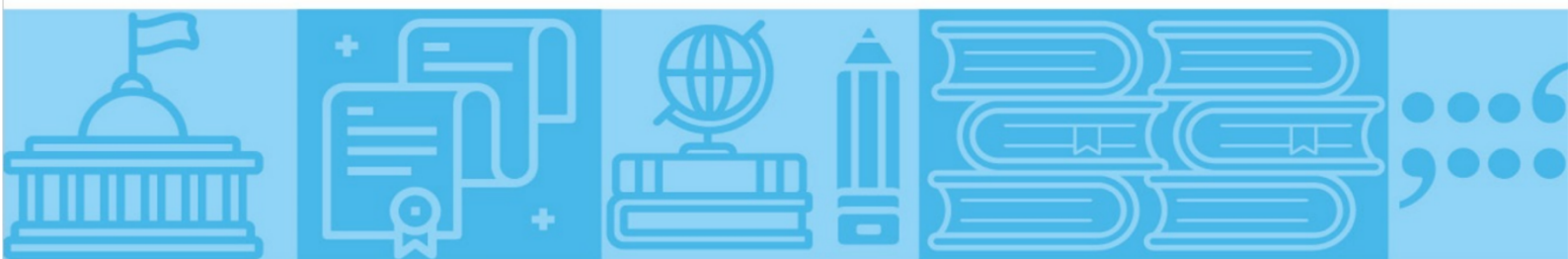


Colección **Actualizaciones Académicas**

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

Módulo 4: **Recorridos lectores del ámbito
literario**



Índice

Presentación	3
Clase 1: La lectura literaria como objeto de enseñanza.....	4
Clase 2. Otras antologías: debates actuales sobre los géneros	16
Clase 3. El mundo entra a la escuela: el lugar de los consumos culturales actuales en la clase de literatura	36
Clase 4: Recorridos literarios. Criterios para organizar las lecturas en el aula	58

Recorridos lectores del ámbito literario

Presentación

La lectura de literatura en el aula es siempre un desafío para la enseñanza. La especificidad del discurso literario, su carácter contravencional y su función estética, muchas veces se enfrentan al orden y lógica de las prácticas pedagógicas. ¿Qué lecturas promueve el trabajo en la escuela? ¿Cómo asociarlas con la interpretación y circulación de los textos en otros espacios socioculturales?

En este módulo abordaremos distintos aspectos involucrados en la construcción de recorridos literarios, pensando de qué modo dialogan los saberes específicos de la disciplina con el encuentro espontáneo entre lectores y textos. Recorreremos algunos conceptos clásicos de la teoría literaria (como la clasificación en géneros) para indagar en nuevas posibilidades, acordes al escenario cultural actual.

El módulo “Recorridos lectores del ámbito literario” se orienta a acompañar las decisiones que las y los docentes tomen para la enseñanza de la lectura y escritura de literatura, y de los saberes del campo literario que sea pertinente poner en circulación en el aula para tal fin.

Objetivos

- Repensar la organización del aula de literatura en diálogo con las representaciones en torno a la enseñanza de los géneros como ejes de la construcción de recorridos lectores.
- Presentar y problematizar criterios para planificación de recorridos lectores del ámbito literario en el nivel secundario.
- Organizar recorridos lectores de textos literarios, considerando las progresiones de las prácticas de lectura literaria en función del punto de partida de las/los estudiantes.
- Formular criterios para diseñar situaciones de enseñanza de las prácticas de escritura en torno a la literatura.

Módulo 4: Recorridos lectores del ámbito literario

Clase 1: La lectura literaria como objeto de enseñanza

Introducción

Enseñar a leer literatura supone atender a múltiples y a la vez específicos aspectos relativos a la lectura. Por un lado, si concebimos la lectura como una práctica social, en la escuela debe darse espacio para que cada lector y lectora se apropie de los textos a partir de sus vivencias, intereses y consumos culturales. Por otro lado, la escuela se compromete a brindar determinados saberes que enriquezcan el trabajo de lectura de libros. Cómo conjugar la espontaneidad de la primera parte del enunciado con la circulación de saberes propios del campo literario es un desafío que las y los docentes debemos abordar.

En esta primera clase, recorreremos algunas ideas en torno a cómo se piensa en la escuela la literatura, reflexionaremos críticamente sobre el trabajo con los géneros literarios y con algunas miradas reproductivas sobre los conceptos teóricos.

Esperamos que, a partir de esta clase, queden instaladas algunas preguntas y permanezcan abiertas algunas discusiones que iremos retomando en las clases siguientes para dar marco a las reflexiones sobre enseñar a leer literatura.



Leer literatura en el aula

Definir la lectura literaria como nuestro objeto de enseñanza supone invertir la relación entre los textos y los saberes que los rodean: recurrir a estos últimos para potenciar la experiencia de lectura, que es el foco y a lo que se le dedica mayor tiempo de clase. Enseñar a leer a quienes ya saben leer implica profundizar los recursos y estrategias con que lo hacen y demanda, por lo tanto, una práctica habitual que establezca relaciones más cercanas entre los/as estudiantes de la escuela secundaria y la literatura como un discurso que demanda modos de leer específicos, diferenciados de los que se desenvuelven en otros ámbitos, con otros textos. En el aula de Lengua y Literatura se leen diferentes textos literarios, con diferentes propósitos, con diversos

rasgos estilísticos, niveles de dificultad, en diferentes soportes y situaciones; se producen intercambios entre lectores/as; se escriben las lecturas, entre otros quehaceres del/la lector/a literario/a

Por otro lado, enseñar literatura como si el objeto de enseñanza fuera un conjunto de textos y saberes establecidos supondría recurrir a diversos materiales que están por fuera de ella: la historia literaria, como un relato lineal en que los textos figuraban como ejemplos de movimientos, escuelas o períodos; la biografía de los autores, que situaba o explicaba su producción; las categorías teóricas, por lo general en versiones escolares que no admitían confrontación con otros paradigmas ni con los mismos textos, a menudo seleccionados para ajustarse a los conceptos. Gran parte del tiempo de clase y de los esfuerzos de docentes y estudiantes pasan en muchas ocasiones por la explicación y acreditación de esos saberes, determinados como “temas” a enseñar y aprender.

Es necesario avanzar hacia un cambio de paradigma que implica pasar de enseñar temas sobre literatura a enseñar a leer textos literarios, generando la oportunidad de que los/as alumnos/as se acerquen a los textos, los lean, los transiten, se los apropien y tengan una experiencia de lectura que les permita construir sus propios recorridos lectores.

La teoría literaria en el aula del nivel Secundario

Enseñar a leer literatura como práctica social no supone dejar de lado los saberes sobre la literatura, sino articularlos con los textos a través de intervenciones docentes planificadas según los propósitos y las necesidades que demanda el proceso. Del modo de hacerlas, nos vamos a ocupar a lo largo de este módulo.

Es importante saber, por ejemplo, cómo era la ciudad por la que camina Silvio Astier en *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt, para imaginarse los espacios de la novela; disponer de cierta información sobre la biografía de Rodolfo Walsh y sobre la historia argentina para saber cómo leer *Operación Masacre*. Esos **saberes contextuales** se ofrecen o construyen en el momento de la lectura o previo a ella, para facilitar el ingreso de los/as estudiantes a universos textuales que, de otra manera, podrían resultar lejanos y, aún, inaccesibles.

Por otro lado, hay textos que plantean **problemas literarios**. Parece inevitable preguntarse qué es la poesía frente a la vanguardia o la poesía contemporánea; por la relación entre realidad y ficción frente a ficciones históricas, crónicas o relatos autobiográficos, etc. Estos problemas, que están en la base de la formulación de conceptos de circulación habitual en el aula, no deberían ser abordados como objetos de enseñanza descontextualizados o como un fin en sí mismo: **el propósito del aula de literatura no es enseñar teoría literaria, sino formar lectoras/es**. Así, los géneros, los conceptos provenientes de las diversas teorías literarias, la reflexión sobre las estructuras textuales, etc., deberían ser objetos de reflexión sobre la práctica, destinados a profundizar en los textos, a establecer relaciones entre distintas lecturas, a advertir sutilezas en el lenguaje. Es decir, deberían formar parte de los recursos que ponemos en circulación para abordar los textos y enriquecer la experiencia de lectura.

En la presentación que ofrecemos a continuación, les ofrecemos distintos modos de referencia a clases (en especial, a clases de Literatura). En algunos casos, se trata de narraciones de ficción que reproducen escenas de enseñanza; en otros, reflexiones acerca de los modos de enseñar y de articular literatura e intervenciones docentes. Los ejemplos son intencionalmente variados y diversos y han sido pensados como el despliegue de muchas caras de una figura desde donde mirar el problema que nos ocupa: **enseñar lectura de textos literarios**.



<https://view.genial.ly/621ce52a6316a60019b2505e/presentation-presentation-pizarra-animada>

Las teorías en la enseñanza

El crítico literario argentino Daniel Link cuenta una escena de su vida familiar en la que recorre las opciones de un multicine junto a sus hijos. Ante un comentario que desliza sobre *Underground*, de Emir Kusturica, los hijos lo increpan: “¿de qué es?”. Lo interesante de la escena es que produce un desarreglo de la comunicación entre padre e hijos que podemos explicar en términos generacionales o de los lenguajes que hablan los diferentes públicos, cada cual según sus conocimientos, experiencias e intereses. Los hijos preguntan por el género de la película, que es la categoría de la que disponen para entender el universo cinematográfico. Él, en cambio, sabe que existe un tipo de cine que intenta apartarse de esa clasificación y, sobre todo, forma parte de un conjunto de profesionales de la literatura que dispone de otros conceptos para pensar la ficción.

Por eso mismo, en el texto, recupera la escena. Los saberes de los que dispone lo ponen también en la posición de preguntarse sobre el funcionamiento de las categorías.



“Mis hijos me regalaban, sin saberlo, una puesta en escena de algo que desde hacía tiempo ocupaba mi cabeza: los géneros y su importancia en relación con la producción cultural, la manera natural en que la gente se acostumbra a manejar categorías nada naturales”.

Link, D. “Género y cultura”. *Cómo se lee y otras intervenciones*. Buenos Aires: Norma, 2003.

“De qué” es la literatura en el aula

Este problema también nos ocupa como profesores/as de Lengua y Literatura desde dos campos de saberes que dialogan en nuestra profesión: **la literatura y la práctica docente**. En los dos, existen las “categorías nada naturales” que organizan la producción cultural a las que se refiere Link, con diversos grados de naturalización. Es parte del objetivo de esta clase revisar esas categorías que usamos dentro y fuera del aula, interrogar su función en la enseñanza de la lectura literaria y recorrer otras posibilidades: conceptos y teorías que des-organizan y reorganizan el panorama de la literatura que llevamos a nuestras aulas.

La separación de los textos de acuerdo con el género (o de los films, en el ejemplo de Link) es el

modo organizativo de las plataformas de cine y series, lo era en los ya antiguos locales de alquiler de videos, y **lo es también en muchos programas de Literatura: la poesía, la novela, el cuento policial, etcétera.**



En esta clase nos proponemos preguntarnos: ¿Qué aporta esa clasificación en géneros a las lecturas de un texto? ¿Por qué motivo, en el marco de la formación de lectores/as, aportaría valor a la experiencia de leer? ¿Es un modo de organizar la experiencia lectora propia de quienes somos lectoras/es asiduas/os?

Los saberes acerca de géneros y posibles clasificaciones conviven en el aula con otros: los que manejan nuestros/as estudiantes, los que encontramos en los manuales y textos de estudio y el de los documentos curriculares, por ejemplo. Todos ellos disponen de criterios, conceptos y categorías que organizan lo que leemos dentro y fuera de la escuela.



Les presentamos una antología de textos que nos plantean el mismo desafío que *Underground* a los hijos de Daniel Link: no sabemos de qué son ni qué categorías y criterios pueden resultar adecuados para pensarlos en conjunto. Los y las invitamos a recorrerlos desde sus miradas expertas de especialistas, para pensar las intersecciones entre ellos y nuestros modos de leer.



[Enlace a la antología](#)

Como toda antología, la selección de textos responde a criterios que nos permitieron, como antologadoras, pensarlos en conjunto. En este caso, se trata de escritores y escritoras contemporáneos/as, pero elegimos dejar el resto de los criterios implícitos para que cada uno y cada una de ustedes pueda armar su propio recorrido.

El subtítulo “Elige tu propio recorrido” imita el que llevaba la serie de libros “Elige tu propia aventura”, que muchos/as conocerán. El desafío en este caso consiste en “sobrevivir” a la incertidumbre de no conocer de antemano la categoría que guía la selección y en descubrir o inventar las propias.

En la **Actividad obligatoria de esta clase** les vamos a pedir que vuelvan sobre esta selección para intervenirla y transformarla.

Lectura literaria: teoría y prácticas

En los dos campos que mencionamos antes -la literatura, las prácticas de enseñanza- usamos las categorías con diverso grado de naturalización (por ejemplo, la organización de las planificaciones de Literatura por género). Interrogar esos grados y establecer intercambios reflexivos y productivos entre los dos conjuntos, es uno de los objetivos de esta clase.

Analía Gerbaudo se ocupa de la relación entre ambos en el texto de la bibliografía que acompaña esta clase: “Las teorías literarias en las *aulas de literatura* (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa”. Allí analiza manuales y propuestas de enseñanza para mostrar diferentes usos de la teoría en el aula. Por un lado, tres modos que entiende como negativos porque convierten las categorías naturalizadas en objeto de enseñanza, en contra de la práctica de lectura literaria. El aplicacionismo, el deteccionismo y el diseccionismo, cada cual, con un énfasis y una función diferenciada, comparten el uso de la teoría como un esquema o un modelo que explica los textos que deben ajustarse a ella.

El propósito de compartir esta clasificación es provocar una desnaturalización de estas prácticas. No se trata de “demonizar” prácticas de enseñanza, sino de pensarlas, reflexionar sobre ellas y ver cómo podemos encontrar el mejor camino para formar lectoras y lectores de literatura.



APLICACIONISMO	El modo en que una teoría se propone como un saber inquebrantable y cerrado para abordar textos que “encajen” perfectamente en sus descripciones.
DISECCIONISMO	El modo en que se recortan aspectos de las teorías que resultan útiles para abordar algunos aspectos de un texto literario.
DETECCIONISMO	El modo en que se establece el vínculo entre las teorías y las lecturas. Por ejemplo, cuando buscamos recursos estilísticos, características del género, del movimiento literario, etc.

Los géneros son un ejemplo de las categorías naturalizadas que usamos para clasificar los textos. Correrse del aplicacionismo, el deteccionismo y el diseccionismo supone des-naturalizar el uso que hacemos en el aula de los conceptos: podemos mostrar que existe más de una definición de cada uno, que existen textos que no se ajustan a ellos, ejercitar una práctica de lectura que no los aplique, sino que los ponga en duda y ampliar los criterios que nos permiten agrupar los textos.



“A partir del momento en que se escucha la palabra *género*, desde que aparece, desde que se intenta pensar, se dibuja un límite”.

Derrida, J. “La Loi du genre”. *Glyph*, 7, 1980. Traducción Ariel Schettini.

A partir de esta afirmación, podemos preguntarnos cuáles son los “límites” que queremos “dibujar” en el aula de literatura y, por lo tanto, planificar en base a criterios que nos resulten productivos para nuestros propósitos. Si el objeto de enseñanza es la lectura literaria y no las categorías teóricas, el desafío consiste en invertir la ecuación.



Como dice Josefina Ludmer:

“[La teoría literaria] es la reflexión sobre los modos de leer, sobre la crítica, sobre la literatura en general”.

Ludmer, Josefina. “Clase 1. Formación de la teoría literaria”. *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

Por lo tanto, es un discurso que necesita tiempo y práctica de lectura para volverse un conocimiento útil y significativo. **En lugar de presentar conceptos que ofrecen respuestas posibles a los problemas de la literatura antes de que aparezcan, la enseñanza de la lectura literaria requiere que pensemos en secuencias y recorridos que hagan aparecer los problemas que nos lleven a buscar respuestas;** que produzcan la necesidad de disponer de los conceptos que organizan la experiencia y la producción cultural.

