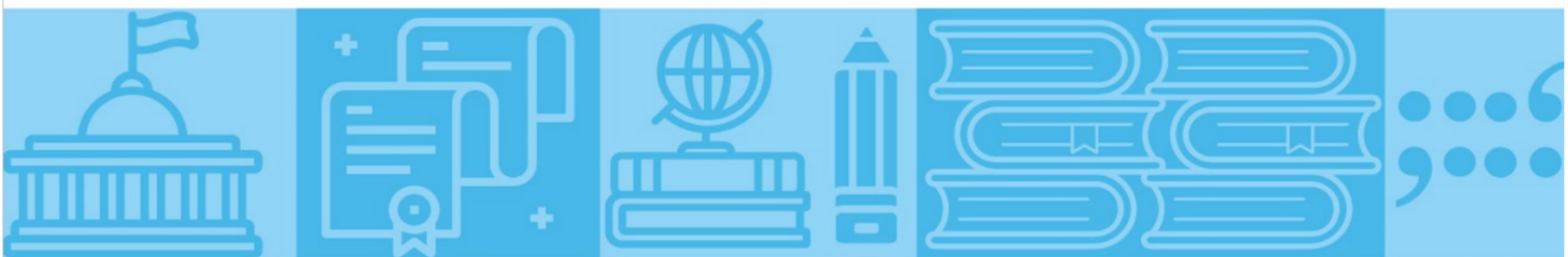


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria

Módulo 2: **Leer literatura hoy en la escuela
secundaria**



Índice

Presentación	3
Clase 1: La literatura en la escuela	4
Clase 2. Qué leer: criterios para seleccionar lecturas	22
Clase 3: Enseñar a leer literatura: las prácticas de aula para “acercar” los clásicos	39
Clase 4. Intervenciones docentes: el lugar de la teoría literaria en las aulas	58

Leer literatura hoy en la escuela secundaria

Presentación

En este curso proponemos desarrollar un espacio de análisis y reflexión en torno de los sentidos, las posibilidades y las modalidades didácticas para lograr la formación de las y los jóvenes como lectores de literatura. Se pondrá foco en la lectura literaria como objeto de enseñanza y en los modos de leer según diferentes propósitos. Además, se abordarán las situaciones de enseñanza de la lectura y escritura literaria de modo situado teniendo en cuenta, por un lado, las trayectorias educativas de las y los estudiantes en los últimos años en nuestro país y, por otro lado, la promoción de nuevas experiencias de lectura literaria en las escuelas secundarias.

Objetivos

- Reflexionar acerca de los diversos modos de enseñar a leer literatura en el marco de los propósitos formativos de las y los adolescentes y jóvenes.
- Revisar las concepciones escolares acerca del canon de lecturas que se abordan habitualmente.
- Problematizar el lugar de la teoría literaria como herramienta para la formación de lectoras y lectores de textos del ámbito de la literatura.
- Promover la construcción de un corpus literario desde un diálogo entre los textos clásicos y las lecturas contemporáneas.

Módulo 2: Leer literatura hoy en la escuela secundaria

Clase 1: La literatura en la escuela

Introducción

Les damos la bienvenida a esta propuesta de formación en la que nos proponemos y les proponemos pensar nuestro papel como docentes de Lengua y Literatura frente a la necesidad y el deseo de formar lectores y lectoras de literatura. Esta es, sin lugar a dudas, una de nuestras principales tareas. La pregunta que nos sirve de punto de partida es cuál es nuestro lugar entre la literatura y los/as lectores en formación. A partir de allí, se despliega el recorrido a lo largo de estas cuatro clases en las que presentamos algunas formas posibles de organizar la práctica de lectura literaria en las aulas. En esta primera clase, vamos a estar hablando de prácticas de lectura: las que se hacen dentro y fuera de la escuela, las de adultos/as y jóvenes, la relación entre ellas; formas de entrar a la literatura y en la literatura que resultan estimulantes para diseñar nuestras propuestas de enseñanza.

Recorridos lectores

Al pensar en nuestros propios recorridos lectores, aparecen escenas de lecturas vinculadas a la infancia, las circunstancias y lugares de nuestros primeros libros, las personas que fueron modelo o vínculo con las lecturas iniciales. También, si no hemos tenido contacto temprano con los libros, se nos aparecen imágenes y recuerdos de esa primera puerta al mundo de las lecturas, que puede haber abierto la escuela, pero que puede localizarse en otros ámbitos.

Nos pareció interesante preguntarles a algunas escritoras y escritores sobre su experiencia como lectores en formación en la escuela secundaria: ¿qué lecturas recuerdan? ¿Resultaron significativas en su recorrido profesional? ¿Hubieran preferido leer otros libros? ¿O leer los mismos, de otro modo? A continuación compartimos con ustedes extractos de esas conversaciones:



Mariana Travacio nació en Rosario, Santa Fé y se crió en San Pablo. Actualmente reside en la ciudad de Buenos Aires. Se recibió de Psicóloga en la UBA y en esa facultad trabajó en la cátedra de Psicología Forense. Es Magíster en Escritura Creativa por la UNTREF. Es traductora de francés y portugués. Sus cuentos han obtenido numerosos premios y han sido publicados en Argentina y el exterior. Ha publicado los siguientes libros: Cuentos: *Cotidiano* (Baltasara Editora), *Cenizas de carnaval* (TusQuets), y las novelas: *Como si existiese el perdón* (TusQuets, Las Afueras) y *Quebrada* (TusQuets, Las Afueras).



Foto de Alejandro Jandry

AUDIO



Jorge Consiglio nació en Buenos Aires, Argentina. Se recibió de Licenciado en Letras en la UBA, y desempeñó allí la docencia en la cátedra de Semiología. Luego trabajó como visitador médico varios años hasta que lo abandonó para dedicarse exclusivamente a la literatura. Realiza colaboraciones en diversos medios gráficos, y su obra ha sido publicada en otros países y en antologías. Dicta talleres literarios en forma particular y en instituciones como la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, y Casa de Letras, entre otras. Ha publicado los siguientes libros: Cuentos: *Marrakech* (Simurg), *El otro lado* (Edhasa), *Villa del Parque* (Eterna Cadencia). Novelas: *El bien* (Norma), *Gramática de la sombra* (Norma), *Pequeñas intenciones* (Edhasa), *Hospital Posadas* (Eterna Cadencia), *Tres monedas* (Eterna Cadencia), *Sodio* (Eterna Cadencia). Poesía: *Indicio de lo otro* (Halmargen Editora), *Las frutas y los días* (Último Reino), *La velocidad de la tierra* (Alción editora), *Intemperie* (Alción Editora), *Plaza Sinclair* (Editorial Conejos). Misceláneas: *Las cajas* (Editorial Excursiones)



Foto de Victoria Egurza

[AUDIO](#)



Mercedes Araujo es escritora y abogada ambientalista. Publicó los libros de poemas *Así es el fuego* (Club Hem Editores, 2018); *La isla* (Bajo la luna, 2010; *Viajar sola* (Ed. Abeja Reina 2009) y la novela *La hija de la Cabra* (Bajo la luna, 2012 –Primer Premio del Fondo Nacional de las Artes). Es profesora de Derecho y Política Ambiental en UNSADA y de Escritura creativa en UNA.



Foto de Carlos Espósito

[AUDIO](#)



Mariano Vespa nació y vive en Tres Arroyos. Es Licenciado en Comunicación Social (UBA). Ejerce el periodismo cultural y la crítica literaria en distintos medios.

Le interesa el género biográfico en todas sus texturas. Participó del Programa de Cine (UTDT), del taller de cine autorreferencial (EICTV, La Habana) y de las residencias Laboratorio Federal (Museo Sívori) y Faber/Lull (Cataluña). Dirigió el corto *Mío será otro cuerpo*, un retrato sobre el escritor C.E. Feiling. En 2020, INMERSIÓN ganó el primer

premio de novela María Elena Walsh y fue publicada en 2022 en el sello Tren en movimiento.



[AUDIO](#)

De la experiencia personal de lectura a la mirada docente

El modo en que leemos (qué, cómo, para qué, con quiénes) cambia. También la forma en que lo hacemos en la escuela, el peso que tiene en ella la tradición (nacional, local, disciplinar) y la relación entre esta y las lecturas que ocurren “por fuera”. También, por último, nuestras intervenciones sobre ellas. En la historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, no siempre fue posible elegir qué leer, definir nuestros propósitos, diseñar nuestras actividades, una forma de ser docentes de literatura de la que nos habla Analía Gerbaudo en el texto “Precisiones categoriales (a modo de introducción). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”.¹ Este es el desafío que vamos a plantearnos de aquí en adelante.

En su libro *El sentido de la lectura*, Ángela Pradelli plantea una serie de preguntas posibles acerca de encontrarse con el propio recorrido lector.



¿Cuáles son nuestras escenas de lectura más significativas y cómo las recordamos? ¿Qué encontramos hoy al volver a ese lugar y qué vemos en esas experiencias en que los textos vinieron a buscarnos o nosotros fuimos hacia ellos y los abordamos? ¿Qué recuerdo tenemos de nosotros mismos como lectores? ¿Qué libro, escritor, historieta o revista nos revelaron la posibilidad de otros mundos? ¿Por qué ese y no todos los anteriores?

¹ En Analía Gerbaudo (dir.). *La Lengua y la Literatura en la Escuela Secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021.

¿Qué hay de aquello que perdimos sin terminar de leer y qué pasa cuando lo encontramos? La invitación a relatar un suceso importante en relación con la lectura era al mismo tiempo una invitación (tomo aquí las palabras de Maurice Blanchot) a “buscar detrás de sí, para encontrar allí la fuente de toda alteración, un acontecimiento primero, individual, propio de cada historia, una escena algo importante y conmovedora (...). Por una parte, será remontarse a un comienzo, ese comienzo será un hecho, ese hecho será singular, vivido como único”

Pradelli, Ángela. *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós, 2013

La reconstrucción de ese recorrido lector, que es por un lado único y personal, pero que también está inmerso en un contexto social de circulación de la palabra escrita, está ligado a la idea de vivencia, de experiencia. El texto de Pradelli manifiesta la condición de único y original de cada encuentro de lectores con los libros. En un marco de una comunidad de lectores que construye el camino para que la lectura suceda, emerge la experiencia personal, única e intransferible. En ese arco, entre una instancia y la otra aparece la escuela, a veces allanando el camino, a veces complicándolo un poco, casi nunca de manera indiferente.

Por qué leer literatura en la escuela secundaria

Esta clase es una invitación a empezar a pensar qué significa formar lectores en la escuela secundaria hoy. Queremos construir con ustedes una reflexión en torno a una tensión siempre presente cuando enseñamos a leer literatura: la noción de la **lectura como experiencia** y el **mandato de la lectura de un corpus necesario e imprescindible** para todo/a joven que transite la escuela obligatoria.

Los materiales que aparecen en la infografía de abajo, tomados de una diversidad de aulas de Lengua y Literatura, arman un panorama de prácticas habituales en las que se puede ver cómo estas dos líneas se cruzan, se complementan, se evitan, se anulan, se enriquecen.



Leer literatura en la escuela



Al tercer poema, "Desarme", lo que le encuentro de bueno es cómo la autora lo cuenta, que va expresando sus sentimientos e intenciones hacia esa persona (que no da nombres, pero sí parece que le está hablando a alguien) día a día.

He elegido este poema, porque me gustó que no dé detalles de la situación por lo que está pasando, solo cuenta las cosas que quiere hacerle y con qué intención, por lo que cada uno puede darle una distinta interpretación a la situación y al poema.

Texto de estudiante que explica un poema.

Para mí al protagonista le preocupa más que lo tomen como loco antes de que sepan que es el culpable del asesinato, ya que por cada acción que el lector piense que está haciendo una locura, trata de justificar que ningún loco podría matar a un anciano con tanto sigilo. Además, que sobre el final, se da cuenta que si le habla a los policías sobre el zumbido que cree escuchar, lo tratarían de loco. Entonces, como no aguanta la presión avisa donde se encuentra el cadáver y que él mismo fue el culpable de su muerte.

Texto de estudiante sobre "El corazón delator" de Edgar Allan Poe

La muerte de Arturo Sir Thomas Malory. Guía de análisis

- 1-Sobre la base de los capítulos seleccionados de La muerte de Arturo, describan las virtudes de Lancelot en tanto caballero andante,
- 2-¿Cómo llegan los caballeros al encuentro de sus aventuras?
- 3-¿Qué opina Lancelot del amor? ¿Cuál es su postura acerca de tener esposa y respecto de tener amantes?
- 4-Enumeren los elementos maravillosos que aparecen en el texto.
- 5-¿En qué momentos el relato muestra lo que piensan y sienten los personajes?
- 6-Identifiquen cuáles son las costumbres que respetan los protagonistas.
- 7- Expliquen la importancia que tiene el castillo de Tintagel en la leyenda
- 8-¿Quién es Sir Kay?
- 9-¿Qué significan las palabras escritas en oro en la tumba donde vive el dragón?



Programa Lengua y Literatura. 4º Año.

Unidad 2. El género policial. El cuento policial clásico. Enigma, pistas, resolución. La figura del detective. La tradición del policial: Conan Doyle, Agatha Christie. Vínculos con la literatura del razonamiento y el positivismo filosófico. El cuento policial negro. Estructura narrativa. Figura del detective. Vínculo con el cine. Lecturas obligatorias: El crimen de la calle Morgue, de Edgar Allan Poe; Solo se ahorca una vez, de Dashiell Hammet; La loca y el relato del crimen, de Ricardo Piglia.

José María Argüedas pronunció estas palabras al recibir el premio Inca Garcilaso de la Vega. "Yo no soy un aculturado, yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz, habla en cristiano y en indio, en español y en quechua. Deseaba convertir esa realidad en lenguaje artístico y tal parece, según cierto consenso más o menos general, que lo he conseguido". 1- ¿Cómo se refleja en el fragmento de Los ríos profundos, la comunión de las culturas quechua y cristiana de las que habla Argüedas? 2- ¿Por qué Argüedas afirma que no es un aculturado? Investiguen el significado del término y tengan en cuenta la biografía del escritor para comprender un poco más sus palabras.



María Laura Ísola (ed.) 2006. Literatura 4 ES. San Isidro: Estrada

¿Para qué leer literatura en la escuela secundaria?



¿De quién y para quién es un libro? ¿A quién pertenece, cómo apropiarme de él, más allá del autor, la editorial, el librero, la biblioteca? Y si el libro es del lector, entonces, ¿qué libro es para qué lector?

María Teresa Andruetto. *La lectura, otra revolución*. México: FCE, 2014. p.27.

