

Hacia un Proyecto Institucional de Lectura

“Si buena parte de nuestras lecturas son obligatorias, las que nos transforman, nos conmueven o simplemente nos gustan coinciden con una zona irreductible de nosotros mismos cuya existencia tal vez ignorábamos y que la lectura nos revela. (...) Lo que no ignora ningún lector es que los libros y la vida forman la misma savia que hace florecer una y otra vez, contra toda intemperie, invenciblemente, el árbol de lo imaginario”.

JUAN JOSÉ SAER

“Leer es estar en otra parte; ahí donde no están, en otro mundo (...) Es crear rincones de sombra y de noche en una existencia sometida a la transparencia tecnocrática”.

MICHEL DE CERTEAU

He seleccionado para introducir el presente desarrollo, entre tantas posibles, estas manifestaciones o evidencias públicas de la experiencia de la lectura; la cita de Saer (2003) se inscribe en los procesos de subjetivización, alude a las modalidades que asumen los libros y la lectura literaria en las historias de vida de sujetos reales; en este mismo plano, Jorge Larrosa (1995) señala que lo que somos, el sentido de quién somos, depende de las

historias que contamos y que nos contamos, y Harold Bloom (2000) sostiene que la lectura lo devuelve a uno a la otredad, sea la de uno mismo, la de los amigos o la de quienes puedan llegar a serlo, ya que la lectura imaginativa es encuentro con el otro y por eso alivia la soledad (los relatos de los otros nos han permitido, durante generaciones, construir nuestro propio relato, contar nuestra propia historia: tanto el recuerdo del pasado como la hipótesis de nuestro futuro). Podría incluir aquí, además, otros ejemplos de postulaciones de la lectura, ya como certeza existencial (cuando Gabriel García Márquez recibe en 1982 el Premio Nobel de Literatura afirma en el final de aquél, su famoso discurso, que la única prueba concreta de la existencia del hombre es la poesía), ya como salvación social: cuando Josette Jolibert (1978) propicia un mundo en el que una lectura es un arma o Andrés Rivera (1994) define al libro como el cruce de una frontera que carece de guardias al servicio del poder de turno y de burócratas aplicados que solicitan papeles inhallables, y confiesa: "Abro un libro que elegí y estoy, ya, en el mundo de la libertad". Pero basten estos ejemplos para introducir una breve reflexión sobre nuestra compleja realidad de mediadores institucionales de la lectura de otros.

La problemática de la lectura es compleja y requiere por ello de respuestas también complejas que, al menos, excedan las respuestas canónicas. Nuestras experiencias en las aulas o en las bibliotecas nos plantean desde la realidad cotidiana de la mediación un desafío: ¿cómo pasar de esa genuina necesidad de leer y ese espontáneo placer personales que —en el mejor de los casos— caracteriza al mediador de la lectura de otros, y de esa convicción racional, reflexiva sobre la importancia de la lectura como herramienta que posee clara incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico y de la imaginación, al trabajo concreto de convencer al otro, a aquél que no lee, de iniciarlo, de seducirlo, de orientarlo, de hacerlo lector, de despertar al lector potencial que hay en él? Y más allá de esto y, en realidad, contextualizándolo, ¿cómo intentar comprender que quizás ese otro sí lee pero otra cosa (otros discursos, otros textos, otros soportes), que sus prácticas culturales significativas son otras y diversas, que quizás lee pero de otra manera?

En efecto, en la actualidad, en el contexto general de las transformaciones evidenciadas en la vida privada y pública, se están produciendo modificaciones profundas que tienen que ver con la intervención de las nuevas

tecnologías de reproducción y comunicación en los regímenes de lectura, pero también en los modos sociales de convivencia; la crisis de la lectura —al menos en su sentido tradicional, según los interrogantes que antes planteábamos— es síntoma de una crisis más global de la cultura letrada. La cultura escrita es un derecho en el campo social, derecho que la escuela, no sólo como espacio de construcción simbólica sino como espacio de acción real, debe contemplar y estimular: todos estaremos de acuerdo en que la experiencia individual y colectiva de la lectura puede y debe convertirse en un incentivo eficaz a la hora de revertir situaciones de exclusión educativa y cultural, en un punto de partida insoslayable de los procesos de alfabetización permanente, en un recurso significativo en la formación de una ciudadanía activa y crítica, en definitiva, en un desafío prioritario en el contexto de una escuela que, sin embargo, se pregunta cada día con más insistencia sobre su función y su sentido (Bombini, 2001a). A los interrogantes iniciales sumamos uno más, englobador: ¿cómo intentar, entonces, refundar una praxis en relación con el desarrollo de las competencias lectoras en las escuelas?

Este libro, que intenta reflexionar sobre tales problemáticas, incluye una variedad de propuestas de trabajo a partir de experiencias y trayectos de lectura que involucran además la escritura, orientadas hacia todos los niveles de la EGB y hacia el Polimodal, es decir, destinadas a niños y a jóvenes, propuestas que podrán ser tomadas como punto de partida para la elaboración de proyectos institucionales de lectura, ya que consideramos que, en una época crítica como la actual, la trama social se encuentra resentida y la lectura puede contribuir a reconstituir redes de relaciones entre los miembros de una institución y entre esa institución y la comunidad, a través de la idea de que leer —en tanto construcción de sentido y actividad cultural socializada— constituye una práctica esencialmente vinculante.

Leer y escribir como construcciones sociales

En el contexto actual, el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras a las que estamos haciendo referencia, entendidas en términos de proceso, puede únicamente ser resultado de una tarea sistemática y sostenida en cada uno de los niveles de la enseñanza escolar y extraescolar

(en la familia, en las instituciones barriales y urbanas como bibliotecas públicas o clubes, en los medios de comunicación, etc.) para que sea posible que niños, jóvenes y adultos lean y escriban textos variados, de complejidad y riqueza cada vez mayor. Es imperiosa la necesidad de trabajar en políticas de lectura que incentiven experiencias en distintos espacios de la vida social (familia, bibliotecas populares, sociedades barriales, centros de jubilados, gremios, diversas asociaciones de base) a través de la promoción y el apoyo a los espacios comunitarios ligados al mundo del libro y propiciando las relaciones entre estos espacios y la escuela, de modo de potenciar a ésta como espacio público de construcción colectiva, lo cual implica ampliar y aunar los ámbitos de producción cultural y educativa, socializar el conocimiento y consolidar o recrear lazos de pluralismo.

La relación de los distintos sujetos con los libros debería ser abordada entonces desde una perspectiva cualitativa, alejada de los acercamientos meramente estadísticos al fenómeno de la lectura, a modo de proyectos que se basen en la comprensión profunda del "sentido vital de la cultura" (Petit, 1999)¹, es decir, de proyectos que tomen en cuenta la dimensión humana de ese sujeto que, en casos de situaciones de riesgo social, está precondicionado a ser excluido del mundo y encuentra en la frecuentación de la lectura la posibilidad de construir su sentido de participación en el mundo.

Estamos hablando entonces del leer social y no sólo del leer escolar. Las posiciones teóricas que configuran la historia social de la lectura y la escritura como un campo de estudio interdisciplinario intentan superar la mirada diacrónica de la didáctica, mirada que, aplicada de modo excluyente al tratamiento de esta cuestión, llevaría a reducir la práctica social de la lectura a una mera práctica escolar. Una mirada sociohistórica nos llevaría entonces a reconstruir las prácticas concretas en las que se desarrollan la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales. Las escuelas son escenarios sociales muy complejos, en los que interactúan actores heterogéneos, tanto por su origen sociocultural como por los sistemas de valores y creencias que sustentan. Por eso es fundamental la creación de espacios

1. Michèle Petit ha acuñado el concepto operativo de "comunidades lectoras", que es importante sea consultado por quienes estén interesados en esta perspectiva cualitativa de abordaje de la problemática de la lectura.

de reflexión, investigación, crítica y proyectos dentro de las propias instituciones, espacios en donde se puedan exponer los interrogantes, las expectativas y también las propuestas de los propios actores, analizando y discutiendo los problemas que generan las prácticas áulicas y su investigación, y proponiendo alternativas superadoras.

Pero también es necesario reflexionar respecto del vínculo entre las prácticas de promoción de la lectura y el desarrollo curricular. Bombini (2001a) señala que los desafíos actuales y esenciales de las políticas didácticas tienen que ver con cómo enseñar a leer, cómo construir relaciones duraderas con la cultura escrita y cómo proponer relaciones creativas para la apropiación del conocimiento, partiendo de la idea de que la lectura debe constituirse, en las escuelas, en un espacio de generación y de investigación en torno de experiencias alternativas para el desarrollo curricular y la innovación didáctica. Tal investigación será de corte cualitativo y etnográfico, para que permita reflexionar sobre las diversas concepciones de lectura que se consolidan y se reproducen desde la escuela y desde fuera de la escuela, y para que permita crear una teoría empírica de la lectura que dé cuenta de la especificidad de tal práctica de lectura de lectores no especialistas, teniendo en cuenta sus hábitos, modos de apropiación, estrategias para la construcción de sentido, representaciones, en definitiva, sus modos de leer y de comprender. Un desarrollo sostenido de la investigación redundará entonces en el ida y vuelta constante de la teoría hacia la práctica, instancia en la cual la teoría es también esa teoría desde la práctica que producen los sujetos protagonistas de las acciones.

Los modelos de comprensión y de intervención se encuentran relacionados: la comunicación teoría-práctica es bidireccional, por lo que la separación tajante entre teoría y práctica no parece resultar hoy muy eficaz. La intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica, y asimismo, la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma. Consecuentemente, no son separables nada más que a efectos del análisis de la realidad. La enseñanza ya no puede entenderse con un carácter puramente instrumental, como la aplicación de técnicas y procedimientos estereotipados, de reglas estándar que funcionan para el alumno/a medio, porque no existe homogeneidad en los esquemas previos de los alumnos, ni son iguales los ritmos de aprendizaje, ni los significados son los mismos en todos ellos, ni el sentido que se otorga a las realidades

es uniforme. Los aprendizajes no son un elemento que se suma a los ya existentes ni son una copia que se incorpora, acumulativamente, a lo previo (Santos Guerra, 2003). Estamos hablando, en definitiva, de que la lectura requiere en esta coyuntura una nueva construcción metodológica con base empírica a partir de una práctica que permita generar teoría.

Leer en la escuela: Un compromiso institucional

La puesta en marcha de un Proyecto Institucional de Lectura posibilitará redefinir objetivos, ratificar acciones ya comenzadas a ejecutar y modificar otras que se hallan en proceso, evaluar impactos de las acciones ya concluidas, siempre en el marco de una praxis reflexiva; conocer más acerca de la relación entre los sujetos y los libros, y entre los distintos grupos sociales y la posibilidad de su acceso a la lectura como bien cultural, debido a que la escuela constituye un espacio propicio para estas innovaciones metodológicas y para desplegar la dialéctica teoría-práctica, dada su pluralidad, es decir, dada la diversidad de sujetos participantes y de situaciones contempladas en el trabajo docente. En el presente desarrollo, nos adentraremos en la operatoria de las prácticas y propondremos actividades que implican implementar la idea de acuerdo y de proceso en relación con los proyectos de lectura; a modo de ejemplo:

- **En cuanto al Plan de Lectura Literaria:** Enseñar literatura hoy en las escuelas supone una dimensión cultural; la escuela de hecho se constituye en el espacio masivo de mediación entre los niños y los jóvenes, y la literatura. La organización del currículo del área literaria escolar a partir de la noción de redes de ficciones permitirá 'abrir' el programa de Lengua y Literatura hacia otros grados o cursos, divisiones y niveles de la escuela, ya que las relaciones intertextuales –y, en un sentido más amplio, las conexiones culturales– que se puedan establecer entre textos diversos y que son propuestas por las redes pueden ser retomadas en otras instancias escolares, ya sean paralelas o sucesivas: no se tratará entonces de organizar un programa para trabajar un año en un grado o curso en particular por el docente de ese grado o curso, sino de elaborar de modo conjunto entre un grupo

de docentes una red que, a modo de suma dinámica de procesos, sea abordada por docentes diversos en sus grados o cursos respectivos. Se trata, como decíamos inicialmente, de refundar una praxis².

- **En cuanto al Plan de Comprensión de Textos:** El acceso a la información de las diferentes disciplinas se produce escolarmente a través de diversos textos orales, escritos y mixtos (verbales y con imágenes o icónicos). La selección áulica de tales materiales —que son soporte de los conocimientos disciplinares— es una operación que lleva a cabo un experto en esa disciplina, el docente, y gran parte de su trabajo pedagógico consiste en facilitar el acceso por parte de los alumnos al discurso propio de cada ciencia que los textos seleccionados vehiculizan. Desde esta perspectiva, la clase está definida por el modo en que se encara tal selección de textos, por el tratamiento de la información, y por las actividades de lectura y de escritura realizadas, y estas cuestiones tienen sin duda estricta relación con el modo en que los alumnos leen y escriben en las aulas (ME SF-UNL, 2004). Por otra parte, la experiencia docente indica que, aunque en el área de Lengua, en los distintos niveles de la enseñanza, se den los instrumentos lingüísticos necesarios para la mejora de la comprensión y producción de textos, los alumnos frecuentemente tienen dificultades para exponer los significados de los contenidos que han aprendido en las distintas áreas curriculares. Esto es así porque las estrategias y habilidades que pueden llegar a adquirirse en Lengua no siempre pueden transferirse a cualquier otra área del conocimiento, pues para aprender a comprender y producir textos disciplinares hay que pensar desde la perspectiva del campo científico correspondiente. Esto supone asumir que cada una de las áreas presenta características diferenciadas respecto de la sintaxis, la forma de estructurar los textos y el léxico que utiliza para expresar las ideas en cuestión. Por

2. En este libro nos centraremos en un aspecto del Plan de Lectura Literaria: la organización del currículo (véase Capítulo 2). Para ampliar y profundizar las propuestas de “trayectos de lectura” y de “redes de ficciones”, y para conocer otras propuestas que hacen al Plan de Lectura Literaria, como la implementación de “talleres de oralidad, de lectura y de escritura”, pueden consultarse respectivamente: *¿Qué, cómo y para qué leer?* (Actis, 2002) y *Taller de Lengua. De la oralidad a la lectura y a la escritura* (Actis, 2003), libros anteriores con los cuales *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura* establece una continuidad metodológica.

lo tanto, es responsabilidad de toda la escuela garantizar un alto nivel de alfabetización. Una acción institucional conjunta posibilitaría un avance en el logro de la alfabetización integral, ya que ésta no sólo se proyecta a contenidos de tipo conceptual sino también a contenidos procedimentales y actitudinales que tienen un fuerte impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ME SF, 2003).

Es importante entonces acordar la necesidad de que la problemática de la lectura sea abordada conjuntamente por todas las áreas, y no sólo por los docentes del área Lengua, a través de la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de Proyectos de Lectura de Carácter Institucional, de acuerdo con las características y necesidades de cada escuela. Del mismo modo que la lengua es concebida como una transversalidad que atraviesa todas las instancias de la vida escolar, **la lectura debe ser eje de un pacto institucional** que la contemple y promueva.

