

Curso para la enseñanza N°1

Nivel Secundario

Ciclo Orientado

Lengua

Diseño de recorridos de lectura en torno a temas y problemas de la literatura

Año 2017

COORDINADOR

Nombre del curso

Diseño de recorridos de lectura en torno a temas y problemas de la literatura

Autores

Fernanda Cano y Matías Jelicié

Destinatarios

Área: Lengua / Literatura. Profesores/as en ejercicio del Ciclo Orientado.

Presentación

La práctica de la lectura literaria ocupa un lugar privilegiado en los años del Ciclo Orientado, dada la centralidad de la literatura en el área. Su abordaje sistemático es una tarea que el/la docente debe encarar para el armado de su planificación, para el diseño de recorridos que inviten a la lectura, al análisis y la interpretación de los textos. Se trata de una tarea que implica tomar decisiones sobre *qué se lee y cómo se lee* la literatura en el aula.

Por su parte, los diseños curriculares abiertos permiten (y exigen) elegir y seleccionar los textos literarios que serán trabajados durante el año, organizarlos en secuencias de aprendizaje, establecer relaciones entre las lecturas literarias y otras lecturas del campo de la cultura en general. Así se consigna en los acuerdos establecidos en los NAP, correspondientes al Ciclo Orientado:

La lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro), pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, en especial, incluyendo la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios. La construcción de recorridos de lectura organizados en torno a temas y problemas específicos del campo de la literatura, en diálogo con otras series de discursos (históricos, filosóficos, sociológicos, políticos, antropológicos, etc.) y con otras prácticas y lenguajes artísticos.
(ME, 2012)

Es a partir de estas acciones que el docente se configura como un agente de intervención en el canon literario escolar: sus decisiones sobre qué se lee y cómo se lee en las aulas afectan y ponen en juego cierta concepción de la literatura y modos de abordaje de los textos literarios, a la vez que delimitan ciertas obras que, a partir de su tarea, quedan comprendidas en el canon escolar.

Este curso se propone abrir un espacio de reflexión centrado en la selección de textos literarios, en la organización de esos textos en recorridos de lectura, en su abordaje a partir de secuencias didácticas posibles para realizar en las aulas de las escuelas secundarias, secuencias que incluyan propuestas de lectura y de escritura. Para eso se recuperarán y explorarán los distintos enfoques en la enseñanza de la literatura y se analizarán, desde una perspectiva teórica y didáctica, los materiales implicados en dicha enseñanza: los libros de texto, los manuales de literatura, las antologías literarias. En forma paralela, y a través de un Taller de armado de una secuencia, se acompañará a los participantes en el diseño de secuencias posibles para ser implementadas en las aulas.

Objetivos

Que los docentes participantes logren:

- ✓ enriquecer sus repertorios de lectura de obras literarias;
- ✓ reconocer y revisar tradiciones de enseñanza de la literatura en nuestro país;
- ✓ acordar criterios para la selección de obras literarias para las/los estudiantes y las modalidades de su abordaje en las aulas;
- ✓ construir recorridos de lectura organizados en torno a temas y problemas específicos del campo de la literatura, en diálogo con otros discursos (históricos, filosóficos, sociológicos, entre otros) y con otras prácticas y lenguajes artísticos;
- ✓ diseñar e implementar propuestas de producción de textos de diverso tipo a partir de la lectura de obras literarias;
- ✓ trabajar colaborativamente en el diseño de secuencias didácticas para el ciclo.

Contenidos y capacidades

Los **contenidos** son:

- Eje temático 1: Teorías y enfoques en la enseñanza de la literatura

Enfoques en la enseñanza de la literatura: historicista: biográfico; las literaturas nacionales. La relación entre la Literatura española, Argentina y Latinoamericana en el pasado y en el presente. La lectura literaria a partir de nociones y conceptos provenientes de la teoría literaria. La construcción de un canon literario: campo literario, instituciones y valoraciones. El canon literario escolar. Lecturas tradicionales, apertura y renovación del canon.

- Eje temático 2: Recorridos de lecturas en torno a temas y problemas de la Literatura

Taller de armado de una secuencia didáctica. Cómo organizar un recorrido de lecturas a partir de un tema; a partir de un problema, noción o procedimiento; en torno a un autor; a un género. Los instrumentos de la enseñanza en la asignatura Literatura: los libros de texto y las antologías literarias. Las propuestas de lectura y de escritura en el diseño de una secuencia.

Las **capacidades priorizadas** son:

- ✓ cognitivas: comprensión y pensamiento crítico;
- ✓ intrapersonales: aprender a aprender;
- ✓ interpersonales: trabajo con otros y comunicación.

Metodología

El presente curso está estructurado en torno a dos instancias indispensables para el logro de los objetivos planteados: encuentros presenciales con especialistas y colegas, por un lado, e instancias de

implementación en la práctica y espacios de estudio, por otro.

En los **encuentros presenciales con especialistas y colegas** se abordarán los contenidos abriendo un espacio para reflexionar en torno a: a) qué se lee y cómo se lee en las aulas; b) las selecciones literarias y la organización de los libros de texto y las antologías; c) el diseño de secuencias didácticas en las que el docente deberá realizar una selección de lecturas en torno a alguna problemática literaria.

Para eso habrá instancias de exposición pero también de intercambio y discusión sobre los diseños curriculares, los programas, los libros de texto, con una mirada crítica que permita relevar los modos de configuración del canon literario escolar y las maneras de abordarlo en el aula.

Por otro lado, habrá instancias de **trabajo sobre propuestas didácticas**, que podrán ser: a) analizadas y compartidas con otros colegas para enriquecerlas; b) valoradas y evaluadas en el curso para determinar sus logros y realizar ajustes; c) implementadas en el aula con los estudiantes.

Finalmente, serán necesarios **espacios de estudio**, que tendrán lugar entre encuentro y encuentro, centrados en la lectura de bibliografía vinculada con el enfoque de la enseñanza de la literatura, las selecciones literarias y otros materiales requeridos en las secuencias de trabajo.

Distribución de tiempo

- ✓ Encuentros presenciales con especialistas y colegas: 40 hs (8 encuentros quincenales de 5 hs. de duración).
- ✓ Actividades no presenciales: 20 hs.
- ✓ Horas totales del curso: 60 hs.

Evaluación

La evaluación de los docentes cursantes se realizará en base al desempeño durante todo el curso, la presentación escrita de la secuencia didáctica y su reformulación a través de un texto escrito final. En cuanto al desempeño se observará el trabajo del docente con el material bibliográfico, la participación en las actividades presenciales y el cumplimiento de las actividades no presenciales. En relación con la secuencia didáctica se espera que evidencie la apropiación de los temas trabajados a lo largo del curso (canon literario, enfoques de la enseñanza de literatura, antologías, nociones de teoría literaria, consignas de escritura, etc.).

Programa general del curso

Encuentro 1

Contenidos

Enfoques en la enseñanza de la literatura: historicista, biográfico, las literaturas nacionales. La relación entre la Literatura Española, Argentina y Latinoamericana en la historia de la enseñanza de la asignatura. Los diseños curriculares de Literatura para el Ciclo Orientado: primera exploración de las selecciones literarias.

Bibliografía

Bombini, G. (2001). "La Literatura en la escuela". En: Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires: Flacso/Manantial.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cano, F. (2005) "Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)".(mimeo). En: Diploma Superior Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Martínez, G. (2001, 24 de abril). "Elogio de la dificultad". *Clarín, Suplemento de Cultura*. Recuperado de: <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/04/22/u-00402.htm>

Encuentro 2

Contenidos

Una reflexión en torno a la noción de **canon literario**. El rol de las instituciones y sus valoraciones. Criterios que se juegan en la definición del canon literario. El canon literario escolar: una primera exploración. El rol de la escuela en los procesos de canonización. Lecturas tradicionales, apertura y renovación del canon.

Bibliografía

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Hachette.

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). "La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos". En: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia* (pp. 161-200). Buenos Aires: Ariel.

Bloom, H. (1995). "Introducción". En: *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Kohan, M. (2005). "Notas sobre el canon". (mimeo). En: *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Martínez, T. E. (1996, 13 de noviembre). "El canon argentino". En: *Cultura, La Nación*, . Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/214137-el-canon-argentino>.

Encuentro 3

Contenidos

El canon literario escolar. Las selecciones literarias: criterios para elegir qué leer en las aulas. Las selecciones literarias en los manuales y libros de texto de Literatura, su relación con los enfoques. El armado de una secuencia didáctica: definir recorridos de lectura posibles.

Bibliografía

Bentivegna, D. (2004, 14 de marzo). "El canon, explicado a los niños". En: *Página 12, Suplemento Radar*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-976-2004-03-14.html>

Encuentro 4

Contenidos

Las antologías literarias. Diferentes tipos: organización de los textos literarios por género, por autor, por tema, por períodos. El paratexto de las antologías didácticas: estudios preliminares o prólogos; póslogos; propuestas de actividades; inclusión de textos no literarios para relacionar con lo literario. Formas de trabajo en el aula con las antologías literarias.

Bibliografía

Bentivegna, D. (2003). "Retórica, poética e historia en los manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos". V Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, agosto de 2003, La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev4>

Bombini, G. (2015). "Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales". En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol. 1(1), (pp. 21-32). Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486/1488>.

Gaspar, M. (2014). *La condición traductora. Sobre los nuevos protagonistas de la literatura latinoamericana*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Piacenza, P. (2015) "GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado". En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol. 1(1), (pp. 109-131). Recuperado de:

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>.

Pionetti, M. (2010). "Antologías escolares: un lugar para la literatura argentina". *II Jornadas de Literatura Argentina: Encuentro de Culturas en la Literatura Argentina*. Publicado en Actas.

Encuentro 5

Contenidos

La lectura literaria a partir de nociones y conceptos de la teoría literaria. Nociones del campo de la narratología para el abordaje de cuentos y novelas. Formas de abordar la poesía y el teatro. Definición de marcos teóricos, nociones e información complementaria para la secuencia didáctica.

Bibliografía

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Cano, F. (2005) "Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)".(mimeo). En: Diploma Superior Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rest, Jaime (1979). *Conceptos fundamentales de literatura moderna*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Encuentro 6

Contenidos

La lectura literaria y las propuestas de escritura creativa. El taller de escritura. Las consignas de escritura. Tipos de consignas. Formulación de las consignas: pautas. Diseño de consignas de escritura para la secuencia didáctica.

Bibliografía

Alvarado, M. (1997). "Escritura e invención en la escuela". En: Alvarado, M. *et al. Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Editorial A-Z.

Alvarado, M. (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura". En: Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-52). Buenos Aires: Flasco/Manantial..

Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

Encuentro 7

Contenidos

La planificación didáctica: sentidos y componentes. Criterios para la construcción de secuencias didácticas de literatura.

Bibliografía

Bórtoli, P.V. (2013). "Literatura y Mercado: el caso del 'manual de literatura'". En: *Actas del III Congreso Internacional Cuestiones Críticas*. Rosario, abril 2013. Recuperado de: http://www.celarg.org/int/arch_public/b_rtoli_pamelacc.pdf

Feldman, D. (2010) *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gerbaudo, A. (2011). "El docente como autor del currículum. Una reinstalación política y teórica necesaria". En: Gerbaudo, A. (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 17-27). Rosario: Ediciones UNL.

Litwin, E. (2016). "Las actividades para la construcción del conocimiento" en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (pp. 90-93). Buenos Aires: Paidós.

Encuentro 8

Presentación de las secuencias didácticas elaboradas durante el curso. Exposición, comentarios, ajustes y evaluación.

ENCUENTRO 1

Presentación

En este primer encuentro, la propuesta consiste en abordar distintos enfoques en la enseñanza de la literatura: el enfoque historicista, el biográfico, los abordajes orientados a realizar recorridos que atienden a las literaturas nacionales. Cuando seleccionamos textos literarios ¿qué relaciones se establecen entre la Literatura Española, la Literatura Argentina, la Literatura Latinoamericana? Por otro lado, se avanzará en la exploración de los diseños curriculares y los programas de Literatura.

El encuentro estará organizado en dos momentos:

Primer momento (195 minutos): La selección de lecturas ayer y hoy. Reflexión sobre las selecciones literarias en la enseñanza de la Literatura; exposición y reflexión sobre los diversos enfoques en dicha enseñanza.

Segundo momento (105 minutos): Las prescripciones curriculares actuales. Lectura y análisis de los NAP y programas del área del Ciclo Orientado, de manera interrelacionada.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Explicitar y compartir sus experiencias como lectores y criterios para la selección de textos	Criterios para la selección de textos	1.1	90'	Lectura compartida de un artículo y debate
Rememorar sus experiencias lectoras como estudiantes y profesores de Literatura	Historia de la enseñanza de la Literatura: enfoques y escalas	1.2	45'	Trabajo en pequeños grupos para compartir sus experiencias
Dar espesor histórico a sus propias experiencias		1.3 1.4	60'	Puesta en común. Exposición dialogada del capacitador. Lectura de texto síntesis

Sistematizar las prescripciones curriculares	El diseño curricular actual de la literatura	2.1	60'	Análisis de los NAP y del DC en pequeños grupos
		2.2	45'	Puesta en común para la construcción compartida de la sistematización
Establecer acuerdos para el encuentro 2				Indicación de las actividades no presenciales para el encuentro 2

Orientaciones para el capacitador

Para realizar las lecturas y las actividades propuestas, se recomienda contar con programas y diseños curriculares de Literatura, de distintos períodos, que permitan un contraste entre las diversas perspectivas desde las que se abordan las lecturas literarias en la escuela.

Primer momento: La selección de lecturas ayer y hoy

Actividad 1.1

Entre todos

- Para comenzar, les sugerimos la lectura compartida de un breve artículo: “Elogio de la dificultad”, del escritor argentino Guillermo Martínez.

Elogio de la dificultad

Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas.

Cada vez que se habla de lectura, maestros, escritores y editores se apresuran a levantar las banderas del hedonismo, como si debieran defenderse de una acusación de solemnidad, y tratan de convencer a generaciones de adolescentes desconfiados y adultos entregados a la televisión de que leer es puro placer. Interrogados en suplementos y entrevistas hablan como si ningún libro, y mucho menos los clásicos, desde *Don Quijote* a *Moby Dick*, desde *Macbeth* a *Facundo*, les hubiera opuesto nunca resistencia y como si fuera no sólo sencillo llegar a la mayor intimidad con ellos, sino además, un goce perpetuo al que vuelven todas las noches. La

posición hedonista es, por supuesto, simpática, fácil de defender y muy recomendable para mesas redondas porque uno puede citar de su parte a Borges: “Soy un lector hedónico: jamás consentí que mi sentimiento del deber interviniera en afición tan personal como la adquisición de libros, ni probé fortuna dos veces con autor intratable, eludiendo un libro anterior con un libro nuevo...”

Y bien, yo me propongo aquí la defensa más ingrata de los libros difíciles y de la dificultad en la lectura. No por un afán especial de contradicción, sino porque me parece justo reconocer que también muchas veces en mi vida la lectura se pareció al montañismo, a la lucha cuerpo a cuerpo y a las carreras de fondo, todas actividades muy saludables y a su manera placenteras para quienes las practican, pero que requieren, convengamos, algún esfuerzo y transpiración. Aunque quizá sea otro deporte, el tenis, el que da una analogía más precisa con lo que ocurre en la lectura. El tenis tiene la particular ambivalencia de que es un juego extraordinario cuando los dos contrincantes son buenos jugadores, pero se vuelve patéticamente aburrido si uno de ellos es un novato, y no alcanza a devolver ninguna pelota. Las teorías de la lectura creen decir algo cuando sostienen el lugar común tan extendido de que es el lector quien completa la obra literaria. Pero un lector puede simplemente no estar preparado para enfrentar a un determinado autor y deambulará entonces por la cancha recibiendo pelotazo tras pelotazo, sin entender demasiado lo que pasa. La versión que logre asimilar de lo leído será obviamente pálida, incompleta, incluso equivocada. Si esto parece un poco elitista basta pensar que suele ocurrir también exactamente a la inversa, cuando un lector demasiado imaginativo o un académico entusiasta lanza sobre el texto, como tiros rasantes, conexiones, interpretaciones e influencias en las que el pobre escritor nunca hubiera pensado.

En todo caso la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración. La primera dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho. Es razonable la desconfianza de los adolescentes cuando se los incita a leer aunque sea un libro. Proceden con la prudencia instintiva de aquel niño de Simone de Beauvoir que se resistía a aprender la “a” porque sabía que después querrían enseñarle la “b”, la “c” y toda la literatura y la gramática francesa. Pero es así: los libros, aún en su desorden, forman escaleras y niveles que no pueden saltarse de cualquier manera. Y sobre todo, sólo en la comparación de libro con libro, en las alianzas y oposiciones entre autor y autor, en la variación de géneros y literaturas, en la práctica permanente de la apropiación y el rechazo, puede uno darse un criterio propio de valoración, liberarse de cánones y autoridades y encontrar la parte que hará propia y más querida de la literatura.

La segunda dificultad de la lectura es, justamente, quebrar ese criterio; confrontarlo con obras y autores que uno siente en principio más lejanos, exponerse a literaturas antagónicas, impedir que las preferencias cristalicen en prejuicios, mantener un espíritu curioso. Y son justamente los libros difíciles los que extienden nuestra idea de lo que es valioso. Son esos libros que uno está tentado a soltar y sin embargo presente que si no llega al final se habrá

perdido algo importante. Son esos libros contra los que uno puede estrellarse la primera vez y sin embargo misteriosamente vuelve. Son a veces carromatos pesados y crujientes que se arrastran como tortugas. Son libros que uno lee con protestas silenciosas, con incomprendiones, con extrañezas, con la tentación de saltar páginas. No creo que sea exactamente un sentimiento del deber, como ironiza Borges, lo que nos anima a enfrentarnos con ellos, e incluso a terminarlos, sino el mismo mecanismo que lleva a un niño a pulsar “enter” en su computadora para acceder al siguiente nivel de un juego fascinante. Ellos no ocultan su orgullo cuando se vuelven diestros en juegos complicados ni los montañistas se avergüenzan de su atracción por las cumbres más altas.

Hay una última dificultad en la lectura, como una enfermedad terminal y melancólica, que señala Arlt en una de sus aguafuertes: la sensación de haber leído demasiado, la de abrir libro tras libro y repetirse al pasar las páginas: pero esto ya lo sé, esto ya lo sé. Los libros difíciles tienen la piedad de mostrarnos cuánto nos falta.

Guillermo Martínez.

Clarín, 24 de abril del 2001, *Suplemento de Cultura*.

Recuperado de: <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/04/22/u-00402.htm>

- Para abrir una primera reflexión sobre la lectura literaria a partir de este artículo, les proponemos algunas preguntas orientadoras del intercambio.
 - ✓ Pensando en su propia formación como lectores, ¿cuál/es son los libros que les resultaron *difíciles* y en qué aspecto radicaba esa dificultad? Construyan un listado en respuesta a ambas preguntas.
 - ✓ Desde su perspectiva como docentes, ¿cuál/es son los libros que les parecen *difíciles* para dar a leer a sus estudiantes y por qué? Les sugerimos en primer lugar realizar un listado individual; luego compartirlo en el grupo para identificar al menos cinco títulos comunes; finalmente, escribir para cada uno un enunciado que explique el motivo de esa dificultad.
 - ✓ “Los libros, aún en su desorden, forman escaleras y niveles que no pueden saltarse de cualquier manera”, afirma Martínez. Como docentes, en el diseño de programas, en la organización de las lecturas a realizar con los/las estudiantes durante el año, ¿cómo construimos esas escaleras? ¿Qué criterios se ponen en juego? Escriban un párrafo explicando sus conclusiones.

Orientaciones para el capacitador

“Elogio de la dificultad”, el artículo de G. Martínez, permite comenzar poniendo sobre la mesa diferentes problemáticas que serán objeto de revisión durante el curso. Por un lado, su mismo título incita a desanudar **el tema de la dificultad de los textos** en un doble sentido. Es habitual que, entre los/las profesores/as del área, surjan en principio dos posiciones antagónicas: la postura de quienes consideran que no es conveniente ofrecer textos difíciles (y por tanto seleccionan materiales poco desafiantes para los estudiantes) y la de quienes, por el contrario, proponen la lectura de obras muy alejadas de sus posibilidades, sin un andamiaje suficiente como para que puedan abordarlas. En ese sentido, la primera pregunta apunta a recordar **sus propias experiencias como lectores**, a fin de rememorar los propios desconciertos e incomprendimientos, así como experiencias facilitadoras; por otra parte, resulta un modo de ir conociendo al grupo y a cada uno. Sugerimos, en este sentido, ofrecer tiempo suficiente y repreguntar, incluso, armando un listado compartido de libros que les resultaron difíciles. De esta manera, estas posiciones suelen verse puestas en cuestión y sopesadas en pos de un equilibrio más productivo.

Una segunda cuestión interesante es retomar las dos analogías propuestas por Martínez: el montañismo y el tenis. Ambas refieren a un lector solitario que se enfrenta a un texto y justamente no están pensadas para albergar la situación escolar. Una buena conclusión al respecto puede partir de la pregunta respecto de dónde ubicarían a un docente en ambas imágenes: ¿es un simple espectador de la “escalada” o el árbitro del partido de tenis que se juega entre el lector y el texto? Este interrogante puede permitir pensar al docente de otra manera: como quien, de alguna manera, tiende la soga de quien escalará o bien la de quien *en dobles* juega del lado del estudiante. Avanzando aún más, en las aulas, no hay tampoco un lector solitario, en la medida en que es a través de las conversaciones para compartir interpretaciones en las que cada *montañista* o *jugador* no sólo cuenta con el docente, sino también con sus compañeros.

Actividad 1.2

En pequeños grupos

- La organización de las lecturas, la construcción de las *escaleras* de libros que mencionaba Martínez, fue impuesta a los docentes durante décadas: el currículum escolar prescribía qué libros debían leerse en cada año, en qué año debía abordarse la literatura española, la literatura latinoamericana, la literatura argentina.
 - ✓ ¿Cómo se organizaban las lecturas correspondientes a Literatura Española, Latinoamericana y/o Argentina cuando estudiaron en la escuela secundaria?
 - ✓ ¿Cuál fue la organización en su formación como profesores del área?
 - ✓ ¿Se mantienen esos enfoques en los diseños curriculares actuales?

- A partir de las respuestas a las dos primeras preguntas, organicen un esquema para resumir las experiencias del grupo.

Actividad 1.3

Entre todos

- Les proponemos realizar una puesta en común de las síntesis alcanzadas.

Orientaciones para el capacitador

A partir de la puesta en común, le recomendamos destinar un tiempo a exponer: a) cuáles fueron los enfoques predominantes en la enseñanza de Literatura a través del tiempo (historicista, biográfico, las literaturas nacionales); b) qué lugar ocupaban la Literatura Española, Argentina y Latinoamericana teniendo en cuenta la distribución de los contenidos de la disciplina en los últimos años de la escuela.

Sugerimos que integre como ejemplos las experiencias relatadas por los grupos en su exposición.

Actividad 1.4

Entre todos

- A partir de la exposición del capacitador y para continuar reflexionando sobre este tema, les proponemos la lectura de un fragmento de “Sobre la enseñanza de la literatura”, de Fernanda Cano.

El currículum escolar: el lugar de las decisiones y los acuerdos (o las traiciones y desacuerdos)

El currículum escolar es un lugar de decisiones y acuerdos. De decisiones que afectan, por un lado, a qué se lee como literatura en el contexto escolar. Esa primera decisión, definir cuáles serán los libros que serán leídos por nuestros alumnos, supone un acuerdo: recortar dentro del campo de las producciones literarias qué libros están comprendidos dentro de lo que, a partir de ese mismo recorte, se define como canon literario escolar. El recorte, entonces, es una operación doble, porque a la vez que selecciona qué leer traza los límites del campo, lo que supone (casi siempre de manera implícita) una definición sobre la literatura. Una operación doble que, también, opera sobre un campo ya delimitado, pues el canon escolar se construye sobre un canon literario más amplio, compuesto por las obras que en cierta época y según ciertos criterios se consideran literarias. La literatura desborda el ámbito escolar. Y el

currículum intenta controlar ese desborde, basándose en algunos criterios y, sobre todo, en una concepción sobre lo literario.