La teoría, desde esta perspectiva, es una práctica. Gerbaudo habla de ella como una “lupa”; una forma de usar las reflexiones, las categorías y los conceptos para leer mejor:



“Vale la pena observar un objeto con una lupa si ese instrumento potencia la visión, si esa prótesis multiplica las posibilidades de nuestro ojo. Cuando la teoría que se usa no complejiza las preguntas o no genera otras, impensadas antes de leer desde ese lugar, algo funciona mal: probablemente no se ha encontrado la que intensifique la práctica.”

Gerbaudo, Analía. “Las teorías literarias en las *aulas de literatura* (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa”. Analía Gerbaudo (dir.). Analía Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: UNL, 2021. p. 206.

Nuestras intervenciones docentes, entonces, se orientan a promover experiencias de lectura que hagan aparecer la reflexión, y a guiar la formulación de preguntas y problemas que conduzcan a la teoría como una “lupa” y una práctica.

Podemos empezar pensando en nuestras propias prácticas con la teoría: en nuestros modos de leer,

en las categorías naturalizadas con que organizamos nuestras lecturas y otros consumos culturales sin cuestionarlas, sin preguntarnos para qué nos sirven, de dónde las tomamos y en cómo inciden en nuestras prácticas dentro y fuera de la escuela.

La antología que presentamos antes ofrece un recurso para desandar uno de los caminos más transitados, que es la enseñanza de la literatura por géneros. Habitualmente, cuando en las aulas de Lengua y Literatura aparece esta organización, se hace a través de categorías naturalizadas -no se explicita su procedencia, se ofrece una única versión, como si fueran las únicas y no pudieran variar- que se aplican, como dice Gerbaudo, a los textos que se ajustan a ellas: la literatura como ejemplo de la teoría, lo que además suele hacernos repetir año a año la misma selección que “funciona”.

Pensar criterios y agrupamientos a partir de la lectura habilita prácticas de enseñanza orientadas al propósito de enseñar a leer literatura, más que al aprendizaje de conceptos desvinculados de la experiencia lectora. **La invitación no es a descartar las categorías de género porque, como decía Link, tienen un lugar importante en la cultura, sino a usarlas de otra manera:** como un criterio entre otros posibles, como parte de teorías enmarcadas en contextos de producción específicos y con objetivos específicos que, por lo tanto, pueden ser cuestionadas y pueden cambiar según cambia la literatura. Enseñar a leerla es también llevar esas discusiones al aula para hacer participar a los y las estudiantes de las prácticas sociales en torno a ella.

Cierre de la clase

¿A qué debemos atender, entonces, cuando nos proponemos enseñar a leer literatura? En principio, es importante volver sobre el desafío trazado al inicio: la necesidad de hacer dialogar, en el marco de la enseñanza, la apropiación personal de los textos literarios con los saberes propios del campo que, como docentes, podemos aportar para enriquecer la lectura.

La clase siguiente retomará y profundizará el trabajo con los géneros literarios, proponiendo correr los límites tradicionales para pensar nuevos modos y posibilidades de organizar genéricamente los textos. Allí nos vemos.

Actividad obligatoria

Clase a clase les pediremos que lleven a cabo actividades que, de manera progresiva, irán

construyendo las bases para una propuesta para el aula. Por ese motivo, el trabajo que deberán desarrollar se hará siempre en el mismo documento, en el que se irán incorporando las diferentes tareas, de modo que, al finalizar el módulo, tengan en un solo archivo el progreso del trabajo. En función de eso, les pediremos que, una vez que la tarea de cada clase haya sido revisada y ya tenga su versión definitiva (en caso de que hubiera que ajustar o corregir de acuerdo con la retroalimentación recibida), la descarguen en sus dispositivos, completen la consigna de la clase que corresponde y la suban en el espacio indicado. Es decir, los pasos serán los siguientes:

- 1) Completar y subir la actividad de la clase 1 al espacio de entrega de actividades de la Clase 1.
- 2) Esperar la retroalimentación del/la tutor/a y, en caso de que haya indicaciones de revisión, llevarlas a cabo.
- 3) Descargar el documento (una vez revisado y corregido). Durante la clase 2, escribir en él la actividad de esa clase y subirlo al espacio de Tarea de la Clase 2.
- 4) Repetir con las consignas de las clases subsiguientes.

Consigna actividad de la Clase 1

Recorrer la **Antología Literaria** compartida, hacer una selección de entre tres y cuatro textos de los que allí se incluyen, pensando el recorte a partir de algún criterio que elijan. Una vez armado el corpus, pensar qué saberes, categorías o paradigmas teóricos ayudarían para abordarlo en clase. Escribir en un documento los títulos seleccionados, fundamentar el criterio que los reúne y explicitar los saberes contextuales y teóricos que pensaron para trabajarlos en el aula.

Pueden hacerlo en un cuadro como el que presentamos a continuación:

Textos seleccionados	Criterio/s para armar el recorte	Saberes contextuales y teóricos para trabajarlos en el aula

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

Subir el documento al espacio de tarea con el nombre: **Apellido y Nombre_AO_M4**



Foro de intercambio

Clase a clase, los Foros de intercambio serán un espacio de participación para conversar entre colegas acerca de distintos aspectos vinculados con la actividad obligatoria llevada a cabo.

Consigna para el Foro

Para pensar el proceso propio de la selección de textos, las/os invitamos a formular una pregunta que interroge acerca del criterio de dicha selección, por ejemplo: ¿Cuáles de los textos sugeridos (tienen determinadas características/sirven para determinados propósitos/son importantes en relación con..., etc)? A continuación, les proponemos algunos ejemplos de posibles preguntas:

¿Cuáles de los textos sugeridos ayudarían a pensar un mundo distópico? ¿Cuáles de los textos sugeridos podrían integrar una secuencia con Historia? ¿Cuáles de los textos sugeridos podrían funcionar como primera lectura para lectoras/es en formación?

Una vez que hayan pensado la pregunta, escribanla en el foro y comenten de qué manera la responde la selección de textos propuesta.

Material de lectura

Gerbaudo, Analía. “[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. pp. 205-248.

Link, Daniel. “[Género y cultura](#)”. *Cómo se lee y otras intervenciones*. Buenos Aires: Norma, 2003.

Bibliografía de referencia

Bombini, Gustavo. “Tercera digresión” y “Tercer pacto”. *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005.

Labeur, Paula. *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE. 2019.

Créditos

Autores: Paula Tomassoni, Mercedes Alonso

Cómo citar este texto:

Alonso, Mercedes y Paula Tomassoni(2022). Clase 1. La lectura literaria como objeto de enseñanza. Recorridos lectores del ámbito literario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 4: Recorridos lectores del ámbito literario

Clase 2. Otras antologías: debates actuales sobre los géneros

Introducción

En la clase anterior planteamos el riesgo de que los conceptos teóricos clausuren la posibilidad de apropiarse de la lectura literaria si son abordados de manera reduccionista e instrumental. En esta ocasión, profundizaremos estas cuestiones intentando proponer modos de trabajo que multipliquen posibilidades de lectura y la enriquezcan. Propondremos otras maneras que las tradicionales para pensar los géneros y recorreremos algunos ejemplos puntuales. Reflexionaremos también respecto del diseño de una antología y del trabajo del antologador, así como de los criterios y las valoraciones que esta labor implica.

Recapitulación

En el texto que recorrimos la clase anterior, Daniel Link nos desafía a pensar las categorías que manejamos en el aula, que estarían incluidas en lo que él llama “aparato escolar”:



“Todos los aparatos escolares, podría decirse, se manejan con comodidad con ideas (más o menos heredadas, más o menos originales) sobre el arte. Pero es poco lo que se reflexiona, en esos contextos institucionales, sobre los géneros como instituciones de la cultura y del arte”.

Daniel Link. “Género y cultura”. *Cómo se lee y otras intervenciones*. Buenos Aires: Norma, 2003.

Como veíamos en la clase anterior, la escuela se ha ocupado de los géneros literarios como modo de organizar las lecturas, como conceptos teóricos, como objeto de enseñanza. La postura crítica de Daniel Link respecto de los géneros como “instituciones de la cultura y el arte”, apelando al carácter

esquemizador y aún restrictivo que estos pueden imponer a la recepción de obras artísticas, se enfrenta con la tradición escolar en la que los programas de literatura se organizan, casi específicamente, en torno a los géneros.

Si a esto le sumamos la réplica en otros espacios (plataformas de cine y series, críticas de películas y libros en programas de tv y redes sociales) entendemos perfectamente que muchas/os jóvenes se pregunten “¿De qué es la película?”, o que al vernos leer nos interroguen acerca del género de nuestro libro.

Sin embargo, las categorías de género no se usan igual en las aulas de Lengua y Literatura que en el cine, no tienen el mismo estatus ni la misma circulación. El crítico y teórico literario Franco Moretti señala el funcionamiento que distingue al cine:



“Si uno consulta un diario o entra en un videoclub, la realidad de los géneros cinematográficos literalmente le salta encima, ya que cada película se vende como *algo*: comedia, filme *noir*, ciencia ficción, lo que sea. Lejos de ser un pasatiempo escolástico, la taxonomía constituye aquí un producto de la propia industria que facilita el reconocimiento de la película y la compra de la entrada”.

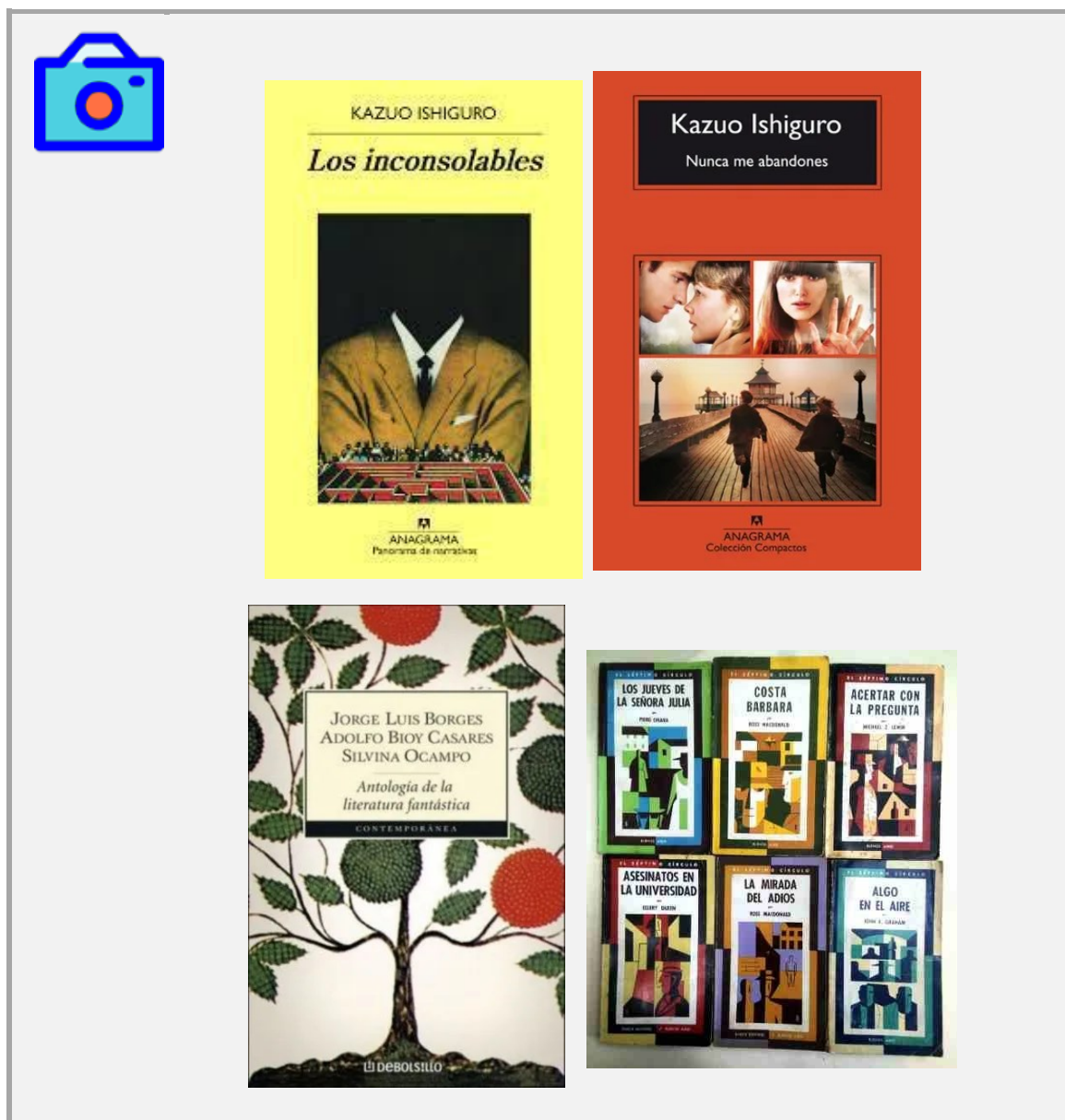
Franco Moretti. “Planeta Hollywood”. *Lectura distante*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015. p. 114.

Por un lado, las categorías de género tienen mayor circulación aplicadas al cine que a la literatura. Por otro, implican una división del mercado: el cine que usa esas categorías es el que produce la industria, no el que legitiman otras instituciones, como podría ser la escuela. De este otro lado, quedan las películas como *Underground* en el ejemplo de Link: no se sabe “de qué” son porque no son de “algo”.

En literatura, la oposición arte/género parece más inestable. Producto de procesos sociales y transformaciones históricas del campo literario, los géneros, asociados con la cultura de masas y el consumo, se incorporaron poco a poco a la literatura “seria” o “culto”.

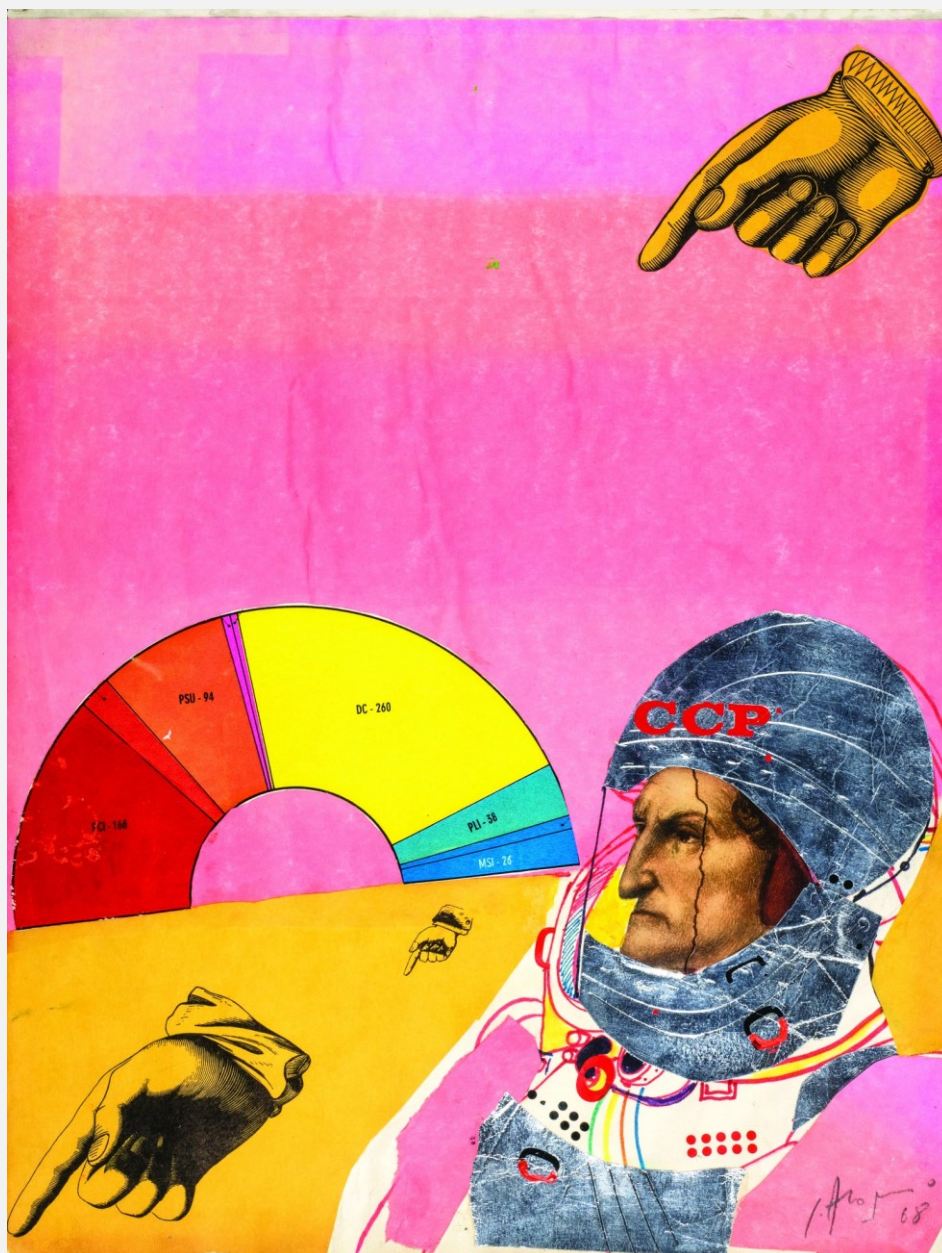
En algunos casos, los textos y autores que habían sido relegados a ese ámbito marginal de lo masivo se canonizaron. Es el caso de la ciencia ficción, con autores como Ray Bradbury, o de la literatura

policial, desde Conan Doyle en adelante. Otras veces, ocurre el proceso inverso: los escritores y las escritoras de “buena literatura” (“seria”, “culta”) crean obras que ponen en juego las convenciones de género. Es el caso del escritor Kazuo Ishiguro, que hace varios años viene proponiendo recreaciones de algunos géneros masivos, como la ciencia ficción en *Nunca me abandones* y el policial en *Los inconsolables*.