Qué es un Proyecto: Hacia una dimensión *política* de la didáctica de la lectura

La escuela es una institución que tiene el deber de educar (hacer crítico al individuo) y a la vez socializar (transmitir las pautas de comportamiento culturales). La dimensión educativa de la participación —que permite desarrollar y formar capacidades como el diálogo, la colaboración, la responsabilidad, etc.— se completa con su dimensión social, debido a que la escuela es una institución pública en la que los ciudadanos tienen derecho a participar. La dimensión profesional de la enseñanza exige un planteamiento de equipo, tanto en lo que respecta a los profesionales que enseñan (y a la vez aprenden) como a los estudiantes que aprenden (y también enseñan); la comunidad crítica que constituye la escuela se basa en la participación (Santos Guerra, 2003).

Todo proyecto educativo supone una dimensión relacionada con la intervención en la realidad: debe proponerse desarrollar capacidades en un individuo que, en su vida social, sea capaz de desempeñarse de modo competente; en nuestro caso, el desempeño en cuestión se pensará en términos de competencias lectoras. En esta instancia de nuestro desarrollo, nos plantearemos **qué es un Proyecto Institucional de Lectura** en tanto

proyecto no sólo pedagógico-didáctico sino social y cultural. Cuando hablamos de proyecto nos referimos a organizar en un escenario situado una serie de acciones para llegar a una meta, previendo recursos materiales y humanos, con la consideración del tiempo del cual se dispone; agregaremos a esta definición inicial otros aspectos relevantes (Ander-Egg, 1991):

CUADRO

1

Qué es un Proyecto

- Una metodología para intervenir en la realidad de una institución de forma consciente y deliberada, a través del estudio, la focalización, el diagnóstico y la jerarquización de los problemas a encarar.
- Una intencionalidad compartida con el resto de la comunidad institucional; una participación consciente en objetivos y metas, en la que se realiza un consenso de las acciones; una herramienta que estimula el desarrollo de una sinergia colectiva.
- Una dinámica de proyección y de búsqueda de resolución de problemas, a través de la definición y el diseño de acciones alternativas efectivas que consideren el punto actual de partida y la situación objetiva de futuro deseada, reconociendo los recursos y fortalezas disponibles en el ámbito institucional.
- Un desarrollo a través de una racionalidad organizativa que se operativiza en etapas; un estado de transición o un "puente" construido entre una situación de partida particular y el proceso de mejoramiento a encarar.
- Un espacio de intervención; una herramienta técnico-social que orienta el curso de la acción para dar respuestas efectivas a demandas y necesidades específicas, y para producir conocimiento sobre la práctica en un espacio institucional específico.
- Un acuerdo de trabajo a través del que se reúne a los actores en equipos y se coordina la actuación de cada uno de los miembros; una nueva cultura del trabajo profesional.
- Un diseño de una manera de 'hacer una institución' que incorpora la autoevaluación al quehacer institucional.

Es necesario aclarar aquí que en las escuelas nos referimos a proyectos en relación con intenciones y modalidades diferentes; cuando escolarmente se habla de modo genérico de **proyectos institucionales** se hace referencia a aquellos proyectos que elabora la institución con el objetivo de fijar sus políticas educativas, los criterios a partir de los cuales se organiza y la manera como lo hace, los objetivos que persigue, etc., en tanto estrategia global o suerte de declaración de principios, propósitos y pautas, que se concreta anualmente en la planificación institucional estratégica y en las planificaciones de los docentes. Pero en las escuelas son necesarios además otros tipos de proyectos: los *proyectos educativos* (tanto *generales* como *de aula*, que pueden estar articulados y que atienden problemáticas específicas institucionales, en el primer caso, y de un grupo de alumnos, en el segundo); los *proyectos de investigación*, elaborados tras el objetivo central de construir conocimiento, y enmarcados y justificados por el proyecto institucional; los *proyectos de intervención sociocultural*, que son diseñados con el objetivo de producir transformaciones a nivel comunitario (Bixio, 2004). El proyecto que propiciamos, en relación con la categorización anterior, se encuadraría dentro de los *proyectos educativos: generales*, en tanto los **Proyectos Institucionales de Lectura** diagnostican e intentan resolver una problemática específica institucional (allí radica el posicionamiento teórico, metodológico y finalmente político: **la lectura es una problemática institucional**) pero, a la vez, articulado con instancias puntuales de trabajo *de aula*, tal como se expondrá a lo largo de este desarrollo.

Veamos la secuencia esquematizada propuesta a continuación:

CUADRO

2

Proyecto Institucional de Lectura

Diagnóstico y evaluación institucionales

Procesos sistemáticos de recolección y análisis de información, destinados a describir la realidad y evaluarla (emitir juicios de valor que sirvan de base) para la toma de decisiones superadoras del estado de cosas.

Autodiagnóstico y autoevaluación

Prácticas de evaluación interna realizadas por los diferentes actores implicados en las situaciones que se analizan y en las problemáticas a resolver.

› Autoevaluación: PROBLEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS³

En este proceso, se trabaja en función de:

- Identificar, jerarquizar y comprender los problemas.
- Confrontar con la teoría y con el contexto socioinstitucional.
- Elaborar nuevas hipótesis de trabajo, en función de priorizar y buscar soluciones mediante la actualización teórica y la propuesta de estrategias didácticas innovadoras.
- Realizar trabajos de campo con seguimiento a través de tutorías de apoyo y relevamiento de casos y producciones, para poder corroborar estas hipótesis en la práctica, es decir, para verificar su adecuación a la resolución de los problemas a través de la modificación de dicha práctica.
- Consensuar criterios que permitan intentar un nuevo modo de articulación teoría/práctica.

PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA

INSTITUCIÓN:

Diagnóstico y evaluación:

Debilidades y fortalezas en:

- Infraestructura: *FUNCIONALIDAD INSTITUCIONAL DE LA BIBLIOTECA.*
- Áreas: Delimitación de contenidos. Metodologías de trabajo y presupuestos teóricos: *PLAN DE LECTURA LITERARIA.*
- Niveles: Contenidos transversales. Instancias de articulación interáreas: *PLAN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS.*

3. Davini, María C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Bs. As.

PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA

» Infraestructura⁴: *FUNCIONALIDAD INSTITUCIONAL DE LA BIBLIOTECA.*

Biblioteca/hemeroteca escolar: Área "pivot" para la circulación institucional del conocimiento

Debilidades (hipotéticas):

- 1. Material nulo o escaso o no pertinente (no hay libros; hay pocos libros; hay libros desactualizados, etc.).
- 2. Problemas de infraestructura (falta de espacio, carencias edilicias, estanterías insuficientes, etc.).
- 3. Falta de organización de la biblioteca (falta de: relevamiento y clasificación, sistematización a través de ficheros o de informatización, etc.).
- 4. No hay cargo (no hay bibliotecario/a).
- 5. Hay cargo (bibliotecario/a) pero existe algún obstáculo personal o funcional que coarta o atenta contra el normal desempeño de las funciones.
- 6. Otras variables.

Propuestas superadoras: Realización/implementación de:

- 1. Campaña de libros (compra, donaciones, etc.).
- 2./3. Acuerdos con bibliotecas extraescolares (populares, públicas, municipales, provinciales, etc.).
- 3./4. Regímenes de pasantía de alumnos avanzados (alumnos que asumen el rol de bibliotecario, monitoreados por tutores docentes, o de auxiliares de bibliotecarios, monitoreados por éstos).
- 5. Instancia de mediación de los mismos actores institucionales (cuerpo docente): mediación docente.
- 6. Otras propuestas consensuadas.

4. Infraestructura: Recursos edilicios y materiales.

ARTICULACIÓN BIBLIOTECA-TRABAJO ÁULICO

PLAN DE LECTURA LITERARIA

PLAN DE COMPRESIÓN DE TEXTOS

Ampliaremos aquí el ítem incluido en el Cuadro 2 en relación con la **infraestructura y la funcionalidad institucional de la biblioteca**, ya que —en cuanto a los soportes y los ámbitos— sabemos que muchas veces, la biblioteca resulta insuficiente para facilitar el aprendizaje, la valoración y el goce de la lectura en la variedad, y que no suelen existir hemerotecas en las escuelas. La escasez de recursos pedagógicos específicos de cada área es un factor que no facilita nuestra tarea docente. Por eso, cuando hablamos de la resignificación del espacio de la biblioteca, aludimos a que la biblioteca escolar debería ser concebida como espacio activo e interactivo dentro de la institución. El objetivo ‘de máxima’ es que se constituya en un centro de relevamiento, información y discusión, en el que el bibliotecario asuma un rol de mediador entre el alumno y las fuentes, y que en el futuro, si las condiciones objetivas lo permiten, sea entendida como un centro de recursos multimediales.

En la práctica, suelen existir muchas dificultades para incorporar al personal de la escuela, no sólo a los bibliotecarios, a un proyecto, sobre todo si éste trasciende lo áulico. Sin embargo, resulta indispensable que los proyectos comprometan a la institución en general y que todos los agentes participen de los mismos, cada uno desde su rol pero de manera activa y comprometida. Lograr esta participación y anuencia es una tarea ardua; la biblioteca, por ejemplo, debería estar al servicio de los alumnos siendo más flexible en sus plazos de préstamo de libros y permitiendo a los alumnos participar en proyectos que involucren el uso de ese espacio escolar y el contacto directo con los libros, es decir, debería reorganizarse, y esta reorganización tiene que ver no sólo con la voluntad del bibliotecario sino con cuestiones de presupuesto, de infraestructura y de acuerdos entre docentes, directivos y bibliotecarios. A partir de ello, debería proponerse una redefinición del tiempo y del espacio de la biblioteca, y también la redefinición

de roles, a través del trabajo conjunto entre el bibliotecario y los docentes de las distintas áreas y niveles. Si la escuela no cuenta con infraestructura, deberemos trabajar en proyectos que impliquen: campañas del libro, realización de beneficios para la compra de material (para abaratar los costos: libros usados y en oferta), realización de ferias, bibliotecas ambulantes, relación con las bibliotecas populares del barrio y la ciudad, regímenes de pasantías de los alumnos de los grados o cursos superiores para que trabajen en la biblioteca escolar (por ejemplo, en la reorganización de la misma y en el relevamiento y clasificación de volúmenes), y que esas pasantías se articulen como prácticos de alguna asignatura –cuyos docentes a cargo coordinen, monitoreen el trabajo a modo de tutores– y cuya aprobación permita promocionar, por ejemplo, un trimestre, etc. Estas propuestas nos remiten a la cuestión de tratar de replantear la estructura rígida de las disciplinas y programar actividades paralelas y complementarias. Por ejemplo: durante el primer trimestre, un grupo de alumnos desarrolla una actividad en clase y otro, en la biblioteca; durante el segundo trimestre, se intercambian los roles de los grupos; en el tercero, ambos grupos coexisten en el aula y se cierran las actividades a través de un trabajo de puesta en común. En definitiva: la resignificación del espacio de la biblioteca y la estrecha relación entre alumnos-docentes-bibliotecarios es fundamental para la implementación y el satisfactorio desarrollo de proyectos colectivos (Actis, 1998).

Retomando lo señalado en un principio, y tal como se graficara en el Cuadro 2, la organización de “Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura” se despliega sobre dos instancias que conforman el **Proyecto Institucional de Lectura: el Plan de Lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos**. Abordaremos en primera instancia la cuestión de la lectura literaria y de los planes institucionales de lectura en relación con el desarrollo de la competencia literaria (en el Capítulo 2) y, en una segunda instancia (en los Capítulos 3 y 4), delinearemos estrategias a seguir para trabajar institucionalmente la lectura de otros textos de circulación social, en función de cómo se leen los textos disciplinares en la escuela, y presentaremos propuestas para articular ambos planes (‘zona de cruce’ entre el Plan de Lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos), según el siguiente esquema:

- I. **PLAN DE LECTURA LITERARIA: Cómo organizar el currículo del área Literatura** (Capítulo 2). En este capítulo, reflexionamos sobre el acto de leer literatura en la escuela, en relación con estos interrogantes: ¿Qué obras y autores seleccionar? ¿Cómo diseñar el currículo? Desarrollamos la alternativa dada por las redes de ficciones, en relación con la noción de canon literario escolar. Seleccionamos textos y autores reunidos a través de: intertextos, trayectos de lectura, conexiones culturales y vínculos en forma de series. Proponemos actividades encuadradas dentro de la noción de taller de lectura.
- II. **EL PLAN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS: La lectura de textos diversos de circulación social y Cómo trazar los lineamientos para un plan de lectura comprensiva de textos disciplinares** (Capítulos 3 y 4). En esta sección incluimos un registro de experiencias realizadas y de estrategias y acciones llevadas a cabo en relación con la implementación de un proyecto institucional de lectura de todo tipo de textos (ya no sólo de textos literarios), además de sugerencias sobre los modos de organizar el cronograma, de efectuar acuerdos entre los diversos actores institucionales y, en general, sobre los pasos a seguir para lograr los objetivos propuestos, con el acento puesto en la lectura comprensiva de textos disciplinares en la escuela (los textos expositivos, el discurso expositivo-explicativo, el discurso expositivo-argumentativo). Incluimos además propuestas para articular los Planes I y II.

Finalmente, señalaremos que este libro está destinado a todos aquellos que ejercen el rol de mediadores de la lectura de otros dentro de un contexto institucional, es decir, directivos, bibliotecarios y docentes de todas las áreas y niveles: Inicial (Educación Parvularia, en otros sitios), EGB 1 y 2 (Básica o Primaria), EGB 3 y Polimodal (Media) y Superior (Profesorados y carreras de Formación Docente).

Plan de Lectura Literaria: Cómo organizar el currículo

Literatura y escuela: De las problemáticas del aula a las alternativas didácticas

En el contexto de la enseñanza tradicional, la literatura para niños y jóvenes se planteó como un recurso auxiliar de aprendizaje de la normativa de la lengua y para la enseñanza ética y moral. Leer hoy literatura en la escuela desde la recuperación del significante lingüístico y desde la transgresión normativa es una alternativa para devolverle su significado en el ámbito institucional. Se trata no sólo de reformular las prácticas sino de redefinir la especificidad del objeto que nos ocupa. Debido a que la literatura para niños y jóvenes constituye un fenómeno cultural complejo, intentaremos en esta instancia articular algunas respuestas y plantear algunos interrogantes⁵. En relación con la concepción de literatura para niños, a lo largo de la historia se han producido cambios (consignados en el Cuadro 3 como: Eje diacrónico), ya que el concepto de época determina la modernidad o no de ciertas ideas y/o tendencias culturales, y el lector moderno, emergente de nuevas condiciones en el campo de la literatura para niños y de su enseñanza, asume

5. Michèle Petit afirma que en las últimas décadas, y en parte por la crisis de la tradición, la juventud se ha transformado “de un valor despreciado a uno en boga” y quizás por eso se ha producido un crecimiento significativo de la producción cultural a ellos destinada. Relacionamos esto con el auge actual de la llamada “literatura juvenil”.

nuevas perspectivas ante las mismas. Pero tales cambios se siguen produciendo: en la actualidad coexisten concepciones 'en litigio', es decir, posturas diversas sobre los ejes literatura-infancia-escuela, y líneas de convalidación y de crítica ante tales posturas (en el Cuadro 3: Eje sincrónico). En general, la literatura para niños y jóvenes ha tenido en la escuela durante años un carácter esencialmente instrumental, y lo sigue teniendo en muchos casos. Nos referimos a lo instrumental tanto en relación con su circulación escolar (el texto literario como "excusa" o simple medio para trabajar un contenido de tal o cual disciplina) como en la unilateralidad con que la literatura es leída dentro de los límites del aula (es decir, "condenada" a dejar un mensaje moralizante al lector: centrar el trabajo en el mensaje de un texto tiene que ver con encontrarle una función a la lectura literaria, con que la literatura sirva en la escuela para algo concreto y puntual, en este caso, transmitir tal mensaje). En relación con esto último, afirmaremos que, en efecto, en la recepción escolar se otorgan a los textos valores pedagógico-moralizantes que, en muchos casos, no se encontraban en la producción de los mismos, ya que prevalece en la enseñanza de la literatura la fuerte impronta normativa propia de la escuela. Sobre este tema, señala el escritor Ricardo Mariño (2004): "El dios Hermes es el patrón de la lectura, en virtud de su papel de mensajero entre los dioses y los humanos. Hermenéutica es la palabra que designa la actividad de interpretación de los textos sagrados pero también tiene un uso más general para nombrar todo acto de interpretación de textos. Ayer nomás toda la educación era religiosa. La tradición religiosa en la educación, orientada a formar moralmente a partir de textos que enseñan lo que una institución, la iglesia, cree que se debe enseñar, es la matriz arcaica a la que responde esa tendencia todavía existente en el ámbito docente, por la cual de un texto literario se puede y se debe extraer una enseñanza sintética, definida y, curiosamente, buena. ¿Por qué esa arbitrariedad? Porque esa actitud conecta con aquella posición hermenéutica que da por sentado que en lo escrito (sagrado) sólo puede haber mensajes edificantes. Bajemos a Hermes de la palmera. La maestra no es Hermes. Hermes no existe, o todos somos Hermes".