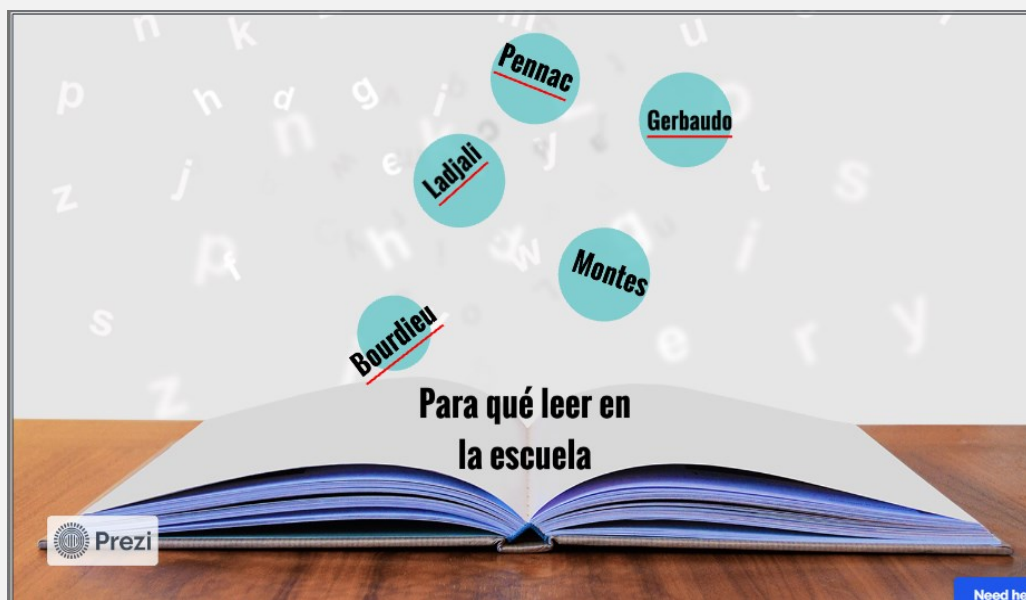
Con estas preguntas, María Teresa Andruetto indaga sobre la particularidad de ese encuentro, único e intransferible entre los libros y sus lectores. **A pesar de los intentos del mercado, las instituciones, las tradiciones, por predeterminedar qué libros son para quiénes, el encuentro con las y los lectores sucede de manera impredecible.**

Sin embargo, **nuestra tarea desde la escuela**, que está atravesada por la tensión histórica entre los polos allanar/ complicar, **debe estar orientada por los propósitos de enseñanza**. Es decir, *¿cómo son los encuentros entre los libros y las y los estudiantes como lectoras y lectores que queremos favorecer, propiciar o enriquecer?*

Las perspectivas sobre esta cuestión son variadas. Los/as invitamos a recorrer algunas en el siguiente Prezi:



Cómo leer en la escuela: un recorrido posible



<https://prezi.com/view/nm09TtBT9aGCxeMT7jfi/>

Formar lectoras y lectores de textos del ámbito literario, que puedan reflexionar sobre lo que leen, escribir en torno a esas lecturas, conversar con otros acerca de una obra literaria, establecer relaciones con otros lenguajes artísticos, ir de un libro a otro... son las prácticas que debemos enseñar en las escuelas.

Antonio Mendoza Fillola propone una descripción que usaremos como punto de partida para la reflexión:



La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, especialmente trabada en los de orden historicista, en torno a los cuales se han vinculado algunas aportaciones del estructuralismo y poco más. Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos; sobre este tipo de secuenciación se han incrustado las actividades propias del conocimiento enciclopédico y del comentario/análisis de textos y, más recientemente, actividades de «creación / manipulación / producción» de textos literarios.

Mendoza Fillola, A. “La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. (p.1).

Lo que señala Mendoza Fillola es fundamental para entender que las prácticas de lectura literaria se pueden y se deben enseñar, es decir, que son contenidos de enseñanza. Esto nos sitúa necesariamente en el lugar de la intervención docente: ¿qué debe hacer el/la profesor/a para que las y los estudiantes aprendan a leer literatura? Es necesario ampliar y variar las prácticas de intervención y comenzar, al momento de leer en el aula, transmitiendo a las/os lectoras/es en formación qué aspectos observar, en qué detenerse

así como elementos y características que distinguen al texto literario de otros posibles. Afinar el ojo, construir una mirada que permita a las/os estudiantes intervenir las obras con sus propias hipótesis y proponer sus propias interpretaciones.

En primer lugar las y los docentes deberán preguntarse qué tipo de experiencia desearían que sus estudiantes tuvieran al abordar los textos propuestos, y, en consecuencia, planificar qué modo de lectura va a acompañar y cómo. Es por eso que en las próximas clases nos dedicaremos a profundizar en estos propósitos y a proponer situaciones de aula en relación con ellos.



En suma, se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza». Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias.

Mendoza Fillola (2008). “La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (p.2)

Con el paso del tiempo, en las aulas de Literatura de la escuela secundaria, el paradigma didáctico ha ido cambiando y los criterios estructuralistas e historicistas para el análisis de los textos ya no son los únicos. Mendoza Fillola subraya dos propósitos de enseñanza principales: interpretar los textos literarios y conocer/valorar los rasgos determinantes de la condición literaria de un texto. El resto de

los saberes asociados a la lectura de los textos, por ejemplo, la época en que se produjo, el movimiento en el que se enmarcó, la biografía del/a autor/a, el género al que pertenece, sus características estructurales, entre otros, serán puestos en consideración por la/el docente en su propuesta en tanto y en cuanto resulten relevantes o, al menos, interesantes para la experiencia de lectura que se espera que las/os alumnas/os tengan.

Armar el corpus de lectura

El texto de Paula Labeur que les proponemos como lectura obligatoria de esta clase nos permite algunas reflexiones acerca de cómo ocupar el espacio del aula con experiencias de lectura adecuadas a los propósitos de la clase.

Al comienzo del capítulo “¿Qué les doy?”, la autora presenta algunas situaciones en las que, sin duda, podremos reconocernos y concluye:



[...] hay un momento que se constituye en ese momento en que lxs profesorxs de Lengua y Literatura de la escuela media tienen que decidir cuáles serán las lecturas que organizarán su planificación anual o de lo que resta del ciclo lectivo.

Paula Labeur. Dar para leer. Buenos Aires: UNIPE, 2019. (p. 9).

Nos gustaría recuperar la propuesta que hace a continuación y que estructura todo el capítulo: tenemos que pensar en las elecciones detrás del “qué les doy” porque implican las ideas y representaciones que tenemos sobre la literatura, la práctica de lectura, nuestros/as estudiantes y nuestro lugar entre ellos.

Las primeras dos están comprendidas en la representación de la lectura (usualmente literaria) como una práctica silenciosa y solitaria. Esta convención es, en realidad, un modo de leer históricamente situado y relativamente reciente. Es decir, una práctica sociocultural, propia de un cierto momento, un cierto lugar, un cierto grupo de gente.

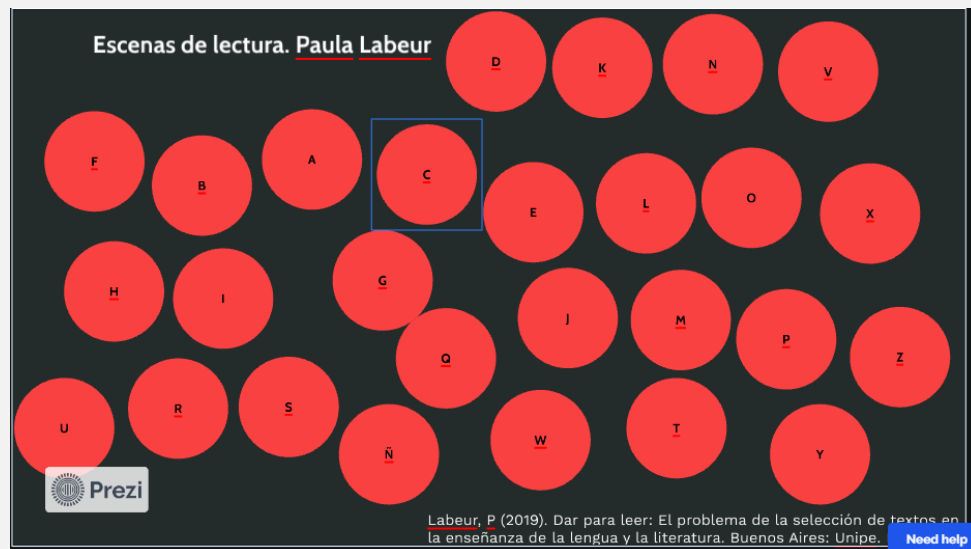
De hecho, la lectura silenciosa y en solitario no es la que tiene lugar en el aula, donde leemos con otros/as y en diálogo con ellos/as. La escuela es un contexto sociocultural que está incluido en la

sociedad, pero es diferente de ella, por eso es el lugar donde podemos tomar decisiones sobre qué experiencias queremos que ocurran con finalidades específicas.

Labeur propone desnaturalizar la representación de la lectura para empezar a pensar en esas elecciones que están detrás del “qué”. La primera aproximación es a través del recorrido por una serie de escenas de prácticas sociales (no escolares) de lectura, sobre las que van a intervenir en la actividad final.



Los/as invitamos a hacer un recorrido por las escenas tomadas del texto de Labeur a partir de las preguntas que propone respecto de qué y cómo es la lectura en ellos, quién lee, quién le “da” los materiales de lectura, cuándo y dónde ocurre la práctica y para qué.



<https://prezi.com/view/uFLSqqQ3kmQXFwbl8xIL/>

Es probable que se reconozcan o reconozcan a otros/as en una o varias de esas escenas y la pregunta que reorienta la indagación personal hacia nuestro rol como profesores/as de Lengua y Literatura es, entonces, qué de todo eso nos gustaría que nuestros/as estudiantes hicieran o fueran capaces de hacer, es decir, para cuál de estas escenas queremos formarlos/as.

Esto nos invita a pensar qué tenemos que hacer en el aula para que nuestros/as estudiantes puedan, por ejemplo, como A, charlar con su librero/a o elegir sus lecturas a partir de las reseñas, como lo hace Q. Por otro lado, nos obliga a pensar en la distancia entre los contextos socioculturales que

distinguimos antes y qué modos sociales de relacionarse con la lectura ya existen en nuestras aulas y cuáles podríamos recuperar.

Por ejemplo, el taller de lectura al que asiste E tiene algo de escolar por la planificación de lecturas obligatorias, el modo en que E asume la responsabilidad de ir “con la tarea hecha”, la conversación sobre lo leído. ¿Serán prácticas que E aprendió en la escuela como el deseo de O de comentar sus lecturas o el de U de transcribir frases que le gustan sin que medie obligación alguna? Y si no es así, ¿qué podemos aprovechar de esas prácticas para nuestras aulas?

Leer: una práctica de múltiples sentidos



A continuación, las y los invitamos a leer los siguientes textos literarios

Lilus Kikus

“Lilus Kikus...Lilus Kikus...¡Lilus Kikus, te estoy hablando!”

Pero Lilus Kikus, sentada en la banqueta de la calle, está demasiado absorta operando una mosca para oír los gritos de su mamá. Lilus nunca juega en su cuarto que el orden ha echado a perder. Mejor juega en la esquina de la calle, debajo de un árbol chiquito, plantado en la orilla de la acera. De allí ve pasar a los coches y a las gentes que caminan muy apuradas, con caras de que van a salvar al mundo...

Lilus cree en las brujas y se cose en los calzones un ramito de hierbas finas, romerito y pastitos; un pelo de Napoleón, de los que venden en la escuela por diez centavos. Y su diente, el primero que se le cayó. Todo esto lo mete en una bolsita que le queda sobre el ombligo. Las niñas se preguntarán después en la escuela cuál es la causa de esa protuberancia. En una cajita, Lilus guarda también la cinta negra de un muerto, dos pedacitos grises y duros de uñas de pie de su padre, un trébol de tres hojas y el polvo recogido a los pies de un Cristo de la iglesia de Nuestra Señora de la Piedad.

Desde que fue al rancho de un tío suyo, Lilus encontró sus propios juguetes. Allí tenía un nido y se pasaba horas enteras mirándolo fijamente, observando los huevitos y las briznas de que estaba hecho. Seguía paso a paso, con gran interés, todas las ocupaciones del pajarito: “Ahorita

duerme...al rato se irá a buscar comida.” Tenía hambre de ciempiés, guardado en un calcetín, y unas moscas enormes que operaba del apéndice. En el rancho había hormigas, unas hormigas muy gordas. Lilus les daba de beber jarabe para la tos y les enyesaba las piernas fracturadas. Un día buscó en la farmacia del pueblo una jeringa con aguja muy fina, para ponerle una inyección de urgencia a Miss lemon. Miss Lemos era un limón verde que sufría espantosos dolores abdominales y que Lilus inyectaba con café negro. Después lo envolvía en un pañuelo de su mamá; y en la tarde atendía a otros pacientes: la señora Naranja. Eva, la Manzana, la viuda Toronja y don Plátano. Amargado por las vicisitudes de esta vida, don Plátano sufría gota militar, y como era menos resistente que los demás enfermos, veía llegar muy pronto el fin de sus días.

Lilus no tiene muñecas. Quizás su físico pueda explicar esta rareza. Es flaca y da pasos grandes al caminar, porque sus piernas, largas y muy separadas una de la otra, son saltonas, se engarrotan y luego se le atorán. Al caerse Lilus causa la muerte invariable de su muñeca. Solo se acuerda de una güerita a la que le puso Güera Punch, y que murió al día siguiente de su venida al mundo, cuando a Lilus Kikus se le atoraron las piernas.

Poniatowska, Elena (1999). *Lilus Kikus*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Popol Vuh (Anónimo)

Primera Parte

Capítulo Primero

Esta es la relación de cómo todo estaba en suspenso, todo en calma, en silencio; todo inmóvil, callado, y vacía la extensión del cielo.

Esta es la primera relación, el primer discurso. No había todavía un hombre, ni un animal, pájaros, peces, cangrejos, árboles, piedras, cuevas, barrancas, hierbas ni bosques: sólo el cielo existía.

No se manifestaba la faz de la tierra. Sólo estaban el mar en calma y el cielo en toda su extensión.

No había nada que estuviera en pie; sólo el agua en reposo, el mar apacible, solo y tranquilo. No había nada dotado de existencia.

Solamente había inmovilidad y silencio en la obscuridad, en la noche. Sólo el Creador, el Formador, Tepeu, Gucumatz, los Progenitores, estaban en el agua rodeados de claridad. Estaban ocultos bajo plumas verdes y azules, por eso se les llama Gucumatz. De grandes sabios, de grandes pensadores es su naturaleza. De esta manera existía el cielo y también el Corazón del Cielo, que éste es el nombre de Dios. Así contaban.

Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la obscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento.

Entonces se manifestó con claridad, mientras meditaban, que cuando amaneciera debía aparecer el hombre.

Entonces dispusieron la creación y crecimiento de los árboles y los bejucos y el nacimiento de la vida y la creación del hombre. Se dispuso así en las tinieblas y en la noche por el Corazón del Cielo, que se llama Huracán.

El primero se llama Caculhá-Huracán. El segundo es Chipi-Caculhá. El tercero es Raxá-Caculhá. Y estos tres son el Corazón del Cielo.

Entonces vinieron juntos Tepeu y Gucumatz; entonces conferenciaron sobre la vida y la claridad, cómo se hará para que aclare y amanezca, quién será el que produzca el alimento y el sustento.

—¡Hágase así! ¡Que se llene el vacío! ¡Que esta agua se retire y desocupe [el espacio], que surja la tierra y que se afirme! Así dijeron.

¡Que aclare, que amanezca en el cielo y en la tierra! No habrá gloria ni grandeza en nuestra creación y formación hasta que exista la criatura humana, el hombre formado. Así dijeron. Luego la tierra fue creada por ellos. Así fue en verdad como se hizo la creación de la tierra: -- ¡Tierra! -- dijeron, y al instante fue hecha.

Como la neblina, como la nube y como una polvareda fue la creación, cuando surgieron del agua las montañas; y al instante crecieron las montañas.

Solamente por un prodigio, sólo por arte mágica se realizó la formación de las montañas y los valles; y al instante brotaron juntos los cipresales y pinares en la superficie.

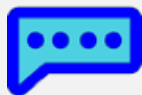
Y así se llenó de alegría Gucumatz, diciendo : —¡Buena ha sido tu venida, Corazón del Cielo; tú, Huracán, y tú, Chipi-Caculhá, RaxáCaculhá!