En nuestro país, esto tiene una larga y prestigiosa tradición, que incluye la recuperación que hicieron Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares de literaturas de género, poniendo sus textos en circulación, en la *Antología de la literatura fantástica* que compilaron en 1940. Asimismo, sucede con la colección *El Séptimo Círculo*, dedicada al policial, que dirigieron Borges y Bioy Casares en la

misma década, en la que también escribieron sus textos bajo el seudónimo de Bustos Domeq. Hoy en día, muchos/as de los/as escritores/as argentinos de mayor circulación escriben siguiendo las reglas de los géneros, como varios/as de los/as que compartimos en la Antología de la clase 1.



Carlos Alonso. *Cosmonauta* (1968).

La imagen ha sido tomada de Duprat, Andrés et al. (2021). "Dante x Alonso". Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Cultura de la Nación.

Disponible en: https://media.bellasartes.gob.ar/h/Publicaciones/dante_alonso.pdf.

La obra integra la serie que el artista argentino le dedicó a Dante Alighieri.

La representación de Dante como un astronauta tiene algo que decirnos sobre las categorías con que organizamos la producción cultural y, especialmente, sobre las relaciones entre arte y género, literatura e imaginarios sociales, poesía y ciencia ficción.

Les proponemos usarla como imagen guía de esta clase y de sus clases, para pensar cómo las categorías y las prácticas artísticas se transforman mutuamente.

Lo que invitamos a empezar a pensar es, entonces, qué hacer en la escuela con ese panorama de opciones literarias y las categorías teóricas de las que disponemos para pensarlas. Entrelazadas con el arte literario, los géneros circulan socialmente. No son solo el “pasatiempo escolástico” al que se refiere Moretti; son categorías que usamos también fuera de la escuela. Sin embargo, tienen una vida escolar en la que, como en la industria cinematográfica, “nos saltan encima” porque sirven para algo.



A modo de ejemplo que podrían completar con sus propias experiencias como lectores y lectoras, les mostramos una pequeña selección de los usos de las categorías de género en algunos espacios de circulación de la literatura.



[Enlace a presentación](#)

Para pensar:

¿Funcionan igual en todos? ¿Qué relación hay entre estos usos y los que les damos a las mismas categorías en la escuela?

Secuencias didácticas: para pensar los textos de acuerdo con el género

En la bibliografía de esta clase, van a encontrar el análisis de dos secuencias didácticas. En el marco de un proyecto de investigación más amplio, Stella Maris Tapia y Cecilia Lasota Paz presentan una secuencia didáctica sobre cuentos de terror para primer año de escuela secundaria. Revisan, en principio, algunos conceptos, como el de género textual y modelización.

¿Por qué trabajar la lectura literaria en el marco de un género específico? O ¿qué aporta el conocimiento sobre el género a la experiencia de lectura? Es un planteo que se hace tanto la docente como las investigadoras.



(...) ¿lo que interesa es la calificación genérica – el que los alumnos puedan determinar si un cuento es de terror o no, algo que, por otra parte, ya saben hacerlo o el reconocimiento de características comunes en los cuentos que perturban, originan miedo a los lectores-destinatarios y rompen con la tranquilidad y la racionalidad de la vida cotidiana para recordarles el mal? La enseñanza del género terror, pues, se enmarca en la finalidad de discutir y repensar con los alumnos las expectativas lectoras y el efecto catártico.

Tapia, Stella Maris y Lasota Paz, Cecilia. “De terror: planificar secuencias didácticas para el primer año de secundaria”. *El toldo de Astier*, n°15, abril 2018. p. 7.

Definidos los objetivos, Tapia y Lasota Paz explican la necesidad de modelizar las características del género, específicamente con fines didácticos. Tratar de encontrar de algún modo esos rasgos que forman el común denominador y generan pertenencia de acuerdo con los temas abordados, los tópicos recurrentes, etc. Sin embargo, al poner manos a la obra se encuentran con la dificultad de identificar estos criterios.



La modelización del género supuso enfrentar un primer desafío: ¿cuáles son los bordes teóricos del terror?, ¿cómo distinguir al terror de lo gótico, lo fantástico, lo sobrenatural?; ¿se lo podía caracterizar, además de apelar a las prácticas de lectura y al sentido común, desde los que distinguíamos las obras de terror? Todos estos interrogantes se abrieron en el momento inicial de la modelización para reconocer la fuerza de las prácticas sociales de referencia: si bien compartimos una cultura del cine de terror, al remontarnos al origen del género en la literatura y la teoría, las referencias y los inicios se volvían más difusos.

Tapia, Stella Maris y Lasota Paz, Cecilia. “De terror: planificar secuencias didácticas para el primer año de secundaria”. *El toldo de Astier*, n°15, abril 2018. p. 5.

Deciden finalmente proponer una “modelización esquemática”, como un punto de partida para pensar el género. De este modo pretenden reparar, en beneficio de la propuesta didáctica, la dificultad de pensar para los textos un marco homogéneo. Esta ocupación (los intentos por

modelizar) distraen al/a docente, desde el punto de vista del artículo, de su tarea más importante: pensar la secuencia didáctica.

Estas reflexiones nos permiten pensar y revisar el tratamiento que damos en la escuela a los géneros y la función que estos conocimientos tienen en la formación de lectores.

Irma Wolman, por otra parte, planifica trabajar con textos policiales con una propuesta enfocada en la práctica de la escritura.

Al preguntarse por los motivos sobre la elección del género, explica lo siguiente:



Aunque el relato policial tuvo en nuestro país el privilegio de contar con autores de la talla de Borges, Bioy Casares, etc., éste ha sido calificado muchas veces como un género menor o marginal, que no superaba la posibilidad de ser un mero entretenimiento pasajero, al punto tal que algunos de sus autores se ocultaron bajo un seudónimo.

Wolman, Irma. “Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales”.
Lectura y Vida, vol. 16, n°1, marzo , 1996. p. 3.

La propuesta de Wolman se trata de la producción de una antología de cuentos policiales para la biblioteca de la escuela. Se explica la importancia de dar a la escritura un sentido real (no solo escolar) que implique pensar en diferentes interlocutores (no solo la/el maestra/o).

Definir, en este caso, algunas características del género que funcionen, en términos de Alvarado, como auténticas “vallas”, tiene más que ver con dar un sostén para el trabajo de las/os jóvenes escritores que les permita avanzar con mayor confianza. La elección de un género con una estructura clásica tan definida (enigma, detective, pistas, resolución) puede resultar una herramienta muy útil para guiar a las/os estudiantes en sus producciones escritas.

Ambas propuestas, sin embargo, chocan con los límites, casi nunca fijos ni estrictos, de cada texto al definir su pertenencia genérica. Los y las invitamos a recorrer los textos completos, que forman parte de la bibliografía de esta clase, a sacar sus conclusiones y empezar a imaginar variaciones posibles.



Tapia, Stella Maris y Lasota Paz, Cecilia. “De terror: planificar secuencias didácticas para el primer año de secundaria”. *El tolo de Astier*, n°15, abril 2018, pp.30-41. Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/77942/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wolman, Irma. “Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales”. *Lectura y Vida*, vol. 16, n°1, marzo, 1996, pp. 27-39. Disponible en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n1/18_01_Wolman.pdf

Antologar: una práctica en el marco de la enseñanza de la lectura

Revisar críticamente la reunión de textos desde su pertenencia a un género nos invita a proponer otras agrupaciones. En este apartado, recorreremos la idea de antología para pensar el trabajo docente de un modo análogo al del/a antologador/a.



Digamos, entonces, que la antología es una modalidad, una forma de publicación, una organización, por lo general sospechada de espuria. A mayor heterogeneidad de materiales, de hecho, más grande la sospecha. De allí la importancia de la selección que la rige y articula. Una antología es, desde el vamos, un recorte. Y como se sabe, todo recorte, en la medida en que es subjetivo, se vuelve cuestionable o, al menos, dudoso.

Juan Terranova. “El fetichismo reciente por la antología argentina”. *Los gauchos irónicos*. Buenos Aires: Milena Cacerola, 2013. p. 134-135.

A partir de estas ideas sobre la práctica de armar antologías, queremos introducir la reflexión sobre el papel del/la docente antologador/a.

Cuando seleccionamos textos literarios para el aula, construimos un *corpus*: un conjunto de textos que están relacionados por algún criterio. Desde la imposición de la tradición hasta los gustos

personales, hay una amplia gama de posibilidades, pero todas las decisiones se justifican en nuestra lectura, que detecta el hilo común, y en nuestros **propósitos de enseñanza**, que le dan sentido. Reunir textos en función del género literario al que pertenecen es, junto con el criterio temático, una de las formas más habituales de pensar una antología. En esta clase, para ponerlas en discusión, en primer término reflexionaremos respecto de la deriva de los géneros en los últimos tiempos.

La selección es nuestra primera tarea como docentes antologadores/as. La segunda, es la que, siguiendo la idea de las antologías que circulan en el mundo literario, podemos pensar **como edición: una organización y una presentación. La tercera involucra la circulación**: cómo damos a leer nuestra selección, qué hacemos con los textos en el aula y qué esperamos que hagan nuestros estudiantes.



En el texto citado antes, Juan Terranova se pregunta: “¿Cómo se lee una antología? Propongo desdoblarla. ¿Cómo lee un antologador para seleccionar? Y luego, ¿cómo es recorrida por un lector?”.

Juan Terranova. “El fetichismo reciente por la antología argentina”. *Los gauchos irónicos*. Buenos Aires: Milena Cacerola, 2013. p. 145.

En el marco de la enseñanza de la lectura literaria, lo que media entre las dos prácticas son nuestras **intervenciones docentes, que establecen relaciones entre los dos modos de lectura: creadores/as y lectores/as de antologías**.

En primera instancia, nos ocuparemos de **cómo lee un antologador**: la elección de los textos está en función de **un criterio (o un conjunto de criterios)** que puede/n o no hacerse explícito/s. Muchas veces la tradición escolar ha convertido esas categorías en contenidos de enseñanza: parodia, policial, terror, fantástico. Las palabras y los conjuntos que designan no son ajenas a los otros espacios sociales donde circula la literatura, como los que presentamos en la infografía y como señala Link en el texto que comentamos en la clase anterior.

El modo particular en que las categorías literarias aparecen en las aulas de Lengua y Literatura nos invita a pensar en nuestro rol (en tanto docentes) como antologadores y en los propósitos de enseñanza de la lectura literaria que involucra. Hacer una antología es elegir o crear una categoría y definirla o redefinirla mediante los textos seleccionados.

Nuevos géneros, nuevas teorías, nuevas didácticas

En el texto de Juan Mattio disponible en la bibliografía, el escritor habla de un nuevo género que se conoce en el mundo anglosajón como *new weird* y que él llama “nueva ficción extraña”. El texto en cuestión no es otra cosa que un prólogo a una antología de cuentos de escritores y escritoras argentinos/as contemporáneos/as. **De algún modo, armar un corpus de textos y marcar las vinculaciones entre ellos permite pensar nuevos géneros, nuevos criterios de reunión, nuevas categorías.** Cuando estos criterios se conocen y, de algún modo, se instalan como marcos de lectura, el nuevo género intenta explicarse, definirse históricamente, describirse, y se proyecta hacia nuevos textos.



Lo realmente extraño de estas antologías es que inventan una categoría para leer de manera conjunta una literatura que se caracteriza por cuestionar las divisiones tradicionales: entre literatura culta y de género, por un lado, y entre los diferentes términos de los que dispone esta última. El *new weird* o ficción extraña es un género que critica las divisiones rigurosas. Lo elegimos para presentarlo en esta clase porque, desde el campo literario contemporáneo, nos permite hacer un planteo similar al que, en el marco de la didáctica, hace Analía Gerbaudo en contra del aplicacionismo, el deteccionismo y el diseccionismo.



Los géneros, como las teorías, sirven si nos ayudan a leer mejor, si son una lupa, si producen buenas antologías. Cuando no lo hacen, cuando esquematizan y funcionan como un corset, hay que revisarlos, buscar o inventar otros.



Para saber más sobre el género *New Weird*, pueden ver este breve video del escritor M. John Harrison sobre el nacimiento de este tipo de literatura



https://www.youtube.com/watch?v=iHfqdSfYMhQ&ab_channel=ProyectoSynco

También les dejamos, a modo de invitación, el link a la presentación colectiva de escritores/as vinculados/as a la nueva ficción extraña:



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fuT70FLfJpE>

A partir de este cuestionamiento de los géneros desde la misma literatura, podemos recuperar la segunda pregunta de Terranova para reformularla en términos didácticos.



Preguntarnos por el modo en que queremos que nuestros/as estudiantes lean la antología implica pensar los criterios de selección, las categorías y saberes específicos que pone en juego y la planificación de prácticas de lectura e intervenciones docentes para que los/as estudiantes se apropien de ellos, los cuestionen y participen de su transformación; para que sean usuarios y creadores de los términos que organizan la producción cultural.

Criterios para el diálogo entre lecturas clásicas y contemporáneas

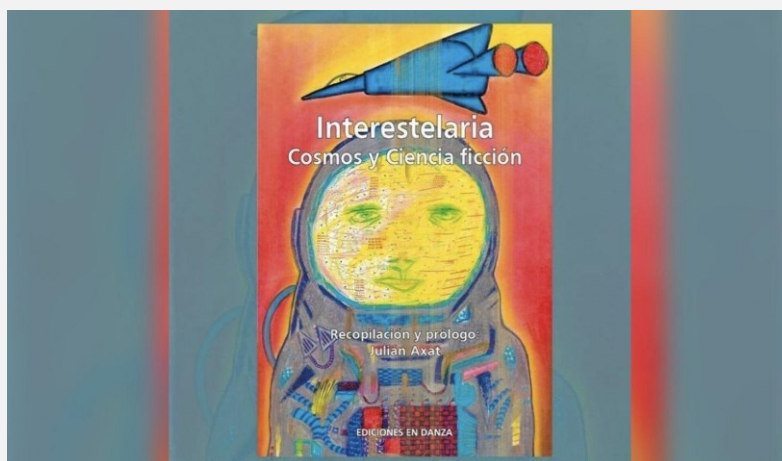
En la siguiente presentación, les compartimos algunos textos clásicos. Les proponemos que los recorran (probablemente ya hayan leído algunos de ellos).



[Enlace a presentación](#)

Pensar en géneros literarios más híbridos, con características menos rígidas, permite que podamos poner en diálogo, a través del recorte o antología contruidos, textos de diferentes estéticas y épocas.