En los últimos años, sin embargo, y siempre en relación con el posicionamiento de la literatura para niños en la escuela, puede notarse una mayor preocupación por el objeto literatura, ya que se impone la autonomización de la práctica literaria frente a las imposiciones de la cultura escolar que

desdibujan tal objeto. Se trata de construir o restaurar el lugar autónomo y disciplinar de la literatura, lugar en el cual sea posible forjar espacios interiores de producción y de prácticas textuales por parte de los docentes y de los alumnos.

La literatura para niños y jóvenes

La especialista en literatura para niños y jóvenes María A. Díaz Rönner (2000) señala sobre esta temática que, “instaurada la infancia dentro de un campo sociocultural, se delinean allí las operaciones pedagógicas y moralizadoras que han cristalizado un modo de ser –y, en consecuencia, de leer– lo infantil expandiéndose velozmente hacia su mercantilización (...). La literatura para niños ha sido y es comentada y analizada desde el discurso pedagógico, exigiéndole la donación de textos utilitarios, en detrimento de una interpretación crítica necesaria”. Éstas y otras cuestiones serán resumidas en el Cuadro 3, a partir de escritos diversos de Díaz Rönner (1996, 2001) y de aportes personales:

CUADRO

3

La literatura para niños y su posicionamiento en la escuela

- **Eje diacrónico:** “Concepciones en proceso” de construcción y de cambio.
- **Eje sincrónico:** “Concepciones en litigio”. Coexistencia de posturas diversas sobre literatura-infancia-escuela: líneas de convalidación y de crítica

**Factores que perturban el proceso de autonomización
de la práctica literaria escolar**

1. Relaciones de poder instituidas: *La manipulación*

- El ejercicio del poder: El vínculo del niño con la literatura está signado por el poder adulto ejercido desde el rol del "destinador" que concibe al niño como "destinatario".
- Lo literario subordinado a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia (reproducción de conductas sociales sin revisión crítica).
- Literatura como hecho pedagógico: preeminencia de valores educativos.
- Contenido moralizante como valor excluyente: reducción o neutralización de la dirección plural de los textos para "consumarlos" en una zona unitaria de moralización.

2. Incidencia de otras disciplinas: *La "intrusión" y la "traición"*

- La psicología y la psicología evolutiva: A pesar de que la psicología evolutiva puede ayudar a conocer las necesidades e intereses probables de los chicos en lo que hace a temática, personajes y desempeño lingüístico, su sobreestimación conduce a un esquematismo contraproducente.
- La pedagogía y la didáctica: La pedagogía en relación con las 'utilidades' que se pueden 'obtener' del libro para 'educar mejor' deviene en "pedagogismo", y el didactismo literario a ultranza no es ajeno al didactismo de orden moral y/o religioso.
- La *moral* (modo de obrar, comportamiento, costumbres; la moralidad es un sistema público para guiar y juzgar la conducta de las personas; la conducta moral está justificada por el conocimiento del bien y del mal, por el conocimiento de las reglas morales) y la *ética* (carácter, usos; la ética es una disciplina filosófica que aborda el estudio sistemático de la moralidad, de las fuentes del conocimiento moral, de la justificación de las normas

y valores morales para la toma de decisiones): Los diferentes tiempos permiten manifestar otras escalas de valores; cada creador establece su propio programa axiológico (el conjunto de valores que mejor lo expresan ante los demás).

3. Concepción del texto literario como instrumental y/o subsidiario:

El vaciamiento

- Simplificaciones pseudoestéticas, reduccionismo: calidad literaria como valor relativo.
- Exclusión de: la imaginación y del cuerpo.
- “Mensaje”: una lectura de tipo estático.
- “Interdisciplinariedad” entendida como punto de partida para llevar a cabo prácticas desnaturalizadoras con textos literarios como meros ‘pretextos’.
- Restricción o anulación del placer que el texto literario potencia en su grado de gratuidad y transgresión permanentes.

4. Desplazamiento del lenguaje: *La paradoja*

- El lenguaje es protagonista específico de la obra literaria y sin embargo parece estar desplazado del centro de atención. Se aborda a la literatura para niños desde disciplinas que “distraen” del objetivo (la especificidad) de todo hecho literario: *el trabajo con la lengua que cada escrito formaliza*.
- *Lo moralizante a través del lenguaje*: Se manifiesta en el empleo de cierta lengua edulcorada y ciertos símbolos artificiosos, que repiten especularmente los modismos o actitudes que los adultos quieren mantener en tanto statu quo.

- *La neutralización de la trama:* Existe una zona de "no conflicto"; el lenguaje artificioso construye una zona de inocencia, de "no culpa". La historia que la literatura infantil de tono moralizador desarrolla culmina siempre con la instancia en que el o los personajes se vuelve/n "bueno/s" y en la que se imponen los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, en su intencionalidad de proyectarse ahistóricamente. De esta manera, la literatura para niños consagrada forja sus propias trampas, su propia rutina, sus propios clichés.
- *La lectura arquetípica:* En relación con el ítem anterior, la lectura arquetípica impide u obstaculiza la inserción de los chicos en el mundo social y cultural.

Aspectos a considerar para contrarrestar los problemas anteriormente enunciados

- *El vínculo literatura-escuela:* La lectura literaria en la infancia y en la adolescencia es una práctica cultural asociada a dos espacios: el del tiempo libre y la intimidad (signado por el deseo y por el azar) y el de la vida escolar, que es el primer escenario en el que se desarrolla la vida pública: la escuela ha asumido el rol institucional de mediadora entre el niño y la literatura, al menos de manera formal ya que así lo declara en sus objetivos. Ahora bien, cuando la escuela se ocupa de un vínculo que ya no está signado por el deseo y el azar a los que hacíamos referencia, el mismo depende de la índole de la "mediación pedagógica". Ésta no debe incurrir en los problemas señalados en los ítems anteriores.
- *La polisemia:* La literatura es el texto verbal establecido en un estatuto autónomo, la escritura, por lo que "amojonarlo" tras una lección o una línea didáctica es comprometer la polisemia o pluralidad de significaciones que el mismo texto literario provee al potencial lector u oyente.

- *El juego literario y el rol del lector:* Este criterio nos aproxima a lo disperso, lo inventado y lo transgresor que todo hecho literario acarrea. Ante esto, el receptor no puede ser excluido de nuestras consideraciones ya que el mismo actúa de manera no pasiva, a favor o en contra de lo que se le ofrece. El lector es un miembro imprescindible de la textificación, es la categoría que subraya la carga cultural histórica y social del libro. Barthes profundiza respecto del vínculo entre el texto y el lector oponiendo la "lectura-juego" a la lectura de "consumo" y define el acto de leer como la producción de un "texto-lectura" y a la lectura como el texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos. El placer lector no es posible sin deseo: "El texto que Ud. escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe: es la escritura" (Barthes, 1974).
- *La materialidad de la escritura:* La literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas. Se trata de recuperar el significante lingüístico y, además, de construir un imaginario simbólico desde la intertextualidad y la transgresión normativa.

A continuación, abordaremos el tema del repertorio de textos y autores seleccionados escolarmente, que enmarcará nuestra propuesta de redes de ficciones a través de las cuales iremos construyendo, en la acción escolar, una relación posible con el arte, con la literatura y con el conocimiento.

El canon literario escolar. La operatoria de selección

El término *canon* constituye una noción problemática para abordar y definir. En cuanto a su origen, su sentido primero fue esencialmente prescriptivo y dogmático, relacionado con el ámbito de la religión ('canon' como catálogo de libros sagrados admitidos como auténticos por la Iglesia,

como leyes relativas a la fe, etc.). A lo largo de la historia, el término adquirió nuevas significaciones a través del uso secularizado; aplicado al campo de lo literario, retomó la línea prescriptiva de su acepción de origen al emplearse como sinónimo de 'repertorio de obras que deben ser enseñadas por las instituciones educativas', en tanto paradigma en el proceso de la transmisibilidad histórica y social. Sin embargo, preguntarse hoy por el canon significa repensar la especificidad de un campo que se encuentra signado por fuerzas de atracción y de rechazo: el canon no puede pensarse sino en el espacio oscilante entre lo constante y lo mutable, es decir, la idea de canon excede la cuestión del mero listado o repertorio de obras reconocidas por su importancia, e involucra las evaluaciones sociales de dicha selección y sus condiciones de legibilidad e ilegibilidad (Cella, 1998). La cuestión se inscribe en el contexto de lo ideológico, es decir, de las ideas, creencias y valoraciones que se estructuran como la cosmovisión de determinados sectores o clases en el interior de una formación social: la formulación y, sobre todo, la imposición de un canon son fenómenos sociales, y el proceso de su constitución está íntimamente vinculado con posiciones de poder (Jitrik, 1975).

Aprehender el campo intelectual, es decir, el área social diferenciada en que se insertan los productores y los productos de la cultura ilustrada en las sociedades occidentales modernas, constituye una de las claves para edificar una sociología de la producción artística y analizar —comprender— cómo funciona la literatura en esas sociedades. Bourdieu (1967) afirma que en toda sociedad suele existir una pluralidad de potencias sociales, a veces recurrentes y otras, concertadas, las cuales —en virtud de su poder político o económico o de las garantías institucionales de que disponen— están en condiciones de imponer sus normas culturales a una fracción más o menos amplia del campo intelectual, y que reivindican una legitimidad cultural, ya sea por los productos culturales fabricados por los demás o por las obras y las actitudes culturales que transmiten. Estas potencias sociales pueden ser instituciones específicas, como el sistema escolar y las academias, que consagran por su autoridad y su enseñanza un género de obras y un tipo de hombre cultivado, o bien, grupos literarios o artísticos como los cenáculos, los círculos de críticos, los salones o cafés, etc., a los que se les reconoce un papel de guías culturales.

En cuanto a las relaciones entre la noción de canon y las diferentes

posturas ante el hecho literario, es necesario recordar que las concepciones tradicionales acerca de la literatura operan con un conjunto limitado de nociones y categorías teóricas que llevan a entender a la literatura como la actualización de diversos mecanismos expresivos que plasman la intencionalidad estética de un autor. A la vez, esta intencionalidad tiende a pensarse como la manifestación de diversos factores lingüísticos, étnicos y geográficos, que se articulan según un orden cronológico que ordena linealmente el campo de la historia literaria. Estas concepciones tradicionales se basan en la creencia de que los fenómenos literarios pueden circunscribirse al plano unitario de una obra y de la subjetividad de un autor. Contrariamente, quienes asumen una perspectiva teórica que cuestiona los principios y las nociones sobre los que se asientan estas concepciones tradicionales —perspectiva que se basa en las formas diversas del saber contemporáneo— postulan la dimensión ideológica, social e histórica de los hechos literarios y la naturaleza simbólica, colectiva y plural de los sujetos involucrados por ellos. Estas concepciones de literatura —que son diversas, ya que no existe, en el campo de los estudios literarios contemporáneos, una teoría concebida de manera unívoca— cuestionan también la noción de canon implicada por las posturas tradicionales. Según Retamoso (2001:103): “En ese contexto de conocimiento y reflexión teórica, la discusión acerca de la noción de canon y, sobre todo, de sus supuestos filosóficos, ideológicos y políticos ha llevado necesariamente a repensar el ‘horizonte epistémico’ sobre el que dicha noción se sostiene. En consecuencia, un nuevo marco de saber parece constituirse en reemplazo de dicho ‘horizonte’, reconociendo múltiples y variadas fuentes y líneas de desarrollo a nivel teórico y metodológico (...) Aunque ese nuevo marco de saber no es una consecuencia directa de la discusión acerca del canon, sino que, por el contrario, esa discusión parecería ser un efecto de las nuevas concepciones acerca de la literatura que se han desarrollado en el mundo académico de Occidente en las últimas décadas”.

Para que estas cuestiones teóricas impacten en las prácticas, proponemos —a modo de instancia de “auto-reflexión” sobre la participación de cada docente en la manifestación del canon literario escolar en su propia institución— la realización de un trabajo de campo, que puede organizarse a partir de una gran variedad de opciones, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los mediadores, sus diferentes realidades

profesionales, etc. Jackson (1991) señala que "tomar en serio" la enseñanza implica un trabajo arduo y sistemático para comprender la perspectiva teórica que está detrás de la defensa de una práctica y, en líneas generales, para descubrir lo oculto detrás de lo aparente y la complejidad detrás de la simpleza. Por eso es necesario, en relación con el tema que nos ocupa, **que los mediadores tomen conciencia del canon detrás del corpus**. Se trata específicamente de que, a través del análisis de los corpus vigentes en la actualidad y/o en épocas pasadas determinadas, se confronte el canon actual con el canon vigente en ese otro período, o con el canon que regía la selección de autores y obras leídas en la institución formadora, o con el canon subyacente en las propuestas de lecturas de los manuales y antologías literarias de uso frecuente en las escuelas, etc. En síntesis, **las instancias de indagación en el corpus para hipotetizar sobre el canon** comprenderán:

- el relevamiento parcial del mismo (el listado de textos y autores surgido del relevamiento realizado dará cuenta de que el canon literario escolar vigente supone una serie de tareas previas de selección y recorte que van determinando qué literatura se lee en la escuela) y:
- la reflexión sobre el resultado del relevamiento, a modo de conclusiones y de comentario crítico (seguramente, ante los resultados, podremos tomar conciencia de lo cerrado de este repertorio al compararlo con la literatura que circula fuera de la escuela; sólo confrontando ambos repertorios podremos ampliar y actualizar la selección de obras que se trabaja desde lo escolar, releer los textos que ya forman parte de la misma y repensar cuáles son esos criterios de selección: por qué elegimos ciertas obras y ciertos autores y no otros).