[...]

La historia de la enseñanza de la literatura, en relación con la definición de un currículum y un canon escolar puede narrarse como una historia de decisiones y traiciones. Y los conflictos, en tal caso, no son la novedad pues estuvieron presentes ya en la fundación de la disciplina misma. Gustavo Bombini señala, para el caso argentino, ese acto fundacional en el diseño de los programas de 1884, cuando la disciplina se constituye como tal y se perfilan los principales ejes de discusión en torno a qué se enseña como literatura. Se trata de los primeros programas oficiales, escritos por los intelectuales Calixto Oyuela y Ernesto Quesada. Las materias son tres y se asignan a tercero, cuarto y quinto años. Y en un gesto complementario de su fundación, se bautizan: “Literatura preceptiva”, “Literatura española y de los estados iberoamericanos” y “Estética y literaturas extranjeras”. Sin duda, los nombres del bautismo así como la distribución en los años correspondientes no serán ajenos a las decisiones que venimos pensando. Si el programa de “Literatura preceptiva” se destina al lenguaje, a la definición de literatura, a las reglas de composición literaria; oratoria, historia, género didáctico, novela, poesía, versificación, poesía lírica, épica y dramática y fábula, el de “Literatura española y de los Estados hispanoamericanos” coloca a la literatura española como antesala para el estudio de las literaturas iberoamericanas. Este lugar de “antesala” concedido a la literatura española, como puerta de entrada a la literatura argentina y a la literatura latinoamericana irá variando a lo largo del tiempo y nos permitirá ver qué posición se asigna a las producciones locales en relación con el resto de las literaturas. Sabemos, además, que este acto fundacional inaugura una tendencia a la nacionalización del currículum: la literatura es útil para transmitir el ser nacional. La lengua (así ha sido en cada acto de conquista) es el vehículo que permite disciplinar; de ahí que la selección de textos esté supeditada a la norma del buen hablar y del buen escribir. Vayan como ejemplos de la literatura gauchesca Bartolomé Hidalgo, Ascasubi y Estanislao del Campo, los aceptados; el *Martín Fierro* de Hernández, no, tendrá que esperar.

Siguiendo la historia, hacia 1905, tiene lugar la reforma del entonces ministro de educación Joaquín V. González. Y la reforma trae novedades. En el programa de “Castellano y Literatura”, que comprende esencialmente la lectura, se propone partir de la lectura de trozos seleccionados en los primeros años hasta llegar a la lectura de textos más extensos en los años siguientes. Se incluyen autores más modernos (Julio Verne viene a expandir el canon, por ejemplo) y aparecen, en los últimos años, nociones de “historia literaria” y “género”, a modo de consideraciones generales. Otra novedad: se recomienda comenzar el desarrollo del programa partiendo de elementos conocidos para los alumnos. Los órdenes se invierten: la literatura argentina aparece en forma previa a la literatura española y las disputas de desatan. Las posturas críticas de este diseño, argumentando en función de nociones tales como la “raza” y el “idioma”, sostienen que la literatura argentina continúa y depende de la española.

Teniendo en cuenta las modificaciones y los cambios significativos que se producen, un tercer momento se sitúa durante las presidencias de Yrigoyen y Alvear, cuando Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín (1936) impulsan una reorganización del campo disciplinario que, en líneas generales, es la que se ha mantenido hasta épocas recientes. La literatura castellana se desdobra en “Literatura Hispanoamericana y Argentina” y en “Literatura Española”, para cuarto y quinto año. Pero cuando las ubicaciones parecen haber sido fijadas ya, la reforma de 1941 vuelve a invertir el orden: primero, la literatura “madre”, la española.

Territorio flexible, habíamos dicho antes, sujeto a las nuevas producciones, a las nuevas lecturas, la década del 60 impacta con el impacto del denominado “boom” latinoamericano. Se sabe de los alcances de este fenómeno cultural, de las críticas que, incluso, ha recibido por aquellos que lo leen como una simple operación de mercado. Ya sea como movimiento genuino de autores (entre los que podríamos mencionar la literatura más política que incluye textos como *El señor presidente*, de Miguel Ángel Asturias, o *Yo, el supremo*, de Augusto Roa Bastos) que discuten sobre la especificidad de lo literario, sobre los propósitos de sus novelas y los vínculos entre las formas de producción artística y la realidad política, ya sea que se lo considere como una maniobra de mercado editorial, este fenómeno tendrá sus efectos sobre un canon escolar que, entonces, volverá a revisarse: así, ingresan García Márquez, Cortázar, Neruda, Rulfo... (sabemos que la lista de autores que, con la etiqueta del realismo mágico, lograron que la literatura argentina y latinoamericana alcanzara una difusión clara en Europa y Estados Unidos es bastante más larga; pero sabemos también que, en términos del canon escolar, la lista suele reiniciarse una y otra vez: García Márquez, Cortázar..., García Márquez, Cortázar,... Habría que investigar cuáles del resto de los autores pudieron leerse efectivamente en las aulas).

La década del 80 trajo la reforma que incidió en relación con los conocimientos que se pretendía que el alumno manejara sobre la literatura (...). Aquí, la mirada se centró en una suerte de *aggiornamento*, en una actualización de contenidos, una puesta al día que supuso una revisión de los programas de las disciplinas y tuvo como efecto la renovación de los materiales vinculados a la enseñanza (desde manuales y libros de texto hasta cartillas y módulos destinados al docente) y, durante la década del noventa y con el objetivo de implementar las “actualizaciones” necesarias, la profusión de cursos de capacitación docente (en una red continua que continúa). En los hechos, esto se tradujo en un notable encogimiento de eso que llamamos literatura. Convertida en una piel de zapa, el deseo de la reforma hizo hincapié en “otros” discursos sociales a los que era necesario hacerles un lugar: la crónica periodística, la entrevista, los artículos de opinión reprodujeron la estrella que acompañó el avance de los medios masivos. La literatura, a la gatera.

Y para completar la historia, una historia que nos sirva de marco y nos permita ubicarnos en relación con una enseñanza que ya lleva más de un siglo, deberíamos decir algo de la situación actual. Ausencia y desconcierto no son ajenos a este panorama. El avance de las producciones editoriales educativas, un gesto que ya desde los inicios de la reforma comenzó

a desarrollarse, parece haber tomado la posta en un camino que viene a guiar. Las currículas se superponen, se desmienten unas a otras o, incluso, brillan por su ausencia. Los programas, que en cada jurisdicción se organizan como pueden, navegan entre la literatura argentina, la latinoamericana (nótese que la denominación ha variado para dejar la antesala atrás: de literatura hispanoamericana a latinoamericana), intentando los ahora llamados “diálogos” con las literaturas europea, norteamericana y española. La propuesta se basa en una lectura que acierte en el señalamiento de vínculos posibles, ya sean temáticos o genéricos, entre una novela argentina y una francesa.

[...]

Cano, F. (2005) “Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)”.(mimeo). En: Diploma Superior Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Orientación para el capacitador

De acuerdo con el manejo de los tiempos, se puede optar por realizar una lectura compartida del texto de Fernanda Cano en este momento, o bien incluir la lectura como actividad no presencial.

Segundo momento: Las prescripciones curriculares actuales

Actividad 2.1

En pequeños grupos

Orientación para el capacitador

Una vez expuestos los enfoques predominantes en la enseñanza de Literatura, el segundo momento del encuentro estará centrado en el análisis de los NAP y del Diseño Curricular.

Para realizar la actividad que se propone a continuación, se recomienda que los docentes se reúnan en grupos reducidos (de cuatro o cinco integrantes), en lo posible teniendo en cuenta el año en que concentran más horas.

Para registrar sus observaciones y sus comentarios, cuentan con una grilla que les facilitará, luego, realizar una exposición grupal de esas observaciones.

- Reunidos en grupos de cuatro o cinco docentes, les proponemos que analicen los NAP y el diseño curricular, tomando como base las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Cómo se distribuyen los contenidos a enseñar en los años correspondientes al Ciclo Orientado? ¿Cuál es el criterio que fundamenta esa distribución? ¿Se privilegia un enfoque histórico, un abordaje centrado en una literatura nacional, una distribución por géneros, u otros criterios?
 - ✓ ¿Cuáles son los textos literarios que se proponen a los estudiantes? ¿Se ofrecen listas de textos? ¿Disponen de lecturas literarias sugeridas? ¿Se distribuyen las lecturas entre obligatorias y optativas?

- Los invitamos a preparar sus conclusiones para la puesta en común, a partir de un cuadro como el siguiente:

<i>Literatura</i>	Contenidos: criterios de organización	Lecturas literarias sugeridas	Criterios que fundamentan esas selecciones
<i>Cuarto año</i>			
<i>Quinto año</i>			

Actividad 2.2

Entre todos

- Los invitamos a compartir las síntesis alcanzadas y las observaciones surgidas dentro del grupo.

Orientación para el capacitador

Resulta muy importante que el capacitador construya este cuadro con antelación para coordinar adecuadamente la puesta en común. Durante el intercambio, se sugiere reorganizar el cuadro a la vista de todos, tomar un grupo como base y solo ir señalando diferencias, en el caso de que las hubiere.

Si bien los NAP y los DC suelen incluir algunas consideraciones sobre los criterios para la selección y secuenciación de las lecturas, no todos están explícitos. En este sentido, el capacitador debería haber completado este cuadro con antelación, en función de su propio DC y los criterios que se explicitan y los que se deben inferir.

Más allá de las conclusiones a las que se llegue, sería interesante señalar que los documentos curriculares actuales son mucho más abiertos que en otras épocas, y por tanto requieren por parte de los docentes una gran cantidad de decisiones, que refieren, entre otras variables, a las características de sus estudiantes.

Acuerdos para el próximo encuentro

Orientación para el capacitador

Para analizar el curriculum real y a la vez ahondar en la dimensión histórica de la enseñanza de la literatura, se propone que los docentes inicien el análisis de programas y manuales escolares de literatura.

Una opción es contar con copias de índices de tres manuales de diferentes épocas y dos programas también de diferentes épocas (representativos de la zona en que se dicta el curso). De esta manera, la puesta en común podrá resultar más sencilla. También puede solicitarse a los docentes que realicen la búsqueda de dichos materiales, con lo que se contaría con un abanico más amplio.

Si bien es posible trabajar con los programas de los propios docentes, tal vez esto resulte en una puesta en común excesivamente extensa por el compromiso personal que supone abordar las propias producciones.

- Como actividad no presencial, se propone analizar los índices de tres manuales y dos programas de diferentes épocas. Las siguientes preguntas pueden colaborar con dicho análisis:
 - ✓ ¿Cómo se distribuyen los contenidos a enseñar? ¿Cuál es el criterio que fundamenta esa distribución? ¿Se privilegia un enfoque histórico, un abordaje centrado en una literatura nacional? ¿Se organizan a partir de los géneros literarios?
 - ✓ ¿Coincide esa distribución de contenidos con la/s analizada/s en el DC y los programas de la materia?
 - ✓ ¿Cuáles son los textos literarios seleccionados? ¿Predominan o se repiten lecturas literarias entre diversos manuales?

➤ Vuelquen sus conclusiones en los siguientes cuadros

Manual o libro de texto de Literatura	Contenidos: temas principales / criterios de organización	Lecturas literarias	Diferencias relevantes con el DC

Programa	Contenidos: temas principales / criterios de organización	Lecturas literarias	Diferencias relevantes con el DC

A modo de cierre

Explicitar y discutir con otros cuáles son los criterios que guían nuestras selecciones de textos literarios es una tarea permanente que nos demanda revisar nuestras prácticas de enseñanza. El siguiente fragmento puede resultar útil para orientar esas reflexiones:

Sobre las selecciones de textos

“Quizás, una primera cuestión para comenzar a reflexionar en torno a nuestras selecciones de textos sea pensar cuáles son los criterios que las sustentan [...]. En todo caso, los criterios no suelen ser demasiados; más bien, son unos pocos frente a los cuales sí son posibles diversas posturas o respuestas. Así, podemos seleccionar una obra según uno o más de los siguientes

criterios:

- Su pertenencia a un canon escolar histórico, esto es, lecturas que se consideran no pueden obviarse o no pueden dejar de hacerse.
- Su actualidad, esto es, que se trate de textos contemporáneos, lo que significa que se privilegia un lenguaje considerado más accesible.
- El destinatario de las lecturas, es decir, los alumnos, en cuyo caso serán los temas que se consideran convocantes para los alumnos o que suelen resultar de particular interés los que guiarán las decisiones.
- El gusto o el privilegio de la propia experiencia de lectura.

Se trata, en todo caso, de acordar algunos criterios que nos permitan fundamentar nuestras decisiones a la hora de diseñar las lecturas que daremos; acordarlo, claro, y confrontarlo con otros”.

Cano, F. (2005) “Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)” (frag.).

Recursos necesarios

- Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet).
- Copias de los NAP de Ciclo Orientado y del DC (en papel o digitalizado, para que los docentes lean en las netbooks).
- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guion.
- Copias de dos programas de la asignatura de diferentes épocas.
- Tres manuales de diferentes épocas y copias de los índices.

Materiales de referencia

Bombini, G. (2001). “La Literatura en la escuela”. En: Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires: Flacso/Manantial.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cano, F. (2005) “Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)”.(mimeo). En: Diploma Superior Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Martínez, G. (2001, 24 de abril). “Elogio de la dificultad”. *Clarín, Suplemento de Cultura*. Recuperado de: <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/04/22/u-00402.htm>

ENCUENTRO 2

Presentación

En el segundo encuentro, la reflexión estará centrada en la noción de *canon literario* para repensar los criterios que permiten definirlo así como el rol de ciertas instituciones y sus valoraciones. Por otro lado, se comenzará a explorar el canon literario escolar, para considerar el rol de la escuela en los procesos de canonización, las lecturas que se perciben como tradicionales, las que renuevan el canon.

El encuentro estará organizado en tres momentos:

Primer momento (60 minutos): El currículum de Literatura y su dimensión histórica. Revisión de los temas abordados en el encuentro anterior en relación con el currículum de Literatura.

Segundo momento (140 minutos): El canon literario. Reflexión en torno al concepto de canon literario.

Tercer momento (75 minutos): Del canon literario al canon escolar. Reconocimiento, reflexión y acuerdos en relación con el canon literario escolar.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento Y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Revisar los temas del encuentro anterior, en relación con el currículum de Literatura	El currículum de Literatura y su dimensión histórica	1.1	60'	Puesta en común de actividad no presencial
Reflexionar en torno al concepto de canon literario	El canon literario	2.1	15'	En pequeños grupos, construir un listado preparatorio para abordar la noción de <i>canon</i>
		2.2	15'	Lectura grupal de texto
		2.3	20'	Revisión grupal de las ideas surgidas en la actividad 2.1.

		2.4	30'	Puesta en común de la actividad 2.3, lectura compartida e intercambio.
		2.5	30'	Construcción grupal de listados de obras y autores canónicos
		2.6	30'	Puesta en común
Reconocer el canon literario escolar y comenzar a construir acuerdos	El canon literario escolar	3.1	15'	Lectura de texto e intercambio
		3.2	30'	En pequeños grupos, proponer un listado de obras y escritores a incluir en el canon literario escolar
		3.3	30'	Puesta en común e intercambio
Establecer acuerdos para el encuentro 3				Indicación de actividades no presenciales para el encuentro 3

Primer momento: El curriculum de Literatura y su dimensión histórica

Actividad 1.1

Entre todos

- Los invitamos a poner en común los análisis realizados en la actividad no presencial.

Orientación para el capacitador

El primer momento tiene como propósito revisar los temas abordados en el encuentro anterior para analizar cómo se materializan en las decisiones de las/los docentes (a través de sus programas) y de las propuestas editoriales. Resulta conveniente entonces suspender la toma de posición respecto de los materiales analizados, en pos de considerar explicaciones fundadas en la bibliografía trabajada, y también de los temas correspondientes a este encuentro.

Dado que el foco de este encuentro toma como eje la definición y construcción del canon literario y del canon literario escolar, se sugiere poner énfasis además en las lecturas literarias relevadas en los diferentes materiales.

Segundo momento: El canon literario

Actividad 2.1

En pequeños grupos

El concepto de canon literario está impregnado, en principio, de todas las connotaciones que esta palabra despliega. En su elección y determinación se ponen en juego diversas valoraciones.

- Antes de realizar una lectura compartida de un fragmento de “Notas sobre el canon”, del escritor argentino Martín Kohan, les proponemos que en pequeños grupos realicen un listado de al menos diez palabras que les evoque la palabra *canon*.

Actividad 2.2

Entre todos

- Los invitamos a leer el texto de Martín Kohan y a que conversen sobre los dos criterios propuestos para pensar la noción de *canon literario*.

Cómo se define un canon literario

Existen al menos **dos modos de concebir lo que es el canon literario**, dos criterios, que más que complementarse se oponen, acerca de la manera en que un canon se integra a través del proceso histórico de su conformación. Uno de esos criterios ve en **los propios escritores**, en su talento artístico personal y en el mérito objetivo de sus obras, el verdadero motor de la máquina de valor y de prestigio por la que llega a definirse un canon. El otro criterio, en cambio, postula **una serie de mediaciones institucionales**: diversas instancias de valoración que definen centros y periferias, inclusiones y exclusiones, más allá de lo que pueda estar al alcance de los propios escritores o del poder que sus obras tendrían para imponerse por sí mismas.

Harold Bloom es el representante más notorio del **primer criterio de definición del canon**. Para Bloom, el canon debe definirse mediante valores específicamente literarios, sin admitir la injerencia de factores exteriores a la literatura. Bloom está discutiendo con ciertas corrientes críticas, predominantes hoy en el medio académico norteamericano al que él pertenece, que alientan en el canon la admisión de una pluralidad política y cultural, para que las minorías estén también representadas. Bloom deplora estas sugerencias por considerarlas extrañas al valor literario, y a cambio sostiene muy categóricamente que es sólo por la propia fuerza estética que se logra irrumpir en el canon. En contra de esa clase de propuestas que él concibe como injerencias indebidas, Bloom establece que la historia de la literatura ha de verse como una historia de las relaciones entre los escritores. De acuerdo con este enfoque,

todo poeta está en relación dialéctica con otros poetas, ya que ninguno puede hablar una lengua que esté libre de la que antes forjaron sus precursores. Un poeta escribe así contra los otros poetas, lucha con ellos para encontrar su propia palabra y su propio lugar en la literatura. Un poeta lucha contra otro, su precursor, al que sufre como tal, al que debe de alguna manera "corregir", desviar, leer "mal", "malinterpretar", para despejar así un lugar propio donde poder situarse y situar la propia obra.

[...]

De esa lucha, vale decir de ese transcurrir de la historia literaria, resulta el canon. Al canon acceden los poetas fuertes, que prevalecen por la sola imposición de su calidad de escritores. El canon se compone de las mejores obras, de los mejores autores; que son tales por haber podido resolver el peso de sus precursores y luego afligir con un peso semejante a los autores que vienen después.

Como puede advertirse, la perspectiva de Bloom soslaya completamente, y premeditadamente, todo lo que pueda tener que ver con las intervenciones de **la crítica** en la integración del canon (al menos bajo las reglas que Bloom admite como legítimas, como no distorsivas, para integrarlo). De allí precisamente derivan buena parte de los reproches que las propuestas de Harold Bloom han recibido. Bloom estaría pasando por alto, de acuerdo con estas objeciones, que el acceso al canon literario no depende tan sólo de lo que los escritores hagan ni del valor que puedan alcanzar sus obras; porque, justamente, lo que desde este cuestionamiento crítico se subraya es que no existe nada así como un valor estético dado, objetivo, trascendente, manifiesto de por sí. Los **valores literarios** (esto es: lo que se tiene por bueno o por malo, lo que se consagra como central y lo que se posterga al margen, lo que se hace ingresar al canon y lo que se excluye de él) se modifican históricamente, ya que son establecidos y sancionados **desde la institución literaria**. Es la institución literaria en sus diversas articulaciones (la crítica universitaria, la crítica periodística, la enseñanza formal de literatura, los premios literarios, las políticas de traducción, etc.) la que, desde este punto de vista claramente opuesto al de Bloom, determina cuáles son los valores literarios, y por lo tanto qué ha de entenderse por calidad estética. El canon se formaría entonces por medio de estas complejas operaciones de la institución literaria, que al definir el valor define también los criterios de admisión del canon; y por ende, en última instancia, quién podrá ingresar en él y quién no.

Estas **dos maneras de entender la conformación del canon** responden, por necesidad, a dos maneras bien distintas de concebir la literatura, y es por eso que el estado de la cuestión que se traza en un caso y en el otro difieren sensiblemente. Si se adopta el primer criterio, por ejemplo, el de Harold Bloom, se supondrá que el verdadero canon de la literatura existe objetiva y manifiestamente (porque objetiva, y manifiesta, es la superioridad estética de determinadas obras); que son los escritores, en la lucha que sostienen entre sí para desplazarse y darse un sitio, los que dirimen este orden de prestigios y jerarquías; y que los integrantes de la institución literaria (ya sean críticos, profesores, traductores, etc.) no

cumplen otra función que la de reconocer y ratificar un orden de valores que detectan pero que no fundan. Sólo desde la perspectiva contraria a la de Bloom se les concede un papel más decisivo a quienes escriben sobre literatura o enseñan literatura: sólo concibiendo a la institución literaria como generadora de valores y disvalores se la puede reconocer como la verdadera productora del canon. Su función ya no sería entonces tan sólo descriptiva, sino formativa; lo que hace es mucho más que reconocer un orden ya dado: lo que hace es disponer ese orden y legitimarlo para que sea aceptado. En vez de limitarse a reconocer y a describir el estado de cosas de la literatura, interviene sobre él y bien puede transformarlo.

El canon no le viene dado, aunque tantas veces así lo parezca, sino que es algo en lo que, con su práctica específica, puede incidir. En lo referente al ámbito específico de la enseñanza, podría establecerse entonces: la escuela no sólo imparte el canon; la escuela, además, canoniza.

Kohan, M. (2005). "Notas sobre el canon". (mimeo). En: *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Actividad 2.3

En pequeños grupos

- Luego de la discusión y a partir de lo debatido sobre el texto, releen y reelaboren el listado de palabras construido en la actividad 2.1.
- Por último, en cada uno de los grupos, escriban una conclusión que dé cuenta de los cambios realizados en el listado, sus razones y justificaciones.

Orientaciones para el capacitador

En este segundo momento, las tres primeras actividades están orientadas a reflexionar sobre la noción de **canon literario**, con vistas a alcanzar una conceptualización.

Desde cierta opinión generalizada, resulta bastante habitual el criterio que prevalezca descansa en privilegiar un criterio por autor y con arreglo a valores que pueden encontrarse exclusivamente en sus obras. Menos extendida es la posición que reconoce el rol de las instituciones y agentes del campo literario para incluir o excluir a un autor, a ciertas obras. Las instituciones educativas, culturales, las editoriales e, incluso, los premios que se otorgan adjudican cierta consagración a algunos autores y olvidan o desestiman otros. La escuela – como verán más adelante– no está ajena a ese proceso de selección.

En ese sentido, la exploración que se propone de la palabra *canon* en la actividad 1 y su posterior revisión y/o reelaboración en la actividad 3, pretenden colaborar a desandar esos

critérios que, por lo general, se mantienen implícitos, visibilizar esos modos de concebir el canon para reflexionar sobre ellos.

Actividad 2.4

Entre todos

- En el siguiente texto, el escritor Tomás Eloy Martínez se interroga sobre el concepto de canon en relación con la literatura argentina. Les proponemos leerlo para considerar cuál es el rol de los lectores en la conformación de un canon.

