Bajtín opone a la novela la épica, en la que asegura, la “distancia épica” que se funda construye el tiempo de la epopeya en un pasado perfecto, ideal.

los momentos reales de su vida o hacer alusiones a estos” (Bajtín, 1989: 472). La importancia de este acontecimiento radica en las relaciones que se establecen entre el “autor primario” con el mundo representado: ambos están situados en el mismo plano temporal, posición que hace posible la superación de la distancia épica. Así, el presente se vuelve “imperfecto” y, en contacto con ese presente, la “imagen literaria” es introducida en un proceso de formación de un mundo novelesco que resulta contemporáneo.

La imagen artística adquiere una actualidad específica. Se pone en relación –bajo una u otra forma y en mayor o menor medida– con el acontecimiento de la vida en proceso de desarrollo, en el que también nosotros –el autor y los lectores– estamos fundamentalmente implicados. (Bajtín, 1989: 474).

Por lo antes expuesto, la novela se convierte en un objeto situado en un campo transdisciplinar en el que se unen lo estético, lo lingüístico, lo histórico y lo social; y construye un mundo novelesco que casi siempre se constituye como forma crítica del conocimiento humano y de la experiencia social (Arán, 1998). Como expresa Bajtín, en la base de la novela está la experiencia personal y la ficción creadora; al tiempo que, la complejidad del mundo, las exigencias humanas, la lucidez y el criticismo son los rasgos que definen su evolución (Bajtín, 1989).

Cabe señalar que optamos por esta perspectiva en virtud de que los lineamientos expuestos en el Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos toman algunos de sus fundamentos y, por otra parte, porque este enfoque teórico nos permite sostener la tesis de novela como género de conocimiento.

CAPÍTULO 2

DECISIONES METODOLÓGICAS

2.1. Descripción de la muestra y del corpus

Como adelantamos en la Introducción, en este trabajo analizamos el modo en que se aborda didácticamente el género novela en el espacio curricular Lengua y Literatura del 4° año del Ciclo Superior Orientado del Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza” de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

A partir de este interrogante general, examinamos específicamente las siguientes dimensiones:

- a- los enfoques y estrategias didácticas empleadas en el abordaje de la novela;
- b- el papel que adquiere el libro de texto utilizado en la asignatura, en tanto recurso didáctico al que los profesores recurren para la enseñanza de este género;
- c- los textos que conforman el corpus de novelas que leen los alumnos y los criterios de su selección.

En este marco, nuestra investigación se planteó como una aproximación cualitativa al problema desde un diseño flexible (Vasilachis, 2006), a partir del análisis de un corpus abierto (Vasilachis, 2006; Dalmaroni, 2009) conformado por carpetas de alumnos (una por cada curso), ya que entendemos que éstas se constituyen en el principal instrumento donde se registran las interacciones que tienen lugar en el aula en cuanto a prácticas concretas. Esto nos permitió cumplir con el propósito de relevar las estrategias didácticas utilizadas en el abordaje de la novela, como así también analizar cuáles son los enfoques subyacentes a las mismas.

Asimismo, los programas de la asignatura y la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes nos proporcionó información acerca de cuáles son los supuestos teóricos que sustentan sus prácticas y nos brindó datos complementarios al análisis de las carpetas.

Por otro lado, como “efecto colateral”, el recorrido de la investigación nos condujo a considerar también el libro de texto de uso prioritario en la asignatura. Esta

decisión se fundamenta en la observación de una evidente dependencia de los docentes respecto del manual escolar¹⁶ para sus prácticas de enseñanza.

Desde este contexto, trabajamos con las nueve divisiones de 4° Año del Ciclo Superior, correspondientes a las cuatro modalidades orientadas que posee en su nivel secundario el Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza”¹⁷ de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

Dicha institución educativa, que se encuentra bajo la órbita de la Universidad Autónoma de Entre Ríos¹⁸, actualmente alberga en sus aulas un total aproximado de 1700 alumnos (con una matrícula repartida en tres turnos: mañana tarde y noche¹⁹) provenientes de diversas zonas de la ciudad de Concepción del Uruguay, en muy baja proporción de localidades rurales vecinas, becados provenientes de otras provincias y con circunstanciales estudiantes de intercambio procedentes de distintos países donde el español no es la lengua materna, conformando así un alumnado muy heterogéneo en cuanto factores sociales, económicos, culturales y geográficos.

Del total del alumnado, aproximadamente 200 alumnos corresponden al 4° Año del Ciclo Superior y se distribuyen en nueve divisiones, cinco en el turno mañana y cuatro en el turno tarde, con un número promedio que supera los veinte alumnos.

¹⁶ En este trabajo utilizamos libro de texto y manual escolar como sinónimos.

¹⁷ Brindamos aquí una reseña que permite dimensionar la representación que adquiere esta institución en la ciudad a partir de los datos históricos que aporta Beatriz Bosch (1949): El Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza” fue el tercer Colegio Superior fundado en la Argentina y es en la actualidad el establecimiento educativo laico más antiguo del país. Fue creado durante la gobernación de Justo José de Urquiza, el 28 de julio de 1849, como una casa de altos estudios pensada no sólo para los jóvenes uruguayenses sino para estudiantes que provenían de diferentes lugares del país e incluso del extranjero. Desde sus inicios, se aplicaron principios de la educación moderna como gratuidad, obligatoriedad y popularidad, entendiendo que la educación era un factor de progreso que debía llegar a todas las clases sociales; de allí que el establecimiento implementara becas de estudio que permitieron el ingreso de los jóvenes de clases más humildes.

En el año 1907, en un primer intento por alcanzar el carácter de universitario, el entonces Rector, Profesor Demidio Carreño, hizo gestiones para incorporarlo a la Universidad Nacional de la Plata, sin alcanzar el objetivo.

En el año 1942, el establecimiento fue declarado Monumento Histórico Nacional.

¹⁸ En el año 2000 fue incorporado a la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Inicialmente estuvo bajo la órbita de la Facultad de Ciencias de la Gestión, luego pasó a depender del Rectorado de la Universidad y posteriormente cambió su ámbito de filiación institucional a la Facultad de Ciencia y Tecnología, lugar que conserva hasta la actualidad.

¹⁹ Cabe aclarar que el turno noche posee la modalidad de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos, con una estructura curricular particular, por lo que decidimos no considerarlo para nuestra investigación.

Este establecimiento es actualmente uno de los dos colegios secundarios de mayor matrícula de la ciudad de Concepción del Uruguay, en la provincia de Entre Ríos.

En lo que respecta al corpus, inicialmente tomamos carpetas de alumnos y programas de la asignatura correspondientes a los ciclos lectivos 2011 y 2012; además, realizamos entrevistas semiestructuradas a los docentes que se desempeñaron en la cátedra en ese momento. Los argumentos para sostener este recorte se basan en que el 2011 fue el primer año en que se incorporó el 4° Año del Ciclo Superior Orientado en la provincia y marca el inicio de nuestra indagación, mientras que en el 2012 se realizó un cambio en la caja curricular del establecimiento²⁰, razón por cual resultó pertinente contemplar este periodo ante posibles influencias en el espacio curricular en que nos centramos y por tanto, en nuestra investigación.

Así, inicialmente nos contactamos con los docentes que tenían a su cargo la materia en los diferentes cursos. En esta instancia, observamos que eran cuatro los profesores que se desempeñaban en los nueve cursos, según la distribución expresada en el siguiente cuadro:

**Docentes a cargo de la asignatura Lengua y Literatura - 4° Año Ciclo Orientado
Turnos Mañana y Tarde²¹**

Docente	Características	Curso	Cantidad acumulada
A	40/50-F-20/25	4° 2°, 4° 3°, 4° 4°, 4° 5° T.M.	4
B	40/50-F-20/25	4° 1°, 4° 2° T.T.	2
C	30/40-F-10/15	4° 1° T.M., 4° 3° T.T.	2

²⁰ Hasta el año 2011 inclusive el establecimiento, por depender de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, tenía su propio diseño curricular plasmado en su Proyecto Educativo Institucional. En el año 2012 homologó su caja curricular con la propuesta del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

²¹ Mediante los códigos incluidos en las categorías que integran la tabla buscamos brindar datos sobre los docentes que tuvieron a cargo la asignatura en el periodo recortado para la investigación. De este modo, en la categoría *Docente*, **A**, **B**, **C**, **D1**, **D2** (para D1 y D2 ver nota 21) corresponden a cada uno de los profesionales; en la categoría *Características*, los códigos **30/40- 40/50** indican la franja etaria en la que se ubica el profesional, **F** indica sexo Femenino y los códigos **5/10-10/15-20/25** indican la antigüedad en la docencia. (Ejemplo: **40/50-F-20/25**, docente cuya edad se encuentra comprendida entre los 40 y 50 años, femenino, con 20 a 25 años de antigüedad); *Curso* indica curso, división y turno que tiene a cargo y *Cantidad acumulada*, la cantidad total de cursos a cargo sobre los nueve que corresponden a 4° año CSO.

D1	30/40-F-10/15	4° 4° T.T. ²²	1 (2011)
D2	40/50-F-5/10		1 (2012)

De este modo, para la selección de las carpetas, les solicitamos a los docentes de cada uno de los cursos que nos indicara cuál era, en virtud de su conocimiento del alumnado, el estudiante con la carpeta de la asignatura más completa de la división. Con este criterio, recolectamos una por cada uno de los nueve cursos de 4° año, cinco correspondientes al turno mañana y cuatro del turno tarde.

Luego, en la organización de estos materiales, observamos que:

- En el año académico 2011, sólo 1 profesor desarrolló el tema (Docente A, 4 divisiones a cargo);
- En el año académico 2012, 2 profesores desarrollaron el tema (Docente B, 2 divisiones a cargo; Docente D2, 1 división a cargo).

Posteriormente, advertimos que en los casos de los docentes que estaban a cargo de la asignatura en más de un curso, el abordaje de los contenidos, las estrategias didácticas, la metodología, se replicaban de manera semejante en todos ellos. Ante esta circunstancia, optamos entonces por tomar solo una carpeta como muestra de los cursos en que se desempeñaban estos profesores. De esta manera, la selección definitiva de esta parte del corpus nos condujo a conservar tres (3) carpetas para ambos ciclos lectivos, una (1) para el año 2011 y dos (2) para el año 2012 (Anexo II). Fundamentamos esta decisión en virtud de que, ante el panorama antes descripto, éstas constituían una expresión representativa de los datos que buscamos analizar.

Para cruzar la información obtenida del relevamiento de estos materiales, entrevistamos a los docentes de los cursos durante el transcurso del ciclo lectivo 2012, específicamente al promediar el mes de noviembre, que se constituye en el periodo previo en que se comienzan a evaluar los contenidos del tercer trimestre. Optamos por esta determinación apoyados en que, según lo previsto en el programa de la asignatura, la novela es un tema que se desarrolla durante el mes de agosto o septiembre para cerrar

²² Aquí debemos aclarar que durante el ciclo lectivo 2011 se desempeñó la profesora titular, mientras que en el ciclo lectivo 2012 estuvo en uso de licencia por maternidad. Por esta razón, el dictado de la asignatura estuvo a cargo de una profesora suplente. En este sentido, por la pertinencia que adquiere el hecho respecto de la conformación del corpus, entrevistamos a ambas docentes.

el bloque temático correspondiente al segundo trimestre y, en otros casos, algunos docentes prefieren darlo en el tercer trimestre, por lo cual en el segmento temporal definido ya se había enseñado y evaluado.

En referencia a este punto, resulta conveniente señalar que en uno de los cursos del turno tarde (ver cuadro) se desempeñó una docente durante 2011 y otra en 2012. Esto se debió a que la primera estuvo de licencia durante el segundo año. Por esta razón decidimos entrevistar a ambas: con la profesora que dictó la materia durante el ciclo lectivo 2012, lo hicimos ese mismo año, mientras que con la que ejerció en 2011 lo efectuamos cuando se reincorporó a sus funciones en 2013, en el mismo lapso temporal que indicamos más arriba.

Por otro lado, en relación a lo que señalamos sobre la incorporación del libro de texto de la asignatura, decidimos sumar para nuestro abordaje el apartado dedicado a la novela que contiene el manual escolar que prioritariamente utilizan los docentes de los cursos que componen nuestra muestra, dado que observamos que varias de las propuestas didácticas de estos materiales se transferían a las carpetas de los alumnos por medio del dictado, transcripción de consignas en el pizarrón y/o fotocopias.

2.2. Precisiones metodológicas y definiciones categoriales

En el contexto de lo previamente desarrollado, inscribimos nuestra investigación en el campo de la Didáctica de la Literatura, que concibe a la literatura como una herramienta fundamental en la formación cultural de los individuos, dado que contribuye al fortalecimiento de las habilidades discursivas en cuanto condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de la ciudadanía y el acceso al conocimiento (Mendoza Fillola, 2004). Asimismo, la enseñanza de la literatura tiene un papel clave dado su potencial político, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los discursos sociales, promoviendo “la apropiación crítica de los enunciados y el empoderamiento de los sujetos” (Gerbaudo, 2011: 26).

En este sentido, consideramos que la complejidad del género novela ofrece potencialidades didácticas que permiten a los alumnos profundizar la reflexión sobre el discurso literario y su relación con otros discursos polifónicos²³ (Bajtín, 1989, 1998,

²³ Entre los principales podemos mencionar los que provienen de esferas artísticas, como otros géneros literarios, el cine y la música; los que provienen de los ámbitos de ciencia, donde encontraríamos

2003); ampliar su repertorio léxico; relacionarse con la obra literaria y sus contextos de producción social, histórico y cultural; conocer rasgos de otras cosmogonías, del hombre y de la vida, a la vez que otorga la posibilidad del acercamiento a diferentes dimensiones del saber (ciencia, arte, historia) implicadas en el texto, lo que supone la creación de condiciones necesarias para el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y literarias.

Así, desde el análisis de los materiales del corpus observamos la necesidad de recurrir a categorías teóricas que nos permitan dar cuenta de la compleja red de relaciones que se teje en el abordaje didáctico de la novela.

Desde este marco, una de las dimensiones en la que nos enfocamos la componen las “estrategias didácticas” utilizadas para la enseñanza del género. En este sentido, siguiendo a Miguel Ángel Campos y Sara Gaspar (2004) y Joan Mallart Navarra (2000), entendemos que las estrategias didácticas comprenden una serie de actividades tendientes a organizar procesos de enseñanza y aprendizaje, dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos de las asignaturas que integran el plan de estudio de cada programa académico. Para caracterizarlas, proponemos una clasificación posible en función de la finalidad que éstas persiguen en el trabajo con los textos. Así, las clasificamos en:

- **Actividades funcionales:** tienden a la identificación de información superficial, al reconocimiento de categorías gramaticales o a la resolución de consignas de producción escrita de manera mecánica e irreflexiva. No contribuyen a resolver los problemas de lectura. El trabajo sobre los textos se direcciona sobre una **dimensión gramatical o textual**.
- **Actividades instrumentales:** proponen la aplicación de categorías de teorías literarias sin objetivos específicos de lectura y, en algunos casos, banalizando la teoría. El trabajo sobre los textos se enfoca sobre una **dimensión operativa**. Estas actividades son directamente subsidiarias del Aplicacionismo y el Deteccionismo (Gerbaudo, 2011).
- **Actividades formativas:** de contacto, abordaje y análisis. Apuntan a descubrir pistas relevantes para otorgarle sentido a la obra, donde el funcionamiento de las

múltiples manifestaciones científicas; y los que provienen de esferas más ligadas a la cotidianidad y la vida social, como los discursos de los medios masivos de comunicación, de la política y del universo de la interacción social, pasando desde una carta hasta un oficio burocrático administrativo.

categorías literarias ayudan a resolver los problemas de lectura. Contribuyen a la educación literaria. El trabajo sobre los textos se orienta sobre una **dimensión literaria**.

Asimismo, las estrategias se inscriben en un determinado “enfoque didáctico”, al que podemos definir como un modelo de intervención didáctica configurado por los planteamientos metodológicos y las concepciones teóricas acerca del hecho literario que adopta el docente, el cual orienta sus prácticas de enseñanza (Mendoza Fillola, 2004). En este sentido, resulta necesario destacar el papel preponderante que cobra el “libro de texto”, ya que muchas veces se convierte en la única fuente de estrategias didácticas que se emplean en el aula. Así, este recurso se constituye en un potente elemento estructurador que puede llegar a determinar lo que se debe enseñar, portador de un modo instrumental de entender la enseñanza y que actúa como estrategia de normalización institucional (Martínez Bonafé, 2002; Taboada, 2008).

En este contexto, para señalar algunos puntos que emergieron del análisis de estas dimensiones, nos permitimos crear los siguientes conceptos:

- “sesgo teórico”, para referirnos a las fracturas epistemológicas producidas por el conocimiento discreto de teorías literarias o por la mezcla divergente de principios provenientes de diferentes perspectivas de análisis literario, que sostienen la concepción didáctica del docente y que afectan directamente las decisiones metodológicas adoptadas en sus prácticas de enseñanza de la novela;
- “lectura escindida”, la que entendemos como una práctica de lectura regulada por prescripciones escolares que se desarrolla en ámbitos privados, de manera autónoma y sin el acompañamiento del docente como lector experto;
- “dependencia del libro de texto”, el cual definimos como la dependencia del manual escolar como proveedor predominante de las estrategias didácticas y casi exclusivo material teórico de referencia para el abordaje del género.

Por otro lado, debemos detenernos en la última de las dimensiones que abordamos en la investigación: la selección de los textos literarios, el “corpus” de obras que se leen, el “canon”. Como preámbulo, creemos conveniente retomar la opinión de Miguel Dalmaroni (2009), quien expresa que “no parece posible que investigación literaria alguna se libre de la disyuntiva que conlleva el problema del corpus.” (Dalmaroni, 2009: 70). Apoyándose en distintas reflexiones sobre el tema, el autor define este concepto como un conjunto de textos literarios legitimados que circulan en un

determinado periodo temporal; y lo conjuga con el de “canon”, el cual representaría el paradigma estético de una época que se construye con el corpus (Dalmaroni, 2009).

Al respecto, Paola Piacenza (2001) afirma que “no hay corpus sin canon”, principio que la escuela sostiene desde el establecimiento de una jerarquía de obras y autores. Así, define el “canon escolar” como “el corpus de obras literarias y los sistemas de interpretación en los que éste se incluye y significa en el marco de una práctica de enseñanza.” (Piacenza, 2001: 92).

Desde este marco, identificar los textos que conforman el corpus de novelas que leen los alumnos y los criterios adoptados para su selección adquiere una vital importancia, ya que esto nos brinda pistas acerca de la forma de entender –tanto por los docentes como así también por la institución– las orientaciones curriculares, las percepciones acerca de la literatura y los objetivos de enseñanza de esta disciplina escolar.

Estas consideraciones nos conducen a reflexionar sobre los propósitos que se plantean para desarrollar la “educación literaria” de los alumnos. Tomando los aportes de Antonio Mendoza Fillola (2004), podemos definir esta categoría como el conocimiento de un corpus significativo de obras y su valoración, atendiendo en los procesos de lectura sus condiciones de producción y los contextos socioculturales en que se inscriben. Según el autor, la educación literaria “se centra en el desarrollo de las habilidades que intervienen en la interacción receptora, en la construcción del significado y en la elaboración de la interpretación” (Mendoza Fillola, 2004: 77).

Así, estas herramientas teóricas y metodológicas nos permitieron realizar una aproximación analítica al corpus centrándonos en las dimensiones previamente descritas, a partir de las cuales pudimos formular algunas reflexiones que creemos contribuirán a enriquecer el campo complejo de la Didáctica de la Literatura.

CAPÍTULO 3

RUMBOS, SESGOS Y TRADICIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA NOVELA

3.1. Notas iniciales

En este capítulo presentamos la información obtenida tras el análisis de las dimensiones abordadas en la investigación. A efectos de lograr un ordenamiento que resulte claro en la organización de los contenidos, tomamos como referencia orientadora la propuesta de secuenciación de los movimientos discursivos de Cubo de Severino, Puiatti y Lacon (2012). Por ello, comenzamos con la presentación de los datos, luego nos detenemos en su análisis y, finalmente, culminamos con las generalizaciones.

De esta manera, exponemos los resultados logrados en el trabajo funcionando en relación con las decisiones teóricas y metodológicas que explicitamos en los capítulos 1 y 2. Este panorama se muestra a través de un recorrido por los diferentes apartados que componen el capítulo: “El lugar de la novela en la Escuela Secundaria”, “Enfoques y estrategias didácticas”, “El papel de los libros de texto”, “La selección de los textos literarios: del canon al corpus” y “Consideraciones finales”.

3.2. El lugar de la novela en la Escuela Secundaria

Persiguiendo la finalidad de transparentar las inflexiones posibles que las políticas educativas, las reformas curriculares y las configuraciones didácticas de los docentes proyectan sobre las prácticas de enseñanza de la literatura y, más específicamente, buscando esbozar los rumbos, sesgos y tradiciones que configuran el panorama de la enseñanza de la novela en la escuela, resulta necesario referirnos a algunos aspectos que condicionan el lugar que ocupa este género en la Educación Secundaria.

De este modo, exponemos aquí una descripción acotada junto a algunas reflexiones sobre esta problemática haciendo un breve recorrido por distintos niveles de concreción del Currículum.

Partimos desde el primero de estos niveles, lugar que otorgamos a los *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal (CBC) (1997)*²⁴. Sobre este documento podemos enunciar las siguientes consideraciones:

²⁴ Es necesario aclarar que a nivel nacional -aunque corresponde a una estructura anterior, heredada de la Ley Federal de Educación- éste es el único documento existente en cuanto a lineamientos curriculares para el Ciclo Superior de la escuela secundaria. El texto establece los contenidos básicos –acordados entre

- En sus postulados se evidencia un anclaje en el “enfoque comunicativo” de la enseñanza de la lengua y la literatura (Lomas y Osoro, 1993);
- Se observa una mirada sobre la enseñanza de la literatura que privilegia su estudio desde las categorías de género literario-contexto histórico-movimiento estético;
- Presenta una posición que plantea la necesidad de revisar los procesos de construcción del canon literario escolar;
- Desde la enunciación, promueve un acercamiento de los estudiantes del nivel con la crítica literaria y la producción de textos que revelen su propia lectura y análisis de las obras;
- Respecto de las expectativas de logro a alcanzar, se impulsa el abordaje crítico de los textos literarios a través del reconocimiento de relaciones entre las obras y el entorno histórico, social y cultural de su producción.

Como podemos observar, los dos primeros puntos exhiben características que los adscribe a perspectivas de enseñanza de la literatura dominadas por el “enfoque comunicativo” –lo que guarda cierta coherencia por tratarse de un documento elaborado durante la década del ’90, en pleno auge de este modelo cuya aparición llegó de la mano de la reforma impulsada por la Ley Federal de Educación– y con contenidos conceptuales organizados a partir de dicotomías. Esto último se traduce en una “concepción tradicional de la enseñanza de la literatura”²⁵ como objeto susceptible de ser organizado en clasificaciones genéricas clásicas (narrativa, teatro, poesía) (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011).

Por otro lado, los puntos siguientes muestran un acercamiento a perspectivas teóricas sobre el abordaje de la literatura que no adscriben a la propuesta fundamentalmente gramaticalista del “enfoque comunicativo”, por lo cual se plantea una contradicción epistemológica entre aquellos supuestos y los que se desprenden de los contenidos conceptuales y las expectativas de logro que el documento expone.

el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación– que deben ser comunes a todas las jurisdicciones del país, actuando como guía para la elaboración de los Diseños Curriculares Provinciales.

²⁵ Denominamos “Concepción tradicional de la enseñanza literaria” a la perspectiva que conserva una visión estática y restringida de los géneros literarios (narrativa, poesía, teatro); privilegia la transmisión de datos sobre historia, autores, obras, movimientos literarios; y las categorías de abordaje de los textos provienen predominantemente del estructuralismo y la estilística (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011).

Prosiguiendo con el recorrido por los niveles de concreción del Curriculum, nos detenemos ahora en el segundo de ellos, que corresponde al ámbito jurisdiccional. Aquí ubicamos el *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Entre Ríos* (2011).

Sobre este texto podemos enumerar algunas consideraciones que nos permitirán describirlo de manera integral, a saber:

- Iniciando el Tomo 1 del documento, se presentan una serie de apartados (“Introducción”, “Encuadre político-educativo”, “Situación desde la cual se plantea el diseño”, “Propuesta educativa de la provincia”) que describen los diferentes trayectos que el gobierno de la provincia, junto al equipo técnico, realizaron para concretar un diseño que “recupera los aportes, sugerencias, debates y proposiciones de quienes transitan este nivel” (CGE, 2011a: 13).
- Sus supuestos predominantes lo inscriben en el enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura (Bombini, 2011; Cuesta, 2011; Sardi, 2012), aunque también, conviviendo con éstos, hallamos algunas alusiones a principios que responden al “enfoque comunicativo” (Lomas y Osoro, 1993);
- El diseño propone, entre sus lineamientos, el “encuentro entre la literatura y otras ciencias, la literatura y otras manifestaciones del arte, la literatura y otros discursos sociales” (CGE, 2011b: 21), aspecto que se condice con uno de sus ejes que considera la literatura como forma de acceder al conocimiento;
- Sobre el canon literario escolar, sugiere la conformación de un corpus de literatura universal;
- Pone el acento en la narración y sugiere específicamente como invitación metodológica “la transformación filmica y la adaptación de novelas de diferentes autores” (CGE, 2011b: 22).

La revisión de los aspectos previamente consignados nos permite realizar una serie de observaciones que consideramos relevantes y que componemos a continuación:

En primer término, en la descripción de la construcción del documento, consideramos que ésta se presenta desde una retórica cercana a la exaltación laudatoria de las acciones del gobierno involucradas en la construcción del diseño. En esta arista, coincidimos con Analía Gerbaudo (2006) quien, en un análisis semejante realizado sobre los CBC de EGB3 objeta el empleo de estrategias asimilables al discurso político

y publicitario por sobre la exposición teórico-epistemológica para legitimar el documento, a partir del empleo tendencioso de datos tomados de diferentes convocatorias a la discusión del diseño y la consulta a docentes y directivos, entre otros actores.

Los lineamientos, aunque generales, se encuadran en algunas de las líneas que postulan los CBC y en los supuestos teóricos que sostiene el “enfoque didáctico sociocultural” para la enseñanza literaria (Bombini, 2011; Cuesta, 2011; Sardi, 2012).

En lo que respecta a los contenidos, dentro del marco de importancia que le adjudica al género narrativo en la enseñanza de la literatura, aparece la novela. De este modo, se explicita por primera vez el género del que nos ocuparemos en nuestra investigación. Asimismo, las reflexiones que se exponen acerca de la necesidad de considerar un canon literario universal, encuentran conexión con la revisión de “los procesos de construcción del canon literario escolar” (CBC, 1997: 53) que se enuncia en los *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*.

Por otro lado, sugiere recurrir a líneas teóricas de análisis de la literatura que permiten sumar otras miradas a los abordajes que admiten las líneas tradicionales. En este sentido, esta concepción “renovada” acerca del tratamiento de la literatura resulta valiosa, ya que “reflexionar sobre los modelos sociales de ficcionalización o sobre las culturas en contacto puede abrir el panorama de análisis desde vertientes teóricas que piensan el texto no como un todo acabado sino como una productividad” (Gerbaudo, 2006: 98-99).

Para finalizar las reflexiones sobre el diseño curricular de la provincia, nos detenemos aquí en un aspecto que si bien no alude específicamente a nuestro objeto de estudio, nos resulta ineludible su referencia dado que consideramos afecta la atención sobre los “rasgos” y “contornos” de nuestro contexto: la valoración de las particularidades regionales.

En un país con la vastísima extensión territorial que tiene la Argentina, integrada por un número cuantioso de provincias que gozan de variadas y valiosas singularidades regionales, históricas, sociales y culturales, esto se vuelve un punto más que relevante.

En este sentido, son numerosos los artículos de la Ley de Educación Nacional (2006) y de la Constitución de la provincia de Entre Ríos (2008) que contemplan esta

esfera clave. A continuación transcribimos algunos de ellos para graficarlo con mayor nitidez.

Ley de Educación Nacional (2006)²⁶:

Artículo 11º, inc. d) fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales;

Artículo 92º, inc. a) Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: La construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

Artículo 121º, inc. a) Los gobiernos provinciales y de la CABA, en cumplimiento del mandato constitucional, deben: Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el SE en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.

Constitución de la Provincia de Entre Ríos (2008)²⁷:

Artículo 261º: El sistema educativo provincial es de carácter esencialmente nacional. Integrará las realidades provinciales, locales y regionales.

En concordancia por lo estipulado por estos marcos normativos, el Diseño Curricular de la provincia en su “Encuadre Político-Educativo”, manifiesta que “el Proyecto de Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana, recupera la historia del sistema educativo, las experiencias de la docencia entrerriana” (CGE, 2011a:11); y luego, en el subtítulo “Propuesta educativa de la provincia”, completa: “estos [son los] desafíos que la provincia prioriza al avanzar en el plano educativo (...) para definir una escuela secundaria con una impronta particular” (CGE, 2011a: 15).

Hasta aquí, no hay nada que atente contra la coherencia del documento respecto de los planteos de la LEN y de la Constitución Provincial. Sin embargo, notamos una contradicción entre lo enunciado en el discurso y las recomendaciones para la enseñanza de la literatura en tanto práctica concreta en el aula que se evidencian en la “Bibliografía para el estudiante” (CGE, 2011b: 25). Aquí observamos que la mitad de los manuales

²⁶ El subrayado es nuestro.

²⁷ El subrayado es nuestro.

escolares sugeridos²⁸ corresponden a editoriales cuyas propuestas han sido criticadas, justamente, porque excluyen las huellas propias de cada jurisdicción (Taboada, 2012)²⁹.

Estos materiales didácticos propuestos en el documento no contemplan las particularidades que configuran la identidad regional, deforman e incluso –en algunos casos– hasta borran la imagen de las provincias desde la polarizada simplificación “capital/interior”. Este menosprecio sobre la valoración de la “diversidad cultural” y las “particularidades locales” se constituye en un vestigio de marginación que menoscaba el principio de igualdad educativa que la propia ley proclama (LEN, Art. 79°). Asimismo, esta circunstancia, desde una perspectiva vinculada específicamente a la práctica concreta de enseñanza, amerita recuperar una reflexión de Paulo Freire (2008), quien sostiene que:

El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al *contexto concreto* del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos. (Freire, 2008: 120).