Finalmente, una constante en relación con la selección de textos y autores en los currículos escolares es la presencia preponderante y a veces excluyente de nombres canonizados, es decir, de aquellos autores cuyas obras han sido legitimadas por el paso del tiempo y que han sido incluidos en la historia de la literatura como lugar de conservación y consagración. En este sentido, el manual tradicional —que resulta fuente de consulta en muchos casos única por parte de los mediadores en el momento de seleccionar el corpus a trabajar— representa en sí mismo una instancia de mediación entre

la literatura y los alumnos (ya que sólo tiene validez en el interior de la institución escolar, espacio en el cual se dan las condiciones para su lectura) y suele funcionar, en relación con el canon, como ámbito de conservación. Los que siguen son algunos de los presupuestos que contribuyen a concebir la idea tradicional de un manual "necesario" para enseñar literatura: la presunción cientificista de poder transmitir resúmenes de saberes cerrados y consolidados; la idea de que, al enseñar tradicionalmente literatura, se está enseñando o una forma de la historia, o bien un uso prestigioso del lenguaje; la existencia de prácticas mecanizadas y homogeneizantes, por ejemplo, una guía de análisis que se usa para todos los textos (textos que, por lo tanto, diluyen su polisemia porque son leídos en un mismo sentido). A pesar de esto, es preciso destacar que en los últimos años han surgido propuestas innovadoras que, incluso sin poder escapar de su condicionamiento de 'texto para uso escolar', incluyen obras tradicionalmente no leídas en la escuela, nuevas actividades y/o señalamientos que parten del reconocimiento del problema y la intención de solucionarlo, planteando la propuesta en cuestión —con diferente grado de eficacia— como espacio de múltiples lecturas.

Las redes de ficciones y los trayectos de lectura. Nociones referenciales y propuestas

El eje de la propuesta de trabajo en esta instancia es el **Plan de Lectura Literaria**, a partir de la reflexión sobre las operaciones para seleccionar y clasificar los textos y determinar el corpus a trabajar y, por lo tanto, para dimensionar nuestra incidencia como mediadores en la conformación del canon literario escolar que subyace en los corpus seleccionados en nuestra institución. **El plan surge a partir de la necesidad de implementar un proceso progresivo y sistemático de lectura, con instancias individuales y grupales, y monitoreo constante del docente, encarado a modo de proyecto.** Este concepto será clave tanto para organizar el plan de lectura al que nos referimos (la lectura sistemática, que implica la reflexión sistematizada sobre la materia escrituraria), como para otras instancias más 'libres' de trabajo sobre los textos, como lo son los talleres de lectura, de escritura y de oralidad (ya que el trabajo de taller también se organiza a partir de un proyecto).

LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Ejes Problemáticos

1. LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

CRITERIOS USUALES/VIGENTES:

- En los CBC⁶:
 - Fuente-Canal
 - Género
 - Tipología
 - Nacionalidad (lo argentino-lo universal)
- En la praxis:
 - Los criterios anteriores
 - Eje diacrónico (Referencia sociohistórica)
 - Relaciones temáticas y/o formales
 - Autores

ALTERNATIVA DIDÁCTICA

- Redes de ficciones

2. LA TENSION ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA:

ALTERNATIVA DIDÁCTICA

- Diversas “puertas de entrada” a lo literario:
- Oralidad-Lectura-Escritura⁷

6. Contenidos Básicos Comunes (CBC).

7. La temática: “Los talleres de oralidad, de lectura y de escritura en el proceso de desarrollo de la competencia literaria dentro del ámbito escolar” no se abordará en este libro; tal como se señalara en la nota al pie número 2, puede consultarse en: Actis, B. (2003) *Taller de Lengua*. Homo Sapiens, Rosario.

3. LAS METODOLOGÍAS: El desafío de revertir ciertas prácticas mecanizadas:

- **PROBLEMAS:** Prácticas fundadas en un apriori: "Todos los textos se leen en un mismo sentido" (Ejemplos: Cuestionarios-guía similares para todos los textos; Actividades preestablecidas; etc.).

ALTERNATIVA DIDÁCTICA

- **Talleres de Lectura:** Plantear instancias "libres" de lectura, pero articuladas en un plan vertebrador (redes de ficciones-proyecto institucional de lectura);
- **Talleres de Escritura:** Replantear los modos de apropiación de los lenguajes literarios en el aula.

En cuanto al concepto operativo de *redes de ficciones*, nuestra propuesta intenta construir caminos alternativos en el campo de la didáctica de la literatura, ya que la recepción lectora y las conexiones culturales constituyen una base de referencia metodológica que nos permiten salir del círculo de recursos tradicionales empleados en la enseñanza. La consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de relaciones entre producciones artísticas de lugares y épocas diversas pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y recreadores de cultura. Cuestiones como la intertextualidad y la interculturalización, entonces, devienen conceptos que resultan lo suficientemente amplios y a la vez funcionales como para permitir trabajar escolarmente una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en límites más vastos que la referencia canónica a una producción nacional y de época. A continuación, expondremos algunos conceptos que amplían lo anteriormente expuesto.

ALGUNAS NOCIONES REFERENCIALES:

- El texto no puede ser aprendido como globalidad, ya que la escritura circula incesantemente convirtiendo toda pretendida globalidad en parte de un inmenso tejido.

- Los textos deben y pueden ser leídos de varias maneras: la concepción polifónica del lenguaje nos presenta las palabras, vueltas a nacer en cada acto de habla nuevo.
- La escritura es una acción interminable; cada texto es un fragmento de un texto infinito.
- En cada texto que producimos, escrito u oral, siempre aparecen rastros de otros discursos, individuales o sociales, contemporáneos o anacrónicos, ya que todo discurso se construye sobre la base de otros discursos: cada texto dialoga, interroga, responde, niega y recrea otros textos.
- El texto literario es también un “aparato intertextual” que, a diferencia de lo que ocurre con otros textos, transforma a la literatura en un recurso; profundiza lo que es una condición discursiva general, se apropia de ella, y de este modo intenta producir un efecto estético.
- Para descifrar el procedimiento intertextual es necesario no sólo conocer el discurso citado sino reconocerlo de inmediato en su nuevo contexto (sólo de este modo el lector comprende la alusión, la parodia⁸, la cita directa, la recreación, el epígrafe, etc.).

En relación con lo anterior, pero ya centrándonos en la metáfora de la red, señalaremos que la misma es empleada por las teorías constructivistas, que demuestran la importancia que adquiere el establecimiento de relaciones en la comprensión significativa de nuevos aprendizajes: nuestras estructuras cognitivas funcionan como una red, por lo tanto es necesario relacionar los contenidos entre sí para que no resulten estáticos. Cuando hablamos de metáfora, nos referimos en primera instancia, claro, al hecho de que la metáfora supone la construcción de una analogía, de una traslación del sentido

8. En muchos de los cuentos para niños que mencionaremos en los ejemplos que siguen de “redes de ficciones” veremos la parodia como recurso (la parodia de género, de tradiciones literarias, de estereotipos, de lenguaje, etc.). A modo de somero ejemplo, fuera de los expuestos en la red, en “El libro de los prodigios”, de Ema Wolf (Norma, 2003), se hace parodia de género y de tradición literaria, ya que allí la autora parodia los “ejemplos” en la tradición del Infante Juan Manuel (apólogos de tradición medieval, etc.). Para ampliar este tema general, podemos indagar no sólo en la tradición satírica grecolatina sino remitirnos a la noción de “carnaval” de Bajtin y a autores diversos que abordan la literatura comparada (véase: Bibliografía).

del lenguaje a otro figurado a través de una comparación tácita. Puede entenderse además a la metáfora como una transacción entre conceptos, con lo cual decimos que no sólo el lenguaje es metafórico, sino que el pensamiento también lo es. El uso de metáforas permite captar el cambio de miradas acerca del mundo; por eso, una metáfora tal como la de la red, a la que estamos aludiendo, aplicada a la organización curricular permitirá que los contenidos no sean concebidos como cerrados y aislados, sino que mantengan entre sí una relación abierta, a través de distintos grados y tipos de integración. En relación con las prácticas de la enseñanza en la agenda didáctica (Litwin, 2000) y específicamente, con el currículo, podemos hacer aquí una analogía con el concepto de "currículum integrado", que propone que los contenidos estén integrados, por ejemplo, a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división por asignaturas o disciplinas. Justamente, la enseñanza de las disciplinas debería implicar hoy el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son convencionales y muchas veces arbitrarios, y por lo tanto, susceptibles de ser redefinidos y transformados según los niveles de enseñanza. Este carácter provisional de los conocimientos disciplinares sin duda condiciona las prácticas de la enseñanza, inscriptas en ese rasgo sustancial de las disciplinas, y estimula a docentes y alumnos a generar interrogantes: las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de ambos, no son fines en sí mismas.

Ya en nuestra área específica, constatamos que los docentes de literatura nos enfrentamos con campos de conocimiento diversificados y con la necesidad de propiciar la integración con otras áreas disciplinarias, tarea que requiere el aporte conjunto de reflexiones que provienen del campo de la investigación y de la práctica. Del mismo modo, en el ámbito de la escuela, en las relaciones con los otros, con nuestros colegas y con nuestros alumnos, iremos construyendo **redes de intercambio**. Expondremos seguidamente nuestra propuesta de textos, autores y estrategias en relación con la implementación de los conceptos de **redes de ficciones** y de **trayectos de lectura**.

A continuación (Cuadro 5), propondremos un ejemplo de un "corte" de un currículo de literatura para niños organizado como red de ficciones relacionadas por intertextos y por conexiones culturales. Algunos de los autores cuyos textos se han seleccionado aquí forman parte del canon literario escolar argentino actual (como Montes, Bornemann o Mariño) y otros, a pesar de ser reconocidos internacionalmente, de poseer prestigio y de publicar en editoriales de gran circulación (como Gardner) son sin embargo ajenos a él o, al menos, no ocupan un lugar preferencial y recurrente en el mismo (como en el caso de Colasanti); hemos tenido en cuenta, en este recorte en relación con el canon literario escolar, coordenadas de espacio (la literatura argentina para niños y jóvenes) y de tiempo (el momento actual y la última década). En otros casos, se eligieron géneros de ciertos autores que no son los usualmente trabajados en el aula (como la poesía de Bradbury, cuya obra narrativa sí es frecuentemente abordada), la narrativa de Oesterheld, más conocido escolarmente como historietista que como cuentista, o el ensayo, en el caso de Montes.

CUADRO 5

Autores en la red (I)

LOS INTERTEXTOS Y LAS REAPROPIACIONES CULTURALES

DESDE LA TRADICIÓN ESCRITA:

- "Pinocho el astuto" (Gianni Rodari)⁹
- "Pájaros en la nariz" (Ricardo Mariño)¹⁰
- "Las aventuras de Pinocho" (Carlo Collodi)¹¹

9. Rodari, G. (1990) *Cuentos para jugar*, Alfaguara, Madrid.

10. Mariño, R. (1991) *Cinthia Scoch y la guerra al malón*, Sudamericana, Bs. As.

11. Collodi, C. (1997) *Las aventuras de Pinocho*, Gaviota, Madrid.

DESDE LA TRADICIÓN ORAL:

- “Benjamino” (María Teresa Andruetto)¹²
 - “El sastre y el gigante” (John Gardner)¹³
 - “Del tamaño de un hermano” (Marina Colasanti)¹⁴
-

LA FOCALIZACIÓN (la otra mirada)

LA TRADICIÓN ORAL: “Del tamaño de un hermano” (Marina Colasanti)

LA TRADICIÓN ESCRITA: “Exilio” (Héctor G. Oesterheld)

- “REGLAS” DEL GÉNERO: Cuentos de Ray Bradbury: “Abril de 2005: Usher II” (en “Crónicas marcianas”).
 - INTERTEXTOS: E. A. Poe: “La Caída de la Casa Usher”.
 - AUTOR, GÉNERO Y CANON: Poesía de Ray Bradbury-“Fahrenheit 451” (novela de R. Bradbury).
-

LA REFLEXIÓN METALITERARIA

PRÓLOGO de Graciela Montes a “Caballeros de la Mesa Redonda”¹⁵.

LA TRADICIÓN ORAL: “Arturo, el dueño de la espada” (versión de G. Montes).

- Ensayo de John Gardner: “Sobre la trama de una novela”.
 - “Lágrimas de cocodrilo” (Elsa Bornemann)¹⁶.
-

12. Andruetto, María T. (2003) *Benjamino*, Sudamericana, Bs. As.

13. Gardner, J. (1992) *Dragón, dragón y otros cuentos*, Alfaguara, Madrid

14. Colasanti, M. (1996) *Lejos como mi querer y otros cuentos*, Norma, Bogotá

15. Montes, G. (1998) *Caballeros de la mesa redonda*, Gramón-Colihue, Bs.As.

16. Bornemann, E. (1986) *Lisa de los paraguas*, Edic. Pre-escolar, Bs. As.

LAS ESTÉTICAS

- “La lucecita” (Silvina Ocampo)¹⁷ en relación con “Del tamaño de un hermano”, de Marina Colasanti.

LA PUBLICACIÓN (LAS FORMAS DE REPRODUCCIÓN)

- “Las aventuras de Pinocho” (Carlo Collodi).
- “El eternauta” (Héctor G. Oesterheld)¹⁸.

La multiplicidad de sentidos de los textos –que como tal se constituyen en ‘inestables’– y las apropiaciones y reapropiaciones de que son objeto son conceptos que permiten sustentar las ideas de *proceso* y de *cambio* implícitas en nuestras propuestas de *series* y de *trayectos de lectura* en los que se imbrican *la lectura y la escritura*. Del mismo modo, en la observación y el análisis de la trama del tejido cultural está el sustento de nuestra propuesta de *redes*, en relación, a su vez, con las nociones de *pluralidad*, *préstamo* y *cruce*.

Realizaremos a continuación un breve comentario sobre la conexión intertextual de las obras seleccionadas. En líneas generales, en los cuentos mencionados se evidencia la construcción narrativa de lo paródico, lo humorístico, lo absurdo, lo fantástico y lo poético. El primer recuadro incluido en el Cuadro 5 (“Desde la tradición escrita”) hace referencia al proceso de apropiaciones al que inicialmente hacíamos referencia: es interesante trabajar en el aula los cambios en la trama y el personaje de “Pinocho”¹⁹

17. Ocampo, S. y otros (1981): *Cuentos para que los chicos se emocionen*, Orión, Bs. As.

18. Oesterheld, H. (1998) *El Eternauta*, Ed. Récord, Bs. As.

19. Ténganse en cuenta, además, las cuestiones de género (las variaciones entre “Pinocho” novela y “Pinocho” cuento) y la inscripción de “Pinocho” en la tradición popular italiana, desde la *Commedia dell’arte* hasta el “Decamerón”, esto último en función de ver que la red propuesta amplía sus límites mucho más allá de los títulos y autores que inicialmente incluye.

desde Collodi hasta Rodari y Mariño, es decir, **cómo se reescribe contemporáneamente un texto de la propia tradición escrita**. En el recuadro "Desde la tradición oral", se ven las reapropiaciones de historias de base folklórica como la de "Pulgarcito", tal el caso de "Benjamino", de María Teresa Andruetto (que retoma una historia popular de un "Pulgarcito" del norte de Italia), "El sastre y el gigante", de John Gardner (que en clave irónica juega con la grandeza y la pequeñez, y su aparente correlato: la valentía y la cobardía), y "Del tamaño de un hermano", de Marina Colasanti (texto en el cual se construye poéticamente el espacio de confrontación entre lo grande y lo pequeño, y, de este modo, **una estética de la diferencia**).