Para reflexionar sobre el canon literario argentino

¿Qué se entiende por canon, después de todo? Según el Diccionario de Autoridades (1726), la palabra viene del griego y significa "regla o alguna cosa que se debe creer u observar en adelante". Canon sería, por lo tanto, una variante de dogma; es decir, de algo que está en la antípoda de la libertad encarnada por la literatura.

Pero esa definición tiene que ver con los docentes, no con los lectores. Para todo lector, el canon es un ancla, una certeza: aquello de lo que no se puede prescindir porque en los textos del canon hay conocimientos y respuestas sin los cuales uno se perdería algo importante. El canon confiere cierta seguridad a los lectores, les permite saber dónde están parados, cómo es la realidad a la que pertenecen, cuáles son los textos que no deben ignorar.

Un canon argentino basado sobre tal principio no podría excluir —en este fin de siglo posterior a Borges, Bioy Casares, Cortázar, Bianco y Manuel Puig— los poemas de Juan Gelman y de Néstor Perlongher, los cuentos de Rodolfo Walsh, las tres primeras y la última novela de Osvaldo Soriano, *Respiración artificial* y *Crítica y ficción* de Ricardo Piglia, *La vida entera* y *La máquina de escribir* de Juan Martini, *El entonado* y los poemas de Juan José Saer, *Canon de alcoba* de Tununa Mercado, *La revolución es un sueño eterno* de Andrés Rivera, *Fuegia* de Eduardo Belgrano Rawson, *Luz de las crueles provincias* de Héctor Tizón y los poemas de Enrique Molina, Olga Orozco y Amelia Biagioni, por citar sólo autores que han pasado ya los cincuenta años o que —en un par de casos— han alcanzado reconocimiento póstumo.

Muy pocos de esos libros van a prevalecer, sin embargo, en la memoria implacable de los lectores. Menos aún van a ser releídos. Un personaje de *Respiración artificial* exponía la duda de manera más explícita: "¿Quién de nosotros escribirá el Facundo?" Hay otro modo de formular la misma pregunta: ¿Cuál de esos textos tendrá el destino central que aún tiene el Facundo?

Martínez, T. E. (1996, 13 de noviembre). "El canon argentino". En: *Cultura, La Nación*, .
Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/214137-el-canon-argentino>.

Orientaciones para el capacitador

El fragmento seleccionado de “El canon argentino”, de Tomás Eloy Martínez aporta a la reflexión sobre el canon un nuevo agente del campo literario: el lector. Desde la perspectiva del lector, podemos preguntarnos sobre los libros que elige leer y cuáles selecciona como las “mejores obras” a partir de esas lecturas. La interrogación de T.E. Martínez subraya, en esa línea, un aspecto central: cuáles de esos textos elegidos por los lectores perdurarán a través del tiempo, esto es, cuáles se convertirán en canónicos con el correr del tiempo. Claro está que se trata de un interrogante abierto, imposible de asegurar en un futuro; sin embargo, explorarlo permitirá abrir una reflexión preparatoria para la siguiente actividad en la que los participantes deberán seleccionar qué textos incluirían en el canon literario.

Actividad 2.5

En pequeños grupos

Definir qué textos están comprendidos dentro del canon literario suele ser materia de discusión y debate. Por un lado, el canon literario está sujeto a cambios de valoraciones, a redefiniciones que implican incluir o excluir ciertas obras. A la vez, es innegable que algunos textos suelen ser considerados ineludibles: sin duda, la mayoría de los escritores, críticos y docentes piensan en Shakespeare o en Cervantes a la hora de concebir el canon literario.

- Reunidos en grupos de cuatro o cinco docentes, les proponemos que elaboren distintos listados de obras literarias que incluirían en el canon, teniendo en cuenta:
 - ✓ ¿Cuáles consideran que son las obras literarias más representativas de la literatura universal? Elaboren un listado de doce títulos.
 - ✓ Si acotan el campo a la literatura argentina, ¿cuáles consideran que son los doce títulos más representativos?
 - ✓ Si abordan la problemática del canon literario universal desde la perspectiva de los autores, ¿cuáles consideran que serían los doce autores más destacados?
 - ✓ ¿Cuáles son los doce autores más destacados de la literatura argentina?

Sugerimos que tengan en cuenta que, hasta aquí, están considerando los títulos y autores relevantes para el canon literario, dentro del campo de la cultura en general. Más adelante, en el marco de las definiciones sobre las lecturas para la escuela secundaria, los invitaremos a abordar el canon literario escolar.

individuales. Algunas de esas elecciones suelen confluír en los textos que se consideran clásicos, textos ineludibles y que, al decir de Ítalo Calvino, invitan a ser releídos.

Por otro lado, puede resultar interesante contrastar si las elecciones son las mismas si se consideran títulos u obras y autores. En ocasiones, se privilegia cierto autor, incluyendo entonces toda su producción literaria sin hacer distinciones (como en Shakespeare o Cervantes); en otros casos, es la obra la que se prioriza a la hora de pensar en el canon (por ejemplo, *Martín Fierro*).

En cualquier caso, se trata de problematizar o interrogar esas elecciones que, a veces, tienden a ser vistas como *fijas*, a la vez que abrir el abanico de posibilidades a partir del intercambio compartido.

Tercer momento: Del canon literario al canon escolar

Actividad 3.1

Entre todos

Hasta aquí, se ha reflexionado acerca del canon literario, esto es, un conjunto de obras y autores que tienden a ser reconocidas o consagradas a partir de la intervención de ciertas instituciones que las integran, que destacan sus logros a través de la crítica, que las reeditan, como por ejemplo las editoriales. El canon literario escolar (en particular, el de la escuela secundaria), por su parte, puede ser pensado como un recorte dentro del canon literario general: otra institución, la escuela, de la mano de las editoriales de libros de texto y antologías, definen, dirimen y establecen qué textos literarios leerán los estudiantes en su trayectoria escolar.

Orientaciones para el capacitador

Para comenzar a pensar el canon literario escolar, se propone la lectura de un fragmento referido al proceso de canonización del *Martín Fierro*. Obra literaria ineludible en la enseñanza de la literatura en la escuela, da cuenta de las decisiones, discusiones y debates que lo colocaron en cierto lugar de privilegio. Tomarlo aquí como ejemplo tiene un doble propósito: por un lado, puede ser útil para visibilizar el proceso que ciertos agentes (escritores e instituciones) cumplen a la hora de definir el canon; por otro, es una apertura a la temática del canon literario escolar.

Finalmente, introduce cierta mirada sobre aquellas obras que se perciben como *tradicionales* y textos nuevos que se incorporan –no sin disputas– y se piensan como *de renovación*.

- Para profundizar en la noción de canon literario y ampliar la mirada cuando lo consideramos en el ámbito escolar, les proponemos la lectura de un fragmento de “La Argentina del Centenario”, de Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano.

Mito y tradición

[...]

Afirmar una "sólida tradición" implicaba ir más allá de ese legado de reticencias, rechazos xenófobos y evocación nostálgica de un pasado que el progreso arrastraba irremisiblemente. La cuestión de la identidad nacional debía dar lugar a certidumbres activas y mitos de identificación colectiva.

[...]

La voluntad de construir un mito nacional es inescindible del proyecto creador de Rojas, quien no piensa que la definición de ese mito contradiga el carácter sistemático de sus investigaciones histórico-literarias. El "espíritu de la tierra", la "raza", la "sangre", las categorías del espiritualismo antipositivista, pero también aquí y allá algunas gotas de positivismo: en fin, todos aquellos elementos del horizonte ideológico que podían contribuir a elaborar esa "realidad primordial", fueron movilizados para dotar a los argentinos de la sólida tradición nacional frente a la amenaza de la invasión disolvente.

Estas tendencias hallarían una cristalización característica (y de larga influencia en la cultura argentina) en el movimiento de revaloración del *Martín Fierro*, que tuvo su punto de condensación en el año 1913. La nueva lectura del poema de Hernández no sólo fue ocasión para la transfiguración mitológica del gaucho —convertido en arquetipo de la raza—, sino también para establecer el texto "fundador" de la nacionalidad: "Sintetiza el espíritu de la raza americana, en lo que éste tiene de hondo y permanente" (Galvez, Manuel, 1913). El movimiento tuvo sus episodios claves en las conferencias dictadas por Lugones sobre el *Martín Fierro*, que serían editadas pocos años después bajo el título de *El payador*; en el discurso con que Ricardo Rojas se hizo cargo de la recién fundada cátedra de Literatura Argentina y, finalmente, en la controversia promovida por la encuesta de *Nosotros* a propósito del poema de Hernández. La encuesta de la revista era, en realidad, un eco de los otros dos episodios y la larga polémica que recorrió varios números tenía un eje de discordia: ¿era el *Martín Fierro* un poema épico? Lugones lo había afirmado y Rojas también, aunque le asignaran una filiación histórico-literaria diferente.

Para el primero, el *Martín Fierro* tenía sus antepasados en los poemas homéricos, mientras que para Rojas se emparentaba con la épica medieval: la obra de Hernández representaba para los argentinos lo que la *Chanson de Roland* para los franceses y el *Cantar del Mio Cid* para los españoles. Todos los argumentos de filología y preceptiva, de que hicieron alarde

incluso los que se oponían a la clasificación "épica" del poema, eran tributarios de un presupuesto: la relación entre la épica (primitiva o popular) con la nacionalidad. Lugones formuló con claridad este vínculo en el prólogo de 1916 a sus conferencias: "El objeto de este libro es, pues, definir bajo el mencionado aspecto la poesía épica, demostrar que nuestro *Martín Fierro* pertenece a ella, estudiarlo como tal, determinar simultáneamente, por la naturaleza de sus elementos, la formación de la raza, y con ello formular, por último, el secreto de su destino". (Lugones, 1961).

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). "La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos". En: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. (frag.). Buenos Aires: Ariel.

Actividad 3.2

En pequeños grupos

Es probable que haya acuerdo en que *Martín Fierro* es una lectura ineludible en la escuela secundaria. Sin embargo, recordar que tal centralidad no estuvo dada desde siempre, que fueron necesarias discusiones y debates en ocasión del centenario de nuestro país, nos permite pensar en la maleabilidad del canon literario escolar. Más aun, podríamos considerar de qué manera un texto central o *fundacional* irradia la lectura de otros textos que son colocados de manera subalterna.

- Reunidos en grupos de cuatro o cinco docentes, les proponemos que releen los listados de obras canónicas ya seleccionadas por ustedes en el momento anterior y definan:
 - ✓ ¿Cuáles de esas obras consideran que deben estar incluidas en el canon literario escolar?
 - ✓ ¿Cuáles de esos escritores estarían también comprendidos entre las lecturas literarias a realizar en la escuela?
 - ✓ ¿Qué otros títulos u obras agregarían al listado teniendo en cuenta el canon literario escolar?

Actividad 3.3

Entre todos

En la puesta en común, comenten las obras y escritores que seleccionaron de la lista anterior y las que incluyeron o excluyeron. Expliquen los criterios empleados.

Orientación para el capacitador

Es probable que los títulos u obras que se agreguen cuando se considera el canon literario escolar supongan el reconocimiento o la atención a otros criterios que se ponen en juego en el ámbito educativo: decisiones relativas al currículum, a la literatura que se aborda en cierto año escolar, a los estudiantes como lectores en formación, a los géneros que precisamos

trabajar en el curso. Explicitar esos criterios y solicitar las razones que fundamentan nuestras decisiones puede ser necesario para profundizar el debate.

Acuerdos para el próximo encuentro

Orientación para el capacitador

De acuerdo con el manejo del tiempo, es posible incluir la lectura “Cuando las canciones son un vehículo para la literatura”, la nota sobre la premiación a Bob Dylan, dentro del desarrollo del encuentro o solicitarla como lectura para el encuentro 3.

El canon literario no es un concepto fijo e inmutable. Obras literarias que se desestimaban en una época se recuperan o vuelven a leer a partir de que la crítica literaria o las instituciones las revalorizan y las incorporan en sus programas, a partir de que las revistas o los periódicos culturales las comentan o, incluso, a partir de que algunos premios destacan la producción de un escritor. Esas acciones afectan o modifican el canon literario y ponen en cuestión qué se entiende por literatura.

Con miras a continuar pensando en el canon literario y el canon literario escolar, se proponen las siguientes actividades.

Actividad 1

- Para reflexionar sobre las decisiones que afectan o ponen en juego cierta concepción de literatura, les proponemos leer “Cuando las canciones son un vehículo para la literatura”, publicado en el diario Página/12 el 14/10/16. Se trata de un artículo donde se comenta la elección de Bob Dylan para recibir el Premio Nobel de Literatura. La noticia fue, además, tapa del diario de ese día. A continuación se transcriben algunos fragmentos de la nota, que se sugiere leer completa

BOB DYLAN, EL INESPERADO PREMIO NOBEL DE LITERATURA

Quando las canciones son un vehículo para la literatura

La decisión de la Academia sueca despertó reacciones de toda clase, pero sus fundamentos parecen claros: “Dylan se inscribe en una larga tradición que remonta a William Blake. Un gran poeta en la tradición de la lengua inglesa, muy original”.

[...]

Por supuesto que, teniendo en cuenta el talante de los competidores, las reacciones, los pro y los contra, no se hicieron esperar. Al contrario de la “pax romana” que se mantuvo con la ganadora anterior (la bielorrusa Svetlana Alexijevich), este premio suscitó sorpresas y posiciones disímiles entre hombres y mujeres de letras, de diversas latitudes. Entre los polos de sentido, cuando ocurre una novedad como esta, aparecen los negros, los blancos y los grises. Unos, revisionistas culturales de los buenos, celebraron la apertura de un criterio de elección que muchos pensaban hermético, mientras otros vieron al premio como una afrenta al libro como objeto, y al “escritor o narrador” como sujeto. Entre los primeros, uno de los que se hizo oír fuerte fue el novelista mexicano Alvaro Enrique, que escribió en su cuenta de Twitter sobre la antigua relación entre la poesía y la canción. Y fue a más, incluso. “La canción es un género literario mucho más antiguo que la novela, un bebé de cuatrocientos años”. En parecida línea se pronunció el escritor de *Los versos satánicos*, Salman Rushdie, quien se expresó en términos de gran elección y pensó a Bob como el heredero de la tradición bárdica. En el otro rincón se sentó el célebre novelista Irvine Welsh, autor de *Trainspotting*: “Me encanta Dylan, pero este premio es para mí una nostalgia mal concebida, arrancada de la próstata rancias de hippies seniles”, pegó duro el hombre.

La verdad relativa –como “casi” toda verdad–, es que los literatos y críticos parecen apoyarse, en general, en compartimentos estancos para dar su interpretación del hecho. Por supuesto que si a Dylan se lo encorseta en la amalgama de sonidos folk, blues, rhythm & blues y rockeros que, por presentar un caso sintomático, convierten a *Blonde on Blonde* en uno de sus discos emblemáticos, este tipo de reconocimiento queda corto. Ahora, si por ejemplo se va a la letra de uno de las catorce canciones que pueblan aquella placa (“Just like a woman”, por caso), el sentido cambia: “Y tus insultos que perduran me lastiman, pero lo que es peor es el dolor que tengo acá adentro. ¿No se nota que no encajo?”, desgranaba un Dylan con un timbre de voz menos nasal que el de hoy pero igual de áspero, en el tema dedicado a su principal difusora por entonces, Joan Baez. Mucho mayor es la justificación si se toma como ejemplo literario la intrépida y larga “Sad eyed lady of the Lowlands” (“La dama triste de las tierras bajas”) cuyo texto casi barroco está construido desde imágenes tan intrincadas como conmovedoras.

Hay otros ejemplos de la época que los jurados pro Dylan tal vez no hayan pasado por alto, como la vieja “Dear Landlord”, parte de aquel nodal disco, muy en la línea folk rock, llamado John Wesley Harding. “Todos hemos trabajado demasiado duro / para conseguir lo que queremos / pero nadie puede llenar su vida / con las cosas que ve y no puede tocar”, canta Dylan. O la tremenda y surrealista “All along the watchtower” (“A lo lejos en la distancia / un gato montés gruñó / dos jinetes se acercaban / el viento empezó a ulular”) que cantó en el festival de la Isla de Wight, ante tres de los cuatro Beatles: John, George y Ringo, en quienes –viene al caso recordarlo– insufló inclinaciones poéticas, al menos en los primeros dos. “Acabábamos de escucharlo, y nos trasladó. El contenido de las letras de las canciones y simplemente la actitud, era increíblemente original y maravilloso”, comentó Harrison, luego

de aquel concierto.

Otra pata que engancha a Dylan con la belleza poética se lee a través de quienes lo nutrieron e influyeron más allá de lo estrictamente musical. De quienes fueron sus antorchas. Por este camino andan Woody Guthrie, el patriarca folk de quien prometió ser su heredero y a quien le dedicó “Song to Woody”, una de las dos composiciones que incluyó en su disco debut, editado en 1962. Otras musas fueron Ramblin’ Jack Elliott, Pete Seeger o el mismo Dylan Thomas, de quien el músico tomó su apellido artístico, según consta en sus crónicas. También Allen Ginsberg, el poeta beat que una vez definió el tema “Chimes of Freedom” como una sucesión de cadenas de imágenes intermitentes; T.S Eliot, Ezra Pound, Sam Shepard, William Blake y Andrew Motion, por mencionar solo algunos. En suma, la sociedad, la política, la contracultura, el amor, el poder de la imaginación, la filosofía, el humor, la religión (como en la dupla Slow train coming / Saved), lo secular, el sexo, la carne, lo etéreo, y lo estrictamente estético-literario jamás estuvieron ausentes en la producción artística del nuevo Nobel de literatura y, aunque a veces pasa, es difícil que se equivoquen los que saben. O los que solo saben que no saben. Por caso, los que organizaron, como una prueba más por la positiva, simposios sobre su obra en las universidades de Maguncia, Bristol y Viena, cuando el futuro Nobel cumplía setenta años. Ahora tiene 75. Y estatura de gigante.

Cuando las canciones son un vehículo para la literatura. (2016, 14 de octubre). Página12, Suplemento Cultura.

Luego de la lectura, les sugerimos resolver las siguientes preguntas, por escrito.

- ✓ ¿Cuáles fueron los argumentos de la Academia Sueca para fundamentar la elección de Bob Dylan para el Premio Nobel de Literatura?
 - ✓ La decisión generó cierto debate y largas controversias. ¿Qué otros argumentos emplearon los defensores del premio otorgado?
 - ✓ ¿Cuáles fueron las voces contrarias a esa elección? ¿Qué opiniones esgrimían para desestimar a Bob Dylan como candidato?
 - ✓ Las canciones suelen emplearse en el ámbito escolar dentro del género poético. Y muchos letristas de diversos géneros musicales son considerados poetas. ¿A qué se debe, entonces, tanta discusión?
 - ✓ La entrega de un Premio Nobel de Literatura, ¿habría sido tema de tapa de un diario nacional de no haber sido Bob Dylan el elegido?
- A partir de este caso, es interesante repensar qué otros autores, colocados fuera de las valoraciones más institucionalizadas, se podrían incorporar al canon escolar. Recuperen nuevos autores trabajados por ustedes en sus aulas y/o que podrían serlo. Preparen ese listado para el próximo encuentro y los materiales de lectura correspondientes.

Recursos necesarios

- ✓ Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet).
- ✓ Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guión.

Materiales de referencia

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Hachette.

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). "La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos". En: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia* (pp. 161-200). Buenos Aires: Ariel.

Bloom, H. (1995). "Introducción". En: *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Kohan, M. (2005). "Notas sobre el canon". (mimeo). En: *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Martínez, T. E. (1996, 13 de noviembre). "El canon argentino". En: *Cultura, La Nación*, . Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/214137-el-canon-argentino>.

ENCUENTRO 3

Presentación

A partir de las reflexiones iniciadas en torno al canon literario escolar, en este encuentro, se profundizará en el análisis de las selecciones literarias presentes en los manuales y libros de texto de Literatura. Por otro lado, se discutirá y acordará sobre los criterios que fundamentan esas selecciones con un horizonte didáctico: el diseño de una secuencia que contemple recorridos de lectura posibles.

El encuentro estará organizado en tres momentos:

Primer momento (tiempo estimado 90 minutos): ¿Qué se lee cuando se lee literatura en las aulas?

Reflexión sobre criterios de selección de textos literarios.

Segundo momento (tiempo estimado 130 minutos): ¿Qué lecturas ofrecen los libros de texto?

Exploración de manuales y libros de texto: selecciones literarias; prólogos; enfoques.

Tercer momento (tiempo estimado 60 minutos): Taller de armado de una secuencia didáctica.

Reflexión sobre la elaboración de secuencias didácticas a partir de un recorrido de lectura. La secuencia didáctica será una producción que se irá construyendo paulatinamente.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Explorar variados criterios de selección de textos	Criterios de selección de textos literarios	1.1	45'	Puesta en común de actividad no presencial
Discutir y consensuar criterios de selección de textos		1.2	45'	Discusión grupal sobre criterios de selección de textos
Establecer relaciones entre los enfoques de	Enfoques de enseñanza y canon	2.1	40'	Primera exploración grupal de manuales y libros de texto de Literatura

la enseñanza de la Literatura y las selecciones de textos	literario escolar	2.2	45'	Lectura y análisis de prólogos de manuales, en parejas
		2.3	45'	Puesta en común y profundización
Reflexionar acerca de las condiciones de éxito de una secuencia didáctica de enseñanza de la Literatura	Secuencia didáctica de enseñanza de la literatura	3.1	30'	En pequeños grupos, compartir experiencias exitosas y abstraer criterios sobre condiciones didácticas
		3.2	30'	Puesta en común y síntesis
Establecer acuerdos para el encuentro 4				Indicación de las actividades no presenciales para el encuentro 4

Primer momento: ¿Qué se lee cuando se lee literatura en las aulas?

Actividad 1.1

Entre todos

- Proponemos que compartan el listado de títulos y autores que prepararon y los textos (actividad no presencial del encuentro 2).

Orientaciones para el capacitador

En este primer momento el propósito es que los participantes exploren variados **criterios de selección** presentes en las propuestas de clase. Para eso, retomaremos los títulos u obras y los autores listados dentro del canon literario escolar durante el encuentro 2, así como el trabajo de la actividad no presencial, esto es, una selección de autores y textos literarios no previstos en el canon más tradicional y que pueden ser considerados lecturas que renovarían

ese canon.

Se recomienda que el capacitador dé un tiempo para que los participantes expongan los títulos y autores que incorporarían, así como los criterios que fundamentan esas elecciones. Esas lecturas ¿comprenden textos más recientes que, quizás por ese motivo, no se han incorporado aún a las aulas? ¿Son textos de autores más tradicionales que suelen olvidarse porque se privilegian otros títulos? ¿Comprenden autores que no se leen en las escuelas? ¿Se trata de títulos menos frecuentados en las aulas que han incorporado a sus programas? Preguntas de esta naturaleza pueden permitir abrir un espacio para explorar títulos y autores menos abordados así como expandir los criterios de selección que, en la siguiente actividad, serán retomados.

Actividad 1.2

Entre todos

Tanto en el encuentro 2 como en la actividad anterior, hemos compartido las razones o motivos que orientan nuestras selecciones literarias cuando consideramos qué textos abordar en las aulas. A partir de la lectura del siguiente fragmento, les proponemos explicitar y sistematizar esos criterios para la selección de cuentos, novelas, poemas, obras de teatro u otros textos que destinamos a las/los estudiantes.

- Lean el siguiente texto que aborda esta temática y respondan las preguntas que figuran a continuación.