Por otro lado, como veremos más adelante en el apartado dedicado al libro de texto, el manual que corresponde a una de las editoriales mencionadas en el estudio resulta ser el de uso prioritario para el abordaje de la novela, instancia que conlleva también un interrogante acerca de los posicionamientos críticos frente a estos recursos por parte de quienes los seleccionaron y sugirieron.

Tras las reflexiones vertidas previamente acerca de los documentos nacionales y provinciales, nos detenemos aquí en el último nivel de concreción del Curriculum, donde se descubre la intervención directa del docente en el aula: el que atañe a los Proyectos de cátedra. En este sentido, en nuestra indagación pudimos acceder por la vía

²⁸ Sobre 12 manuales sugeridos para los alumnos, 6 corresponden a las editoriales Longseller y Puerto de Palos.

²⁹ En esta investigación, la autora expone una aproximación crítica a estos materiales a partir del análisis de un corpus de textos que fueron solicitados por la provincia en el marco del Programa Global de Compra de Libros 2004-2006, perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el que se constituyó en una de las mayores compras de libros por el Estado Nacional con un número que superó los 3 millones de ejemplares. De acuerdo a las bases del programa, en el proceso de selección de los materiales intervendrían Comisiones Asesoras Provinciales que recomendarían los textos que mejor se adaptaban a los diseños jurisdiccionales.

institucional a los Programas de la asignatura³⁰, documentos que se componen en una síntesis de los primeros y que comprenden los contenidos conceptuales, los requisitos de aprobación de la materia y la bibliografía del alumno.

A continuación, presentamos los fragmentos de los programas de la asignatura correspondientes a los Años Académicos 2011 y 2012 (Anexo I), –que son los que constituyen nuestro recorte en la investigación– donde se consignan los contenidos conceptuales referidos a la novela.

Cuadro N° 1. Programas de la asignatura Lengua y Literatura del Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza”

Año académico 2011 ³¹	Año académico 2012
<p style="text-align: center;">Programa Lengua y Literatura</p> <p>Curso: 4to. Institución: Colegio Sup. Del Uruguay “J.J. de Urquiza” Profesora: Año: 2011</p> <p>Unidad 2: Literatura, narrativa Qué es literatura. Función poética del lenguaje. Características de los géneros. Análisis literario. Literatura y sociedad. El cuento tradicional. Origen del cuento. Tradición occidental y oriental. El cuento moderno. El cuento policial. La narrativa de la ciencia ficción. La novela. Origen y evolución del género. Características. La trama. El Quijote de Cervantes.</p>	<p style="text-align: center;">Programa Lengua y Literatura</p> <p>Curso: 4to. COES Modalidad: todas Carga horaria: 3 hs. semanales Institución: Colegio Sup. Del Uruguay “J.J. de Urquiza” Año: 2012</p> <p>Unidad 2: Literatura, narrativa Qué es literatura. Función poética del lenguaje. Características de los géneros. Análisis literario. Literatura y sociedad. El cuento tradicional. Origen del cuento. Tradición occidental y oriental. El cuento moderno. El cuento policial. La narrativa de la ciencia ficción. La novela. Origen y evolución del género. Características. La trama. El Quijote de Cervantes.</p>

A partir de este cuadro comparativo, desde un primer acercamiento podemos arribar a una serie de consideraciones iniciales:

- La Unidad 2 es idéntica en ambos programas y por ende, en ambos ciclos lectivos;

³⁰ El programa de cátedra es un documento solicitado por el establecimiento a los responsables de área. Debe presentarse uno por cada año de los que conforman el nivel secundario y reúne los contenidos conceptuales, los requisitos de aprobación y la bibliografía del alumno que son comunes a cada uno de los cursos. A diferencia del Proyecto de cátedra, que es de carácter personal, es decir, de autoría de cada profesor, éste tiene carácter institucional, y es el documento que regula, por ejemplo, los contenidos conceptuales que un alumno debe acreditar si se presenta a rendir la materia en una mesa examinadora.

³¹ A efectos de conservar bajo anonimato la identidad de la docente responsable de área que obra en el documento, borramos el nombre que se consigna en el original. Para datos completos remitirse al Anexo I.

- El nombre otorgado a la unidad denota una inscripción en la clasificación clásica de los géneros literarios en lírico, narrativo y dramático;
- En la presentación de los contenidos se observa una mezcla de conceptualizaciones provenientes de diferentes líneas teóricas;
- Destacamos el concepto “Literatura y sociedad” ya que, si bien es impreciso en sus alcances, vendría a postular un tipo de abordaje de las obras literarias diferente a los abordajes denominados tradicionales;
- En su organización, la unidad presenta al cuento como contenido previo a la novela;
- Respecto de la novela, se evidencia un abordaje que combina los enfoques histórico y estructural, con marcado predominio de la segunda perspectiva;
- “El Quijote” de Cervantes aparece como la única obra paradigmática y representativa del género;

Las primeras observaciones que podemos hacer emergen del nivel organizacional del documento. Así, inicialmente advertimos que la Unidad 2 es idéntica en ambos programas, circunstancia que podríamos leer en dos direcciones: no hubo una instancia de reflexión sobre la relación entre los contenidos y las prácticas para analizar si era necesario introducir cambios o, si la hubo, se consideró que el rumbo marcado en el programa era el adecuado y no merecía modificación alguna, evento que llamaría la atención dada la notable cristalización en la elección de las conceptualizaciones indicadas. Asimismo, la denominación de la unidad denota la inscripción en una visión tradicional sobre la literatura.

En lo que respecta a los contenidos, puede leerse una mezcla de categorías provenientes de diferentes líneas teóricas cuyas relaciones o articulaciones no son especificadas. Poniendo el foco en la novela, observamos que ésta se aborda desde un enfoque histórico y estructural, lo que enfatiza nuestra observación previa respecto de la pervivencia de una “concepción tradicional sobre enseñanza de la literatura” cómo exclusiva perspectiva de acercamiento a los textos. En este sentido, si bien la opción por la continuidad de esta posición teórica no resulta inicialmente problemática, sí cabe señalar que deja de lado otras posiciones que aparecen sugeridas en los lineamientos curriculares de la provincia, circunstancia que entonces sí podría tornarse debatible.

Por otro lado, “El Quijote” de Cervantes se presenta como novela paradigmática, representativa del género. Sin embargo, extrañamente, esta obra no se lee. Sostenemos esta afirmación en virtud de que el texto no aparece en los Programas (Anexo I) ni como bibliografía ni como lectura sugerida. Además, cuatro de los cinco docentes entrevistados (Anexo III) no la mencionaron dentro de las obras que componen el corpus de novelas que leen los alumnos y el único que lo manifestó (ver entrevista docente D1) no desarrolló el tema.

Finalmente, para cerrar este apartado, intentamos graficar el lugar que los profesores le otorgan a la novela en las prácticas concretas de enseñanza literaria en el aula. Para ello elaboramos el siguiente cuadro donde sistematizamos los datos que hallamos en las carpetas de los alumnos acerca del desarrollo del tema por parte los docentes. Además, acompañamos estas referencias con ejemplos extraídos de las entrevistas que mantuvimos con los profesionales:

Cuadro N° 2. Carpetas analizadas. Años académicos 2011/2012

Curso	Docente	Novela Ciclo Lectivo 2011	Novela Ciclo Lectivo 2012
4° 2°, 4° 3°, 4° 4°, 4° 5° T.M.	A	Se desarrolló	No se desarrolló
4° 1° y 4° 2° T.T.	B	No se desarrolló	Se desarrolló
4° 1° T.M. y 4° 3° T.T.	C	No se desarrolló	No se desarrolló
4° 4° T.T.	D1	No se desarrolló	
	D2		Se desarrolló

Ejemplo 1. Entrevista Docente A³²:

I: -¿A qué respondió la decisión de no desarrollar el tema “novela” en el ciclo lectivo 2012?

DA: -No lo he desarrollado por una cuestión de tiempos, dado que han sido muchos los días de paro, asambleas o feriados, además de algunos días que he faltado, sumado a esto la carga horaria era de sólo dos módulos en algunas

³² El subrayado es nuestro.

modalidades y en otras de solo tres horas cátedras; por lo tanto, prioricé los temas que consensuamos como fundamentales para el año siguiente.... y no llegué!

Ejemplo 2. Entrevista Docente B³³:

I: -El año pasado no se desarrolló el tema: ¿a qué se debió esta circunstancia?

DB: -Principalmente por razones de tiempo, por eso decidí dar otros temas que considero más importantes para 4° año.

Ejemplo 3. Entrevista Docente C³⁴:

I: -¿Este año desarrolló el tema?

DC: -Cuando dimos los géneros literarios, como estaba ajustada con los tiempos, vimos solamente la diferencia entre el cuento y la novela que por ahí los alumnos piensan que son lo mismo.

A partir de estos indicios, podemos brindar algunas precisiones respecto del lugar que ocupa la novela en las prácticas de enseñanza de la literatura en este nivel de la educación secundaria³⁵:

- En el Ciclo Lectivo 2011, sólo 1 profesor desarrolló el tema en 4 divisiones (docente “A”);
- En el Ciclo Lectivo 2012, 2 profesores desarrollaron el tema en 3 divisiones (docentes “B” y “D2”);
- De los dos puntos previos, se desprende que, en ambos ciclos lectivos, menos de la mitad del total del alumnado de 4° Año vio el tema: 44.5% en el año 2011 mientras que en el año 2012 apenas el 33.3%;
- En todos los casos, los profesores entrevistados adujeron falta de tiempo como argumento para no enseñarlo;
- De lo anterior, concluimos que la novela no es un contenido importante en la consideración de los docentes, ya que, ante la necesidad de optar por dar este

³³ El subrayado es nuestro.

³⁴ El subrayado es nuestro.

³⁵ Tal como hicimos en el Capítulo 2, donde brindamos precisiones metodológicas de la investigación, nos parece conveniente señalar aquí que son 4 los docentes que se desempeñan en la asignatura Lengua y Literatura en las 9 divisiones que tiene el establecimiento en 4° Año entre los turnos mañana y tarde.

tema u otro dentro de los plazos institucionales previstos, la novela es relegada a un plano secundario.

Estos datos cuantitativos nos permiten advertir, en primera instancia y desde una mirada cualitativa, que a pesar del lugar de importancia que adquiere el contenido en los diseños curriculares y en los programas de cátedra, los docentes no le asignan un valor análogo. Indicador de esto es que en las prácticas de enseñanza reales y efectivas la novela es corrida o relegada por otros contenidos, limitándose su abordaje –como veremos más adelante– a la lectura extra-clase de un corpus de obras seleccionadas y una posterior “comprobación de lectura” del texto.

De este modo, bajo el argumento del cumplimiento de plazos institucionales en el desarrollo de los temas de la asignatura, la novela es un contenido que se desplaza o se elide ante otros que se consideran más importantes.

3.3. Enfoques y estrategias didácticas

Las prácticas de enseñanza de la novela se apoyan en los enfoques y en las estrategias didácticas a los que el docente adscribe. Como adelantamos en el capítulo anterior, los enfoques didácticos son modelos de intervención didáctica configurados por los planteamientos metodológicos y las concepciones teóricas acerca del hecho literario (Mendoza Fillola, 2004).

Para detenernos ahora específicamente en un breve análisis sobre los enfoques dominantes en las clases de literatura, partiremos de una cita de Analía Gerbaudo, quien sostiene que: “Cuando enseñamos literatura también enseñamos un modo de leer literatura que viene parametrado por el enfoque desde el que decidimos trabajar.” (Gerbaudo, 2006: 77), y en el que subyacen las teorías literarias a partir de las cuales se abordan las obras: Genética, Semiótica, Psicocrítica, Sociocrítica, Deconstruccionismo, Estructuralismo, entre otras. En este sentido, la perspectiva que se adopte sobre el objeto sumada a la posición que se tome respecto de las prescripciones curriculares, determinará la configuración del objeto de enseñanza (Gerbaudo, 2006).

En este contexto, tomamos las categorizaciones propuestas por la autora respecto de dos enfoques que se complementan y reclaman mutuamente y que se derivan de la deformación o banalización de líneas como el Estructuralismo, transformándose

entonces en obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la literatura (Gerbaudo, 2011):

- El “Enfoque aplicacionista”, que se caracteriza por la tendencia a ubicar sobre un método el abordaje de los textos literarios, descansando en la ilusoria garantía de que la aplicación de sus categorías aportará la solución de los problemas de lectura que presenta la obra;
- El “Enfoque deteccionista”, que promueve la mera práctica de identificación de recursos en un texto literario sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura.

Así, los contenidos, categorías y estrategias didácticas a las que recurren los docentes para la enseñanza de la novela no se apartan de estas caracterizaciones, sino que, algunos inclusive, tienden a exacerbarlas. Asimismo, en esos enfoques y estrategias en los que el profesor se apoya para configurar su “aula de literatura” (Gerbaudo, 2006, 2011), se develan ciertos “intersticios” o “fisuras” a las que nosotros denominamos “sesgos teóricos”. Con esta categoría nos referimos a fracturas epistemológicas producidas por el discreto conocimiento de teorías literarias o por la mezcla divergente de principios provenientes de diferentes perspectivas de análisis literario, que sostienen la concepción didáctica del docente y que afectan directamente –por convertirse en obstáculos epistemológicos, de manera inconveniente– las decisiones metodológicas adoptadas en sus prácticas de enseñanza de la novela.

En este sentido, veamos cómo emergen estos intersticios en algunos ejemplos relevados en las carpetas de los alumnos y en las entrevistas a los docentes:

Ejemplo 4. Entrevista Docente A³⁶:

I: -¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

DA: -Estructura, la definición, el origen de la novela, eh.: los distintos tipos de novela.

³⁶ El subrayado es nuestro

Ejemplo 5. Entrevista Docente B³⁷:

I: -Además de libros de texto, ¿Sugiere bibliografía teórica a los alumnos para el abordaje del tema?

DB: -Sí, a veces les pido que busquen datos sobre autores u obras en internet.

I: -¿De algún sitio en particular o queda a criterio del alumno la búsqueda?

DB: -Queda a criterio del alumno pero ellos por ejemplo me han preguntado si me gusta Wikipedia y le digo que sí.

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

DB: -trabajamos con las novelas extra-áulicas que ellos cuando las rinden se hace un análisis eh:: inmanente de la obra.

Ejemplo 6. Entrevista Docente D2³⁸:

I: -¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

DD2: -Y abordo específicamente el simbolismo, el tema ideológico que tiene toda novela, la tipología de novela, el tratamiento de los personajes, el tratamiento del espacio, las distintas tramas: descriptiva, dialogal, narrativa. Creo que son los más importantes por su estructura.

I: -¿Algún otro? (nos referimos a material teórico de referencia)

DD2: -Y, aparte de manuales libros por ejemplo como de crítica literaria, por ejemplo los formalistas rusos. Esos son teóricos porque los utilizo para mí, para refrescar y ver. Y uso también por ejemplo con "Rebelión en la granja" el diccionario de símbolos para trabajar con ellos

Ejemplo 7. Carpeta Docente A:

③ ha novela refleja lo surgido en ascenso. XVII	ha no ser indus trial ocaes pro funda comen en la sociedad y provoca el enun tomento de lo burque sio y el proletariado. XVIII	ha novela lois su mayor espam dor y se conatit up en el genero parvito del publico lector. XIX
Comentas imora el primer perfeccionado el dialogo y profundiza do en la psicología de los personajes	ha novela se conin tis en un reflejo de estos problemas.	

³⁷El subrayado es nuestro

³⁸El subrayado es nuestro

Ejemplo 8. Carpeta Docente D2³⁹:

Las voces de las novelas = polifonía
En las novelas, como por ej. los miserables, Revelion en la granja, Drácula, etc. Existen múltiples voces narrativas cuyo conocimiento de los hechos es parcial. Solo el lector conoce las acciones, los pensamientos, las emociones de todos los narradores, y construye la trama completa a partir de los generos discursivos utilizados por los personajes para comunicarse: por ejemplo, en Drácula las cartas, en Revelion en La Granja los manifiestos, marchas y mandamientos, en los Miserables leyes y reglamentos, libretas de permiso, actas de nacimiento, escribas y analfabetos. Esta presencia de diversas voces se denomina Polifonía. Esta no se da solamente con la inclusión de otros textos literarios, sino también cuando el narrador introduce voces de otros discursos no literarios como por ejemplo: noticias, informes, a diferencia de los literarios como cartas, diarios de viajes, diarios íntimos, etc.

De estos ejemplos podemos describir un marco general en la configuración del objeto de enseñanza delineado por los siguientes aspectos:

- las dimensiones a abordar para la enseñanza de la novela se ciñen a autores y obras;
- la mayoría de los conceptos y de las categorías corresponden al Estructuralismo y a la Historia de la literatura, que son las que finalmente predominan en las estrategias didácticas utilizadas en el abordaje de los textos;
- en concurrencia con el punto anterior, una de las docentes entrevistadas declara que se hace un análisis inmanente de las obras, estudio que se posiciona en la primera de estas líneas teóricas.

Por otro lado, se limitan los materiales de referencia teórica –además del manual escolar– a internet, puntualmente a un sitio como Wikipedia, de manera general y sin especificar qué teoría o categoría es la más adecuada para “mirar” cada una de las novelas que se leen y a dónde acudir por esa información, reduciendo de este modo las miradas posibles dentro del espectro visual de la lupa que representa la teoría literaria (Gerbaudo, 2011).

³⁹El subrayado es nuestro

En primera instancia, no hay ninguna situación problemática aparente; sin embargo, las dificultades se manifiestan cuando a partir de conceptos del estructuralismo se materializan prácticas de enseñanza que se desenvuelven a través del aplicacionismo; es decir, se cierran en la mera práctica de identificar esos conceptos y aplicarlos de manera estereotipada en todos los textos.

Por otro lado, en confluencia con el escenario previamente descrito, observamos que se mezclan de manera imprecisa nociones provenientes de distintas líneas teóricas –en este caso, de la Sociocrítica, el Estructuralismo y el Simbolismo– o aparecen puntualmente categorías propias del pensamiento de Mijaíl Bajtín pero sin un marco que las explique funcionando en el contexto de la obra. Así, se desprende que hay una cierta arbitrariedad –o incluso desconocimiento– para seleccionar cuál es la teoría apropiada para abordar cada novela, pues cada una de ellas demanda un análisis particular.

Luego, en el ejemplo 7, advertimos cómo se mezclan diferentes concepciones acerca de la literatura y de la novela sin especificar a qué tradición corresponde cada una de ellas: el protagonismo del romanticismo durante el siglo XVII; la perspectiva social del siglo XVIII, y el auge del realismo en el siglo XIX. Además, esta línea de evolución de la novela y los distintos tipos se adscribe a una visión diacrónica, histórica de la literatura.

Por otra parte, en los ejemplos 6 y 8, descubrimos categorías y nociones postuladas por Mijail Bajtín, como “ideología”, “polifonía” y “géneros discursivos”. Sin embargo, la misma docente que expone este marco conceptual, asegura utilizar como teoría de referencia para el abordaje de una de las obras indicadas, el Simbolismo y el Formalismo Ruso. Esta contradicción marca una fractura epistemológica, un “sesgo teórico” que evidencia un conocimiento apocado –o un desconocimiento– de las diferentes teorías literarias y, además, la ausencia de criterios necesarios al momento de seleccionar cuál es la perspectiva analítica adecuada para leer cada una de las obras que conforman el corpus literario.

Esto refuerza nuestras consideraciones acerca de dos conceptualizaciones que enunciamos previamente: la predominancia de una concepción tradicional en la enseñanza de la novela y las fracturas epistemológicas que provocan los sesgos teóricos. Al respecto, vale la pena recuperar sendas reflexiones de Gerbaudo: sobre la primera, que el Aplicacionismo –como banalización del Estructuralismo–, ambos paradigmas dominantes en los niveles primarios y secundarios de nuestro país, solo sirven para

resolver “pseudo-problemas escolarizados” de los textos literarios; sobre la segunda, que la desatención sobre la “epistemología del campo” genera “equivocos” que trivializan el abordaje de estos textos y, por lo tanto, impide interrogarlos.

Por lo expuesto, podemos deducir que existen de parte de los docentes, rumbos imprecisos como así también una marcada “concepción tradicional” (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011) –signada por el Estructuralismo, la Historia de la literatura y el Aplicacionismo por un lado; y algunos modelos didácticos impuestos en los libros de texto que no aportan un marco de reflexión acerca de la especificidad de la literatura– en cuanto el tratamiento de la novela; además, se revelan ciertos “sesgos teóricos” que resultan en fracturas epistemológicas y metodológicas en el abordaje del género. En estos procesos de construcción de los saberes escolares es donde se reconocen, como afirma Gustavo Bombini, los “modos de la resistencia a la teoría”, siendo que la teoría es desde donde se pueden formular aquellas preguntas que desarticulan las certezas del curriculum escolar (Bombini, 1996).

Esta forma de entender el abordaje de los textos literarios determina que la teoría venga a constituir, al decir de Gustavo Bombini:

un saber de orden práctico, un instrumento, para fines de aplicación; estaría ofreciendo modelos y categorías para el análisis de textos a través de descripciones pero no redundaría en tanto marco de reflexión sobre la especificidad literaria, sobre los problemas teóricos en literatura que podrían ser articuladores de prácticas de enseñanza. (Bombini, 1996: 113).

Estas consideraciones esbozan un repertorio abreviado en tanto ausencia de paradigmas teóricos que superen al Estructuralismo y a la Historia literaria, paradigmas dominantes para el acceso a la lectura literaria en la escuela desde los años sesenta. Los abordajes desde estos modelos se caracterizan por la tendencia de reproducir una mirada unívoca sobre las novelas que se leen, postergando la posibilidad de arribar a otras interpretaciones que cada lector puede aportar desde su intertexto (Mendoza Fillola, 2004); ya que, en la lectura de una obra literaria, el lector genera una instancia productora de sentido, conformándola como un acto comunicativo y cognoscitivo. De este modo, la lectura se integra en la configuración de los vínculos que permiten comprender el mundo y sus distintas esferas culturales (Bajtín, 1989).

Ante el panorama hasta aquí descrito, y en la búsqueda de respuestas que tiendan a acercar esclarecimiento sobre esta problemática, nos apoyamos nuevamente en Bombini, quien sostiene que:

La construcción de una didáctica de la literatura y el reconocimiento de la productividad de la teoría literaria en su proceso ha sido, en general, una tarea postergada. La carencia de información sobre el vasto y complejo campo de la teoría, la acumulación de experiencias negativas en sus aplicaciones en la enseñanza o los prejuicios fundados en concepciones de la literatura y de los saberes sobre la literatura que niegan esta productividad ha caracterizado ciertas tendencias en la formación docente terciaria y universitaria (...) Sin embargo, la complejidad del problema, reconocible cuando se lo aborda, en su triple dimensión teórica, histórica y práctica está alertando sobre la necesidad de trazar nuevas líneas de investigación en el campo de la didáctica de la literatura. (Bombini, 1996: 217).

A partir de estas reflexiones, buscamos señalar que los “sesgos teóricos” direccionan –ya sea de manera accidental o no– la brújula que orienta los rumbos, las decisiones que se toman en la configuración de las clases de literatura para la enseñanza de la novela, ya que estos sesgos se proyectan en las estrategias y en los enfoques didácticos de los docentes, convirtiéndose en verdaderos obstáculos epistemológicos en virtud del enlace equívoco entre teoría, literatura y lectura (Gerbaudo, 2006, 2011).

Es por esto que la teoría literaria importa. Importa porque permite a los profesores definir la posición teórica desde la que elaboran sus “aulas de literatura”⁴⁰ (Gerbaudo, 2011), importa porque permite “discutir sentidos” (Cuesta, 2006), importa porque, en definitiva, abre la posibilidad de plantear nuevas preguntas y nuevas opiniones.

En este punto, nos detendremos específicamente en las estrategias didácticas que se emplean en el abordaje del género. Así, siguiendo a Miguel Ángel Campos y Sara Gaspar (2004) y a Joan Mallart Navarra (2000), entendemos por estrategias didácticas al conjunto de actividades que, organizadas y planificadas por el docente, tienen la finalidad de posibilitar el aprendizaje por parte de los estudiantes de los contenidos de una asignatura escolar.

⁴⁰ La autora define esta categoría como el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de las actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus, las actividades, el diseño de evaluaciones, la configuración didáctica de las clases. (Gerbaudo, 2011).

Para caracterizarlas, proponemos una categorización posible en función de la finalidad que éstas persiguen en el trabajo con los textos. Así, las clasificamos en:

- “Actividades funcionales”: tienden a la identificación de información superficial en el texto, al reconocimiento de categorías gramaticales o a la resolución de consignas de producción de textos de manera mecánica e irreflexiva. No contribuyen a la lectura. El trabajo sobre los textos se direcciona sobre una dimensión gramatical o textual.
- “Actividades instrumentales”: proponen la aplicación de categorías de teorías literarias sin objetivos específicos de lectura. El trabajo sobre los textos se enfoca sobre una dimensión operativa. Estas actividades son directamente subsidiarias del Aplicacionismo y el Deteccionismo (Gerbaudo, 2011).
- “Actividades formativas”: de contacto, abordaje y análisis de textos literarios. Apuntan a descubrir pistas relevantes para otorgarle sentido a la obra, donde el funcionamiento de las categorías literarias ayudan a resolver los problemas de lectura. Contribuyen a la formación literaria. El trabajo sobre los textos se orienta sobre una dimensión literaria.

Para advertir cómo emergen estas estrategias en las prácticas de enseñanza de la novela, analizamos algunos ejemplos representativos extraídos de las entrevistas a los docentes y de las carpetas de los alumnos.

Ejemplo 9. Entrevista Docente DD2⁴¹:

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

DD2: - Y, propongo actividades del tipo de preguntas y respuestas; o sea de que los alumnos solamente hagan preguntas de forma, no de fondo; después propongo preguntas también de fondo: análisis, reconocimiento de los distintos párrafos, de las distintas estructuras y trabajamos con los elementos simbólicos también.

Ejemplo 10. Entrevista Docente B⁴²:

I: -¿Hay algún tipo de actividades que tenga que ver con la producción escrita?

DB: -Sí porque: yo les pido a los chicos que en el último trimestre presenten una monografía; si bien yo acepto de que no tiene todos los elementos que debiera

⁴¹ El subrayado es nuestro.

⁴² El subrayado es nuestro.

tener pero hacen un trabajo bastante interesante y a veces, muchas veces elijen novelas y novelistas.

Ejemplo 11. Carpeta Docente A⁴³:

① Organicen un cuadro comparativo entre la novela del s. XVII y la del s. XX.

② En la novela la metamorfosis, Franz Kafka no se ocupa de aclarar cuál es la causa de su extraña conversión de Gregorio Samsa. Teniendo en cuenta lo que se sabe acerca de la novela contemporánea, discutan cuál les parece la explicación más adecuada. Justifique sus afirmaciones.

③ Expliquen cuáles son los dos concepciones que aparecen sobre la novela en el fragmento de André Gide.

④ ¿Cuáles son los rasgos del feísmo de la novela contemporánea? ¿Por qué se le otorgan esos rasgos?

④ El feísmo se impone al lector como algo "novelístico" y fuera de su realidad. Porque es un hombre común que padece dramas cotidianos e involuntarios, por lo que está orgastizado y atormentado.

29/06/11

Guía de análisis 7

① Expliquen que adverbios pueden extraerse del texto sobre el sistema imperante en la granja después de la Revolución.

② ¿Cuál es la actitud de los animales frente a las imposiciones de los cerdos?

③ ¿Qué principios del animalismo son transgredidos en el capítulo VI?

④ Comparen la situación de los cerdos y la de los demás animales, después de la rebelión. ¿Qué diferencias encuentran?

⑤ Discutan por qué Orwell habría elegido el nombre Napoleón para el líder.

⑥ Los cerdos se dirigen a los demás animales llamando los "comrades". ¿En que partidos o congresos políticos se utiliza este apelativo?

⑥ En el partido radical.

Como resultado del análisis de estas actividades, podemos enumerar las siguientes consideraciones:

- Las actividades solicitan identificar categorías gramaticales, no literarias; es decir, hay una subordinación de la práctica literaria a la tarea de reconocimiento de un contenido de orden gramatical;
- Se requiere una actividad de producción de textos pero de manera autogestionada y no específicamente sobre la novela, lo que les dificulta a los

⁴³ El subrayado es nuestro.

estudiantes la posibilidad de proyectar, experimentar y manejar las particularidades del lenguaje propias del género demandado;

- Las guías de análisis del Ejemplo 11 fueron dictadas del libro de texto sin introducir ningún cambio y/o adaptación (ver Anexo IV);
- No hay ningún objetivo preciso definido para las actividades;
- Se utiliza la categoría “héroe novelesco” de Bajtín pero sin contextualizar la noción para el análisis;
- El alumno puede responder las consignas correctamente pero eso no garantiza que haya entendido el texto, como prueba la respuesta sobre el héroe de la novela en el punto 4 de la primera guía de lectura;
- Estas novelas no se leen completas, sólo los fragmentos que aporta el manual;
- Se analizan sólo aspectos superficiales de los textos;
- Las consignas apuntan a identificar información puntual sobre contenidos del texto, no ayudan a resolver los problemas de lectura que presenta para comprenderlo.

Como podemos observar en el Ejemplo 9, las actividades propuestas se adscriben a las que denominamos actividades funcionales e instrumentales; es decir, se requiere que los alumnos identifiquen información “de forma, no de fondo” –en palabras del profesor. Luego, en lo que serían “preguntas de fondo”, se solicita el reconocimiento de los párrafos y de aspectos estructurales del texto; en el primer caso, categorías gramaticales, no literarias; en el segundo, categorías literarias provenientes del estructuralismo. Sobre este tipo de actividades que se detiene solo en la identificación de recursos en el texto, resulta conveniente señalar que obstaculiza abordar la complejidad del texto, como así también aportar soluciones a los problemas que se presenten en la lectura. Esto lo podemos ratificar observando la respuesta que da el alumno a la pregunta 6 del ejemplo 11, sobre el significado de la expresión “camarada”: claramente la respuesta denota que no entiende el significado (histórico, político, social) que arrastra el término.

Por otro lado, la mención al trabajo sobre los “elementos simbólicos” no es claro. La docente no pudo explicar a qué se refería con esta categorización ni tampoco reponer –más allá de la alusión al “simbolismo”– de qué modo se ponían en funcionamiento

estas nociones en la realización del análisis. Esta circunstancia viene a poner énfasis respecto de las fracturas producidas por lo que denominamos “sesgo teórico” y que mencionamos previamente.