Desde allí, podemos hacer un salto hacia "Exilio", narración breve de Héctor G. Oesterheld, que muestra, como en Colasanti, **el punto de vista del otro** (se trata de un cuento de extraterrestres en donde el extraterrestre es el humano; el micro-relato está narrado por un habitante del planeta Gelo que cuenta y describe la llegada de un humano) y, de este modo, respeta pero al mismo tiempo desafía las reglas del género (la ciencia ficción). Otro "salto intertextual" está dado por **confrontar géneros y sus cultores**: a partir de la "**transgresión de género**" de Oesterheld en "Exilio", se propone leer cuentos "clásicos" de ciencia ficción de Ray Bradbury, por ejemplo, "Abril de 2005: Usher II", que remite a "La Caída de la Casa Usher", de E. A. Poe, y desde allí, adentrarnos en **la estética de un autor** (Bradbury) a través de la lectura de obras de su autoría: no sólo "Fahrenheit 451" (su novela ya "clásica") sino también obras exponentes de géneros no demasiado difundidos en general y menos, en la escuela: la *poesía* de Bradbury, tal como se adelantara. Otra línea vincular (ya no desde el juego de intertextos sino desde la conexión cultural) está dada por los soportes y los modos de reproducción: de "Exilio" y la ciencia ficción vamos a "El Eternauta", también de Oesterheld, cuyo formato original fue el de una historieta por entregas, y así –volvemos a Collodi– llegamos a "Pinocho", que fue publicado en su origen en Italia como relato por entregas, siguiendo la modalidad del folletín.

La reflexión metaliteraria aproxima la versión de las historias de los "Caballeros de la Mesa Redonda" realizada por Graciela Montes (que a su vez entronca con la recreación de historias de la tradición oral y la tradición escrita universales) a "Lágrimas de cocodrilo", de Elsa Bornemann, cuento en el que el personaje cobra vida y exige autonomía al autor. En ensayos

como el prólogo de la misma Montes a su versión de los "Caballeros..." y de Gardner (autor de "El sastre y el gigante", incluido en la primera red de conexión intertextual aquí propuesta), que teoriza "Sobre la trama de una novela", nos enfrentamos con el doble rol de novelistas y de ensayistas que desempeñan algunos autores, y esto nos permite sugerir que, incluso con los niños pequeños, se instale **la reflexión metaliteraria en el aula**.

Finalmente, la estética de Colasanti se acerca a la de Silvina Ocampo (en este caso, seleccionamos de la autora argentina el cuento "La lucecita"): ambas escritoras aportan al universo expresivo de la literatura para niños una suerte de **mirada tangencial sobre el mundo** y la transparencia de un estilo "clásico".

Autores en la red (II): La dimensión social del realismo

Cruce entre géneros, movimientos, épocas, autores. Presentaremos aquí un ejemplo de acercamiento entre obras de escritores latinoamericanos; se trata de textos y autores que no son usualmente leídos en la escuela, más allá de algunos casos puntuales (por ejemplo, "Canek", de Ermilo Abreu Gómez, que es un clásico mexicano tradicionalmente leído en las escuelas de ese país). Este acercamiento es no sólo geográfico-político-cultural (autores de Latinoamérica) y lingüístico (obras escritas en castellano) sino también tiene que ver con lo temático (el indigenismo de trasfondo humanista) y con el entronque con una tradición (la regionalista). Pero, además, los vínculos se amplían hacia el cruce de géneros (de la narrativa a la poesía), de épocas (de la literatura de la Conquista española a la literatura americana actual), de movimientos (del romanticismo de Juan Zorrilla de San Martín a los exponentes del arte de la Revolución Mexicana, por ejemplo) y, finalmente, nos posibilita la ampliación del canon a través de la lectura de autores como Augusto Roa Bastos, Ernesto Cardenal, Juan Rulfo y otros que serán oportunamente mencionados. Dentro de la literatura argentina, se establecerán vínculos con la obra de Leopoldo Chizzini Melo, en especial con "Tacuara y Chamorro", exponente del realismo social de corte regionalista.

ERMILO ABREU GÓMEZ y la tradición indigenista latinoamericana. Abreu Gómez (Mérida, Yucatán, 1894-Ciudad de México, 1971) ha sido un personaje plural de la escena intelectual mexicana: narrador, crítico, investigador, periodista, dramaturgo, conferencista, filólogo. Como académico, consolidó su prestigio como catedrático en la Escuela Normal Superior de México y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma, miembro de la Academia Mexicana de la Lengua y reconocido sorjuanista: publicó una serie de excelentes ensayos sobre la obra de la escritora mexicana, entre ellos "Sor Juana Inés de la Cruz, bibliografía y biblioteca", de 1934, que influiría en Octavio Paz y su obra "Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe". Como autor de ficciones, se destacó especialmente dentro de la estética indigenista, en la que se encuadra su producción narrativa. Son exponentes de la misma: "Quetzalcóatl, sueño y vigilia", de 1947; "Naufragio de indios", novela de 1951; "Cuentos para contar al fuego", de 1959, entre otros títulos en los que Abreu expresa su interés nacionalista y su mirada etnológica. Pero es "Canek" (1940), incluida inicialmente en "Héroes mayas" y traducida hasta la actualidad a veinticinco idiomas, la obra de Abreu que ha sido considerada punto culminante de su producción literaria. Tal cual lo exigía la corriente mexicanista-colectivo intelectual que se destacó en la pasada década del '30-, el pensamiento político es punto de partida de la creación estética. De este concepto participan las obras mencionadas anteriormente, en las que el ideal socialista apoya la épica, la crónica y la sátira social. "Canek", en particular, puede ser leído como la recreación literaria de un hecho histórico, desde una postura de crítica social. La obra hace referencia a un hecho ocurrido en Mérida en 1761, cuando un grupo de indígenas se sublevó, encabezado por Jacinto Canek, quien se convirtió de este modo en el héroe de una gran masa del pueblo maya en épocas de la dominación española. El libro revela problemáticas enraizadas en la realidad mexicana y americana desde hace siglos, al calor de las diferencias raciales, la discriminación del indio, el odio entre castas, el enfrentamiento de dos culturas diferentes y la lucha por la tierra de los ancestros. Está dividido en cinco capítulos: "Los personajes", "La intimidad", "La doctrina", "La injusticia" y "La guerra", cada uno de los cuales incluye, a la vez, breves apartados numerados que -a pesar de su aparente fragmentarismo- van conformando progresivamente el sentido de unidad de la obra, en la tradición de las cosmogonías de los pueblos

americanos (no es casual que Abreu haya sido autor de una versión del "Popol Vuh", que narra la epopeya del pueblo quiché). El trabajo minucioso sobre el lenguaje y también la estructura del relato permiten calificar a "Canek" como un "poema en prosa", dados su lirismo y su intención de acercarse a verdades esenciales a través de una trama construida por símbolos y parábolas.

La obra es heredera de la tradición regionalista-indigenista hispanoamericana, a partir de la cual la narrativa incorpora una doble realidad significativa: la del hombre (en este caso, el indio; en otros: el montañés, el llanero, el gaucho) y la de la naturaleza (la zona de los grandes ríos, el llano, la selva, la pampa, la montaña). El predominio del ambiente rural y de los personajes en contacto con la tierra presentan diferencias respecto de la novela europea de la época; a partir de las preocupaciones sociales de los narradores que cultivan esta tendencia, la narrativa americana comienza a independizarse de las corrientes europeístas y da el primer paso hacia la revelación de un mundo literario propio, nuevo en su originalidad. Para comprender la inscripción de "Canek" en el entramado de la historia de la literatura mexicana, hay que remontarse a la literatura de la Revolución, que surge como expresión de una profunda ruptura histórica: la lucha contra el porfirismo que comienza en 1910 y culmina hacia 1940. Esta lucha, que cambió el curso histórico del país, dio material a novelistas, cuentistas, poetas y dramaturgos para componer las obras que, desde la perspectiva histórica, se conocen como "Ciclo de la Revolución". Recordemos que la Revolución Mexicana constituye uno de los acontecimientos decisivos en la historia latinoamericana del siglo XX ya que representa la primera irrupción de las fuerzas populares y agrarias que aspiran a una transformación radical del sistema político, económico y social. La novela "Los de abajo", de Mariano Azuela (1873-1952), es considerada la obra clave del ciclo revolucionario. La disparidad de puntos de vista de los narradores modificó las técnicas del relato; así, en "Los de abajo" el conjunto de episodios o cuadros independientes se ofrecen al lector como visiones fotográficas aisladas, yuxtapuestas; como un nuevo valor estético frente a la novela tradicional de progresión lineal.

La narrativa de la Revolución, especialmente el cuento, tuvo que crear sus propias normas —como la Revolución misma—, generando nuevas técnicas, ritmos y lenguajes. Si bien los cuentos de este período abordan tópicos

que giran en torno del conflicto entre revolucionarios y federales y/o de los resultados de tal conflicto, la Revolución tuvo tantas fases que el material resulta inagotable y, por lo tanto, los temas son variados: desde la heroicidad, con sus notas de hombría, valor y estoicismo, hasta las contradicciones y los claroscuros del patriotismo (la injusticia, la crueldad, la avaricia, el desencanto) y el sacrificio y la muerte, gloriosos o injustificados. Cabe señalar que el cuento de la Revolución influenciaría de modo decisivo en los llamados neorrealistas contemporáneos, como Edmundo Valadés y Juan Rulfo, la gran voz de la narrativa mexicana del siglo que pasó.

Estrictamente, Abreu se incluye en la llamada literatura post-revolucionaria. Su pertenencia a la corriente mexicanista fue una necesidad impuesta por las consecuencias de la Revolución y los intereses prevalecientes entre los creadores de la época. En la obra de Abreu se operó una nueva síntesis estética en la que la medida clásica puso en práctica una retórica de la contención y de la reticencia, una "política expresiva" que eludía el trillado camino del estereotipo y regresaba al poder mismo de la palabra como testigo de la acción.

Paralelamente, Abreu descifraba otros planos significativos, como el espacio de lo político en "Canek", que enseñaba cómo opera el poder y cómo debería de operar, al mejor modo de la tradición literaria clásica, y una suerte de "predicción libertaria" que hace a la penetración del arte mexicano en la realidad, en este caso, en la vigente problemática indígena. Por eso "Canek" ha sido considerada, entre las creaciones de matriz regionalista, la novela emblemática del "indigenismo profundo", que escapa a las simplificaciones del género y constituye un clásico de las letras latinoamericanas.

Las relaciones que proponemos entre "Canek" y otras obras latinoamericanas son, en primera instancia, entre textos de la tradición regionalista, de la que son exponentes autores como:

- en el caso de las novelas indigenistas, Jorge Icaza (Ecuador, 1906-1978) y Ciro Alegría (Perú, 1909-1967);
- en el de las novelas telúricas, Rómulo Gallegos (Venezuela, 1884-1969) y José Eustasio Rivera (Colombia, 1889-1928);
- en el de las novelas del ciclo de la Revolución Mexicana: Mariano Azuela (1873-1952) y Gregorio López y Fuentes (1897-1967);
- en el de las novelas criollas: Benito Lynch (Argentina, 1880-1951) y Enrique Amorim (Uruguay, 1900-1960), etc.

Proponemos además comparar "Canek" con la obra literaria de Juan Zorrilla de San Martín (1855-1931), en particular con "Tabaré" (1886), poema épico de inspiración romántica que, al igual que otras de las producciones de este autor, le permite abordar directamente el tema de la identidad y, más tangencialmente, el de la configuración como nación de su país, Uruguay.

"Canek". Las lecturas comparadas. A partir de "Canek", pueden plantearse estas actividades a los alumnos:

- Leer el libro maya "Chilam Balam" (se sugieren especialmente la "Profecía llamada de las flores en un Katun 11 Ahau" y la "Profecía llamada: Interpretación de la llegada de los extranjeros españoles por los Ah Kines en un Katun 13 Ahau");
- Elaborar un informe (entendiendo por *informe* un documento escrito que tiene el propósito de enterar de algo, presentando hechos y datos obtenidos, indicando procedimientos utilizados y llegando a ciertas conclusiones; su tema debe ser específico y estar bien delimitado, y su redacción, clara y directa) sobre una obra regionalista a elección, entre las de los autores mencionados en el subtítulo anterior, u otros;
- Seleccionar diferentes textos narrativos de autores americanos contemporáneos que posean planteos emparentados directa o indirectamente con los de "Canek" y elegir alguna de esas temáticas para discutir un punto de partida que permita analizar la realidad americana desde la ficción literaria (se sugiere la lectura de libros de cuentos como por ejemplo "El llano en llamas", de Juan Rulfo, y de novelas, como por ejemplo "Hijo de hombre", del paraguayo Augusto Roa Bastos, y "Hombres de maíz", del guatemalteco Miguel Ángel Asturias);
- Confrontar, a través de una lectura reflexiva, textos de origen indígena (los ya mencionados "Popol Vuh" y "Chilam Balam", y poesía de origen maya, azteca, inca, etc.) y las crónicas de los conquistadores, por ejemplo: de Cristóbal Colón ("Diario de viaje", "Cartas a los Reyes Católicos" y "Las profecías"), Bernal Díaz del Castillo ("Verdadera historia de la conquista de Nueva España") o Fray

Bartolomé de las Casas ("Historia general de las Indias"), además de la obra del primer gran narrador nativo, el Inca Garcilaso de la Vega ("Comentarios reales"), y extraer conclusiones a partir de dicha confrontación;

- Realizar un desarrollo argumentativo (entendiendo por *argumentación* un texto que pretende promover un cambio de conducta en el receptor en cuanto a actitudes o puntos de vista, y que surge directa o indirectamente de una situación de conflicto o de un estado de cosas que se desea modificar) en el cual se fundamente y exponga la idea de mestizaje postulada por Abreu Gómez en la siguiente cita: "*Hasta que América no logre interpretar este sentido mestizo no tendrá una expresión propia y legítima, en arte, en ideas y en conducta*";
- Tener en cuenta este interrogante: ¿Hay en la actual realidad latinoamericana indicios de que la problemática de la integración de los descendientes de los indígenas, en su dimensión social, cultural y política, no ha sido resuelta? para realizar grupalmente una investigación a través de publicaciones en diarios y en bibliografía pertinente, investigación que responda tal pregunta.
- **La literatura como lectura institucional.** Estas propuestas, a la vez, ejemplifican la experiencia de un plan de lectura literaria que permite acuerdos interáreas y proyección institucional y a la vez oficia como transición entre un plan de lectura literaria específico y circunscripto al área Lengua y Literatura, hacia un plan de lectura institucional en el que participen: bibliotecario, docentes de otras áreas, la comunidad educativa, etc., tal como se desarrollará específicamente en el Capítulo 4.