Sobre las selecciones de textos

“Quizás, una primera cuestión para comenzar a reflexionar en torno a nuestras selecciones de textos sea pensar cuáles son los criterios que las sustentan [...]. En todo caso, los criterios no suelen ser demasiados; más bien, son unos pocos frente a los cuales sí son posibles diversas posturas o respuestas. Así, podemos seleccionar una obra según uno o más de los siguientes criterios:

- Su pertenencia a un canon escolar histórico, esto es, lecturas que se consideran no pueden obviarse o no pueden dejar de hacerse.
- Su actualidad, esto es, que se trate de textos contemporáneos, lo que significa que se privilegia un lenguaje considerado más accesible.
- El destinatario de las lecturas, es decir, los alumnos, en cuyo caso serán los temas que se consideran convocantes para los alumnos o que suelen resultar de particular interés los que guiarán las decisiones.
- El gusto o el privilegio de la propia experiencia de lectura.

Se trata, en todo caso, de acordar algunos criterios que nos permitan fundamentar nuestras

decisiones a la hora de diseñar las lecturas que daremos; acordarlo, claro, y confrontarlo con otros”.

Cano, F. (2005). “Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)” (frag.).

- ✓ ¿Qué relevancia le otorgan a cada uno de los criterios de selección de textos?
- ✓ ¿Suelen privilegiar algún criterio sobre los otros?
- ✓ Agreguen dos criterios nuevos para la selección de textos literarios.

Orientaciones para el capacitador

Para la actividad anterior, se sugiere destinar un tiempo a conversar sobre los criterios que guían las selecciones de textos. En el fragmento, se exponen cuatro: atender a un canon más tradicional; incorporar lecturas contemporáneas; considerar a los estudiantes como lectores; el gusto o la experiencia de lectura. Quizás, sea posible establecer ciertas jerarquías entre esos criterios: algunos suelen sostenerse con frecuencia (por ejemplo, defender la inclusión de cierto cuento porque se trata de una lectura tradicional que no puede obviarse); otros suelen no contemplarse (por ejemplo, que sea un texto que despierte interés en el grupo de estudiantes). Claro está que no se trata de una lista fija de criterios, sino que puede ampliarse incorporando otras variables que los participantes consideren a la hora de elegir qué leer en las aulas.

Segundo momento: ¿Qué lecturas ofrecen los libros de texto?

Orientaciones para el capacitador

Durante el segundo momento de este encuentro, profundizaremos en el análisis de las selecciones de textos literarios centrándonos en **los manuales y libros de texto** de Literatura. Para la primera actividad, les recomendamos disponer de varios ejemplares, de distintas épocas, que permitan una exploración de sus índices, de las lecturas literarias que incluyen en sus capítulos.

Para organizar la actividad, pueden colocar los libros de texto en una mesa central y que los participantes los tomen, los hojeen, los compartan, al modo de una ficción de librería.

Actividad 2.1

Entre todos

A la manera en que se suele recorrer las mesas y estantes de una librería, les proponemos una primera exploración de manuales y libros de texto de Literatura de distintas épocas. Pueden tomar algunos, mirar sus índices, y prestar especial atención a las lecturas literarias que incorporan y cómo las organizan.

- ✓ ¿Qué lecturas literarias ofrecen? ¿Se trata de textos de lectura tradicional en las aulas o lecturas que renuevan el canon?
- ✓ Los textos ¿se presentan en forma completa o fragmentada?
- ✓ ¿Incluirían algunos de esos textos en sus programas?

Orientaciones para el capacitador

A partir de esta actividad, para profundizar la exploración de los manuales y libros de texto de Literatura, las propuestas se orientarán a reflexionar sobre las concepciones relativas a la enseñanza de la Literatura, presentes en dichos materiales.

Para eso, se introduce el tema a partir de un breve fragmento de “El canon, explicado a los niños”, de Diego Bentivegna, cuya lectura puede realizarse en voz alta para todo el grupo. A continuación, se propone la lectura de varios fragmentos de **prólogos de manuales escolares** de diferentes épocas. Se sugiere incorporar algún otro fragmento de un manual o libro de texto, que circule habitualmente en las escuelas de la zona.

La propuesta de seleccionar un prólogo resulta una excusa para que surjan las concepciones de los profesores: en la puesta en común, sería deseable retomar lo trabajado en los encuentros anteriores a propósito de los enfoques en la historia de la enseñanza de la disciplina. Por otra parte, más adelante, la actividad que solicita a los participantes incorporar tres textos a un manual –cuyo prólogo han seleccionado– seguramente permitirá establecer relaciones entre los enfoques y los materiales de lectura.

Un mismo texto (un cuento, una poesía) podría incluirse en más de un manual; sin embargo, el enfoque desde el cual se lo aborde puede variar. Por ejemplo, *Martín Fierro* podría incluirse en una unidad relativa a la literatura gauchesca, desde una perspectiva historicista que privilegie un recorrido cronológico de autores y textos. En otro libro de texto, fragmentos de *Martín Fierro* podrían leerse junto con el cuento “El fin”, de J.L. Borges, estableciendo relecturas y reelaboraciones que dialogan en forma intertextual entre ambos textos.

Actividad 2.2

En parejas

El vértigo que produce la lectura de los manuales de literatura se parece al que nos invade cuando recorremos las grandes librerías. Autores, géneros, fotos, secuencias, secciones, epígrafes se mezclan en un caos excitante y, a veces, patético. Sin embargo, como las librerías y los museos, los manuales no son solamente caos y angustia: son, al mismo tiempo, una hipótesis acerca del modo en que en un determinado momento de su historia una sociedad ordena el conjunto de material cultural pasible de ser transmitido.

Todo manual dibuja un estado de la literatura que supone la puesta en funcionamiento de operaciones críticas que se instalan en el cruce de disciplinas (la teoría literaria, el análisis del discurso, la didáctica de la literatura), de prácticas culturales (lectura, escritura) y de opciones teóricas (la literatura comparada, la historia literaria, los estudios culturales). Aun cuando se los considere como el lugar de simplificación, de aplanamiento de la literatura, la historia o la ciencia, los manuales son máquinas de elaboración y de reproducción de la memoria colectiva y, en consecuencia, son instancias de intervención en el campo cultural.

Bentivegna, D. (2004, 14 de marzo). "El canon, explicado a los niños". *Página 12*. Suplemento *Radar*.

Cada manual o libro de texto de Literatura supone la puesta en circulación de una selección de textos, una selección que no es azarosa, que responde a enfoques en la enseñanza de la literatura, que se ofrece con ciertos propósitos de lectura, incluso desde cierta concepción de qué se entiende por literatura. Esos propósitos o esos objetivos suelen exponerse en los prólogos. En esta actividad, les proponemos leer y analizar algunos fragmentos de prólogos y sus "declaraciones de intención", extraídos de manuales escolares de diferentes épocas.

- Lean y comenten los siguientes fragmentos, considerando los criterios para la selección de textos y los sentidos de la enseñanza de la Literatura que cada uno manifiesta de modo explícito o implícito.

Fragmentos de prólogos de libros de texto de Literatura

A.

El principal objetivo que nos proponemos cuando enseñamos literatura es que nuestros alumnos realmente disfruten con los textos y que se conviertan en lectores para toda la vida. En muchos casos suele producirse un corte entre el educador y el adolescente, ya que uno piensa contenidos que no se reinsertan en la realidad cotidiana, y el otro piensa con los nuevos códigos del videoclip y no logra ingresar lo aprendido en un clase en su realidad, entonces la juzga poco valiosa y la estudia con desgano o la olvida a muy corto plazo.

Roca, E. y Gabrigelcic, C. (1997). *Literatura española 4° año*. Buenos Aires: Mapu editora.

B.

No quisiera que se leyera en *Literator IV* otro énfasis que los de la literatura y el conocimiento. La pregunta que debemos hacernos en este fin de siglo pasa por cuánta banalidad somos capaces de tolerar, o incluso: ¿Por qué deberíamos tolerar la banalidad? (...) la perspectiva que he querido reivindicar en este libro supone, todavía, una cierto heroísmo, un cierto sistema de creencia, una cierta apuesta.

Link, D. (1993). *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

C.

Palabras al alumno: Es probable, también, que conozcas a otros y los echés de menos en estas páginas y te preguntes dónde están Baldomero Fernández Moreno y Adolfo Bioy Casares (...) Quizás te resulte curioso que nos detengamos mucho en sus textos y digamos muy poco sobre sus biografías. Que siendo eminentemente literario hagamos puntuales referencias a las circunstancias históricas, políticas y sociales que dieron marco a las composiciones (...) En cuanto a lo “grande” y lo “pequeño”, lo erudito y lo popular, son calificaciones que las circunstancias han elaborado en su momento y que no tienen por qué seguir vigentes (...) Queremos que conozcas a los autores que aparecen aquí y que disfrutes de sus textos (...) Nos gustaría, por fin, que el placer de la lectura y el conocimiento de los procesos culturales, te motivaran para escribir y convertirte en creador de situaciones, de belleza, de ideas (...).

Fraschini, A. (2001) *Panorama de la literatura argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.

D.

Leer literatura teniendo presente su contexto de producción, ligada a los procesos históricos y políticos, leer literatura como una indagación a las problemáticas existenciales de la

humanidad, leer literatura hurgando en su propia especificidad. Estas preguntas no se excluyen, sino todo lo contrario, se entrelazan y complementan en un diálogo constante. Literatura 5 propone un recorrido a partir de cinco grandes tópicos: la ley, la identidad, los amores, la tierra y las revoluciones, esto permite pensar las formas realistas y fantásticas fuera del marco de género. Sugiere que el estudio de literatura trasciende los modos de enseñanza centrados en la cronología de autores y de escuelas literarias.

Croci, P., Groppo, M., Isola, L., Paz, M. (2011) *Literatura 5. Una perspectiva realista-fantástica*. Buenos Aires: Editorial Estrada.

E.

Creemos que enseñar literatura en la actualidad es buscar en compañía las entradas a los universos creados por sus autores, y disfrutar, junto con otros lectores, de los descubrimientos a los que nos lleva (...) La literatura tiene mucho de sagrado, y el conocimiento de los rituales de lectura nos permitirá acceder al milagro de los encuentros con épocas, con obras y con creadores distantes o cercanos a nosotros. Los textos cuya lectura proponemos aquí son los que nos han permitido a nosotros, y esperamos que también a ustedes, entender nuestro lugar en ese conjunto y comprendernos como individuos y como comunidad.

Vasallo, I., et al.(2012). *Una literatura argentina, americana y universal*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Proponemos que elijan un prólogo con el que ambos participantes del grupo estén más de acuerdo. A partir de las ideas compartidas, sugerimos que propongan tres obras para incluir en su selección literaria de acuerdo con el enfoque presentado en el prólogo.

Actividad 2.3

Entre todos

En forma grupal, invitamos a intercambiar las elecciones de prólogos y las propuestas de textos para el prólogo seleccionado con el resto de los participantes.

- ✓ ¿Seleccionaron el mismo prólogo? ¿En qué aspecto radica su adhesión a los propósitos de lectura de ese manual?
- ✓ Algún texto literario ¿se reitera para más de un prólogo? ¿Cuál/es?
- ✓ En ese caso, ¿cómo sería abordado ese texto teniendo en cuenta el manual en el que lo incluyeron?

Tercer momento: Taller de armado de una secuencia didáctica

Orientaciones para el capacitador

A partir de este momento se inicia el diseño de **una secuencia didáctica**, que los participantes irán construyendo a través de los encuentros y se compartirá y evaluará al finalizar el curso. Resulta importante, entonces, la articulación entre los contenidos que se desarrollen en cada encuentro, las reflexiones iniciadas en torno a enfoques en la enseñanza de la Literatura, las selecciones literarias y su vínculo con el canon literario, con el diseño y la construcción de esa secuencia didáctica.

Se recomienda presentar la propuesta de trabajo que organizará los encuentros siguientes y destinar un tiempo a comentar **las condiciones o requisitos** que deberá contemplar la secuencia.

Entre esas condiciones, quizás, vale la pena detenerse en la elección de los ejes que guiarán la selección de textos literarios. Los ejes propuestos son: a) temático; b) un género literario; c) un movimiento literario; d) un recurso o procedimiento; e) un autor. Así, por ejemplo, los participantes pueden seleccionar dos cuentos y una obra de teatro atravesados por un eje temático común: la ciudad, la violencia, el amor, el rol de la mujer, entre tantos otros. Si eligen abordar un movimiento, como por ejemplo, las vanguardias del XX, el realismo, seguramente crucen textos de distintos autores y géneros. Otra selección pueden orientarse a trabajar un recurso o procedimiento: el narrador; la descripción; el diálogo, y en ese caso, incluir textos de distintos movimientos y/o autores para advertir sus contrastes y diferencias.

En cualquier caso, cuando se arma un recorrido de lecturas en torno a un eje, ese eje *domina* la lectura y organiza una forma de leer esos textos que privilegia cierto aspecto.

En este tercer momento, comenzaremos a elaborar una secuencia didáctica que comprenderá un recorrido de textos literarios. El diseño de esta secuencia puede ser realizado en pequeños grupos o de manera individual con el objetivo de intercambiar luego entre los docentes las propuestas para una interacción que la enriquezca.

La **secuencia didáctica** que se propone comenzar a diseñar en los próximos tres encuentros incluye las siguientes **condiciones**:

- se desarrollará en, al menos, seis a ocho sesiones de clase, incluida/s la/s instancia/s de evaluación;
- deberá comprender la lectura de: no menos de tres textos literarios, un texto no literario y, en lo posible, la visualización de un video, seleccionados por el docente;
- los textos –literarios y no literarios– serán seleccionados a partir de un eje de trabajo. El eje puede ser: a) temático; b) un género literario; c) un movimiento literario; d) un recurso o procedimiento;

- e) un autor;
- Establecer un recorrido de lecturas adecuado a ese eje;
- deberá contener, al menos, una situación en la que los estudiantes escojan qué leer a partir de un conjunto propuesto por el profesor;
- contemplará situaciones de lectura compartidas en clase y otras no andamiadas por el profesor (en el hogar o en situaciones de lectura autónoma en clase);
- incluirá una propuesta de escritura de invención;

Actividad 3.1

En pequeños grupos

- Sugerimos que compartan experiencias exitosas de secuencias didácticas que cumplan o se acerquen a los requisitos planteados en el punteo anterior. Al concluir los relatos de sus experiencias, construyan un breve párrafo expresando en qué consiste (de manera abstracta o general, es decir, sin referir a ninguna en particular o solo como ejemplo de dicha exposición) una secuencia didáctica exitosa en Literatura.

Actividad 3.2

Entre todos

- Proponemos que lean los párrafos escritos por los diferentes grupos y sumen condiciones a la secuencia didáctica que van a planificar en este curso.

Acuerdos para el próximo encuentro

Orientaciones para el capacitador

De acuerdo con el manejo del tiempo, es posible comenzar a delinear colectivamente algunas ideas para las actividades no presenciales, lo que supone a la vez profundizar en las razones de los requisitos para la secuencia didáctica que se diseñará.

En este caso, se propone iniciar el armado de la secuencia a partir de la selección de textos. Esta –sin lugar a dudas– es una decisión operativa, puesto que en dicha selección entran en juego diversos criterios y el conjunto de contenidos previsto por los profesores.

- Con miras a dar inicio a la planificación de la secuencia didáctica, se proponen las siguientes actividades.

Actividad 1

- ✓ Para el siguiente encuentro, les proponemos seleccionar **tres obras** que les gustaría abordar en la secuencia didáctica. En lo posible, incluyan una que nunca hayan trabajado en sus cursos.
- ✓ Una vez seleccionadas las tres obras, escriban **un breve prólogo** destinado a los estudiantes.

Actividad 2

- ✓ Escriban un texto en el que se describan las características del grupo de estudiantes como lectores a partir de las experiencias ya realizadas, incluyendo los datos contextuales que considere relevantes (no más de tres párrafos). Este material será entregado al capacitador.

Recursos necesarios

- Manuales o libros de textos de Literatura, de distintas épocas.
- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guión.

Materiales de referencia

Bentivegna, D. (2004, 14 de marzo). "El canon, explicado a los niños". En: *Página 12, Suplemento Radar*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-976-2004-03-14.html>

ENCUENTRO 4

Presentación

En el encuentro anterior se reflexionó acerca de la selección de textos como una operación en que se intersecan decisiones de diferente tipo. Como material ilustrativo, se analizaron las elecciones presentes en manuales y libros de texto, para extrapolar las relaciones entre enfoques en la enseñanza de Literatura y selección de textos. A partir de estas cuestiones, cada profesor realizó una primera selección de textos.

En este encuentro se continuará con la definición de un corpus de obras para la secuencia didáctica, cuyas condiciones se acordaron en el encuentro 3. Para ello, se analizarán algunas antologías producidas por las editoriales destinadas específicamente al ámbito escolar, con el objetivo de enriquecer esa selección.

El encuentro estará organizado en tres momentos:

Primer momento (75 minutos): Los prólogos. Puesta en común de los textos literarios seleccionados por cada uno; reflexión sobre los ejes que subyacen.

Segundo momento (90 minutos): Las antologías literarias. Análisis de antologías literarias producidas por las editoriales; reflexión sobre sus ejes y recorridos.

Tercer momento (105 minutos): Taller de armado de una secuencia didáctica. Construcción de una antología literaria para el diseño de las secuencias didácticas.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Iniciarse en la construcción de las antologías para la secuencia didáctica	Prólogos de antologías, explicitación de propósitos	1.1	45'	Intercambio grupal de las actividades no presenciales
		1.2	30'	Puesta en común
Reflexionar sobre las decisiones implicadas en las antologías para la	Criterios de organización de antologías. Su uso en la	2.1	30'	Lectura dialogada de material teórico y reflexión sobre su uso

escuela secundaria	escuela.			
Analizar antologías editoriales para registrar variantes y sumar criterios en la antología a realizar	Diversidad de criterios de las antologías. Sus paratextos y materiales para el análisis y actividades	2.2	30'	En pequeños grupos, analizar antologías
		2.3	30'	Puesta en común y profundización
Continuar la construcción de antologías para la secuencia didáctica		3.1	45'	Revisión de las selecciones realizadas como actividad no presencial y conformación de parejas
		3.2	60'	En parejas, construcción del índice de la antología compartida
Establecer acuerdos para el encuentro 5.				Indicación de las actividades no presenciales para el encuentro 5

Primer momento: Los prólogos

Orientación para el capacitador

En este primer momento se trabajará con lecturas cruzadas de **los prólogos** producidos por los docentes. El objetivo es observar la variedad de ejes propuestos a la vez que las elecciones de los docentes se enriquezcan mutuamente. En ese sentido, es importante registrar similitudes y diferencias para que contribuyan como aportes recíprocos.

Para focalizar el intercambio grupal o en el momento de la puesta en común se pueden sugerir preguntas como las siguientes: ¿Cómo aparece la voz del docente (como lector, como experto, como mediador)? ¿Queda claro el propósito del texto? ¿Se hacen explícitos los criterios de selección? ¿Se invita a la lectura de los textos?

Actividad 1.1

En pequeños grupos

- En el encuentro anterior se solicitó que seleccionaran tres obras y escribieran un breve prólogo que las presentara. Proponemos que intercambien sus producciones y observen similitudes y diferencias en relación con los ejes seleccionados (un tema, un género literario, un movimiento literario, un recurso o procedimiento, un autor).
- Luego de esa lectura, pueden compartir las obras seleccionadas para realizar una lectura rápida e individual de las que no conozcan o sientan deseos de leer.
- De manera colaborativa incluyan (si no lo hicieron) un título a cada prólogo.

Actividad 1.2

Entre todos

- Sugerimos que compartan los títulos de sus prólogos. Analicen convergencias y divergencias en las elecciones realizadas.

Segundo momento: Las antologías editoriales

Orientación para el capacitador

En este segundo momento se leerá un texto de carácter teórico sobre las antologías para la escuela media como eje para abrir la discusión. En este sentido, se sugiere realizar una lectura dialógica (esto es, ir deteniéndose para comentar, ampliar, ofrecer o solicitar ejemplos).

Para orientar la lectura y el intercambio, el capacitador puede proponer previamente algunas preguntas que recuperen los títulos de las antologías que circularon en la formación de los docentes, preguntar si se usan o no en sus clases y cuáles son las que circulan en la actualidad. Incluso, se pueden listar las antologías utilizadas y preguntarse por qué se prefieren (por su accesibilidad, por la unidad temática que abordan, por los textos de análisis y las actividades disponibles, entre otras razones).

Durante la lectura seguramente surgirán no solo los títulos que se emplean, sino también el recuerdo de otras colecciones. Resulta interesante detenerse en: los ejes (temáticos, genéricos, por autor), los paratextos que se mencionan, los criterios de selección de obras literarias, la historicidad de esos ejes, así como en la práctica del docente como antólogo.

Posteriormente, será relevante discutir maneras alternativas de abordar las antologías con los estudiantes de escuela secundaria, cómo se las asocia con el resto de los materiales didácticos, si se suelen leer los prólogos, si implementan o no las actividades, entre otras posibilidades.

Actividad 2.1

Entre todos

- Los invitamos a leer el siguiente texto sobre las antologías literarias para la escuela secundaria y detenerse a discutir sobre los diferentes temas durante y después de la lectura.

Las antologías literarias escolares como recorridos de lecturas

Los manuales escolares suelen incluir una selección de textos literarios completos o fragmentados. Sin embargo, la literatura tiene otro modo habitual de circulación en la escuela: las antologías o colecciones literarias. Las producidas por las editoriales para la escuela secundaria (antologías didácticas) constituyen un dispositivo complejo en el que se articulan la selección de textos con formas de organización, intencionalidad, paratextualidad y ejercitación.

Pero antes de considerar las antologías escolares o incluso editadas, demos un paso atrás: podríamos pensar junto a Pedro Henríquez Ureña que vivimos haciéndonos antologías hipotéticas. Todo recorrido de lectura personal supone, al mismo tiempo, ir construyendo varias. En definitiva, una antología es una forma de leer, de unir motivos, de recorrer a un autor, un tema, un género, ciertos movimientos literarios, solo por poner algunos ejemplos.

Etimológicamente, la palabra *antología* se coloca del lado de la idea clásica de canon. Se trata de *recoger las flores*, es decir, de elegir lo mejor¹. Y, efectivamente, solemos usarla para indicar que algo es extraordinario o digno de ser resaltado (*este curso es de antología*). Sabemos, sin embargo, que la tarea del antologista es siempre contextual e histórica. Bien lo sabían quizá J. L. Borges, A. Bioy Casares y S. Ocampo, tal como leemos en el prólogo a su *Antología de la literatura fantástica*:

Para formarla hemos seguido un criterio hedónico; no hemos partido de la intención de publicar una antología. Una noche de 1937 hablábamos de literatura fantástica, discutíamos los cuentos que nos parecían mejores; uno de nosotros dijo que si los reuniéramos y agregáramos los fragmentos del mismo carácter anotados en nuestros cuadernos, obtendríamos un buen libro. Compusimos este libro.

Analizado con un criterio histórico o geográfico parecerá irregular. No hemos buscado, ni rechazado, los nombres célebres. Este volumen es, simplemente, la reunión de los textos de la literatura fantástica que nos parecen mejores.

En este prólogo aparece fuertemente el criterio vinculado al placer para seleccionar obras de un mismo género. En la conformación de su antología está presente el reconocimiento de *lo mejor* a partir de una práctica de lectura individual y compartida. Sin embargo, en el análisis

¹ Del gr. ἀνθολογία *anthología*, de ἄνθος *ánthos* 'flor' y -λογία *-logía* 'selección'.

de los resultados se plantea que la selección de *lo mejor* queda asociada al gusto en desmedro de un criterio geográfico, histórico o de autor.