Un ejemplo de pensar de un modo diferente el género como criterio para el agrupamiento de textos es el de la antología *Interestelar*. Se trata de un libro de poemas que dan cuenta de temas y tópicos propios de la ciencia ficción.



La antología cruza, por un lado, la ciencia ficción (tradicionalmente asociada a la narrativa) con la poesía, y propone textos de todas las épocas. En el prólogo, Julián Axat, el compilador, la describe:



Interestelar se proyecta como apuesta del género, una mirada sobre los cambios tecnológicos y la velocidad en que sucede el mundo, de la que la poesía no es ajena; que impacta en la forma de escritura de las nuevas generaciones. Por eso aquí encontrarán de todo, viajes en el tiempo, naves, estrellas, cometas, lunas, asteroides, alienígenas, robots, planetas, astronautas, seres de cuarzo, mundos inhóspitos, y mucha velocidad de la luz. Pero siempre desde la poesía. Porque el género de la ciencia ficción suele ser más común en el mundo de la narrativa, y prácticamente no existen antologías de este tipo y género en el mundo de habla hispana, al menos del que yo pueda saber.

(...)

Si bien el discurso poético es menos figurado, el despliegue de figuras retóricas no es una condición *sine qua non* de la poesía. De allí que, si hay algo que parece claro después del corpus seleccionado, es que, del mismo modo que en el cuento y la novela, el género poético de ciencia ficción es una variante y puede representar/fundar mundos, acaso profetizarlos, no solo a través de simples metáforas, sino también como hechos objetivos, sucesos que ocurrirán o podrían ocurrir literalmente. Claro que aquí hay tradiciones poéticas de diversos tipos, algunas que son más proclives que otras, ya sea a la visión ensoñada distópica, a la descripción meramente sideral, y/o a la mención de tópicos de ciencia ficción.

Axat, Julián (2022) “Prólogo” a *Interestelar*. *Cosmos y ciencia ficción*. Buenos Aires: Ediciones En Danza. P.9-13.

Hablar entonces de ciencia ficción dependerá de la mirada con la que las/os lectoras/es atraviesan el género. No hay una sola definición, ni una sola forma ni características únicas, sino rasgos que permiten, de acuerdo con qué se está mirando, reunir textos bajo un “paraguas” común.

Estos nuevos modos de entender los géneros literarios necesariamente interpelan su aparición en la escuela en tanto reguladores y organizadores de corpus textuales. Un recorrido por el índice de *Interestelar* nos permitirá ver, en la coincidencia entre textos de distintas épocas y géneros, las posibilidades de reformulación de los corpus clásicos.

Prólogo	9
1. Cosmogonías (Big bang, universo y panspermia)	
Lucrecio	17
Popol Vuh	19
Píndaro	20
Emanuel Swedenborg	21
Severo Sarduy	22
Jules Supervielle	23
Eugenia Stracali	24
María Inés Ure	25
Ernesto Cardenal Martínez	26
Úrsula K. Le Guin	28
Vicente Huidobro	29
Juan Gelman	30
César Moro	31
Jorge Luis Borges	33
Jacobo Fijman	34
Primer manifiesto infrarrealista	35
Gioconda Belli	39
Juan Lima	41
Octavio Paz	42

<https://view.genial.ly/632650ec86263c0011021d8c/interactive-content-genially-sin-titulo>



Recapitulación

Para profundizar en la puesta en cuestión de las categorías naturalizadas con que enseñamos a leer literatura, en esta clase retomamos la organización de los textos de acuerdo con el género para proponer una revisión y un desvío. En primer lugar, el recorrido por dos secuencias didácticas que trabajan con categorías de género en el aula. Junto con Irma Wolman y Stella Maris Tapia y Cecilia Lasota Paz, analizamos la relación entre escuela y géneros, entre práctica de lectura y categorías teóricas. En segundo lugar, la práctica de elaboración de antologías como una oportunidad para organizar la literatura con criterios diferentes o para repensar el uso que hacemos de los criterios de siempre, en este caso, las categorías de género. La idea de pensar la tarea de los y las docentes como antologadores/as implica posicionarnos en un lugar activo: como creadores de lo que llevamos al aula y actores sociales que intervienen en la transformación del campo literario.

Los casos que presentamos —el *new weird* como género, *Interestelar* como recreación de una categoría convencional— nos sirven como disparadores para pensar la práctica como docentes de Lengua y Literatura.

En la actividad que les proponemos a continuación, van a poder poner esta reflexión en acto: pensar como antologadores. Por un lado, definir qué criterios, qué categorías, qué conceptos sirven para organizar la literatura con un fin determinado (en el caso de las aulas de Lengua y Literatura, los propósitos de enseñanza). Por otro, qué relación tienen los textos seleccionados entre sí y con aquello que los reúne. Por ejemplo, cuál define o transforma al otro: ¿cambia un cuento contemporáneo porque aparece junto con un clásico que inmediatamente se asocia a un determinado género?, ¿se renueva el “antologable”?, ¿cambia el género cuando le adjudicamos textos para los que no estuvo pensado (como hace Axat con la poesía de ciencia ficción)?

Cierre de la clase

En esta clase, partimos de problematizar la organización de los textos en relación con la pertenencia a un género, en primera instancia, a partir de poner en cuestión los géneros tradicionales como únicas posibilidades de organización textual. Hemos recorrido algunas propuestas novedosas, reflexionado acerca de los criterios de reunión de los títulos y observado sus espacios de circulación y sus posibilidades de uso en el aula.

En un segundo momento, se planteó la idea de pensar en el trabajo del antologador también desde una perspectiva crítica, proponiendo nuevos criterios para la reunión de los textos.

En la clase siguiente, profundizaremos estas reflexiones observando el tratamiento de los géneros en espacios extra escolares, y los diálogos con los modos del aula. Propondremos un diálogo entre los consumos culturales sociales y las dinámicas propias del espacio escolar, como estrategias a tener en cuenta para la enseñanza de la lectura.

Actividad obligatoria

Armar una antología es producir un nuevo modo de leer. Los y las invitamos a repensar los modos habituales de leer los textos del canon escolar —como [los antologables](#) que presentamos—, poniéndolos en serie con los textos nuevos de la antología que compartimos en la clase 1.

En la actividad de esa clase, pensaron una breve antología integrada por algunos textos contemporáneos. Para esta nueva entrada, les pediremos que seleccionen un texto canónico o de lectura habitual en la escuela que podría incluir la antología, de acuerdo con el criterio elegido para vincular los textos.

Para acompañar la selección, **agreguen al documento de la clase 1** el nombre del texto elegido y una justificación en la que expliquen cuál es el criterio desde el que lo incorporan al corpus.

Compartan ahora el documento en el espacio de entrega de actividades de Clase 2.

Recuerden que este documento debe incluir el contenido de la primera actividad (con las revisiones realizadas, si las hubiere) y mantener siempre el mismo nombre de archivo: **Apellido y Nombre_AO_M4**



[Video explicativo sobre la actividad de la clase.](#)



Foro de intercambio de la clase 2

Clase a clase, los foros de intercambio son un espacio de participación para intercambiar entre colegas acerca de distintos aspectos vinculados con la actividad obligatoria llevada a cabo.

Consigna para el Foro

Para reflexionar acerca de la elección de un texto clásico en diálogo con los contemporáneos, compartan con las y los colegas las respuestas a las siguientes

preguntas: ¿Cuáles son los textos vinculados en su propuesta? ¿Por qué los pensaron como un conjunto? ¿Qué tienen en común o qué los vincula?

Material de lectura

Axat, Julián (comp), (2022) *Interestelaria. Cosmos y ciencia ficción*. Buenos Aires: Ediciones En Danza

Mattio, Juan. “Prólogo”. *Paisajes experimentales: antología de nueva ficción extraña*. Buenos Aires: Indómita Luz, 2020. Disponible en *Proyecto Synco*: <https://sonambula.com.ar/synco/?p=1585>

Tapia, Stella Maris y Lasota Paz, Cecilia. “De terror: planificar secuencias didácticas para el primer año de secundaria”. *El toldo de Astier*, n°15, abril 2018, pp.30-41. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/77942/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Wolman, Irma. “Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales”. *Lectura y Vida*, vol. 16, n°1, mar 1996, pp. 27-39. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n1/18_01_Wolman.pdf.

Bibliografía de referencia

Castagnet, Martín Felipe. “El viaje de la ciencia ficción argentina a los confines del espacio interior”. *Cuadernos LIRICO*, n°13, 2015. Disponible en: <https://journals.openedition.org/lirico/2160>

Gerbaudo, Analía. “La clase (de Lengua y Literatura) como envío”. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Santa Fe, Homo Sapiens, 2011.

Harrison, M. John. “China Miéville y el new weird”. *Proyecto Synco*.
<https://sonambula.com.ar/synco/?p=942>

Moretti, Franco. “Planeta Hollywood”. *Lectura distante*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015. p. 114.

Terranova, Juan. “[El fetichismo reciente por la antología argentina](#)”. *Los gauchos irónicos*. Buenos Aires: Milena Cacerola, 2013. p. 134- 148.

Créditos

Autores: Alonso, Mercedes y Paula Tomassoni

Cómo citar este texto:

Alonso Mercedes y Paula Tomassoni. (2022). Clase 2. Otras antologías: debates actuales sobre los géneros. Recorridos lectores del ámbito literario

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 4: Recorridos lectores del ámbito literario

Clase 3. El mundo entra a la escuela: el lugar de los consumos culturales actuales en la clase de literatura

En las clases anteriores hemos reflexionado en torno a enseñar a leer literatura y, específicamente, al modo de poner en diálogo con la lectura espontánea de las/os estudiantes los saberes específicos que, como docentes, podemos aportar. Revisamos el lugar que estos saberes ocupan en las propuestas tradicionales de enseñanza y el cambio de paradigma que implica pensarlos al servicio de la lectura y no a la inversa. Para eso, observamos distintas propuestas didácticas como ejemplos para analizar.

Finalmente, recorrimos las nuevas concepciones que giran en torno a la idea del género literario: formas híbridas, mutantes, en las que diferentes textos pueden encontrar identificación y pertenencia.

En continuidad con este último tema, en esta clase trabajaremos los géneros literarios que circulan en espacios de lecturas extraescolares, y el modo en que pueden impactar en las aulas de Lengua y Literatura como espacio de producción de conocimiento a partir de las experiencias literarias.

La circulación social de los géneros literarios



Fanfiction o reversionar las historias que nos gustan

Muchas veces nos encontramos, al dialogar con las/os estudiantes, frente a un universo cultural vasto, que los y las docentes no siempre conocemos, y en mutación constante: fanfiction, creepypastas, sagas, videojuegos temáticos y otros modos de narrar historias, que involucran diferentes lenguajes. Estas manifestaciones, no siempre son consideradas en la escuela ni pensadas en relación con las experiencias de lectura y escritura de las y los estudiantes. Esto produce una división del mundo cultural de las y los adolescentes entre lo que eligen y lo que deben hacer obligatoriamente. Transformar ese contraste rompe conceptualmente con esta falsa oposición escuela/sociedad y abre la puerta para que las y los jóvenes integren sus prácticas culturales a lo que aprenden en la escuela.



No existen lectores sin caminos y existen pocas personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan. Es importante reconocer la existencia de los textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera... La mayoría de las veces, por diversas circunstancias de la vida -llámese falta de memoria, prejuicio, falta de espíritu lúdico o simplemente porque la cultura en que vivimos no estimula esa manera de 'leerse'-dejamos este bagaje interno sin considerar.

Laura Devetach. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, 2012.

Nuestras lecturas están siempre signadas por los recorridos culturales previos. Al enseñar a leer, las/os docentes debemos tener en cuenta que las/os estudiantes se vinculan con los textos desde ese recorrido y, por eso, abrir un espacio para su circulación en el aula puede resultar una buena estrategia didáctica, pero, sobre todo, es importante para garantizar una experiencia de lectura que promueva, desde la escuela, la formación de lectoras y lectores que extiendan sus prácticas más allá de ella.

Pero, si lo que vamos a trabajar en clase forma parte del universo de nuestras/os alumnas/os, ¿qué enseñamos? Lo que sucede (o esperamos que suceda) en estas experiencias es que esos consumos culturales sean habilitados como lenguajes y manifestaciones desde las que intervenir las lecturas propuestas. Para que esto suceda, la secuencia en la que se incorporarán debe ser cuidadosamente

planificada, de modo tal que sea el/la docente quien oriente las actividades en función de los objetivos de aprendizaje. No se trata de banalizar o “hacer divertida” la lectura, sino de poder apropiarse de un texto hasta el punto de poder resignificarlo desde nuevos lenguajes. Lograr este objetivo requerirá mucho trabajo, que incluirá instancias de lectura, de escritura, de búsqueda y jerarquización de información, entre otras prácticas.

Escribir como lectoras y lectores: el sentido social y la importancia del interlocutor



Contextualizar las prácticas de lectura y escritura y ponerlas en diálogo con los consumos culturales de las/os jóvenes les da un sentido real que puede ser apropiado por los y las estudiantes.

No existen textos escritos sin un sentido social y este, irremediabilmente, determina aspectos de su producción. Pretender (como lo ha hecho durante mucho tiempo la escuela) que la escritura y la lectura son prácticas mecánicas, neutras y repetidas de manera idéntica en todos los contextos es ir a contrapelo del propósito que nos planteamos: formar lectores y escritores.

Entonces, vincular la lectura de literatura clásica con consumos culturales de la actualidad no es puro divertimento: tiene un sentido didáctico y por eso el proceso debe ser cuidadosamente planificado.

La planificación de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en torno a la literatura debe incluir la pregunta por las **condiciones didácticas** para abordar las obras:

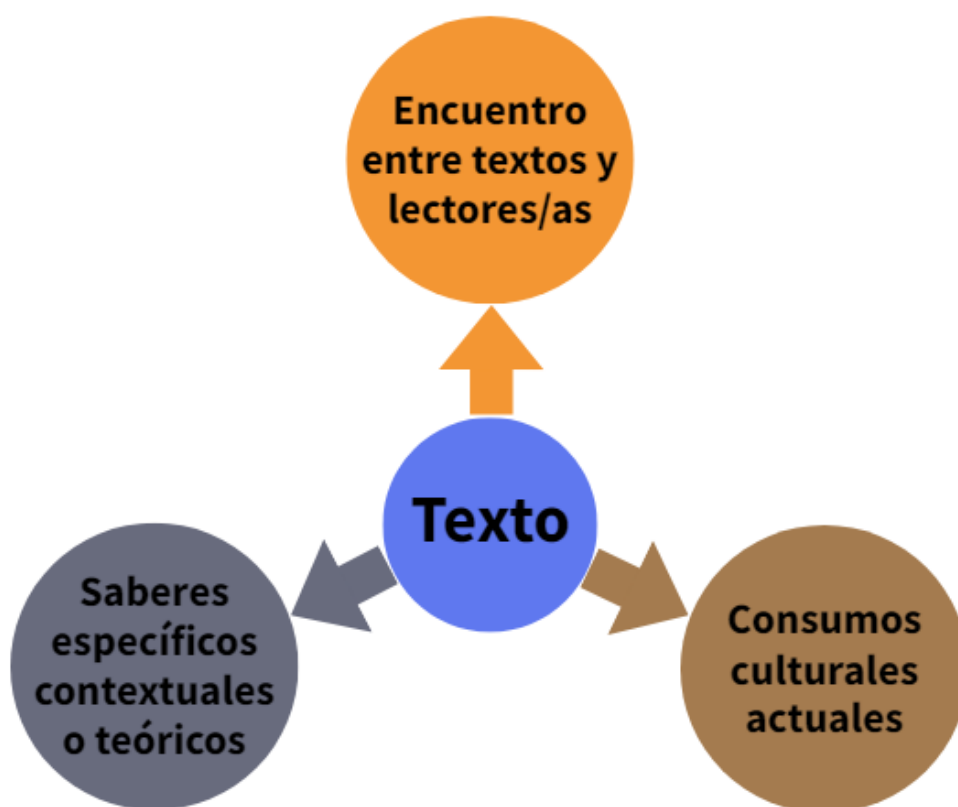
- El sentido de la práctica: ¿para qué leo este texto literario o este texto en relación con los textos literarios (una reseña, un ensayo, una entrevista, etc.)?
- ¿Cuáles textos, videos, audios, imágenes y otros recursos permiten, en cada caso, contextualizar las obras que leemos y sobre las cuales escribimos?
- ¿Cuáles textos, videos, audios permiten, en cada caso, “potenciar” la lectura de las obras? Este es el lugar privilegiado (como decíamos en las clases 1 y 2) de la teoría y la crítica literaria.