—Nuestra obra, nuestra creación será terminada— contestaron.

Primero se formaron la tierra, las montañas y los valles; se dividieron las corrientes de agua, los arroyos se fueron corriendo libremente entre los cerros, y las aguas quedaron separadas cuando aparecieron las altas montañas.

Así fue la creación de la tierra, cuando fue formada por el Corazón del Cielo, el Corazón de la Tierra, que así son llamados los que primero la fecundaron, cuando el cielo estaba en suspenso y la tierra se hallaba sumergida dentro del agua.

Anónimo. Fragmento tomados de Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché, traducidas del texto original con introducción y notas de Adrián Recinos, Colección Popular, núm. 11, FCE, México, 32ª reimp., 2005. Primera parte. Capítulo primero.



Después de leer estos fragmentos literarios las y los invitamos a reflexionar: ¿qué estrategias serían propicias para enseñar a leer estos textos, dadas sus particularidades?

Pensemos en la circulación de estos textos en el aula. Es fácil imaginar que un relato como el de Poniatowska puede tener algún atractivo para lectores en formación: tiene humor, hay guiños a las lecturas de la infancia, usa un vocabulario sencillo y una sintaxis familiar. Se lee, diríamos, con fluidez. Es un texto que nos imaginamos que podría llegar a ser un buen punto de entrada para iniciar recorridos lectores en un ciclo lectivo, por ejemplo. Un texto que fortalece la confianza, confirma habilidades, permite entrar, recorrerlo y criticarlo porque es fácil apropiarse de él.

En el caso del *Popol Vuh*, en cambio, el desafío es de otro orden. La lectura del texto no resultará, sospechamos, tan lineal ni fluida. Probablemente sea necesario conversar acerca del contexto de producción de la obra, sus propósitos, posibles voces autorales, reponer vocabulario, buscar información sobre algunos nombres y datos que aparecen mencionados, y también explicar qué tipo de texto se está leyendo. La lectura resultará, tal vez, ardua para la mayoría de las y los jóvenes, y será necesario acompañarla con intervenciones que las y los ayuden a construir significado y generen interés. Es un texto más distante en el tiempo y por las prácticas de lectura que demanda y será necesario planificar con mucha atención las intervenciones del/a docente para lograr que las/os estudiantes se apropien de él.

Analicemos la siguiente situación:

Andrea es docente de literatura y ha incorporado la lectura de las dos obras en su programa. Por distintas razones, ambas le parecen importantes: confía en *Lilus Kikus* para acercar a sus estudiantes a la lectura desde el placer y le parece imprescindible que conozcan las raíces de la mitología latinoamericana, como un modo de acercarse a las expresiones de su tierra y sus pueblos. Visto así, ninguno de los dos textos es fácilmente reemplazable. Los dos son importantes, pero por diferentes motivos.

Andrea sabe que estos motivos, es decir, los distintos propósitos con los que fueron seleccionados para formar parte del programa, requieren diversas maneras de abordaje de la enseñanza. Es importante,

por tanto, pensar de qué manera se traduce esa multiplicidad de objetivos de la lectura en sus prácticas.

Este ejemplo de algún modo reúne los contenidos acerca de lo que hemos leído y reflexionado en esta clase. En función de esto, desarrollarán la propuesta de la consigna presentada en el apartado de Actividades.



Cierre

Hay un hilo que conecta los relatos de las y los escritores con la didáctica de la literatura, las escenas de lectura y las prácticas de aula: la experiencia. Cuando pensamos nuestro rol como formadores/as de lectores/as, nos guiamos por el deseo de hacer que en la escuela pase “algo” con la literatura. Qué elegimos para leer, cómo lo presentamos y lo enmarcamos en un recorrido de lectura y una propuesta de enseñanza son decisiones clave para habilitar ese “algo”, que no es otra cosa que la experiencia. Los y las invitamos a seguir pensando en cómo lograrlo a lo largo de las siguientes clases.

Actividades



Foro de presentación

Para comenzar, las y los invitamos a ingresar al Foro de Presentación y compartir allí quiénes son, dónde trabajan y cuáles son sus inquietudes en relación con la enseñanza de la lectura literaria.

Para enriquecer la presentación les proponemos ampliar las escenas de lectura propuestas por Labeur de la A a la Z, escribiendo una nueva versión del recorrido. Las escenas pueden ser reales o puramente ficcionales. Pueden elegir la letra que deseen, siempre y cuando no sea la misma que haya seleccionado otro/a colega.

¡Nos leemos!



Actividad obligatoria

Consigna para la actividad de clase 1:

Una vez que hayan leído y visionado todos los materiales presentados en esta clase, la propuesta consiste en que escriban un texto en el que compartan dos o más experiencias de lectura del ámbito literario, posibles y deseables en el aula.

Se espera que este texto recoja los aspectos centrales de la clase. Estas experiencias pueden ser narradas, o descriptas, propias o ajenas; lo fundamental es que se desarrollen en consonancia con las discusiones planteadas y que quede claro:

- *Cuáles son las situaciones de lectura que se proponen.*
- *Qué texto/s se lee/n.*
- *Por qué se elige/n ese/esos texto/s.*
- *Cómo se lee/n esos/ese texto/s.*

Este documento deberán subirlo en el espacio de tarea disponible en la plataforma, para que lo reciba su tutor/a. Allí recibirán su devolución u orientaciones para seguir avanzando.

Sugerencias para el formato del texto: Utilizar fuente Arial (tamaño 11) o Times New Roman (tamaño 12). Interlineado: Extensión requerida: **hasta 500 palabras en total.**

Nombrar el documento de la siguiente manera:

Apellido y Nombre_AOclase1_M2

Material de lectura

Labeur, Paula. “¿Qué les doy?”. *Dar para leer*. La Plata: UNIPE, 2019.

Mendoza Fillola, Antonio. “La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria”.

Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2018.

Bibliografía de referencia

Andruetto, María Teresa. *La lectura, otra revolución*. México: FCE, 2014.

Azulay, Daniela. "Modos y lugares donde sucede la lectura". Ana Broitman (comp.). *Historias de lecturas, lectoras y lectores*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2018.

Chartier, Roger y Guglielmo Cavallo. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1997. se p

Dalmaroni, Miguel. "El dios alojado: Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase". *Educación, lenguaje y sociedad*, vol. 10, n° 10, 2013. pp. 129-156. Disponible en:

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1482>

Analía Gerbaudo (dir.). "Precisiones categoriales (a modo de introducción). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria". *La Lengua y la Literatura en la Escuela Secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021.

Pradelli, Ángela. *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

Ruibal, Silvia del C. "Texto literario, lectura y resignificación de sus prácticas". *Signo y seña*, n°19, 2008. pp. 159-177. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914059>

Créditos

Autoras: Paula Tomassoni y Mercedes Alonso

Cómo citar este texto:

Tomassoni, Paula y Alonso, Mercedes (2022). Clase Nro.1: La literatura en la escuela. Literatura en la escuela secundaria: selecciones de textos e intervenciones docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 2. Leer literatura hoy en la escuela secundaria

Clase 2. Qué leer: criterios para seleccionar lecturas

Introducción

¡Bienvenidas y bienvenidos a la clase 2 del módulo!

En la clase anterior nos presentamos y comenzamos a pensar nuestro lugar como docentes de Lengua y Literatura frente al propósito de formar lectores y lectoras de literatura. Planteamos, como punto vertebral sobre el que se articularán las clases, la idea de que diferentes textos invitan a considerar diferentes modos de leerlos, y, por lo tanto, también implica el diseño de diferentes propuestas didácticas. Analizamos el intercambio que se da en las aulas entre las propuestas del docente y los consumos culturales de las/os estudiantes y abrimos la reflexión para considerar ese diálogo. Hicimos foco en la enseñanza de la lectura de textos literarios y trabajamos en función de definir qué experiencia queremos que, a partir de cada texto, tengan nuestras/os estudiantes al abordarlos.

En esta segunda clase trabajaremos en torno a los aspectos para tener en cuenta al momento de seleccionar las obras y/o fragmentos que se leerán en las clases. ¿Cómo llegó ese título a nuestras manos? ¿Por qué nos parece apropiado —o no— para nuestros propósitos de enseñanza? ¿Qué esperamos que suceda con su lectura en las clases?

Redes de lecturas que confluyen en las aulas

En cierta tradición de la enseñanza de la literatura, los textos se presentan a las/os estudiantes como un secreto develado, como una sorpresa, casi como una ofrenda. Ya sea porque se piensen en sí mismos como un contenido a enseñar (que, hipotéticamente, las/os jóvenes desconocen) o porque han sido elegidos suponiendo que serán de su agrado, que los sorprenderán, que podrán disfrutarlos. En este último caso, el texto se ofrece como un regalo. El/a docente lo ha disfrutado y quiere compartir su experiencia con la clase.

Al ponerse en circulación los textos, no importa cuán extraños, novedosos, antiguos o alejados de los consumos culturales habituales de las/os jóvenes se encuentren, la lectura se debería construir en diálogo con sus recorridos, colectivos o personales.



Sabemos, incluso a contrapelo de ciertas representaciones que se han instalado en el sentido común, que las y los jóvenes leen, han leído siempre, y que además miran cine, series y otras narrativas menos tradicionales, pero no por eso menores. Teresa Colomer, en el marco de su grupo de investigación GRETEL, ha indagado en relación con las actividades de las/os jóvenes como lectoras/es por fuera de la escuela. Estos saberes aparecen en la clase también en las intervenciones del/la docente no planificadas: *envíos* las llama Analía Gerbaudo y las define como “interpelaciones que recurren a textos que no se ‘enseñarán’ ni se incluirán en la evaluación, pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos”.²



Muchas de estas prácticas de lectura y consumos culturales de las y los jóvenes están siendo actualmente muy estudiados; fenómenos como el *fandom*, como el *fanfiction*, o los *booktubers*, en los que podemos encontrarnos con jóvenes que comentan,

reseñan y recomiendan textos, y formas de literatura habitualmente no canónicas. Estas experiencias han logrado tener gran difusión e incluso han entrado con fuerza en las aulas, a pesar del lugar “marginal” que se les podría atribuir dentro del sistema cultural.

Los textos, entonces, entran al aula y se plantan en un diálogo cultural único e irrepetible y, a la vez, con rasgos sociales predecibles.

² Gerbaudo, Analía (dir.). “Precisiones categoriales (a modo de introducción). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”. *La Lengua y la Literatura en la Escuela Secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021. p. 15

A continuación las/os invitamos a recorrer algunas fuentes de estas lecturas, que se manifestarán más o menos abiertamente y formarán parte del modo en que las y los estudiantes se apropien de lo leído:



¿Qué redes de lecturas confluyen en el aula? ¿Con qué espacios culturales se conectan o asocian esas redes? ¿Cómo llegan a nosotras/os? ¿Cómo llegan a las/los estudiantes?



<https://prezi.com/view/U99YbwH4LOXpb7Ibq706/>



Edward W. Said, plantea que “los textos tienen modos de existencia que hasta en sus formas más sublimadas están siempre enredados con la circunstancia, el tiempo, el lugar y la sociedad; dicho brevemente, están en el mundo y de ahí que sean mundanos” (2004: 54).

Leer a los clásicos: qué, cómo, para qué

Junto con esas otras lecturas posibles dentro y fuera del aula, y en relación —a veces conflictiva— con ellas, uno de los propósitos que nos planteamos como docentes de Lengua (o Prácticas del Lenguaje) y Literatura es que nuestros/as alumnos/as conozcan autores y obras que conforman **una constelación literaria legitimada, un grupo de textos que se deberían leer. Es decir, los clásicos.**

Una de las escenas que recoge Paula Labeur en el texto que leímos en la clase 1 plantea esta cuestión presentando los materiales que llegan a las escuelas. La recordamos:



B

Cada alumno de secundaria de la escuela pública bonaerense este año se llevará a su casa la Biblioteca Básica. Diez libros fundamentales y, desde ahora, obligatorios, prologados por escritores argentinos: *Facundo*, de Domingo F. Sarmiento, prologado por Ricardo Piglia; *Martín Fierro*, de José Hernández, por Mario Goloboff; *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla, por Esteban López Brusa; *El entenado*, de Juan José Saer, por Juan José Becerra; *Ficciones*, de Jorge Luis Borges, por Martín Kohan; *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt, por Guillermo Saccomanno; *La furia*, de Silvina Ocampo, por Esther Cross; *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig, por Alan Pauls; *Zama*, de Antonio Di Benedetto, por Federico Jeanmaire; y *Bestiario*, de Julio Cortázar, por Noé Jitrik.

Además se creó la colección «Buenos aires de lectura» que también fue entregada en los colegios: *Sueños de Victoria*, de Ana María Shua; *Nuestro Canuto*, de Ema Wolf; *Espanta y pájaros*, de Liliana Bodoc; *Hombre que ladra no muerde*, de Fabián Sevilla; *La niña de albahaca*, de Nelson Mallach; *Ciudad Evita*, de Guillermo Saccomanno; *El faro*, de Sylvia Iparraguirre; *Falta Palmieri*, de Juan Sasturain; *Muero contento*, de Martín Kohan; y *Retrato de un piscicultor*, de Guillermo Martínez (Página/12, 2010).

Labeur, Paula. *Dar para leer*. Buenos Aires: UNIPE, 2019. pp. 11-12.

Hay dos indicios llamativos en este recorte: la división de los textos en dos colecciones y las diferencias en la edición y en la presentación de cada una. Seguramente lo hayan pensado mientras recorrían las listas: los primeros son clásicos; los segundos, no. Es esa distinción la que hace que los primeros reciban las tres características que menciona la nota de Paula Labeur: son “fundamentales”, “obligatorios” y “tienen prólogos”. El encadenamiento de las tres nos habla del lugar de estos textos en la formación escolar de lectores/as. Por un lado, parece decir que son obligatorios porque son fundamentales; ningún/a estudiante puede terminar la escuela sin haberlos leído. Por otro lado, pone en evidencia la necesidad de un acompañamiento, que es lo que vendrían a resolver los prólogos.

Se pueden pensar otras relaciones: los textos se convierten en fundamentales porque son de lectura obligatoria, los prólogos justifican la obligatoriedad y/o el porqué de que sean fundamentales, etc. Pero vayamos por partes.

En 1994 el académico norteamericano Harold Bloom puso el término canon en el centro del debate literario con el libro *El canon occidental*. El subtítulo era, justamente, “*La escuela y los libros de todas las épocas*”. A continuación, una de las definiciones que propone:



El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten por sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidas por figuras anteriores concretas.

Bloom, Harold. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 1995. **p.30**

Más allá de la posición de Bloom, lo que la cita hace evidente es la elección que está por detrás del canon, de la lista de lo que es fundamental, obligatorio o necesario; todos términos que estuvimos viendo en relación con las decisiones que tomamos en el aula sobre “qué darles” a nuestros/as estudiantes según los propósitos de enseñanza.

Noé Jitrik señala una consecuencia de la definición del *canon*:



No cabe duda de que la mera mención de la palabra *canon* arrastra de inmediato otra palabra, *marginalidad*, que parece serle no solo complementaria sino también subordinada; en ese sentido, esta no termina de comprenderse sino en relación con aquella. El canon, lo canónico, sería lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema mientras que la marginalidad es lo que se aparta voluntariamente o lo que resulta apartado porque, precisamente, no admite o no entiende la exigencia canónica.

Jitrik, Noé. “Canónica, regulatoria y transgresiva” en
Revista Orbis Tertius. Año 1, N°1, 1996, (p.1).