LEOPOLDO CHIZZINI MELO y la dimensión social del realismo. Este escritor argentino, nacido en Gualeguay, Entre Ríos, en 1913 y muerto en Santa Fe en 1977, ha sido además abogado, docente, uno de los fundadores del grupo santafesino de poesía Espadalirio y cercano a los creadores de la Generación del '40. Chizzini se incorpora a los nombres literarios que definen el perfil de un regionalismo populista, de fuerte tradición estética en el Litoral argentino. De este modo, su obra narrativa entronca con la de muchos de sus contemporáneos porque en ella el paisaje de la región surge como materia prácticamente excluyente a representar. Esta referencialidad

constante, la huella de la realidad, se encuentra claramente en las estructuras que organizan el aspecto anecdótico de su obra (la realidad regional, el paisaje, las costas y las zonas rurales, la vida y la gente de las islas con su problemática de marginalidad y exclusión, son referentes recurrentes de la misma), y esto funda la pertenencia de Chizzini a estéticas rotuladas como realismo social. Sin embargo, su obra se impone con una presencia personal y diferenciada en el mapa de nuestras letras porque la intención —la necesidad— de recuperar el paraíso perdido de la infancia funciona para Chizzini como mandato textual. En este sentido, "Los oscuros remansos" (1947), "Tacuara y Chamorro" (1957) y "Mincho" (1975) no son ajenos a la tradición memorialista de la literatura argentina, tradición deudora de la experiencia literaria del '80 y que se instala básicamente en lo autobiográfico y en la narrativa del recuerdo. Luis Di Filippo se refiere a la obra del autor que nos ocupa como una "literatura de la nostalgia" y considera a los dos últimos textos como afines porque "aunque la primera ('Tacuara...') se desarrolla en el paisaje de Coronda y la otra ('Mincho') en el de Diamante, los adolescentes cuyas aventuras narra el escritor aparecen evocados con pareja emoción poética e igual penetración psicológica".

La literatura, sabemos, es un arte estructuralmente temporal, que se desarrolla en el tiempo. En el prólogo de "Tacuara...", en el que se presentan los sucesos reales, es decir, el carácter de la obra como apunte de la realidad, los tiempos verbales están en pasado, marcando el carácter de crónica: "Una calurosa tarde de verano de 1941, en un boliche de la costa del Coronda, a escasas dos leguas del pueblo del mismo nombre, conocí a los protagonistas de todos los cuentos de este libro: Tacuara y Chamorro". Ya en los cuentos, en cambio, los verbos están en presente, acorde con la actualización de la realidad textual. Esta matriz evocativa aporta un aspecto del ya señalado perfil particular a la obra de Chizzini Melo y la recorta dentro del campo del realismo social porque, si bien sus personajes siguen siendo, como en otros de sus contemporáneos, las clases populares de la costa, se privilegia como protagonistas a chicos inocentes en su abandono social. Al mandato de la crítica y la denuncia, se le antepone o complementa en Chizzini el de ficcionalizar el recuerdo selectivo de sus vivencias de infancia. A pesar de ello, la voz literaria de Chizzini asume su rol de mediadora de nuestra propia memoria cultural cuando surgen de su obra como núcleo valorativo la aceptación y estimación de los atributos del criollo. Estos son:

el coraje, la sobriedad, la fuerza para aceptar la adversidad, enunciada con sentido fatalista como destino: "Nada hubiera podido salvarlo —a Tacuara—, porque a la vida del hombre la va marcando siempre ese algo misterioso e inescrutable que se llama destino". Orfandad, ausencia, extranjería, son notas definitorias de la exclusión social. Narrativamente, funcionan como núcleos de conflicto: Tacuara y Chamorro van al carnaval del pueblo para participar de una murga y terminan trabajando toda la noche, porque ése es el único rol permitido para los diferentes; están excluidos del reparto navideño de juguetes o del reparto de monedas en el bautismo, porque no conocen los códigos pueblerinos, porque no pertenecen, y por lo tanto no son; entre otras situaciones presentes en sus relatos.

En lo que respecta a la naturaleza, el recurso pormenorizado de la descripción, a través del relevamiento de la flora, fauna y topografía de la región, ubica a su obra en la tradición de los narradores de entornos (Mateo Booz y Fray Mocho, en el litoral argentino). Sin embargo, superando el riesgo del mero paisajismo, Chizzini pone el acento descriptivo en la gente. La espontaneidad expresiva del habla de los personajes nos ubica ante una escritura fuertemente marcada por los rasgos definitorios de su sociolecto. Dice el autor: "Mantengo la sintaxis no siempre castiza de ciertos giros y empleo reiteradamente términos de formación lugareña sin los cuales mucho se hubiera ganado en cuanto a la pureza del idioma, pero a costa del matiz característico de la expresión regional".

Chizzini Melo representa en sus relatos una materia lingüística muy cercana al material experiencial con que trabaja: los diálogos recogen una zona lingüística próxima a la oralidad de los isleños. Por momentos supera el naturalismo lingüístico que, en muchas obras de la literatura regionalista, suele representar esa variedad de lengua como marca de color local, y en cambio, tiende a elaborarla con la misma intensidad con que lo hace con los otros niveles de representación de los relatos. Este autor reconoce además la oralidad como recurso: la escritura es puente para recuperar la oralidad en cuyo cauce se forjaron las historias que él narra: "Voces de viejos criollos me llevaron por los senderos llenos de milagrería de sus tradiciones y leyendas (...). Hoy, después de algunos años (...), aquietada la andanza, intento trasladar a este libro, relatos que impresionaron mi espíritu con la extraordinaria fuerza de su contenido humano y cuentos que escuché en la rueda cordial de los amigos..." (en el prólogo de "Los oscuros remansos").

Además de las marcas de la oralidad, el tiempo es presencia constante en sus relatos. Aparece como parte de los fenómenos y procesos físicos, es decir, como un tiempo objetivo ("Y es que los muchachos han crecido con una velocidad muy propia de sus años..."), pero también como proceso intelectual: el tiempo subjetivo de los procesos intelectuales o afectivos ("Han pasado los meses con esa lentitud de años con que transcurren en la infancia..."). La vivencia del tiempo se presenta como devenir: una línea descriptiva de la contemplación temporal del mundo sensible, que conduce hacia la muerte, simbolizada en los textos de manera reiterada por el río o figuras análogas ("Y el agua del arroyo, marchando siempre... marchando... Como la vida..."). La conciencia del camino heraclíteano en el que la vivencia del tiempo sustancia el destino del hombre, se manifiesta en el tono recurrentemente evocativo de un pasado que únicamente puede reconstruirse (construirse) a través de la memoria y del espacio de representaciones de la literatura. El silencio evocativo que precede a la palabra literaria es el silencio del momento del recuerdo y la reflexión personales, de donde surge el mandato narrativo (finalmente, el mandato vital): escribir lo que la memoria reconstruye, recuperar el paraíso perdido: "Por aquellos meses llegábamos (a Coronda), mis hermanos y yo, a volcar en sus calles arenosas el exceso de nuestras energías contenidas tras largos meses de encierro ciudadano y era de ver cómo en plena libertad, daba cabriolas en el aire aromado, el potro salvaje de la niñez".

Redes de relaciones: Además de las obras de Chizzini Melo, se sugieren lecturas de Benito Lynch, Álvaro Yunque y Jorge W. Ábalos (Miguel Ángel Asturias escribe sobre la novela "Shunko", de Jorge W. Ábalos²⁰: "Niño, paisaje y ambiente son inseparables. Sencillez y hondura de la naturaleza que lo rodea. Descripción precisa, detallada, de miniaturista. Y en contraste con estos mínimos detalles, la fuerza inmanente de la tierra quemada, sedienta (...) obra en la que lo social no se expresa en discursos, sino corre latente a través de sus páginas..."). También, de Conrado Nalé Roxlo y de María Granata. Tanto Chizzini como los autores nombrados en esta instancia han sido nombres recurrentes en el canon literario argentino hace

20. Ábalos, Jorge W. (1973): *Shunko*, Losada, Bs. As.

unas décadas pero no lo son en la actualidad. Replantear el canon implica en ciertas circunstancias reinstalar obras excluidas del mismo, o bien, releer a los autores clásicos o a los autores que suelen ser leídos en la escuela, y por eso en la presente propuesta también se proponen estrategias didácticas a partir de obras que ya circulan escolarmente; quizás se trate de leerlas *de otra manera*.

Autores en la red (III): Novelas

Género y sagas novelísticas. Series de cuentos con personajes comunes. Corpus amplio de un autor. Otros enlaces. En este apartado, sugiremos una serie de novelas y libros de cuentos que pueden formar parte de un corpus a trabajar con niños y con adolescentes con un criterio orgánico pero amplio, en el sentido de establecer secuencias de lectura compartidas entre alumnos diferentes (individualmente) y/o entre grupos de alumnos no sólo de un mismo grado o curso, sino de grados o cursos diferentes, para 'abrir' y dinamizar la estructura cerrada de planificación de lecturas circunscritas a un solo grado o curso, o a un mismo nivel.

Novelas, series y sagas de autores varios:

- La serie de: "El pequeño Nicolás", de René Goscinny (Alfaguara), en la misma serie: "Los recreos del pequeño Nicolás", "Las vacaciones del pequeño Nicolás", "Los amiguetes del pequeño Nicolás", entre otros.
- La serie de "Franz", de Christine Nöstlinger (Norma), que incluye: "Nuevas historias de Franz en la escuela", "De por qué a Franz le dolió el estómago", "Las vacaciones de Franz", "Más historias de Franz", entre otros.
- La serie de: "Manolito Gafotas", de Elvira Lindo (Alfaguara), que incluye: "Pobre Manolito", "¡Cómo molo!", "Los trapos sucios", "Manolito on the road", "Yo y el Imbécil".
- La serie de "Osito..." y de "Draculín...", ambas de Martín Waddell

(Kókinos y Ediciones B, respectivamente) son relatos para los más pequeños que nos parece oportuno incluir aquí. Estas series de narrativa breve incluyen, entre otros títulos: “¿No duermes, Osito?”, “Tú y yo, Osito”, “Muy bien, Osito”; “El primer mordisco de Draculín”, “Draculín en el cole”, “Draculín en la plaza”, “Las navidades de Draculín”.

- *Saga y género*: La serie de: “El pequeño vampiro”, de Ángela Sommer-Bodenburg (Alfaguara), que incluye: “El pequeño vampiro y el gran amor”, “El pequeño vampiro se cambia de casa”, “El pequeño vampiro se va de viaje”, “El pequeño vampiro en la granja”, “El pequeño vampiro y la fiesta de Navidad”, “El pequeño vampiro lee”, “El pequeño vampiro y el enigma del ataúd”, entre otros. Ahora bien, en relación con la idea de series y trayectos, proponemos aquí la lectura de obras que no sólo abordan el terror irónico o humorístico, como las anteriormente mencionadas, sino que muestran la angustia de los seres diferentes, en una suerte de “*variación del horror*”. Un ejemplo sería “La melancólica muerte de Chico Ostra”, de Tim Burton (Anagrama), en la línea de sus ficciones cinematográficas, desde “El joven Mano de Tijeras” hasta “El gran pez”, conjunto que propone un universo maravilloso pero también desgarrador.
- “Charlie y la fábrica de chocolate” y “Charlie y el gran ascensor de cristal”, de Roald Dahl (Alfaguara).
- Los libros de Lemony Snicket, seudónimo de Daniel Handler, que narran las peripecias de los hermanos Baudelaire (Violet, Klaus y Sunny) forman parte de un fenómeno editorial de fuerte impacto actualmente. Entre sus títulos están: “Un mal principio”, “La habitación de los reptiles” y “El ventanal”²¹, en la tradición de ‘historias de niños encantadores que se enfrentan a situaciones terribles’, tradición a la que no es ajeno Roald Dahl.
- La “Saga de los confines”, de Liliana Bodoc (Norma), que incluye: “Los días del venado”, “Los días de la sombra” y “Los días del fuego”.

21. El reciente filme “Una serie de catastróficas desdichas de Lemony Snicket”, de Brad Silberling, se basa en estos tres libros.

- Úrsula K. Le Guin: Los libros de "Los Alagatos..."; "Alejandro el Espléndido y los Alagatos", "El regreso de los Alagatos" (Sudamericana).
- Pablo De Santis: los libros protagonizados por el detective Lucas Lenz: "Lucas Lenz y el Museo del Universo", "Lucas Lenz y la mano del emperador" (Sudamericana).
- *Corpus de un autor*: Lygia Bojunga: "Cuerda floja", "Angélica", "Mi amigo el pintor" (Norma), entre otros.
- *Corpus de género y de autor*: Novela y cuento: Piratas: dentro de la obra de un mismo autor: "La sonada aventura de Ben Malasangüe", de Ema Wolf (Alfaguara) y cuento: "Barbanegra y los buñuelos", de Ema Wolf (Colihue). Variación: Otro autor. Cuento de marino "en tierra": Graciela Cabal: "Barbapedro" (cuento), en "Barbapedro" (Libros del Quirquincho).
- *Género: Una novela en particular*: "Las brujas" y/o "El Superzorro", de Roald Dahl (Alfaguara); "¡Por favor, vuelve a casa!", de la ya mencionada Christine Nöstlinger (Norma); "Flora, la desconocida del espacio", de Pierre-Marie Beaude (Norma); "Caballero negro", de Lilia Lardone (Norma); "Crimen en el arca", de Gustavo Roldán (Alfaguara); "Gran Nariz y el rey de los seiscientos nombres", de Griselda Gambaro (Alfaguara).

LAS PRÁCTICAS (II):

Los trayectos de lectura

Literatura para jóvenes y adultos: Propuestas. Ante la variedad de recursos teóricos y metodológicos que posibilitan la adquisición y el ejercicio de una competencia literaria por parte de los alumnos, deberá indagarse la naturaleza del objeto literario y los modos en que dicho objeto es apprehendido por el sujeto lector (Actis, 1998). Presentaremos a continuación

trayectos de lectura que ponen en práctica “cruces” entre géneros, personajes de ficción y campos del arte, a través del acercamiento a obras de autores no sólo argentinos sino universales, muchos de ellos usualmente relegados del canon literario escolar vigente.

Dentro del comparatismo (Guillén, 1985) —y superando cierta visión rígida de las literaturas comparadas que no trasciende el esquema del rastreo de influencias o tradiciones temáticas—, tomaremos en cuenta algunas categorías como género, relaciones, configuraciones históricas, intertextualidad, en los límites de la tensión entre continuidad y cambio, nacionalidad y supranacionalidad, etc.²²

Presentar **la materia literaria como base de conexiones culturales** (Mendoza Fillola, 1994) constituye una alternativa metodológica en el planteamiento curricular de la literatura. El tema particular de la didáctica de la literatura y el más genérico de la lectura convoca a especialistas de distintos campos del saber y del quehacer cultural; esta preocupación interdisciplinaria es uno de los motores de esta propuesta. La literatura debería ser presentada como un puente indispensable de aceptación multicultural.

La recepción lectora y las conexiones culturales constituyen una base de referencia metodológica que pueden permitirnos construir alternativas variadas en torno de la didáctica de la literatura y salir del círculo de recursos tradicionales empleados en la enseñanza. La consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de relaciones entre producciones artísticas de lugares y épocas diversas pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y re-creadores de cultura. Cuestiones como la intertextualidad e interculturalización devienen conceptos que resultan lo suficientemente amplios y a la vez funcionales como para permitir trabajar escolarmente una serie de conocimientos literarios y culturales y

22. Refiriéndonos al fenómeno de las nuevas tecnologías de información, señalaremos que hay autores que consideran que tales tecnologías, en muchos casos, han servido para universalizar los contenidos de culturas muy diferentes entre sí y han “horizontalizado” actitudes artísticas y políticas; de allí que suele hablarse en la actualidad de un cierto tipo de amalgama, en donde el lugar de procedencia es indiferenciado y no existe la división o clasificación tradicional por países; hay una cultura global, una especie de multicultural, a partir de la cual incluso los proyectos artísticos que nacen o se gestan como locales tienden, al inscribirse en la red informática y al circular en ella, a la universalización de los contenidos.

organizarlos en límites más vastos que la referencia canónica a una producción nacional y de época.