En el Ejemplo 10 nos encontramos –de todas las relevadas– con la única estrategia didáctica vinculada con la producción escrita que no sea el clásico examen: la elaboración de una monografía. Es éste un dato provechoso; sin embargo, por los datos que aporta la profesora, se evidencia que tiene varios aspectos inconvenientes. Para comenzar, la actividad no es sobre la novela específicamente, sino sobre algún tema de la asignatura y los alumnos “a veces eligen novelas o novelistas”. Luego, descubrimos que el trabajo logrado no es una monografía ya que “no tiene todos los elementos que debiera tener”, lo que nos guía a la inevitable deducción de que no se enseña qué es una monografía, o las convenciones que demanda el género; sino que esta instancia se concreta de una manera que podríamos calificar de “intuitiva”. Al respecto, Analía Gerbaudo expresa:

En muchas ocasiones advertimos que en las aulas de literatura se solicita a los estudiantes la producción de un informe, de una monografía, de una ficha, de un prólogo para un libro, de un ensayo, etc., sin haber enseñado previamente los protocolos de dichas formas del discurso. (...) [Por lo tanto] Los problemas se originan, básicamente, porque se les solicita producir algo que no fue enseñado, “algo” que no saben muy bien qué es. (Gerbaudo, 2006: 169).

Esto nos conduce a la conclusión de que no se trabaja la escritura como proceso, sino como producto. En este caso también la actividad se adscribe a la categoría funcional, ya que se trata de la resolución de una consigna de manera mecánica e irreflexiva, donde lo relevante del escrito es que cumpla con algunos requisitos mínimos gramaticales y textuales, desechando la especificidad tanto del género, como la vinculada con la dimensión literaria.

Las actividades relevadas nos acercan a la visualización de un panorama que encuentra continuidad respecto de los posicionamientos teóricos y los enfoques didácticos previamente observados. De este modo, advertimos la predominancia de actividades funcionales e instrumentales, ligadas estrechamente al “Aplicacionismo”, al

“Deteccionismo” (Gerbaudo, 2011) y al “Enfoque comunicativo” (Lomas, 1993), resultando notoriamente escasas las actividades formativas.

Por otro lado, vemos que el concepto de novela que se revela en estas guías de actividades muestra una concepción subyacente sobre el género ligada al Estructuralismo y que se traduce en una concepción tradicional de enseñanza literaria. Al respecto, Gerbaudo (2011) sostiene que el Estructuralismo en la escuela argentina muestra una tendencia aplicacionista que reduce la teoría a una “caja de herramientas”, dando lugar a ejercicios de reconocimiento de categorías o figuras. La aplicación de estas guías de análisis –prosigue– sirve para “aprender el concepto en cuestión, pero por lo general esa información no se valora ya que solo se la emplea para resolver pseudo-problemas escolarizados” (Gerbaudo, 2011: 216) que no conducen a realizar conjeturas acerca de los textos.

Esta forma de abordaje de la novela no permiten explotar el potencial epistémico y artístico que guarda el género, por dos razones preponderantes. En primer lugar porque no concede la posibilidad de relacionar la novela con otros géneros extraliterarios, –cualidad inherente que le otorga Bajtín– como el caso antes mencionado de la monografía, o incluso con otros discursos artísticos, como el cine, en ambos casos, estrategias propuestas en el Diseño Curricular. En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, porque renuncia a la posibilidad de aprovechar el caudal del “intertexto lector” (Mendoza Fillola, 2004) del alumno para arribar a muchas otras interpretaciones posibles de las obras. Porque la “imagen literaria” que representa la novela se halla próxima a su contemporaneidad, al “presente imperfecto” en términos bajtinianos, haciendo de este modo que el lector la vaya construyendo mientras apela a su experiencia y conocimiento personal.

De esto se desprende que la mera operación “instrumental” sobre las obras literarias deja mucho del sentido en una posición relegada, dado que “la obra vive y tiene significación en un mundo que también está vivo y tiene significación –desde el punto de vista cognitivo, social, político, económico, religioso.” (Bajtín, 1989: 31-32), razón por la que habría que preguntarse si “lo que se elige analizar no deja un resto intocado que puede constituir el elemento más productivo a partir del cual reflexionar

en tanto sería el que evitaría la construcción de conocimientos ingenuos y ritualizados.”⁴⁴ (Gerbaudo, 2006: 98).

Continuando con el análisis de las estrategias didácticas, nos enfocamos ahora puntualmente en las actividades de lectura de las novelas que constituyen el corpus que deben leer los alumnos en el transcurso del año lectivo. Aquí encontramos evidencia para sostener que el abordaje de éstas se limita a prácticas lectoras extra-clase; es decir, fuera del ámbito escolar. A esta modalidad de lectura que no favorece la comprensión ni la interpretación de los textos literarios, y que además restringe la asignación de sentidos a un significado unívoco de la obra, la denominamos “lectura escindida”; es decir, una práctica de lectura regulada por prescripciones escolares que se desarrolla en ámbitos privados, de manera autónoma y sin el acompañamiento del docente como lector experto.

El modo de “lectura escindida” se contrapone con el “modo de leer epistémico”⁴⁵ (Cuesta, 2011), instalando una distancia acerca de la noción de lectura literaria escolar como práctica cultural, “como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula siempre protagonizada de a tres: texto, docente y alumnos” (Cuesta, 2011: 264).

Para graficar cómo interviene esta categoría, transcribimos a continuación algunos fragmentos de las entrevistas a los docentes donde se visualiza su emergencia:

Ejemplo 12. Entrevista Docente B⁴⁶:

I: -¿Todas las lecturas son extra-áulicas?

DB: -Las lecturas de novelas son extra-áulicas; y en el aula se leen algunos fragmentos.

⁴⁴ La autora toma estas categorías de David Perkins (1995), quien define conocimientos ingenuos y ritualizados como aquellos que los alumnos adquieren con carácter ritual y que solo utilizan para cumplir con tareas escolares. El “conocimiento ingenuo” implica “concepciones erróneas y profundamente arraigadas”, mientras que el “conocimiento ritual”, refiere a “actuaciones escolares superficiales y carentes de auténtica comprensión” (Perkins, 1995: 50).

⁴⁵ Carolina Cuesta (2011) designa con este nombre a las prácticas de lectura que se desarrollan en el aula donde, mediante preguntas y comentarios de los alumnos, y con el acompañamiento del docente como lector experto, se devela el “artificio de la literatura”.

⁴⁶ El subrayado es nuestro.

Ejemplo 13. Entrevista Docente C⁴⁷:

I: -¿la lectura es de textos completos?

DC: -Siempre completos! Siempre completos y extra-áulicos.

Ejemplo 14. Entrevista Docente D1⁴⁸:

I: -¿Qué novelas leen? ¿cómo lo hacen?

DD1: -En 4to año hemos leído “Crónica de una muerte anunciada”, de Gabriel García Márquez, “Callejón sin salida”, de Collins y Dickens, “De exilios, maremotos y lechuzas”, de Carolina Trujillo Piriz, “Tres genias en la magnolia”, de Antonio DalMasetto, Capítulos seleccionados de “Don Quijote de la Mancha”, “Las memorias del águila y del jaguar”, de Isabel Allende. Las lecturas son extra-áulicas y a veces comentamos en clase.

Ejemplo 15. Entrevista Docente D2⁴⁹:

I: -¿Los textos se leen completos o fragmentos?

DD2: -Son textos completos y se leen extra-áulicos.

Del análisis de los ejemplos consignados, podemos extraer las siguientes consideraciones:

- Las novelas no se leen en el aula; se leen en el ámbito privado de los estudiantes;
- Las novelas que conforman el corpus de “lecturas obligatorias” son las únicas que se leen completas;
- El abordaje de los textos en el aula con el asesoramiento del docente solo se da “a veces”;
- Cuando se leen las obras en clase, solo se trabaja con fragmentos seleccionados.

A partir de esta descripción, podemos visualizar que las novelas que conforman el corpus de “lecturas obligatorias” se leen completas y en contextos extra-áulicos; es decir, de manera autónoma y sin la mediación del docente como lector experto. Estas prácticas de “lecturas escindidas” privan a los alumnos de las interacciones que se producen en el aula, donde los significados de las obras literarias se desentrañan en la

⁴⁷ El subrayado es nuestro.

⁴⁸ El subrayado es nuestro.

⁴⁹ El subrayado es nuestro.

saludable confluencia que se da entre obra, alumno y docente, éste último como lector experto que oficia de guía a través de las puertas de acceso e interpretación de los textos. Porque en la lectura de una novela, el lector dialoga con ésta inscribiéndola en las coordenadas de “la memoria de los discursos de la cultura” (Arán, 2006) y, justamente, es el docente como lector experto portador de “los discursos de la cultura”, quien debe guiar al alumno-lector en esa exploración, de manera que le permita sumergirse en todos los interrogantes que surjan de las tensiones resultantes entre el mundo novelesco de la obra y el mundo real de su contemporaneidad. De este modo:

La obra y el mundo representado en ella se incorporan al mundo real y lo enriquecen; y el mundo real se incorpora a la obra y al mundo representado en ella, tanto durante el proceso de elaboración de la misma, como en el posterior proceso de su vida, en la reelaboración constante de la obra a través de la percepción creativa de los oyentes-lectores. (Bajtín, 1989: 404).

Así, bajo el panorama antes descrito, las lecturas de las novelas en la asignatura Literatura toman rumbos imprecisos, en algunos casos hasta antojadizos, libradas a la difícil tarea de construcción de sentidos desde prácticas de lectura aisladas, escindidas, por parte del alumno, para que luego el docente –ahora sí en el aula y generalmente en una instancia de evaluación– dictamine si “entendió” o “no entendió” la obra a partir de –también generalmente– una única perspectiva legitimada.

Por el contrario, las prácticas lectoras deberían ser actividades productivas y variables donde las partes, en sucesivas instancias de discusión, negocian las significaciones de los textos sin que ninguna se imponga determinadamente por sobre las otras, ya que “toda la obra literaria está orientada a su exterior”, hacia el lector; y cada lector juega un papel renovador en su “proceso de su existencia” (Bajtín, 1989: 407). De esta manera, la pretensión que arrastra la concepción tradicional de la enseñanza de la literatura acerca de la univocidad del sentido de los textos, se ve doblegada por la perspectiva sociocultural, que promueve las lecturas plurales. En este sentido, Carolina Cuesta afirma:

El desplazamiento que imprimen las perspectivas socioculturales e históricas sobre la lectura (...) es que los textos ya no son garantes del sentido, porque ahora, en alianza con la psicogénesis, serán los intercambios entre alumnos y

textos en las clases de Literatura los que deberán dar cuenta de la “construcción de significados”/”multiplicidad de sentidos”. (Cuesta, 2011: 267).

En el contexto de lo antes expuesto, al hablar de la enseñanza de la novela en la escuela secundaria, podemos observar que se necesita un posicionamiento teórico y metodológico más amplio, que no tienda a restringir su abordaje desde enfoques monopólicos ni a descansar en estrategias didácticas que aspiren a repetir información de los textos o a sustituir la lectura por la del profesor o la del manual, instalando a los estudiantes en la pasividad intelectual. Por el contrario, debemos apelar a prácticas que abran ventanas a los interrogantes, que brinden pistas y caminos para acercarse al texto valorando su distintiva propiedad de construcción cultural, lo que permitirá descifrarla desde diferentes dimensiones: estética, histórica, social y cultural.

3.4. El papel de los libros de texto

En este apartado pretendemos arribar a una aproximación inicial acerca de la construcción discursiva del lector en el libro de texto *Literatura I* de Editorial Puerto de Palos⁵⁰ para el área de Lengua y Literatura de la Educación Secundaria. Para ello, nos propusimos realizar un breve recorrido por diferentes líneas teóricas y conceptos que nos permitan un abordaje a partir de algunas dimensiones seleccionadas, por considerarlas las más adecuadas en este acercamiento, ya que nos posibilitará, por un lado, delinear la imagen del lector ideal que el manual plantea como destinatario y, por otro, nos permitirá revisar los planteos didácticos que propone para la enseñanza de la novela.

En este marco, para nuestro análisis nos enfocaremos en algunas categorías provenientes del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough y Wodak, 2000): la “selección léxica”, referida a la selección de términos y/o categorías específicas de lengua y literatura; los “conocimientos supuestos”, entendidos como los conocimientos enciclopédicos que se supone ese lector posee; “estrategias de nominación”, definidas como modos de nombrar que categorizan un lugar de pertenencia y, finalmente, las “acciones atribuidas a los verbos”, que son las acciones asignadas en las consignas que debe realizar el lector. Así, este itinerario nos permitirá observar el modo en que se

⁵⁰ Cochetti, Stella Maris et al. (2001) *Literatura I*, Buenos Aires, Puerto de Palos.

construye el lector a partir de la categoría de “enunciatorio”, entendido como la representación ideal del destinatario de un texto (Lozano et al., 1999).

Creemos que estas aproximaciones al libro de texto nos permitirán comprenderlo en su complejidad en tanto recurso didáctico para la enseñanza de la novela y, desde este encuadre, nos posibilitará también identificar algunas relaciones que se establecen entre los libros de texto y sus usuarios en la institución educativa, ya que muchas veces éste se transforma en mediador de las prácticas concretas que se materializan en el aula.

De este modo, presentamos una breve exploración que intenta recuperar algunas consideraciones críticas sobre estos materiales didácticos, entendiendo que los mismos pueden actuar como fuertes reguladores de la actividad áulica, a la vez que dan cuenta de un modo de comprender y realizar el Curriculum.

Nuestro análisis se centra en el capítulo 4 del libro de texto para el área de Lengua y Literatura, *Literatura I* de Editorial Puerto de Palos (Anexo IV). Este capítulo está dedicado a la novela dentro de la propuesta editorial y se organiza en torno a un ordenamiento que dispone, en lugar de preponderancia, la selección de un fragmento de *Rebelión en la granja*, de George Orwell; una serie de apartados breves que tienen como función contextualizar y brindar explicaciones sobre la obra y una secuencia de actividades para trabajar con el texto.

La selección de este manual y de este capítulo en particular se apoya en tres puntos principales:

- es el único libro de texto que aparece explicitado en el programa de la materia;
- es el libro de texto que todos los docentes entrevistados manifestaron utilizar (ver Anexo III), o cuyo rastro se ve plasmado en las actividades que se registran en las carpetas de los alumnos (Anexo II);
- nos detenemos en el capítulo dedicado a la novela por ser la sección que interesa a nuestro objeto de estudio. Este capítulo es el cuarto y último que propone el texto para el género narrativo.

En lo que respecta a la organización estructural, el recorrido del manual se organiza a partir de siete capítulos: en el primero se trabaja sobre la definición de lo que es literatura, el segundo está destinado al cuento, el tercero reservado al cuento

moderno, el cuarto dedicado a la novela, luego continúa con los capítulos quinto y sexto referidos al teatro y, por último, el séptimo para la poesía.

La decisión de nuestra selección para realizar el análisis radica en que, como dijimos previamente, éste es el único libro de texto cuyo uso en las prácticas de enseñanza de literatura aparece explicitado tanto en el programa del espacio curricular como en la palabra de los docentes, y creemos que, en gran parte, se convierte en estructurador no sólo de la programación de la asignatura, sino también puntualmente en el abordaje del tema que nos interesa, que es la novela.

Estas consideraciones se fundamentan en la observación de una evidente dependencia de los docentes respecto del manual escolar para sus prácticas de enseñanza, ya que no se observan en los programas o en la bibliografía sugerida para la materia otros textos alternativos del área u otros recursos didácticos a partir de los cuales organizar o planificar los contenidos de la asignatura. A esta condición detectada la hemos denominado “dependencia del libro de texto” y la definimos como la dependencia del manual escolar como proveedor predominante de las estrategias didácticas y casi exclusivo material teórico de referencia para la enseñanza de la novela. Sirven como testimonio de esta afirmación la palabra de los profesores entrevistados, como vemos a continuación:

Ejemplo 16. Entrevista Docente A⁵¹:

I: -¿Sugiere bibliografía teórica a los alumnos para el abordaje del tema? ¿Cuál?

DA: -Sí. En eso hago un mea culpa, soy un poco autoritaria y busco yo la teoría y se las doy. Tengo variado. Me gusta mucho Puerto de palos.

I: -¿Se refiere a libros de texto?

DA: -Sí.

I: -¿Otras fuentes que no sean libros de texto?

DA: -Sí, tengo pero no me acuerdo ahora el autor. Se los doy para que tengan un abordaje más profundo.

Ejemplo 17. Entrevista Docente B⁵²:

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

⁵¹ El subrayado es nuestro.

⁵² El subrayado es nuestro.

DB: -Bueno trabajamos con la parte teórica con el libro de Puerto de palos, a veces también Para comunicarnos III que tiene la parte de la clasificación de la novela.

Ejemplo 18. Entrevista Docente D2⁵³:

I: -¿Utiliza material de referencia para preparar el tema? ¿Cuál?

DD2: -Utilizo varios materiales de referencia. Y a su vez por ahí en algunos yo utilizo mucho la parte de teoría crítica para el análisis, y en otras tengo mis propios análisis.

I: -¿Y cuál sería el material de referencia que utiliza?

DD2: -En este momento, por ejemplo de libro de texto, manuales.

A partir de estas manifestaciones de los docentes a cargo de la asignatura, podemos extraer tres conclusiones relevantes:

1. El libro de texto es el recurso didáctico al que recurren casi exclusivamente para el desarrollo del tema, dependiendo de él para la “elaboración” de actividades y estrategias didácticas (ejemplos 16, 17 y 18);
2. El libro de texto se convierte en casi el único material de referencia teórica para abordar las obras, muchas veces imponiéndose –y en ocasiones hasta desplazando– otra bibliografía, ya que, como podemos observar, si bien los profesionales aluden consultar otras fuentes, no pueden dar precisiones acerca de ellas (ejemplo 16) o, recaen indefectiblemente en el manual (ejemplo 18);
3. Como dato colateral, cabe mencionar que si bien todos los docentes entrevistados acuden casi inexorablemente a esta herramienta editorial, la mayoría niega o minimiza su utilización y más aún, su dependencia.

En coincidencia con nuestras consideraciones, varios autores se refieren a estos materiales en términos análogos o semejantes, lo que nos brinda argumentos para reforzar nuestra postura. Para Gustavo Bombini, en la reflexión acerca de los saberes escolares sobre la literatura “el manual se presentará como instrumento por excelencia para la transmisión del conocimiento” (Bombini, 2011: 110), constituyéndose en un dispositivo organizador del trabajo en el aula. Por su parte, otros (Martínez Bonafé, 2002; Taboada, 2008, 2012) destacan el papel preponderante que cumplen los libros de

⁵³ El subrayado es nuestro.

texto, pues en muchos casos determinan la programación y las actividades escolares, transformándose en estructuradores del Currículum.

De este modo, se trasluce una concepción de la enseñanza y del libro de texto como único elemento legitimado y estructurador de los contenidos a desarrollar en la clase de literatura.

En este contexto, para el análisis tomaremos en cuenta las líneas teóricas y categorías que consideramos más adecuadas para llevar a cabo el abordaje propuesto, y que a continuación brevemente mencionamos:

• **Lector** (Mendoza Fillola, 2004): el lector es un miembro individualizado del receptor universal y también es una particular personalización del lector implícito para el que fuera concebida la obra y está condicionado por sus particularidades y limitaciones. En este sentido, el autor expone que respecto “a la referencia, a la tipología del lector y a la apelación que a él se hace desde el texto, hay que tener en cuenta el hecho de que en su faceta pragmático-dicursiva, el texto prevé a su previsible receptor” (Mendoza Fillola, 2004:146).

• **Libro de texto** (Martínez Bonafé, 2002; Taboada, 2008, 2012; Bombini, 2011): en la institución educativa, las relaciones entre el conocimiento escolar y los materiales didácticos que circulan en este ámbito reflejan una determinada concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto materialización de prácticas concretas en el aula.

Desde este marco, los libros de texto

constituyen la herramienta didáctica habitualmente utilizada por la mayoría del profesorado del área hasta el punto de prefigurar un estilo didáctico identificable y estandarizado (...) la elección de un libro de texto u otro es sin duda un indicio bastante fiable de las opciones adoptadas por cada departamento didáctico en *Lengua castellana y Literatura* ya que de tal elección cabe deducir en la mayoría de las ocasiones un determinado comportamiento pedagógico en el aula y, en consecuencia, una determinada concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura. (Lomas y Osoro, 1996:185).

Así, este recurso se convierte entonces en un potente elemento estructurador y puede llegar a determinar lo que se debe enseñar.

Vinculado a estos primeros acercamientos críticos, consideramos relevante recuperar aquí la opinión de Martínez Bonafé (2002) quien caracteriza al libro de texto como:

- un potente definidor de un enfoque tecnológico de la enseñanza;
- portador de una significación ideologizada de la vida;
- un potente discurso de la institucionalización de las relaciones saber/poder en la escuela;
- un elemento que actúa como estrategia de normalización institucional.

Como podemos observar, este recurso editorial se convierte en un objeto que disputa un lugar en el aula y al cual adhieren muchos docentes, ya sea a través de la solicitud de libros a sus alumnos, ya sea a través de su utilización como material de referencia o apoyo.

De este modo, coincidimos con Taboada (2008) en que los libros de texto se convierten en sistemas prefabricados que incluso llegan a presentar preelaboraciones del Curriculum, mediatizando la relación entre profesores y estudiantes.

- **Enunciación/Enunciatario** (Lozano et al., 1999): la enunciación puede definirse, respecto de la lengua, como un proceso de apropiación; es decir, un locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor, construyendo discursivamente una versión de sí mismo como enunciador, al tiempo que implanta al otro enfrente de él al que se dirige, construyéndolo como enunciatario. El enunciador es pues, diferenciable del emisor, en cuanto éste es una realidad empírica y aquel una construcción textual, mientras que el enunciatario es “la representación que el texto da de su destinatario.” (Lozano et al., 1999:113).

- **Análisis crítico del discurso** (Fairclough y Wodak, 2000): el Análisis crítico del discurso (ACD) estudia ejemplos concretos de interacción social cuando adoptan una forma lingüística o parcialmente lingüística. Se caracteriza por una visión propia y distintiva de la relación existente entre el lenguaje y sociedad por un lado y, por otro, la relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas.

El Análisis Crítico del Discurso interpreta el discurso como una forma de práctica social sugiriendo “una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las

situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan.” (Fairclough y Wodak, 2000: 367).

Para nuestro análisis recuperaremos las dimensiones a partir de las cuales se organiza la secuencia que sostiene la propuesta editorial para el abordaje de la novela. Así, nos proponemos entonces examinar los aspectos más relevantes del texto seleccionado como representativo del género, de las explicaciones brindadas en los apartados del capítulo y en las actividades propuestas para trabajar con la obra literaria.

En primer lugar debemos verter algunas consideraciones referidas a la obra seleccionada como representativa del género: *Rebelión en la granja* de George Orwell.

La novela es una sátira del sistema de gobierno comunista en la ex Unión Soviética en la década de 1920. El texto es portador de una fuerte carga ideológica que no puede pasar desapercibida ni leída de manera superficial por el lector, ya que arrastra valores y concepciones sobre el mundo y sobre la organización del contexto social en que la obra está inserta. En este sentido, la elección presupone un destinatario que tiene las competencias y el intertexto suficientes para reponer toda la información ausente y necesaria para poder otorgarle sentido, ya sea del contexto histórico, social y político que la rodea, como así también del marco en que fue producida.

Por ejemplo, la única información que se brinda como clave de la novela al lector, corresponde a dos notas al pie (p. 79) donde se explica⁵⁴:

1. Los tres cerdos, Snowball, Napoleón y Squaler, representarían a los personajes históricos de Trotsky, Stalin y el propagandista del partido.

2. El cerdo Major y su doctrina, el “animalismo”, son el equivalente a Carlos Marx y su doctrina, el marxismo.

Es decir que el lector presupuesto, para empezar a comprender el texto tendría que, mínimamente, conocer quiénes fueron Trotsky, Stalin, Marx y el marxismo. A su vez, la novela presenta términos cuyos significados son relevantes para entender los vaivenes de la narración y que sólo un lector experto podría descifrar, como por ejemplo “camarada”, “principios del animalismo” (emulando los principios de la doctrina

⁵⁴ El subrayado es nuestro.

marxista), o en el caso de expresiones que corresponden a las explicaciones que se brindan en los apartados del manual, como “la mordacidad recae sobre el espíritu revolucionario” (p. 87), “esta novela se presenta como una sátira” (p. 87), “en Rebelión en la granja existe un aparato de propaganda” (página 89), entre otros.

Para detenernos puntualmente ahora en selección léxica, los conocimientos supuestos y las acciones atribuidas por los verbos, transcribimos una de las guías de actividades (página 86) a efectos de realizar un análisis a partir de estas dimensiones:

Guía de análisis 7⁵⁵

1. *Orwell ha elegido la granja como alegoría de un sistema político. Discutan a qué tipo de sistema hace referencia.*
2. *Expliquen qué advertencias pueden extraerse del texto sobre el sistema imperante en la granja después de la revolución.*
3. (...)
4. (...)
5. *Comparen la situación de los cerdos y la del resto de los animales, después de la rebelión. ¿Qué diferencias encuentran?*
6. *Discutan por qué Orwell habrá elegido el nombre Napoleón para el líder.*
7. *Los cerdos se dirigen a los demás animales llamándolos “camaradas”. ¿En qué partidos o corrientes políticas se utiliza este apelativo?*
8. *Identifiquen los grupos sociales a los que representan los cerdos por un lado y el resto de los animales por el otro.*

Como podemos observar, desde una doble destinación discursiva, las acciones atribuidas por los verbos están destinadas a un lector plural: uno, al que se dirige la consigna en imperativo y que puede asumir se le administre una orden, o sea, el alumno; y otro, –implícito– que sería el docente responsable de su elección (Taboada, 2012). Por otro lado, las actividades propuestas por estos verbos requieren, para ser resueltas, la reposición de una cantidad de información que en su mayoría no está presente explícitamente ni en la novela ni en los apartados que brindan alguna explicación sobre ella, razón por la cual se representa una imagen de lector con competencias y conocimientos supuestos suficientes para reponer todos esos datos elididos.

⁵⁵ El subrayado es nuestro.

En lo que respecta a las selecciones léxicas, vemos por ejemplo la elección del término “alegoría”, que es una categoría propia de la literatura, por lo que se presupone el lector conoce la noción que el término arrastra; como así también cuando se le solicita identifique en qué corrientes políticas se usa el término “camaradas”, apelando a que pueda relacionar la palabra con el conocimiento supuesto que posee en su intertexto.

Ahora bien, para mencionar un caso de nominación como última dimensión a abordar, transcribimos el único ejemplo explícito encontrado en el corpus seleccionado (página 90).

Cuestión de puntos de vista⁵⁶

a. Reúnanse en grupos y que cada uno elija un hecho que todos los integrantes conozcan: un accidente, un episodio policial, una anécdota, etc.

b. Cada participante debe contar el episodio desde un punto de vista diferente, como si fuera una de los personajes intervinientes.

Podemos observar aquí como los lectores presupuestos son denominados con el término “participantes” y se les otorga una categoría, un lugar de pertenencia según el cual, a través de la acción atribuida al verbo, pueden ser a su vez capaces de “reunirse en grupos” para que “cada uno” consiga “participar” en la resolución de esta actividad dirigida.

Tras lo expuesto, recuperando la iniciativa que planteamos al inicio de este apartado, en esta sección propusimos una aproximación inicial acerca de la construcción discursiva del lector en el libro de texto utilizado para la enseñanza de la novela, en tanto imagen ideal que el texto plantea como destinatario.

Para nuestro recorrido, tomamos las contribuciones de diferentes disciplinas y categorías teóricas que nos permitieron abordar la problemática desde un cruce teórico, proporcionándonos las herramientas adecuadas para analizar la construcción del lector ideal que propone el manual en tanto material didáctico que estructura el conocimiento escolar y que, muchas veces, refleja la forma en que se materializan las

⁵⁶ El subrayado es nuestro.

prácticas de enseñanza en el aula convirtiéndose en un elemento que actúa como estrategia de normalización institucional.

En este contexto, pudimos observar a través del análisis de las dimensiones propuestas, que en su mayoría las estrategias didácticas y explicaciones complementarias al texto literario están destinadas a un lector plural. Asimismo, las actividades planteadas requieren, para ser resueltas, la reposición de una cantidad de datos que no están presentes explícitamente ni en la novela ni en los apartados que brindan alguna aclaración sobre la novela, razón por la cual se representa una imagen de lector dotado con un intertexto suficiente para reponer toda esa información elidida.

Por otro lado, en lo que respecta a las selecciones léxicas, observamos que se presupone un lector que posea un cúmulo de conocimientos supuestos que los términos arrastran, otorgándole competencias para que pueda relacionar las palabras con los saberes específicos que éstas demandan, además de la posibilidad de establecer todas las relaciones necesarias con la obra literaria.

Finalmente, podemos advertir que si bien la propuesta editorial está dirigida y pensada principalmente para un lector –que se materializa en tanto receptor del texto– alumno del nivel de cuarto año del Ciclo Superior de la escuela secundaria, y la mayoría de las instancias que se proponen apuntan a que este destinatario interactúe de manera autónoma sobre los textos, en muchos casos, esta interacción sería muy difícil de llevarse a cabo sin la intervención del docente como mediador experto en la lectura de la obra literaria propiamente dicha, en las explicaciones sobre la obra, como así también en las actividades para abordarla.

A partir de las consideraciones previas, podemos decir que, en muchos casos donde los acercamientos al hecho literario se convierten en “rehenes” por la labor mediatizadora del libro de texto, la enseñanza de la literatura se reduce a la exposición de las peculiaridades de una selección de obras, del estilo de determinados autores y a la presentación de algunos juicios valorativos e interpretativos tomados de la crítica; donde enseñar literatura equivale a enseñar historia literaria, reconocer recursos estilísticos y caracterizaciones generales de movimientos literarios; muchas veces, inclusive, desde la ausencia de un encuadre teórico claro.