La construcción de estas condiciones permite introducir información contextual de la obra, del autor y contenidos teóricos. Es importante que, al planificar, explicitemos en qué momento y de qué modo haremos intervenir esos saberes, que son contenidos disciplinares, y qué lugar esperamos que tengan en la producción. Una vez definido, debe aparecer con claridad en la consigna y también en las instancias de revisión y retroalimentación.

Revisar la escritura

Si queremos destacar, por ejemplo, en la lectura de *Edipo Rey*, su carácter trágico, podemos acompañar la consigna para la producción con la elaboración de una lista de cotejo que focalice en ese rasgo e invite a revisar si ese rasgo se conserva en la nueva versión.

De este modo, las/os estudiantes encararán la producción sabiendo de antemano que deben subrayar su carácter trágico, si es esa la línea de lectura que trabajamos en clase. A partir de este ejemplo, se podrían pensar consignas y pautas de revisión acordes a otros objetos.



La propuesta de lectura incluye el **encuentro con el texto**, que pone en juego el recorrido previo con el que las/os estudiantes se apropian del modo de leer propuesto en clase; los **saberes específicos** sobre literatura serán puestos en circulación por las/os docentes de diferentes maneras; los **nuevos lenguajes y consumos culturales** permitirán abrir un espacio para que los saberes de las/os jóvenes intervengan en la práctica de lectura y en la construcción de conocimiento sobre literatura.

Versiones, adaptaciones, transformaciones



En el trabajo en el aula, reversionar historias no es, tal como dice el video, una práctica nueva. Muchas son las experiencias en las que docentes y estudiantes han reconstruido, usando distintos lenguajes, las narraciones leídas.

Proponer en estas reversiones el cruce entre textos clásicos y nuevos lenguajes de producción, puede generar experiencias en el aula que potencien la práctica de lectura literaria, siempre y cuando suceda en el marco de proyectos de enseñanza planificados, que contemplen el diseño de objetivos de aprendizaje, actividades para desarrollar y modos de intervención del/a docente. Siempre es importante tener en cuenta qué es lo que queremos que suceda en el encuentro entre esos textos y las/os estudiantes para pensar si la reversión implicará el uso de nuevos lenguajes (recursos gráficos, audiovisuales, digitales), el cruce con otros géneros (terror, humor), la reconstrucción actualizada de escenas antiguas u otros modos de diálogo.

Intervenir los textos de este modo permitirá, en el marco de lo esperado por la/el docente, que las/os estudiantes se apropien de ellos, les pongan su voz, su mirada, sus interpretaciones a esas historias. En las nuevas producciones, aparecerá el sentido de sus lecturas, quedarán de manifiesto las hipótesis con las que atraviesan los textos, sus miradas e interpretaciones personales. Esto último, como dijimos anteriormente, no sucede de manera intuitiva, sino que, al ser parte de lo que la/el docente se ha propuesto que suceda, está contemplado en la planificación de la secuencia.

A continuación, presentamos algunos formatos y experiencias para pensar qué pueden aportar a la enseñanza de la lectura literaria: qué oportunidades ofrecen para desplegar prácticas variadas y para la intervención de saberes propios de la disciplina. Estas experiencias no se dieron de manera espontánea sino que son el resultado de trabajos planificados en los que las y los docentes trazaron el recorrido entre los objetivos de aprendizaje planteados y las actividades diseñadas para lograrlos. Incorporar consumos culturales habituales de las y los estudiantes en las prácticas de enseñanza permite abrir un vínculo con nuevos lenguajes y allanar el camino de apropiación de los textos. En todo caso, quienes elijan trabajar con estos formatos deberán prever en el diseño de la propuesta qué es lo que enseñarán y cómo organizarán sus intervenciones para que el aprendizaje suceda.

Prácticas de aula

Las/os invitamos a recorrer algunas producciones, que son el resultado del trabajo con textos clásicos a partir de lenguajes y géneros de circulación masiva entre los y las jóvenes.

Cine animado o stop motion

El *stop motion* o animación cuadro a cuadro consiste en simular el movimiento de objetos estáticos a través de una serie de fotos consecutivas. Es una técnica que puede desarrollarse de modo artesanal, manipulando objetos y fotografiándolos. Permite producir videos a partir de los textos leídos, y trabajar la síntesis y jerarquización de los sucesos, así como una mirada sobre la historia expresada en el modo de presentarlos.

En este caso en particular, la secuencia didáctica incluyó instancias de lectura, inicialmente del texto completo y luego de fragmentos seleccionados; incorporó el análisis de los núcleos narrativos, las/os

estudiantes, organizados en grupos, los jerarquizaron; la docente propuso el recorrido por distintos ejemplos del género terror y la construcción colectiva de una descripción que diera cuenta de sus principales características. La producción audiovisual resulta por tanto la síntesis de un proceso de trabajo en el marco de una propuesta de enseñanza planificada.



“El gato negro” de Edgar Allan Poe

El siguiente video es un trabajo realizado con algunas técnicas de *stop motion*. No es exactamente el estilo habitual de cine animado, ya que no se genera el movimiento con la sucesión de fotogramas, pero la historia se va narrando a través de la sucesión de imágenes protagonizadas por el gato de plastilina en distintos escenarios. La selección de los escenarios dice mucho acerca de cómo las/os lectoras/es y productoras/es de este corto imaginan el ambiente en el que la historia sucede. La elección de un editor de voz (habitualmente usado en producciones de terror como los creepypastas) y de la música de fondo seleccionada dan cuenta también de la vinculación del relato con géneros vinculados al suspenso y lo siniestro.

https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/695/ALEES04_C2_GatoNegro.mp4

Cine animado con dibujos

Se trata de una técnica de producción de videos sobre una placa fija, sobre la que se dibuja y se borra cambiando de escena y haciendo avanzar la narración. En el ejemplo que veremos a continuación, las/os estudiantes han ido construyendo la historia agregando y quitando dibujos previamente hechos y cortados.

En este caso, el docente trabajó la lectura del Canto XI de la *Odisea* a través de diferentes momentos. En primer lugar, se sostuvo la lectura general por parte del docente, mientras las y los estudiantes seguían el texto en voz baja, preguntaban lo que no entendían y hacían anotaciones. En un segundo momento, se propuso la lectura en grupos. En cada uno de los grupos, las y los estudiantes integrantes intercambiaron anotaciones, pareceres, comentarios. Como resultado de este intercambio identificaron, por un lado, los núcleos narrativos que consideraron imprescindibles para realizar un breve video y, por otro lado, seleccionaron aquellos aspectos propios del mundo de la

Odisea que les pareció que mejor referían al texto. Con estas anotaciones, escribieron un guión en una tabla a dos columnas (en una de ellas consignaron los textos y, en la otra, las imágenes que intervendrían). Recién entonces comenzaron el trabajo de filmación.

Se puede ver que, para llegar a la producción propuesta las y los estudiantes atravesaron distintas situaciones de lectura, seleccionaron información, jerarquizaron de acuerdo a sus experiencias qué hechos y qué aspectos del texto eran importantes para relevar en su video.



***Odisea*, de Homero. Canto XI: “Evocación de los muertos”**

En el video que veremos a continuación pueden observarse varios aspectos que manifiestan la mirada de las/os estudiantes y sus recorridos previos. Por un lado, al ser ellas/os quienes dibujaron las imágenes, se observa con claridad la representación del imaginario sobre el mundo griego, en la fisonomía de los personajes, sus vestimentas o en las imágenes de construcciones. Es interesante reconocer sus recorridos a partir de las estéticas con la que los personajes fueron dibujados, por ejemplo en el caso de sus ropas o barbas. Entre las múltiples imágenes que se suceden representando distintas situaciones o elementos de la historia, cabe destacar el ícono de whatsapp usado para hacer referencia a las súplicas (las dos manos unidas) ya que este da cuenta del modo en que un consumo cultural contemporáneo aporta un recurso para significar una lectura de un texto clásico.

Otro aspecto importante acerca de la lectura que este video nos permite ver es la jerarquización de los personajes que habitan el Hades: algunos están dibujados en un conjunto lejano, otros de manera individual y mayor tamaño. Para lograr este breve video, las y los estudiantes seleccionaron, jerarquizaron y reorganizaron en esta nueva narración los hechos que suceden en el canto XI de La Odisea.

https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/700/ALEES04_C3_Odisea.mp4

El chat de whatsapp

Las redes sociales y los nuevos modos de comunicación traccionan nuevos lenguajes y posibilidades de significación. Resultan tan habituales y cotidianos para las/os estudiantes que muchas veces intervienen sus propios textos escritos con pequeños dibujos que representan íconos o emojis. El

trabajo que observaremos a continuación puso el lenguaje de whatsapp al servicio de un texto clásico como la *Odisea*.

Como hemos subrayado en los ejemplos anteriores, esta práctica no sucede de manera aislada, sino que forma parte de una secuencia de trabajo para llevar adelante experiencias de lectura y escritura literaria. Desarrollar esas secuencias requiere disponer tiempo de clase y diseñar muy bien los modos de intervención a través de los cuales la/el docente guiará el trabajo para que se cumplan los objetivos planteados. Esta secuencia incluyó instancias de lectura general del Canto XI y, posteriormente, en grupos, una segunda lectura haciendo foco en los personajes principales que intervienen. Se organizó la información construida sobre los personajes en un cuadro que, más adelante, fue consultado al momento de la escritura del guión. Durante el proceso de escritura, se reflexionó acerca del registro de lenguaje usado habitualmente en whatsapp y se tomaron decisiones para la producción. Recién entonces los grupos comenzaron a organizar los chats de ficción.



***Odisea*, de Homero. Canto XI: “Evocación de los muertos”**

En este video del chat de Whatsapp, podemos observar algunos aspectos de la lectura de las/os estudiantes. Por un lado, es interesante ver cómo “se infiltra” como segunda persona el “tú” en lugar de “vos” en la intervención de Circe sobre el grupo: ese “error” da cuenta del trabajo de adaptación realizado desde un texto que se representa desde traducciones en español hispano al lenguaje de uso habitual en whatsapp.

En el diálogo que se produce en el grupo, se evidencia la valoración que las/os estudiantes hicieron de las distintas partes del episodio, al distinguir los momentos seleccionados para narrar y sus personajes. Respecto a estos, podemos observar en la información del grupo a los personajes que intervienen en el canto.

También se destaca, como un modo de subrayar la interpretación personal, los cambios de música al dialogar con unos personajes u otros. Cambios entre los que se destaca el momento en el que habla con su madre muerta (es tan emotivo el personaje de Anticlea que podremos “perdonarle” el error ortográfico que cometió al pasar 😊).

El uso de emojis en cada intervención del diálogo es un ejemplo exacto del cruce entre estos nuevos lenguajes con los modos expresivos de los textos clásicos.

https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/702/ALEES04_C3_VIDEO_3_Odisea_Whatsapp1.mp4

Comics, historietas

Muchas veces en el grupo de clase hay uno/a o varios/as estudiantes que leen comics, historietas o mangas. El manga es un género literario de origen japonés, emparentado con la historieta, que está compuesto por viñetas. Lo asociamos con dibujos e imágenes que reconocemos también del animé: personajes de ojos grandes, cabelleras abundantes, así como el uso de colores saturados. Sin embargo, esta estética que identificamos con la animación japonesa no es la única posible: las/os estudiantes lectores de mangas suelen reconocer autores, estilos; aprenden muchas veces a reproducir los dibujos y, ocasionalmente, hasta saben japonés.

El acercamiento a los comics puede darse por varias vías: una de ellas es el cine, a través de personajes clásicos como los superhéroes; también por medio de Internet y algunos sitios específicos; otra vía de contacto es la circulación de libros y revistas que se venden en ferias y tiendas especializadas, de manera presencial o virtual. Cualquiera de estas formas y aún otras que no están consignadas en este apartado pueden formar parte del universo cultural de las y los jóvenes de la escuela, y pueden resultar un insumo para pensar secuencias de lectura de literatura que pongan en diálogo los lenguajes.

Al igual que en las experiencias anteriores, los trabajos expuestos son el resultado de una secuencia que incluyó instancias de lectura, investigación y escritura.

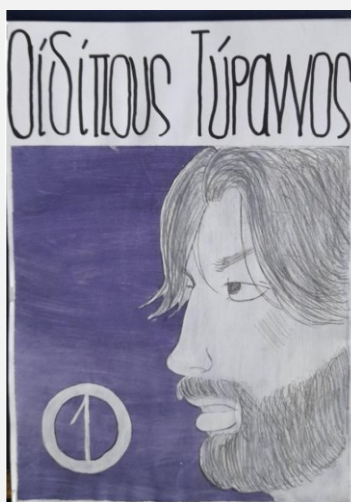


Edipo rey, de Sófocles

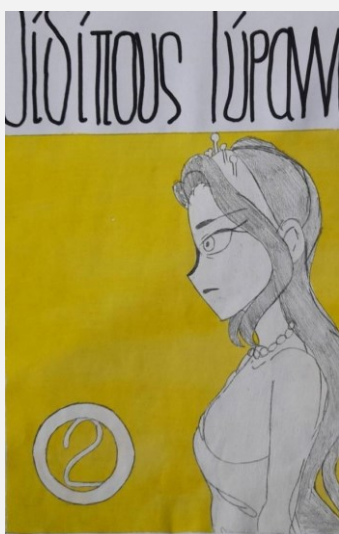
Los siguientes trabajos son el resultado de haber reversionado la tragedia de Sófocles en un comic. Recorriéndolos aparecen algunas marcas de las lecturas de las estudiantes que los hicieron. En una de las producciones, la estética de las ilustraciones es más cercana al animé, pero, en ambas, se ven marcas de la representación del mundo griego según sus autoras. También aparecen escenas que reconocemos en el marco de la mirada trágica propia del texto original. Como dato de interés, resulta interesante comentar alguna información que dieron las estudiantes acerca de sus producciones:

manifestaron haber dibujado a Layo y luego haber dibujado a Edipo a su semejanza para lograr explicitar el vínculo entre ambos; explicaron que decidieron dibujar al coro sin ojos, para marcar el carácter colectivo (y de algún modo, impersonal) de sus intervenciones.

En ambos casos, es evidente el trabajo en la selección y jerarquización de los hechos narrados. Es interesante también destacar el trabajo con el lenguaje y el gesto de apropiación al hacer “hablar” a los personajes en un registro coloquial y actual.



https://issuu.com/paula887/docs/tapscanner_25-11-2021-08_36



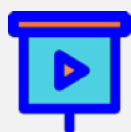
https://issuu.com/paula887/docs/tapscanner_25-11-2021-08_32

Booktrailers

Se conoce con este nombre a videos de corta duración que presentan un libro, en general, con fines publicitarios. En línea con los *trailers* de cine, que anticipan las películas que están por venir, los *booktrailers* son muchas veces usados por las editoriales para poner en circulación la noticia de las próximas publicaciones y motivar y atraer a las/os lectores.

La particularidad que tiene en el aula el trabajo con *booktrailers* es que la selección de la información sobre el libro que se presentará tiene un motivo: se elegirán aquellos aspectos que las/os estudiantes consideren más llamativos, más interesante o que despertará mayor deseo de lectura al público al que se dirigen.