Disponible en:

https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv01n01a11/pdf_324

Canon sí, canon no, canon tal vez

La oposición nos reenvía a las dos colecciones de la escena de Labeur con que abrimos este momento de la clase. Sea que los textos por fuera del canon reciban el nombre de “marginales” o –que los podamos englobar en la categoría de “emergentes”, textos de escritores y escritoras “de ahora”, que formen parte del corpus de circulación cultural actual (autores entrevistados o que escriben en revistas culturales, leen en eventos, sus textos son comentados o reseñados en publicaciones específicas, etc), **¿quién decide las inclusiones y exclusiones?**

Para Bloom no hay ningún motivo arbitrario ni subjetivo en su selección de los mejores libros de Occidente: “La selección no es tan arbitraria como puede parecer. Los autores han sido elegidos tanto por su sublimidad como por su naturaleza representativa”. Sin embargo, la clase pasada habíamos reflexionado, con Labeur, sobre la **lectura como práctica sociocultural. Esto incluye la selección, la jerarquía, la valoración de los textos: el canon es fundamental en cierto momento, en cierto lugar, para cierto grupo.**

Pueden ver otra perspectiva, enfocada desde el canon argentino, en el siguiente video de un episodio del programa “Campo de Batalla”, que conducía el escritor Daniel Guebel. Sugerimos su visionado hasta el minuto 8.



"Canon Argentino": Charla con Matilde Sánchez y Miguel Vitagliano en Campo de Batalla



Disponible en: <https://youtu.be/FE6d0lrn8wc>



A partir de lo que plantean los/as escritores en la charla, los/as invitamos a reflexionar respecto de las diferencias que podríamos encontrar entre estas perspectivas y la de Bloom. La idea de obligatoriedad respecto al canon aparece, en consecuencia, como un campo en disputa que permite, a su vez, considerar la existencia de “cánones”.



Si retomamos la relación entre los clásicos y la clase, podemos reflexionar respecto a la manera en que la escuela participa de las decisiones que intervienen en la formación del canon y, en ese marco, definir nuestro horizonte de intervención como docentes, teniendo en cuenta la posibilidad de ser autores/as del canon como parte de lo que Analía Gerbaudo llama ser autores/as del “currículum”.

Para ampliar esta idea, puede leer: Analía Gerbaudo. “Precisiones categoriales (a modo de introducción). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”. Analía Gerbaudo (dir.). *La Lengua y la Literatura en la Escuela Secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021.

Las intervenciones docentes

Como vimos en la clase 1, es fundamental considerar, por un lado, una diversidad de propósitos. Por ejemplo, leemos “marginales” o “emergentes” en la escuela para formar lectoras y lectores que puedan buscar los sentidos de leer y hacerlo de diversos modos; para establecer una variedad de vínculos entre estudiantes y ~~los~~ textos literarios. En cambio, leemos clásicos para incorporar a las y los estudiantes a una tradición cultural, para que conozcan “lo que hay” que conocer.



Creo que es fundamental repensar estas ideas cristalizadas que oponen al maestro y profesor que enseña -a duras penas- con el animador/promotor/mediador que tiene las herramientas, tiempos y espacios para motivar a la lectura. Y por otro lado discutir los usos de lo no formal como variante salvadora de lo que la educación formal no puede o no sabe hacer.

Frugoni, S. (2010). “La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio)” en *El tordo de Astier*, Año 1, N°1, octubre. UNLP.

A partir de esa diferencia, nos preguntamos por “el cómo”: es decir, **el modo en que un/a docente, a través de sus intervenciones en el aula, orienta no solo un corpus de lecturas, sino también diversos modos de leer.**

El carácter de estos modos de intervención, la convivencia de distintos textos literarios en el aula, seguirá siendo objeto de trabajo y reflexión en las próximas clases.

¿Qué leen las/os estudiantes cuando leen?



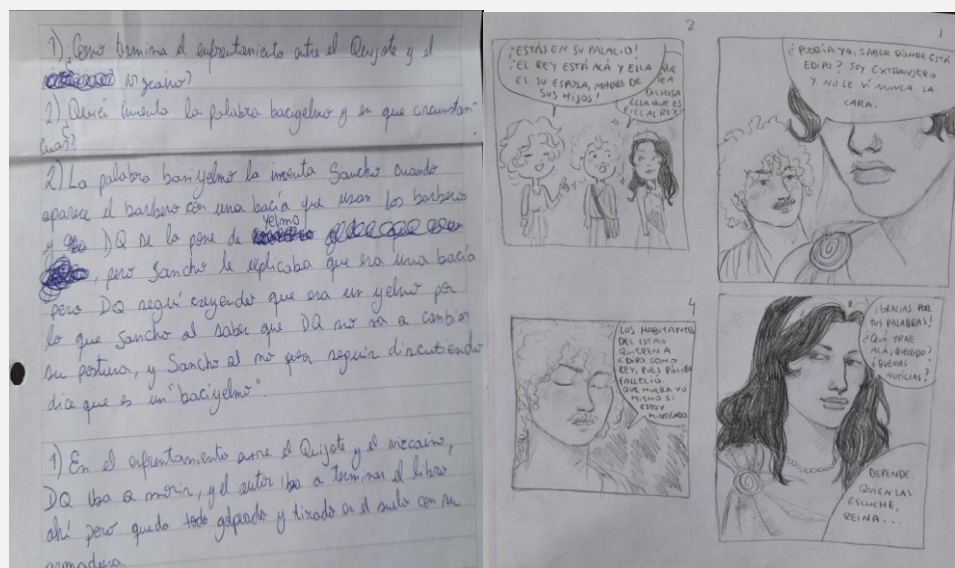
[...] la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimerías del siglo, especifique los objetivos

programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos.

Colomer, Teresa. *La evolución de la enseñanza literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010.

Con esta frase, en la que explicita la idea de cambio de paradigma, Teresa Colomer plantea un punto de partida para pensar la enseñanza de la lectura literaria. Las formas más tradicionales en que la escuela ha abordado la lectura literaria está representada por aquella en las que los temas transversales a las obras (pertenencia de género, cuestiones estructurales o historicistas) constituían el objeto de enseñanza. En el recorrido por encontrar buenos modos para acercar a las y los jóvenes a la lectura literaria, muchas veces estas prácticas de lectura fueron desarmadas y la propuesta didáctica reconstituida en escenas de talleres de lectura en los que la palabra circula de manera espontánea sin propósitos explicitados.

Pensados como dos escenarios extremos y opuestos, en el primero, las/os estudiantes se “quedan afuera” ante la dificultad para apropiarse de ese saber que les es “bajado” por un/a lector/a legitimado/a (el/a docente), pero en el segundo quedan, al final de la clase, con la sensación de “vacío”, de no “haber aprendido nada”. Colomer pide, en cambio, un aula de Literatura planificada, con especificidades resueltas en relación tanto con el objeto como con las propuestas de transferencia que el/a docente derive.



Estas imágenes muestran ejemplos de dos prácticas docentes para leer textos clásicos. La primera, de corte más tradicional, propone preguntas relativas al argumento de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra. La segunda abre un diálogo con otros lenguajes artísticos y recurre a la producción de una historieta para trabajar *Edipo Rey* de Sófocles.

En *Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción*, Teresa Colomer y Mireia Manresa presentan avances de su investigación. Junto con su equipo, las autoras, han indagado acerca de las lecturas que las/os jóvenes hacen en la escuela (prescripción) y su vinculación o influencia respecto de las que hacen por fuera de la institución (libertad). El texto está propuesto como lectura obligatoria de esta clase porque nos resulta interesante observar, por un lado, las hipótesis respecto de la formación de las/os jóvenes como lectores/as y también explicitar el modo en que se releva evidencia y se construyen los datos. Analizar aquellos aspectos que las autoras destacan de ese proceso (por ejemplo, la observación sostenida durante años de los mismos sujetos) nos abren la puerta a pensar variables en el crecimiento del vínculo con la lectura que no siempre son contemplados en clase (como la aparición de otras ofertas culturales a medida que avanza la edad).

Otro aspecto interesante, producto de la investigación, es la descripción de las características de las lecturas libres: los géneros transitados, la importancia de las/os lectores de referencia, los criterios que usan



para las críticas literarias. Es un material muy valioso al momento de pensar cómo interpelar, desde la escuela, esas lecturas; cómo cruzarlas con nuestros propósitos de enseñanza.

El texto arroja también, como una conclusión principal, la medida del impacto que las prácticas escolares de lectura tienen en las prácticas habituales, especialmente en las/os estudiantes de

pertenencia a entornos más vulnerables. La convocatoria, por tanto, a nuestro compromiso y responsabilidad con la enseñanza de la lectura literaria es una carta echada.

Leer los clásicos fuera de la escuela

A lo largo de esta clase y de la anterior, planteamos una discusión en torno a la distinción entre clásicos y emergentes o marginales: textos que leemos para saber sobre esos textos, la literatura y la tradición a la que pertenecen y esos otros que leemos para tener una experiencia de lectura. Como veíamos, no se trata de corpus ni de prácticas irreconciliables. Fuera de la escuela, la lectura de textos clásicos no solo está validada socialmente, sino que despierta el interés de muchos/as lectores que se reúnen en comunidades virtuales o presenciales para acceder a una experiencia de lectura de esos textos. Los/as invitamos a recorrer la siguiente presentación que muestra un panorama de algunas de esas experiencias.



Leer clásicos fuera de la escuela
Un recorrido posible

Lecturas colectivas

- #Dante2018
- Clásico es leerle
- El tiempo perdido



Talleres

2

- Clásicos no tan clásicos
- Robarse el Ulises

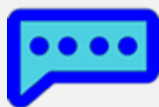
Redes

3

- dimequelees
- agusrecomienda
- Joyce en Twitter

<https://view.genial.ly/61fda112bd7fb500192ed121/interactive-content-leer-clasicos>

Otras lecturas



Hasta aquí hemos reflexionado respecto de cómo se conforma un canon, su carácter prescriptivo y el impacto en el acervo cultural de una sociedad. Trabajamos en el modo de seleccionar qué clásicos leer en la escuela de acuerdo a definir qué experiencia de lectura nos proponemos que las/os estudiantes tengan. Es momento entonces de elegir “otras lecturas”.

Holden Caulfield, el protagonista de *El guardián entre el centeno*, la célebre novela de J.D.Salinger, dice que cuando un libro le gusta mucho le gustaría poder llamar por teléfono a su autor. La literatura emergente ofrece, entre otras cosas, la idea de cercanía, de mundo compartido. En los tiempos actuales, con el uso de las redes sociales, en algunos casos hasta es sencillo pensar que, al modo de Holden, podemos escribirle a un/a escritor/a sin tener que sortear protocolos ni mediaciones. Los textos que narran historias actuales, cercanas a la experiencia de las/los jóvenes, como dijimos al principio de la clase, pueden resultar una buena “puerta de entrada” a la formación de lectoras y lectores de literatura.

¿Cómo acceder a estas publicaciones? ¿De qué modo podemos actualizar nuestras bibliotecas?

Las editoriales independientes, que, en las últimas décadas, se han ido ganando un espacio fuerte en el mercado literario local, publican a la mayoría de las/os autores emergentes nacionales. A lo largo del año, esas editoriales presentan sus catálogos en distintas ferias de libros, por todo el país. En el siguiente mapa tendremos acceso a un recorrido virtual por algunas de ellas.



https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1Jh2Jo83KG_XyA56vRxE7phzhP7JK4EEW&usp=sharing

En este mapa les presentamos una muestra de las ferias del libro que se organizaron en el último tiempo en todo el país. ¿Conocen eventos similares que sucedan en sus localidades o cerca de ellas? Las y los invitamos a compartir esa información en este mapa.

Nota: El mapa está compartido en todas las aulas del módulo. Se trata de un recurso colaborativo para que cada una/o de ustedes pueda agregar los enlaces a los sitios de otras ferias que conozcan.

Muchas veces las editoriales comparten en sus páginas web o sitios en redes sociales sus catálogos, sinopsis de los libros, incluso, textos para descargar. Esta información nos ayuda a armar un panorama desde el cual pensar la renovación de nuestras lecturas para el aula.



Cierre

En esta clase presentamos formas posibles de seleccionar los textos que llevamos al aula. Elegimos dos que engloban una variedad enorme de posibilidades intermedias porque entendemos que nos permiten ver que tomamos estas decisiones en función de nuestros propósitos y objetivos. La oposición no es entre leer clásicos o emergentes, sino entre qué queremos que nuestros/as estudiantes aprendan sobre la literatura y qué relación queremos que tengan con ella. Ninguna selección garantiza un aprendizaje en particular. Por eso, en las próximas clases los y las invitamos a avanzar más allá de la selección, hacia el diseño de actividades que pongan a los y las estudiantes en el lugar de lectores/as de literatura.

Actividades



Actividad obligatoria

En esta clase, como actividad obligatoria, les proponemos seleccionar dos textos, uno clásico y otro emergente, y justificar estas elecciones. Las compartirán con sus colegas en un Foro

1. Seleccionar un texto clásico para leer en la escuela.

- Presentar una imagen de la portada en el caso que se trate de un libro o el título (y, si hubiera, alguna ilustración) en el caso de que sea un texto breve.
- Justificar la elección a partir de algunos propósitos vinculados con las experiencias de lectura literaria planteadas en la Clase 1.

2. Seleccionar un texto emergente que imaginan, de acuerdo a lo que pueden saber de él, que sería interesante leer con sus estudiantes en el aula.

- Recorrer los catálogos de las editoriales independientes publicados en el

sitio de la FED (C.A.B.A): <https://feriadeeditores.com.ar/editoriales/>

Buscar entre los títulos alguno que crean que podría funcionar en su curso.

- Presentar una imagen de la portada en el caso que se trate de un libro, o el título (y, si hubiera, alguna ilustración) en el caso de que sea un texto breve.
- Justificar la elección a partir de las discusiones abordadas en esta clase.

Ambas selecciones, y los criterios de selección, deberán incluirlos en un documento, que enviarán a su tutor/a en el espacio Actividad.

Sugerencias para el formato del texto: Utilizar fuente Arial (tamaño 11) o Times New Roman (tamaño 12). Interlineado: 1,5.

Nombrar el documento de la siguiente manera: Apellido y Nombre_AOclase2_M2

Compartir la producción entre pares

Las/os invitamos, como actividad optativa, a subir también el documento al Foro disponible en el aula, para compartir así la selección con sus colegas.

Material de lectura

Colomer, Teresa & Manresa, Mireia. "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción". *Signo y seña*, n° 19, 2008. pp. 145-157. Disponible en:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5765/5154>

Paula Labeur. "Lo que hay que leer". *Dar para leer*. La Plata: UNIPE, 2019.

Bibliografía de referencia

Carricaberry, Manuela. "Modos de leer, modos de ser". Ana Broitman (comp.). *Historias de lecturas, lectoras y lectores*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2018

Gerbaudo, Analía. *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL, 2021. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5749>

Calvino, Italo. "Por qué leer a los clásicos". *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets, 1993.

Bloom, Harold. *El canon occidental. La escuela y los libros*. Barcelona: Anagrama, 2006.

Jitrik, Noé. "Canónica, regulatoria y transgresiva". *Orbis Tertius*. vol. 1, no. 1, 1996. pp.153-166. Disponible en:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/10485>.

Said, E. W. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Barcelona: Debate.

Créditos

Autoras: Paula Tomassoni y Mercedes Alonso

Cómo citar este texto:

Tomassoni, Paula y Alonso, Mercedes (2022). Clase Nro.2: Qué leer: criterios para seleccionar lecturas.