Por su parte, las estrategias didácticas se resuelven por la vía de la simplificación, tomando como eje la realización de actividades que, básicamente, apuntan a la

recuperación de información, por lo que no ayudan a remediar las dificultades de comprensión que puede presentar el discurso literario. Así, “esta pérdida de opacidad que sufre el texto literario no contribuye a optimizar las lecturas” (Gerbaudo, 2006: 134). Al respecto, Mendoza Fillola (2004: 39) apunta:

La problemática se agrava por el hecho de que, en una equivocada simplificación didáctica, se recurra a la fijación ‘escolar’ de categorías de escaso rigor (esquemalizaciones fijadas, tópicos sobre obras y autores, reiteración de rasgos y actividades en torno a contenidos poco funcionales para la educación del lector literario), que permanecen en los manuales y en las propuestas curriculares con intención de organizar y esquematizar la *sucesión ordenada* de datos y referencias. Consecuentemente, con mayor frecuencia de lo deseable, la *enseñanza literaria* se limita a la *transmisión* de datos y de referencias de manual.

Bajo este tipo de planteos se desatienden los procesos de implicación y participación del alumno, que son los que aportan los saberes operativos y estratégicos útiles para la interpretación que puede realizar un lector autónomo, ya que la enseñanza de la literatura debe operar sobre la base fenomenológica del hecho literario; es decir, la relación del lector con el texto, pues toda obra literaria “está orientada a su exterior”, hacia el lector (Bajtín, 1989), “y refleja en sí sus objeciones, valoraciones, puntos de vista anticipados” (Bajtín, 2003: 287), lo que supone la participación personal en la comprensión como actividad individual.

Estas simplificaciones traen aparejadas consecuencias sobre la educación literaria de los alumnos, pues, como dice Teresa Colomer:

una de las principales dificultades para acceder a la literatura es considerarla como algo escolar que se abandona tan pronto como se sale del aula (...) [donde] se enseña en seguida a objetivar las respuestas y se oculta la subjetividad, marginando el enlace del texto con el mundo del lector. (Colomer, 2005: 85-86).

De este modo, el curso de las consideraciones aquí vertidas nos permite afirmar que las propuestas presentes en el libro de texto no contribuyen de manera significativa a la educación literaria de los estudiantes, puesto que, pensada desde esta posición “la transferencia de la literatura supone incluirla en un sistema en el cual su potencial

subversivo se mantiene en el terreno de un «rastros» que se oculta o que apenas llega a la superficie para ser nuevamente eclipsado” (Gerbaudo, 2006: 144).

Así, las perspectivas de abordaje de la novela que pretenden encorsetar los diálogos entre texto y lector, objetivar respuestas posibles a preguntas que surjan de estos diálogos y establecer significados unívocos para la obras –principios que generalmente se ven reflejados en los libros de texto–, minimizan los fines esenciales de la lectura literaria en la escuela, pensada en tanto la formación de lectores. Al respecto, Carolina Cuesta (2011) señala que, ante la impronta que imprime la perspectiva sociocultural sobre la lectura, que organiza la enseñanza de la literatura entendida como formación de lectores, el sentido de las obras literarias se construye en el aula a través de la interacción entre los alumnos y los textos.

Finalmente, coincidimos con Teresa Colomer (2005) en que aprender a leer literatura da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no permanece a merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar, para que se iluminen las relaciones más complejas entre los fenómenos y sucesos, para ver el mundo en forma más inteligible. En este sentido, es precisamente la novela –como creación literaria que presenta una visión del mundo– la que contribuye a desplegar estas condiciones, dado que la densa red de significados que guarda en el entramado de la multiplicidad de planos y voces que la habitan “traslada sus explicaciones directamente del plano de la novela al plano de la realidad” (Bajtín, 2003: 36). Así, a través de la comprensión de lo narrado, se funda la posibilidad de ingresar, conocer y entender condiciones existentes en otros “mundos posibles” (Bruner, 2012) re-creados en la ficción: los mundos novelescos que se configuran como forma del conocimiento humano y de la experiencia social (Bajtín, 1989).

3.5. La selección de los textos literarios: del canon al corpus

Reflexionar en torno de las prácticas de lectura literaria en la escuela secundaria implica considerar la problemática de la selección de textos, la conformación de un canon literario escolar y también las relaciones institucionales y personales que intervienen en este proceso.

“Canon” es un término de origen griego que significa regla, norma, modelo o medida en ámbitos religiosos, artísticos o científicos. Su uso dentro del sistema literario

presume, por lo tanto, la existencia de un modelo o una proporción ideal en el momento de considerar las obras literarias, generalmente establecido por las personas e instituciones que ocupan el campo intelectual en un determinado momento histórico. Las discusiones acerca de esta conceptualización nos acercan a una multiplicidad de tensiones planteadas a su alrededor, de las que recuperamos algunas que involucran nuestro campo de intervención, es decir, el de las instituciones educativas.

Al respecto, Nicolás Rosa opina que hay en la conformación canónica un cierto aire religioso, pues “se constituye en forma teocrática con la misión hagiográfica de proponer los autores santificados por las universidades” (Rosa, 1998: 62). Por su parte, para Noé Jitrik, la aplicación del canon responde “a un hecho de inercia que constituye una tradición, si así podemos denominar a la «reproducción», como se sabe, fundamento del sistema pedagógico” (Jitrik, 1998: 30).

El establecimiento de una tradición depende de la actividad desarrollada por instituciones ideológico-culturales, lo que supone una hegemonía social determinada. La educación es uno de los grandes canales de transmisión cultural y a través de ella se realiza una serie de operaciones de selección y jerarquización (Williams, 1988). La escuela, por ejemplo, es transmisora de una tradición literaria al servicio de la cultura del grupo social que gobierna las instituciones de legitimación (la universidad, la crítica literaria, los grupos editoriales, etc.) tradición que, al mismo tiempo, está atravesada por el “entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales” (Williams, 1988: 129).

En este sentido, la fundación del canon literario oficial en nuestro país es un hecho más que relevante en el papel que adquiere la literatura en su vinculación con las políticas educativas del Estado argentino. Entre las últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX, las clases dirigentes tenían la plena certeza de que el disciplinamiento social y cultural de los inmigrantes se realizaría a través de la escuela.

En este contexto, se desprende que “como los códigos de instauración de los mecanismos que intervienen en la constitución del canon son formas racionales de articulación social; su generación y control están en manos de enunciadores de poder” (Jitrik, 1998: 28). Sin embargo, estos mecanismos de control que permiten la circulación de ciertos textos en determinados ámbitos son redes abiertas, por lo que sus intersticios son permeables para que actúen operaciones de resistencia. Al respecto, Gustavo Bombini declara:

Hacia el interior de las prácticas de la enseñanza de la literatura, la teoría habrá de revisar esas “ideologías arraigadas” transmitidas por la institución escolar –lo que dará lugar a la discusión en torno a la especificidad literaria– y habrá de poner en discusión las tradiciones escolares de lectura –un aparato interpretativo y un canon de lecturas propiamente escolar.

Por su parte, el tema del canon supone una indagación particular sobre los procesos de canonización específicos de la escuela y sus relaciones con procesos de canonización que se producen en ámbitos extraescolares. La distinción que realiza Alastair Fowler entre canon “oficial”, canon “personal”, canon “potencial”, canon “accesible”, canon “selectivo” y canon “crítico” abre interesantes perspectivas para repensar la complejidad de la cuestión del canon escolar sin reducirlo –tal como el mismo Fowler lo plantea– a una versión del canon oficial. (Bombini, 1996: 115).

Desde este marco, debemos referirnos entonces al denominado “canon escolar”, entendido como el corpus de obras literarias y los sistemas de interpretación en los que éste se incluye y significa en el marco de una práctica de enseñanza (Piacenza, 2001). De este modo, si hablamos de la construcción del “canon literario escolar”, es inevitable pensar en los innumerables agentes mediadores que poseen la potestad para seleccionar los textos. Estos agentes son numerosos –los sistemas educativos con su currículum prescripto, las políticas sociales y culturales, la cultura escolar de cada institución con su ideología– y constituyen un entramado complejo en lo que respecta a la organización de los materiales literarios en la escuela. El primero en organizarlo es el Estado, a través del currículum prescripto, que sintetiza la propuesta oficial. Éste, asimismo, se realiza en las propuestas editoriales y por último, esta trama se centra en los presupuestos y saberes del docente, que dependen de su formación, su experiencia profesional y también sus gustos.

En este entramado de articulaciones entre tradiciones, convenciones culturales e institucionales y configuraciones históricas, nos interesa indagar en los mecanismos de constitución del corpus de novelas que leen los alumnos y en los criterios de esa selección, ya que, como sentencia Paola Piacenza (2001), “No hay corpus sin canon”. Para ello, nos enfocaremos en las argumentaciones de los docentes, desde donde obtendremos algunos trazos de este panorama.

Ejemplo 19. Entrevista Docente A⁵⁷:

I: -¿Qué novelas leen durante el año?

DA: -Cumpló con las tres que piden acordadas institucionalmente: "Veronique", "Relato de un naufrago", "Crónica de una muerte anunciada". Y además las otras que me gustan porque son fáciles de leer y la trama no es complicada: "Los ojos del perro siberiano", "La metamorfosis".

I: -¿Por qué elige esos textos?

DA: -Una por los acuerdos institucionales y otra por mi gusto personal, y por el gusto de los chicos también. Hay cursos que son demandantes o cuestionadores entonces hay que adaptar las lecturas para que la lectura sea placentera

Ejemplo 20. Entrevista Docente B⁵⁸:

I: -¿Qué novelas leen?

DB: -Bien, leemos "Veronique", leemos "Crónica de una muerte anunciada" o "Del amor y otros demonios" de García Márquez, también de Collin Wilkins unos clásicos, a veces leemos "La metamorfosis".

I: -¿Por qué elige esos textos?

DB: -Yo los propongo porque me parece que el caso de García Márquez porque me gusta la literatura latinoamericana, me parece interesante que conozcan un autor cuyo vocabulario es muy bueno y por ahí también usa regionalismos y a su vez propone temáticas interesantes (...) El caso de "Veronique" yo se lo doy porque me parece que aborda una temática interesante para ellos que es el desorden alimentario, y es una novela mucho más simple y ellos la entienden fácil. No tiene un gran valor literario me parece pero sí para la vida de ellos, y generalmente les gusta.

I: -¿No hay acuerdos curriculares que fijen el corpus?

DB: -Sí! Tenemos los acuerdos curriculares y justamente cada vez que nos reunimos discutimos acerca de eso!

Ejemplo 21. Entrevista Docente DD2⁵⁹:

I: -¿Qué novelas conforman el corpus de textos que leen?

DD2: -Como mínimo leen seis por año. Hasta ahora van leyendo "Rebelión en la granja", anterior me tendría que fijar porque estaba otro docente, yo soy suplente.

⁵⁷ El subrayado es nuestro.

⁵⁸ El subrayado es nuestro.

⁵⁹ El subrayado es nuestro.

I: -¿Por qué elige esos textos?

DD2: -En realidad, yo cuando elijo mis textos los elijo en relación al tema que voy dando pero en este curso como soy suplente yo no elegí los textos, los textos se los eligió a través de la coordinadora así que no sé cuál es la directiva que ellos han puesto.

Desde lo declarado previamente por los profesores, podemos enunciar las siguientes consideraciones:

- Las novelas que constituyen el corpus contemplan un canon literario universal;
- Predominan obras pertenecientes a la literatura latinoamericana y a la literatura juvenil;
- En la selección de algunos de los textos, se observa la influencia del mercado editorial, a través de las lecturas sugeridas en los manuales escolares;
- Por lo expuesto en el punto previo, notamos entonces una dependencia del libro de texto;
- En algunos casos, se prefieren obras “simples”, de fácil acceso a la lectura para los alumnos;
- En otros, actúa el gusto personal del docente y los intereses de los estudiantes;
- Se evidencia un remarcado señalamiento del peso de los acuerdos institucionales como principio decisivo en los criterios de selección de las novelas.

A partir de estas apreciaciones, inicialmente observamos la constitución de un corpus que podríamos denominar de literatura universal, –decisión que va en concordancia con las recomendaciones expuestas en el Diseño Curricular– con un claro predominio de obras pertenecientes a la literatura latinoamericana (específicamente de García Márquez) y a la llamada literatura juvenil (“Veronique” y “Los ojos del perro siberiano”). Asimismo, encontramos la huella del “canon oficial” (en el caso de “La metamorfosis” y “Rebelión en la granja”) aunque en este último caso, entra en juego también la influencia del mercado editorial, ya que esta obra es la que aparece propuesta para el abordaje de la novela en el manual que utilizan los docentes, circunstancia que refuerza nuestra observación antes desarrollada respecto de la “dependencia del libro de texto”.

Este “primer círculo” de criterios de selección de textos podríamos atribuirlo a dos cuestiones centrales señaladas por Piacenza (2001):

- la legitimación de nuevas lecturas vigentes en el canon crítico, en cuyo caso una de las fuerzas impulsoras fue la influencia del llamado *Boom* de la novela hispanoamericana, lo que permitió la incorporación de nuevos “clásicos” al canon oficial y selectivo en los ´80 y ´90, –como es el caso de Gabriel García Márquez– transfiriéndolo casi automáticamente al canon escolar;
- Las propuestas para el tratamiento didáctico de los textos en las clases de literatura incluidas en los manuales escolares, materiales que se constituyen en el registro más inmediato de “los modos de apropiación de la escuela de los objetos que constituyen el canon crítico y el canon accesible de la literatura, en un momento dado” (Piacenza, 2001: 94), para el caso de la obra de Orwell⁶⁰ y las novelas juveniles.

No obstante esto, cabe preguntarse cuál es el hilo conductor que hilvana el corpus, ya que, una selección de textos se vuelve un corpus “cuando una hipótesis les da unidad, los hilvana”; de lo contrario es apenas un rejunte de obras sin nada que los conecte (Gerbaudo, 2011). En este sentido, indagamos acerca de los criterios que se tienen en cuenta para la delimitación del “segundo círculo” obrante en la conformación del corpus de novelas que leen los alumnos. Al respecto, podemos señalar una serie de consideraciones en relación con los argumentos que los sostienen.

Así, inicialmente, el criterio que sobresale con mayor relieve es el de los acuerdos institucionales. Este vértice parece tener tanto peso específico en la selección de los textos que, hasta incluso desconociéndolos –como en el caso del docente D2–, se respetan incuestionablemente.

Sin embargo, como caso que contradice el punto previo, la novela “Rebelión en la granja” no está en el programa de la asignatura, hecho que podría pasar desapercibido amparado en la libertad de cátedra o el gusto del profesor pero, la inclusión de este texto no pasa inadvertida porque resulta ser la obra representativa que el manual presenta para el abordaje del tema. De este modo, una vez más –ahora en la esfera que vincula a la práctica con la selección de novelas que leen los alumnos– encontramos el principio de “dependencia del libro de texto”.

⁶⁰ Ver el apartado dedicado al papel de los libros de textos.

En virtud de lo antes expuesto, resulta evidente como la fuerza prescriptiva de los Diseños Curriculares diagramados por las políticas educativas estatales se reflejan en la industria editorial escolar y ésta, a su vez, se refleja en los programas, en las planificaciones y en las prácticas de los docentes.

Por último, los demás criterios invocados involucran los gustos personales de los docentes y los intereses de los alumnos, que los profesores dicen tener en cuenta.

Por otra parte, en esta línea temática que venimos desarrollando, hallamos un hecho que nos pareció significativo y que por ello nos detenemos a mencionar. Para ello, nos permitimos reiterar la palabra de uno de los docentes entrevistados:

Entrevista Docente B⁶¹:

DB: -es una novela mucho más simple y ellos la entienden fácil. No tiene un gran valor literario.

Así, parece ser que uno de los criterios que acompaña a los otros previamente mencionados –y que se muestra opacado– para elegir ciertos textos tiene que ver con lecturas que los estudiantes entiendan fácilmente o que, al menos, no les presenten dificultades. Esto, de cierta manera, oculta una subestimación del alumno como lector, ya que las contribuciones que pueden aportar a la educación literaria algunas novelas cuyo contenido guarda cierta complejidad se ve en detrimento ante otras más sencillas en su abordaje pero que poco pueden aportar en tanto su valor literario y cognitivo. Asimismo, esta subestimación del alumno como lector permite revelar una representación que tienen algunos profesores sobre los estudiantes.

En este sentido, nos parece conveniente señalar que un corpus literario escolar que se precie no es algo destinado a entretener y luego olvidar; de lo contrario, estaríamos favoreciendo la construcción de conocimientos literarios ingenuos y ritualizados, como mencionamos anteriormente. Por esa razón, hay que alentar a los alumnos a internarse en los dominios de obras que presenten cierta complejidad en su lectura, ya que, paradójicamente, si bien pueden presentar mayores dificultades para su comprensión, aventurarse en ese territorio les facilitará como lectores “el difícil camino por el

⁶¹ El subrayado es nuestro.

laberinto de las teorías filosóficas, de imágenes y relaciones humanas que constituyen una novela” (Bajtín, 2003: 151).

Por otra parte, algunos de los criterios mencionados encuentran sitio en modelos de enseñanza literaria ya superados: por un lado, el de literatura como modelo de lengua de prestigio, que se practicara a través del disciplinamiento homogeneizador en el sistema educativo argentino en el inicio del siglo veinte (Bombini, 2011); por otro, el de la reducción de la literatura a la función de provocar placer en el lector, axioma posicionado en el “enfoque comunicativo” (Gerbaudo, 2006).

Si el corpus organiza el itinerario de acceso a la educación literaria, las obras son los componentes fundamentales para determinar los contenidos de una disciplina escolar como la literatura. En este sentido, la selección debe considerar la capacidad de los textos para relacionarse y motivar intelectual y afectivamente a los alumnos, ya que la verdadera esencia de un texto “siempre se desarrolla *sobre la frontera entre dos conciencias*”⁶² (Bajtín, 1998: 297): la del autor del texto dado y la del lector, que crea otro texto como respuesta hacia aquél, a partir de sus conocimientos, su personalidad, su visión particular del mundo, que lo hace relacionarse de manera exclusiva con esa obra.

Sin embargo, en lo que respecta a esta dimensión, observamos que no parece haber un criterio que “hilvane” las novelas que conforman el corpus; más bien parecería que éste se va configurando de manera aleatoria e imprevista, donde el principio estructurador predominante responde casi exclusivamente a las lógicas curriculares, institucionales y editoriales.

Así, el corpus “se presenta sin ningún desarrollo específico ni referencia aclaratoria alguna, lo que vuelve compleja la tarea de reconstruir la operación de lectura que se prevé para cada conjunto de textos” (Bombini, 2011: 235). De este modo, el conjunto de obras que se consideran como muestra adecuada –seleccionada bajo la autoridad de especialista del docente– para presentar una serie de conocimientos acerca del hecho literario y sus diferentes conexiones y articulaciones con lo social, histórico, científico, cultural, se transforma en una mera colección de textos cuyas lecturas no trascienden el circuito de uso escolar.

Al respecto, resulta oportuno recuperar las reflexiones de Valeria Sardi:

⁶² Cursiva en el original.

La lectura de literatura en la escuela, desde siempre, ha sido un tema de discusión y debate ya que en esa cuestión se dirime qué cultura literaria debe formar parte de la cultura escolar. No se trata solo de decidir qué tradición selectiva (Williams 1980) funcionará como corset o encuadre para la conformación del canon literario escolar sino, también, de proponer una maquinaria interpretativa que promueva determinadas estructuras del sentir (ibídem) y, de esta manera, crear una ingeniería simbólica que construya una cultura literaria que dé cuenta de creencias, conocimientos, valores, moralidades, identidades que están legitimados por el inconsciente cultural en cada contexto sociohistórico. (Sardi, 2012: 36).

Por ello, al momento de observar la literatura como asignatura en el marco de las instituciones educativas, debemos hacerlo considerando las condiciones en que se produce el acto de enseñanza, con qué sujetos y en cuáles contextos (Herrera de Bett, 2003), revisando el posicionamiento teórico desde donde enseñamos como así también los criterios con los que construimos el corpus literario escolar porque, inevitablemente, la enseñanza de la literatura “se liga a la formación de lectores y es la escuela el espacio donde se consolidan representaciones duraderas sobre la literatura para variados y numerosos grupos de lectores y no lectores” (Bombini, 2001b: 28-29).

3.6. Consideraciones finales

Repasando el recorrido presentado previamente, podemos considerar que en el modo en que se aborda didácticamente el género novela en el espacio curricular Lengua y Literatura y/o Literatura, observamos ciertos rumbos, sesgos y tradiciones en su enseñanza. Estos aspectos se proyectan en las “configuraciones didácticas” (Litwin, 1997) que los profesores construyen para sus “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011), delineando de esta manera modelos de intervención didáctica que orientan y regularizan las prácticas de enseñanza.

Así, los rumbos a los que hacemos mención nos dan pistas sobre los caminos que los docentes toman al decidir qué novelas leen los alumnos, cómo las leen y desde qué posicionamiento teórico y metodológico las enseñan. De esta dimensión obtenemos datos valiosos que nos permiten reflexionar acerca del corpus de obras seleccionadas y por ende sobre la concepción del canon literario escolar. En este punto, observamos que ganan prioridad los acuerdos institucionales, los gustos del docente y las propuestas del mercado editorial.

Por su parte, a los sesgos teóricos los hallamos vinculados con el punto previo, ya que, en buena medida, ofician de brújula en el rumbo que toman para la configuración de sus “aulas de literatura”; mientras que, al mismo tiempo, los conduce al sometimiento didáctico que implica la dependencia del libro de texto, que resulta cuando este recurso editorial se transforma en la única fuente de estrategias didácticas que se emplean en el abordaje de la novela.

Luego, también en relación con las dimensiones anteriores, las tradiciones a las que hacemos mención aluden a la pervivencia de una perspectiva tradicional en la enseñanza de la literatura. Esta perspectiva se acerca –en sus principios teóricos y metodológicos– a modelos de enseñanza literaria basados en el Estructuralismo y los enfoques detecccionista y aplicacionista (Gerbaudo, 2011), desatendiendo muchas veces las recomendaciones explicitadas en los documentos curriculares de la provincia. Podemos observar que se presentan actividades centradas en la reproducción de información sobre autores u obras, dejando en un segundo plano la comprensión e interpretación de los textos.

Finalmente, a través de las consideraciones aquí vertidas buscamos contribuir al entramado complejo donde se proyecta el “carácter polémico de las relaciones entre curriculum oficial, conocimiento en general y saber escolar, estrategias y prácticas de la enseñanza” (Bombini, 2011: 283) de la novela en las aulas de literatura en la Educación Secundaria.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIÓN

En este último capítulo presentamos un resumen de los objetivos que guiaron la investigación, las consideraciones extraídas tras el análisis de las dimensiones fijadas y las conclusiones obtenidas en este trabajo. En este sentido, debemos destacar que nuestra Tesis se extiende sobre un “territorio de márgenes”, en una “zona de borde disciplinar” (Gerbaudo, 2006, 2009, 2011), ya que “se desenvuelve en zonas fronterizas, es decir, sobre los límites entre todas las disciplinas mencionadas, en sus empalmes y cruces” (Bajtín, 1998: 294).

Partiendo de este marco, consideramos que indagar acerca de la enseñanza de la novela en el Nivel Secundario cobra especial preponderancia debido a las potencialidades didácticas que el género ofrece por ser un recurso valioso para el desarrollo de la educación literaria de los alumnos. A pesar de esto, no existen registros de antecedentes que se focalicen específicamente en el tratamiento didáctico de estos textos en la escuela. Por tal motivo, este trabajo pretende sumar una mirada al campo de la Didáctica de la Literatura, en tanto contribución que busca brindar un panorama sobre un tema que goza de un estatus más que apreciable dentro de los contenidos a enseñar en las asignaturas Lengua y Literatura y/o Literatura en la Educación Secundaria, posicionados desde una perspectiva que considera “la enseñanza de la literatura como un campo de estudio problemático que reclama el desarrollo de nuevas investigaciones” (Bombini, 2011: 285).

Por lo previo descripto, el objetivo principal de esta Tesis ha sido acercar una aproximación inicial al modo en que se aborda didácticamente la novela en el espacio curricular Lengua y Literatura, centrándonos específicamente en los enfoques y estrategias didácticas que se emplean, en el papel que adquiere el libro de texto como recurso para su enseñanza y en los criterios que influyen en la conformación del corpus de novelas que leen los alumnos.

Desde este contexto, los resultados obtenidos nos permiten señalar que en el ámbito escolar predominan prácticas de enseñanza de la novela que se posicionan en lo que se denomina “enseñanza tradicional literaria” (Gerbaudo, 2006, Bombini, 2011), orientadas mayoritariamente desde modelos didácticos sustentados en el Estructuralismo como teoría literaria subyacente. Asimismo, en muchos de los casos analizados pudimos observar que este tipo de abordaje se ve desnaturalizado hasta el

punto de volverse un obstáculo epistemológico (Gerbaudo, 2006) debido a la utilización de enfoques para la enseñanza de la literatura que tienden a deformar el uso de sus categorías, tales como el “Aplicacionismo” y el “Deteccionismo” (Gerbaudo, 2011), lo que conlleva a una cristalización de métodos que tornan el aprendizaje de los hechos literarios en “aprendizajes ritualizados” (Gerbaudo, 2006; Perkins, 1995). En este sentido, resulta importante incorporar las reflexiones que Carolina Cuesta vierte al respecto, quien sostiene que:

Inevitablemente, a la hora de observar la literatura en las instituciones educativas, y enmarcada en su enseñanza, se necesita un posicionamiento teórico más amplio. (...) En este sentido, los desarrollos de la sociocrítica (...) resultan productivos para revisar toda una serie de axiomas sobre la enseñanza de un objeto estético, como la literatura (Cuesta, 2011: 276-277).

De este modo, los métodos de abordaje de las novelas que se ciñen exclusiva y estrictamente a un modelo inmanente –como el Estructuralismo– dejan escapar mucho de las potencialidades que entrañan las obras, en tanto umbral de conocimiento a la experiencia vital humana, ya que “la característica primera de la novela es la confluencia del curso de la vida del hombre (en sus momentos cruciales) con su camino espacial real” (Bajtín, 1989: 273). Por ello, los abordajes estructurales de los textos deberían extender sus dominios trascendiendo los corsés de las formalidades, en virtud de que, como afirma Bajtín:

toda obra literaria tiene internamente, inmanentemente, un carácter sociológico. En ella se cruzan las fuerzas sociales vivas, y cada elemento de su forma está impregnado de valoraciones sociales vivas. Por eso también un análisis puramente formal ha de ver en cada elemento de la estructura artística el punto de refracción de la fuerza vivas de la sociedad (Bajtín, 1998: 191).

Prosiguiendo, y en relación con lo previo, a través del análisis del corpus pudimos observar además que en muchos casos en las prácticas de enseñanza se descubren ciertas fisuras en las teorías literarias que el docente maneja para el abordaje de las novelas, a las que denominamos “sesgos teóricos”. Al respecto, consideramos que estos “sesgos teóricos” inciden directamente en sus prácticas de enseñanza concretas, al tiempo que direccionan los rumbos y las decisiones que se toman en la configuración de

las clases de literatura, ya que se proyectan en las estrategias y en los enfoques didácticos adoptados, convirtiéndose muchas veces en obstáculos epistemológicos en virtud del enlace equívoco entre teoría, literatura y lectura (Gerbaudo, 2006, 2011).

Por otro lado, en lo que se refiere puntualmente a las actividades de lectura de las novelas que conforman el canon literario escolar (Piacenza, 2001), detectamos que éstas se limitan a prácticas lectoras reguladas por prescripciones escolares pero que se desarrollan en ámbitos privados, sin el acompañamiento del docente como lector experto. A esta modalidad de lectura que no favorece la comprensión ni la interpretación de los textos literarios la denominamos “lectura escindida”, y se contrapone con la modalidad de “lectura epistémica” (Cuesta, 2011), estableciendo una distancia acerca de la noción de lectura literaria escolar como práctica cultural, donde se negocian los significados en la interacción social que se da en el aula entre texto, docente y alumnos.

Los convencionalismos de la institución educativa que regulan este tipo de prácticas de enseñanza de la novela desconocen que la literatura es una práctica cultural que funciona dentro de una doble lógica en el escenario de la escuela secundaria: la de “la práctica escolar como experiencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro” (Bombini, 2011: 290).

Luego, a través del estudio de la dimensión que contempla el papel que adquiere el manual escolar en la enseñanza de la novela, obtuvimos detalles acerca de la dependencia de los docentes por los libros de texto, ya que este recurso editorial se transforma, muchas veces, en la fuente de estrategias didácticas que se emplean en el abordaje del género. A esta condición detectada la hemos denominado “dependencia del libro de texto”, en virtud de que notamos una especie de sometimiento de los profesores respecto del manual escolar para sus prácticas de enseñanza, dado que varias propuestas didácticas de estos materiales se transferían a las carpetas de los alumnos por medio del dictado, transcripción de consignas en el pizarrón y/o fotocopias. Además, no observamos en los programas o en la bibliografía sugerida para la asignatura otros textos alternativos del área u otros recursos didácticos a partir de los cuales organizar o planificar los contenidos de la materia.

Posteriormente, nos detuvimos en la última de las dimensiones propuestas en la investigación: el corpus de novelas que leen los alumnos y los criterios para su selección. En este punto, advertimos la constitución de un corpus que, en concordancia

con las recomendaciones expuestas en el Diseño Curricular, podríamos denominar universal, con un claro predominio de obras pertenecientes a la literatura latinoamericana y a la llamada literatura juvenil. Asimismo, esta selección se encuentra matizada con las huellas que imprime la influencia del mercado editorial, ya que algunas de las obras elegidas son las que aparecen propuestas para el abordaje de la novela en el manual escolar que utilizan los docentes, circunstancia que refuerza nuestra consideración antes señalada respecto de la “dependencia del libro de texto” por parte de los profesores.

En este contexto, pudimos detectar que los criterios fijados para la construcción del corpus son variados y provienen de múltiples esferas y grados de relevancia. Así, de acuerdo a la importancia que se le otorga, los podemos ordenar de la siguiente manera:

- Los acuerdos institucionales constituyen el criterio que adquiere mayor relevancia dentro de los invocados. Estos compromisos parecen tener tanto valor en la selección de los textos que se respetan incuestionablemente;
- Los textos propuestos para el tratamiento didáctico de la novela incluidos en los manuales escolares;
- La legitimación de nuevas lecturas vigentes en el canon crítico, lo que permitió la incorporación de nuevas obras al canon oficial y transfiriéndolas casi automáticamente al canon escolar;
- En el extremo final dentro del orden de relevancia, hallamos los criterios que involucran los gustos personales de los docentes y los intereses de los alumnos.