Existe una prolífica investigación sobre el impacto que determinadas colecciones y antologías han tenido en la escuela y en la sociedad como comunidad lectora. Colecciones como *Robin Hood*, la de las famosas tapas amarillas, han formado a generaciones enteras incluso en la relación *sentimental* con la literatura:

Los relatos tienen dos características: por un lado, están imbuidos de una atmósfera extranjera, y por el otro, pertenecen a géneros definidos que canonizan lo literario. Las aventuras de Verne y Salgari, pero también las novelas más intimistas de Alcott y Spyri, transcurren y suenan como venidas de otro lugar. Quiero decir con esto, además de lo obvio, que las traducciones a las que me refiero se leen como tales porque contienen ciertos estilemas identificables. En general, tienen palabras entradas en desuso (“Empero”, “diantres”), sufijos de objeto indirecto españolizantes (“ayudábanle”), unidades de medida foráneas, (“pies”) giros idiomáticos remanidos (las muertes “acaecen”, Buffalo Bill es un hombre “de acrisolada templanza y entereza”), calcos (“bien que”, por el *bien qui* francés) purismos traductoriles (“éxito de librería” en lugar de *best seller*), abuso de las notas y advertencias del traductor, y, dado que traducciones y adaptaciones con giros castizos (Gaspar, 2014: 226).

Otra colección de enorme impacto ha sido GOLU, de la editorial Kapelusz, la primera en nuestro país que fue ideada específicamente para la escuela secundaria:

El título de la colección, creada por María Hortensia Palisa de Lacau en 1953, Grandes Obras de la Literatura Universal, evoca fatalmente la aspiración de totalidad. El nombre promete la disposición del universo prolijamente organizado en un número discreto de volúmenes, que es la fantasía inconfesable de todo lector y la razón de ser de la biblioteca. Su circulación en el mercado, sin embargo, redujo progresivamente tamañas pretensiones en las cuatro letras iniciales devenidas acrónimo que, en cierto momento, en un destino previsible, olvidaron su referencia original (Piacenza, 2015: 110).

En el caso de antologías que publican actualmente las editoriales, podemos ver, a modo de ejemplo, en la colección *Leer y Crear* de Editorial Colihue la historicidad de la enseñanza de la literatura:

Para observar estas y otras cuestiones, seleccionamos tres títulos de antologías de poesía hispanoamericana contemporánea publicadas en la colección Leer y Crear (en adelante LyC) de la editorial Colihue: *Grupo poético del '50. Antología de poesía española* (Echevarría, 1991), *Federico* (Romano & Terán, 1998) y *Poemas para mirar* (Iritano, 1998). Motiva este recorte la diversidad de criterios para la selección de textos: por grupo, a partir de la época y la

nacionalidad; por los procedimientos empleados; y por autor, respectivamente. El hecho de que sean antologías también aporta una significación adicional a la que ya tenían por ser parte de una colección, ya que las consideramos constructos textuales atravesados por la disputa en torno a la definición de un canon y de un protocolo de lecturas (Bentivegna, 2003).

El carácter didáctico de estas antologías se expresa cabalmente en sus paratextos: muchas veces en sus tapas se señala que son “para la escuela secundaria” o “para jóvenes”, y tanto los prólogos u otros apartados explicativos proveen informaciones referidas a marcos teóricos, contexto histórico, características de un determinado movimiento estético, biografías de los autores, con intención divulgativa e incluso gráficos e imágenes de diferente tipo (fotografías del contexto histórico, tapas de la primera y/u otras ediciones, pinturas, etc.).

Resulta interesante que estos materiales hayan sufrido no solo expansión y modificaciones de formato. En efecto, si recorremos antologías de los últimos años, los encontramos después de los textos literarios seleccionados o distribuidos en una breve introducción y otros apartados luego de las obras.

Cabría reflexionar acerca de cuáles son los enfoques de las *introducciones*, *cajas de herramentaso póslogos* y su funcionamiento como dispositivos para interpretar los textos de la antología. Observando las notas críticas o la bibliografía general podemos apreciar su perspectiva teórica. La cita de fuentes primarias, fuentes críticas o su inexistencia abren una relación con el texto literario y sus vínculos con el discurso especializado sobre la literatura.

Finalmente, resulta interesante detenernos en el planteo de las actividades en cuanto a variedad y enfoque. Es innegable que estas antologías (que siguen los parámetros de la mayoría de las que circulan en las escuelas) son conformadas, con sus prólogos/póslogos y actividades, como verdaderos manuales acotados que muchas veces por su precio y menor dirigismo son utilizados en el aula como material indispensable para el docente.

Merece atención el vínculo que se establece entre los textos seleccionados, esto es, el eje a partir del que se construyen. Muchas de las antologías editoriales de los últimos tiempos y las construidas por docentes se elaboran a partir del diálogo entre textos clásicos y recientes. Y en ese entramado se construyen diversos recorridos. La lectura en una antología o unidad de un manual que contenga *El cantar del Mio Cid*, *Martín Fierro* y *El Eternauta* supone un eje temático (el héroe, por ejemplo), una conceptualización de la historia de la literatura y una idea acerca de qué es literatura. Pero también entraña una perspectiva ideológica desde dónde leer la literatura argentina, y, por ende, una noción de identidad. En definitiva toda selección supone varias posibilidades de entrecruzamiento y, a la inversa, cada eje, motivo, autor supone posibles selecciones.

En el caso de la literatura argentina o la literatura española, la presencia de textos fundacionales como *El matadero* de Echeverría o *Don Quijote* de Cervantes aparece con justificaciones inapelables. Ahora bien ¿cómo son insertados en el recorrido literario? ¿Cómo

están articulados con otros textos? En ocasiones, la relación de los clásicos con materiales más sorprendentes renueva la perspectiva o mirada con la que se suelen recorrer textos centrales en el canon escolar. Un texto contemporáneo e incluso de la literatura de masas, se relea a la luz de un texto clásico, su contacto resignifica los personajes, los temas tratados, contrasta cosmovisiones, etc.

En sintonía con lo expuesto, Pionetti (2015) ha analizado dos propuestas editoriales. En la de la editorial *La estación* se presentan cinco textos variados en género y época: “El Matadero” de Echeverría, “La refalosa” de Ascasubi, “El cautivo” de Borges, “Las puertas del cielo” de Cortázar y “La representación” de Beatriz Guido. En la de la Kapelusz (GOLU) *El Matadero* es el texto central, y se presentan algunos fragmentos de “Las puertas del cielo” y “La refalosa” nuevamente, y “La cautiva” entre otros, en la sección de actividades. Es importante destacar que los enfoques que suponen estas selecciones y decisiones, reclaman además diferentes figuras del lector y modos de leer, del docente y de los alumnos.

Para terminar, el avance en disponibilidad de textos literarios a través de Internet ha multiplicado las posibilidades de abordaje y conexión entre la literatura y otros registros multimediales. Un fenómeno de indudable impacto es la aparición de enorme cantidad de comunidades lectoras que legitiman y seleccionan literatura. Y la proliferación de *booktubers*² (con su sistema de jerarquización y legitimación) constituye una nueva forma de establecer selecciones literarias que trabajan con enfoques, géneros o apreciaciones que muchas veces se colocan por fuera del saber académico, pero que provienen de otras prácticas de lectura. No hay duda de que las consideraciones sobre el canon escolar son dinámicas y sujetas a factores literarios y extraliterarios que vuelven cada vez más diversa la selección literaria, y, actualmente no es posible soslayar en la escuela la red compleja de nuevas formas de circulación en Internet.

Volviendo a la escuela, el dispositivo *antología* circula también por fuera de las colecciones editoriales: “Sabemos que la lógica del aula en su dimensión más cotidiana realiza procesos de selección, de recontextualización, de recorte y reagrupamiento de aquellos materiales que parecen responder a lógicas que exceden los mandatos legitimistas de la historia, del canon y del currículum” (Bombini, 2015). En otras palabras, en el ámbito escolar no sólo se consumen antologías o recortes de ellas, sino que tradicionalmente se generan, por parte de los docentes, y también en muchos casos, de los alumnos que crean verdaderos objetos culturales dentro y fuera del ámbito escolar.

Matías Jelicié (mimeo)

² Un acercamiento a otro tipo de antologías se puede ver en un recorrido de *booktubers* por Youtube. Allí se puede observar que hay una emergencia de nuevos *subgéneros literarios* que no se han problematizado mucho aún. Coexisten criterios clásicos de selección con criterios sumamente personalizados. Un recorrido por esos criterios y antologías puede ser una interesante reflexión y apertura en la visión sobre este tema.

Actividad 2.2

En pequeños grupos

Orientación para el capacitador

El objetivo de esta actividad es articular la reflexión previa con el análisis de algunas antologías que circulen y usen los docentes. Es importante que se utilicen antologías didácticas de diferentes editoriales y épocas para contrastar enfoques y formas de organización. Por ejemplo, la colección *Azulejos* de editorial Estrada, las antologías de la editorial Cántaro, las de La estación, la clásica colección GOLU de Kapelusz o la colección *Leer y Crear* de Colihue, entre otras. Se propone completar una ficha de análisis acotada para realizar una puesta en común que muestre variantes en el abordaje de las antologías.

Se sugiere organizar una mesa de antologías y proponer a cada grupo que escoja dos de diferentes editoriales y/o épocas. Dentro del grupo, se pueden dividir la actividad de análisis, compartirla y construir una conclusión, para llevar a la discusión colectiva.

En la puesta en común, el capacitador puede proponer otras líneas posibles de análisis, de acuerdo con los intereses que se desprendan del debate. A modo de sugerencia, se puede ver el mayor o menor grado de explicitación del eje en el título, destacar los diferentes tipos de compilación y su justificación en el texto, observar si se cita o no bibliografía y cuál es su enfoque, si se incluyen fragmentos, entre otros aspectos, es decir, volver a los rasgos presentes en el texto leído en la actividad 2.1.

La segunda propuesta para la discusión es listar colectivamente rasgos positivos de las antologías analizadas, pues estas conclusiones servirán de insumo para construir la propia.

- Seleccionen dos antologías de diferentes editoriales y/o épocas.
- Completen la siguiente ficha de análisis:

Referencia de la antología	Eje de lectura	Organización interna	Tipos de informaciones	Perspectiva sobre el canon que subyace	Perspectiva sobre el docente y los alumnos
1.					
2.					

- A partir de su análisis, preparen una comparación de las dos antologías para la puesta en común.

Actividad 2.3

Entre todos

- Pongan en común las conclusiones del análisis.
- Comenten qué rasgos de las antologías analizadas tomarían prestados para una construida por ustedes.

Tercer momento: Taller de armado de una secuencia didáctica

Orientación para el capacitador

En este momento, se espera que los docentes continúen definiendo la antología de textos que será la base de las secuencias didácticas a diseñar. En este sentido, se sugiere comenzar por leer las condiciones de la secuencia a construir, ya presentadas en el tercer encuentro. Revisar esas condiciones tiene como propósito que los docentes analicen qué materiales serán necesarios para el armado de la secuencia:

La **secuencia didáctica** que se propone comenzar a diseñar en los próximos tres encuentros incluye las siguientes **condiciones**:

- se desarrollará en, al menos, seis a ocho sesiones de clase, incluida/s la/s instancia/s de evaluación;
- deberá comprender la lectura de: no menos de tres textos literarios, un texto no literario y, en lo posible, la visualización de un video, seleccionados por el docente;
- los textos –literarios y no literarios– serán seleccionados a partir de un eje de trabajo. El eje puede ser: a) temático; b) un género literario; c) un movimiento literario; d) un recurso o procedimiento; e) un autor;
- establecer un recorrido de lecturas adecuado a ese eje;
- deberá contener, al menos, una situación en la que los estudiantes escojan qué leer a partir de un conjunto propuesto por el profesor;
- contemplará situaciones de lectura compartidas en clase y otras no andamiadas por el profesor (en el hogar o en situaciones de lectura autónoma en clase);
- incluirá una propuesta de escritura de invención;

Dado que se recomienda que el armado de la secuencia se realice en parejas, se propone volver sobre las selecciones presentadas en el primer momento del encuentro, para encontrar coincidencias entre docentes (de textos literarios y/o ejes presentes en dichas selecciones). El trabajo sobre diferentes recorridos analizados en las antologías del mercado editorial resulta un insumo para encontrar asociaciones posibles entre los participantes.

A partir de la conformación de las parejas o los grupos, se destinará un tiempo a leer los textos seleccionados y los prólogos producidos previamente, para definir de manera

colaborativa cuál será el eje que sustentará la antología compartida. La selección del recorrido y los textos resulta de un ida y vuelta entre una cuestión y la otra, por lo que se darán seguramente nuevas asociaciones de textos y redefiniciones sucesivas del eje del recorrido lector. Incluso pueden explorarse y leerse otros textos que el capacitador pondrá a disposición de los docentes (en las antologías analizadas u otros materiales) y, si se cuenta con conectividad, explorar bibliotecas digitales, como:

Biblioteca Nacional de Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Biblioteca digital hispánica:

<http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>

Biblioteca virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/>

Trapalanda biblioteca digital: <http://trapalanda.bn.gov.ar/jspui/handle/123456789/1>

Actividad 3.1.

Entre todos

- Invitamos a repasar colectivamente las antologías presentadas en la primera parte del encuentro y a conformar parejas de colegas cuyas selecciones tengan elementos en común.

Actividad 3.2

En parejas o pequeños grupos

- Proponemos que compartan los textos seleccionados y los prólogos producidos.
- Discutan y escojan un eje para el recorrido implícito de la antología y armen un posible índice en que incluyan al menos ocho textos literarios. Evalúen si tomarían prestado algún rasgo de las antologías editoriales analizadas anteriormente.
- Redacten brevemente el recorrido previsto para sus aulas, considerando que tres de esos textos son obligatorios y los otros cinco optativos (entre los cuales cada estudiante escogerá uno según sus preferencias personales).

Acuerdos para el próximo encuentro

Orientación para el capacitador

Es esperable que para el próximo encuentro los docentes tengan ya concluida la antología que abordarán con sus estudiantes. El propósito de la actividad no presencial es doble: por un lado, que tomen en cuenta la posibilidad de generar cruces con obras actuales; por otro, que los docentes conozcan algunos materiales más recientes. Por supuesto, a la lista sugerida se pueden incorporar otros autores que el capacitador desee sumar.

Actividad 1

Proponemos que culminen la construcción de la antología que han iniciado. Para el encuentro 5 deben aportar el listado final (una copia para el capacitador) y los textos seleccionados.

Actividad 2

Para continuar construyendo la antología, los invitamos a incorporar al menos un cuento o poema de un escritor cuya producción sea reciente. Como sugerencia, les ofrecemos un listado de cuentistas y poetas cuyas obras no pertenecen al canon literario más clásico pero que tienen un amplio reconocimiento entre especialistas y escritores. Por otra parte, son autores contemporáneos que permiten por su lenguaje, el abordaje de los géneros y estilos y aportar nuevas miradas sobre la literatura:

Samanta Schweblin

Selva Amada

Santiago Llach

Martín Gambarotta

Lucía Puenzo

Juan Villoro

Fabián Casas

Federico Falco

Mariana Enriquez

Washington Cucurto

Martín Prieto

Andres Neuman

Alejandro Zambra

Gustavo Nielsen

Félix Bruzzone

Alejandro Rubio

Los blogs de los escritores

Muchos escritores publican a diario reflexiones y textos, anécdotas y comentarios en páginas digitales o en blogs. Allí conviven sus últimos escritos, quizás borradores, con textos publicados en versiones impresas. A continuación, les ofrecemos algunos links a páginas o blogs de escritores argentinos contemporáneos:

Fernanda García Lao

<http://fernandagarcialao.blogspot.com.ar/>

Juan Diego Incardona

<http://diasqueseempujanendesorden.blogspot.com.ar/>

Daniel Link

<http://linkillo.blogspot.com.ar/>

Pablo Ramos

<http://laarquitecturadelamentira.blogspot.com.ar/>

Juan Terranova

<http://elconejodelasuerte.blogspot.com.ar/>

Recursos necesarios

- ✓ Prólogos realizados como tarea no presencial por los docentes.
- ✓ Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guion.
- ✓ Diversidad de antologías literarias para la escuela media.

Materiales de referencia

Bentivegna, D. (2003). "Retórica, poética e historia en los manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos". V Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, agosto de 2003, La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev4>

Bombini, G. (2015). "Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales". En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol. 1(1), (pp. 21-32). Recuperado

de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486/1488>.

Gaspar, M. (2014). *La condición traductora. Sobre los nuevos protagonistas de la literatura latinoamericana*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Piacenza, P. (2015) "GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado". En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol. 1(1), (pp. 109-131). Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>.

Pionetti, M. (2010). "Antologías escolares: un lugar para la literatura argentina". *II Jornadas de Literatura Argentina: Encuentro de Culturas en la Literatura Argentina*. Publicado en Actas.

ENCUENTRO 5

Presentación

En el encuentro 1, la reflexión estuvo centrada en la historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, en las determinaciones presentes en los documentos curriculares que operan sobre las decisiones de los/las profesores/as a la hora de definir sus programas y seleccionar los textos para sus estudiantes. Con esta base, en el encuentro 2, se abordó el concepto de canon y, en forma específica, el canon literario escolar para la escuela secundaria. En los encuentros 3 y 4, además de analizar libros de texto y antologías producidas por editoriales para la escuela secundaria, cada pareja de colegas fue definiendo progresivamente una antología para abordar en sus aulas, en el marco de la secuencia didáctica a producir como parte central de este curso. Es de esperar, entonces, que para este encuentro cada pareja de docentes ya tenga definido el corpus de obras con que va a trabajar, y revisados con cierta profundidad los NAP y el DC.

Al seleccionar textos para abordar en las aulas y conformar un corpus, los docentes usualmente prevén en paralelo las informaciones que es necesario reponer y las nociones y conceptos de la retórica y la teoría literaria, de la historia de la literatura, de los movimientos artísticos y estéticos, de los autores, que se pondrán en juego para leer los textos seleccionados. Estos temas serán el eje de este encuentro.

¿Cuáles son los marcos teóricos en los que se delimitan unos u otros conceptos? ¿Cuáles son las nociones más interesantes para poner en juego al leer los géneros literarios? De acuerdo con los grupos de alumnos/as, estas nociones teóricas ¿se revisan, se enseñan o explicitan? ¿Se abordan de modo implícito? ¿De qué modo y con qué propósitos se introducen?

A partir de la reflexión compartida sobre estos interrogantes, cada pareja realizará su propia selección de contenidos y comenzará a diseñar las actividades para su secuencia didáctica.

El encuentro estará organizado en tres momentos:

Primer momento (135 minutos): Las maquinarias de lectura. Reflexión sobre los marcos teóricos más frecuentes para leer literatura en la escuela.

Segundo momento (75 minutos): De la lectura a la teoría literaria. Análisis y sistematización de las principales nociones para leer cuentos y novelas, poesía y teatro en la escuela.

Tercer momento (90 minutos): Taller de armado de una secuencia didáctica. Selección de nociones teóricas e informaciones adicionales para la secuencia didáctica.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Reflexionar acerca de los marcos teóricos que sustentan la lectura literaria	Marcos teóricos: retórica, historia de la literatura, teoría literaria	1.1	45'	Lectura dialogada e intercambio
Reflexionar acerca de los sentidos y modos de inclusión de conceptos teóricos	Marcos teóricos y consignas de lectura	1.2	45'	Análisis grupal de consignas
		1.3	45'	Puesta en común
Priorizar nociones teóricas para los diferentes géneros	Nociones fundamentales para el abordaje de géneros	2.1	45'	Selección grupal de nociones teóricas.
		2.2	30'	Puesta en común y construcción grupal
Avanzar en el diseño de la secuencia didáctica	Selección de contenidos	3.1	45'	En parejas, selección de nociones teóricas e informaciones adicionales para la propia secuencia
	Previsión de tiempos	3.2	45'	En parejas, armado de cronograma y avance en el diseño de actividades
Establecer acuerdos para el encuentro 6				El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 6.

Orientación para el capacitador

Se sugiere comenzar el encuentro solicitando a los docentes que entreguen al menos el prólogo y el índice de obras seleccionadas para la antología. Además, se recomienda que el capacitador solicite que los docentes le envíen o le entreguen una copia de los textos que no conozca.

Para dar inicio a este encuentro, se propone la lectura compartida de la *Presentación*. Allí, encontrarán un marco del recorrido conceptual, y las preguntas que se ofrecen pueden ser retomadas en diversas ocasiones a lo largo del encuentro como orientadoras para considerar el sentido de las actividades propuestas.

Primer momento: Las maquinarias de lectura

Actividad 1.1

Entre todos

- Para comenzar les proponemos la lectura compartida de un fragmento de “Sobre la enseñanza de la literatura”, de Fernanda Cano. Se trata de un texto en el que se revisan ciertos aspectos de la historia de la enseñanza de la disciplina, focalizando en **los marcos teóricos** que se sustentaron a lo largo del tiempo.

Los marcos teóricos o las grandes maquinarias de la lectura

[...]

La selección de textos, la determinación de un canon escolar y el recorte de saberes que supone un currículum implica, a su vez, la delimitación de ciertos conocimientos que se consideran necesarios, pertinentes, adecuados, que un alumno conozca y maneje dentro de los límites de la disciplina. Al recorte de *qué se lee* se suma, ahora, *qué se dice sobre lo que se lee*, qué es necesario que un alumno *aprenda* sobre literatura. En todo caso, *¿qué es saber sobre literatura?*

Genette analiza el pasaje de una tradición en la enseñanza de la literatura basada en la retórica, a comienzos del siglo XIX, a una modalidad historiográfica de enseñanza. Retórica e historia de la literatura serán, cada una a su tiempo, los paradigmas teóricos hegemónicos que dominarán el campo de la enseñanza.

Desde la perspectiva de la **retórica**, esto supone una selección de textos literarios, de autores considerados “consagrados”, de textos “escogidos” propuestos como “**modelos a imitar**”. Esos textos serán copiados por los alumnos, como la estrategia necesaria para apropiarse del modo de escribir autorizado y serán analizados teniendo en cuenta las figuras que en ellos aparecen. Cuando la retórica ingresa en lo escolar, se reduce a la búsqueda de figuras en los textos, a las metáforas que deben traducirse, siempre según el sentido que el autor ha utilizado en cada caso (cuando dice “cabellera de sol”, léase “cabellos rubios”, nunca otra cosa).

[...]

En el pasaje antes señalado, el tratado de retórica será reemplazado por el manual de historia literaria. Y el manual, dirá Barthes, construye la ilusión de que, en su interior, se encuentra toda la literatura. Desde la perspectiva de la **historia de la literatura**, una sucesión de individualidades, consideradas las más representativas, se presentan entonces a través de sus biografías, una modalidad que hace a un lado, según Genette, el carácter histórico concreto de las prácticas literarias. [...] La literatura deja de ser aquí un modelo a imitar para transformarse en un **objeto**, agrega Genette. Y el discurso literario se reemplaza por un discurso *sobre* la literatura, un discurso metaliterario, que comprende básicamente en ese momento biografías, un saber descriptivo, objetivo y transmisible con facilidad.

Será, algunos años después, la **teoría literaria** la que aporte algunos conceptos nuevos para hablar sobre la literatura. [...] Retórica vs. Historia de la literatura es aquí también el debate, dos grandes maquinarias de lectura que permiten el ingreso a la literatura, dos llaves que posibilitan modos de leer un cuento, una novela, una poesía, una obra de teatro. Aquí, saber *sobre* literatura es saber (y sobre todo saber pensado como repetir) una serie de términos retóricos o una serie de datos históricos. En la medida en que la retórica se consideraba un mero saber ligado a las clasificaciones de términos, un listado de ejercicios de estilo, cuando el paradigma histórico domina el campo de la enseñanza, sólo se recuperan algunas nociones que, todavía, pueden considerarse útiles para abordar, para leer literatura. Fundamentalmente, las nociones de una serie de figuras retóricas (las más clásicas: metáforas, comparaciones, personificaciones, etc.), cuyo estudio se limitará al género poético, y se suman las nociones de versificación y rima.