Literatura en la escuela secundaria: selecciones de textos e intervenciones docentes. Buenos Aires:

Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 2. Leer literatura hoy en la escuela secundaria

Clase 3: Enseñar a leer literatura: las prácticas de aula para “acercar” los clásicos

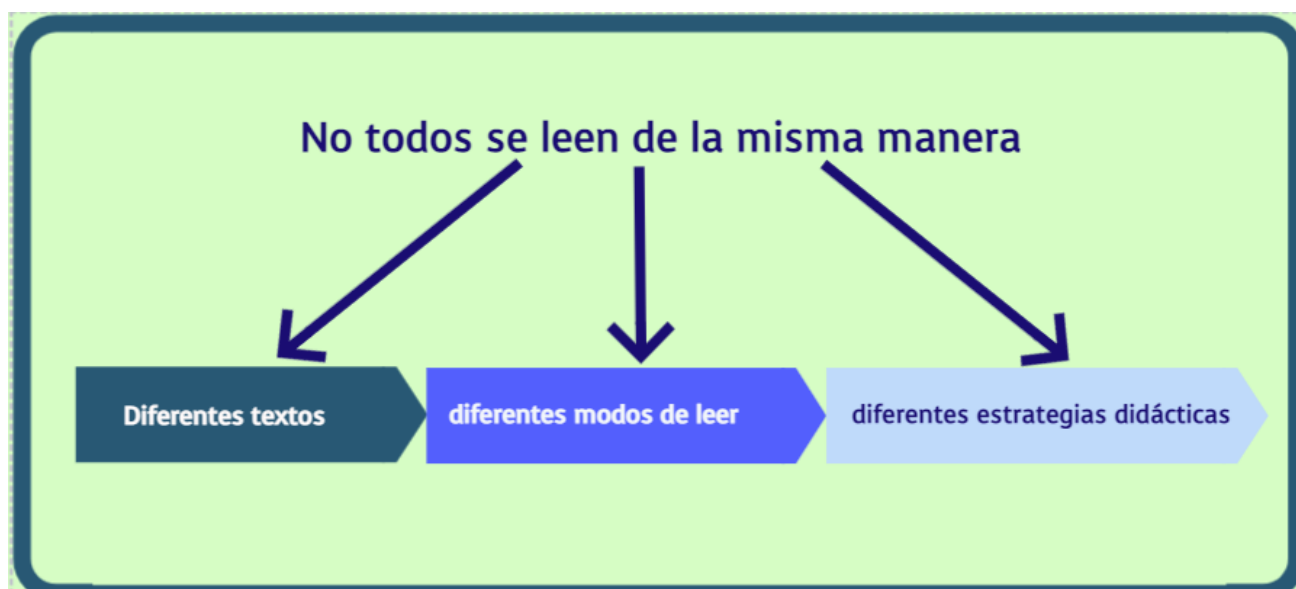
Introducción

Para comenzar a trabajar en esta nueva clase, recorreremos muy brevemente lo hecho hasta el momento.

En primer lugar, presentamos el problema a abordar: cómo enseñar a leer literatura. La complejidad de esta pregunta, sólo en apariencia sencilla, reside en el hecho de que **lo que se propone es, no la enseñanza de un tema, sino de una práctica**, lo que conlleva otros propósitos, otros tiempos didácticos, otras estrategias. Lejos de poder ser descrita o definida de una sola manera, la experiencia de leer literatura está signada, como cualquier otra, por distintas variables. Se dice, como un saber popular, que la experiencia es intransferible, por tanto ¿Cómo “contagiar” a nuestros/as estudiantes la pasión por la lectura? ¿Cómo intervenir en su formación como lectores?

Desde el punto de vista didáctico, empezamos reflexionando acerca del objeto de enseñanza. Definir qué enseñamos cuando enseñamos a leer a jóvenes que ya saben hacerlo es el primer paso para planificar nuestras prácticas.

En una segunda instancia, propusimos revisar qué se lee en el aula: qué instituciones o espacios de la cultura instalan las lecturas que circulan y, aún, las que irrumpen. Revisamos la idea de canon y pensamos, también, maneras de intervenirlo. Trabajando con los textos observamos que no todos se leen de la misma manera, ni con el mismo propósito. Al pensarlos desde el punto de vista didáctico, concluimos en que:



Para abordar esa conclusión, hemos pensado la lectura en el aula organizando los textos en dos categorías para el análisis: clásicos y emergentes, y partimos de la hipótesis de que leer, por ejemplo, *Martín Fierro*, de José Hernández, y “Papá Noel duerme en casa”, de Samanta Schweblin, tiene, al menos en clase, distintos sentidos. Por lo tanto, cada uno de estos textos implica distintos modos de lectura. Por lo tanto, necesitan distintos acercamientos didácticos.

En un apartado de la clase anterior, destacamos que la lectura de clásicos no es exclusiva del ámbito escolar, aunque leerlos, sea donde sea, guarde siempre alguna relación con la idea de “saber sobre literatura”.

Si bien nos resultó útil la dicotomía clásicos-emergentes desde el punto de vista metodológico y analítico, comenzaremos esta tercera clase matizando esa oposición y pensando que, a veces, la línea entre una categoría y otra se diluye.

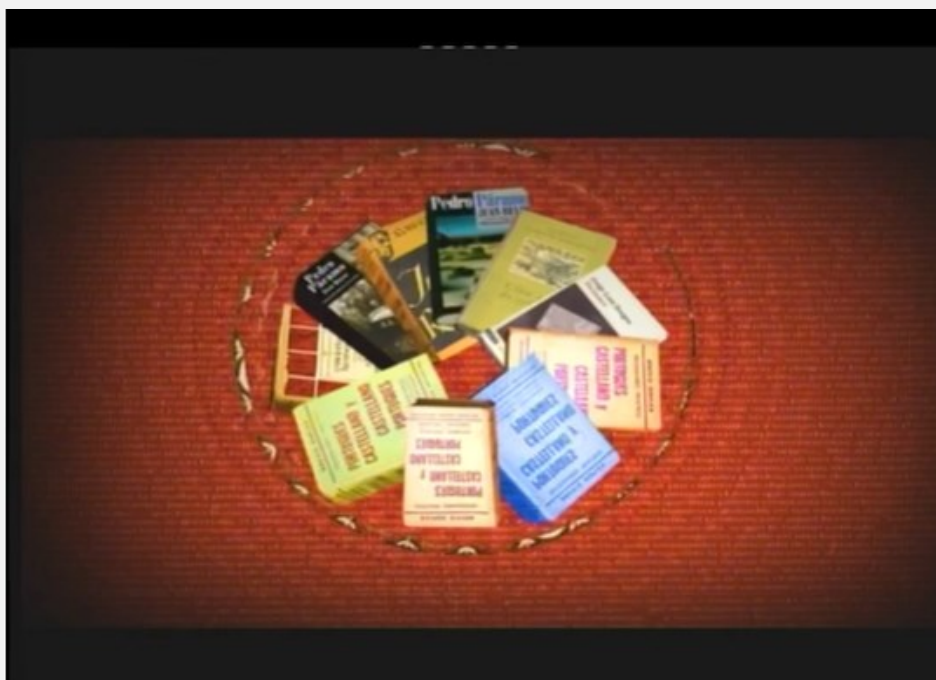
Pongamos por caso el modo de abordar en clase poetas clásicos del siglo XX, como pueden ser Oliverio Girondo o Alejandra Pizarnik: la actualidad de sus obras suele resultar interesantes y atractivas para las/os jóvenes. Al mismo tiempo, leer a esas/os autores nos permite enseñar la literatura argentina del siglo pasado, escuelas o movimientos en los que se inscriben, vínculos con sus contemporáneas/os.

Desde este marco, es que propondremos para esta clase distintos modos de abordar en el aula una novela que, si bien está pronta a cumplir cien años, conserva su gesto disruptivo en el marco de la tradición literaria argentina: *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt.

Para recordar el texto y su irrupción en la esfera literaria de 1926, proponemos ver el siguiente video:



El juguete rabioso, de Roberto Arlt en el programa de Canal 4, *10 libros inolvidables*, con Silvia Hopenhayn.



<https://www.youtube.com/watch?v=6jj1Eswr4QE>

El juguete rabioso: un texto, varios propósitos, muchas escenas

La historia de Silvio Astier tiene muchos aspectos que pueden resultar interesantes en la formación de lectoras y lectores. Sorteando las diferencias culturales propias de la distancia temporal, las dificultades del personaje para encontrar un lugar propio en el mundo adulto reflejan las preocupaciones de muchas/os jóvenes. Sin embargo, la prosa de Arlt representa, muchas veces, un obstáculo para estudiantes acostumbradas/os a textos más directos, menos descriptivos, con un lenguaje más habitual. Es probable que, en el caso de la novela de Arlt, no alcance que, como docentes, “demos a leer”, es decir, “indiquemos la lectura”. Es una práctica relativamente regular en casos en que la/el docente supone que un texto va a presentar dificultades a sus alumnas/os, leer en clase e ir reponiendo la información que se necesite, o ir explicando los fragmentos que no resultan

claros. Acompañar, guiar la lectura, es una estrategia de enseñanza a través de la cual se pueden acercar herramientas para abordar un texto al mismo tiempo que se ofrece un modelo de lector/a. Es una buena estrategia, pero no es la única.

Lo importante es ver cómo, en caso de una lectura como la que estamos proponiendo, el/la docente asumirá que **debe enseñar a leer a Arlt**. Para ejemplificar esta práctica de enseñanza, haremos foco en los dos primeros párrafos de la novela, es decir, su comienzo:



Capítulo I

Los ladrones

Cuando tenía catorce años me inició en los deleites y afanes de la literatura bandoleresca un viejo zapatero andaluz que tenía su comercio de remendón junto a una ferretería de fachada verde y blanca, en el zaguán de una casa antigua en la calle Rivadavia entre Sud América y Bolivia.

Decoraban el frente del cuchitril las polícromas carátulas de los cuadernillos que narraban las aventuras de Montbars el Pirata y de Wenongo el Mohicano. Nosotros los muchachos al salir de la escuela nos deleitábamos observando los cromos que colgaban en la puerta, descoloridos por el sol.

A veces entrábamos a comprarle medio paquete de cigarrillos Barrilete, y el hombre renegaba de tener que dejar el banquillo para mercar con nosotros.

Arlt, Roberto (1958) *El juguete rabioso*, Buenos Aires, Losada, p.1

Ese es el comienzo de la novela. ¿Qué imagen construirán las y los estudiantes acerca de la zapatería del andaluz a partir de la descripción que aparece en el texto? ¿Cómo se las arreglarán para referir las costumbres de los jóvenes de principio de siglo si desconocen las producciones culturales que allí se mencionan? Como docentes, reflexionaremos en función de nuestras propuestas de enseñanza, a partir de nuestro compromiso con esos jóvenes y su formación lectora:



¿Qué aspectos consideran que habría que trabajar para que el texto les resulte más cercano a los y las estudiantes y la lectura más amable?

¿Qué aspectos relativos a la lectura literaria trabajarían con los estudiantes para favorecer esa experiencia?

Actividad optativa

Sinteticen sus reflexiones en algunas palabras o expresiones clave que puedan volcar en el siguiente Foro.

De qué hablamos cuando hablamos de enseñar a leer literatura



La ocurrencia dice así: cuando se trata de eso que llamamos literatura, no es lectura sino la que fracasa. Es lectura únicamente la que es resistida hasta que, de tan resistida, fracasa. No hay lectura con derecho a que se la llame tal si no se trata de un fracaso. ¿Pero qué fracasa en la lectura para que podamos decir de la lectura misma: "es un fracaso"? Lo que principalmente fracasa en la lectura merecedora de tal denominación es eso que tanto les gusta a los pedagogos escolares de la lectura, es decir el sentido: la construcción de sentidos, la atribución de sentidos, la apropiación de sentidos, la propiedad.

Miguel Dalmaroni. "La resistencia a la lectura". *Bazar americano*. jul-ago 2013.

El fragmento del texto de Dalmaroni nos permite pensar dos "resistencias". Por un lado, la de quienes se resisten a la lectura. Por ejemplo, nuestros/as alumnos/as cuando se "niegan" a una u otra de las prácticas que les proponemos. ***¿A qué se resisten cuando dicen no querer leer? ¿A la lectura, a ese texto o a la situación escolarizada de lectura?***

Lo central del planteo de Dalmaroni es el rechazo a la asignación de un sentido único a los textos, que es propia de las aulas tradicionales de literatura: una interpretación válida, legitimada por las instituciones literarias y por el/la docente que los/as estudiantes no tendrían más que comprender y reproducir. Pensado desde el aula, el problema es este: no el texto, tampoco la teoría, sino la forma

en que concebimos la enseñanza de nuestro objeto en las aulas de Lengua y Literatura: ¿enseñamos un corpus de textos canónicos, una “glosa” de la literatura, la teoría literaria o enseñamos prácticas del ámbito literario, es decir, formamos lectoras y lectores desde nuestras aulas?

La pregunta didáctica que nos hacemos, entonces, es **cómo formar lectoras y lectores de literatura y qué saberes acerca de los textos, autoras y autores, épocas —es decir, qué saberes específicos— debemos ofrecerles para profundizar la experiencia de lectura como práctica social**. En “La literatura en la escuela”, Gustavo Bombini propone algunas preguntas preliminares:



Qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, que tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla.

Bombini, Gustavo. “La literatura en la escuela”. Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial. 2001.

El enfoque histórico que desarrolla el texto nos permite ver la enseñanza de la lectura literaria en la escuela como práctica sociocultural y, por lo tanto, contextualizada y cambiante. Nuestros desafíos de hoy son el resultado de una búsqueda sostenida de un lugar para la literatura en la escuela y de los mejores modos de garantizar el acceso de todos/as a ella. Nos recuerda también que la variación del qué —la selección de textos— siempre está acompañada de la variación en el cómo —los modos de lectura y las propuestas didácticas—.

Es probable que a lo largo de la lectura del texto, que incluimos en la bibliografía obligatoria de esta clase, reconozcan modos de leer y de dar a leer que están en ejercicio en la actualidad. Los diferentes momentos históricos que recorre Bombini no se anulan entre sí, sino que tienden a superponerse en las prácticas cotidianas de los y las profesores/as. Lo que es común a todos es que recortan un saber sobre la literatura —como conjunto de textos, como práctica— y diseñan modos de transmisión. De esa forma de intervenir entre estudiantes, textos y conocimiento específico, nos ocupamos a continuación.