En vinculación con este último punto, mencionamos un hecho que nos pareció significativo y que tiene que ver con la subestimación del alumno como lector; ya que, uno de los criterios –que se muestra opacado– para elegir ciertos textos tiene que ver con que los estudiantes los entiendan fácilmente, evitando se presenten problemas de lectura, postergando, de esta manera, el potencial epistémico que posee la literatura.

Ante el panorama previamente descrito, podemos concluir que en las prácticas de enseñanza de literatura, la novela queda relegada a una zona marginal, desterrada al territorio de las obligaciones escolares. Estos desplazamientos permiten transparentar cómo en los modos de abordaje didáctico, este género prácticamente es pensado fuera del espacio que ocupa dentro de la literatura, que es el espacio de la conmoción de las certezas, el espacio que permite conocer otras formas de ver el mundo (Gerbaudo, 2006).

Adentrarnos en esos territorios que señala Analía Gerbaudo, requiere arriesgarnos por laberintos donde se entrecruzan una multiplicidad de senderos que trascienden la labor sobre saberes específicamente literarios. Porque la literatura, como dice Bajtín (1998), nos permite enriquecer nuestra comprensión de la lengua en tanto sistema; y también –y fundamentalmente– nos permite descubrir otras historias, otras sensaciones, otras cosmogonías, como sostiene Cortázar (1981). La literatura nos permite entender innumerables escenarios y circunstancias que nos rodean y que trascienden las dimensiones vitales que cobran existencia en un universo ficcional.

Estas reflexiones rudimentariamente aquí volcadas las revela mucho mejor Terry Eagleton, quien manifiesta:

cualquier conjunto de teorías referentes al significado, a los valores, al lenguaje, a los sentimientos y a la experiencia humanos inevitablemente tendrá que referirse a conceptos muy hondos sobre la naturaleza tanto de los individuos humanos como de las sociedades, a los problemas de la sexualidad y del poder, a las interpretaciones del pasado, a los puntos de vista sobre el presente y a las esperanzas para el porvenir. (Eagleton, 1988: 231-232).

Y precisamente es la novela quien, dada su “función cultural” (Bajtín, 1989), ostenta una propiedad particular que nos permite explorar todos estos espacios, asomarnos a estas ventanas, atravesar el espejo hacia otras direcciones, dado que la “función cultural” de la novela reside en la refracción de esferas culturales y de su dimensión plurilingüe (Bajtín, 1989).

Para Bajtín, la importancia de esta función reside en que la recuperación de la diversidad sociolectal del mundo representado en la obra –procedimiento logrado a través de la lectura– se integra en la conformación de los vínculos comprensivos del mundo. En ese procedimiento de interacción, el lector, a partir de sus experiencias y conocimientos que lo conectan con el “presente imperfecto”, articula todos los elementos de la “imagen literaria” que la novela compone desde su “arquitectónica”, construyendo su particular concepción acerca de la idea del mundo y del hombre que cada obra despliega (Bajtín, 1989).

Por este motivo, la novela se constituye en un género de conocimiento cuyo tratamiento consideramos de vital importancia en la escuela secundaria. Porque la intervención didáctica sobre estos textos permite a los alumnos relacionarse no sólo con

la obra artística literaria, sino que además les permite el contacto con diferentes dimensiones del saber, como la ciencia, el arte, la historia; les permite conocer otros contextos sociales, históricos, culturales; les permite conocer rastros de otros hombres, otras vidas, otras cosmogonías. Todas estas esferas que pertenecen a atmósferas de otras latitudes “lejanas” específicamente a la literatura se hallan implicadas en las obras y se conectan con conceptos profundos acerca de la naturaleza humana y social como dice Eagleton (1988), lo que supone la creación de condiciones necesarias para el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias y socioculturales.

Finalmente, y a modo de cierre, queremos alegar que la literatura en general, y las novelas en particular son importantes en la escuela secundaria porque, a lo largo de sucesivas generaciones, se han convertido en vehículos colectivos que nos permiten viajar y conocer otros dominios distantes del nuestro en el tiempo y en el espacio. Como lo expresa José María Merino:

La memoria y los sueños, nuestros procedimientos naturales para viajar en el tiempo, han sido perfeccionados por la literatura (...) [y] sin duda son capaces de llevarnos con bastante fidelidad al pasado, e incluso hacernos visitar lugares que no pudimos o no quisimos conocer cuando los vivimos. Aunque nuestro vivir sea efímero, cuando la imaginación de ese vivir queda escrita en las novelas, (...) permanece ahí como [territorio] al fin conquistado, domesticado, sometido. (Merino, 2002: 215-216).

Acaso sea pues entonces en las novelas donde pueda permanecer un reducto que multiplique las experiencias del lector, que ayude a pensar. Una fortaleza que sea el umbral de entrada al conocimiento de la existencia y de la esencia de los hombres y del mundo. Un territorio conquistado desde donde sea posible construir saberes a partir de la memoria, la imaginación, la fantasía y la sensibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arán, Pampa (1998) *La estilística de la novela en M. M. Bajtín. Teoría y aplicación metodológica*, Córdoba, Narvaja Editor.
- Arán, Pampa (Dir.) (2006) *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- Bajtín, Mijail (1989) *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- Bajtín, Mijail (1998 [1982]) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.
- Bajtín, Mijail (2003 [1986]) *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, Gustavo (1996) “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda” *Orbis Tertius*, 1996, Año I N°2-3, pp. 211-217.
- Bombini, Gustavo (2001a) “La literatura en la escuela” en ALVARADO, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso/Manantial, 2001, pp. 53-74.
- Bombini, Gustavo (2001b). “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”, *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, N°1, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 24-33.
- Bombini, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Bombini, Gustavo (2011 [2004]) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bosch, Beatriz (1949) *El colegio del Uruguay. Sus orígenes. Su edad de oro*, Buenos Aires, Peuser.
- Bruner, Jerome (2012 [1988]) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002) “La obtención y el tratamiento de los datos” en: Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, pp.353-369.
- Campos, Miguel Ángel y Sara, Gaspar (2004) “Estrategia didáctica para la construcción de conocimiento” en: Castañeda, S., *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*, México D.F., Manual Moderno, pp. 363-371.

- Castillo Sivira, José (2009) “La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana”, *Educere-Investigación*, Año 13, N°46, pp. 583-593.
- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, Julio (1981) “Realidad y literatura en América Latina”, *Revista Cuadernos de Marcha*, mayo-junio, Año II, N° 13, pp. 3-7.
- Cubo de Severino, Liliana; Hilda Puiatty y Nelsi Lacon (2012) *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*, Córdoba, Comunicarte.
- Cuesta, Carolina (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cuesta, Carolina (2011) *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Dalmaroni, Miguel (2011) “Leer literatura: algunos problemas escolares”, *Moderna språk journal of English, French, German and Spanish languages, literatures and cultures*, Språkcentrum-Linnaeus University, N°1, Vol.105, pp. 140-152. Disponible en: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/viewFile/671/622>.
- Dalmaroni, Miguel (Dir.) (2009) *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- De Alba, Alicia (2000) “Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos”, en: *Las propuestas de la didáctica y la psicología*, Tomo II, Congreso Internacional de Educación “Educación, crisis y utopías”, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 64-77.
- Eagleton, Terry (1998 [1988]) *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, Norman y Ruth Wodak (2000) “Análisis crítico del discurso” en Van Dijk, Teun. (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, Tomo I, pp. 367-404.
- Foucault, Michel (1992) *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- Freire, Paulo (2008 [2002]) *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gerbaudo, Analía (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

- Gerbaudo, Analía (2008) “La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura”, *Horizontes Educativos*, Vol. 13, N° 1, pp. 55-66, Universidad del Bío Bío, Chile.
- Gerbaudo, Analía (2009) “Literatura y enseñanza” en: Dalmaroni, M. (Dir.) *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 165-194.
- Gerbaudo, Analía (Dir.) (2011) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens.
- Hauy, María Elena (Coord.) (2009) *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*, Córdoba, Universidad Nacional de Catamarca-Encuentro Grupo Editor.
- Herrera de Bett, Graciela (2003). “La formación docente en las didácticas específicas de la lengua y la literatura”, en: Herrera de Bett, G. (comp.) *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, pp. 237-241.
- Jitrik, Noé (1998) “Canónica, regulatoria y transgresiva” en: Cella, Susana (Comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada, pp. 19-42.
- Klein, Irene et al. (2011) *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción*, Buenos Aires, Prometeo.
- Larrosa, Jorge (2003) *la experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (Comp.) (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1996) “Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso” en: Lomas, Carlos (Coord.) *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria I*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona - Hòrsori, pp. 183-222.
- Lomas, Carlos (Coord.) (2008) *Textos literarios y contextos escolares*, Barcelona, Grao.
- Lozano, Jorge, Cristina Peña Marín y Gonzalo Abril (1999) *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción*, Madrid, Cátedra.

- Mallart Navarra, Joan (2000) “Didáctica: del curriculum a las estrategias de aprendizaje”, *Revista española de pedagogía*, N° 217, pp. 417-438.
- Martínez Bonafé, Jaume (2002) *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.
- Merino, José María (2002) *Días imaginarios*, Barcelona, Seix Barral.
- Palermo, Zulma (1997) “Escritura teórica: ¿Producción polifónica?” en: Alvarado, Ramón y Lauro Zavala (Comp.) *Voces en el umbral. M. Bajtín y el diálogo a través de las culturas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 87-98.
- Perkins, David (1995) *La escuela inteligente*, Madrid, Gedisa.
- Piacenza, Paola (2001) “Enseñanza de la Literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)”, *Lulú Coquette. Revista de enseñanza de la lengua y la literatura*, N°1, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 86-96.
- Póstigo de De Bedia, Ana María (1996) “¿Qué es la literatura hoy? Hacia una nueva concepción de la literatura como asignatura de estudio en el sistema educativo” en: *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, pp. 215-285.
- Robin, Régine (2002 [1993]) “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura” en: Angenot, Marc (Coord.) *Teoría literaria*, México, Siglo XXI editores, pp. 51-56.
- Rodríguez Martín, Iván (2013) “Lengua y literatura una boda posible y necesaria”, *Revista Intersecciones*, N° 1-2, pp. 55-64.
- Rosa, Nicolás (1998) “Liturgias y profanaciones” en: Cella, Susana (Comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada, pp. 59-83.
- Sardi, Valeria (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Sardi, Valeria (2012) “Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria”, *Estudios de Teoría Literaria*, Año 1, N° 2, pp. 31-39.
- Taboada, María Beatriz (2008) “Libros de texto en la enseñanza de la lengua: recorridos críticos y construcción de identidades”, *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Disponible en línea: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes tematicos/ensenanza de la lengua/taboada.pdf>.
- Taboada, María Beatriz (2012) *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*, Paraná, Editorial Fundación La Hendija.

Trujillo Culebro, Francisca (2010) “Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria”, *Revista Lectura y Vida*, N° 31, pp. 28-39.

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

Velázquez, Teresa. (2009) “Diálogo disciplinar e interacciones teóricas: las fronteras y sus permeabilidades”, *DeSignis* N° 13, Buenos Aires, FELS-La Crujía, pp. 9-17.

Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, México, Morata.

Williams, Raymond (1988) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Documentos

Consejo General de Educación (2008) *Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento N°2. Curricular-Epistemológico*, Paraná, Gobierno de Entre Ríos.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2011a) *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Entre Ríos*, Paraná, CGE. Tomo I.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2011b) *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Entre Ríos*, Paraná, CGE. Tomo II.

Constitución de la provincia de Entre Ríos, Paraná, 2008.

Ley de Educación Nacional N° 26206/2006.

Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890/2009.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación (1997) *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, Buenos Aires.

ANEXO I

Programa Lengua y Literatura

Curso: 4to.

Institución: Colegio Sup. Del Uruguay "J.J. de Urquiza"

Profesora:

Año: 2011

Unidad 1: Reflexiones sobre el código, los medios y relatos del yo.

Lengua y Lenguaje. El lenguaje humano. El signo lingüístico.
Historia y evolución de la lengua castellana El español en Argentina. El lunfardo.
Relatos del yo: Biografía, autobiografía y memorias. Blog y Fotolog
Reflexiones sobre literatura y medios.

Unidad 2: Literatura, narrativa

Qué es literatura. Función poética del lenguaje. Características de los géneros. Análisis literario. Literatura y sociedad.
El cuento tradicional. Origen del cuento. Tradición occidental y oriental. El cuento moderno. El cuento policial. La narrativa de la ciencia ficción.
La novela. Origen y evolución del género. Características. La trama. El Quijote de Cervantes.

Unidad 3: Literatura, el teatro y la poesía

El teatro. El teatro en la antigua Grecia. La Poética de Aristóteles. El teatro moderno y contemporáneo. De Sófocles a Shakespeare. El teatro Isabelino. Después de Shakespeare. El teatro del S. XX.
La poesía. La poesía europea del SXX. La poesía en tiempos de guerra. La sociedad del desarraigo.

Requisitos de aprobación:

- Aprobar los trabajos prácticos y exposiciones orales y escritas.
- Presentación y exposición de una monografía acerca de un clásico de la literatura universal, en uno de los tres géneros tradicionales.
- Aprobación de evaluaciones sobre comprobación de lectura de autores de distintos géneros, de literatura universal.

Bibliografía:

Cochetti, Stella y otros, 2001, Lengua y Literatura 1, Activa, Polimodal, Puerto de Palos
Avenidaño Fernando y otros, 1998, El texto, el contexto y los procedimientos. Polimodal, Santillana.
Shakespeare W, "Romeo y Julieta", edit. varias.
Casona Alejandro, 2005, Los árboles mueren de pie, Edic. Eda.
Sarfati Sonia, 2001, "Véronique", . Edit. Cántaro.
García Márquez, Gabriel, 2003, "Crónica de una muerte anunciada". Edit. Sudamericana.
García Márquez, 2003, Del amor y otros demonios, Edit. Sudamericana.
García Márquez, 2003, Doce cuentos peregrinos. Edit. Sudamericana
Senel Paz, 1991, Los novios, en Cuentos tradicionales y literarios, para el primer nivel, Colihue.

Lescano - Lombardo "Para comunicarnos III". Edic. Del Eclipse.1994.
Shakespeare W, "Romeo y Julieta", edit. varias.
García Lorca, 1993, La casa de Bernarda Alba, Edic. Colihue.
Discursos sociales. A.A.V.V. Edit. Longsellers.
Neruda Pablo, 2004, Cien Sonetos de Amor, Veinte poemas de amor, Versos del capitán, Edic. Seix Barral.
Benedetti Mario, Inventario I y II, edit. Seix Barral 1993.
Senel Paz, 1991, Los novios, en Cuentos tradicionales y literarios, para el primer nivel, Colihue, 1991.
Borges y otros, 2009, Antología de la lit. fantástica. Editorial Sudamericana.
Infante Don Juan Manuel, 1989, El conde Lucanor, Edit. Kapelusz.
Letra y música, 2009, autores varios, edit. La estación.
Becquer, Gustavo, 1989, Rimas, Edit. Kapelusz

Programa Lengua y Literatura

Curso: 4to. COES

Modalidad: todas

Carga horaria: 3 hs. semanales

Institución: Colegio Sup. Del Uruguay "J.J. de Urquiza"

Año: 2012

Unidad 1: Reflexiones sobre el código, los medios y relatos del yo.

Lengua y Lenguaje. El lenguaje humano. El signo lingüístico.
Historia y evolución de la lengua castellana El español en Argentina. El lunfardo.
Relatos del yo: Biografía, autobiografía y memorias. Blog y Fotolog
La monografía.
Reflexiones sobre literatura y medios.

Unidad 2: Literatura, narrativa

Qué es literatura. Función poética del lenguaje. Características de los géneros. Análisis literario. Literatura y sociedad.
El cuento tradicional. Origen del cuento. Tradición occidental y oriental. El cuento moderno. El cuento policial. La narrativa de la ciencia ficción.
La novela. Origen y evolución del género. Características. La trama. El Quijote de Cervantes.

Unidad 3: Literatura, el teatro y la poesía

El teatro. El teatro en la antigua Grecia.-La Poética de Aristóteles. El teatro moderno y contemporáneo. De Sófocles a Shakespeare. El teatro Isabelino. Después de Shakespeare. El teatro del S. XX.
La poesía. La poesía europea del SXX. La poesía en tiempos de guerra. La sociedad del desarraigo.

Requisitos de aprobación:

- Aprobar los trabajos prácticos y exposiciones orales y escritas.
- Presentación y exposición de una monografía acerca de un clásico de la literatura universal, en uno de los tres géneros tradicionales.
- Aprobación de evaluaciones sobre comprobación de lectura de autores de distintos géneros, de literatura universal.
- Presentar composiciones cuando sean requeridas.

Lecturas extralíticas (sugeridas)

Shakespeare W, "Romeo y Julieta", edit. varias.
Kafka Franz, "La metamorfosis", Ediciones varias.
Casona Alejandro, 2005, Los árboles mueren de pie, Edic. Eda.
Sarfati Sonia, 2001, "Véronique", . Edit. Cántaro.
García Márquez, Gabriel, 2003, "Crónica de una muerte anunciada". Edit. Sudamericana
Collins y Dickens, 2010, "Callejón si salida", Letra Impresora.

Bibliografía:

Cochetti, Stella y otros, 2001, Lengua y Literatura 1, Activa, Polimodal, Puerto de Palos
Avenidaño Fernando y otros, 1998, El texto, el contexto y los procedimientos. Polimodal, Santillana.
Senel Paz, 1991. Los novios, en Cuentos tradicionales y literarios, para el primer nivel, Colihue.
Lescano - Lombardo "Para comunicarnos III". Edic. Del Eclipse. 1994.
García Lorca, 1993, La casa de Bernarda Alba, Edic. Colihue.
Discursos sociales. A.A.V.V. Edit. Longsellers.
Neruda Pablo, 2004, Cien Sonetos de Amor, Veinte poemas de amor, Versos del capitán, Edic. Seix Barral.
Benedetti Mario, Inventario I y II, edit. Seix Barral 1993.
Borges y otros, 2009, Antología de la lit. fantástica. Editorial Sudamericana.
Infante Don Juan Manuel, 1989, El conde Lucanor, Edit. Kapelusz.
Letra y música, 2009, autores varios, edit. La estación.
Becquer, Gustavo, 1989, Rimas, Edit. Kapelusz

Observación:

La instancia de evaluación de Diciembre y Febrero comprende evaluación escrita y oral (referida a los contenidos literarios y lecturas extralíticas).

ANEXO II

Antecedentes:

- La novela moderna tiene antecedentes en varios géneros monodícticos.
- La poesía épica abarca un amplio espectro de otros monodícticos extensos, escritos en verso.
- Otro antecedente surgió en la literatura grega y romana durante los primeros siglos de la era cristiana. Se trata de un tipo de ficción en prosa que se denominó posteriormente "novela antigua".
- Finalmente, la novela cortésana, sirvió como precursora de la novela moderna. Este género incluyó relatos de variada extensión escritos en verso que tenían la función de divertir a su público.

Características de la novela antigua en el "Quijote".

- Cervantes agiliza la prosa perfeccionando el técnico del diálogo, se sumergió en la psicología de los personajes, y desplegó el mirado hacia el análisis de la conducta y de la conciencia.

Guía de lectura 3

- 1) Organicen un cuadro comparativo entre la novela del s. XVII y la del s. XX.
- 2) En la Novela lo metamorfoseado, Franz Kafka no se ocupa de aclarar cuál es la causa de la extraña conversión de Gregorio Samsa. Teniendo en cuenta lo que leyeron acerca de la novela contemporánea, discutan cuál les parece la explicación más adecuada. Justifique sus afirmaciones.
- 3) Expliquen cuáles son las dos concepciones que aparecen sobre la novela en el fragmento de André Gide.
- 4) ¿Cuáles son los rasgos del hecho de la novela contemporánea?
¿Por qué se le otorgan esas esas cualidades?

Novela s. XIX

- Logró su mayor esplendor y se constituyó en el género favorito del público lector.
- El autor se centra en hechos, que son monodícticos en detalle.

Novela s. XX

- el papel del monodíctico aparece restringido y limitado.
- el lector se ve obligado a participar de la comprensión y decodificación del texto.
- el desarrollo de la psicología

Abrandonó el prototipo de *hombre cabarelesco*, en favor de un individuo común que debe luchar por sus propios medios en un mundo sin magia. X lo *hombre*

<p>③</p> <p>ha novela refleja lo surgido en ascenso.</p> <p>XVII</p>	<p>ha no ser industrial o como profundo comercio en la sociedad y provoca el empuje tormento de lo <i>hombre</i> y el proletariado.</p> <p>XVIII</p>	<p>ha novela logra su mayor esplendor y se convierte ya en el género favorito del público lector.</p> <p>XIX</p>
--	--	--

Cemontes imbuira el primer perfeccionamiento el diálogo y profundización en la psicología de los personajes

ha novela se continúa en un reflejo de estos problemas.

Características de la novela decimonónica

ha acción en la novela decimonónica avanza linealmente siguiendo el orden cronológico a través de diversas orientaciones protagonizadas por un personaje. Este tenía el carácter de "héroe" ya que se destaca por su poder o por su posición y procesos administrativos en los lectores.

ya permitió el novelista a analizar el mundo inconsciente de los personajes

- la realidad externa confirmada por acciones directas y también por la interioridad del hombre

② Porque a partir del s. XX en la novela se escatima info, se dan indicación y se produce un ocultamiento. Esta incognita atraía la atención del lector.

③ Una de las concepciones es la de que no le imparta nada que quiere poner todo en la novela sin impartir los ideas. ha obra es de hacer la novela de ideas, separándose de la realidad, echándose en regiones mentalmente abstractas....

④ El *hombre* se impone al lector como algo "novelístico" y fuera de la realidad. Porque es un hombre común que parece dramas cotidianos e indoloscendentes, por lo que está ongestionado y atormentado.

Guía de lectura 4

- ① Expliquen cuales son los elem. que caracterizan a la novela contemporánea.
- ② Resquen las diferencias entre este género y el cuento
- ③ ¿Qué diferencias a lo novelo de la epopeya?
- ④ Indiquen los rasgos de cada uno de los tramos propios de lo novelo.

① La novela contemporánea reproduce una situación comunicativa en la que un narrador funciona como mediador entre el autor y el lector, presenta características semejantes con por ej el cuento o el apólogo; aunque tiene rasgos que la diferencian, una es su exposición. Además provoca al lector la sensación de haber ingresado en un universo completo.

② La novela se distingue del cuento, ~~por su extensión~~, y ésta a su vez condiciona aspectos fundamentales del género, además le permite al narrador describir ambientes, emplearse en los detalles de lo oculto, aportar datos sobre los antecedentes de lo mismo, anticipar hechos, analizarlos y formular comentarios

③ La epopeya presenta un tramo único, centrado en las acciones de un héroe, diferenciándose de lo novelo que tiene tramos variados.

④ Los tramos predominantes en la novela.

- Tramo abierto o épico: tiene similitud con la trama de los epopeyas, ya que la acción avanza a través de una serie de peripecias que rodean uno o varios personajes. Pueden incluirse indefinidamente nuevos episodios sin afectarla; de ahí el carácter de abierto. (El Quijote)
- Tramo cerrado: Los personajes no siguen una trayectoria única, sino que se vinculan de diferente manera con el mismo núcleo temático de la obra. (novelas policíacas).
- Tramo lírico: Se centra en la interioridad de los personajes, dado que las acciones ocupan un plano secundario y casi desaparecen. (Fluir de la conciencia)

- Napoleón - Snowball - Squeal.
- Se rebelaron contra el dueño / amo de la granja y temieron el poder.

29/06/11

Guía de análisis 7

- ① Expliquen que adrencias pueden extraerse del texto sobre el sistema imperante en la granja después de la Revolución.
- ② ¿Cuál es la actitud de los animales frente a las imposiciones de los cerdos?
- ③ ¿Qué principios del animalismo son transgredidos en el capítulo VI?
- ④ Comparen la situación de los cerdos y la del resto de los animales, después de la rebelión. ¿Qué diferencias encuentran?
- ⑤ Discutan por qué Orwell habrá elegido el nombre Napoleón para el líder.
- ⑥ Los cerdos se dirigen a los demás animales llamando los "comrades". ¿Con que partidos o corrientes políticas se utiliza este apelativo?
- ⑦ Identifiquen los grupos sociales a los que representan los cerdos por un lado y el resto de los animales por el otro.

① Los siete mandamientos

- Todo lo que camine sobre dos piernas es un enemigo.
- Todo lo que tenga cuatro patas o alas, es un amigo.
- Ningún animal usará ropa.
- Ningún animal dormirá en una cama.
- Ningún animal beberá alcohol.
- Ningún animal matará a otro animal.
- Todos los animales son iguales.

② Los animales aceptaron las imposiciones sin protestas, ya que los cerdos eran los animales más inteligentes de la granja.

③ Fueron transgredidos los sig. mandamientos: el número cuatro.

④ Al principio los cerdos y demás animales estaban en iguales condiciones, y se comportaban como animales.

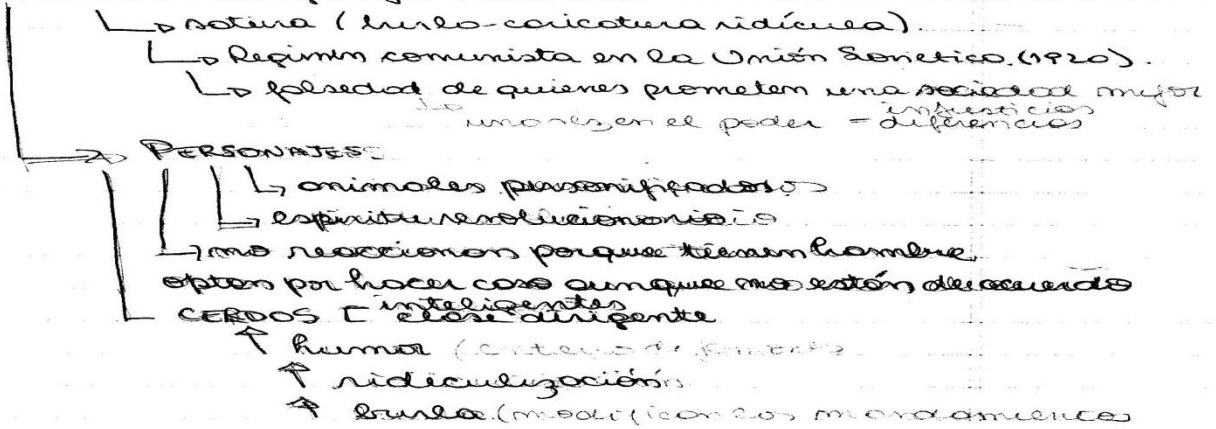
Después de la rebelión, los cerdos se empezaron a comportar se como humanos tomando el puesto que había dejado el ornó, controlando los animales inferiores y administrando la granja al igual que su elemento.

⑤ Orwell eligió ese nombre por Napoleón Bonaparte, quién lideró Francia y al cabo de un tiempo terminó perjudicandola.

⑥ En el partido radical.

⑦ Los cerdos tienen una mayor jerarquía, por lo tanto pertenecen al grupo de los políticos, y los demás animales al pueblo.

Rebelión en la granja (Orwell).



05/10/12

La novela

Es un género narrativo ficcional que se escribe en prosa y de extensión considerable.

Origen del término: Del latín *novellus*, que significa nuevo, designaba antiguamente ^{anecdotos} breves Antecedentes:

- (A) Cantares de epica: narraciones en verso que exaltan la figura de guerreros. Ejemplos: la Iliada (Troya), la Odisea (Ulises), el Cantar del Mio Cid (Mio Cid / español)
- (B) Novelas antiguas: como el Satiricon de Petronio y el Asno de oro de Apuleyo.
- (C) Narrativa castreña: relatos propios de la edad media de variada extensión escritos en verso para divertir al público.

Evolución del género: la consolidación del género se da a través del Quijote de Cervantes (1605 - 1616). Agiliza la prosa, perfecciona la técnica del diálogo y del análisis de la psicología de los personajes.

30/10/12

Revolución Industrial:

* Esta ocurre entre los siglos XVIII y XIX y ocasiona profundos cambios en la sociedad; provoca el enfrentamiento entre la burguesía y el proletariado. La novela entonces se convierte en un reflejo de estos problemas al mostrar personajes que sufren presiones sociales y luchaban contra ellas. Ejemplos: "Papá Goriot" del francés Honoré Balzac (1799 - 1850).

Charles Dickens (1812 - 1870) "La canción de Navidad" e "El callejón sin salida".

A principios del siglo XX el papel del narrador aparece limitado: se escatima información, se produce

un ocultamiento. El lector se ve obligado a partici-
cipar en el proceso de comprensión y ~~descripción~~^{decodificación}
ción del Texto, y "La Metamorfosis" de Franz
Kafka (1883-1924)

Otros innovaciones :

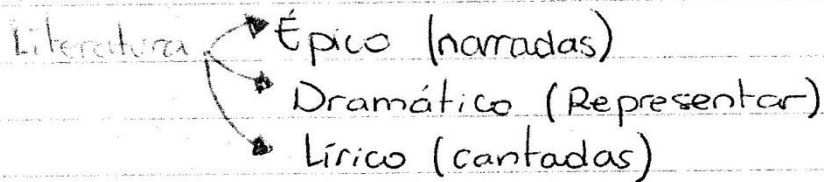
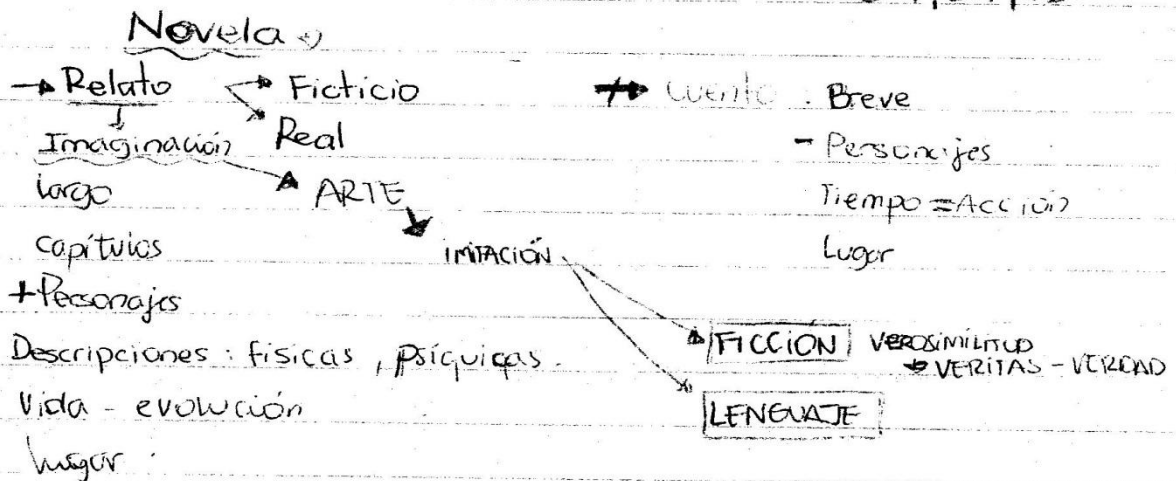
Se incluye en este siglo la interioridad del hombre
su conciencia, su interpretación del sentido de
la existencia, sus miedos, su mundo onírico
(Sueños) y "Ulises" de ~~James~~ Joyce.
Los novelos contemporáneos se ocupan con interés
del hombre común que padese dramas cotidianos e
intrascendentes. El narrador ha renunciado a su total
omnisciencia (saberlo todo).