Devaluada ya la retórica, la historia de la literatura se consolida como contenido de la enseñanza (hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX) en forma paralela al proceso de nacionalización. La historia, aquí, permite contar el ser nacional, narrarlo casi como un proceso natural. Fuera del ámbito escolar, se suceden también algunos acontecimientos que colaboran: se funda la Facultad de Filosofía y Letras, se publica la *Historia de la Literatura* de Ricardo Rojas y *El payador* de Lugones, en el centenario de la independencia, dirá que sí al *Martín Fierro*. Sin embargo, durante varias décadas del siglo XX, se mantendrá un rechazo a la organización que suponen los conocimientos basados en la historia literaria; las críticas provendrán enmarcadas en el enciclopedismo que se promueve a partir de la memorización de biografías, por ejemplo. Saber sobre literatura será aquí saber cuándo nació y murió un autor,

qué hizo durante su vida y qué obras publicó.

Será un proceso lento el que permitirá el ingreso de algunas nociones provenientes del campo de la **teoría literaria**; básicamente, a partir de las investigaciones y propuestas del formalismo ruso y el estructuralismo francés. Ese campo, denominado habitualmente “teoría literaria”, comprenderá una serie de marcos y conceptos que permiten pensar **lo específico de la literatura**, lo que los formalistas llamarán la “literaturidad”. A partir de estos nuevos paradigmas, ingresarán entre los conocimientos sobre la literatura algunas nociones nuevas (sobre todo en relación a la narración: narración, perspectiva del narrador o punto de vista, historia y discurso/relato, tiempo del relato, entre otros).

Sin embargo, la entrada en el ámbito escolar de esas nociones provenientes del campo de la teoría literaria se produjo a la par de la reforma educativa que tuvo lugar en la década del 80. Junto con ella, hizo su ingreso en el currículum escolar la lingüística textual y su consideración de la literatura como “un discurso social más”. Más allá de los innumerables equívocos que produjeron (entre ellos, las confusiones que aún subsisten entre las nociones de géneros discursivos y tipos textuales), una serie de nociones (si no aberrantes, al menos carentes de sentido) comenzaron a circular en pos de buscar la “superestructura esquemática” de un cuento (que, dicho sea de paso, nunca dijo nada demasiado alejado del principio / nudo / desenlace aristotélico) o de la aplicación del famoso esquema comunicativo de Jakobson que habilitó pensar al autor de las novelas como emisor y al lector como destinatario (para complejizarlo un poco más cuando piensan el narrador y el narratario).

La teoría literaria aún está en deuda con la enseñanza de la literatura. Los docentes navegamos entre las metáforas que quedaron desparramadas de la retórica cuando la poesía invita a la ocasión, las biografías y los intentos de abordar una novela pensando en el contexto de producción en que fue escrito, las nociones de narrador y el tiempo que nos acercan a hablar de los cuentos, de las leyendas, de los mitos, en fin, de las narraciones literarias.

Si, como sostiene Chartier, la historia está hecha de continuidades y rupturas, en el caso de la historia de la enseñanza de la literatura (quizás así suceda en la historia de la enseñanza en general), es habitual que las rupturas se propongan como un corte definitivo con lo anterior, como el sepultamiento de ciertos conocimientos que, a la luz de una nueva corriente, pasan a considerarse obsoletos. El gesto es similar al que se hace cuando la lingüística textual sepulta a la gramática estructural y aquel docente que ose hablar de sujeto y predicado podrá sentir culpa o vergüenza (¿analizan oraciones sintácticamente?). Parece que los saberes y conocimientos no pueden sumarse, lo que resultaría un modo productivo de hacer avanzar el aprendizaje no sólo de los alumnos sino también el de los docentes que, en cada clase, volvemos a considerar qué enseñar y cómo. En este sentido, que la retórica haya sido dejada de lado como un saber vergonzante no deja de ser sintomático. Lo mismo puede decirse de la historia literaria, cuyos saberes habrá que olvidar y, entonces, leer “El matadero” de Esteban Echeverría, haciendo a un lado el interés de Echeverría en la promoción de un ideal de país, olvidando el contexto político en el que ese texto fue producido, el enfrentamiento entre

unitarios y federales. Y sí, claro, también “el matadero” es una metáfora y, también, una frase que de tan literal poco puede agregarse.

Quizás habría que pensar qué saberes de la retórica, de la historia literaria, de la teoría nos resultan útiles para pensar *sobre* la literatura. Y sobre todo qué prácticas se promueven a partir de esos saberes. Porque de lo contrario, me parece, es fácil echarle la culpa a la metáfora, al romanticismo y al narrador.

Cano, F. (2005). “Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)” (frag.).

Orientación para el capacitador

Se sugiere una lectura dialógica del texto, es decir, ir deteniéndose para reformular y ampliar con casos concretos. Por ejemplo, el capacitador puede ofrecer y solicitar a los participantes ejemplos que ilustren los marcos teóricos predominantes en la propia formación como profesores del área, experiencias de abordaje de nociones de la retórica, aspectos de la historia de la literatura necesarios para acercarse a ciertos textos, actividades cuestionables y/o exitosas en relación con conceptos de la teoría literaria.

El último párrafo del texto es una invitación a la reflexión: “Quizás habría que pensar qué saberes de la retórica, de la historia literaria, de la teoría nos resultan útiles para pensar *sobre* la literatura. Y sobre todo qué prácticas se promueven a partir de esos saberes.” Si el capacitador lo considera oportuno, puede invitarse a los docentes a pensar una primera respuesta general, que se profundizará y retomará en las siguientes actividades.

Actividad 1.2

En pequeños grupos

- A continuación se incluyen varias **consignas de lectura** extraídas de manuales y antologías para la escuela secundaria de diferentes épocas. Les proponemos analizarlas para considerar:
 - ✓ los conceptos que se ponen en juego y el marco del que provienen;
 - ✓ el propósito con el que se incluye dicho concepto en cada caso. Por ejemplo, ¿para relevar aspectos vinculados al contenido (y quizá favorecer la comprensión)?, ¿o como eje para el sustento de interpretaciones?;
 - ✓ si consideran que es necesario, en sus aulas, explicar en forma previa algunos de los conceptos presentes en las consignas o bien si estiman que ya forman parte del bagaje de conocimientos

- que sus estudiantes dominan;
- ✓ las modificaciones que ustedes realizarían en las actividades y con qué objetivos o propósitos.

Actividades de lectura para el análisis

A.

Luego de la lectura completa de *Electra*, de Sófocles (en el libro de texto se presentan algunos fragmentos), figuran las siguientes actividades:

1. En esta obra, el espectador o el lector debe reorganizar los hechos anteriores al momento de la acción. Relean los fragmentos y organicen la secuencia de acciones en forma cronológica.
2. Las actitudes de Electra y Crisotemis frente al concepto de justicia se contraponen. Expliquen brevemente cuál es la posición de cada una de las hermanas.
3. ¿De qué modo se ponen en conocimiento del espectador los hechos que no ocurren en la escena?

Cano, F. (coord.) (2006). *Lengua y Literatura I*. Buenos Aires: Tinta fresca.

B.

Luego de la lectura de “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda un reloj” e “Instrucciones para dar cuerda un reloj”, de Julio Cortázar, se propone resolver:

1. ¿De qué tiempo habla Cortázar? Comparar con otros dos textos incluidos en este apartado? (“La reificación” y “Casa tomada”, del mismo autor)
2. Analizar la segunda persona que usa Cortázar. ¿Cómo se la podría justificar?

Link, D. (1994). *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

C.

En un conjunto de actividades a partir de la lectura del soneto “Detente, sombra de mi bien esquivo”, de Sor Juana Inés de la Cruz, al comienzo se incluyen las siguientes:

1. Extraigan del primer cuarteto los sustantivos con los que la voz del poeta se dirige al otro, a quien le habla.
2. Ahora respondan:

- a. ¿Qué significado común los une?
- b. ¿Qué le reprocha en la interrogación del segundo cuarteto?
3. Expliquen los dos tercetos justificando por qué, de todos modos, se vuelve inútil el reproche anterior.
4. Propongan un título que exprese el tema del soneto.
5. Observen el valor connotativo de la interrogación retórica que aparece en el poema y respondan: ¿Cómo pueden relacionar las características con las que se califica al “amado” en esta interrogación con el comienzo y el final del soneto?

De Luca, G. y Di Vincenzo, D. (1998). *Literatura argentina y latinoamericana. Conectada con la literatura universal*. Buenos Aires: Santillana.

D.

En una antología de relatos policiales para la escuela secundaria, se incluyen variadas actividades en dos apartados: “Lectura” y “Producción”. En el primero, se presentan las siguientes para “Zugzwang”, de Rodolfo Walsh:

1. Señalar en el texto los elementos que pertenecen a la Buenos Aires de principios de siglo. Enumerarlos y hacer una lista con ellos.
2. Una de las convenciones del género policial es que los indicios más superficiales son los más importantes para develar el enigma, y que el sospechoso siempre es el inocente, y viceversa. ¿Cuál es el indicio y cuál el sospechoso?
3. El relato clásico tenía la siguiente estructura: introducción, nudo y desenlace, estructura que comparte con el relato policial, según Borges. Marcar en el texto estas tres partes e indicar cuál es el momento de mayor tensión narrativa y decir por qué.

Braceras, E. y Leytour, C. (1995). *Cuentos con detectives y comisarios*. Buenos Aires: Colihue.

Actividad 1.3

Entre todos

- Colectivamente, seleccionen dos ejemplos de los analizados (uno que hayan considerado muy apropiado y otro que haya recibido más críticas en los grupos) y realicen la puesta en común.

Orientación para el capacitador

Las actividades 1.2 y 1.3 toman como disparadoras **actividades de lectura** extraídas de libros de texto y una antología. Resulta una invitación para considerar, en términos generales, qué conceptos se ponen en juego en las propuestas de lectura en las aulas. En este sentido, se recomienda colaborar para que los docentes concentren el análisis en los aspectos planteados, pues es probable que prontamente la discusión vire hacia si las consignas están correctamente planteadas o si podrían ser resueltas por los estudiantes a cargo. Por supuesto, estos temas son apropiados y relevantes, pero se sugiere posponerlos o dejarlos para un segundo momento de la puesta en común.

Se han escogido cuatro ejemplos que intentan mostrar variedad de materiales didácticos (tres manuales y una antología) de diferentes épocas y sobre diversos géneros, que servirán como punto de partida para el segundo momento del encuentro. También se presentan maneras alternativas de incluir **los conceptos teóricos** (se mencionan como ya sabidos, se explican, se reformulan). Si el capacitador lo considera oportuno, sería posible tomar otros ejemplos, extraídos de manuales y antologías que hayan sido analizadas en encuentros anteriores.

Segundo momento: De la lectura a la teoría literaria

Orientación para el capacitador

Una vez expuestos y comentados los marcos teóricos a partir de los cuales se lee la literatura en la escuela, se sugiere analizar y sistematizar las principales nociones que los docentes emplean para **el abordaje de los principales géneros literarios**. Se recomienda que los docentes trabajen reunidos en grupos reducidos (de cuatro o cinco integrantes). Para registrar sus observaciones y sus comentarios, cuentan con una grilla que les permitirá, luego, organizar una exposición entre todos.

Si en el lugar se cuenta con conexión a Internet, el cuadro se puede ofrecer a través de un documento colaborativo, para que los diferentes grupos vayan realizando sus aportes de manera simultánea y se cuente con esa primera versión completa para luego discutir en el momento de puesta en común (proyectándola o bien revisándola en las computadoras).

Resulta muy importante que el capacitador haya resuelto el cuadro con antelación para, al momento de la puesta en común y construcción colectiva, no *olvidar* conceptos centrales a incluir.

Actividad 2.1

En pequeños grupos

- Reunidos en grupos de cuatro o cinco docentes, les proponemos que discutan y establezcan acuerdos en torno a las principales nociones teóricas que ponen en juego para el abordaje de los textos literarios:
- ✓ ¿cuáles son las principales nociones para el abordaje de cuentos y novelas? ¿Predominan las nociones provenientes de la narratología? A saber: narrador, perspectiva o focalización narrativa, tiempo del relato, entre otros;
 - ✓ ¿cuáles son las nociones o procedimientos que ponen en juego para el abordaje de los textos poéticos? ¿Se emplean nociones o recursos de la retórica?;
 - ✓ ¿cuáles son las nociones más útiles para el estudio de los textos teatrales?

La siguiente grilla les permitirá sistematizar las nociones y conceptos más empleados para el abordaje de los géneros:

Nociones teóricas para el abordaje de géneros literarios	Cuentos y novelas	Poesía	Obras teatrales
<i>Historia de la literatura</i>			
<i>Retórica</i>			
<i>Teoría literaria</i>			

Actividad 2.2

Entre todos

- A partir de las conclusiones de cada grupo, proponemos que intercambien y construyan el cuadro de manera colectiva, es decir, con los aportes de los diferentes grupos. Si surgen dudas respecto de la centralidad de algún concepto (por ejemplo, si un grupo considera que si bien es correcto, no corresponde al nivel) pueden identificarlo con alguna marca gráfica diferenciadora.

Tercer momento: Taller de armado de una secuencia didáctica

Orientaciones para el capacitador

En este momento, los docentes continúan diseñando **la secuencia didáctica** en parejas, concretamente, luego de haber seleccionado los textos (es decir, de haber construido su antología literaria). Las consignas de la actividad 1 se orientan a que seleccionen **nociones teóricas** a partir de lo reflexionado en los dos primeros momentos. Por otra parte, seleccionarán **informaciones de diferente tipo** que consideran necesario abordar de diversas maneras. Por ejemplo, información vinculada al contexto de producción de las obras literarias, al autor, a un movimiento artístico o estético que valga la pena expandir. Esa información podrá ser trabajada a través de: exposiciones orales del docente, a partir de la visualización de videos, la lectura de textos, la observación de obras de arte o de fotografías, la búsqueda de información por parte de los estudiantes, entre otras opciones.

Con este conjunto en mente, construirán **un cronograma de clases** (lo que llevará a su vez a revisar las nociones e informaciones seleccionadas y realizar ajustes según los tiempos que destinen para implementar la secuencia en sus aulas).

Cabe señalar que en el encuentro 6 se abordará la escritura de textos de invención (una de las condiciones de la secuencia didáctica), y verán que es posible que esas escrituras se ubiquen en diferentes momentos de una secuencia de lectura. En conclusión, es importante que el capacitador señale el carácter provisorio del cronograma.

Una vez organizado el cronograma, se sugiere realizar una puesta en común y conversar acerca de la concreción de una primera clase, antes de solicitarles a los docentes que comiencen a idear las situaciones de lectura y conversación, así como las actividades orales o escritas.

Actividad 3.1

En parejas

En este momento del encuentro, cada pareja se reúne para continuar planificando su secuencia didáctica. Antes de avanzar, les proponemos recordar las condiciones planteadas en el encuentro 3 (incluidas aquellas sumadas por ustedes):

- se desarrollará en, al menos, seis a ocho sesiones de clase, incluida/s la/s instancia/s de evaluación;
- deberá comprender la lectura de: no menos de tres textos literarios, un texto no literario y, en lo posible, la visualización de un video, seleccionados por el docente;
- los textos –literarios y no literarios– serán seleccionados a partir de un eje de trabajo. El eje puede ser: a) temático; b) un género literario; c) un movimiento literario; d) un recurso o procedimiento; e) un autor;
- establecer un recorrido de lecturas adecuado a ese eje.
- deberá contener, al menos, una situación en la que los estudiantes escojan qué leer a partir de un conjunto propuesto por el profesor.
- Desarrollará situaciones de lectura compartidas en clase y otras no andamiadas por el profesor (en el hogar o en situaciones de lectura autónoma en clase).
- Incluirá una propuesta de escritura de invención.

Al construir su propia antología, en sus diálogos seguramente recurrieron a **nociones teóricas** para referirse a las obras que escogieron.

- Rememoren esos diálogos y consulten el cuadro construido colectivamente en la actividad 2.2, para listar un grupo de nociones teóricas que resultan centrales para la lectura, la reflexión y la conversación en el aula sobre las obras de la antología construida por ustedes.
- A partir de ese listado, identifiquen:
 - nociones que los estudiantes ya dominan: se *usarán* para analizar e interpretar las obras, pero no requieren, en tal caso, más que una breve revisión;
 - nociones que los estudiantes no dominan y que son centrales para el análisis e interpretación de las obras, por lo que es necesario destinarles momentos de enseñanza explícita;
 - nociones que los estudiantes no dominan ni se espera que dominen, pero que son relevantes para el docente en la construcción de la secuencia.
- Anticipen fuentes bibliográficas de donde tomarán explicaciones o actividades para trabajar esas nociones.

Por otra parte, al escoger las obras es probable que se les hayan presentado dudas sobre **otros conocimientos** que será necesario reponer o enseñar.

- Discutan y listen las informaciones que consideran necesario abordar con sus estudiantes, referidas a:
 - el contexto de las obras y su/s autor/es: contexto político social, movimientos artísticos, biografía del autor, visiones del mundo, recepción de la obra contemporánea a su producción, entre otros;
 - el lenguaje: vocabulario, registros, empleo de un léxico poco frecuente, etc.
- Anticipen modalidades posibles de abordaje: ofrecimiento de informaciones a los estudiantes (material bibliográfico en papel o en la web), videos (explicaciones, documentales o películas), ofrecimiento o construcción de glosarios, etc.

Actividad 3.2

En parejas

Una de **las condiciones de la secuencia didáctica** es que deberá desarrollarse en, al menos 6 a 8 clases.

- Relean las otras condiciones, recuperen lo trabajado en la actividad 3.1 y organicen un cronograma general tomando en consideración carga horaria y la distribución semanal de horas.
- Avancen en la planificación de la primera clase, teniendo en cuenta que debe generarse la apertura de la secuencia didáctica.

Acuerdos para el encuentro 6

- En el próximo encuentro, se trabajará sobre la escritura de textos a partir de lo leído, y en el encuentro 7 se avanzará sobre el diseño completo de la secuencia didáctica. Por tanto, se propone continuar en **la búsqueda de textos adicionales** (con informaciones relevantes para la comprensión e interpretación de las obras seleccionadas) y en la construcción en borrador de **breves consignas de lectura**, que serán insumo fundamental para el encuentro 7.

Recursos necesarios

- Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet)

- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guión

Materiales de referencia

Altamirano, C. y Sarlo, B. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Cano, F. (2005) “Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)”.(mimeo). En: Diploma Superior Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rest, Jaime (1979). *Conceptos fundamentales de literatura moderna*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ENCUENTRO 6

Presentación

Este encuentro gira en torno a la escritura, a las propuestas de escritura creativa que colaboran o resignifican recorridos de lectura. Para eso, el taller de armado de la secuencia didáctica estará orientado a incorporar consignas de escritura a partir de las lecturas realizadas.

El encuentro estará organizado en tres momentos:

Primer momento (75 minutos): El taller de escritura en la enseñanza de la Literatura. Reflexión sobre las consignas de escritura en el marco de un taller de escritura.

Segundo momento (165 minutos): Las consignas de escritura. Análisis, reflexión y producción de consignas de escritura.

Tercer momento (50 minutos): Taller de armado de una secuencia didáctica. Diseño e incorporación de consignas de escritura para la secuencia.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Reflexionar sobre el taller de escritura y las consignas	El taller de escritura y las consignas de invención	1.1	30'	Lectura dialogada a partir de un artículo
		1.2	45'	Discusión e intercambio sobre consignas de escritura desarrolladas habitualmente por los docentes
Reflexionar sobre las consignas de escritura	Las consignas de escritura: tipos de consignas; pautas; invención	2.1	30'	Análisis grupal de consignas
		2.2	30'	Análisis grupal de pautas de escritura en una consigna
		2.3	30'	Puesta en común de los análisis de actividades 2.1 y 2.2
Diseñar consignas de escritura		2.4	45'	Creación de consignas
		2.5	30'	Puesta en común de las consignas elaboradas

Incorporar consignas de escritura en la secuencia didáctica	Las consignas de escritura en la secuencia didáctica	3.1	30'	Creación de la consigna para su propia secuencia; ajuste de las clases ya planificadas a la luz de la consigna diseñada
		3.2	20'	Puesta en común de las consignas diseñadas
Establecer acuerdos para el encuentro 7				El capacitador indica las tareas para el encuentro 7

Primer momento: El taller de escritura en la enseñanza de literatura

Actividad 1.1

Entre todos

- Para comenzar les proponemos la lectura compartida de un fragmento de “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, de Maite Alvarado.

La imaginación al poder

La invención aplicada a la producción de textos escritos a partir de consignas constituyó el objeto de los primeros talleres de escritura, que empezaron a funcionar en nuestro país a fines de la década de 1970. Podríamos definir el taller de escritura como una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos. La modalidad de taller no está circunscripta a una metodología en particular ni a la práctica con un tipo de discurso; no obstante, se lo suele asociar con la escritura literaria, quizá porque los primeros talleres -con ese nombre- fueron "literarios". Pero más allá de cuáles sean los géneros con los que se trabaje (literarios o no), la invención y la experimentación tienen un lugar central en un taller de escritura. Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego.

Una de las claves del taller de escritura es la correcta formulación de las consignas.

A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema

matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. (Grafein, 1981, p. 13)

Como punto de partida, la consigna conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al que circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio, imposibilidad de escribir. La consigna ciñe las opciones: puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno ya existente, puede pautar las operaciones a realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante. Pero siempre tiene *algo de llegada*, y por eso es también el enunciado de un contrato que debe guiar la escritura y la lectura de los textos. La consigna o propuesta de escritura tiene, por lo tanto, un lugar central en el taller, ya que será la encargada de evocar, en el tallerista, los conocimientos necesarios para resolver el problema que se le plantea. Esta función de la consigna es decisiva, sobre todo teniendo en cuenta que la escritura en el taller no parte de modelos ni de ninguna enseñanza previa que sea necesario aplicar. "En general este silencio previo a la propuesta implica un gesto de confianza que intenta movilizar al máximo los recursos y el conocimiento literario que cada uno tiene. Implica también que no existe un único modo aceptable de cumplirla". (Pampillo, 1982, p. 13)

El cotejo de los resultados y la evidencia de la diversidad de resoluciones que son posibles para una misma consigna constituyen una parte importante del aprendizaje que el taller de escritura promueve.

Alvarado, M. (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura"
En: Alvarado, M. et al. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial. (fragmento)

Orientaciones para el capacitador

El fragmento del artículo compartido, "La imaginación al poder", propone la metodología del taller de escritura como una vía para experimentar con la escritura en las aulas.

Para abrir la discusión a partir de esa lectura, sugerimos las siguientes preguntas:

- ✓ ¿qué lugar ocupan las propuestas de escritura en relación con los recorridos de lecturas literarias? ¿Se realizan en forma frecuente después de leer literatura?;
- ✓ las consignas de escritura que realizan, ¿proponen la reescritura de cuentos, poemas u otros géneros leídos?;
- ✓ ¿focalizan en algún recurso o procedimiento ya analizado en cuentos o poemas?

Se trata de una primera exploración sobre el modo en que los docentes suelen abordar la escritura, de qué modo integran las consignas de escritura a partir de lecturas literarias, si

realizan consignas que proponen la escritura o la reescritura de textos leídos en forma previa.

Por otro lado, para realizar la actividad que se propone a continuación, se recomienda que los docentes se reúnan en grupos reducidos (de cuatro integrantes), teniendo en cuenta el año para el que están diseñando sus secuencias didácticas.

Actividad 1.2

En pequeños grupos

- Reunidos en grupos de cuatro docentes, elijan una consigna de escritura que les haya resultado particularmente productiva y comenten el trabajo realizado con sus colegas.
 - ✓ ¿A partir de qué lectura se realizó la consigna?
 - ✓ Expliquen en qué consistía la consigna: qué texto/ género solicitaba escribir, la extensión prevista, qué recurso se proponía trabajar, entre otros rasgos.
 - ✓ ¿En qué aspecto radicaba la productividad de la consigna? ¿Los estudiantes se entusiasmaron con la escritura? ¿Se ejercitaba o aprendía un recurso o un procedimiento literario?