Los videos que se presentan a continuación fueron hechos por estudiantes de un curso de un colegio en el que se propone *La Orestíada* de Esquilo como texto de lectura obligatoria. Después de leer y analizar la obra, como trabajo de cierre, se pidió a las/os alumnas/os que hicieran *booktrailers* para incentivar a sus compañeras/os del año siguiente a abordar una lectura que, en principio, les resulta difícil y poco estimulante. Como ya hemos mencionado, los *booktrailers* son breves videos que suelen usar las editoriales para promocionar sus próximas publicaciones, es decir, tienen de por sí un sentido publicitario. Existen diferentes ejemplos que muestran cómo se ponen en juego distintos recursos, de acuerdo con lo que se quiera destacar del libro. Como en toda publicidad, los *booktrailers* determinan de antemano las y los destinatarios del video, pensando qué aspectos del texto relevarán para acercarlas/os a la obra. Por lo tanto, trabajando en grupos no muy numerosos, las y los estudiantes que participaron de esta experiencia se ocuparon en primera instancia de pensar, a partir de su posible identificación con los y las estudiantes del año siguiente, qué aspectos de la obra analizado destacarían para publicitarla entre los y las estudiantes. Los videos que veremos a continuación son algunas de las producciones.



***La Orestíada*, de Esquilo**

https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/708/ALEES04_C3_VIDEO_4_Orestiad_a_StopMotion.mp4

https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/714/ALEES04_C3_VIDEO_5_La_Orest_iada.mp4

https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio//750/772/ALEES04_C3_VIDEO_6.La_Orestiada1.mp4

Creepypastas

Vinculadas específicamente al uso de Internet, las creepypastas son historias breves de terror que se escriben y se comparten por redes sociales. Su éxito entre jóvenes es tal que existen páginas enteramente dedicadas a enseñar a escribir creepypastas y a publicarlos. Los usuarios mandan sus textos, que son evaluados por jurados para su publicación. Las indicaciones sobre su producción son muy precisas y cuidadosas: se pide elegir un tópico de terror, se indica cómo construir el personaje, qué punto de vista elegir para la narración y cómo secuenciarla. También se sugiere cuidar la edición y la ortografía.

Una línea de las creepypastas propone escribir escenas o momentos de libros, animaciones o películas que no existen, imaginando que podrían haberse perdido u ocultado. Esas escenas son, por supuesto, aterradoras, y proponen giros absolutos de personajes que son originalmente graciosos y divertidos, como Bob Esponja o Mickey Mouse.

Los fragmentos que siguen a continuación son parte de producciones de estudiantes de 4^a año que surgieron a partir de la indicación de escribir una creepypasta de *Don Quijote de la Mancha*. La idea era agregar a la historia un capítulo o escena siniestra.



Querido lector, quiero comentarle a usted, que luego de leer esta inquietante historia no podrá volver a ver de la misma manera al valeroso Don Quijote de La Mancha. Pueden decidir entonces, luego de esta advertencia, si desean continuar leyendo o quedarse con el único final que conocen donde muere nuestro valiente caballero.

Antes que nada, quiero contarles como llegué a tener yo esta valiosa información; todo ocurrió en un cementerio a el cual fui a visitar a mi tío como siempre lo hago una vez por mes. Pero en aquella visita vi algo extraño, cuando me estaba yendo, divisé una tumba algo particular que creí no haber visto antes; esta estaba abandonada y su nombre apenas se veía, solo se podían apreciar las letras “CE—ANTES” y como me mataba la curiosidad quedé contemplándola un

buen rato. Fue en ese entonces que noté que detrás de ella había un pozo bastante profundo y una flecha dibujada en la tumba que lo señalaba, vale destacar, como ya dije, que soy una persona muy curiosa por lo tanto decidí comenzar a excavar con las manos (y con mucho miedo, no voy a negarlo) hasta que topé luego de unos minutos con una gran bolsa de cuero negro que contenía dentro un par de hojas y una nota suelta firmada por Cervantes que decía lo siguiente:

“He aquí el verdadero final de Don Quijote que he decidido cambiar a último momento por cuestiones que van a notar al leerlo. Deseo, quien quiera que haya encontrado este maravilloso tesoro, que divulgue este verdadero final a todo aquel que haya leído mi historia que, espero yo, sean muchos. Atentamente: Miguel de Cervantes.”

Puedo revelarles que la historia que conocieron no es del todo cierta, y lo que ocurre luego del capítulo XLV de la segunda parte, no es más que una completa farsa. Ni don Quijote ni Sancho “Panza” fueron los que ustedes conocieron:

Cuenta este personaje que en el libro aparece como “doctor” que de joven, Alonso Quijano fue internado en un manicomio por conductas psicóticas, muy alejadas de la realidad. Con actos de exacerbada violencia hacia su antigua esposa, Dulcinea, la policía lo retuvo en la cárcel hasta descubrir sus severos trastornos mentales. En el manicomio sufrió fuertes castigos y tratamientos, pero logro comportarse hasta que llegó el día en el que le asignaron un psiquiatra personal, Sancho Pérez, para permitirle viajar.

No supieron de ellos, pero tampoco se preocuparon porque confiaban en Sancho; hasta que informaron de su cuerpo.

Suerte tuvo Cervantes de no haber conocido esta parte de la historia, porque no sé qué habría sucedido con él y con los millones de lectores que obtuvo

El verdadero final es tenebroso, provoca efectos en la psiquis del lector irremediables, le sucedió a mi abuela y a mi bisabuela, de la cual no me atrevo ni a contar como fue su suicidio. Sé de un policía que leyó el final de la historia cuando allanó la casa de bela, se encuentra en la otra habitación.

Funerales se llevaron a cabo, lágrimas fueron derramadas sobre la tumba de aquel quien fuera tan distinguido personaje tanto en vida como cercano a la muerte. De todas las personas que se entristecieron por su partida, que muchas lo eran, había una en particular que superaba en desconsuelo a todas las demás. Se trataba de su vecino, amigo, y en algún momento leal escudero Sancho Panza quien no podía aceptar lo que había ocurrido, aún cuando lo hubiera presenciado en todas las instancias, y no lo lograba hasta tal punto que consideraba un agravio enterrarlo cuando él bien sabía que se encontraba perfectamente y en buen estado. Así fue que después de realizado el velorio, se dirigió a su casa determinado a rescatar a su amo de aquella prisión. Como sabía que sus conocidos no aprobarían ese accionar, que ellos no lo entenderían, resolvió hacerlo entrada la noche, para no ser molestado. Mientras tanto, conseguiría las cosas que iba a necesitar después. A la hora planeada, salió de su casa sin hacer ruido, agarró su pala y se dirigió hacia donde se hallaba la tumba de Alfonso Quijana. Después de un largo rato a la luz de la luna pudo desenterrar el ataúd y sacar el cuerpo inerte de adentro. Se lo llevó lentamente hasta su casa, donde le colocó su antigua armadura y le ató las armas a las manos. Luego, lo ensilló en Rocinante, amarrándolo para que no se cayera y, llevándolo de una soga, partió montado en su asno en búsqueda de nuevas aventuras.

Otros acercamientos: escribir la lectura

El título “Escribir la lectura”, que se refiere a las producciones que hacen los/as jóvenes, remite también a la forma en que Roland Barthes explica el funcionamiento de la crítica literaria.

En el marco de una reflexión sobre la escritura de su libro *S/Z* y de la categoría de autor, a la que propone relegar en favor del lector como quien construye el sentido de un texto, Barthes dice:



(...) para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura [...], me ha sido necesario, evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno “levanta la cabeza”. En otras palabras, interrogar a mi propia lectura ha sido una manera de intentar captar la *forma* de todas las lecturas [...] o, aun más, de reclamar una teoría de la lectura.

Roland Barthes. "Escribir la lectura". *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 1994. p.40.

¿Qué tiene que ver esto con el fanfiction y las creepypastas? Que son dos formas de escribir a partir de la lectura. Para Barthes, que proponía no distinguir entre escritura literaria y crítica porque las dos son escritura, y para nuestras aulas de Lengua y Literatura, en las que enfocamos las prácticas: **planificar es entramar la lectura con la escritura, en sus diferentes formatos y con diferentes propósitos.**

En un comentario sobre sus experiencias de lectura, la poeta Tamara Kamenszain dice justamente eso:



Parece haber siempre una cadena de libros que impulsan la escritura de otros [...] y parece ser que leer es así de dinámico cuando lo que provoca es un entramado de escrituras. Entonces, [...] leer y escribir es una dupla que solo puede separarse cuando se levanta la cabeza de las páginas ajenas para volver a inclinarla en las propias.

Tamara Kamenszain. *Libros chiquitos*. Buenos Aires. Ampersand, 2020. p. 11.

En el relato de Kamenszain, "levantar la cabeza" produce tanto novela como ensayo, ficción y crítica. Reivindicamos ese lugar de productividad para las escrituras que se hacen en la escuela porque significa habilitar a nuestros/as alumnos/as como escritores/as.

Escribir a secas

Según los planteos de Barthes y Kamenszain, no habría diferencia entre escribir ficción (en los formatos tradicionales o como fanfiction, mangas y creepypastas) y escribir crítica (otra vez, en sus formatos tradicionales o como contenido en redes). Ambas son lecturas productivas que desplazan a quien lee del lugar del receptor/a o consumidor/a pasivo/a.



[El lector]no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su 'intención'. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones. Esta actividad 'lectora'

está reservada al crítico literario (siempre privilegiado por los estudios sobre la lectura), es decir otra vez a una categoría de intelectuales, o ¿puede extenderse a todo consumo cultural?

Michel de Certeau. “Leer: una cacería furtiva”. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000. p. 182.

Nuestras/os estudiantes desarrollan sus propias hipótesis cuando crean ficciones nuevas a partir de sus lecturas dentro y fuera de la escuela. Bien, pero ¿qué ocurre con la reflexión más “evidente” que asociamos a la crítica literaria? ¿Es posible producir crítica literaria en la escuela?

Emilia Ferreiro y Aidan Chambers se hacen esta misma pregunta. “¿Por qué es tan difícil admitir que los niños piensan?”, dice Ferreiro (2018: 14), para afirmar y demostrar desde el análisis de lo que sucede en el aula que “los niños”, como los y las jóvenes, que son nuestros/as estudiantes, pueden construir conocimiento sobre el objeto de enseñanza, son “interlocutores válidos” en este proceso porque es una práctica de la que participan: la lectura literaria.

Hacia el final, Ferrerio vuelve a referirse a esta cuestión:



En un momento pensé titular esta conferencia *Las dificultades para asimilar la subversión que implica el pensamiento infantil*. O dicho más fácil: *El pensamiento infantil es intrínsecamente subversivo, por eso es difícil asimilarlo teóricamente y prácticamente*. La verdad es que en épocas autoritarias, donde todo viene de arriba hacia abajo, es particularmente subversivo sostener que algo puede suscitar reflexiones pertinentes viniendo de abajo hacia arriba. Para ser precisa, de la voz de los alumnos hacia la voz del docente; más aun, hacia la voz de las autoridades que conforman a alumnos y docentes como tales”

Ferreiro, Emilia. “Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. vol. 11, n° 2, 2018. p. 32.

El desafío mayor, en nuestro caso, no es hacia nosotros/as, sino a las voces autorizadas del saber sobre literatura: los críticos, los teóricos. El texto de Chambers se lee como una respuesta porque reivindica la capacidad de los sujetos del aprendizaje de ser críticos, de hacer crítica literaria. Lo que logra, además, es poner en cuestión nuestras ideas naturalizadas sobre esta práctica. Hacer crítica, dice Chambers, es leer un conjunto de textos, comentarlo, analizarlo. Si por ahí empieza la crítica, también por ahí puede empezar nuestra propuesta de formación de lectores-críticos.

Planificar para enseñar

En las distintas producciones que recorrimos al principio de la clase, observamos el uso de diferentes lenguajes y también distintas situaciones: las habilidades de las/os estudiantes para dibujar, editar, narrar, etc, son diferentes y también se proponen diferentes, nuevos y variados procesos de lectura. Lo que las/os docentes estamos buscando no son los productos en sí (un video entretenido, un *trailer* “atrápante”), sino los modos en que las/os alumnas/os se encuentran con los textos, los leen, se apropian, proponen hipótesis, intervienen en textos clásicos. Es decir, para volver a la idea que organiza esta parte de la clase: escriben sus lecturas, que es una forma de entender, de analizar, de aprender, de hacer crítica.

Para que este tipo de producciones no resulten simplemente “actividades entretenidas sobre libros aburridos”, las/os docentes debemos planificar la enseñanza partiendo, en principio, de delinear los objetivos: **¿qué esperamos que suceda en el encuentro de las/os jóvenes con el texto a través de esta propuesta de enseñanza?**

Pongamos por caso los ejemplos del Canto XI de la *Odisea*. Ese fragmento del texto puede resultar especialmente difícil de leer ya que hay demasiados nombres y referencias, que lo tornan un tanto lejano y confuso. El paso previo a la realización de los videos consiste en la elaboración de un resumen del canto, ya que hay que seleccionar muy específicamente qué momentos entrarán en el video. La docente acompañó la lectura en clase, se detuvo para explicar, mostrar imágenes y aún comparar con fragmentos de películas. Posteriormente, la clase se ocupó de seleccionar los núcleos principales y reunirlos en un texto más breve (para después hacer el video): es decir, hacer un resumen. Una práctica más que transitada en la escuela, pero, en esta ocasión, pensada de modo contextualizado. La producción del resumen no será un fin en sí mismo, sino una escritura intermedia, un insumo para hacer un video, que cuente brevemente el argumento del canto leído. En el marco de las secuencias

y proyectos, las escrituras intermedias son aquellas que sirven para avanzar en el desarrollo; en términos didácticos, es una oportunidad para incorporar la práctica con un sentido y una finalidad claras sin la necesidad de producir textos definitivos. La revisión y la edición, que también son prácticas que forman parte de los contenidos de aprendizaje, tienen lugar en otros momentos de la secuencia en los que tienen un propósito definido.

Contextualizar las prácticas de lectura y escritura implica, entre otros propósitos, hacer a las/os alumnas/os protagonistas de su propio aprendizaje.



En la escuela -ya dijimos- la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa -entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” -o “re-presentar- en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social.

En consecuencia, cada situación de lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno.

Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE, 2011. p. 126.

Actividad obligatoria

En las clases anteriores hemos armado una pequeña antología a partir de un eje que reúne textos clásicos y otros de autores que están escribiendo en la actualidad. En esta tercera entrada les proponemos pensar el modo en que esos textos se encontrarán con sus lectoras/es.

En el mismo documento de las clases anteriores les pedimos que describan brevemente la propuesta

que llevarían a cabo para **escribir a partir de la lectura de la antología** en el aula: qué esperan que los estudiantes aprendan, qué actividades se imaginan, cómo las organizarían y qué consignas les darían a las/os estudiantes para cada actividad.

Para eso, les pedimos que elijan, como marco para el trabajo, uno de los dos ítems que aparecen a continuación, que recuperan las distintas formas de escribir la lectura que venimos conversando.

1- Actividades que hagan intervenir los nuevos lenguajes en la lectura de los textos: propuestas de producción a partir de la lectura (comics, mangas, booktrailers, videos, etc.).

2- Actividades que inviten a los y las estudiantes a plantear problemas e hipótesis de lectura y escribir sobre eso: propuestas que posicionen a los y las jóvenes como críticos (escritura de prólogos, contratapas, presentaciones, etc.).

Si prefieren, pueden presentar la propuesta en forma de cuadro:

Descripción breve de la propuesta	Objetivos de aprendizaje	Actividades	Consignas para las actividades	Tiempo previsto para su desarrollo

Una vez completo el documento, deberán subirlo al espacio de entrega de tarea de la Clase 3.

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

Mantener siempre el mismo nombre del archivo a enviar: **Apellido y Nombre_AO_M4**



Foro de intercambio

Clase a clase, los foros de intercambio son un espacio de participación para intercambiar entre colegas acerca de distintos aspectos vinculados a la actividad obligatoria llevada a cabo.

Consigna para el Foro: El diseño de las actividades y su desarrollo en el aula es imprescindible para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Esa articulación, en apariencia sencilla, suele reservar alguna dificultad que después tiene

consecuencias en la implementación de la secuencia. En función de prestar atención a esa instancia, pedimos que compartan con sus colegas, en el Foro, comentarios sobre sus trabajos, a partir de las siguientes preguntas guías: ¿Qué desafío/s se presentaron al momento de articular objetivos y actividades? De las opciones de actividades que se les ocurrieron, ¿Cuáles eligieron, cuáles descartaron y por qué? ¿Qué aspectos privilegiaron tener en cuenta para pensar esta articulación?