Se reproduce un mundo complejo y lleno de
perplejidad, en que se analiza la psicología de los
personajes.

Trama :

1. Trama ~~esta~~ abierta o épica : aventuras protagoni-
zados por 1 o más personajes y : El Quijote.
2. Trama cerrada y : novelos policiales.

04/09/12

Novela: (épico)

• Iliada - Odisea = "Homero" IX a.C.
educativos Cuestión homérica.

La novela es uno de los géneros narrativos del discurso literario. Hay en tanto en toda narración una sucesión de acciones ejecutadas por personajes en un tiempo y en un espacio. Pertenece al género literario por su naturaleza ficcional y por su finalidad estética.

Comparte el lugar con los géneros narrativos, como el cuento; pero difiere de éste básicamente por su extensión. Generalmente una novela supera las 100 páginas, esta diferencia aunque superficial en apariencia nos permite desarrollar historias que abarquen largos períodos (La vida entera de una familia), instalar más de un conflicto (el de los protagonistas y de los personajes secundarios), incluir mayor número (puede haber hasta 100), de personajes.

presentar diversidad de lugares (países, ciudades).
No obstante existen excepciones: novelas cortas o más breves o cuentos extensos como por ejemplo: metamorfosis de Kafka. De allí

9/10/12

Las voces de las novelas = polifonía

En las novelas, como por ej. los miserables, Revelion en la granja, Drácula, etc. Existen múltiples voces narrativas, cuyo conocimiento de los hechos es parcial. Solo el lector conoce las acciones, los pensamientos, las emociones de todos los narradores, y construye la trama completa a partir de los géneros discursivos utilizados por los personajes para comunicarse: por ejemplo, en Drácula las cartas, en Revelion en la Granja los manifiestos, marchas y mandamientos, en los Miserables leyes y reglamentos, libretas de permiso, actas de nacimiento, escribas y analfabetos.

Esta presencia de diversas voces se denomina Polifonía. Esta no se da solamente con la inclusión de otros textos literarios, sino también cuando el narrador introduce voces de otros discursos no literarios como por ejemplo: noticias, informes, a diferencia de los literarios como cartas, diarios de viajes, diarios íntimos, etc.

A partir del siglo XX la renovación de la novela latinoamericana produjo una notable riqueza creadora que posicionó en la primera línea de la escritura narrativa mundial a la América toda.

Durante este siglo podemos considerar diferentes etapas evolutivas dividiéndolas en: una primera etapa, relacionada con la narrativa realista (principio siglo XX - 1940). Una segunda etapa desde 1945 a 1965. y una tercera etapa más conocida como el boom latinoamericano. esta última etapa produjo una originalidad e innovadora narrativa.

La narrativa de la primer etapa se caracteriza por tratar temas tanto relacionados con la naturaleza exuberante que condiciona a la vida humana, con cierto tono regionalista, relacionado con temas vinculados a la inestabilidad política de la región de ese momento, y la desigualdad social, por ejemplo: la novela "Los de arriba", o "Dona Bárbara".

La segunda etapa se caracteriza por una renovación temática: la naturaleza dominante de la etapa anterior se desdibuja;

ANEXO III

CODIFICACIÓN TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS⁶³

Ficha de la entrevista

Fecha de grabación:

Transcripción: total-parcial

Contexto: (ámbito)

Participantes:

Observaciones:

?	entonación interrogativa
!	entonación exclamativa
/	tono ascendente
\	tono descendente
I	corte abrupto de la palabra
(...)	pausa
[]	fenómenos no léxicos (ej.: risas)
(;?)	ininteligible
ac	ritmo acelerado
le	ritmo lento
MAYUS.	énfasis
::	alargamiento de palabra o sonido
ba	dicho en voz baja
fu	dicho en voz alta

⁶³ Adaptado de: Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002) “La obtención y el tratamiento de los datos” en: Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, pp.353-369.

Ficha de la entrevista

Fecha de grabación: 2/09/12

Transcripción: total

Contexto: aula

Participantes: Prof. Carolina Mangia (4°2°, 4°3°, 4°4° y 4°5° T.M.) – Prof. Roberto Breganni

Observaciones: --

I: -¿En qué momento del año se desarrolla el tema?

DA: -Aproximadamente antes de empezar las vacaciones de julio o ni bien empiezan las clases luego de éstas, más o menos.

I: -¿Por qué en ese momento?

DA: -Porque ya están asentados los temas anteriores

I: -¿Cómo introduce el tema?

DA: -A veces se introduce a partir de la lectura de un cuento o de una novela. Primero del cuento para después dar novela, para poder digamos, clasificar bien y que tengan claro qué es un cuento y qué es una novela, porque por ahí les das para leer una novela y te dicen “el cuento” es como que no tienen clara la terminología, entonces, primero arrancamos con cuento después arrancamos con novela. Eh:::, el tema lo introduzco a veces de lleno con una novela, partimos de la lectura de la novela y después les voy dando la teoría; y otras veces hago al revés, les doy primero en qué consiste una novela, cuáles son sus características y lectura, siempre acompañado de una lectura.

I: -¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

DA: -Estructura, la definición, el origen de la novela, eh::: los distintos tipos de novela (...) es bastante amplio el abordaje, sin ser total el desarrollo del tema, que es súper amplio, pero sí les explico las diferencias, también cuando doy cuento les explico los sub-géneros y en las novelas también trato, si bien no hay muy delimitado pero que al menos sepan dónde encajar cada una.

I: -¿Con qué contenidos previos de la asignatura pone en relación los contenidos que desarrolla en la enseñanza de la novela?

DA: -Voy tomando lo que ellos saben y lo que no saben agrego los nuevos.

I: -¿Recupera posteriormente contenidos de la novela para relacionarlos con otro tema de la asignatura?

DA: -Sí, siempre.

I: -¿Por ejemplo cuáles?

DA: -Y::: los distintos géneros literarios.

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

DA: -Lectura, eh:: lectura total de una novela, a veces lecturas parciales fragmentadas, otras veces hacemos paralelismos; es decir, relacionamos temas, creo que eso sería más o menos lo que hago.

I: -¿Las lecturas de las obras se hacen en el aula o extra-áulicas?

DA: -Depende el grupo. A veces yo les pido que lo traigan leído y no lo leen, entonces les doy un momento para que lo hagan acá, las empezamos a leer y después se encauza la lectura.

I: -¿Las lecturas que se realizan en el aula son autónomas o mediadas por el docente?

DA: -Siempre se hace alguna intervención porque hay distintas interpretaciones, distintas miradas sobre el mismo contenido, otras veces porque no saben el significado de alguna palabra. Lectura llana no se hace.

I: -¿Sugiere bibliografía teórica a los alumnos para el abordaje del tema? ¿Cuál?

DA: -Sí. En eso hago un mea culpa, soy un poco autoritaria y busco yo la teoría y se las doy. No me ajusto siempre al mismo libro, voy variando, a veces trabajamos con internet.

I: -Cuando se trata de libros ¿a cuáles recurre?

DA: -Tengo variado. Me gusta mucho Puerto de palos.

I: -¿Se refiere a libros de texto?

DA: -Sí.

I: -¿Otras fuentes que no sean libros de texto?

DA: -Sí, tengo pero no me acuerdo ahora el autor. Se los doy para que tengan un abordaje más profundo.

I: -¿Qué novelas leen durante el año?

DA: -Cumpló con las tres que piden acordadas institucionalmente: “Veronique”, “Relato de un naufrago”, “Crónica de una muerte anunciada”. Y además las otras que me gustan porque son fáciles de leer y la trama no es complicada: “Los ojos del perro siberiano”, “La metamorfosis”.

I: -¿Por qué elige esos textos?

DA: -Una por los acuerdos institucionales y otra por mi gusto personal, y por el gusto de los chicos también. Hay cursos que son demandantes o cuestionadores entonces hay que adaptar las lecturas para que la lectura sea placentera

I: -¿A qué respondió la decisión de no desarrollar el tema “novela” en el ciclo lectivo 2012?

DA: -No lo he desarrollado por una cuestión de tiempos, dado que han sido muchos los días de paro, asambleas o feriados, además de algunos días que he faltado, sumado a esto la carga horaria era de sólo dos módulos en algunas modalidades y en otras de solo tres horas cátedras; por lo tanto, prioricé los temas que consensuamos como fundamentales para el año siguiente.... y no llegué!

Ficha de la entrevista

Fecha de grabación: 6/09/12

Transcripción: total

Contexto: aula de clases

Participantes: Prof. Ana María González (4°1° y 4°2° T.T.)– Prof. Roberto Breganni

Observaciones: ---

I: -¿En qué momento del año se desarrolla el tema? ¿Por qué?

DB:-Generalmente unos veinte días después de las vacaciones de julio. Primero porque empezamos trabajando con nociones de lengua y lenguaje, origen y evolución del español; y después empezamos con teoría literaria, vemos el tema de géneros literarios y ahí empezamos con narración. Bueno, y porque me gusta mucho a mí empezamos con el cuento y porque me da resultado con los chicos y luego trabajamos la novela.

I: -¿entonces, podemos decir que responde a un criterio curricular por un lado y por su gusto personal por otro?

DB: -Sí.

I: -¿Cómo introduce el tema?

DB: -Bueno... introduzco dando una relación acerca del género literario la diferencia, la comparación con el cuento, en cuanto al aspecto formal, qué es lo que tienen en común, que es lo que tiene de diferencia y luego trabajo con el tema del origen y la evolución del género.

I: -¿Con qué contenidos previos relaciona el tema?

DB: - Yo les pregunto acerca de qué conocen de la novela, qué novelas han leído. Ellos generalmente relacionan que todo lo que leen son cuentos. Entonces les aclaro que si se dividen en capítulos, si son narraciones largas no son cuentos y que ellos sí conocen novelas; porque ellos asocian que novela son las que ven en la televisión, y bueno entonces ahí vamos explicando y después sí vemos algunas novelas de acuerdo al tema

I: -¿Recupera posteriormente contenidos que aborda en la enseñanza de la novela para relacionarlo con otro tema de la asignatura?

DB: -Eh:: sí, porque generalmente cuando trabajamos con la biografía de autores (...) se habla de novelistas, se resalta la parte de narrativa de tal escritor, es muy famosa su novela el caso de Cortázar que es un autor que me gusta y que trabajamos con “Rayuela” (...) generalmente son temas que se van integrando siempre.

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

DB: -Bueno trabajamos con la parte teórica con el libro de *Puerto de palos*, a veces también *Para comunicarnos III* que tiene la parte de la clasificación de la novela y bueno, hay fragmentos de novelas y también trabajamos con las novelas extra-áulicas que ellos cuando las rinden se hace un análisis eh:: inmanente de la obra y::

I: -¿Todas las lecturas son extra-áulicas?

DB: -Las lecturas de novelas son extra-áulicas; y en el aula se leen algunos fragmentos.

I: -¿Hay algún tipo de actividades que tenga que ver con la producción escrita?

DB: -Sí porque:: yo les pido a los chicos que en el último trimestre presenten una monografía; si bien yo acepto de que no tiene todos los elementos que debiera tener pero hacen un trabajo bastante interesante y a veces, muchas veces eligen novelas y novelistas.

I: -¿El tema de la monografía es sobre la novela o sobre la asignatura en general?

DB: -Es sobre la asignatura y a veces eligen la novela. Proponen Isabel Allende o proponen otros autores, Vasconcelos, otros autores que han leído o escuchado o que les gusta.

I: -Además de libros de texto, ¿Sugiere bibliografía teórica a los alumnos para el abordaje del tema?

DB: -Sí, a veces les pido que busquen datos sobre autores u obras en internet.

I: -¿De algún sitio en particular o queda a criterio del alumno la búsqueda?

DB: -Queda a criterio del alumno pero ellos por ejemplo me han preguntado si me gusta Wikipedia y le digo que sí.

I: -¿Qué novelas leen?

DB: -Bien, leemos “Veronique”, leemos “Crónica de una muerte anunciada” o “Del amor y otros demonios” de García Márquez, también de Collin Wilkins unos clásicos, a veces leemos “La metamorfosis”. Más o menos voy viendo que les gusta y que me dicen que pueden conseguir pero más o menos esos.

I: -¿Por qué elige esos textos?

DB: -Yo los propongo porque me parece que el caso de García Márquez porque me gusta la literatura latinoamericana, me parece interesante que conozcan un autor cuyo vocabulario es muy bueno y por ahí también usa regionalismos y a su vez propone temáticas interesantes me parece y además tiene un estilo muy particular de narrar, juega mucho con el lector y le gusta confundirlo lo que me parece un desafío y porque además me parece que si no se les pide ellos no lo leen por su cuenta.

El caso de “Veronique” yo se lo doy porque me parece que aborda una temática interesante para ellos que es el desorden alimentario, y es una novela mucho más simple y ellos la entienden fácil. No tiene un gran valor literario me parece pero sí para la vida de ellos, y generalmente les gusta.

I: -¿Hay algún otro criterio que tenga en cuenta para seleccionar los textos además del gusto suyo o de los alumnos?

DB: -No.

I: -¿No hay acuerdos curriculares que fijen el corpus?

DB: -Sí! Tenemos los acuerdos curriculares y justamente cada vez que nos reunimos discutimos acerca de eso; por un lado, a veces elegimos obras que están repetidas porque a ellos les resulta más fácil encontrarlas, u obras que se pueden bajar de internet. A veces el criterio de lo práctico también influye.

I: -El año pasado no se desarrolló el tema: ¿a qué se debió esta circunstancia?

DB: -Principalmente por razones de tiempo, por eso decidí dar otros temas que considero más importantes para 4° año.

Ficha de la entrevista

Fecha de grabación: 6/09/12

Transcripción: total

Contexto: sala de profesores

Participantes: Prof. Gladys Hildt (4° 1° T.M y 4° 3° T.T.) – Prof. Roberto Breganni

Observaciones: s/o

I: -¿En qué momento del año se desarrolla el tema? ¿Por qué?

DC: -Desde principio de año se empieza a presentar el tema preparándolo para su abordaje posterior en profundidad.

I: -¿Cómo introduce el tema?

DC: -Dentro del marco del género narrativo. Presentamos los géneros literarios y la novela dentro del género narrativo.

I: -¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

DC: -Yo te diría que retomamos todo: superestructura narrativa, el narrador (...) sí, superestructura narrativa y el narrador, básicamente eso.

I: -¿Con qué contenidos previos relaciona el tema?

DC: -Ellos (los alumnos) vienen adiestrados en la lectura de cuentos, entonces lo relacionamos con eso, sí? Las diferencias que existen con el cuento, las similitudes y de ahí partimos.

I: -¿Recupera posteriormente contenidos de la novela para relacionarlos con otros temas de la asignatura?

DC: -y (...) yo te diría que cuando damos narraciones en general. Siempre estamos volviendo a ese tema.

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

DC: -Lectura extra-áulica, quizá el paralelismo con alguna película.

I: -¿la lectura es de textos completos?

DC: -Siempre completos! Siempre completos y extra-áulicas. En las comprobaciones de lectura les pido renarrar el final, si ellos no cumplen con esa consigna no les apruebo la evaluación. Así que es una condición *sine qua non*

I: -En esas instancias de lectura: ¿usted interviene o es una lectura autónoma?

DC: - Generalmente, cuando se trata de lecturas complejas en cuanto a la técnica narrativa, como por ejemplo “Crónica de una muerte anunciada” que está dentro de los libros de lectura obligatoria, cuando se trata de ese tipo de lecturas, bueno... una vez a la semana o cada quince días ellos traen el texto y lo vamos trabajando. No siempre, pero sí es una lectura orientada. Si son sencillas las leen solos.

I: -¿Sugiere bibliografía teórica a los alumnos para el abordaje del tema?

¿Cuál?

DC: -No. Definitivamente no.

I: -¿Qué novelas leen?

DC: -Vamos matizando obras dramáticas con novelas. Leen dos obras literarias por trimestre, eso sí lo cumplimos a rajatabla.

Leímos “La metamorfosis” de Kafka, “Veronique” y tenemos proyectado “El Dr. Jeckill y Mr. Hyde” y “Crónica de una muerte anunciada”, que figuran en el programa que confeccionamos los docentes a principio de año, trato de no salirme de ese parámetro porque después tengo inconvenientes y problemas en las mesas.

I: -¿Por qué elige esos textos?

DC: -Te reitero: yo te diría (...) yo por ahí no estoy de acuerdo con todos los textos, eh... hay textos que no me agradan en lo personal pero como te dije hace un ratito, los doy porque están dentro del programa sino por ahí podemos tener inconvenientes en las mesas de examen. Yo creo que esto es un problema porque si yo estoy reconociendo que no me satisfacen en lo personal o no me agradan demasiado siento que no puedo transmitirles el entusiasmo a ellos así que en ese sentido...

I: -¿El corpus cómo se confecciona?

DC: -con el consenso de todos los profesores a principio de año cuando se confeccionan los programas

I: -¿Utiliza material de referencia para preparar el tema? ¿Cuál?

DC: -No... yo te diría que no.

I: -¿Este año desarrolló el tema?

DC: -Cuando dimos los géneros literarios, como estaba ajustada con los tiempos, vimos solamente la diferencia entre el cuento y la novela que por ahí los alumnos piensan que son lo mismo.

I: -¿Y el año pasado?

DC: -No lo recuerdo.

Ficha de la entrevista

Fecha de grabación: 5/09/13

Transcripción: total

Contexto: sala de profesores

Participantes: Prof. Belén Sigot (Div. 4º4º T.T.)– Prof. Roberto Breganni

Observaciones: ---

I: -¿En qué momento del año se desarrolla el tema? ¿Por qué?

DD1: -No tengo un momento definido; sí, seguramente siempre ocurrirá luego de haber ahondado en el género cuento, y en la evolución de éste. No sólo por la extensión del texto, sino porque la novela resulta siempre más compleja en cuanto a trama y profundización en los personajes y otras técnicas narrativas.

I: -¿Cómo introduce el tema?

DD1: -Un buen detonante es leer un relato breve y luego un fragmento de una novela donde se perciba cómo, por ejemplo, el ritmo de la narración es otro o cómo las descripciones son introducidas con otra profundización. Por ejemplo: leer “Teoría del desamparo” de Orlando Van Bredam y el cuento del mismo autor “Cuento de horror”, ya que ambos presentan una misma situación temática pero el tratamiento no es igual.

Otra posibilidad es preguntar a los estudiantes qué novelas y cuentos conocen, porque es muy usual que, aún en esa instancia de la educación secundaria, utilicen ambos términos como sinónimos o los confundan. Luego, preguntar cuál es la diferencia esencial entre el cuento y la novela.

I: -¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

DD1: -La evolución de la novela es interesante para desarrollar en clase. En el caso de los programas actuales para 4to año que estamos manejando, se incluye la evolución del cuento, por lo que resulta provechoso que los estudiantes vean cómo este fenómeno también se suscita en la novela, por lo tanto es interesante incluir lectura de breves fragmentos de novelas clásicas y de otras más contemporáneas.

Otros contenidos son la extensión, el manejo de la estructura narrativa en la novela, el entrecruzamiento de varias tramas, la minuciosidad y morosidad del texto, el manejo temporal, autores representativos...

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

DD1: -Lectura en clase, lectura extraclase, cuestionarios guías, guías de análisis, reconocimiento de las características de la novela.

I: -¿Sugiere bibliografía teórica a los alumnos para el abordaje del tema? ¿Cuál?

DD1: -Según sea el aspecto trabajado o la novela analizada, los alumnos pueden consultar en distintas fuentes: Literatura Europea y Norteamericana de Puerto de Palos; uno de Mapue de Literatura Española o la Enciclopedia de Literatura Universal, que es de Santillana.

I: -¿Qué novelas leen? ¿cómo lo hacen?

DD1: -En 4to año hemos leído “Crónica de una muerte anunciada”, de Gabriel García Márquez, “Callejón sin salida”, de Collins y Dickens, “De exilios, maremotos y lechuzas”, de Carolina Trujillo Piriz, “Tres genias en la magnolia”, de Antonio Dal Masetto, Capítulos seleccionados de “Don Quijote de la Mancha”, “Las memorias del águila y del jaguar”, de Isabel Allende. Las lecturas son extra-áulicas y a veces comentamos en clase.

I: -¿Por qué elige esos textos?

DD1: -Por diversas razones: porque figuran entre las lecturas obligatorias de los programas estipulados en la institución; porque, en el caso de García Márquez, considero que es un autor esencial en la educación secundaria; porque hay temáticas que despiertan interés en el estudiante, por ejemplo, la referencia autobiográfica de una niña que sufre el exilio junto a su familia, en el caso de Carolina Trujillo Piriz.

Porque el género fantástico -encauzado en lo que se llama la novela juvenil- es un tipo de lectura que entusiasma al adolescente, generalmente. Además, en el caso del libro de Allende, que entraría en este encuadre, hay también un mensaje o mirada hacia ciertos temas propios del mundo actual o de la historia de América, lo que propicia interesantes debates en el aula.

En el caso de Callejón sin salida, lo elegí por su estructura policial: otro género bienvenido por los alumnos. Así como la novela de Dal Masetto, que toma este aspecto, y además podría considerarse literatura juvenil.

Los capítulos de El Quijote, porque no pueden obviarse en la educación secundaria. Además, novela esencial si las hay.

I: -¿Utiliza material de referencia para preparar el tema? ¿Cuál?

DD1: -He consultado el texto de Daniel Pennac “Como una novela”, “Tras las líneas” de Cassany y “Andar entre libros” de Teresa Colomer.

I: -¿Estos materiales los ha incorporado para este ciclo lectivo o los utiliza desde antes?

DD2: -Los utilizo desde antes.

Ficha de la entrevista

Fecha de grabación: 2/09/12

Transcripción: total

Contexto: sala de profesores

Participantes: Prof. Mariana Ferrari (suplente Prof. Sigot 4°4° T.T. 2012) – Prof.

Roberto Breganni

Observaciones: ---

I: -¿En qué momento del año se desarrolla el tema? ¿Por qué?

DD2: -Yo lo desarrollo a partir del tercer trimestre. Porque los alumnos ya tienen varias lecturas y pueden compararlo con el cuento que es el tema que se da antes.

I: -¿Cómo introduce el tema?

DD2: -Yo lo introduzco a través de ir leyendo y analizando la novela que tienen, por ejemplo ahora “Rebelión en la granja” y haciendo comparaciones con el cuento del tema anterior.

I: -¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

DD2: -Y abordo específicamente el simbolismo, el tema ideológico que tiene toda novela, la tipología de novela, el tratamiento de los personajes, el tratamiento del espacio, las distintas tramas: descriptiva, dialogal, narrativa. Creo que son los más importantes por su estructura.

I: -¿Con qué contenidos previos pone en relación el tema?

DD2: -Con la narración. Volvemos a trabajar sobre lo que ellos ya saben, marco, conflicto, desenlace, secuencia narrativa, que son temas que ya vieron en tercer año y que lo ponemos en trabajo con la novela.

I: -¿Recupera posteriormente contenidos de la novela para relacionarlos con otro tema posterior?

DD2: -Sí. Los recupero en el análisis de los distintos tipos que vamos a leer. Por ejemplo: ellos tienen para leer ahora “Rebelión en la granja” que es una novela ideológica, política, una satírica. Después, de eso mismo tomamos algunos temas para la novela de ciencia ficción.

I: -¿Y con otro tema que no sea la novela?

DD2: -Sí, utilizo la crónica, algunos textos no literarios como la noticia, el texto de opinión, principalmente para el tema del ensayo o de un informe que los relaciono también; y con carta a veces porque la novela como emplea discursos epistolares o cotidianos también los vemos.

I: -¿Qué actividades propone para trabajarla?

DD2: - Y, propongo actividades del tipo de preguntas y respuestas; o sea de que los alumnos solamente hagan preguntas de forma, no de fondo; después propongo preguntas también de fondo: análisis, reconocimiento de los distintos párrafos, de las distintas estructuras y trabajamos con los elementos simbólicos también no...

I: -¿Las actividades son áulicas, extra-áulicas?

DD2: -Algunas son áulicas y algunas extra-áulicas. Principalmente las que son áulicas son cuando trabajamos con el tema del simbolismo, o que trabajamos por ahí la inferencia y dejamos para extra-áulicas las que son solamente de forma.

I: -¿Los textos se leen completos o fragmentos?

DD2: -Son textos completos y se leen extra-áulicos.

I: -En los momentos de lectura en el aula hay alguna mediación o guía del docente?

DD2: -Sí, siempre mediamos leyendo los primeros capítulos, e introduciendo el contexto del autor, charlar un poco. El primer (...) capítulo sí o sí lo leemos juntos, ellos conmigo en el aula y vamos viendo distintos aspectos para que ellos puedan ver la introducción y después puedan seguir leyendo ellos solos.

I: -¿Sugiere bibliografía teórica a los alumnos para el abordaje del tema? ¿Cuál?

DD2: -No. Sugiero que, más que teórica sugiero que ellos aprendan a investigar o sea que se les hace una guía y uno los va (...) los va ayudando para ir investigando aprendan a investigar en internet, más que teórico, si bien en la parte teórica uno aplica en determinados (...) determinados momentos cuando va explicando lo que es la novela aplica la teoría pero no se profundiza en teoría sino lo que realmente es relevante para el alumno.

I: -¿Qué novelas conforman el corpus de textos que leen?

DD2: -Como mínimo leen seis por año. Hasta ahora van leyendo “Rebelión en la granja”, anterior me tendría que fijar porque estaba otro docente, yo soy suplente, y después de “Rebelión en la granja” van a leer este:: (...) “Drácula”, después no me acuerdo cuál de ciencia ficción y después le quedarían dos más para leer.

I: -¿No se acuerda los nombres?

DD2: -No, no me acuerdo.

I: -¿Por qué elige esos textos?

DD2: -En realidad, yo cuando elijo mis textos los elijo en relación al tema que voy dando pero en este curso como soy suplente yo no elegí los textos, los textos se los eligió a través de la coordinadora así que no sé cuál es la directiva que ellos han puesto. Pero yo siempre cuando elijo un texto lo relaciono, por ejemplo relaciono toda la temática. Si voy a hablar sobre política, elijo textos que están relacionados con las ideas políticas, si voy a hablar, no sé, sobre todo el tema basado en el trabajo de la mujer o la

cuestión de género elijo novelas que estén relacionadas con eso, en este caso la elección no la hice yo sino que se me fijó por coordinación.

I: -¿Puede decirse que tiene una directiva curricular?

DD2: -Claro, pero trato de adaptarme.

I: -¿Utiliza material de referencia para preparar el tema? ¿Cuál?

DD2: -Utilizo varios materiales de referencia. Y a su vez por ahí en algunos yo utilizo mucho la parte de teoría crítica para el análisis, y en otras tengo mis propios análisis.

I: -¿Y cuál sería el material de referencia que utiliza?

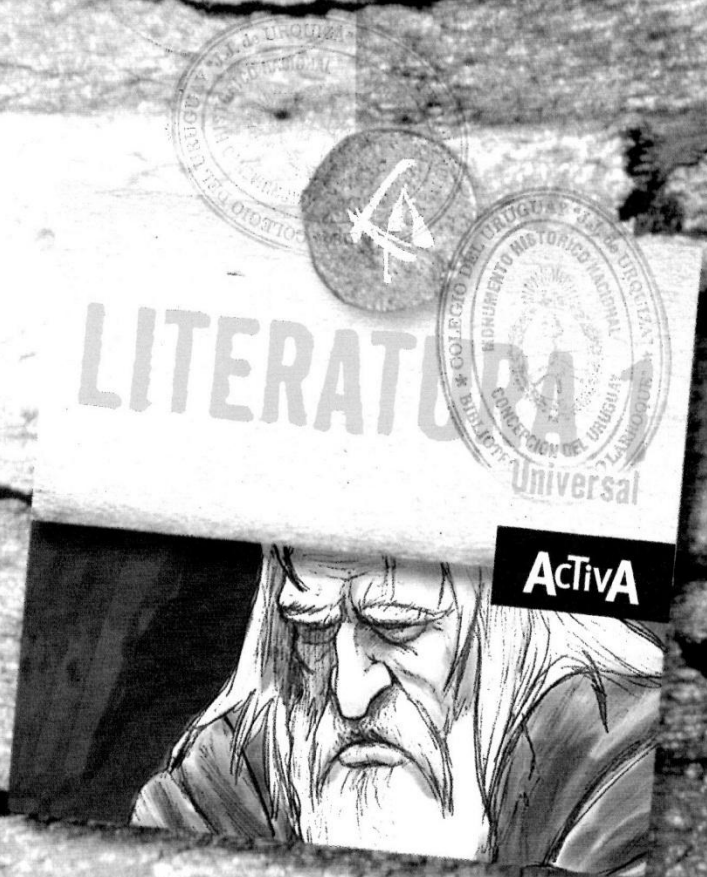
DD2: -En este momento, por ejemplo de libro de texto, manuales.

I: -¿Algún otro?

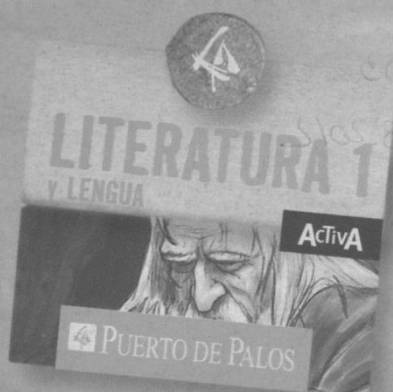
DD2: -Y, aparte de manuales libros por ejemplo como de crítica literaria, por ejemplo los formalistas rusos. Esos son teóricos porque los utilizo para mí, para refrescar y ver. Y uso también por ejemplo con “Rebelión en la granja” el diccionario de símbolos para trabajar con ellos.