El concepto de trayecto de lectura resulta más restringido que el de redes de ficciones, ya que los trayectos involucran a dos o tres autores y obras vinculados entre sí. En la práctica, una red (que involucra a mayor cantidad de autores y obras) puede conformar un programa en proceso, compartido por todo un nivel (el 2do. Ciclo de la EGB, por ejemplo); el trayecto sería, en cambio, una única instancia, a modo de ejemplo: organizo un programa "convencional", adoptando otros criterios y no el de red (véase el ítem "Criterios frecuentes para organizar el currículo de Literatura" en el Cuadro 4) pero incluyo una instancia de trayecto, o bien, podríamos considerar que, en la red propuesta en el Cuadro 5, el vínculo entre "Las aventuras de Pinocho", de Collodi; "Pinocho el astuto", de Rodari, y "Pájaros en la nariz", de Mariño constituye, si se tomase de modo aislado, un trayecto (un trayecto posible dentro de una red).

En el desarrollo que sigue y en primer término, bajo el título de "Clásicos y modernos", nos referiremos a la poesía amorosa de Francisco de Quevedo y de Jorge L. Borges, y a la relación de la narrativa de este último con Marcel Schwob, especialmente, al vínculo entre "Vidas imaginarias", de Schwob, e "Historia universal de la infamia", de Borges. Entran en juego aquí nociones como las de "clásicos", la cuestión de los géneros literarios tradicionales (poesía y narrativa), unida a los criterios temáticos para clasificar obras (ejemplo: "Poesía amorosa y filosófica de Quevedo"), tras el objetivo de acercar a los alumnos a formas literarias que los confronten con otras realidades, alejadas de sus circunstancias inmediatas. En segundo término, abordaremos la poesía contemporánea, y además de contemplar el vínculo dado por el género y el eje diacrónico, atenderemos criterios temáticos y estéticos al relacionar la obra poética de autores como Ricardo Molinari y Juan L. Ortiz, prestigiosos pero usualmente excluidos del canon literario escolar argentino. En tercer término, abordaremos una cuestión de género: el policial, a través de tres cultores de la narrativa europea como son Andrea Camilleri, George Simenon y Manuel Vázquez Montalbán, poco leídos en el ámbito escolar.

Lecturas de Quevedo, Borges y Schwob

De la poesía amorosa de Quevedo a la poesía amorosa de Borges.
Clásicos y modernos.

QUEVEDO²³. La obra. Quevedo fue un brillante exponente del conceptismo, vertiente del barroco español de la que el centro de expresión fue el concepto, de allí su síntesis y profundidad de pensamiento. Este movimiento estilístico se basa además en la agudeza de ingenio y en el aprovechamiento extremo de la capacidad expresiva del idioma. Al respecto, el estudioso de la obra quevediana José Manuel Blecha (1971: 11) señala: "La expresión poética de *Quevedo* no se detiene ante ningún obstáculo y es apta lo mismo para explicar maravillosamente una pena amorosa que para las burlas más procaces (...). Algunas veces sus creaciones lingüísticas dan la impresión de superar todas las posibilidades de la lengua, y de hecho las superan". En su obra (variada y de contrastes) se destacan los sonetos de inspiración estoica y las letrillas de carácter cínico y burlón; en prosa: "El caballero de la Tenaza"; "Los sueños" (que incluye relatos a la manera del satírico griego Luciano). El elemento satírico, personal o social, que aparece a lo largo de la obra quevediana tanto en verso como en prosa (y que asoma incluso en los tratados doctrinales), es deudor de los escritores latinos del mismo género, a quienes el poeta tradujo. En prosa, además, escribe la "Historia de la vida del Buscón llamado don Pablos", cumbre del género picaresco. Entre sus escritos políticos figuran, entre otros, "Providencia de Dios" y "La cuna y la sepultura". Ha sido considerado el polemista más violento y apasionado de la España del siglo XVII.

La poesía amorosa. Las poesías de Quevedo se publicaron con el título de "El Parnaso español, monte en dos cumbres dividido, con las nueve Musas

23. Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645) es considerado por Dámaso Alonso "el más intenso de los escritores de España y uno de los más extraordinarios transvasadores de pensamiento y emoción de toda la literatura universal". La vida de Quevedo está en relación directa con la índole de su producción literaria: ésta surge en un momento de decadencia política. El poeta está presente en ese mundo de "gobiernos y desgobiernos", y en medio de las luchas e intrigas de su generación, surgen su sátira y su escepticismo. Ese mundo que el poeta supo percibir y retratar presentaba, sin embargo, fuertes contrastes; esta complejidad se relaciona con el hecho de que la obra de Quevedo sea tan diversa. Se lo ha considerado "el gran humanista barroco de los contrastes".

castellanas”²⁴. La serie a la que nos referimos (la poesía amorosa) es la incluida en “Erato”, que “canta hazañas del amor y de la hermosura” e incluye sonetos, madrigales, redondillas y romances²⁵; la parte final “canta sola a Lisi, y la amorosa pasión de su amante” (se cree que Lisi está referenciada en Luisa, mujer que despertara la pasión real del poeta durante más de veinte años). Los poemas de amor constituyen un aspecto amplio y diverso de la obra literaria de Quevedo. Están enraizados en la tradición del platonismo y revelan la influencia de Petrarca ²⁶, de allí que muchos de ellos se ajusten a las normas del ‘amor cortés’. Sin embargo, Quevedo supera la influencia del sistema retórico del petrarquismo por medio de la personal intensidad poética que producen el dolor y el desengaño amorosos; leamos por ejemplo los siguientes versos: “... y siempre crece / el fuego contra mí, y en mí las penas”²⁷ o “Mi corazón es reino del espanto...”. Entre las varias amadas que cantó bajo nombres diversos (Flora, Filis, Aminta, Laura, Amarilis, Doris) se destaca la mencionada Lisi (o Lísida o Lisis), según ya señaláramos, a quien dedicara sobre todo sonetos. Estas composiciones muestran en general no sólo belleza sino profundidad de sentimientos, lo que llevara a Dámaso Alonso a afirmar que Quevedo es “el más alto poeta de amor de la literatura española”. En ellas, la mujer amada ocupa un lugar inaccesible para el poeta, quien llega a afirmar su pasión más allá de la muerte.

El tema de la muerte está presente además en su poesía considerada ‘grave’ (tanto religiosa como filosófica, que incluye poemas epitáficos, sacros, reflexivos y morales). En su poesía religiosa se advierten tres ejes: los poemas confesionales, de índole afectiva; la poesía épica cristiana, que recrea escenas de la vida de Cristo, y las oraciones tradicionales (como el

24. Las ediciones póstumas clasificaron su obra lírica de este modo: I- *Musa Clío*, que incluye las poesías heroicas; II- *Polymnia*: serie de poesías de tono moral; III- *Melpómene*: memorias fúnebres; IV- *Erato*: poemas de amor; V- *Terpsicore*: letrillas y bailes; VI- *Talia*: versos burlescos; VII- *Euterpe*: otras poesías amorosas y morales; VIII- *Caliope*: otra serie de poesías de tono moral; IX- *Uranio*: poesías sagradas, morales y fúnebres.

25. Soneto: composición poética de catorce versos (dos cuartetos y dos tercetos), el soneto clásico posee versos endecasílabos; madrigal: poesía galante, generalmente corta; redondilla: composición poética de cuatro versos octosílabos; romance: composición poética que consiste en repetir al fin de todos los versos pares una asonancia, no dando rima alguna a los versos impares.

26. Francisco Petrarca (1304-1374): poeta, historiador, erudito italiano, el primero de los grandes humanistas del Renacimiento. Son célebres sus poemas en lengua italiana inspirados por su amor a Laura de Noves.

27. En uno de los poemas de aniversario de su amada Lisi.

Padre Nuestro) en versiones glosadas y renovadas. El tratamiento de tales temáticas posee raíz neoestoica, ya que la Europa renacentista retomó los fundamentos del estoicismo²⁸ y los adaptó a la cultura cristiana. En los poemas filosóficos –que manifiestan la esencia del pensamiento quevediano– predominan los temas metafísicos, la reflexión sobre la existencia del hombre, su calidad de ser y, como se ha dicho, su relación con la muerte.

La universalidad de un clásico. En este sentido, es decir, en cuanto a la vigencia y contemporaneidad de la obra de Quevedo, afirma Angel Basanta (1995:62): “La lírica quevediana ofrece una vertiente personalísima y llena de modernidad en la expresión de inquietudes existenciales, religiosas y moralizadoras. La autenticidad de su poesía metafísica en el tratamiento de temas universales como la muerte, el paso del tiempo y el desengaño alcanza en sus versos una expresión intensamente agónica que varios siglos después continúa estremeciendo el corazón humano por la originalidad y la perenne actualidad de su grito violentamente desgarrado en la dolorida expresión de una inmensa pesadumbre, de una angustia infinita, tan antigua y tan moderna como la trágica condición humana”.

BORGES. La poesía amorosa. El discurso amoroso se construye a partir de un sujeto de enunciación que aparece como deseante y como abandonado (en los poemas, el sujeto se queja, reprocha o declara su amor) y que se dirige a la figura de la amada, que es una convención del discurso amoroso y que referencialmente está ausente o podría estarlo; a pesar de ello, el poema resulta un espacio en el que el destinatario siempre está presente porque a él se le habla de modo permanente. Una de las ediciones recomendadas para leer la poesía completa de Quevedo es sin duda la de Luis Astrana Marín, publicada en Madrid por Aguilar (1943). Entre las ediciones argentinas, es oportuno mencionar que Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares publicaron en Emecé, durante la fecunda labor conjunta realizada para esa editorial, un tomo con la poesía de Quevedo anotada; cabe recordar además que

28. El estoicismo fue una postura filosófica y ética ante la vida, que tuvo su culminación en la Roma imperial con figuras como Séneca y Epicteto, y que implica una actitud moral caracterizada por la fortaleza, el desprecio por lo mundano y material, la conciencia de la finitud humana y la trascendencia de los valores espirituales.

a Borges pertenece la célebre afirmación de que Quevedo no es sólo un escritor sino una "vasta y compleja literatura" y también la simple y definitoria frase: "... el hábito de Quevedo". Completando esta última referencia, recordaremos aquí que Borges, en 1974, en el Epílogo a sus Obras Completas, señala: "...Sus preferencias (dice Borges sobre sí mismo) fueron la literatura, la filosofía y la ética (...) sin embargo deja entrever ciertas incurables limitaciones. Por ejemplo, no acabó nunca de gustar de las letras hispánicas, pese al *hábito de Quevedo*...".

Propuestas de trabajo. La poesía de Borges. A continuación, sugerimos algunas propuestas a partir de la poesía amorosa de Borges, poco leída escolarmente:

- Podemos elaborar una selección de sus poemas de amor. La misma incluiría: "Ausencia" ("Habré de levantar la vasta vida / que aún ahora es tu espejo..." –en Fervor de Buenos Aires, 1923); "1964" (Parte I: "Ya no es mágico el mundo. Te han dejado...; Parte II: "Ya no seré feliz. Tal vez no importa..." –en El otro, el mismo, 1964); la traducción de "Two English Poems" (El otro, el mismo, 1964). De esta última presentamos un fragmento del Poema II: "¿Con qué te puedo retener? / Te ofrezco calles magras, puestas de sol desesperadas, la luna de suburbios harapientos. / Te ofrezco la amargura de un hombre que ha mirado largamente, largamente la luna solitaria. / Te ofrezco la memoria de una rosa amarilla vista al atardecer, años antes de que nacieras. (...) / Puedo darte mi soledad, mi oscuridad, el hambre de mi corazón; estoy tratando de sobornarte con mi incertidumbre, con temor, con demora"; "El amenazado" ("Es el amor. Tendré que ocultarme o huir..." – en El oro de los tigres, 1972); etc.
- Elegimos los fragmentos de los poemas que más nos hayan gustado o que nos hayan impactado por algún motivo personal (por ej.: "Estar contigo o no estar contigo es la medida de mi tiempo"-"El nombre de una mujer me delata. Me duele una mujer en todo el cuerpo"-"Te ofrezco la lealtad de un hombre que nunca ha sido leal"-"Nadie pierde (repites vanamente) / sino lo que no tiene y no ha tenido / nunca..."-"Un símbolo, una rosa te desgarras / y te puede matar una guitarra"-"Un instante cualquiera es más profundo / y diverso que el

mar..."-"Sólo me queda el goce de estar triste"- "Tu ausencia me rodea / como la cuerda a la garganta, / el mar al que se hunde", etc.). Construimos a partir de ellos un nuevo texto poético.

- *Poesía "hacia fuera"*: En función de que esta propuesta forme parte de un proyecto escolar y, al mismo tiempo, de un proyecto de intervención sociocultural tendiente a producir transformaciones a nivel comunitario, la misma puede "abrirse" hacia la comunidad extraescolar a través de actividades como: relevamiento de graffittis, lectura de poesía en espacios públicos, impresión de poesías en volantes para repartir entre los transeúntes, etc.²⁹.

Propuestas de trabajo. Los cuentos de Borges. A continuación, sugeriremos otras estrategias para organizar actividades a partir de la obra de Borges (Actis, 1998):

Se divide a los alumnos en grupos para que cada grupo lea y analice diferentes corpus de cuentos de Borges. Éstos estarán organizados según diferentes criterios, y esos criterios deben poder ser determinados por el docente a partir de su conocimiento sobre la obra del autor elegido. Ricardo Piglia (1993) señala que hay una ficción que acompaña y sostiene a la ficción borgeana: se trata de un relato fracturado, disperso, en el que Borges imagina las raíces de su literatura. El trabajo grupal tenderá a establecer cruces y relaciones entre estos fragmentos, para tratar de acercarnos no a un cuento o dos en particular e independientes entre sí, sino a un perfil general sobre la obra de este autor. A modo de ejemplo:

- a- Determinaremos una primera división en dos corpus de cuentos, aplicando un criterio tipológico: un grupo trabajará una selección de cuentos realistas y otro, de cuentos fantásticos. Ejemplos: cuentos realistas:

29. A modo de ejemplo, el 11 septiembre del 2004, en la fecha en la que se recordaba un nuevo aniversario del atentado a las Torres Gemelas en Nueva York, se efectuó en diferentes países del mundo un acto que fue denominado "Atentado poético". En Francia, por ejemplo, en los días previos a la fecha en cuestión, se invitó a las personas interesadas a salir, en esa fecha precisa, a la calle con un libro dedicado a un desconocido y a abandonar ese libro en un parque, un café u otro lugar público para que sea encontrado por otra persona a modo de regalo. A la vez, se "permitía" a los donadores recibir y llevar a la casa el libro que cada uno pudiese encontrar, bajo las premisas: "¿Adoptaría usted un libro? ¿Dejaría en libertad un libro?". Esta experiencia podría recrearse en los límites de la escuela, como una variación de la "búsqueda del tesoro" (y el tesoro son los libros).