Material de lectura

Frugoni, Sergio. “[La literatura dentro y fuera de la escuela \(y en el medio\)](#)”. *El toldo de Astier* N°1, octubre de 2010.

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.

Chambers, Aidan. “Dime: ¿son críticos los niños?”. *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008. Disponible en:

<https://www.eternacadencia.com.ar/blog/libreria/lecturas/item/son-criticos-los-ninos.html>

Ferreiro, Emilia. “[Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito](#)”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. vol. 11, n° 2, 2018. pp. 13-34.

Bibliografía de referencia

Roland Barthes. “Escribir la lectura”. *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

Bombini, Gustavo. “Didáctica de la literatura y teoría : Apuntes sobre la historia de una deuda”. *Orbis Tertius*, vol. 1, n° 2-3, 1996.

Certeau, Michel de. “Leer: una cacería furtiva”. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000.

Devetach, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, 2008.

Dib, Jimena (comp). *Escribir en la escuela*, Buenos Aires: Paidós, 2016.

Kamenszain, Tamara. *Libros chiquitos*. Buenos Aires: Ampersand, 2020.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE, 2011.

Créditos

Autores: Alonso, Mercedes y Paula Tomassoni

Cómo citar este texto:

Alonso Mercedes y Paula Tomassoni. (2022). Clase 3: El mundo entra a la escuela. El lugar de los consumos culturales en las clases de literatura. Recorridos lectores del ámbito literario

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 4: Recorridos lectores del ámbito literario

Clase 4: Recorridos literarios. Criterios para organizar las lecturas en el aula

Estimadas/os colegas, llegamos a la última clase del módulo.

A lo largo de las clases que lo componen, trabajamos con algunas ideas sobre la forma en que los y las docentes seleccionamos y presentamos los textos que llevamos al aula en el marco de nuestras propuestas de enseñanza de la lectura literaria:



- El corpus responde a nuestros propósitos: elegimos en función de nuestros “por qué” y “para qué” de la lectura en la escuela.
- Siempre hay algún criterio que organiza la selección: un “aire de familia” entre los textos que nos lleva a pensarlos como conjunto (corpus o antología).
- Los criterios forman parte de la propuesta de enseñanza, pero no son su objeto: las categorías de género, por ejemplo, articulan la experiencia de lectura de un conjunto de textos, pero el objetivo no es conocerlas, sino integrarlas a la práctica de lectura.
- Los criterios pueden provenir de o relacionarse con teorías sobre la literatura, que **no son nuestro objeto de enseñanza**, sino un saber que deberíamos acercar a nuestros/as estudiantes en la medida en que contribuya con su **formación como lectores y lectoras**. En términos de Analía Gerbaudo, la teoría es una lupa para enriquecer la lectura.
- Entendida de esta manera, la teoría literaria no es un contenido en sí misma, sino un objeto de reflexión en el aula a lo largo de la formación de lectoras/es. Las intervenciones docentes deberían permitir un ida y vuelta productivo entre las categorías que pueden profundizar y/o problematizar los textos y las prácticas de lectura.
- De la misma manera, es necesario poner en diálogo las prácticas de lectura y escritura (escribir como lector, leer como escritor, escribir en torno a la literatura, etc.).

En esta última clase, presentaremos algunas reflexiones y una invitación a construir formas personales de llevar estos puntos a las aulas de Lengua y Literatura. Hablamos de formas personales en la medida en que son, por un lado, artesanales e involucran a cada docente como lector o lectora

de literatura y “autor/a del currículum” (Gerbaudo, 2021), y, por otro, porque tienen que resultar adecuadas a los contextos de trabajo de cada uno/a.

Caminar, pasear, correr: modos de lectura

En un libro sobre los caminantes en la literatura, el escritor Edgardo Scott se lamenta de que la gente “ya no camina”; una afirmación que nos recuerda a esa otra, tan cuestionable, de que la gente —o los/as chicos/as y jóvenes— ya no leen.



Caminar no es caminar. No se trata de dar un paso tras otro. Tampoco de hacer *footing*. Ninguna prescripción médica alienta estos pasos. Incluso las ciudades, durante siglos y siglos, tuvieron el tamaño de la marcha. A lo sumo había caballos y carros —en su versión más lujosa, carruajes—. Pero a partir del siglo XIX, con la aparición de los ferrocarriles, después los subterráneos, y ya en el siglo XX, con el automóvil, los desplazamientos a pie quedaron destinados a trayectos muy breves. Y en el último tiempo, del todo extinguidos o confinados a la actividad física. Caminar como deporte. Aceptamos con displicente naturalidad que cualquier templo de nuestra era debe tener estacionamiento.

Lo cierto es que no se camina nada o se camina poco y mal. Se camina sin ver, sin contemplar, sin abandonarse al paseo; se marcha sin dejarse interpelar —interrumpir— por el paisaje, por lo visto y todo lo que surge. Ya no se vaga y, mucho menos, se peregrina”.

Edgardo Scott. *Caminantes*. Buenos Aires: Godot, 2018. p. 9

Siguiendo la analogía, podríamos imaginar una definición de la lectura a partir de lo primero que dice Scott. Quedaría algo así: “Leer no es leer. No se trata de pasar de una palabra a otra. Tampoco de desplazarse sobre ellas. Ninguna obligación escolar alienta esos pasos”. En cuanto al diagnóstico fatalista del final, se podría reformular en estos términos: “Se lee sin ver, sin contemplar, sin abandonarse a la experiencia; se avanza sin dejarse interpelar —interrumpir— por ...” Acá nos trabamos. ¿Cuál sería el paisaje en la literatura? ¿Qué es lo que nos interpela o interrumpe en la literatura?

Como parte de una teoría que marcó la formación de los lectores expertos durante décadas, Roland Barthes define los textos, lo que leemos, como un campo metodológico en el que el lector realiza una travesía. La relación entre leer y caminar está planteada. Una de las características de los textos, dice Barthes, es su pluralidad. Para explicarla, recurre a una imagen en movimiento:



El lector del Texto podría ser comparado a un sujeto ocioso (que habría distendido en él toda ficción). Este sujeto paseanderamente vacío se pasea (esto le ha sucedido al autor de estas líneas y con ello accedió a una idea viva del texto) por el flanco de un valle en cuyo fondo corre un *oued* (el *oued* ha sido puesto ahí para atestiguar un determinado cambio de ambiente); lo que percibe es múltiple, irreductible, procedente de sustancias y de planos heterogéneos, despegados: luces, colores, vegetaciones, calor, aire, explosiones tenues de ruidos, suaves gritos de pájaros, voces de niños al otro lado del valle, pasos, gestos, vestidos de habitantes muy cercanos o alejados. Todos estos incidentes son semiidentificables; provienen de códigos conocidos, pero su combinatoria es única, funde el paseo en una diferencia que sólo podrá repetirse como diferencia

Roland Barthes. “De la obra al texto” (1970). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1994. pp. 73-82

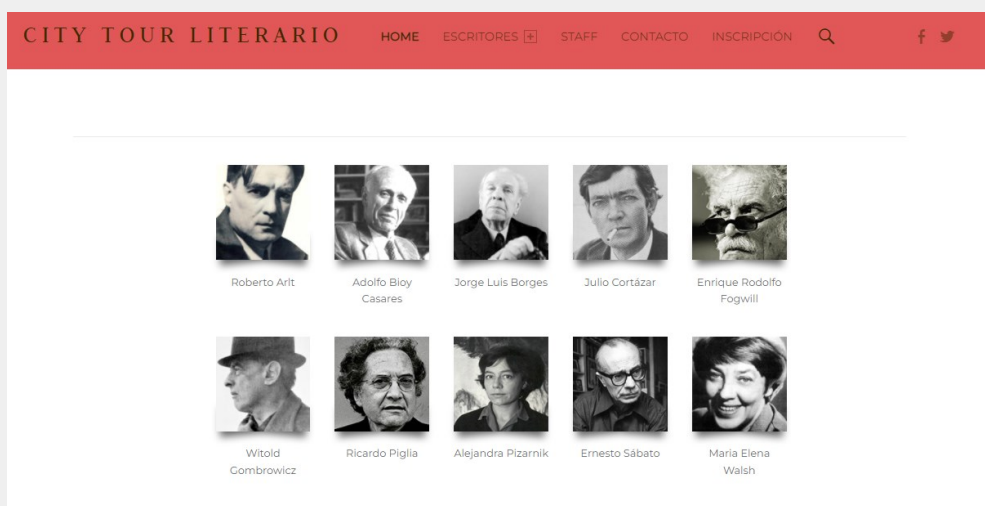
Nuestro *paisaje lector*, entonces, son esas **señales** que captamos al avanzar, lo que nos llama la atención y nos detiene en el buen sentido: nos interpela, **nos interrumpe porque nos hace pensar**, asociar con algo que ya leímos. En definitiva, como decía el mismo Barthes, nos hace *levantar la cabeza*. Esta es la experiencia de lectura que queremos que tengan nuestros/as estudiantes. Nuestras intervenciones y propuestas, entonces, se orientan a generar las condiciones que hagan posible que los y las estudiantes detecten las señales en el “paisaje” y establezcan el vínculo y el ritmo necesario para **construir sentido** con ellas.

La propuesta de pensar los corpus como “recorridos” es una de las estrategias para orientar la construcción de sentido. **Agrupar los textos a partir de diferentes criterios multiplica las oportunidades de que se produzcan asociaciones:** un texto recuerda o conduce a otro; las repeticiones vuelven familiares algunos elementos y, por lo tanto, reconocibles; o al revés, nos acostumbra a esperar algo y nos deja más atentos/as a las variaciones. El recorrido multiplica las oportunidades de que los/as lectores sean interpelados/as e interrumpidos/as.

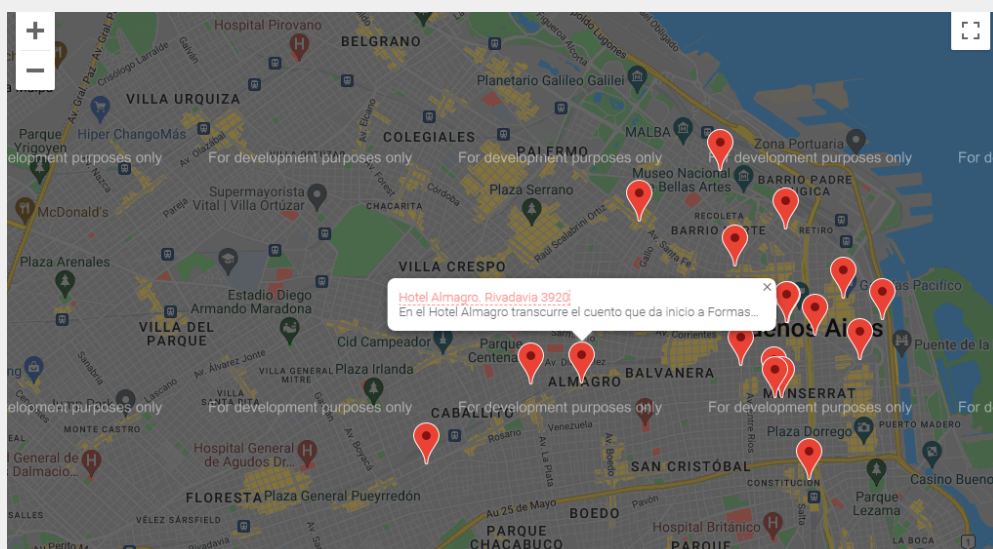


A modo de ejemplo, los/as invitamos a recorrer la propuesta City Tour literario, que juega con la superposición del recorrido de lectura y el recorrido urbano.

Cada escritor y cada escritora está vinculado/a con los espacios de la ciudad de Buenos Aires en los que transcurrió su vida o sobre los que escribió. El desplazamiento por los mapas interactivos alojados en el sitio web es una forma de leer sus obras.



Mostramos a continuación el mapa que corresponde a **Ricardo Piglia**



Enlace a mapa: <http://www.citytourliterario.com/ricardo-piglia/>

Aunque la propuesta sea muy acotada en términos geográficos, puede ser una pista para construir recorridos literarios por sus ciudades en el marco de la planificación de la enseñanza de la lectura literaria.

El libro de Scott sobre caminantes es, de hecho, un recorrido por una serie de escritos y escritores. Hay un criterio común —todos los autores son caminantes— que guía la selección, pero la lectura de esos textos hace aparecer otras categorías (*flâneurs*, paseantes, *walkmans*, vagabundos, peregrinos) que ayudan a recorrer mejor la tradición de los caminantes; funcionan como “lupa”, diría Gerbaudo, aunque la brújula sea, en este caso, un dispositivo más adecuado para no perderse en la lectura.

En el marco de una propuesta de enseñanza de la lectura, lo que conecta un punto del recorrido con otro depende de las **intervenciones que planificamos para favorecer la interpelación y volver productiva la pausa que introduce la interrupción.**

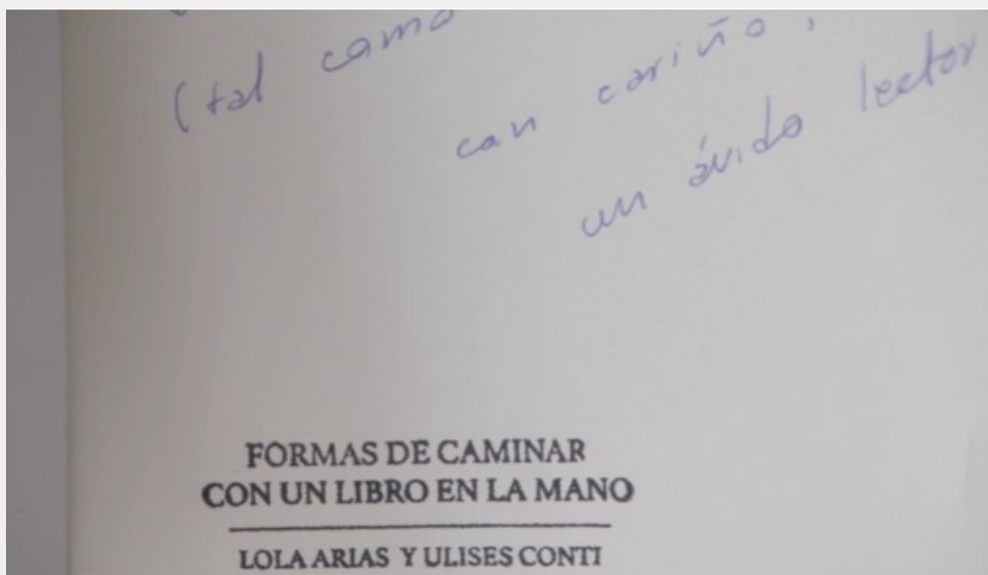


Leer para recorrer / Recorrer para leer

La asociación entre leer y caminar es habitual: leemos como si camináramos por los textos o leemos caminando.



En 2017, Lola Arias y Ulises Conti realizaron una intervención de lectura en el espacio público. Sobre esa experiencia, produjeron este video que los/as invitamos a ver para profundizar en los sentidos que puede tener la relación leer, desplazarse y estar en el espacio.



Otras imágenes y comentarios sobre el proyecto pueden encontrarse acá:

<https://lolaarias.com/es/ways-of-walking-with-a-book-in-your-hand/>

Ya en el marco de la reflexión teórica, Michel de Certeau, al hablar de la lectura como una práctica productiva, en nada diferente a la escritura, se refiere a ella en estos términos:



(...) la actividad lectora en sus recovecos, desviaciones a través de la página, metamorfosis y anamorfosis del texto por parte del ojo viajero, vuelos imaginarios o meditativos a partir de algunas palabras, encabalgamientos de espacios sobre las superficies militarmente ordenadas de lo escrito, danzas efímeras, se destaca al menos, una primera aproximación, que no sabría mantener la partición que separa la lectura del texto legible (libro, imagen, etcétera).

Michel de Certeau. “Leer: una cacería furtiva”. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000. p. 183

Según los conceptos de “lugar” y “espacio” que propone el autor en otro capítulo del libro, “Relatos de espacio”, la lectura transforma el orden estable de los elementos distribuidos en un texto (el “lugar”), en un “espacio”, que es la transformación del lugar a través de la práctica que pone los elementos en movimiento porque los capta en sus relaciones, en su devenir, como el lector paseante de Barthes.



Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño, pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos.

Michel de Certeau. “Leer: una cacería furtiva”. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000.p. 187

Los modos de leer son modos de andar por los textos; diferentes prácticas que responden a diferentes propósitos y producen sentidos diferentes. Llevados al ámbito de la lectura literaria, retomando la analogía entre leer y andar, no será lo mismo pasear que correr; marchar que explorar;

avanzar que perderse y así. Podemos decir, entonces, que **armar un recorrido de lectura es proponer un modo de leer entre otros posibles**. Los textos que llevamos al aula organizados en recorridos están para leerse de cierta manera: no vamos a pasear pero tampoco a avanzar a alta velocidad. **Esta decisión es, por eso, la primera intervención docente.**

Cómo leemos, cómo damos a leer

Generar un recorrido es antologar: partimos de una hipótesis de lectura que es la razón por la que vinculamos esos textos entre sí; nuestro criterio. Si esto es así, el recorrido también contiene las **dos formas de lectura** que Juan Terranova hace confluir en las antologías. La que hacemos como docentes para seleccionar los textos que lo integran; la que van a hacer nuestros/as estudiantes.

Los dos momentos involucran la intervención docente, como ya vimos, pero no se trata de dos episodios aislados. Al contrario, la selección y la organización del recorrido en función de ciertos criterios —que son categorías para leer literatura— y ciertos propósitos —que son nuestros *para qué* en el aula— propone un modo de lectura que es parte de la propuesta de enseñanza. **Cómo leemos define cómo invitamos a leer.**

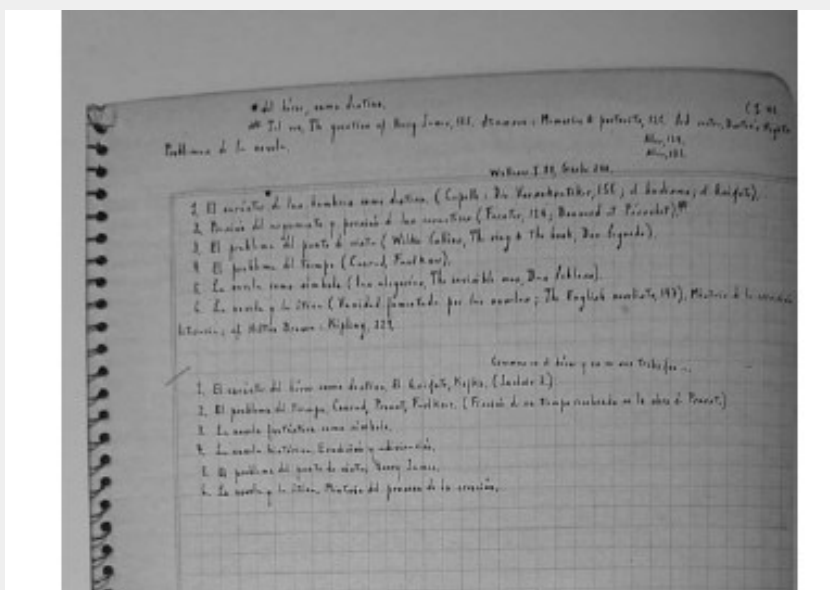


Como crítico, el docente abre líneas de acceso y de aprehensión de la obra a través de procedimientos para acceder, a través del reconocimiento y a la identificación de las cualidades del discurso literario, al terreno del goce estético, que es personalísimo. Cuando el profesor de literatura asume el carácter de crítico-mediador, la información que aporta ayuda a sus alumnos a valorar las creaciones literarias. Desde esa postura también pueden considerarse las aportaciones de los alumnos, como *críticos noveles*..

Antonio Mendoza Fillola. “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2018. p. 5

Entre los dos roles críticos, en la lectura que sucede en las aulas de Lengua y Literatura juega un papel fundamental el recorrido que armamos desde nuestros criterios para producir las interrupciones necesarias que permitan formar lectores/as capaces de prácticas de lectura cada vez más complejas.

Algunas propuestas



La imagen muestra el plan de Jorge Luis Borges para una serie de conferencias que tenían como título “Problemas de la novela”. Está recogida en el libro de Daniel Balderston, *El método Borges* (Buenos Aires: Ampersand, 2021).

El segundo punteo, que está más cerca de lo “definitivo”, dice así, según la transcripción de Balderston:

1. El carácter del héroe como destino. El Quijote, Kafka.
2. El problema del tiempo. Conrad, Proust, Faulkner.
3. La novela fantástica como símbolo.
4. La novela histórica. Erudición y adivinación.
5. El problema del punto de vista. Henry James.
6. La novela y la ética. Misterio del proceso de creación.

Borges propone recorridos de lectura, esbozados en la lista de autores, organizados en torno de problemas. La experiencia de lectura debería hacer visibles estos problemas, construir conocimiento sobre lo que se lee.

Ahora bien, ¿de qué manera estos recorridos de lectura propuestos por Borges nos sirven para pensar nuestras propuestas en la escuela? En los materiales compartidos en esta clase, encontrarán dos artículos para analizar: las propuestas de recorridos de lectura de Ana María Margallo González, por un lado, y de Adela Fernández Campos, Irene González Mendizábal y María del Mar Pérez Gómez,

por otro. Estos textos trazan caminos posibles para pensar la planificación de lecturas para el aula en el marco de la formación de lectores y lectoras de literatura.

En “[La educación literaria en los proyectos de trabajo](#)”, Ana María Margallo González parte de una idea semejante a la que orienta la propuesta que venimos desarrollando: el cambio en los objetivos de aprendizaje implica repensar la didáctica; es decir, las prácticas en el marco de las que la literatura aparece en nuestras aulas: qué y cómo se lee para formar lectores y lectoras integrando la experiencia de lectura con los saberes del campo disciplinar que los y las docentes ponemos a disposición de nuestros/as alumnos/as o construimos con ellos/as mediante nuestras intervenciones. Para acercarnos a las formas posibles de encarar esa tarea, la autora analiza una muestra de proyectos representativos en los que los recorridos de lectura se articulan con la escritura en función de la realización de un producto final. El criterio que guía la selección está dado, entonces, por las necesidades que este crea en el grupo de estudiantes. Los textos que se leen no están relacionados previamente a la planificación, sino que es a partir de pensar la propuesta didáctica que se articulan y, desde allí, obtienen su sentido como conjunto; incluso en aquellos casos en que existe un hilo o tema en común, como los que la autora comenta en el apartado “Apreciar lecturas diversas” y los “itinerarios” (casi un sinónimo de nuestros “recorridos”) de “Progresar en el dominio de las habilidades interpretativas”.

“[Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria](#)”, de Adela Fernández Campos, Irene González Mendizábal y María del Mar Pérez Gómez, es un trabajo que adopta este formato. Se trata de una propuesta desarrollada por las propias autoras, por lo que la forma de dar cuenta de ella es diferente al análisis que hace Margallo en el artículo comentado en primer lugar. Las autoras exponen detalladamente sus objetivos, su encuadre teórico y metodológico y las actividades enmarcadas en ellos; una aproximación a la experiencia que les puede resultar enriquecedora para pensar sus propios proyectos de trabajo. Por otro lado, la propuesta dialoga con la nuestra a partir del doble sentido que adquiere el término “itinerario”. Por un lado, como en el City Tour que les mostramos antes, es un recorrido virtual por la ciudad. Por otro, es un recorrido por los textos que se refieren a diferentes espacios marcados en los mapas colaborativos. En este caso, el criterio forma parte de la propuesta, que es una intervención docente, pero la selección se delega en los/as estudiantes.

Podríamos sintetizar los criterios con que se agrupan los textos en estos dos desarrollos como los problemas que define Borges en sus conferencias. En el primero, el problema puntual dependerá del

producto que se desee realizar, pero siempre estará orientado por las necesidades de la escritura. Leer para escribir podría ser su nombre. En el segundo, el problema podría tener una formulación más simple, como “la representación de la ciudad en la literatura”. En estos ejemplos, como en los que ustedes puedan proponer, los problemas son criterios definidos en función de propósitos de enseñanza que guían la selección de textos y marcan el ritmo de nuestros recorridos con el ida y vuelta entre las prácticas que forman parte de la clase: los textos y las intervenciones; la lectura y la escritura.

A modo de cierre

¿Qué aspectos (personales, sociales, institucionales) se ponen en juego cuando diseñamos las lecturas que daremos a leer a nuestros estudiantes? ¿Cuántos de estos aspectos intervienen de algún modo en la experiencia que las y los jóvenes tengan como lectores? ¿Cuánto “nos atrevemos” a probar encuentros nuevos entre textos que no parecen tener mucho en común por fuera del recorrido planteado?

Al romper con las agrupaciones tradicionales (poemas de amor, cuentos latinoamericanos, escritores del siglo XX, etc.), las experiencias de lectura se abren a nuevos significados, permiten poner en juego no solo el reconocimiento de formas y características comunes, sino también la imaginación y creatividad para aportar nuevas miradas sobre lo literario.

Por otro lado, visitar los géneros e indagar en los nuevos formatos que circulan en distintos espacios culturales para las propuestas de aula, son experiencias que abren a nuevas y potentes posibilidades en el marco de la enseñanza.

A lo largo de las cuatro clases que integran el módulo, hemos reflexionado respecto de qué entendemos por enseñar a leer literatura, qué decisiones podemos tomar como docentes y mediadores para que las y los jóvenes se afiancen como lectores literarios. Hemos planteado el lugar que la teoría literaria ocupa en la enseñanza de la lectura, pensando los conceptos en juego no como objetos de enseñanza en sí mismos, sino como la apertura a nuevas construcciones de sentido a partir de la lectura. Hemos observado nuevas expresiones en relación con los géneros literarios, que nos permiten repensar y proponer nuevos textos y categorías, en diálogo con las tradicionales. Hemos considerado los espacios de producción cultural de las y los jóvenes como fuentes de insumo para el

aula, entendiendo su potencial como expresiones artísticas pero también pensándolos como un diálogo entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela. Y, por último, hemos revisado los modos de construir programas literarios para ofrecer a las y los estudiantes la posibilidad de desarrollar una mirada crítica sobre nuestras propias decisiones como autores del currículum.

Esperamos que las reflexiones y debates propuestos les hayan resultado interesantes y les sean de utilidad en sus tareas como educadores. Las y los invitamos a integrar estos contenidos en la producción del Trabajo Final.

Actividad obligatoria: Trabajo final

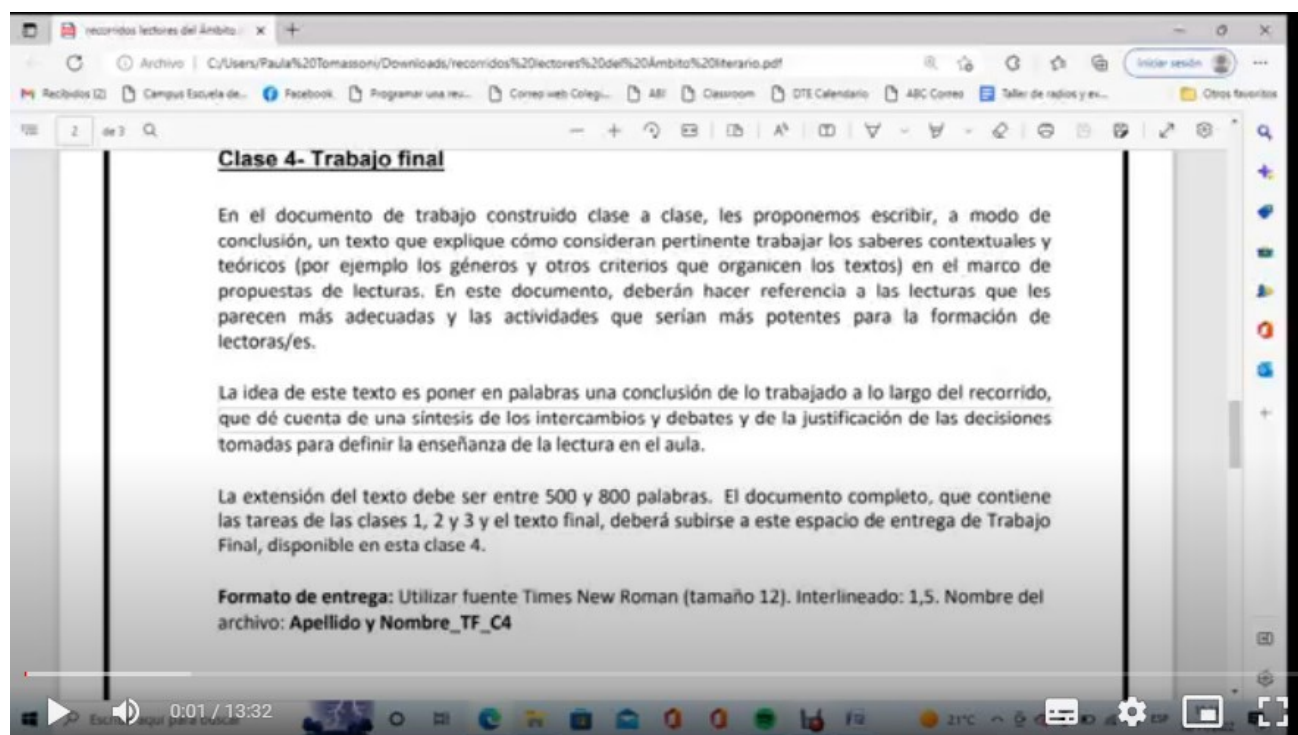
En el documento de trabajo construido clase a clase, les proponemos escribir, a modo de conclusión, un texto que explique cómo consideran pertinente trabajar los saberes contextuales y teóricos (por ejemplo los géneros y otros criterios que organicen los textos) en el marco de propuestas de lecturas. En este documento, deberán hacer referencia a las lecturas que les parecen más adecuadas y las actividades que serían más potentes para la formación de lectoras/es.

La idea de este texto es poner en palabras una conclusión de lo trabajado a lo largo del recorrido, que dé cuenta de una síntesis de los intercambios y debates y de la justificación de las decisiones tomadas para definir la enseñanza de la lectura en el aula.

La extensión del texto debe ser entre 500 y 800 palabras. El documento completo, que contiene las tareas de las clases 1, 2 y 3 y el texto final, deberá subirse al espacio de entrega de Trabajo Final, disponible en esta clase 4.

Formato de entrega: Utilizar fuente Times New Roman (tamaño 12). Interlineado: 1,5. Nombre del archivo: **Apellido y Nombre_TF_M4**

Orientaciones para el trabajo final



[Link del video con las orientaciones para el trabajo final](#)

Foro de intercambio

Clase a clase, los foros de intercambio son un espacio de participación para intercambiar entre colegas acerca de distintos aspectos vinculados a la actividad obligatoria llevada a cabo.



Consigna del Foro de la clase 4:

Las/os invitamos a compartir con sus colegas, a través del Foro, una o dos certezas que hayan construido, a partir de los intercambios y el trabajo con los materiales propuestos, sobre la enseñanza de la lectura literaria en la escuela secundaria. A partir de las premisas que vayan apareciendo, en el mismo Foro iremos comentando e intercambiando pareceres.

Material de lectura

Margallo González, Ana María. "La educación literaria en los proyectos de trabajo". *Revista*

Iberoamericana de Educación. N°59, mayo-agosto 2012. <https://doi.org/10.35362/rie590460>

Fernández Campos, Adela; Irene González Mendizábal y María del Mar Pérez Gómez. “Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°59, mayo-agosto 2012. <https://doi.org/10.35362/rie590461>

Bibliografía de referencia

Anijovich, Rebecca y Silvia Mora. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2010.

Barthes, Roland. “De la obra al texto” (1970). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1994. pp. 73-82.

Certeau, Michel de. “Leer: una cacería furtiva” y “Historias espaciales”. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000.

Mendoza Fillola, Antonio. “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2018.

Scott, Edgardo. *Caminantes*. Buenos Aires: Godot, 2018.

Créditos

Autores: Alonso, Mercedes y Paula Tomassonni

Cómo citar este texto:

Alonso Mercedes y Paula Tomassonni. (2022). Clase 4: Recorridos literarios: criterios para organizar las lecturas en el aula. Recorridos lectores del ámbito literario

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/)