ANEXO IV

POLIMODAL



 PUERTO DE PALOS



GERENCIA EDITORIAL: María Eugenia Pons

COORDINACIÓN DE ARTE Y DISEÑO: Lucas Frontera Schällibaum

AUTORÍA

Stella Maris Cochetti
Roberto Faggiani
Guillermo Kaufman
Alejandro Lunadei
María Fernanda Nussbaum

COLABORACIÓN

Alejandra Gibelli
Marcelo Rosende

Tratamiento de imágenes

Silvina Piaggio
Ezequiel Gonella
Máximo Giménez

ILUSTRACIONES

Mariano Epelbaum - Figo - Nancy Fiorini
Lautaro Fritzman - Sandra Lavandeiras
Anines Macadam - Damián Scalerandi
Rodrigo Tabarez

FOTOGRAFÍAS

Digital Image
Archivo Puerto de Palos

CORRECCIÓN

Lucila Galay

"El brujo postergado" (de *Historia universal de la infamia* (1954). En: *Obras completas*) se reproduce con autorización del autor y de sus agentes.

© Emecé Editores S.A., 1974

© María Kodama y Emecé Editores S.A., 1989

"The eyes have it" se reproduce con la autorización del autor y sus agentes, Scovil Chichak Galen Literary Agency, Inc.

© Philip K. Dick

Rebelión en la granja se reproduce con la autorización del autor y sus agentes.

© Los herederos de Sonia Brownell Orwell

Lengua y literatura 1 Activa / Stella Maris Cochetti ... [et.al.]. - 1a ed. 2a reimp. - Boulogne : Puerto de Palos, 2009. 256 p. ; 27x20 cm.

ISBN 978-987-547-028-6

1. Lengua y Literatura. 2. Educación Secundaria. I. Cochetti, Stella Maris
CDD 407.12

Primera edición, segunda reimpresión.

Esta obra se terminó de imprimir en enero de 2009, en los talleres de Impresiones Sud América, Andrés Ferreyra 3769, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© 2001 PUERTO DE PALOS S.A. Casa de ediciones

Blanco Encalada 104 (B1609EEO) Boulogne - San Isidro Tel./Fax (5411) 4708-8000 Buenos Aires - Argentina

ISBN: 978-987-547-028-6

Queda hecho el depósito que dispone la ley 11.723.

Impreso en Argentina - Printed in Argentina.

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita en máquina por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impresa, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

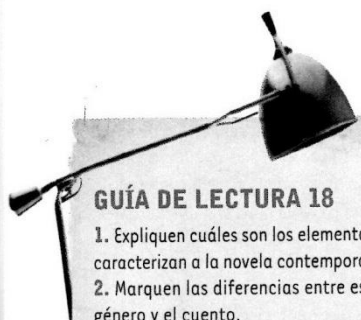


Las novelas policiales presentan una trama cerrada en la que distintos personajes se relacionan con el núcleo temático de diferentes formas.



GEORGE ORWELL

El nombre George Orwell es el seudónimo de Eric Arthur Blair (1903-1950). Este autor inglés nació en la India, mientras este país estaba bajo el protectorado británico. En 1936, luchó en las facciones izquierdistas de Cataluña, en la Guerra Civil Española (1936-1939). Este episodio lo desilusionó profundamente en el aspecto político, pues presenció cómo los grupos comunistas se traicionaban unos a otros, tal como lo refleja en *Homenaje a Cataluña* (1938). Sus obras más famosas son sus dos últimas novelas: *Rebelión en la granja* (1943) y *1984* (1949).



GUÍA DE LECTURA 18

1. Expliquen cuáles son los elementos que caracterizan a la novela contemporánea.
2. Marquen las diferencias entre este género y el cuento.
3. ¿Qué diferencia a la novela de la epopeya?
4. Indiquen los rasgos de cada una de las tramas propias de la novela.

Características de la novela

La novela es un género narrativo en prosa y, como tal, posee las características propias de lo narrativo: reproduce una situación comunicativa en la que un narrador (un ente ficcional) funciona como mediador entre el autor y el lector, ya que es el encargado de relatar los acontecimientos desde un punto de vista determinado.

La novela, por ser un género narrativo, presenta características semejantes con, por ejemplo, la epopeya, el cuento o el apólogo; sin embargo, tiene rasgos que la diferencian de ellos.

La novela se distingue de otras obras narrativas como el cuento o el apólogo por su extensión. Si bien este criterio parece irrelevante para clasificar las obras literarias, no lo es, ya que la extensión condiciona aspectos fundamentales del género. El modo en que el autor decide presentar la historia, el tipo de trama que pretende otorgarle, así como la complejidad del relato dependen de la longitud. Pero, además, la amplitud de la novela le provoca al lector la sensación de haber ingresado a un universo completo. El narrador describe ambientes, se explaya en los detalles de la acción, aporta datos sobre los antecedentes de la misma, anticipa hechos, los analiza, formula comentarios.

Además, es frecuente hallar incluidos en las novelas otros géneros textuales: cartas, crónicas periodísticas, páginas de diarios íntimos y hasta cuentos; elementos todos que contribuyen a crear esta ilusión de universo de ficción completo y complejo.

Entonces, por su extensión, **la novela contemporánea reproduce un universo ficcional detallado, complejo y lleno de peripecias, en el que analiza con profundidad y riqueza psicológica a los personajes.**

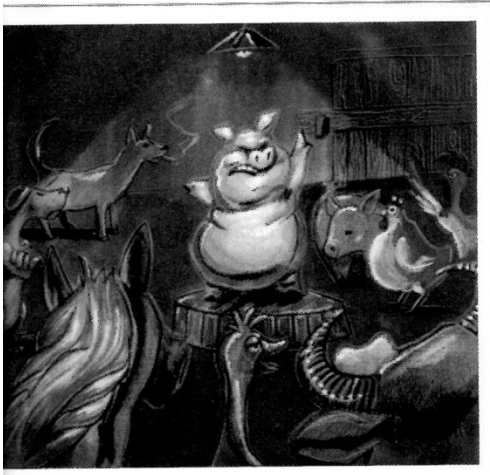
La trama

A diferencia de la epopeya, en la que la trama es única ya que se centra en las acciones de un héroe, la novela moderna presenta tramas variadas, entre las que predominan tres tipos.

1. Trama abierta o épica: se la llama así por su similitud con la trama de las epopeyas ya que la acción avanza a través de una serie de peripecias que padecen uno o varios personajes. La unidad de la novela está dada por la presencia de esos personajes, por lo que podrían incluirse indefinidamente nuevos episodios sin afectarla; de ahí el carácter de abierta. Un ejemplo de este tipo de trama es el *Quijote* de Cervantes, ya que don Quijote y Sancho Panza participan de varias aventuras a lo largo de toda la historia.

2. Trama cerrada: la acción tiene como base la relación entre distintos personajes que no siguen una trayectoria única, sino que se vinculan de diferente manera con el mismo núcleo temático de la obra. En las novelas policiales es común encontrar una trama cerrada: el investigador, el criminal, los ayudantes, los testigos se relacionan de distinto modo con un hecho único: el delito cometido.

3. Trama lírica: se centra en la interioridad de los personajes, dado que las acciones ocupan un plano secundario y, en algunos casos, casi desaparecen. Las novelas del siglo XX que emplean la técnica del "fluir de la conciencia" son un ejemplo de esta clase de trama.



Rebelión en la granja

George Orwell

Los animales de la Granja Manor se reúnen secretamente a instancias del viejo cerdo Old Major, quien los incita a liberarse de la explotación del Hombre y les enseña los principios del Animalismo, que reivindican los derechos de los animales y establecen la igualdad de todos ellos. Luego de la muerte de Old Major ocurre la rebelión, y el señor Jones, propietario del lugar, y sus peones son expulsados. Los cerdos Napoleón y Snowball se hacen cargo de la dirección del establecimiento por ser los más inteligentes. Al tiempo, por divergencias en la conducción, Napoleón, que ha criado unos feroces perros, expulsa a Snowball de la granja. Poco a poco, los cerdos se transforman en una clase privilegiada que engaña al resto de los animales, los explota y atemoriza, traicionando así las máximas del animalismo e identificándose cada vez más con el Hombre.

CAPÍTULO II

Tres noches después el viejo Major murió apaciblemente. Su cuerpo fue enterrado al pie de la huerta.

Eso fue a comienzos de marzo. Durante los siguientes tres meses hubo una gran actividad secreta. El discurso de Major había dado, a los más inteligentes, una visión completamente nueva de la vida. No sabían cuándo se produciría la rebelión prevista por Major, tampoco sabían si ocurriría mientras estuvieran vivos, pero veían claro que era su deber prepararse para ella. El trabajo de enseñar y organizar recayó sobre los cerdos, que eran considerados por todos como los animales más inteligentes. En un lugar preeminente entre los cerdos estaban los jóvenes llamados Snowball y Napoleón, a los que el señor Jones estaba alimentando para vender. Napoleón era un gran Berkshire con una mirada algo amenazadora. Era el único de la granja y, a pesar de no ser un gran hablador, había ganado su reputación haciendo las cosas siempre a su manera. Snowball era un cerdo más vivaz que Napoleón, más rápido de palabras y más inventivo, pero se pensaba que no tenía tanta profundidad de carácter. Todos los otros cerdos machos de la granja eran sólo puercos. El más conocido entre ellos era uno pequeño y gordo llamado Squealer, que tenía unos cachetes muy redondeados, ojos vivaces, movimientos ágiles y voz chillona. Era un orador bri-

llante y cuando discutía algún punto difícil, tenía la extraña costumbre de saltar de un extremo al otro moviendo la cola, lo que, por alguna extraña razón, resultaba muy persuasivo. Los otros decían que Squealer podía transformar el negro en blanco.

Estos tres¹ habían elaborado un sistema completo de pensamientos a partir de las enseñanzas del viejo Major², al que dieron el nombre de Animalismo. Varias noches por semana, después de que el señor Jones se hubiera dormido, mantenían en el granero reuniones secretas en las que exponían los principios del Animalismo a los otros. Al comienzo se encontraron con la apatía y la estupidez. Algunos animales hablaban del deber de ser leales al señor Jones, al que se referían como el "amo", o hacían comentarios tan elementales como "El señor Jones nos alimenta. Si se fuera, nos moriríamos de hambre". Otros preguntaban cosas como "¿Por qué deberíamos ocuparnos por lo que pase cuando estemos muertos?" y "Si de cualquier manera la rebelión va a ocurrir: ¿qué diferencia hay en si trabajamos o no lo hacemos?" y los cerdos tenían

¹ Los tres cerdos, Snowball, Napoleón y Squealer, representarían a los personajes históricos de Trotski, Stalin y el propagandista del partido.

² El cerdo Major y su doctrina, el "animalismo", son el equivalente a Carlos Marx y su doctrina, el marxismo.

gran dificultad en hacerles ver que era contrario al Animalismo. Las preguntas más estúpidas provenían de Mollie, la yegua blanca. La primera pregunta que hizo a Snowball fue: "¿Habrá azúcar después de la Rebelión?".

—No —dijo Snowball con firmeza—. No tenemos forma de hacer azúcar en esta granja. Además, no necesitas azúcar. Tendrás toda la avena y el heno necesarios.

—¿Y se me permitirá seguir usando cintas en mis crines? —preguntó Mollie.

—Camarada —contestó Snowball—, esas cintas de las cuales eres tan devota son el símbolo de la esclavitud. ¿No comprendes que la libertad tiene más valor que las cintas?

Mollie asintió, aunque no parecía demasiado convencida.

Los cerdos tuvieron que luchar aún más para contrarrestar las mentiras que difundía Moses, el cuervo amaestrado. Moses, que era la mascota favorita del señor Jones, era un espía y un chismoso, pero también era un excelente orador. Aseguraba conocer la existencia de un lugar llamado la Montaña de Azúcar, a la que iban los animales cuando mo-



CAPÍTULO 4 80 La novela

rían. Estaba situada en algún lugar en el cielo, el trébol crecía en todas las temporadas y las tortas de lino florecían las cercas. Los animales odiaban a Moses porque las historias que contaba nunca resultaban ciertas, pero algunos yeron en la Montaña de Azúcar y los cerdos tuvieron que cutir mucho para persuadirlos de que no existía tal lugar.

Los discípulos más leales eran los dos caballos de tiro, xer y Clover. Ambos tenían muchas dificultades para pe cualquier cosa por sí mismos, pero una vez que aceptaron los cerdos como sus maestros, absorbieron todo lo que les jeron y lo pasaron a los otros animales por medio de argumentos sencillos. Nunca faltaban a las reuniones secretas el granero y lideraban la canción "Bestias de Inglaterra" la que se cerraban siempre las reuniones.

La cuestión es que la rebelión se produjo mucho antes más fácilmente de lo que todos esperaban. Los años antes el señor Jones, a pesar de ser un amo bastante duro, había sido un granjero capaz. Últimamente, en cambio, estaba pasando un mal momento. Después de perder dinero en juicio, se había desanimado y había comenzado a beber de lo que resultaba saludable. Podía pasarse días enteros sentado en su silla Windsor en la cocina, leyendo el diario, bebiendo y dándole de comer cada tanto a Moses un ped de pan remojado en cerveza. Sus hombres se habían vuelto perezosos y deshonestos, los campos estaban llenos de yu los techos necesitaban reparación, las cercas estaban desdadas y los animales, mal alimentados.

Llegó junio y el heno estaba casi listo para ser cosechado. En la fiesta de mitad de verano, que caía un sábado, el señor Jones fue a Willingdon y se emborrachó tanto en el León, jo, que no volvió hasta el domingo al mediodía. Los hombres habían ordeñado las vacas a la mañana temprano y después se habían ido a cazar conejos, sin preocuparse por alimentar a los animales. Al llegar, el señor Jones se fue inmediatamente a dormir sobre el sofá de la sala con el "Noticias del Mundo" sobre su cara, por lo que, cuando llegó la tarde, los animales seguían sin alimentarse. Al final no pudieron soparlo más. Una de las vacas rompió de una cornada la pta del depósito y los animales empezaron a servirse solos. ese preciso momento se levantó el señor Jones. Un instante después, él y sus cuatro hombres estaban en el depósito, látigos en las manos, golpeando hacia todos lados. Eso retó más de lo que los animales hambrientos podían soportar. Al mismo tiempo, aunque sin haberlo planeado de antem

³ Se trata de una canción de lucha que el viejo cerdo Major les había enseñado. Una de sus estrofas decía así: "Tarde o temprano llegará el día, / el Hombre tirano será derrotado, / y los ricos campos de Inglaterra / serán hollados sólo por las bestias".

lanzaron sobre sus
curadores. Jones y
los hombres se encontra-
ron repentinamente em-
pujados y pateados desde
ambos lados. La situa-
ción estaba fuera de control.
Nunca los habían visto com-
portarse de esta manera y ese
nuevo alzamiento de animales, a
los que estaban acostumbrados a gol-
pear y maltratar como querían, los atemorizó hasta lle-
varlos al pánico. Después de un instante o dos, renuncia-
ron a su intento de defenderse y salieron corriendo. Un
momento más tarde, los cinco huían por el camino que
conducía a la ruta principal, perseguidos por los triun-
fantes animales.

La señora Jones miró hacia afuera por la ventana de
su habitación, vio lo que pasaba, juntó a toda velocidad
algunas de sus pertenencias más valiosas en un bolso y
salió de la granja por otro camino. Moses voló de su gan-
cho y aleteó detrás de ella, graznando con fuerza. Mientras
ellos huían, los animales que habían perseguido a Jones y a sus
hombres por el camino, cerraron la cerca con un golpe estrepito-
so detrás de ellos. Y así, casi antes de darse cuenta de lo que
habría sucedido, habían llevado a cabo la Rebelión. Jones había
sido expulsado y la granja Manor era de ellos.

Durante los primeros minutos, los animales apenas po-
dían comprender qué estaba pasando. Su primer acto fue ga-
par juntos por los límites de la granja, como si quisieran
estar seguros de que no quedaba ningún ser humano escondi-
do por ahí. Luego volvieron sobre sus pasos, hacia las cons-
trucciones, para barrer con los últimos restos del odioso rei-
nado de Jones. Irrumpieron en la sala de los arneses del fon-
do del establo. Los frenos, las argollas, las cadenas para pe-
necas, los crueles cuchillos que usaba el señor Jones para cas-
tigar a los cerdos y los corderos, todos, fueron arrojados al po-
zo de agua. Las riendas, las cabezadas, las anteojeras, los
cubestros y las degradantes hociqueras fueron lanzados, co-
mo basura, al fuego que ardía en el jardín. Así como también
los látigos. Todos los animales saltaron de alegría cuando los
veían reducirse a cenizas entre las llamas. Snowball tam-
bién tiró al fuego las cintas con las que arreglaban las colas
de los caballos los días de mercado.

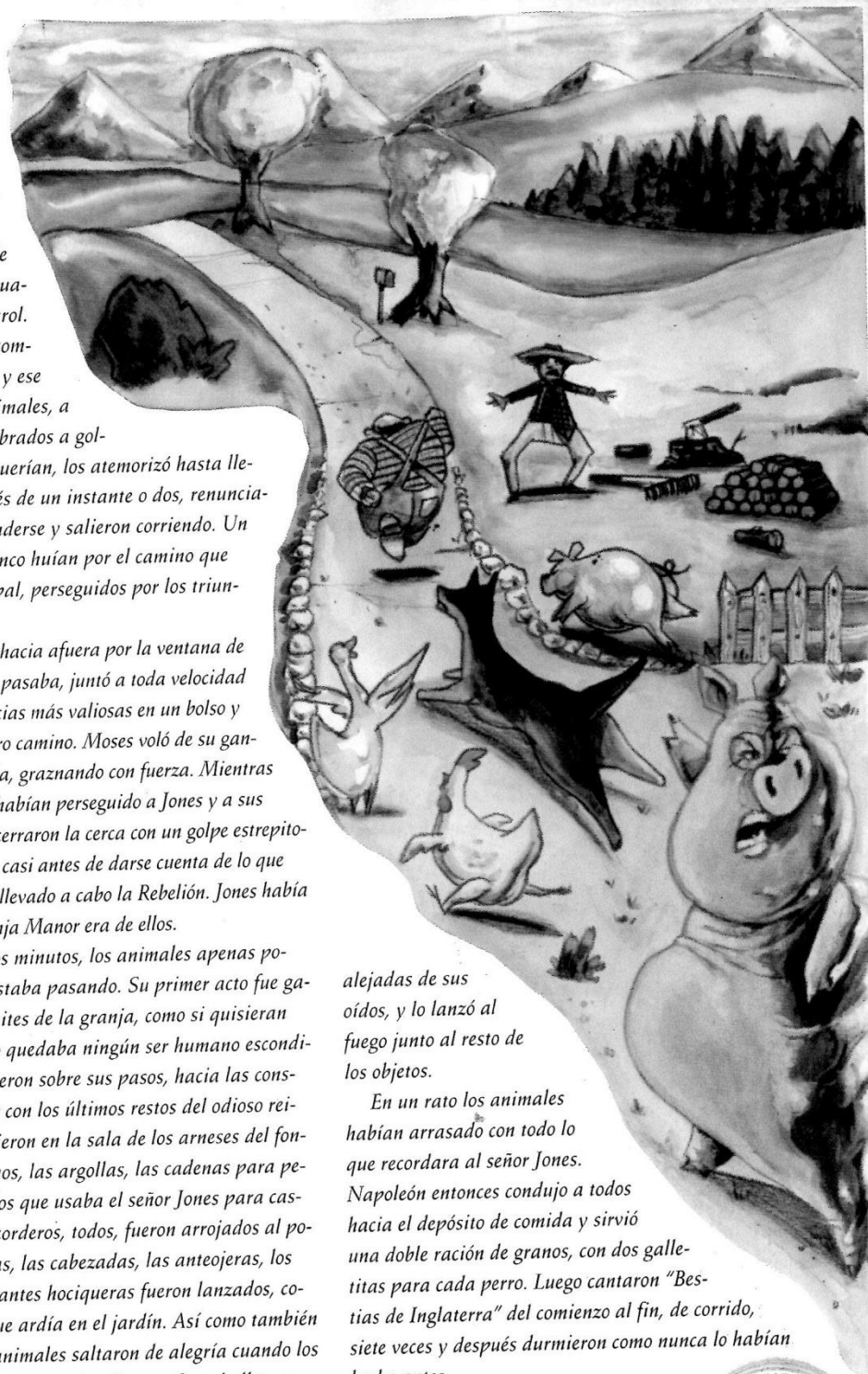
—Las cintas—dijo—son consideradas como ropa, que son
la marca del ser humano. Todos los animales deberían ir
desnudos.

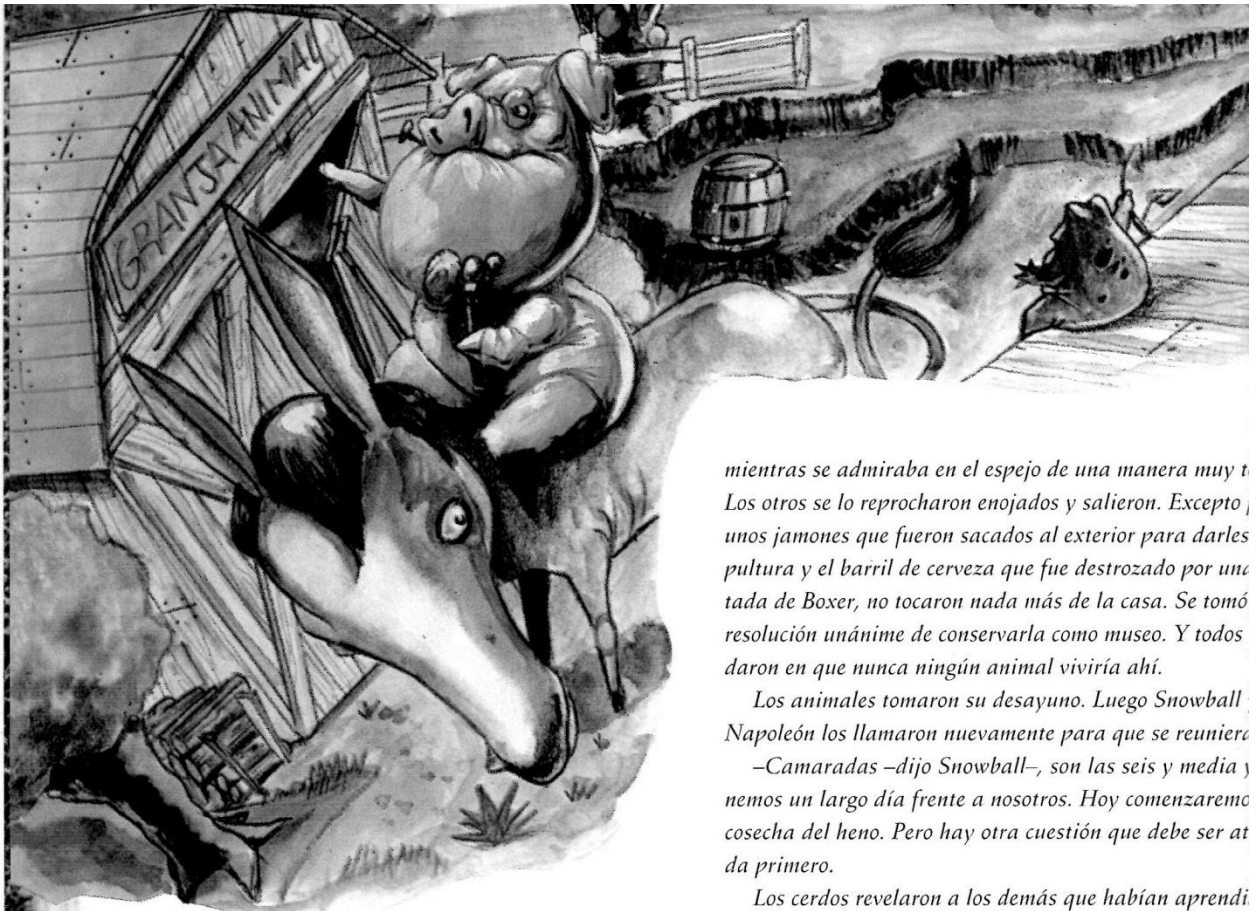
Cuando Boxer escuchó esto, tomó su pequeño sombrero de
paja, que usaba en el verano para mantener a las moscas

alejadas de sus
ojos, y lo lanzó al
fuego junto al resto de
los objetos.

En un rato los animales
habían arrasado con todo lo
que recordara al señor Jones.
Napoleón entonces condujo a todos
hacia el depósito de comida y sirvió
una doble ración de granos, con dos galle-
titas para cada perro. Luego cantaron "Bes-
tias de Inglaterra" del comienzo al fin, de corrido,
siete veces y después durmieron como nunca lo habían
hecho antes.

Pero amaneció otra vez, como siempre, y al recordar re-
pentinamente el hecho glorioso que había sucedido el día an-
tes, todos se fueron juntos hacia las pasturas. A poca distan-
cia había una colina que permitía una vista de casi toda la
granja. Los animales se apuraron por llegar a la cima y mi-
raron a su alrededor en la clara mañana. Sí, era suyo. ¡Todo
lo que podían ver era suyo! El éxtasis que les provocaba esa





idea los hizo empezar a saltar de acá para allá y lanzarse por el aire en su excitación. Se revolcaron en el rocío, cortaron bocados de dulces pastos estivales hasta llenarse la boca y patearon terrones de tierra para sentir su delicioso aroma. Luego hicieron una inspección por toda la granja y estudiaron con muda admiración los sembradíos, el campo de heno, la huerta, el estanque. Era como si nunca hubieran visto aquellas cosas antes y apenas pudieran comprender que desde ese momento les pertenecían.

Después volvieron hacia las construcciones de la granja y se detuvieron en silencio al frente de la puerta de la casa. Eso también era suyo, pero sentían miedo de entrar. Sin embargo, después de un rato, Snowball y Napoleón empujaron la puerta con el hombro y los demás animales entraron en una fila, caminando con el máximo cuidado, con miedo de romper algo. Fueron en puntas de pie de habitación en habitación, temerosos de hablar más fuerte que un susurro y admirando con un temor reverente el increíble lujo, las camas con colchones de plumas, los espejos, el sofá de pelo de caballo, la alfombra de Bruselas, la litografía de la reina Victoria⁴ sobre la repisa del hogar que estaba en la sala de dibujo. Estaban bajando las escaleras, cuando notaron que faltaba Mollie. Ella había tomado un trozo de cinta azul de la sala de vestir de la señora Jones y la sostenía contra su hombro,

mientras se admiraba en el espejo de una manera muy tonta. Los otros se lo reprocharon enojados y salieron. Excepto, claro, unos jamones que fueron sacados al exterior para darles pultura y el barril de cerveza que fue destrozado por una patada de Boxer, no tocaron nada más de la casa. Se tomó resolución unánime de conservarla como museo. Y todos dieron en que nunca ningún animal viviría ahí.

Los animales tomaron su desayuno. Luego Snowball y Napoleón los llamaron nuevamente para que se reunieran. —Camaradas —dijo Snowball—, son las seis y media y tenemos un largo día frente a nosotros. Hoy comenzaremos la cosecha del heno. Pero hay otra cuestión que debe ser atendida primero.

Los cerdos revelaron a los demás que habían aprendido a leer y escribir gracias a un viejo libro, que había pertenecido a los hijos del señor Jones y que habían tirado a la basura. Napoleón mandó a buscar tachos de pintura blanca y luego guió a todos a la cerca de hierro que daba al camino principal. Luego Snowball (porque Snowball era el que mejor sabía escribir) tomó un pincel entre los nudillos de su pata, tapó con pintura el cartel de la puerta que decía "Granja Manor" y pintó "Granja Animal", en su lugar. Ese sería, en adelante, el nombre de la granja. Después de eso volvieron a las construcciones de la granja donde Napoleón y Snowball mandaron a buscar una escalera, que fue colocada contra la pared del enorme granero. Explicaron que, gracias a los estudios que habían realizado en los últimos tres meses, habían logrado reducir los principios del Animalismo a siete mandamientos. Estos siete mandamientos serían escritos en la pared y constituirían la ley inalterable según la cual deberían vivir los animales a partir de ese momento: Con alguna dificultad (porque no es fácil para un cerdo hacer equilibrio en una escalera) Snowball subió y se puso a trabajar, con Squeal que, algunos escalones más abajo, sostenía los tachos con pintura. Escribió los mandamientos sobre la pared alquitrada en grandes letras blancas que podían ser leídas de treinta metros de distancia. Decían así:

⁴ Victoria I fue reina del Reino Unido desde 1837 hasta 1901.

LOS SIETE MANDAMIENTOS

1. Todo lo que camine sobre dos piernas es un enemigo.
2. Todo lo que tenga cuatro patas o tenga alas, es un amigo.
3. Ningún animal usará ropa.
4. Ningún animal dormirá en una cama.
5. Ningún animal beberá alcohol.
6. Ningún animal matará a otro animal.
7. Todos los animales son iguales.

Estaba escrito de forma muy clara y, excepto porque en lugar de amigo decía "amgjo" y una de las eses estaba al revés, lo demás estaba correcto. Snowball los leyó en voz alta para que todos pudieran entenderlos. El resto de los animales asintió en total acuerdo y los más inteligentes comenzaron a aprender los mandamientos de memoria.

—Ahora, camaradas —gritó Snowball tirando el pincel—, al campo de heno. Que sea una cuestión de honor terminar la cosecha más rápido que el señor Jones y sus hombres.

Pero en ese momento las tres vacas, que parecían algo molestas desde hacía un rato, comenzaron a mugir con fuerza. La que hacía veinticuatro horas que no las ordeñaban y sus pezones estaban por explotar. Después de pensar un poco, los cerdos enviaron a buscar unos baldes y ordeñaron a las vacas bastante bien, gracias a que sus nudillos se adaptaban perfectamente a esta tarea. Rápidamente llenaron cinco baldes de leche cremosa y con espuma, a la que varios animales miraron con bastante interés.

—¿Qué va a pasar con la leche? —preguntó uno.

—Jones a veces ponía un poco en nuestra comida

—dijo una de las gallinas.

—No se preocupen por la leche, camaradas! —contestó Napoleón, poniéndose al frente de los baldes—. Ya nos preocuparemos por esto también. La cosecha es más importante. El camarada Snowball les mostrará el camino. Los seguiré en unos minutos. ¡Adelante, camaradas! El heno espera.