Segundo momento: Las consignas de escritura

Actividad 2.1

En pequeños grupos

A continuación les presentamos algunas consignas de escritura que suelen trabajarse en la escuela. ¿Cómo las trabajarían? ¿A partir de qué textos? ¿Cómo las enriquecerían?

- Reunidos en grupos, revisen el siguiente listado de tipos de consignas y comenten sus posibles ampliaciones o modificaciones.

Un listado de tipos de consignas

- Escribir un cuento / una poesía a partir de un inicio dado: en este caso, se ofrece el primer párrafo o los primeros versos para continuar el texto. El texto que funciona como disparador o punto de partida de la tarea se lee después de haber resuelto la consigna.
- Insertar un diálogo / una pausa descriptiva / un comentario del narrador en un texto dado para ampliarlo y analizar los efectos de esas transformaciones.
- Reescribir un cuento modificando la perspectiva narrativa.
- Transformar un texto de un género a otro: reescribir un cuento en forma de poesía o escena teatral; transformar una escena teatral en un texto narrativo.

Actividad 2.2

En pequeños grupos

A continuación, les presentamos una consigna de escritura elaborada a partir de un fragmento de una novela de César Aira, *La costurera y el viento*.

La propuesta de la consigna consiste en ampliar las posibles historias que –en el fragmento inicial– se presentan en forma condensada. Para eso, la formulación de la consigna incluye una serie de preguntas que pueden servir para disparar o potenciar esas posibles historias.

- Les proponemos que lean la consigna atendiendo a su formulación: los pasos a seguir, las pautas u orientaciones para trabajar, la apertura de historias posibles a partir de preguntas.
 - ✓ ¿Les parecen útiles esas orientaciones?
 - ✓ ¿Suelen incluirlas cuando dan consignas de escritura a sus estudiantes?

Zaralegui y la comitiva

Lean el siguiente fragmento de una novela:

“Muy bien. Ya están en el escenario todos los protagonistas de la aventura. A ver si puedo hacer una lista ordenada:

1. El gran camión con acoplado -el planeta doble- del Chiquito abriendo la marcha.
2. La carcaza del Chrysler de Zaralegui, a esta altura más parecida que nada a una bañadera china de laca negra.
3. El cadáver de Zaralegui.
4. Delia Siffoni, perdida, caminando al azar.
5. El vestido de novia de Silvia Balero, llevado por el viento.
6. Ramón Siffoni en su camioncito rojo.
7. Y cerrando la comitiva, el misterioso autito celeste”.

César Aira (1994). *La costurera y el viento*

En esta lista, aparecen, en forma condensada, varias posibles historias para escribir cuentos. A continuación, se enumeran y amplían esos gérmenes de historias. Elijan una y escriban un relato.

Algunas historias posibles:

- a. *la historia de Zaralegui*: ¿Quién era Zaralegui? ¿Cómo murió? ¿Fue asesinado? ¿Qué le sucedió a su camión? ¿Por qué ahora el Chrysler parece “una bañadera china de laca negra”? ¿Cómo es “una bañadera china de laca negra”? Incluir esa descripción;
- b. *la historia de Delia*: ¿Qué le sucede a Delia? ¿Por qué camina *perdida*? ¿Cómo se camina

perdido? ¿Ramón es su hermano o su padre? Él se va en su camioncito rojo: ¿no le interesa qué le pasa a Delia? ¿Discutieron? ¿Se ignoran?

- c. *la historia del vestido*: ¿De dónde salió ese vestido? ¿Cómo es ese vestido? ¿Silvia Balero está presente en la comitiva? ¿Cuál es su relación con el resto de los personajes? ¿Usó ese vestido o no? ¿Se casó o no?
- d. *la historia del auto celeste*: ¿Qué auto es el celeste? ¿Cuál es el misterio que lo rodea? ¿Se relaciona ese misterio con la posición final en la comitiva? ¿Quién conduce ese auto?
- e. *la historia de la comitiva*: Todos los autos están dispuestos en una aparente ruta. ¿Por qué se ordenan de ese modo? ¿Hacia dónde se dirigen? ¿Van en busca de algo? Contar el relato de ese viaje.

Cano F. (2002). *Consignas de narración*. Sociales: UBA.

Actividad 2.3

Entre todos

- Realicen una puesta en común de las actividades 2.1 y 2.2.

Orientaciones para el capacitador

Las tres primeras actividades del segundo momento están centradas en reflexionar sobre **las consignas de escritura**.

En la actividad 2.1, se ofrece un listado de **tipos de consignas**, esto es: consignas que proponen escribir a partir de un inicio dado; consignas que trabajan la inserción de un fragmento en un texto; consignas de reescritura de un texto o consignas que suponen la transformación de un texto a otro género. En cada caso, subrayan o destacan cierta operación de escritura: la inserción, la transformación, la reescritura. Aquí conviene distinguir que no se trata, en sentido estricto, de consignas sino de tipos o modelos de consignas, que circulan en forma habitual en la escuela, en los libros de texto, en las propuestas de enseñanza. Cuando se desee retomar o trabajar cierto tipo de consigna, el docente deberá **formular la consigna** incorporando ciertas precisiones (el género a trabajar, un procedimiento o un recurso en que se focaliza, la extensión, entre otros aspectos).

En la actividad 2.2, se ofrece una consigna que propone la escritura de un cuento a partir de un fragmento de un cuento. Dado que el objetivo es trabajar la noción de historia, las formas de ampliar una historia para un cuento, incluye una serie de preguntas que orientan a los estudiantes para expandir detalles, situaciones, descripciones posibles o, incluso, hechos o acontecimientos que, quizás, podrían desplegarse en el cuento.

Aquí, se trata de conversar con los docentes sobre las pautas que acostumbran incorporar en

la formulación de consignas. ¿Qué pautas suelen incluir? ¿Incorporan preguntas orientadoras que expandan o abran posibles resoluciones? ¿Incluyen requisitos específicos: trabajar un procedimiento o recurso; la extensión solicitada, entre otros? Preguntas de esta naturaleza pueden servir para orientar y enriquecer la puesta en común de las actividades anteriores.

Actividad 2.4

En pequeños grupos

- A continuación les presentamos dos cuentos y una poesía para que, reunidos en grupos, puedan elaborar una consigna de escritura para cada uno. Sugerimos que redacten las consignas en forma completa, de manera que luego pueda ser presentada a todos.

I. El cerdito

Juan Carlos Onetti

La señora estaba siempre vestida de negro y arrastraba sonriente el reumatismo del dormitorio a la sala. Otras habitaciones no había; pero sí una ventana que daba a un pequeño jardín parduzco. Miró el reloj que le colgaba del pecho y pensó que faltaba más de una hora para que llegaran los niños. No eran suyos. A veces dos, a veces tres que llegaban desde las casas en ruinas, más allá de la placita, atravesando el puente de madera sobre la zanja seca ahora, enfurecida de agua en los temporales de invierno.

Aunque los niños empezaran a ir a la escuela, siempre lograban escapar de sus casas o de sus aulas a la hora de pereza y calma de la siesta. Todos, los dos o tres; eran sucios, hambrientos y físicamente muy distintos. Pero la anciana siempre lograba reconocer en ellos algún rasgo del nieto perdido; a veces a Juan le correspondían los ojos o la franqueza de ojos y sonrisa; otras; ella los descubría en Emilio o Guido. Pero no trascurría ninguna tarde sin haber reproducido algún gesto, algún ademán de nieto.

Pasó sin prisa a la cocina para preparar los tres tazones de café con leche y los panqueques que envolvían dulce de membrillo.

Aquella tarde los chicos no hicieron sonar la campanilla de la verja sino que golpearon con los nudillos el cristal de la puerta de entrada, la anciana demoró en oírlos pero los golpes continuaron insistentes y sin aumentar su fuerza. Por fin, porque había pasado a la sala para acomodar la mesa, la anciana percibió el ruido y divisó las tres siluetas que habían trepado los escalones.

Onetti, J.C. (1982). "El cerdito" (frag.).

En: *Revista Bellas Artes*. México.

Recuperado de: <http://www.literatura.us/onetti/cerdito.html>

II. Matar a un perro

Samanta Schweblin

El Topo dice: nombre, y yo contesto. Lo esperé en el lugar indicado y me pasó a buscar en el Peugeot que ahora conduzco. Acabamos de conocernos. No me mira, dicen que nunca mira a nadie a los ojos. Edad, dice, cuarenta y dos, digo, y cuando dice que soy viejo pienso que él seguro tiene más. Lleva unos pequeños anteojos negros y debe ser por eso que le dicen el Topo. Me ordena conducir hasta la plaza más cercana, se acomoda en el asiento y se relaja. La prueba es fácil pero es muy importante superarla y por eso estoy nervioso. Si no hago las cosas bien no entro, y si no entro no hay plata, no hay otra razón para entrar. Matar a un perro a palazos en el puerto de Buenos Aires es la prueba para saber si uno es capaz de hacer algo peor. Ellos dicen: algo peor, y miran hacia otro lado como disimulando, como si nosotros, la gente que todavía no entró, no supiéramos que peor es matar a una persona, golpear a una persona, golpear a una persona hasta matarla.

Cuando la avenida se divide en dos calles opto por la más oscura. Una línea de semáforos rojos cambia a verde, uno tras otro, y permite avanzar rápido hasta que entre los edificios surge un espacio oscuro y verde. Pienso que quizás en esa plaza no haya perros, y el Topo ordena detenerse. Usted no trae palo, dice. No, digo. Pero no va a matar un perro a palazos si no tiene con qué. Lo miro pero no contesto, sé que va a decir algo, porque ahora lo conozco, es fácil conocerlo. Pero disfruta el silencio, disfruta pensar que cada palabra que diga son puntos en mi contra. Entonces traga saliva y parece pensar: no vas a matar a nadie. Y al fin dice: hoy tiene una pala en el baúl, puede usarla. Y seguro que debajo de los anteojos los ojos le brillan de placer.

Alrededor de la fuente central duermen varios perros. La pala firme entre mis manos, la oportunidad puede darse en cualquier momento, me voy acercando. Algunos comienzan a despertar. Bostezan, se incorporan, se miran entre sí, me miran, gruñen, y a medida que me voy acercando se hacen a un lado. Matar a alguien en especial, alguien ya elegido, es fácil. Pero tener que elegir quién deberá morir requiere tiempo y experiencia. El perro más viejo o el más lindo o el de aspecto más agresivo. Debo elegir. Es seguro que el Topo mira desde el auto y sonríe. Debe pensar que nadie que no sea como ellos es capaz de matar.

Me rodean y me huelen, algunos se alejan para no ser molestados y vuelven a dormirse, se olvidan de mí. Para el Topo, tras los vidrios oscuros del auto, y los oscuros vidrios de sus anteojos, debo ser pequeño y ridículo, aferrado a la pala y rodeado de perros que ahora vuelven a dormir. Uno blanco, manchado, le gruñe a otro negro y cuando el negro le da un tarascón un tercer perro se acerca, ladra y muestra los dientes. Entonces el primero muerde al negro y el negro, los dientes afilados, lo toma por el cuello y lo sacude. Levanto la pala y el golpe cae sobre las costillas del manchado que, aullando, cae. Está quieto, va a ser fácil transportarlo, pero cuando lo tomo por las patas reacciona y me muerde el brazo, que

enseguida comienza a sangrar. Levanto otra vez la pala y le doy un golpe en la cabeza. El perro vuelve a caer y me mira desde el piso, con la respiración agitada, pero quieto.

Schweblin S. (2002). "Matar un perro" (frag.).
En: *El núcleo del disturbio*. Buenos Aires: Destino.
Recuperado de: <http://chas35.com.ar/milmamuts/n1/perro.php>

III. A la orilla del río...

Juan L. Ortíz

A la orilla del río
un niño solo
con su perro.
A la orilla del río
dos soledades
tímidas
que se abrazan.

¿Qué mar oscuro,
qué mar oscuro,
los rodea,
cuando el agua es de cielo
que llega danzando
hasta las gramillas?

A la orilla del río
dos vidas solas
que se abrazan.

Solos, solos, quedaron
cerca del rancho.

La madre fue por algo.
El mundo era una crecida
nocturna.

¿Por qué el hambre y las piedras
y las palabras duras?

Ortíz, J.L. "A la orilla del río" (frag.). Recuperado de:
http://www.paginadepoesia.com.ar/clas_ar_ortiz1.html#1

Actividad 2.5

Entre todos

- Una vez redactadas las consignas, les proponemos exponerlas y comentarlas entre todos los colegas.

Orientaciones para el capacitador

En principio, para resolver la actividad 2.4, se recomienda la lectura de los tres textos en forma completa. Si se considera oportuno, se pueden llevar copias de los cuentos y la poesía para distribuir entre los grupos.

La puesta en común de las consignas elaboradas por los participantes puede ser una ocasión para revisar y recapitular lo trabajado hasta este momento. De ahí que se sugiere destinar un tiempo a conversar sobre: el tipo de consigna de que se trata, qué operación o qué procedimiento de escritura pone en juego; las pautas que se incluyen en la formulación de la consigna.

Por otro lado, entre los tres textos seleccionados, es posible reconocer un tema que funciona como un hilván de lectura: la violencia. Explicitar ese tema, reflexionar sobre él a partir de lo trabajado en anteriores encuentros en relación con delimitar un eje de lectura puede ser útil para, incluso, pensar si alguna consigna de escritura lo retoma.

Tercer momento: Taller de armado de la secuencia didáctica

Actividad 3.1

En parejas

A partir de la reflexión y la ejercitación sobre las consignas de escritura, sugerimos que diseñen y redacten una actividad de escritura de invención que pueda incorporarse en la secuencia didáctica.

- ✓ Relean la secuencia para revisar qué nociones, conceptos o contenidos se proponen trabajar.
- ✓ Definan qué género, recurso o procedimiento desean abordar a partir de la consigna.
- ✓ Decidan en qué momento de la secuencia es conveniente incluirla.
- ✓ Formulen la consigna de escritura completa, incluyendo las pautas que consideren necesarias.

Actividad 3.2

Entre todos

- Realicen una puesta en común de las consignas de escritura elaboradas.

Orientaciones para el capacitador

Para el diseño de la consigna de escritura que los participantes incluirán en sus secuencias didácticas se recomienda retomar las reflexiones trabajadas durante el encuentro.

Por otro lado, en relación con la secuencia, es conveniente que la inclusión de una consigna de invención no se perciba como un mero agregado o un requisito más. Por el contrario, se trata de que se integre atendiendo a los objetivos propuestos, a los contenidos o recursos que desean abordar.

Acuerdos para el encuentro 7

En el encuentro 7 la tarea central será **el diseño de la secuencia didáctica** que se realizará en parejas. De allí que, como actividad no presencial, se propone escoger un manual que ustedes destacan por el modo en que aborda y desarrolla los contenidos, las actividades que ofrece o los textos literarios que selecciona. Analicen **una unidad didáctica**. Resultaría óptimo si esa unidad coincidiera con el eje por ustedes definido o bien si incluyera alguna obra seleccionada.

Para facilitar la puesta en común del análisis, complete la siguiente ficha:

Guía de observación

Presentación del texto literario

¿Cuál es el título de la unidad? ¿Se desprende alguna intencionalidad en su titulación?

¿Se establece algún plan de trabajo al comienzo de la unidad?

¿Cuántos textos literarios aparecen en la unidad? ¿Completos o fragmentados? ¿Cómo se relacionan en función de su dominancia o subordinación?

El recorrido de lectura previsto ¿resulta coherente para el eje seleccionado?

¿Se utilizan cruces de géneros o de épocas de producción?

¿Se utilizan glosarios o notas críticas en relación con el lenguaje los textos?

Sobre el contexto y la teoría literaria

¿Se agrega información sobre el autor? ¿Qué relación existe entre esa información y el texto presentado? ¿Se explicita esa relación o se espera que se construya en el aula?

¿Hay información sobre el contexto? ¿Qué tipo de alcance tiene esa información? ¿Es de carácter fáctica, sociológica, ideológica, crítica?

¿Se utilizan categorías de la teoría literaria? ¿Con qué finalidad? ¿Por qué? ¿Conviven varios marcos teóricos?

¿Se utiliza bibliografía crítica? ¿Se usan citas de textos académicos?

¿Se propone la lectura de otros textos no literarios relacionados?

¿Se incluyen otros lenguajes artísticos en relación con el texto literario? ¿Con qué finalidad: informativa, ilustrativa, para analizar, otra?

Sobre las actividades o consignas

¿Hay consignas para cada texto? ¿Se establece algún criterio de ordenamiento o secuenciación de las actividades sobre cada texto?

¿Hay consignas de *comprensión lectora*, de análisis, de interpretación?

¿Hay consignas que suponen realizar relaciones entre textos?

Las consignas de lectura, ¿parecerían apuntar a una respuesta única y esperable?

¿Hay consignas de escritura? ¿De qué tipo: de escritura de invención o de producción de géneros académicos (ensayo, monografía, lectura crítica)?

¿Se indican modalidades de agrupamiento (individual, en parejas, en pequeños grupos)?

Recursos necesarios

- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guion.

Materiales de referencia

Alvarado, M. (1997). "Escritura e invención en la escuela". En: Alvarado, M. *et al.* *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Editorial A-Z.

Alvarado, M. (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura". En: Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-52). Buenos Aires: Flacso/Manantial..

Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

ENCUENTRO 7

Presentación

Hasta aquí, se han transitado diferentes aspectos de la enseñanza de la literatura que se han ido interrelacionando con situaciones de programación didáctica. En efecto, cada pareja ha definido un eje a partir del cual ha seleccionado un conjunto de textos literarios y de nociones y conceptos de diferentes marcos teóricos. La organización de la antología ha requerido considerar un recorrido de carácter temporal (esto es, un cronograma de lecturas) y las modalidades de su abordaje (en el aula con el andamiaje del profesor/a y como lecturas de elección personal de las/los estudiantes). También han acordado qué otros materiales (textos, videos, imágenes, obras plásticas, entre otros) ofrecerán a los estudiantes a fin de dar espesor a sus conocimientos sobre las obras, a contextualizar autores, épocas, lo que redundará en lecturas informadas de las obras literarias en pos de la formación de lectores reflexivos e incluso críticos. Han previsto ya la clase de presentación de la secuencia y han diseñado una consigna de escritura de invención que incluirán en algún momento de la secuencia.

Este encuentro tiene como finalidad principal que los participantes concluyan **el armado de la secuencia** (aun cuando en las horas no presenciales necesiten realizar algunos ajustes y revisiones). Para ello, se comenzará por poner en común el análisis de un capítulo de un manual o libro de texto de Literatura, que los participantes consideren potente, por la selección de lecturas realizada, por el recorte teórico, por la propuesta didáctica, por la perspectiva sobre la lectura literaria que subyace, entre otros motivos.

En particular, además de concluir la definición de las actividades para las clases comprendidas en la secuencia, en este encuentro se revisará el sentido de la previsión de los objetivos de aprendizaje y su impacto tanto en las situaciones de enseñanza como en el diseño de actividades de evaluación.

El encuentro estará organizado en tres momentos:

Primer momento (90 minutos): Los manuales y libros de texto de Literatura. Análisis de su organización y diseño; formas de presentación de los textos literarios: contextualización, fragmentación / textos completos; presencia o ausencia de categorías de la teoría literaria, de nociones y/o conceptos teóricos; actividades o propuestas de lectura; consignas de escritura.

Segundo momento (90 minutos): Taller de armado de una secuencia didáctica. Parte I. Análisis de los principales rasgos de una secuencia didáctica. La programación; los objetivos; los contenidos y tipos de actividades; los recursos. Revisión de la propia secuencia didáctica.

Tercer momento (100 minutos): Taller de armado de una secuencia didáctica. Parte II. Revisión del cronograma de la secuencia didáctica y ajustes. Diseño de las clases; elaboración de las propuestas de lectura y otras actividades vinculadas a la información complementaria.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Integrar y formular principios para la enseñanza de la literatura	Criterios para una secuencia didáctica de literatura a partir del análisis de manuales y libros de texto	1.1	45'	En parejas, análisis crítico de un capítulo de un manual o libro de texto de literatura
		1.2	45'	Puesta en común: extrapolación para considerar criterios para una secuencia didáctica de literatura
Definir y acordar la estructura de la secuencia didáctica	Rasgos de una secuencia didáctica: objetivos; programación; contenidos; actividades	2.1	30'	Lectura grupal dialogada de un artículo
		2.2	60'	En parejas, formulación de objetivos; contenidos; tipos de actividades; recursos.
Avanzar en el diseño de la secuencia didáctica	Diseño de la secuencia didáctica de Literatura	3.1	80'	En parejas, revisión del cronograma y ajustes; diseño y elaboración de las actividades de lectura;
		3.2	20'	Puesta en común para compartir aciertos y prever acciones a realizar
Establecer acuerdos para el encuentro 8				El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 8

Primer momento: Los manuales y libros de texto de Literatura

Actividad 1.1

En parejas

Pamela Bórtoli (2013) define al manual escolar como una herramienta que coopera en la administración de los tiempos áulicos, en la dosificación de los contenidos y sirve de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar. Pero señala también que **el manual de literatura** pone de manifiesto una tensión entre el saber disciplinar, el discurso escolar, la normativa oficial y la lógica del marketing.

En otras palabras, en ellos aparecen por un lado decisiones que se relacionan con el conocimiento teórico y didáctico de sus autores, pero también otras que restringen su libertad: la cantidad de páginas por capítulo; la maqueta que organiza ciertas secciones, plaquetas o recuadros; los derechos de autor que permiten o impiden publicar cierto cuento o un poema. Si bien siempre la tarea docente se desarrolla con algunas restricciones, estas son de otro tenor: la disponibilidad o no de ciertos recursos, los saberes previos de sus estudiantes, la cultura institucional, por mencionar algunas.

- Como actividad no presencial, se solicitó que analizaran un capítulo de un manual de literatura. Intercambien los manuales aportados y comenten brevemente las notas de sus análisis individuales.
- Escojan el que consideren más potente y les resulte productivo para pensar su propia secuencia didáctica.
- Desde la lógica de sus prácticas de enseñanza con los grupos para los que están diseñando la secuencia didáctica, les proponemos realizar un análisis crítico del capítulo seleccionado. Para ello, invitamos a revisar la siguiente guía de análisis e incorporar otras variables que consideren pertinentes:
-

Sobre la selección de los textos literarios y el recorrido propuestos

- ¿Agregarían o descartarían algún texto?
- ¿Los leerían en el orden en que se presentan en el capítulo?

Sobre la presentación de los textos literarios

- ¿Agregarían u omitirían información previa a la lectura?
- ¿Indagarían otros conocimientos previos que no aparecen en la presentación de los textos?
- ¿Consideran suficiente el trabajo con el vocabulario?

- ¿Consideran suficientes los lazos o vínculos que se presentan entre los textos integrantes del capítulo?
- ¿Incluirían sólo un fragmento de alguno de los textos o, por el contrario, presentarían el texto literario en forma completa?

Sobre el contexto; los conceptos teóricos

- ¿Agregarían u omitirían información sobre el contexto?
- ¿Agregarían u omitirían conocimientos teóricos sobre la literatura?
- ¿En qué momento de esta unidad revisarían categorías de la teoría literaria necesarias para el análisis e interpretación de los textos?
- ¿En qué momento utilizarían textos no literarios y otros lenguajes artísticos? ¿Con qué propósito?

Sobre las actividades de lectura y escritura

- ¿Establecerían otro ordenamiento para las actividades propuestas?
- ¿Agregarían u omitirían actividades o propuestas de lectura?
- ¿Agregarían u omitirían propuestas de escritura o relación intertextual?

- A partir del análisis realizado, abstraigan tres aspectos centrales que no deberían ser descuidados en la secuencia didáctica que están diseñando.