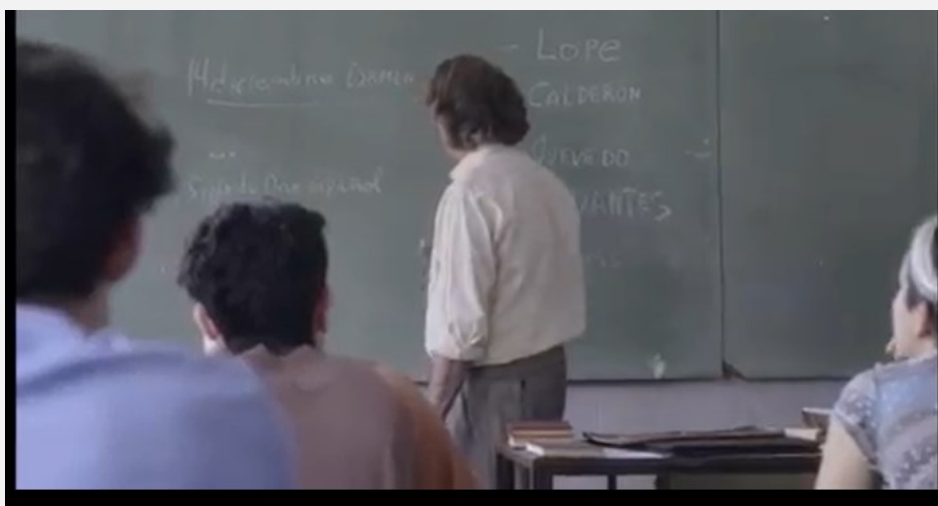
Intervenciones docentes



Modos de intervención. Cómo el cine imagina el aula de literatura

Los/as invitamos a ver tres fragmentos de películas muy diferentes entre sí. Lo único que tienen en común es que representan aulas de Literatura:

1- Tiempo perdido (Argentina, Francisco Novick, Natalio Pagés, 2019)



<https://youtu.be/svAnilHzulc>

2- Renaissance man (EE.UU., Penny Marshall, 1994)



parte 1: <https://youtu.be/Gq61w5QgnrE>

parte 2: <https://youtu.be/-g15Uv8P8UU>

3- *Dans la maison* (Francia, François Ozon, 2012)



<https://youtu.be/nuv9vXpMVeA>

Aunque no contemos con la información completa que nos permitiría reconstruir la situación didáctica que enmarca estas escenas —no es eso lo que le pedimos al cine—, podemos ver que lo que estas escenas ponen en juego es la relación entre la selección de textos, que son todos clásicos, y las actividades con que se los rodea en el aula. Las propuestas son diversas, como también deben ser sus miradas sobre cada una. Sin embargo, todas nos invitan a pensar y pensarnos en nuestras propias aulas: ¿cuál es nuestro papel en la escena del aula? ¿Somos formadores de lectores/as, mediadores/as de lectura, depositarios del saber legitimado? ¿Cuáles son nuestras intervenciones docentes para formar lectoras y lectores de literatura: dar a leer, recomendar, leer con las y los estudiantes, conversar sobre lo leído, organizar recorridos lectores...?

Para profundizar esta reflexión acerca de las intervenciones docentes que forman lectoras y lectores, los/as invitamos a escuchar esta conferencia.



"Lectura, literatura y adolescencia" - Gustavo Bombini



<https://youtu.be/saGMagBYYB0>

Para leer mejor: *El juguete rabioso* y el lugar de los saberes en torno a los textos literarios

En este apartado, indagaremos cuál es el lugar de ciertos saberes que contextualizan las lecturas de las obras literarias en la formación de lectoras y lectores. A partir de algunos ejemplos de trabajos posibles en el aula, observaremos cómo es posible vincular los saberes contextuales y/o teóricos de modo que acerquen a las/os jóvenes a la lectura de una obra clásica. No existe una sola manera de abordar un texto y las decisiones que las/os docentes toman al momento de leer con sus estudiantes tendrán que ver con diferentes variables: algunas veces con sus propios intereses, otras con su formación o conocimientos previos, también con indicaciones de autoridades o acuerdos con colegas, incluso con los materiales que tienen a disposición. Ampliar y diversificar el carácter de los saberes vinculados a la lectura también es una estrategia para formar lectoras/es. Hace ya unos años, Teresa Colomer señalaba:



La extrapolación dicotómica entre el uso de un texto desposeído de su especificidad literaria y el de un texto aislado de sus condiciones de producción y recepción, provocó nuevas polémicas sobre la necesidad de preservar el carácter literario del texto y de hallar una nueva formulación de historicidad, formulación que salvara los diversos peligros observados: el de convertir al texto en una rareza ahistórica, el de juzgarlo desde la

proyección de los valores actuales y el de mantener a los alumnos en una falta total de sentido del pasado.

Teresa Colomer (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 127-171.

La discusión acerca de "qué decir" en el aula en torno a la literatura debe pensarse como un problema didáctico en pos de la formación de lectoras y lectores. Es por eso que las y los invitamos a analizar algunas categorías para decidir cuáles son los saberes o conocimientos en torno a las obras que pueden acompañar dicha formación y, con este objetivo, les propondremos algunos ejemplos que permiten "acercar" la lectura en diferentes sentidos: tenerla "a mano", hacerla propia y transitable, conocerla..."mudarla" a la interioridad del lector.

- **Acercarse al tiempo y al espacio en los que transcurre la obra**

El juguete rabioso es, tal como explica Silvia Hopenhayn en el programa compartido anteriormente, la primera novela argentina de carácter urbano. Podemos ir recorriendo Buenos Aires de principios del siglo XX a través de su lectura.

Nos preguntábamos, al inicio de la clase, si las/os jóvenes lectores podrían "ver" la ciudad del siglo pasado a través de la prosa de Arlt. Una intervención posible para estimular ese acercamiento es trabajar con imágenes.

A modo de ejemplo, una propuesta para la clase:

I- Acercarse a la época y el escenario a través de imágenes

Objetivo: que las/os estudiantes se familiaricen con Buenos Aires de 1926 para poder contextualizar los sucesos de la novela

Actividades:

1) Observar las siguientes fotos de la calle Florida de la ciudad de Buenos Aires. Conversar en grupos las diferencias entre las imágenes actuales y las de antaño. Posteriormente, en una puesta en común, articular esas observaciones con las descripciones de Arlt en la novela.



Calle Florida (1904)



2) Observar las siguientes imágenes de la ciudad de Buenos Aires a principios del siglo XX. Conservarlas como material de apoyo para avanzar con la lectura de la novela hasta ubicar pasajes que puedan ser ilustrados por ellas (el/la docente tendrá seleccionados algunos pasajes posibles para proponer algunas articulaciones a modo de ejemplo).

Para buscar otras imágenes se puede consultar la página *Buenos Aires Antes y Después*:

<https://www.bsasantesydespues.com.ar/>



II- Acercarse a la época y escenarios a través de otras lecturas

Para conocer la ciudad en la década de 1920, en la que transcurre la novela, se puede proponer la lectura de una selección de las aguafuertes del mismo autor.

Estos textos pueden contextualizar la novela en la obra de Roberto Arlt y en la historia de la ciudad, lo que puede ayudar a construir una imagen del Buenos Aires de la época.

Objetivos:

Leer la literatura de Roberto Arlt. Reconocer algunos rasgos distintivos de su estética

Conocer la ciudad de Buenos Aires de 1920 a partir de las descripciones y narraciones de Roberto Arlt.

Actividades: Leer las siguientes aguafuertes de Roberto Arlt. Seleccionar descripciones de la ciudad de Buenos Aires en *El juguete rabioso* que puedan asociarse con estos textos.

Intercambio de lectores: conversar acerca de las impresiones después de leer los textos. Introducir , en la conversación, algunos aspectos sobre los géneros crónica/novela que se sistematizarán posteriormente, como el punto de vista de la narración, la condición de circulación del texto, etc.

Sistematización: proponer algunas definiciones de crónica y algunas de novela y pensar entre todas/os definiciones posibles partiendo de los ejemplos de Arlt.

Discutir y proponer entre todas/os algunos rasgos característicos de la prosa arltiana. Consignarlos en una ficha para pensar trabajos posteriores de análisis de los textos.



Dos aguafuertes

1.

La calle Florida

He hablado tanto de las calles canallas, con sus mansardas asomadas al sol y sus tiestos de geranios que riega casi siempre una muchachita vestida de percal, que hoy, día decorado de nubes, con un crepúsculo que antorchan letreros luminosos, maravilla de lo pálido verde, de lo pálido azul y amarillo, siento necesidad de hablar de la calle Florida. De la calle Florida y de sus petimetres; de la calle donde siempre hay «un día convaleciente» de claridad, con sus vidrieras que retuercen de deseos el alma de las mujeres, y con sus mujeres que se llevan los ojos de los hombres que pasan en busca del amor inesperado.

Multitud de gente bien vestida. Los desdichados evitan esta calle; los miserables que albergan un proyecto, la eluden; los soñadores que llevan un mundo adentro, la esquivan; todos aquellos que necesitan de la calle para desparramar su angustia o para recogerla en un ovillo nervioso, no entran en esta, que es el escaparate vivo del lujo, de las mujeres que cuestan mucho dinero y de la vida que pasa vertiginosamente.

Publicada en El Mundo, el 3 de febrero de 1929

2.

Corrientes, por la noche

Caída entre los grandes edificios cúbicos, con panoramas de pollos a «lo spiedo» y salas doradas, y puestos de cocaína, y vestíbulos de teatros ¡qué maravillosamente atorranta es por la noche la calle Corrientes! ¡Qué linda y qué vaga! Más que calle parece una cosa viva, una creación que rezuma cordialidad por todos sus poros; calle nuestra, la sola calle que tiene alma en esta ciudad, la única que es acogedora, amablemente acogedora, como una mujer trivial, y más linda por eso.

¡Corrientes, por la noche! Mientras las otras calles honestas duermen para despertarse a las seis de la mañana, Corrientes, la calle vagabunda, enciende a las siete a la tarde todos sus letreros luminosos y, enguirnaldada de rectángulos verdes, rojos y azules, lanza a las murallas blancas sus reflejos de azul de metileno, sus amarillos de ácido pícrico, como el glorioso desafío de un pirotécnico.

Bajo estas luces fantasmagóricas, mujeres estilizadas como las que dibuja Sirio, pasan encendiendo un volcán de deseos en los vagos de cuellos duros que se oxidan en las mesas de los cafés saturados de jazz band.

Publicada en *El Mundo*, el 26 de marzo de 1929

- **Acercarse al/la autor/a**

El escritor Pablo Ramos cita a Sartre y dice que un autor “con los escombros de su biografía construye los ladrillos para su literatura”. Esta frase aplica para *El juguete rabioso*, que recoge aspectos de la vida del autor y, sin dudas, su mirada sobre la ciudad en la que vive.

El paradigma biográfico para abordar textos literarios tiene una larga tradición en las aulas de literatura. Su tendencia a caer en el aplicacionismo, es decir, buscar en la literatura los hechos de la vida del autor como si no hubiera mediación alguna han hecho que, con el tiempo y la puesta en vigencia de nuevas teorías, este paradigma cayera en desuso. Es un desafío entonces recuperar el trabajo de cruce entre la obra y la vida de las/os escritores desde un lugar distinto al mero reflejo o representación.

Una posibilidad es buscar un hecho, lugar, objeto, un aspecto determinado para observar y ponerlo en tensión en relación con el autor y el personaje. Por ejemplo: la escuela. Investigando acerca de la vida de Arlt y su recorrido educativo, y habiendo leído el modo casi autodidacta en que Silvio aprende, podemos reconstruir, de uno y otro, su mirada sobre la escuela, compararlas, ponerlas en diálogo. Otro ejemplo: el amor o los vínculos de pareja. Uno más: el dinero y las diferencias de clases sociales.

Si desean conocer acerca de la vida de Arlt, las/os invitamos a ver el siguiente video:



El capítulo dedicado a Roberto Arlt del programa *Bio.ar* de Canal Encuentro



<https://www.youtube.com/watch?v=UxDVz3gMzEU>

- **Acercar la obra al presente**

Algunas escenas de *El juguete rabioso* pueden ser buenos disparadores para intercambios y debates sobre temas en agenda, de mucho interés para nuestras/os estudiantes, como son la violencia, la perspectiva de género, la mirada sobre la mujer en la sociedad.

Proponemos a continuación algunas escenas de la novela en las que podríamos detenernos para generar interesantes debates en el aula. El/a docente, en tanto mediador/a, invitará a pensar en el contraste entre el siglo pasado y los tiempos actuales en relación con los distintos temas/problemas que surjan. A partir de este debate, pueden planificarse propuestas de escritura o cruces con otras lecturas de distintos géneros.



El juguete rabioso. R.Arlt

Algunos temas actuales para discutir a partir de fragmentos de la novela

Perspectiva
de género
LGBT

Violencia
de género

Feminismo



https://prezi.com/p/edit/3soz1mh_eirp/

- **Acercar una obra a través de sus lecturas críticas**

La mayoría de los clásicos tienen sus lecturas y sus lectores/as críticos/as, muchas veces también canónicos. Traer esas lecturas al aula es muy valioso para pensar con las y los estudiantes. Sin embargo, no hay que perder de vista que lo que se estudia no es la interpretación autorizada, sino alguna idea, fragmento, discusión que se propone desde el acto de lectura.

Por ejemplo, el análisis que hace Piglia en el Prólogo de *El juguete rabioso* puede abrir intercambios lectores en el aula a los que de otro modo no se llegaría:



“Me devoraba las entregas”, dice Astier, y *El juguete rabioso* narra el modo en que el héroe es devorado por el folletín. Este muchacho de dieciséis años, que quiere ser ladrón, es un gran lector y el bovarismo es el secreto de su identidad. No le gusta la realidad y aspira a otro destino. Usa los libros como plan de acción y lee para aprender a vivir. Las novelas cambian la vida de los lectores. Esa es la utopía del género. Hace falta un lector apasionado e ingenuo que encuentre en los libros la autenticidad que la realidad no tiene. Pero las novelas que cambian la vida son libros populares, novelitas sentimentales, cuentos semipornográficos, literatura bandoleresca, relatos de masas.

A partir de una lectura crítica como la citada, se pueden trabajar diferentes aspectos de la novela. Podrían plantearse, por ejemplo, las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de literatura consume Astier? ¿Qué análisis podemos hacer de esa literatura? ¿Acuerdan con lo que dice Piglia, esto de que “las novelas que cambian la vida son libros populares, novelitas sentimentales, cuentos semipornográficos, literatura bandoleresca, relatos de masas”? ¿Por qué?...



Cierre

En esta clase recorrimos algunas lecturas posibles de textos literarios, como un modo de permeabilizar la frontera entre lo clásico y lo emergente desde las intervenciones. Leer clásicos es posible en la escuela, buscando estrategias de aproximación a los textos y canales de diálogo con preocupaciones, problemáticas y consumos culturales actuales. En la clase siguiente ahondaremos acerca de las posibilidades para esta mediación.

Actividades

Actividad obligatoria

Enseñar a leer literatura implica, entonces, atender a las variables propias y necesarias de una planificación didáctica. Definir los objetivos por los cuáles proponemos a las/os estudiantes los textos que elegimos, diseñar actividades en vinculación con ellos, decidir y planificar nuestras intervenciones como docentes y el modo en que acercaremos saberes teóricos, históricos biográficos para enriquecer la lectura sin obturar sus posibilidades de apropiarse del texto desde sus recorridos personales. Implica también partir de una hipótesis: qué creemos que sucederá en el encuentro entre las/os estudiantes y ese texto en particular, qué dificultades prevemos, qué resultará atractivo o allanará el camino.

A lo largo de la clase hemos visto cómo las propuestas para abordar la lectura parten de distintas hipótesis y responden a distintos propósitos.

Para la actividad obligatoria, vamos a retomar los textos que seleccionaron en la actividad de la clase 2: el que incluyeron entre los clásicos o canónicos, y el que consideraron emergente. Una vez hecha la selección, pensaremos en modos posibles para abordar su lectura en la escuela, de acuerdo a lo que queremos que suceda en el encuentro entre los textos y las/os

lectores (es decir, qué experiencia esperan que las/os estudiantes tengan al abordar la lectura del texto elegido). Se trata de una propuesta conjetural sobre qué hacer con diferentes lecturas en el aula, no del desarrollo de una secuencia completa.

Les pediremos entonces que indiquen cuáles serían los textos y que definan los objetivos de aprendizaje y las actividades que propondrían para trabajarlos en el aula. Tengan en cuenta que la resolución de estas últimas debe acercar a las/os lectores en formación a los objetivos planteados.