Así fue que los animales trotaron hacia el campo de heno para dar inicio a la cosecha y, cuando volvieron, notaron que la leche había desaparecido.

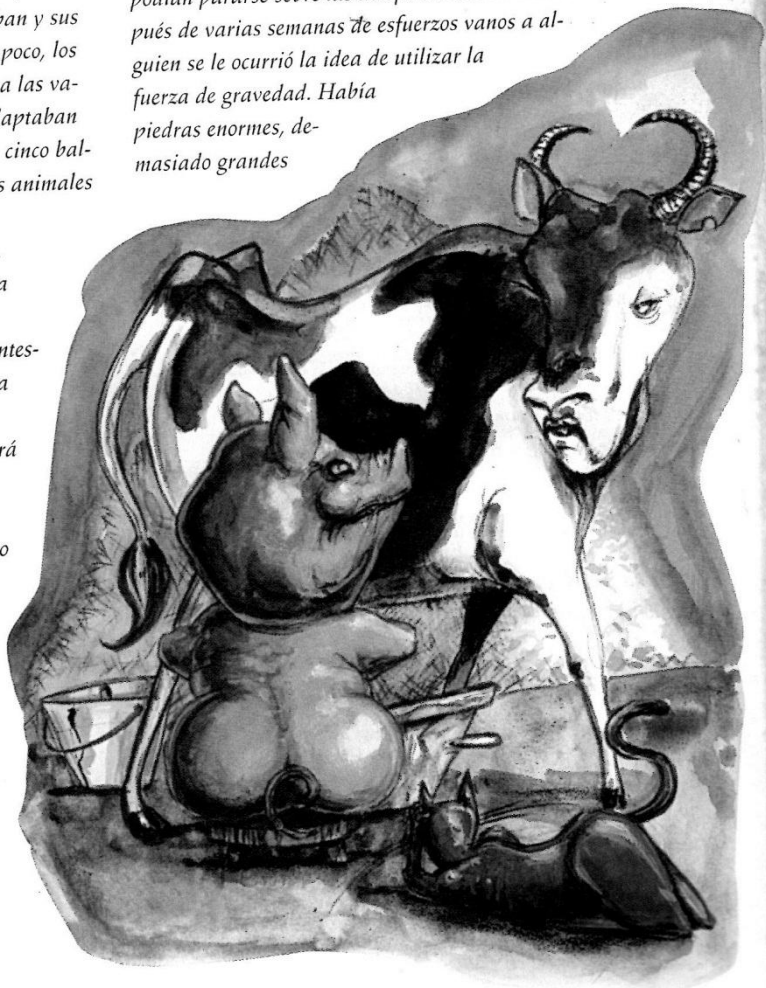
[...]

CAPÍTULO VI

Durante todo ese año los animales trabajaron como esclavos. Pero estuvieron contentos en su trabajo. No se resistieron a ningún esfuerzo ni sacrificio, convencidos de que todo lo que hacían era para su propio beneficio y para todos los que vinieran después que ellos, y no para un montón de seres humanos haraganes y ladrones.

Durante la primavera y el verano trabajaron sesenta horas a la semana, y en agosto Napoleón anunció que también habría que trabajar los domingos por la tarde. Esto sería estrictamente voluntario, por supuesto, pero aquellos animales que no quisieran hacerlo verían sus raciones reducidas a la mitad. Incluso fue necesario dejar ciertas tareas sin hacer. La cosecha fue un poco menos exitosa que en el año anterior y dos campos que deberían haber sido sembrados con nabos a principios del verano, tuvieron que ser abandonados porque no se habían terminado de arar a tiempo. Era posible adivinar desde aquel momento que el invierno sería duro.

El molino presentó dificultades inesperadas. Había una buena cantera de piedras en la granja y mucha arena y cemento que habían encontrado fuera de la casa, por lo que todos los materiales de construcción estaban a mano. Pero, al principio, los animales no pudieron resolver el problema de cómo romper las piedras para darles el tamaño adecuado. No parecía haber manera de lograrlo, excepto con picos y palancas de hierro, que ningún animal podía usar porque no podían pararse sobre las dos patas traseras. Sólo después de varias semanas de esfuerzos vanos a alguien se le ocurrió la idea de utilizar la fuerza de gravedad. Había piedras enormes, demasiado grandes



para ser utilizadas tal como estaban por todas partes en los alrededores de la cantera. Los animales las enlazaron con sogas y luego, todos juntos (vacas, caballos, ovejas y cualquier animal que pudiera sostener la soga, inclusive los cerdos que a veces cooperaban en los momentos críticos) arrastraban las piedras con exasperante lentitud por el costado de la cantera hasta la cima, desde donde las dejaban caer para que se hicieran pedazos al chocar contra el fondo. Llevar la piedra una vez que se había roto era un problema mucho más simple. Los caballos las llevaban en carretas, las ovejas las arrastraban de a una, y Benjamín, tirando de un viejo sulley, cada uno hizo su parte. A fines del verano habían almacenado suficientes piedras y comenzaron la construcción, bajo la supervisión de los cerdos. [...]

Un domingo, cuando los animales se reunieron para recibir las órdenes, Napoleón anunció que había decidido una nueva regla. En adelante Granja Animal establecería intercambios de mercaderías con las granjas vecinas, por supuesto que no con objetivos comerciales, sino sólo para obtener ciertos materiales que se necesitaban con urgencia. "Las necesidades del molino de viento justifican todo lo demás", dijo.

Por eso había iniciado tratos para vender parte del heno y de la cosecha de maíz de ese año y luego, si llegaban a necesitar más dinero, habría que comenzar a vender huevos, por los que siempre había demanda en Willingdon. "Las gallinas —dijo Napoleón— deberían estar orgullosas de este sacrificio, que será su contribución especial para la construcción del molino de viento".

Una vez más los animales fueron conscientes de cierta molestia. Nunca tener tratos con los seres humanos, nunca comerciar con ellos, nunca usar dinero. ¿No habían estado entre las primeras resoluciones tomadas por la Rebelión triunfante, después de que Jones fuera expulsado? Todos los animales recordaban haber aprobado estas resoluciones o, por lo menos, creían recordarlas. Los cuatro cerdos que habían protestado cuando Napoleón suspendió las reuniones, levantaron con timidez sus voces, pero fueron rápidamente silenciados por un tremendo gruñido de los perros. Luego, como era costumbre, las ovejas comenzaron a balar "Cuatro patas bueno, dos piernas malo" y la aspereza del momento fue superada. Finalmente, Napoleón levantó su pata para pedir silencio y anunció que ya había hecho todos los arreglos. No ha-

bría necesidad de que ningún animal se pusiera en contacto con los seres humanos, lo cual hubiera resultado de lo más indeseable. Pretendía llevar toda la carga sobre sus propios hombros. Un tal señor Whymper, un comerciante que vivía en Willingdon, habla aceptado actuar como intermediario entre la Granja Animal y el mundo exterior, y visitaría la granja cada semana para recibir instrucciones. Napoleón terminó su discurso con su acostumbrado grito "¡Larga vida a la Granja Animal!" y después de cantar "Bestias de Inglaterra", los animales se dispersaron.

Después Squealer dio una vuelta por la granja para tranquilizar a los animales. Les aseguró que la resolución en contra de establecer lazos comerciales y usar dinero nunca había sido aprobada o siquiera sugerida. Era pura imaginación, probablemente rastreable hasta su origen entre las mentiras de Snowball. Algunos animales todavía sintieron una leve duda, pero Squealer les preguntó astutamente: "¿Están seguros de que no es algo que hayan soñado, camaradas? ¿Tienen algún registro de semejante resolución? ¿Está escrita algún lado?", y como era una verdad indiscutible que nada de eso estaba escrito, los animales quedaron convencidos de que ellos habían cometido un error.



Todos los lunes el señor Whympers visita la granja tal como había sido arreglado. Era un hombre bajo, con una mirada inteligente y patillas anchas, un intermedio al por menor, pero suficientemente astuto como para darse cuenta, antes que nadie, de que en la Granja Animal haría falta un agente de comercio y que las comisiones valdrían la pena. Los animales observaron su llegada y su partida con un cierto temor, y lo evitaron todo lo posible. [...]

Fue entonces cuando los cerdos se mudaron repentinamente a la casa de la granja y la tomaron como su propia residencia. Una vez más los animales parecieron recordar que una resolución había sido aprobada en contra de esto y, una vez más, Squealer pudo convencerlos de que no era así. Era absolutamente necesario, decía, que los cerdos, que eran los cerebros de la granja, pudieran tener un lugar tranquilo donde trabajar.

También era más apropiado para la dignidad de un Líder (porque últimamente había comenzado a hablar de Napoleón bajo el título de Líder) vivir en una casa que en un simple chiquero.

Así, algunos animales se sintieron molestos cuando escucharon que los cerdos no sólo tomaban su comida en la cocina y usaban el cuarto de dibujo como lugar de esparcimiento, sino que también dormían en camas. Boxer lo aprobó como siempre diciendo "¡Napoleón siempre tiene razón!", pero Clover, que creía recordar una regla definitiva acerca de las camas, fue hasta el fondo del granero e intentó leer los Siete Mandamientos que estaban escritos allí. Al ver que ella no era capaz de comprender las letras, buscó a Muriel.

—Muriel —dijo—, léeme el Cuarto Mandamiento. ¿No dice algo acerca de no dormir en las camas?

Con alguna dificultad Muriel logró leer.

—Dice: "Ningún animal dormirá en una cama con sábanas" —dijo finalmente.

A Clover le resultó bastante curioso no recordar nada acerca de las sábanas en el Cuarto Mandamiento, pero como estaba escrito en la pared, siempre debió haber sido así. Y Squealer, que justo pasaba en ese momento seguido por dos otros perros, pudo exponer todo el asunto a su propia manera.

—Ya escucharon, camaradas —dijo—, que nosotros los cerdos dormimos en las camas de la casa? ¿Y por qué no? ¿Usarías no creerían que existían reglas en contra de las camas? Una cama sólo significa un lugar para dormir. Un montón de paja en un establo es una cama, si se lo mira adecuadamente. La regla era en contra de las sábanas, que son una



invención humana. Nosotros quitamos las sábanas de las camas de la casa y dormimos entre las frazadas. ¡Y bien cómodas que resultan! Pero no más de lo que necesitamos, les aseguro, camaradas, para mantenernos capaces de seguir con todo nuestro esfuerzo mental que hacemos al trabajar en estos tiempos. ¿No nos quitarían el reposo, verdad camaradas? No querrán que estemos demasiado cansados como para cumplir con nuestras tareas. ¿O es que prefieren ver regresar al señor Jones?

Los animales le confirmaron inmediatamente que estaba en lo cierto respecto de ese punto y no hizo falta decir nada más acerca de que los cerdos durmieran en las camas de la casa. Y cuando días después se anunció que los cerdos se levantarían por las mañanas una hora después que los demás, tampoco hubo ninguna queja.

[...]

Llegó noviembre y trajo fuertes vientos del sudoeste. Detuvieron la construcción porque había demasiada humedad para hacer la mezcla de cemento. Finalmente llegó una noche en que el temporal resultó tan fuerte que las construcciones de la granja se sacudieron desde su base y varias tejas volaron de los techos del establo. Las gallinas se despertaron cacareando de terror, porque todas ellas soñaron al mismo tiempo que escuchaban el sonido de un disparo en la distancia. A la mañana los animales salieron de sus refugios y descubrieron que el mástil había sido tirado por el viento y un olmo que estaba al

pie del huerto, había sido arrancado de cuajo como si fuera un rabanito. Acababan de descubrir esto cuando un grito desesperado estalló en las gargantas de todos los animales. Una imagen terrible había entrado por sus ojos. El molino de viento estaba en ruinas.

Se abalanzaron al mismo tiempo hasta allí. Napoleón, que raras veces salía a caminar, corrió a la cabeza de todos. Sí, allí yacía el fruto de todas sus luchas, de nuevo al nivel de sus cimientos, con las piedras, que tan laboriosamente habían arrastrado, esparcidas por los alrededores. Al principio se quedaron sin habla, con la vista fija y triste en los despojos de piedras caídas. Napoleón merodeó por el lugar en silencio, oliendo el piso cada tanto. Su cola se puso rígida y se movió nerviosamente de lado a lado, signo de una intensa actividad mental. De repente se detuvo como si su mente hubiera llegado a una conclusión.

—Camaradas—dijo con tranquilidad—, ¿saben quién es el responsable de esto? ¿Saben quién es el enemigo que se acercó durante la noche para destruir nuestro molino de viento? ¡SNOWBALL! —rugió repentinamente con voz de trueno—. ¡Snowball ha hecho esto! En su absoluta maldad, pensando en destruir nuestros planes y vengarse de su vergonzosa expulsión, este traidor se arrastró hasta acá oculto por la noche y destruyó nuestro trabajo de casi un año. Camaradas, aquí

y ahora pronuncio la sentencia a muerte de Snowball. “Héroe Animal de Segunda Clase” y medio bushel de manzanas a cualquiera que lo traiga frente a la justicia. ¡Y un bushel completo a quien lo traiga vivo!

Los animales quedaron trastornados más allá de lo esperable, al enterarse de que Snowball podía ser culpable de semejante maldad. Hubo un llanto de indignación y todos comenzaron a idear distintas maneras de atrapar a Snowball, si alguna vez volvía. Enseguida se encontraron huellas de cerdo en el pasto a poca distancia de la cima de la loma. Sólo seguían por unos pocos metros, pero parecían llegar hasta un agujero en la cerca. Napoleón las olfateó profundamente y aseguró que pertenecían a Snowball. Su opinión era que, probablemente, había venido de la dirección en la que estaba la granja Foxwood.

—No más tardanzas, camaradas—gritó Napoleón cuando las huellas fueron examinadas—. Hay trabajo por hacer. Esta misma mañana comenzaremos a reconstruir el molino y lo construiremos durante el invierno, bajo la lluvia o el sol. Le enseñaremos a este miserable traidor que no puede deshacer nuestro trabajo tan fácilmente. Recuerden, camaradas, no debe haber alteraciones en nuestros planes: deben ser llevados a cabo hasta que se cumplan. ¡Adelante, camaradas! ¡Larga vida al molino! ¡Larga vida a la Granja Animal!

Orwell, George. *Rebelión en la granja*. Buenos Aires, Cántaro, 2000. Traducción de Esteban Magnan.

GUÍA DE ANÁLISIS 7

1. Orwell ha elegido la granja como alegoría de un sistema político. Discutan a qué tipo de sistema hace referencia.
2. Expliquen qué advertencias pueden extraerse del texto sobre el sistema imperante en la granja después de la revolución.
3. ¿Cuál es la actitud de los animales frente a las imposiciones de los cerdos?
4. ¿Qué principios del Animalismo son transgredidos en el capítulo vi?
5. Comparen la situación de los cerdos y la del resto de los animales, después de la rebelión. ¿Qué diferencias encuentran?
6. Discutan por qué Orwell habrá elegido el nombre Napoleón para el Líder.
7. Los cerdos se dirigen a los demás animales llamándolos “camaradas”. ¿En qué partidos o corrientes políticas se utiliza este apelativo?
8. Identifiquen los grupos sociales a los que representan los cerdos por un lado y el resto de los animales por el otro.

Orwell: la literatura al servicio de la sociedad

Rebelión en la granja denuncia la falsedad de quienes prometen una sociedad mejor, como, por ejemplo, los representantes del sistema comunista pero que, una vez en el poder, reproducen las injusticias y las diferencias del régimen anterior. **En esta novela, se presenta una sátira sobre el régimen comunista en la Unión Soviética que fue liderado por Stalin a partir de la década del 1920.** La sátira (del latín *saturo*: "olla rida") es una composición literaria que pone de manifiesto los errores, los efectos humanos o los abusos e injusticias que cometen los individuos, los grupos o las sociedades mediante la técnica de ridiculizarlos y caturizarlos.

Orwell desarrolló esta sátira en forma de fábula, pues los personajes animales personificados, lo que le permitió llevar la burla a su máxima expresión: al tratarse de animales, el lector se ve obligado a mantener una distancia que no deja paso a la piedad o a la emoción.

En *Rebelión...* la mordacidad recae sobre el espíritu revolucionario, al ser obvio que los animales no reaccionan en defensa de sus ideales sino que necesitan satisfacer su hambre. Además, la clase dirigente está representada por los cerdos y su satirización comprende distintos estadios: de un humor risueño, como en el caso del entierro de los jamones, pasando por la ridiculización física: "*Su cola se puso rígida y se movió nerviosamente de lado a lado, signo de una intensa actividad mental*"; hasta el escarceo, aludiendo a la traición de Stalin a los principios del marxismo, se modifican los mandamientos del Animalismo con gran sarcasmo: *Los animales son iguales pero algunos son más iguales que otros* (op. capítulo X).

Utopía

El término utopía (del griego *ou topos*: "ningún lugar") tomó su significado actual (construcción de una sociedad imaginaria, ideal) a partir de la novela homónima escrita por el estadista inglés Tomás Moro (1478-1535). En esta obra, "Utopía" es el nombre de una isla en la que se desarrolla una sociedad perfecta.

A mediados del siglo XIX, comenzó a circular una nueva visión de sociedades imaginarias que presagiaban un panorama desalentador, temible y aterrador para la humanidad. Como se presagiaba un futuro no deseado, se dio a esta visión el nombre de "distopía" para oponerla a la anterior.

La literatura de los siglos XIX y XX se hizo eco de esta nueva fantasía y surgieron obras literarias con ese tema. En este sentido, pueden encontrarse dos tipos de obras que trabajan sobre el eje de la utopía y la distopía:

1. las **estáticas**, que se limitan a describir las sociedades imaginarias;
2. las **dinámicas**, que adoptan la forma de una novela y crean un acontecimiento que sirve para caracterizar a esa sociedad.

Las dos últimas novelas de George Orwell: *1984* y *Rebelión en la granja*, tratan sobre el peligro de los regímenes totalitarios que, después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), habían surgido en Europa (el nazismo en Alemania, el stalinismo en la Unión Soviética y el fascismo en Italia).



La figura de Josef Stalin es atacada duramente en la novela *Rebelión en la granja*.



¿POR QUÉ ESCRIBO?

En "*Why I Write*" ("Por qué escribo"), George Orwell afirma: "La cosa que más he deseado en los últimos diez años ha sido convertir en arte los escritos políticos. El punto del que siempre parto es un sentimiento de compañerismo, la sensación de injusticia. Cuando me siento a escribir un libro, no me digo: voy a crear una obra de arte. Lo escribo porque he visto que hay una mentira que quiero poner de manifiesto, un hecho sobre el cual quiero atraer la atención, y la preocupación que experimento en primer lugar es la de que se me escuche. Pero no podría realizar la labor de escribir un libro [...] si, por otro lado, ello no constituyera también una experiencia estética".

En: Karl, Frederick. *La novela inglesa contemporánea*. España, Lumen, 1968.



GUÍA DE LECTURA 19

1. Orwell le puso el subtítulo "Un cuento de hadas" a su novela *Rebelión en la granja*. ¿A qué se refería con ese subtítulo? ¿Qué estaba satirizando?
2. Busquen en los fragmentos leídos otros ejemplos de sátira.
3. Determinen si la novela de Orwell presenta una mirada utópica o distópica.
4. Señalen si *Rebelión...* es una obra dinámica o estática y justifiquen su elección.
5. ¿Cuáles son las dos utopías que se plantean en el capítulo II de *Rebelión...*?



En 1917, un grupo de oficiales zaristas (ejército blanco), se propusieron aplastar al bolchevismo y reinstaurar el Imperio Ruso. Para evitar que los antirrevolucionarios lograran su objetivo, el gobierno comunista ordenó la ejecución del zar Nicolás II y su familia.



La foto, tomada en 1920, muestra a Lenin pronunciando un discurso mientras que Trotsky está apoyado sobre la tarima. Años después, Stalin hizo borrar de la foto la imagen de su rival.



MODIFICAR LA HISTORIA

Una vez instaurado el régimen, Stalin hizo asesinar a muchos de sus antiguos compañeros del partido porque se oponían a su política. Como medio para salvaguardar su imagen, se encargó de reescribir la historia de la Revolución Rusa engrandeciendo su papel en ella y haciendo aparecer a Trotski como un enemigo del Partido Comunista. Además, hizo que se modificaron libros y fotografías para borrar la participación de su "nuevo enemigo" en la Revolución. Un ejemplo de este intento por reescribir la historia se manifestó en la censura de la película *Octubre* (1928) de Eisenstein, quien fue obligado a quitar del film las imágenes en las que aparecía Trotski.

La utopía comunista

En 1848, apareció en Londres el *Manifiesto Comunista* escrito por los alemanes Karl Marx y Friedrich Engels, en el que se proponía una revolución que acabara con la explotación de la clase obrera, el proletariado, y provocara la desaparición de la burguesía. Como consecuencia, el Estado debía abolir la propiedad privada, símbolo del capitalismo, y hacerse cargo de la producción económica. De esta manera, se podía originar un sistema perfecto en el que todos los hombres fueran iguales.

En *Rebelión en la granja* el viejo cerdo Major representa a Karl Marx su discurso (capítulo 1) expone sus ideas sobre una revolución que aborrecerá el poder de la explotación capitalista simbolizada por el Hombre. El término "camaradas" que aparece en sus palabras, alude claramente al discurso comunista:

"Ahora, camaradas, ¿cuál es la naturaleza de nuestra vida? Enfrentémoslo: nuestras vidas son desgraciadas, laboriosas y cortas. [...] Ningún animal de Inglaterra comprende el sentido de las palabras felicidad u ocio una vez que ha cumplido un año. Ningún animal de Inglaterra es libre. [...]"

Se suma todo [nuestro problema] en una sola palabra: Hombre. Saquemos al hombre de la escena y la causa principal del hambre y el exceso de trabajo será abolida para siempre. [...]"

Entonces, ¿qué debemos hacer? ¡Trabajar día y noche, cuerpo y alma por quitar de su trono a la raza humana! Ese es mi mensaje para ustedes, camaradas ¡Rebelión! [...]"

Orwell, George. *Op.cit.* Capítulo

La distopía soviética

A principios del siglo XX, el Imperio Ruso estaba gobernado por los zares presentaba una sorprendente heterogeneidad: en San Petersburgo, la capital existían los productos y tecnologías más modernos; en el campo, en cambio se recogía el trigo con el mismo sistema que en el siglo XVII. El pueblo ruso era en su mayoría analfabeto y no participaba activamente en ningún aspecto de la política. En 1917, la Revolución Rusa puso fin al dominio de los zares y el comunismo, liderado por Vladimir Ilich Ulyanov, conocido como Lenin, asumió el poder. Una vez establecido, el régimen comunista encaminó todos sus esfuerzos a convertir a Rusia, llamada entonces Unión Soviética (URSS), en una nación desarrollada industrialmente y en una potencia militar. Sin embargo, al morir Lenin en 1924, Stalin desplazó a Trotski (otro de los líderes) y asumió la jefatura del partido con el objetivo de transformar rápidamente la economía de la URSS.

Para evitar conflictos internos, durante su gobierno se implantó un régimen de terror llevado adelante por una temible policía secreta: entre 1929 y 1939, millones de personas fueron arrestadas y deportadas a campos de concentración y miles de ellas asesinadas. Trotski, que se oponía al régimen stalinista, fue expulsado de su patria en 1927 y, en 1940, asesinado en México, donde se había exiliado.

Stalin eliminó también la libertad de expresión y controló los medios de comunicación. El comunismo se convirtió en sus manos en un régimen autoritario que mantuvo hasta su muerte en 1953.

Poner de manifiesto una mentira

Si bien *Rebelión en la granja* se terminó de escribir en febrero de 1944, Orwell no pudo publicarla hasta agosto de 1945: las editoriales la rechazaban porque la obra atacaba abiertamente al régimen de Stalin quien había sido aliado de Inglaterra durante la Segunda Guerra Mundial.

En la obra, los cerdos representan a los líderes del Partido Comunista: Napoleón es Stalin, y Snowball, Trotski. Esta caracterización se evidencia en el desarrollo de la novela ya que la figura de Napoleón evoluciona de la misma manera que la del dictador soviético:

1. Napoleón comienza a enriquecerse y a beneficiarse sacando provecho de los demás animales: por ejemplo, en el capítulo II, se toma la leche recién ordeñada y no deja nada para los “camaradas”;

2. Snowball, al igual que Trotski, es el propagador de las ideas del viejo Major (“*principios del Animalismo*”), y es quien intenta introducir adelantos en la Granja Animal, como el molino de viento;

3. en la novela se produce un enfrentamiento constante entre Snowball y Napoleón, hasta que el primero es obligado a exiliarse –al igual que Trotsky– ya que es perseguido por los feroces perros de Napoleón. Una vez que es expulsado de la granja, todas las desdichas que sobrevienen a los animales le son atribuidas a Snowball, como la destrucción del molino que se debe, en realidad, a factores climáticos;

4. el poder de Napoleón se sustenta en el temor que producen sus fieros perros, como sucede durante la reunión donde surge una pequeña oposición que es rápidamente sofocada por los gruñidos de los perros; y también en las veladas amenazas de reducir a los otros animales a una mayor miseria y hambre, como cuando dispone que quienes no trabajen “voluntariamente” los domingos tendrán una ración menor de comida;

5. al igual que en el estado totalitario, en *Rebelión...* existe un aparato de propaganda, encarnado en el cerdo Squealer quien está a cargo de defender y difundir las ideas y acciones del régimen. Por ello, termina la mayoría de sus discursos con una frase intimidatoria: “¿O es que prefieren ver regresar al señor Jones?”;

6. se produce una tergiversación constante de la realidad según la conveniencia y los intereses de Napoleón y sus adeptos. Por ejemplo, a la máxima original del Animalismo “*Ningún animal dormirá en una cama*” se le agrega “*con sábanas*”, para justificar la decisión de los cerdos de dormir en las camas de los hombres;

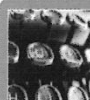
7. la historia es cambiada constantemente y, de esta manera, se engaña a los animales ya que por no saber leer ni escribir no pueden reconstruir su pasado. La falta de memoria hace que los animales no tengan control sobre el presente ni sobre el futuro. No les queda sino aceptar los que les dicen. La distorsión de la historia por parte de los dictadores constituye, según Orwell, un esfuerzo por alterar la relación entre el individuo y la realidad objetiva.

En definitiva, en *Rebelión...* se denuncia el abuso de poder y se plantea que la Revolución no ha conducido a ningún cambio efectivo: los animales continúan trabajando como esclavos, siguen hambrientos y temerosos. La única diferencia es que han cambiado de amos.

La novela de Orwell parece reflejar la idea de John Emerich: “El poder corrompe; el poder absoluto corrompe absolutamente”.



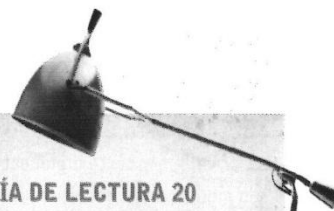
En 1941, el gobierno británico se alió con la Unión Soviética para combatir al ejército nazi.



EL GRAN HERMANO

En 1984, Orwell imagina un mundo gobernado por un régimen totalitario en manos de Big Brother (Gran Hermano). La sociedad del Estado totalitario estaba absolutamente controlada y vigilada mediante el empleo de televisores que tenían una doble función: por un lado, transmitir las 24 horas la imagen del líder y las noticias sobre la excelente política llevada a cabo por el gobierno; por el otro lado, vigilar lo que cada ciudadano hacía.

El dominio de los ciudadanos se realizaba también mediante el uso de la fuerza policial (“Policía del pensamiento”) destinada a castigar cualquier desvío en la forma de pensar o actuar de algún individuo.

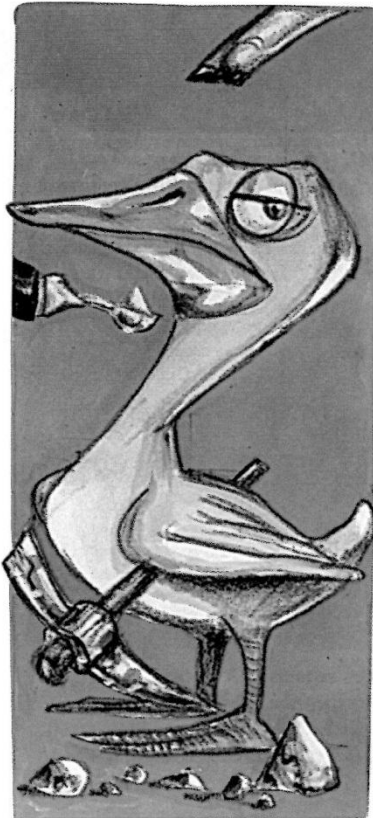


GUÍA DE LECTURA 20

1. Expliquen por qué se habla de la “utopía comunista” y de la “distopía soviética”.
2. Debatan: qué hace posible que un régimen como el de la Granja Animal perdure mucho tiempo. Busquen en el texto datos que justifiquen sus ideas.
3. Busquen en *Rebelión...* otros ejemplos que reflejen la ideología stalinista.
4. Expliquen la frase de Emerich en relación con la novela de Orwell.
5. Lean la columna lateral sobre “Gran Hermano” y señalen las semejanzas con el régimen stalinista.

ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN

Propuestas para elegir



1. Clave para entender la sátira

Lean el siguiente chiste gráfico de Roberto Fontanarrosa:



• El chiste requiere de una clave para ser comprendido, pues una persona del siglo XIX o de otro país no hubiera podido captar el sentido de: "la ñata contra el vidrio". ¿En qué consiste la clave? Escriban un breve texto expositivo sobre ese tema.

Clarín, 27 de octubre de 2000.

2. El vampiro novelado

Organicen la proyección de la película *Drácula de Bram Stoker* (1992) del director Francis Ford Coppola, ya que respeta el formato de la novela y resuelvan:

- ¿Qué otros géneros textuales se incluyen en ella?
- Resuman la historia pasada del conde.
- ¿Qué tipo de trama desarrolla?
- Debatan si aparece alguna crítica a la sociedad de la época.

3. El discurso de propaganda

Escriban el texto argumentativo que utilizaría Squealer para justificar la modificación del último de los mandamientos del Animalismo: "Todos los animales son iguales pero algunos son más iguales que otros".

4. Cuestión de puntos de vista

- Reúnanse en grupos y que cada uno elija un hecho que todos los integrantes conozcan: un accidente, un episodio policial, una anécdota, etc.
- Cada participante debe contar el episodio desde un punto de vista diferente, como si fuera uno de los personajes intervinientes.
- Una vez terminado el trabajo, lean los textos para comparar los resultados.