Actividad 1.2

Entre todos

- Realicen una puesta en común de los tres aspectos identificados en la actividad 1.1.

Orientaciones para el capacitador

La actividad 1.1 tiene varios propósitos en simultáneo. Por un lado, dado que se especificó ya en la actividad no presencial que el capítulo a analizar en lo posible coincidiera con el eje definido para la secuencia didáctica, su revisión puede resultar una buena oportunidad para *tomar prestados* diferentes materiales (por ejemplo, informaciones, modos de encarar las

actividades, referencias bibliográficas para consultar, etc.).

Por otra parte, el hecho de reflexionar acerca de su uso con sus grupos de alumnos permite extrapolar algunas condiciones que serían importantes para la secuencia didáctica propia. De hecho, es esta cuestión la que se pondrá en común, con la finalidad de discutir algunas ideas que pueden estar funcionando como principios no explícitos. Por ejemplo: puede ser que los docentes no hayan pensado en la posibilidad de sumar algunos fragmentos de obras por considerarlo inapropiado. En este sentido, los fragmentos difícilmente puedan ser pensados como parte de una antología y han sido fuertemente discutidos por ser resultado de prácticas tradicionales en las que los *pasajes selectos* ilustraban movimientos o autores canónicos en una enseñanza de la literatura pensada exclusivamente desde una perspectiva histórica. Sin embargo, en una secuencia en la que se leen textos completos, la inclusión de fragmentos relacionados debido, por ejemplo, a la materialidad del lenguaje, pueden resultar muy interesantes para ampliar el universo de materiales para el análisis con los estudiantes. En otros casos, pueden ser útiles para ilustrar un procedimiento o recurso y, en tal caso, promover o invitar a la lectura completa del texto en cuestión en forma posterior.

En otras palabras, el hecho de compartir *tres aspectos que no deberían ser descuidados en la secuencia didáctica* hace emerger ciertos *principios* sobre la enseñanza de la literatura que pueden estar funcionando y que vale la pena revisar, discutir y consensuar o, al menos, poner sobre la mesa.

Segundo momento: Taller de armado de una secuencia didáctica. Parte I

Actividad 2.1

Entre todos

- Les proponemos leer los siguientes fragmentos referidos a diferentes **aspectos de la programación (o planificación) didáctica**:

Programa

La idea de *programación* está ligada con las dimensiones instrumentales de la tarea de enseñar. Como la idea de *instrumentalidad* no siempre es prestigiosa en las actuales tendencias educativas, se puede decir que la programación forma parte del intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje. Y frente a un problema, es sabido, siempre ayuda tener un proyecto de acción. Alguien podrá decir: “Yo no

programo nada, soy un artista de la práctica". Pero hay tres razones que pueden apoyar la importancia de programar. La primera razón es que la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón es que siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores concurren. En una sala de clases no sólo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos.

Componentes de la programación

Normalmente la programación consta de todos o de algunos de los siguientes componentes principales:

- Una definición de intenciones de la unidad, el curso o la clase, tanto en términos de propósitos como en términos de objetivos. Los propósitos definen lo que el profesor pretende de un curso. Los objetivos definen las intenciones en términos de lo que los alumnos obtendrán, sabrán o serán capaces de hacer. [...]
- La selección de contenidos, su organización y la secuencia. Este ha sido el componente más habitual, sobre todo en la enseñanza media. [...]
- Un tercer punto consiste en especificar estrategias, tareas y actividades. En un sentido débil la inclusión de las actividades forma parte de la descripción de los medios mediante los cuales será posible cumplir con las intenciones del programa. En un sentido fuerte, la propuesta de actividades conlleva la definición del tipo de experiencias que se deberá ofrecer a los alumnos. Cuando se elige esta manera de definir la programación es porque se considera que esas experiencias son las que tienen valor educativo.

También, por supuesto, pueden incluirse otros componentes subordinados a los anteriores como la selección de materiales y recursos. No será la primera vez que un buen proyecto naufraga por no planificar la disponibilidad y uso de los recursos necesarios.

¿Qué es el contenido?

La escuela tiene la particularidad, esto ya fue visto antes, de que está transmitiendo algo que no produjo ella misma. El conocimiento escolar es siempre producto de un proceso de recontextualización. El conocimiento experimenta dos transformaciones para convertirse en conocimiento educativo: su adaptación de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación para generar un código compartido con los estudiantes. Es necesario realizar

una cantidad de modificaciones porque en las escuelas los propósitos vigentes son específicos de esa situación. Una cosa son los propósitos de la producción académica y científica y otra cosa son los propósitos escolares. Como ya se mencionó, el propósito en las escuelas no es, mayormente, producir personas idénticas a aquellas que produjeron el conocimiento que se transmite. Tampoco, como se mencionó en el capítulo 1, se dialoga con personas que compartan, como requisito, los mismos lenguajes. Entonces, se presenta una versión apta para estos estudiantes y según estos propósitos. Estas transformaciones pueden ser percibidas como una desviación que se debería lamentar, o se puede asumir que el conocimiento escolar es una formulación especial y necesaria del conocimiento, un conocimiento propio y específico que, como cualquier otro, responde a reglas de recontextualización -en función de la situación y los propósitos- y de representación en función del auditorio. [...]

Cuando se analizan las condiciones de uso y las condiciones de aprendizaje pueden describirse tres tipos de contenido. Más bien puede decirse que el contenido *funciona* de tres maneras: como biblioteca, como herramienta y como práctica. En el primer caso, se puede enseñar y aprender para acrecentar la biblioteca. Se trata de que los alumnos sepan más, que tengan un archivo más grande. En el segundo, como herramienta, se pretende que aprendan ciertas cosas para poder hacer algo con ellas. Por ejemplo, que incorporen un procedimiento nuevo para enriquecer la búsqueda en fuentes informativas. En el tercer caso, hacer un diagnóstico médico, realizar un deporte, la ejecución musical o conducir una clase son prácticas complejas que solo se aprenden practicándolas. No es que el contenido sea una cosa u otra. Depende de cómo pretenda que se use después y, por lo tanto, en qué tipo de situación debería ser enseñando.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*.
(pp. 41-50). Buenos Aires: Ministerio de Educación

Las actividades para la construcción de conocimiento

Las actividades se instalan en un continuo que se inscribe en un método y en la secuencia con la que presentamos un tema, lo desarrollamos y pretendemos que se comprenda. Podemos utilizar una definición de método de uno de los trabajos clásicos de la didáctica, el de Luiz Alves de Mattos que llama método “a la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados, esto es, conducir a los alumnos hasta el dominio seguro y satisfactorio de la asignatura, de modo que se hagan más aptos para la vida en común y se capaciten mejor para su futuro trabajo profesional”. A. de Mattos señala como principios que rigen al método didáctico el de la finalidad, ordenación, adecuación, economía y orientación. Se trata del camino que elegimos para enseñar algo.

(...)

Las actividades que los docentes programan difieren según los propósitos que se persigan a lo largo de la clase. En el espacio de una hora y en relación con la enseñanza de una poesía, un o una docente puede pretender una apreciación estética, reconocer la vida de su autor tanto en sus aspectos biográficos como en el contexto social o literario, su influencia en otros autores contemporáneos, el aprendizaje de la métrica, la rima y las metáforas, etc. Esta complejidad de temas y cuestiones se planteará mediante objetivos diferentes que requieren cada uno estrategias diferentes y acciones diversas. Sin embargo, esta discriminación de objetivos y las acciones correspondientes no debiera hacernos perder de vista que cuanto más complejo es el tema, más requiere que prestemos atención a las totalidades y no sólo a las partes. Los objetivos, además, deben ser flexibles en tanto se inscriben en amplios propósitos que nos muestran el valor de captar situaciones o inquietudes imprevistas. Tener objetivos predeterminados, elegir métodos rigurosos y diseñar de manera inamovible acciones para cumplirlos, no siempre es la manera más eficaz de guiar el proceso del aprender. Por otra parte, es de interés también proponer, todas las veces que sea posible, actividades variadas para alcanzar un mismo objetivo. Esto permite que las y los alumnos puedan optar por la realización de la actividad que más les interesa o motive o, al programar variación, favorecer la multiplicidad de propuestas en el mismo salón de clase. La variación permite, en más de una oportunidad, avanzar en una comprensión más compleja del mismo tema o problema.

Litwin, E. (2016). "Las actividades para la construcción del conocimiento" (frag.) en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (pp. 90-93). Buenos Aires: Paidós.

Actividad 2.2

En parejas

- Tomando en consideración lo expuesto en estos fragmentos, se propone revisar el diseño de la secuencia didáctica para especificar los siguientes aspectos:

- ✓ **Las características de los grupos con los que se implementará**

Se propone incluir una breve descripción de los grupos con quienes se implementará la secuencia: interesa especificar el año, la conformación los grupos y sus características, en particular, en relación con su formación como lectores.

- ✓ **Los propósitos**

Los propósitos deben formularse desde el punto de vista del docente. Por ejemplo: "Ofrecer

situaciones de intercambio genuino acerca de las hipótesis de lectura de los estudiantes sobre las obras del realismo mágico seleccionadas”.

✓ **Los objetivos**

Los objetivos deberían poder ser evaluables, puesto que es necesario reconocer, durante y al final de la secuencia, si los estudiantes construyeron y se apropiaron de los saberes en ellos definidos. Para formularlos, se sugiere tomar en consideración las tres dimensiones de contenidos propuestas por Feldman: como biblioteca, como herramienta y como práctica. En el caso particular de la Literatura, se puede traducir de la siguiente manera:

- los estudiantes como lectores: la ampliación de su *biblioteca* y sus experiencias y prácticas de lectura. Un objetivo que apunte a esta dimensión podría ser formulado así: *Ampliar el universo de lecturas referidas al realismo mágico;*
- los conocimientos que se ponen en juego para la lectura de las obras: los conocimientos sobre la historia de la literatura y la teoría literaria. Un objetivo que apunte a esta dimensión podría formularse así: *Reconocer el contexto de producción de un conjunto de obras del realismo mágico, sus principales rasgos y conocer a autores representativos;*
- el desarrollo de formas de interpretación: se espera que resulten cada vez más complejas y fundadas en otros conocimientos. Un objetivo que apunta a esta dimensión podría ser formulado así: *Formular hipótesis de lectura que tomen en consideración los rasgos del realismo mágico.*

✓ **Los contenidos**

Si bien ya se delinearon en encuentros anteriores, se sugiere revisar la tipología de Feldman para ampliarlos si lo consideran pertinente.

✓ **Las actividades**

Se sugiere formular cuatro o cinco tipos generales de actividades, de lectura y de escritura, que toman cuerpo y se sostienen a lo largo de las diferentes clases de la secuencia.

✓ **Los recursos**

Si bien fueron definidos en encuentros anteriores, se recomienda revisarlos y adecuarlos si es necesario.

Orientación para el capacitador

Se sugiere realizar una primera lectura en parejas de los diferentes aspectos solicitados, como previsión o insumo para la actividad 2.2, a fin de que cada una pueda ir pensándolos de manera específica para su propia secuencia didáctica. Claro está que será necesario destinar un tiempo a saldar dudas y establecer acuerdos que atiendan tanto a las particularidades del grupo de participantes como a las definiciones que cada capacitador considere más relevantes.

Tercer momento: Taller de armado de una secuencia didáctica. Parte 2

Actividad 3.1

En parejas

- Proponemos que revisen el cronograma armado en el encuentro 5 y reformulen lo que consideren necesario.
- Continúen trabajando en las clases de su secuencia didáctica: diseñen la organización de las clases, las propuestas de lectura u otras actividades complementarias.

Orientaciones para el capacitador

Este momento está destinado a que cada grupo se aboque a continuar diseñando su propia secuencia y se organicen en los tiempos no presenciales para contar con la secuencia completa para el último encuentro. El capacitador puede colaborar con los grupos que lo requieran o fortalecer a aquellos que según su evaluación, necesiten mayor colaboración.

Si les parece oportuno, antes de pasar a este momento, pueden compartir la lectura de este fragmento:

[...]

Enseñar en las **aulas de lengua y de literatura** no solo es designar el diseño didáctico de la clase sino que [una serie de puntos importantes] son concebidos como un conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus, los envíos, el diseño de las evaluaciones, la configuración

didáctica de las clases. Esta propuesta requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos que se ajusten a un adecuado contexto por lo cual para cada grupo de estudiantes habrá singulares articulaciones con los materiales complementarios (películas, fotografía, pinturas, música) y cada armado de clase supondrá desafíos imprevistos que irán tomando curso en función de los avances en los aprendizajes, de los contenidos que es necesario volver a enseñar porque las evaluaciones muestran que no se han aprendido, de temas que no son considerados en la agenda y que pueden ser incorporados junto a los planificados.

Este concepto de planificación de una clase en el aula debe ir acompañado por el de buena práctica. Dice Deleuze: “Lo bueno tiene lugar cuando un cuerpo compone directamente su relación con el nuestro y aumenta nuestra potencia con parte de la suya. Lo malo tiene lugar cuando actúa como un veneno que descompone la sangre”. Por lo cual la buena práctica debe suponer reconocer el territorio que ocupan la indeterminación y la subjetividad en las escenas educativas que sin poder garantizar una verdadera educación desestima la enseñanza al considerarse que solo es necesario la formación teórica, literaria y artística del docente sin considerar la planificación, el contexto y la didáctica que permite la configuración de una buena práctica en el aula.

Los docentes no solo buscamos la transmisión sino también la producción de conocimientos al involucrar en nuestra enseñanza las siguientes interrogantes. ¿Cómo aprenden nuestros alumnos? ¿Qué cuestiones considerar cuando se habla de una buena práctica? ¿Qué entendemos por “literatura” y qué por “lengua”? y el conocimiento sobre el Proyecto Educativo Institucional.

Gerbaudo, Analía A. (2011). “El docente como autor del currículum. Una reinstalación política y teórica necesaria” (frag.). En: Gerbaudo, A. (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 17-27). Rosario - Santa Fe: Ediciones UNL (fragmento).

Actividad 3.2

Todos los participantes

- Realicen una puesta en común de los obstáculos o dificultades que encontraron en el diseño de la secuencia y la manera de resolverlos.
- Definan y especifiquen las actividades y/o tareas pendientes para completar el diseño. Tengan en cuenta que esas actividades deberán ser resueltas para el siguiente encuentro.

Acuerdos para el encuentro 8

Como actividad no presencial, para el encuentro 8, deberán terminar con **el diseño de la secuencia** de manera que la misma pueda ser presentada en forma completa al resto de los participantes. Tengan en cuenta que dispondrán de una hora destinada a **la preparación de la exposición**. En ese sentido, se recomienda que cada pareja de participantes vaya pensando cómo realizará esa exposición.

Orientación para el capacitador

Se recomienda recordar que la secuencia didáctica deberá ser presentada en forma completa en el encuentro 8, último encuentro del curso. Dado que las secuencias serán compartidas y comentadas con el resto de los participantes, valoradas y evaluadas, se sugiere prever y conversar con ellos sobre las formas de exponerlas: distribución en fotocopias, lectura en las netbooks u otras opciones.

Recursos necesarios

- Netbooks.
- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guión.

Materiales de referencia

Bórtoli, P.V. (2013). "Literatura y Mercado: el caso del 'manual de literatura'". En: *Actas del III Congreso Internacional Cuestiones Críticas*. Rosario, abril 2013. Recuperado de: http://www.celarg.org/int/arch_public/b_rtoli_pamelacc.pdf

Feldman, D. (2010) *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gerbaudo, A. (2011). "El docente como autor del currículum. Una reinstalación política y teórica necesaria". En: Gerbaudo, A. (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 17-27). Rosario: Ediciones UNL.

Litwin, E. (2016). "Las actividades para la construcción del conocimiento" en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (pp. 90-93). Buenos Aires: Paidós.

ENCUENTRO 8

Presentación

En este encuentro se presentará la secuencia y se aprovecharán las instancias de intercambio con colegas para enriquecer las producciones y poner en juego los conceptos desarrollados en el curso. Finalmente, se presentarán por escrito reformulaciones surgidas del intercambio de las propuestas.

El encuentro está organizado en tres momentos:

Primer momento (60 minutos): Preparar la presentación

A partir de una serie de criterios los docentes prepararán la presentación de la secuencia didáctica.

Segundo momento (180 minutos): Presentación de la secuencia didáctica

Se presentará la secuencia didáctica y se recibirá el aporte de los colegas y el capacitador.

Tercer momento (60 minutos): Enriquecer la propuesta

Se pondrán por escrito los aportes y reformulaciones de la secuencia presentada.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo sugerido	Actividades y modalidad de trabajo
Sintetizar aspectos relevantes de una secuencia didáctica	Diseño de la secuencias didácticas de Literatura	1	60'	En parejas, preparación de una síntesis de la secuencia diseñada.
Evaluar las secuencias diseñadas		2	180'	Presentación de las secuencias y devoluciones de los colegas y el capacitador.
Reflexionar sobre posibles reformulaciones.		3		Producción de notas para posibles reformulaciones y síntesis.

Orientación para el capacitador

Uno de los propósitos de este encuentro es que el capacitador realice una evaluación integral de los docentes cursantes. Si bien la actividad central de este encuentro es **la presentación y discusión sobre las secuencias didácticas**, la evaluación del capacitador no solo contemplará el producto acabado. En efecto, la secuencia didáctica es el resultado de un trabajo sostenido durante varios encuentros. El capacitador ya ha observado el trabajo de los docentes en relación con el material bibliográfico, la participación en las actividades presenciales, el cumplimiento de las actividades no presenciales y el compromiso en la elaboración reflexiva de la secuencia.

En este encuentro en particular, sugerimos concentrarse en:

- en cuanto a *la presentación*: su solvencia, en particular la claridad de la exposición y las justificaciones de los recortes de contenidos, los textos literarios seleccionados, las propuestas de lectura y escritura elaboradas y su vinculación con el material teórico trabajado;
- en cuanto a *los aportes para las presentaciones de los colegas*: las referencias a temas y textos transitados durante el curso: la historia de la enseñanza de la literatura; los marcos teóricos a partir de los cuales se lee la literatura en la escuela; el canon literario y, en particular, el canon escolar;
- en cuanto a *las reformulaciones potenciales para la propia secuencia*: la pertinencia de las modificaciones previstas a la luz de los temas y textos transitados durante el curso.

El tiempo del encuentro se distribuirá entre la preparación, la presentación y la devolución de las secuencias didácticas diseñadas. Como última instancia, se propondrá una breve actividad de escritura individual.

Primer momento: Preparar la presentación

Actividad 1

En parejas

Orientación para el capacitador

El objetivo de las presentaciones no es sólo describir la secuencia terminada; se trata de reflexionar en común para poder enriquecerla. Por consiguiente, se dedicará una hora a la **preparación de la presentación**.

Es importante que el capacitador indique con claridad el tiempo disponible para las exposiciones y oriente a los participantes para que sigan la estructura propuesta y destaquen lo más relevante. También es necesario que anticipe que la escucha de las presentaciones

considerará los saberes adquiridos en el curso, que se pondrán en juego en las justificaciones de objetivos, selecciones, actividades, etc.

Sugerimos que el capacitador recorra los diferentes grupos para colaborar con la preparación de las presentaciones y socialice algunas respuestas que considere son válidas para todos los grupos.

- En esta primera actividad cada pareja planificará la presentación oral de la secuencia didáctica a los colegas. Contarán con 15 minutos como máximo para su exposición. Para su mejor organización se les propone atender a la siguiente estructura temática:
 - ✓ motivos que llevaron a elegir el eje de la secuencia didáctica;
 - ✓ propósitos y objetivos (relacionados con los contenidos);
 - ✓ listado de textos literarios (con breves comentarios) y criterios de selección, así como recorrido de lecturas previsto;
 - ✓ tipos generales de actividades;
 - ✓ descripción de una actividad en la que consideren que han puesto en funcionamiento los contenidos de este curso de formación;
 - ✓ anticipar ventajas y posibles dificultades en la implementación de la secuencia.

Segundo momento: Presentar la secuencia

Orientación para el capacitador

El momento de presentación debe permitir que cada grupo reciba al menos dos devoluciones de los otros grupos.

El rol del capacitador es moderar y participar, es decir, administrar la palabra, los tiempos y subrayar elementos destacados de las devoluciones o aspectos no contemplados. En este sentido, se recomienda orientar el intercambio hacia el cuadro que figura en la actividad 2.

De acuerdo a la cantidad de asistentes, algunas opciones posibles son:

- a) Si son seis parejas o menos, se sugiere organizar así:
 1. presentación de 3 secuencias: 45 minutos;
 2. devoluciones: 30 minutos;
 3. presentación de 3 secuencias: 45 minutos;
 4. devoluciones: 30 minutos.
- b) Si son más de seis parejas, se implementará en primer término una dinámica colectiva

para pasar luego al trabajo en pequeños grupos:

1. al azar, 3 parejas presentan su secuencia: 45 minutos;
2. devoluciones: 45 minutos. Además de servir como insumo para las parejas que expusieron, se espera que estas devoluciones resulten modélicas para el posterior trabajo entre pares;
3. las parejas que no expusieron se reúnen de a dos para exponer e intercambiar. Las parejas que ya expusieron se suman a estos grupos. El capacitador circula entre los diferentes grupos para aportar sugerencias.

El capacitador puede anticipar que en la tercera parte del encuentro deberán realizar un escrito que incorpore las sugerencias, de manera que los docentes registren por escrito los momentos de intercambio.

Actividad 2

Entre todos

- Cada uno de los grupos realizará su presentación. Cada presentación recibirá las devoluciones de sus pares. Para orientar la escucha se sugiere atender al siguiente cuadro:

Sobre la selección literaria y el recorrido de lectura	¿Son adecuados los textos literarios seleccionados en relación con el eje definido? ¿Y para los propósitos y objetivos? ¿Están contemplados el contexto y las experiencias lectoras del grupo?
Sobre las nociones teóricas	¿Están adecuadamente seleccionadas y son pasibles de ser abordados a lo largo de la secuencia? ¿Se abordan a través de diversas situaciones (lectura de textos, visualización de videos, explicaciones del profesor, instancias de investigación, etc.)?
Sobre las actividades	¿Se propician diferentes situaciones de lectura, escritura e intercambios orales? Las actividades de lectura ¿se orientan a alcanzar los objetivos de la secuencia?

	Las actividades de escritura ¿promueven una lectura o relectura significativa de los textos literarios?
Sobre la organización general de la secuencia	¿Realizarían alguna modificación?

Tercer momento: Enriquecer la propuesta

Orientación para el capacitador

En este momento se espera que los docentes elaboren un texto escrito que registre reflexivamente los aportes de las devoluciones, integrando los contenidos trabajados a lo largo del curso.

La consigna de escritura es un ejemplo posible para que el capacitador del curso reformule en función del recorrido efectivo transitado.

Actividad 3

Individual

- Como síntesis de lo transitado a lo largo del curso y de los intercambios surgidos durante las presentaciones, elabore individualmente **un breve texto escrito** que contemple los siguientes aspectos:
 - ✓ posibles reformulaciones a la secuencia didáctica. Indique qué aspecto modificaría, cómo lo modificaría y por qué;
 - ✓ un aspecto de la secuencia de otra pareja que podría tomar prestado para la propia.

El texto debe incluir referencias a los temas trabajados a lo largo del curso, por ejemplo: canon literario, enfoques de la enseñanza de literatura, antologías, nociones de teoría literaria, consignas de escritura, etc.

La elaboración escrita se entregará al capacitador junto con la secuencia didáctica, en fecha, lugar y/o soporte a convenir.

Formación Docente Situada

Coordinadora General

María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo

Valeria Sagarzazu

Miriam López

Equipo del área Lengua

María Pilar Gaspar **(coordinadora)**

Fernanda Cano y Matías Jelicié **(autores)**

Mara Bannon

Noelia Lynch

Cecilia Magadán

Violeta Mazer

Laiza Otañi

Cecilia Serpa