Deberán enviar este documento a su tutor/a a través del espacio de tarea de esta clase.

Sugerencias para el formato del texto: Utilizar fuente Arial (tamaño 11) o Times New Roman (tamaño 12). Interlineado: 1,5.

Nombrar el documento de la siguiente manera: Apellido y Nombre_AOclase3_M2

Material de lectura

Bombini, Gustavo. "La literatura en la escuela". Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial. 2001.

Bombini, Gustavo. "Lectura, literatura y adolescencia". Conferencia. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=saGMagBYYB0&t=124s&ab_channel=Organizaci%C3%B3ndeEstadosIberoamericanosOEI

Bibliografía de referencia

Andruetto, María Teresa. "Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura". *La lectura, otra revolución*. México: FCE, 2014.

Dalmaroni, Miguel. "La resistencia a la lectura". *Bazar americano*. jul-ago 2013.

<http://bazaramericano.com/buscador.php?cod=73&tabla=columnas&que=miguel%20dalmaroni>

Díaz Barriga, Ángel. "Guía para la elaboración de una secuencia didáctica". México: UNAM, 2013.

Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999.

Retamoso, Roberto. "La enseñanza de la literatura: proyecciones actuales de un viejo debate". Analía Gerbaudo (dir). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021.

Créditos

Autoras: Paula Tomassoni y Mercedes Alonso

Cómo citar este texto:

Tomassoni, Paula y Alonso, Mercedes (2022). Clase Nro.3: Enseñar a leer literatura: las prácticas de aula para “acercar” los clásicos. Literatura en la escuela secundaria: selecciones de textos e intervenciones docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 2. Leer literatura hoy en la escuela secundaria

Clase 4. Intervenciones docentes: el lugar de la teoría literaria en las aulas

Introducción

¡Bienvenidas y bienvenidos a la última clase del módulo!

En esta cuarta y última clase trabajaremos el modo en que la teoría literaria puede ponerse en juego en una lectura y, asimismo, dejar espacio para la apropiación e intervención personal de las/os estudiantes como lectoras y lectores.

En el recorrido propuesto para reflexionar acerca de qué es enseñar a leer literatura, planteamos algunas condiciones de las situaciones de enseñanza que favorecen el tipo de apropiación que deseamos promover: la importancia de que en la escuela haya espacio para la experiencia de lectura, para el encuentro entre las/os jóvenes y los textos, abriendo la circulación de la palabra, escuchando sus interpretaciones y de los vínculos que establecen con sus propias lecturas, películas, series u otras expresiones culturales que les sean familiares; el lugar y el sentido de las clases de literatura en la formación de lectoras/es; la especificidad de los saberes con los que el/la docente piensa sus propuestas didácticas. La pregunta que surge, entonces, es:



¿Cómo promover una formación de lectoras y lectores de literatura que se apropien de los textos, a la vez que consideran los aportes teóricos del campo, pero sin ser condicionadas/os por ellos?

Analía Gerbaudo en su artículo “Las teorías literarias en las *aulas de literatura* (o nuevos apuntes sobre cómo usar la lupa)” propone estar alerta ante tres modos tradicionales en que la teoría literaria aparece en las planificaciones didácticas. Para hacerlo, analiza algunas experiencias docentes y también las propuestas editoriales de los noventa, haciendo foco en el modo en que la teoría está presente en los contenidos y actividades presentados.

Tres modos tradicionales en que la teoría literaria aparece en las planificaciones didácticas



Las operaciones de importación del estructuralismo y de la estilística en la Argentina muestran una importante tendencia *aplicacionista* que reduce la teoría a una “caja de herramientas” (Panesi) y de secuencias metodológicas que, puestas en bloque sobre los textos, hacen lugar a ejercicios de reconocimiento (de categorías, figuras). Cuando se “aplican” estas grillas, entre otras cosas, se aprende el concepto en cuestión, pero por lo general esa información no se valora ya que solo se la emplea para resolver pseudo-problemas escolarizados que, tanto en la escuela como en la universidad, no llevan a preguntas y conjeturas sobre los textos, reducidos a la condición de “ejemplo”. Este tipo de ‘análisis’ que no persigue otro fin que la *detección* ya que en ningún momento la descripción de los procedimientos se integra en una lectura, deja como residuo haber *diseccionado* gratuitamente el texto, olvidado en su condición de artefacto artístico. Este *diseccionismo-deteccionista*, altamente determinado en su secuencia y, por lo tanto, previsible, ha dominado los niveles primario y medio de nuestro país. (p. 207)

Gerbaudo, Analía. “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar la lupa)”. Analía Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Santa Fe: UNL, 2021.

Aplicacionismo. Podemos entender como *aplicacionismo* al modo en que una teoría se propone como un saber inquebrantable y cerrado para abordar textos que “encajen” perfectamente en sus descripciones.



A modo de ejemplo

Un/a docente explicará las características del policial clásico antes de leer, por caso, *Variaciones en rojo*, de Rodolfo Walsh, e indagará en sus clases acerca de cómo estos relatos “cumplen” con las características del género. Es decir que, tal como indica Gerbaudo, el texto literario funciona como ejemplo de una categoría teórica. La propuesta es entonces, invertir la ecuación, no solo porque el objeto de enseñanza es la lectura literaria y no los conceptos teóricos, sino también porque de este modo se obtura la posibilidad de la experiencia y la obra artística se convierte en una suerte de juego de encastre entre característica y ejemplo. Este vínculo impide, además, abrir el texto a otras interpretaciones y apropiaciones: pensar en los personajes, acercarse sensorialmente a esos lugares y ambientes, detenerse en un modo de decir que les conmueva, en algo que resulte familiar, o detestable, o censurable. Obtura la posibilidad, en síntesis, de que las y los jóvenes se vinculen con el texto de un modo personal e intuitivo y lo conviertan en un contenido más a aprender (y hasta memorizar) de la escuela, sin reparar en la experiencia artística que significa atravesarlo.

Disecccionismo. La idea de *disecccionismo* refiere al modo en que muchas veces las propuestas de enseñanza recortan aspectos de las teorías que le resultan útiles para abordar algunos aspectos de un texto literario, como si fuera, precisamente, una herramienta. El resultado es que los conceptos aparezcan (y aún más: circulen; y aún más: se instalen) absolutamente descontextualizados: se usan categorías sin saber o recordar de dónde vienen, quién las pensó, en el marco de qué investigaciones y con qué paradigmas sobre la literatura en vigencia. Lo que sucede habitualmente con los conceptos y categorías que forman parte del saber teórico de manera descontextualizada es que se cristalizan, se naturalizan, como si hubieran existido siempre, como si fueran inherentes a los textos.



A modo de ejemplo

“El gato negro” de Edgar Allan Poe, “El escuerzo” de Leopoldo Lugones, “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar, entre otros títulos, se repiten en muchas propuestas de enseñanza de la literatura en torno a un tema clásico en los programas y planificaciones de clases: el género fantástico. En el desarrollo de esas lecturas y análisis, ¿cómo interviene la teoría acerca del género?, ¿qué paradigma se elige?, ¿qué autoras/es o textos teóricos se usan como referencia?

Estas preguntas no siempre son el marco de la planificación de las clases. Muchas veces, lo que se ofrece como categoría para intervenir y enriquecer la lectura son extractos, conceptos que se usan como si fueran únicos, universales e indiscutidos. “Lo fantástico es...”, “lo maravilloso es...” Esta cristalización de conceptos teóricos obtura las discusiones que pueden abrirse al intervenir los textos desde el punto de vista del género: ¿el relato porta las condiciones que lo enmarcan en un género o las construye el/a lector/a?, ¿cómo conviven lecturas de distintos géneros sobre un mismo relato?, ¿qué tradición del género confluye en los textos contemporáneos?

Deteccionismo. Por último, el *deteccionismo* refiere al modo en que se vinculan estas teorías con las lecturas. Los textos se constituyen entonces en ejemplos para encontrar aquellos conceptos cristalizados y opacos, como si se tratara de un juego de encastre, de una selección de ejemplos que se adecúan perfectamente a una serie de categorías.



A modo de ejemplo

Compartimos algunas preguntas o consignas de uso familiar en clases de literatura que dan cuenta de este aspecto:

- Buscar las características del cuento policial clásico en “Variaciones en rojo” de Rodolfo Walsh.
- Marcar las metáforas y comparaciones en el siguiente poema.
- Explicar dos características del relato fantástico y dar dos ejemplos de “El escuerzo” en las que se manifiesten.
- Indicar si “El río” de Cortázar es un cuento fantástico o maravilloso. Justificar

Para sistematizar, leamos el modo en que Analía Gerbaudo describe estas tres categorías:



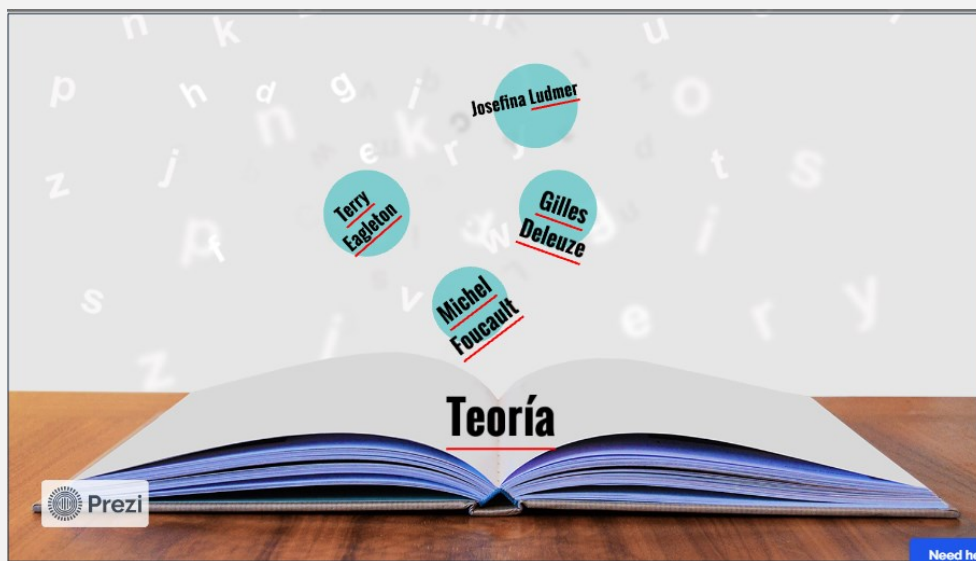
El *aplicacionismo* es la tendencia a ubicar en un método la solución de los problemas de lectura, una ilusión que cree garantizado el abordaje de cualquier texto descansando en el empleo lo más fiel posible de sus categorías impostadas sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso.

El *diseccionismo* o *deteccionismo* es la práctica que promueve la mera identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura; esto suele ir acompañado de una abstracción de las circunstancias de producción, circulación y/o recepción de la obra”.

Gerbaudo, Analía. “El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”. Analía Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Santa Fe: UNL, 2021.

Teoría literaria: qué, para qué

No hay una mirada única sobre qué es la teoría literaria. Les proponemos recorrer el siguiente Prezi en el que seleccionamos algunas definiciones que podrán poner en diálogo con sus propias ideas y lecturas.



<https://prezi.com/view/AxmTSZyWCKKI2XrM7y8C/>

Un recorrido posible por la selección nos lleva de la división que plantea Josefina Ludmer entre los dos modos de usar la teoría a los alineamientos de Deleuze, Foucault, Eagleton. Los tres son teóricos, aunque no exclusivamente de la literatura. Lo que plantean, sin embargo, es un problema propio del campo disciplinar: responder qué es la teoría implica definir para qué sirve hacerla y usarla. Por eso es fundamental interrogarse sobre el sentido de uso en cualquier contexto, pero, fundamentalmente, en el aula.

La teoría literaria y el aula



Cada año inicio las clases de “Teoría Literaria I” con una afirmación: “Saber teoría literaria permite elegir”. El enunciado me había parecido claro hasta que en el 2007 dos hechos me revelaron lo contrario. Entonces advertí la necesidad de analizar esta conjetura aportando argumentos y archivándolos en un soporte que permitiera su consulta, más allá de la instancia efímera del aula.

El primer suceso se desencadena en la clase inaugural de “Teoría Literaria I”. Judith, una estudiante que recursaba la materia, me interrumpe apenas enunciada la afirmación que cité y sale al cruce con una pregunta: “¿Elegir qué?”. El segundo acontece en “Didácticas de la lengua y de la literatura”: la corrección de los parciales domiciliarios revela dificultades para resolver el ejercicio en el que se solicita definir la posición teórica desde la que arman sus aulas de literatura.” (p. 205)

Analía Gerbaudo. “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)”. Analía Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021.

¿Elegir qué?

Cuando la teoría literaria abre líneas de lectura, cuando participa del diálogo entre textos y lectores enriqueciéndolo, planteando preguntas, las posibilidades para dar sentido a lo leído se multiplican. Y entonces, elegimos. Cuando el uso de los conceptos teóricos, en cambio, son usados como guía de la lectura hegemónica, se pierde el sentido literario del texto, su potencialidad creativa, su carácter

polisémico: dar largos cuestionarios en los que se pregunta por el narrador para clasificarlo, marcar la estructura del texto, identificar tipos de personajes, etc., son actividades que no promueven por sí misma la actividad del lector literario como tal, sino que la reducen a la identificación de un conjunto de categorías arbitrariamente pre-definidas.

Hemos visto, al principio de la clase, el análisis de los riesgos que revisten algunos modos de trabajar la teoría en las aulas de literatura, a partir del trabajo de Analía Gerbaudo. Elegimos como lectores, desde una dimensión social, pero también como docentes, desde una dimensión didáctica, y entonces nos preguntamos: ¿Qué teorías o prácticas teóricas llevamos a la escuela? ¿Cómo las introducimos? ¿Cómo las vinculamos con los textos que seleccionamos y con los modos de leer que proponemos a partir de ellos?

*En segundo lugar, enfatizamos que el trabajo de los y las docentes de Lengua y Literatura no está separado del campo de saber de la literatura. Pensemos nuevamente, por ejemplo, en la instancia de selección de textos para leer con las y los estudiantes. En la Clase 2, veíamos que el canon es el resultado de prácticas socioculturales y cómo, desde nuestras propias clases, aportamos a esa construcción. **De la misma manera en que participamos de esas elecciones que terminan por definir lo que es fundamental leer porque es obligatorio, el modo en que usamos la teoría literaria en el aula, nos hace partícipes de la producción y reproducción de conocimiento sobre literatura.***



¿Qué quiere decir que la teoría literaria nos permite elegir? ¿Qué paradigmas y qué conocimientos vinculados con ellos tiene sentido abordar en el aula en relación con ciertos textos?, ¿qué experiencias favorecen y cuáles pueden dificultar la inclusión de determinados conocimientos teóricos a la hora de leer un texto literario en el aula?, ¿en qué momento de la lectura conviene ponerlos en juego?, ¿qué enfoques, modelos o propuestas didácticas son las más apropiadas para enseñar a leer literatura e incluir conceptos teóricos que permitan reflexionar sobre ella con sentido?



[...] si bien las teorías parten de supuestos teóricos e ideológicos que, con seguridad, llevan a queelijamos unas en lugar de otras para nuestras lecturas como para nuestras aulas de literatura, no obstante el resultado al que lleguemos con ellas es responsabilidad nuestra o, en todo caso, no solamente atribuible a un límite o a una virtud de la teoría. Es decir, se puede

hacer aplicacionismo o diseccionismo con la estilística, el estructuralismo y también con la desconstrucción. Se puede generar una lectura desde la estilística, desde el estructuralismo o desde la desconstrucción.” (p.229)

Analía Gerbaudo. “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)”. Analía Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021.

Las teorías y los textos

Algunos enfoques o modelos teóricos son de circulación habitual en las aulas de Lengua y Literatura. Puede que sean explícitos o no, que el uso escolar se aparte más o menos de las propuestas originales, que los ofrezcamos como un contenido de aprendizaje o que usemos las categorías para el análisis de los textos sin detenernos en su definición, pero todos y todas compartimos un bagaje que adquirimos en nuestra formación inicial, en otros estudios o en nuestra trayectoria en las aulas, a lo largo de la que también nos apropiamos o nos “contagiamos” de los conocimientos y los modos de hacer de nuestras/os colegas.

Los y las invitamos a reconocer esos saberes comunes que le dan forma a nuestras clases en la siguiente presentación. Teniendo en cuenta que cada aula de lengua y literatura es diferente porque la construye cada docente, les proponemos sumar otros contenidos y supuestos teóricos que hacen intervenir en sus clases.

TEORÍA LITERARIA

Algunos modelos

El narrador
En Figuras III (1972), Gerard
Genette escribía:

"Hasta aquí se ha podido observar que no empleábamos los términos de 'relato en primera -o en tercera- persona' sino entre comillas de advertencia. En efecto, esas locuciones corrientes me parecen inadecuadas; en el sentido de que subrayan la variación en el elemento de hecho invariable de la situación narrativa, a saber, la presencia, explícita o implícita, de la 'persona' del narrador, que no puede estar en su relato, como todo sujeto de la enunciación en su enunciado, sino en 'primera persona', [...] Sabido es que en realidad el problema no radica en eso. La elección del novelista no es entre dos formas gramaticales, sino entre dos actitudes narrativas (cuyas formas gramaticales no son sino una consecuencia mecánica): hacer contar la historia por uno de sus 'personajes' o por un narrador extraño a dicha historia. La presencia de verbos en primera persona en un texto narrativo puede, pues, remitir a dos situaciones muy diferentes, que la gramática confunde pero el análisis narrativo debe distinguir: la designación del narrador en cuanto tal por sí mismo, como cuando Virgilio escribe 'Arma virumque cano ...', y la identidad de persona entre el narrador y uno de los personajes de la historia, como cuando Crusoe escribe: 'En 1632, nací en York'.

Género fantástico
En Introducción a la literatura
fantástica (1980), Todorov establecía
este punto de partida:

"La expresión 'literatura fantástica' se refiere a una variedad de la literatura o, como se dice corrientemente, a un género literario. El examen de obras literarias desde el punto de vista de un género es una empresa muy particular. Lo que aquí intentamos es descubrir una regla que funcione a través de varios textos y nos permita aplicarles el nombre de "obras fantásticas" y no lo que cada uno de ellos tiene de específico.

"Podemos pues decir que todo estudio de la literatura habrá de participar, quíerese o no, de este doble movimiento: de la obra hacia la literatura (o el género) y de la literatura (del género) hacia la obra; es perfectamente legítimo conceder provisoriamente un lugar de privilegio a una u otra dirección, a la diferencia o a la semejanza" (6)

Para esta definición

"Estamos ahora en condiciones de precisar y completar nuestra definición de lo fantástico. Este exige el cumplimiento de tres condiciones. En primer lugar, es necesario que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales, y a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados. Luego, esta vacilación puede ser también sentida por un personaje de tal modo, el papel del lector está, por así decirlo, confiado a un personaje y, al mismo tiempo la vacilación está representada, se convierte en uno de los temas de la obra; en el caso de una lectura ingenua, el lector real se identifica con el personaje. Finalmente, es importante que el lector adopte una determinada actitud frente al texto: deberá rechazar tanto la interpretación alegórica como la interpretación "poética". Estas tres exigencias no tienen el mismo valor. La primera y la tercera constituyen verdaderamente el género; la segunda puede no cumplirse. Sin embargo, la mayoría de los ejemplos cumplen con las tres" (24)

La estructura narrativa
En "Introducción al análisis estructural de los relatos" (1966), Barthes escribía:

"Sus unidades no tienen todas la misma importancia; algunas constituyen verdaderos 'nudos' del relato (o de un fragmento del relato); otras no hacen más que 'llenar' el espacio narrativo que separa las funciones 'nudo': llamemos a las primeras funciones cardinales (o núcleos) y a las segundas, teniendo en cuenta su naturaleza complementadora, catálisis. Para que una función sea cardinal, basta que la acción a la que se refiere abra (o mantenga o cierre) una alternativa consecuente para la continuación de la historia, en una palabra, que inaugure o concluya una incertidumbre". (p. 20)

Propuesta de actividad optativa

Les proponemos sumar otros conceptos, que usen habitualmente o les interese hacerlo en el marco de sus propuestas de lectura en el aula. Las/os invitamos a compartirlos en el Foro junto con el criterio desde el que piensan su incorporación.

El sentido de la inclusión de las teorías literarias en el aula

Hemos visto que las teorías literarias son incluidas por las y los docentes frecuentemente en las aulas de Lengua y Literatura, con diversos fines, entre los más frecuentes:

- Para que las y los estudiantes adviertan regularidades en los rasgos propios de los géneros;
- Para clasificar: personajes, aspectos gramaticales, géneros, tipologías textuales, etc.;
- Para "aplicar" conceptos de algunas corrientes teóricas, fundamentalmente, de la narratología;
- Para advertir una secuencia temporal de hechos en la narración (por ejemplo, cuando se piden los núcleos temáticos...

Sin embargo, hemos visto que es muy poco frecuente que estas prácticas produzcan experiencias lectoras. **¿Cómo avanzar hacia una inclusión de las teorías literarias en el aula que tenga sentido y promueva la formación de lectoras y lectores?**

Pensar el modo en que las teorías literarias se vincularán con nuestras clases **tiene su punto de partida en la planificación**, ya que es el momento en el que cada docente resolverá, entre otras cuestiones, cómo y de qué modo intervendrá en la propuesta de lectura. El/a docente de literatura conoce aspectos textuales y contextuales (históricos, biográficos) que sus estudiantes (probablemente) no. ¿En qué momento del proceso de lectura los pondrá en juego y cómo? ¿Los expondrá en una clase? ¿Usará recursos audiovisuales? ¿Propondrá a las/os alumnas/os que investiguen? Cada propuesta de enseñanza exigirá encontrar el modo adecuado de hacer intervenir esos conocimientos. Esa es, sin dudas, una decisión didáctica.



La didáctica debe considerar qué instrumentos, de los ofrecidos por la teoría, resultan más rentables para ayudar a la escuela en su objetivo final de formar "lectores conscientes". El problema es que el sistema educativo siempre tiende a la reproducción y la tentación es enseñar lo que se sabe, sin darse el trabajo de reconvertirlo en lo que puede ser útil y necesario para lo que se desea conseguir. (p.8).

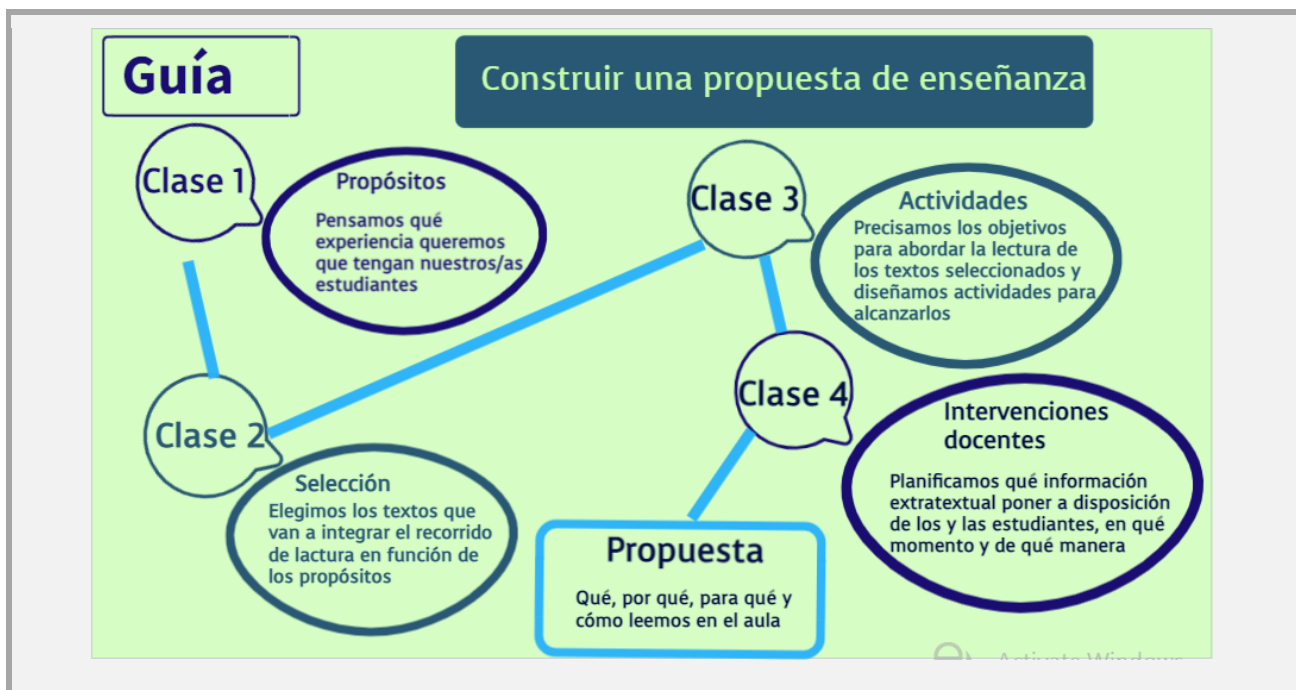
Colomer, Teresa, "La lectura de ficción enseña a leer". Entrevista de Marcela Castro. *El Monitor de la Educación*. Año 2, n°4, 2001.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/entrevista_teresa_colomer.pdf

Recapitulación y cierre

Retomemos, entonces, las preguntas que hemos sostenido a lo largo del módulo ¿Cómo enseñar a leer literatura a las y los jóvenes, es decir, a estudiantes que ya son lectores? ¿Cómo pensar propuestas que contemplen, por un lado, el respeto al encuentro espontáneo entre alumnas/os y textos y, por otro lado, la necesidad de poner en circulación conceptos y categorías que enriquecerán el análisis?

Al observar los textos de circulación habitual en la escuela, hemos concluido que no todos ellos se leen del mismo modo y, por lo tanto, exigen diferentes propuestas didácticas para abordarlos.



Por lo tanto, una vez seleccionado el título para la lectura, como docentes deberíamos definir con la mayor claridad posible qué tipo de experiencia nos gustaría que las/os estudiantes tuvieran al leer. Sabemos, claro, la imposibilidad de predecir qué le pasará a cada quién con la lectura pero, en términos didácticos, sí podemos definir si esperamos que con ese texto los y las estudiantes se acerquen a la literatura, se “enganchen”, reflexionen sobre aspectos del mundo, conozcan parte de la historia, etc. Recortar el objeto de enseñanza, definir los objetivos de aprendizaje, junto con la elección de las lecturas, son los primeros pasos en la planificación de una propuesta de aula. Acto seguido, será necesario pensar qué actividades (en consonancia con el modo de leer al que esos objetivos invitan) propondremos para que la experiencia suceda. Y en relación con eso, se planificará qué información extratextual, qué categorías metodológicas para el análisis se pondrán en juego y de qué modo. La/el docente diseñará, en la planificación, sus momentos y modos de intervención, respetando el espacio para hacer circular y escuchar las voces de las/os jóvenes, y acercará, estratégicamente, los saberes que tiene la intención de incorporar.

Actividades

A lo largo de las clases han ido haciendo reflexiones y pensando elementos puntuales de sus planificaciones de propuestas de lectura en el aula.

Para el trabajo final, las/os invitamos a sistematizar esas participaciones y escribir, a partir de ellas, los **Apuntes preliminares para una propuesta de lectura en el aula**. En el documento, que se presenta debajo, a modo de ficha, se recuperarán las intervenciones llevadas a cabo a lo largo del módulo.

El objetivo de este trabajo es recoger lo trabajado a lo largo del recorrido, fundamentalmente de la reflexión en torno a los criterios de selección de textos literarios para formar lectoras/es en el nivel secundario.

Esta ficha servirá entonces de insumo para el desarrollo de una propuesta para el aula. No se espera que tal propuesta se implemente en el contexto de esta cursada, pero sí aportar insumos para el trabajo en el aula, en el contexto y momento en que lo consideren oportuno.

En la clase 1 planteamos la circulación de la literatura en el aula y la selección de textos literarios en el marco de la enseñanza; en la segunda, trabajamos e intervinimos la idea de canon en la selección de títulos clásicos y contemporáneos; en la tercera, propusimos nuevas lecturas de textos clásicos y la hibridez de las fronteras entre clásicos y contemporáneos en algunos casos; en la cuarta, pensamos la inclusión de la teoría literaria en las aulas de literatura. En relación con este recorrido, esperamos que el trabajo indique en qué momentos y con qué estrategia el/la docente intervendría para guiar la enseñanza en pos de los objetivos planteados.

Modelo de ficha: (Encontrarán el modelo de Ficha adjunto en la actividad)

Se espera que en este trabajo:

- la propuesta se piense en función de las características de sus grupos de clase: la edad, si son o no lectoras/es habituales, su vínculo con la escuela, consumos culturales, etc.
- la elección de los textos sea producto de lo trabajado a través de las clases y que esté justificada en relación al grupo que llevará adelante la lectura.
- los objetivos de aprendizaje sean claros y respondan a la pregunta: ¿qué habrá aprendido la/el estudiante al final de la propuesta? ¿Por qué será un “mejor lector”?
- se explicita por qué las actividades propuestas darían cuenta de esos objetivos.

- se explique con claridad cuáles son los contenidos teóricos que se comprometerán en el proceso de enseñanza, en qué momento del trabajo y para qué se incluyen, y de qué manera el/a docente los acercará a sus estudiantes.

Deberán realizar el envío de esta propuesta en el espacio de entrega de **Trabajo Final del módulo**, dispuesto en el aula.

Las dudas que surjan en su realización pueden compartirlas con su tutor/a en el **Foro de consultas del trabajo final**.

Material de lectura

Analía Gerbaudo. "Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)". Analía Gerbaudo (dir). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021.

Bibliografía de referencia

Barthes, Roland. "Introducción al análisis estructural de los relatos". *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Compartido, 1970.

Colomer, Teresa. "La lectura de ficción enseña a leer". Entrevista de Marcela Castro. *El Monitor de la Educación*. Año 2, n°4, 2001. Disponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/entrevista_teresa_colomer.pdf

Deleuze, Gilles. *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós, 1984

Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.

Foucault, Michel. "Los intelectuales y el poder". Entrevista con Gilles Deleuze. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.

Genette, Gérard. *Figuras III*. Barcelona: Lumen, 1989.

Ludmer, Josefina. *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

Rosenblatt, Louise M. "El entorno para la espontaneidad", "Un marco de referencia más amplio". *La literatura como exploración*. México: FCE, 2002.

Sardi, Valeria (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*. La Plata: Edulp, 2017.

Todorov, Tzvetan. *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Créditos

Autoras: Paula Tomassoni y Mercedes Alonso

Cómo citar este texto:

Tomassoni, Paula y Alonso, Mercedes (2022). Clase Nro.4: Intervenciones docentes: el lugar de la teoría literaria en las aulas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0