"Juan Muraña" y "La intrusa" (ambos en El informe de Brodie, 1970), "Emma Zunz" y "La espera" (ambos en El Aleph, 1949), y cuentos fantásticos: "Las ruinas circulares", "Funes el memorioso" (ambos en Ficciones, 1944); "El Aleph" (en el libro homónimo), etc.;

- b- el segundo criterio de selección será de orden temático: los corpus que trabajen los distintos grupos se organizarán según los cuentos de Borges desarrollen temáticas metafísicas (tiempo-infinito-caos-fugacidad-eternidad) y/o ideas extraídas de doctrinas, teorías generales e hipótesis (ideas de origen filosófico-teológico-histórico). Ej.: "Las ruinas circulares" (aquí pueden establecerse zonas comunes: cuentos fantásticos con temática metafísica), "El Aleph" (lo fantástico de origen filosófico y lo literario), "El evangelio según Marcos" (en El informe de Brodie): lo realista y lo religioso; "Tema del traidor y del héroe" y "El fin" (ambos en Artificios, 1944): lo histórico y lo literario, y lo metafísico y lo literario, respectivamente; sobre lo antropológico en "El informe de Brodie" (en el libro homónimo), etc.;

- c- el tercer criterio comprende las dualidades fundantes de los relatos, desde las más globalizadoras (como: realidad-apariencia / mundo mental-mundo real, o vida-sueño, o literatura-vida) hasta otras, más particulares, como: las armas y las letras, lo criollo y lo europeo, el coraje y los libros, la vida y la cultura, lo oral y lo escrito.

Según Piglia (1993), estas oposiciones siguen siendo variantes de la fórmula básica civilización y barbarie; a veces Borges construye sus ficciones con esta oposición como eje del relato y, otras veces, invierte los opuestos trabajando a la vez el contraste y la identidad de esos mundos, al mismo tiempo familiares y antagónicos. Ej.: realidad y apariencia en "El muerto" (en El Aleph) y en "La muerte y la brújula" (en Artificios); la dualidad: el coraje y los libros, y otras análogas en "Sur" (en "Artificios"), en "Pierre Menard, autor del Quijote" (en Ficciones), "Historia del guerrero y la cautiva" (en El Aleph), etc. Estas series de dualidades determinan dos series de textos que corresponden a dos sistemas de relato: unos, afirmados en el relato oral, la memoria, el culto al coraje, y otros, basados en la lectura, la traducción, la cita, la biblioteca, el culto a los libros;

- d- finalmente, apelando además al género, tendremos en cuenta corpus de ensayos, cuentos y poesías de Borges unidos por temas derivados de

especulaciones intelectuales que se transfieren justamente de la lírica al ensayo y de éste a la narrativa. Por ejemplo, en el prólogo a una edición de las poesías completas de Evaristo Carriego (1950), Borges escribe: "Yo he sospechado alguna vez que cualquier vida humana, por intrincada y populosa que sea, consta en realidad de un momento: el momento en que el hombre sabe para siempre quién es". Este mismo concepto había aparecido el año anterior en el cuento de El Aleph "Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1929-1874)". A partir del mismo, pueden trabajarse las relaciones entre: ciertos tópicos de su ensayo "Evaristo Carriego" (1930); los cuentos "Biografía..." y "El Sur" (este último, en Artificios), y su poesía "Poema conjetural" (en "El otro, el mismo"). Estos textos presentan en común el tema de la revelación (y la aceptación) del propio destino (en "Biografía...": Cruz ayudando a Fierro en la noche fundamental en la que "al fin vio su propia cara, la noche en que por fin oyó su nombre", cuando "Comprendió que un destino no es mejor que otro, pero que todo hombre debe acatar el que lleva adentro"; en "El Sur": Dahlmann configurando su identidad desde la dualidad hombre de acción-hombre ilustrado, "en la discordia de sus dos linajes"; en "Poema conjetural": Laprida entendiendo que al fin se encuentra con su "destino sudamericano").

e- En instancias posteriores, los alumnos expondrán los resultados de sus trabajos a través de una puesta en común, buscarán puntos de encuentro (recordemos aquí este fragmento de "La trama"- "El hacedor", 1960 -: "Al destino le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías..."), y también espacios de generalizaciones en la confrontación con el análisis de los otros grupos, a partir de lo cual se tendrá seguramente una visión más amplia sobre la obra del autor elegido (Borges, en este caso) que si se hubiera abordado menor cantidad de textos y sin criterio de selección previa alguno.

Jorge Luis Borges y Marcel Schwob. Este ensayista, novelista y poeta francés nació en 1867, descendiente de una familia de notables rabinos. Schwob poseyó una amplísima erudición tanto literaria como en disciplinas diversas, a la vez que un gran talento crítico. Fue doctor en Filología Clásica y Lenguas Orientales por la Sorbona, y una verdadera autoridad en sánscrito. Polígloto y viajero, recorrió España, Italia, Africa y Oriente. Se

lo conoce no sólo como un escritor singular sino también como un personaje excéntrico, que se relacionó de un modo particular con su lugar y su tiempo: la Belle Époque y el auge del movimiento simbolista. Apasionado por la vida y obra de Francois Villon, dedicó una década a estudiarlas, aunque en sus últimos años una enfermedad extraña lo recluyó y obligó a permanecer postrado. Murió en París sin concluir la monumental biografía sobre Villon, el 26 de febrero de 1905, a lo 37 años.

La obra de SCHWOB: lo maravilloso, lo atroz, lo insólito, lo tenue. Entre sus obras, "El rey de la máscara de oro" incluye relatos dedicados, entre otros, a sus contemporáneos Oscar Wilde, Paul Claudel, Anatole France y Alphonse Daudet. A pesar de haber sido escritos en gran medida bajo la influencia de los autores citados y también de E.A. Poe, los cuentos de Schwob son creaciones de gran originalidad temática y estilística. Publicó, además de la obra mencionada: «Etude de l'argot francais» (1889), «Le jargon des coquillards en 1415» (1890), «Le beau double» (1892), «Mimes» (1894), «La livre de Monelle» (1894), «La porte des reves» (1902), «La lampe de Psyche» (1903) y «Les castiques de la vie» (1904). Una de las características narrativas de Schwob es la recurrencia de detalles precisos e inusitados (ciertos rasgos físicos o de carácter de los personajes o bien alguna circunstancia insólita) que, paradójicamente, irrumpen en la historia como índice de verosimilitud. Otra de las constantes es el tratamiento de lo sobrenatural e incluso de lo abominable con un tono neutro, displaciente, y no exento de un sutil tono irónico. Quizás, la clave de sus relatos radique en la combinación del detalle exacto y a la vez disparatado, con una prosa que fluye de modo 'natural', despojada de todo énfasis. Señala Remy de Gourmont al respecto: "Schwob, en el curso de sus narraciones, nunca siente la necesidad de hacer comprender sus invenciones, no es en modo alguno explicativo, y ello aguza la impresión de ironía por el contraste natural que se descubre ante un hecho que nos parece maravilloso o abominable y la brevedad desdeñosa de un cuento".

Propuestas de trabajo. Se sugiere realizar la lectura de los cuentos (o de una selección) de "Vidas imaginarias" (1896), de Schwob, y de "Historia universal de la infamia" (1935), de Borges. Señalaremos al respecto que Schwob es autor, además de las obras que más arriba señalamos,

de "La croissade des enfants" (1896), cuya traducción al español ("La cruzada de los niños", 1949) lleva prólogo de Borges. Schwob influyó notablemente sobre la obra de Borges, en especial a partir de "Vidas imaginarias" y particularmente sobre "Historia universal de la infamia". Sin embargo, Borges no cita a Schwob ni en las fuentes ni en el prólogo de "Historia universal..."; sí menciona en cambio la influencia de G.K. Chesterton y R. Stevenson, autores que, sin duda, resultaron decisivos para ambos escritores. De Stevenson, Schwob admiraba su mirada peculiar: "El realismo de Stevenson es perfectamente irreal y por eso es todopoderoso. No miró nunca las cosas sino con los ojos de su imaginación —señalaba Schwob. Son imágenes irreales, puesto que ningún ojo humano podría verlas en el mundo que conocemos. Y sin embargo son, hablando con propiedad, la quintaesencia de la realidad". Se sugiere leer de "Historia universal..." en particular "Hombre de la esquina rosada", cuento en el que, además de las marcas de la literatura de Schwob, reaparece la dualidad ya mencionada entre el coraje y los libros, recurrente en la obra de Borges.

Lecturas de Ricardo Molinari y Juan L. Ortiz

Las poéticas de **Ricardo Molinari** y de **Juan L. Ortiz** (ambos, poetas argentinos del siglo XX) se acercan en cuanto a la profundización, al "ahondamiento" de la experiencia del yo y el mundo —en la que se toma conciencia del fluir— y de la indagación metafísica, en gran parte de sus obras, a través de la relación hombre-paisaje.

MOLINARI. Poesía sobre poesía. "Nombra las cosas como agradeciéndoles el favor que nos hacen con existir", escribe Borges en 1927 sobre Ricardo E. Molinari. Es la época en que en torno de la revista "Martín Fierro" (1925) se agrupan jóvenes escritores, heterogéneos pero ligados por una común voluntad de cambio, que inicialmente siguen las normas del ultraísmo y que, al finalizar la década del '30, comienzan a definirse con una voz personal. González Lanuza, miembro de esta generación, también llamada 'del 22', afirma que la revista constituyó "un impulso

dinámico, acaso desaforado, que hacía gala de su desmesura, de su sistemática ruptura con todos los convencionalismos". Molinari, sin embargo, se incluye dentro del martinfierrismo pero de una manera tangencial. Quizás su ubicación generacional pertinente sea en la Generación del '40, ya que a la misma lo une la decisión —diferente de la que prevaleciera entre los martinfierristas— de no romper con el pasado, y el intento de continuar la tradición hispánica y americana precedente y, de este modo, inscribirse en una tradición. En su discurso de recepción académica (en 1969 se incorpora como académico de número a la Academia Argentina de Letras en el sitial de Arturo Capdevila), afirma Molinari: "(La Generación del '40) llegó sin insurrección, carente de ambiciones inmediatas. Entró para abrir los nuevos sentidos en el pasado a un levisimo transcurrir, para contemplar las cosas que el tiempo lleva en su nostalgia lenta y melancólica". En muchos poetas de este grupo pueden rastrearse marcas de la estética de Molinari; se ha señalado frecuentemente su influencia en la poesía de V. Barbieri, E. Molina, O. Orozco y en los escritos de juventud de J.R. Wilcock. Desde sus primeras publicaciones ("El imaginero", 1927, con ilustración de Norah Borges, "El pez y la manzana", 1929, ambos editados por Proa) Molinari evidencia un interés por Góngora y por el Romancero que configurará una de las recurrencias más asiduas de su lírica posterior, y también la búsqueda de una concepción poética propia: ya están en estos primeros versos la música, el término exacto, la metáfora que caracterizarán su obra. Evar Méndez, director de Martín Fierro, afirma sobre estos primeros libros: "Dueño ya de su expresión propia, con una voz y acentos característicos, ofrece su nota nueva pero con un timbre clásico, con sabor a fruta madura".

Hay dos vertientes en su obra: la recreación de ritmos de la poesía popular y las odas; rima y verso libre coexisten sin oponerse, como dos ejes de tensión interna que se mantienen en equilibrio. En cuanto a la vertiente popular, es significativo su primer viaje a Europa en 1933, en el que ahonda su conocimiento de la lírica popular española, mozárabe y portuguesa, y conoce a Gerardo Diego, Lorca y Alberti. También recrea leyendas folklóricas y temas históricos argentinos (dedica romances a Urquiza, Ramírez, Quiroga, Lavalle), privilegiando el ritmo y la oralidad. En cuanto a la segunda vertiente, en 1940 escribe "Oda de amor" y "Odas a orillas de un viejo río"; en 1954, "Oda"; en 1956, "Oda a la pampa"; en 1963,

"Oda a un soldado". Es aquí donde la descripción del *paisaje*, 'desrealizado', ausente de colorido local, encuentra su tono propio, identificatorio de una estética, ya que a partir de la contemplación del campo bonaerense el poeta consigue construir una clave emblemática del mundo. Sus composiciones en verso libre recuerdan a Shelley y a Keats; otros poemas se acercan más al simbolista alemán Stefan George (en 1934 publica "Una rosa para Stefan George", con ilustración de García Lorca) y quizás también a Eliot. En su lenguaje poético resulta particular el uso de la imagen. Puede hablarse de un sistema de imágenes 'inaugurales'—dada la combinación de elementos inusitados— para cuya comprensión es necesaria la lectura total de la obra, porque hay imágenes que se reiteran o se explicitan de un texto a otro. Su poesía es, justamente, autorreferencial: cada poema particular remite a la totalidad de la obra, los textos remiten a otros textos de manera circular. Escribe Molinari en la nota previa a "La escudilla" (1973): "Tratar de ver en mí esta persistencia en las palabras. Volver a un mismo sitio... Hoy se publican como el cierre de una argolla para unirlos". Molinari reflexiona también sobre su oficio de poeta y sus efectos sobre el lenguaje, a la vez que transita todas las posibilidades de la lírica en lengua castellana. El sistema de citas y dedicatorias se impone como presencia, en la escritura molinariana, de restos de la escritura de otros poetas. Bárbara de Arnaud y Telma Luzzani señalan que este doble juego de apropiación y reformulación de las lecturas es el que permite la instauración de nuevos significados. Es justamente la propia literatura, autorrefiriéndose en forma sostenida, la que constituye el eje central de su poesía, más allá de otras constantes temáticas como la muerte, lo efímero, el deseo de evasión o el olvido.

A lo largo de los años y de su vasta producción, Molinari se preocupa por el cuidado de sus ediciones y, paralelamente al ejercicio de este preciosismo gráfico, organiza el material de sus libros con sentido unitario y gran coherencia interna ya que, además del parentesco temático de los poemas entre sí, muchas veces el criterio para agruparlos se manifiesta en paralelismos o estructuras especulares. Suele encabezar además sus publicaciones con notas o cartas en las que expone su concepción poética. En "Días donde la tarde es un pájaro" (1954) se incluyen también 'Ejercicios' que son parte del trabajo de elaboración y que Molinari muestra como etapa del proceso de producción de su obra, a la vez que, en

contraposición con el concepto convencional de 'inspiración', reivindica el trabajo compositivo del poeta. En este sentido, en la nota final de "Las sombras del pájaro tostado" (recopilación de su obra poética hasta 1975) afirma: "Nada tan brillante como dos o tres páginas serenas de todos los trabajos que han servido para crear la posibilidad que ciernan unas solas palabras seguras".

JUAN L. ORTIZ. Una ética de la escritura. La poesía de Juan L. Ortiz constituye una obra singular, ya que no resulta fácil de definir y menos de clasificar. Podemos afirmar que funda una tradición, un espacio original en el panorama de las letras argentinas, quizás aún no debidamente reconocido. J.L.O. se ubicó al margen de la industria cultural, evitando toda forma de notoriedad; esta posición define una poética y una relación del escritor con su medio: por un lado, la señalada desvinculación o vinculación fragmentaria con el mercado y por otro, la persistencia de un paisaje que es significativo en todas sus producciones. Aludimos, por supuesto, a la existencia de referentes concretos de la zona litoral que constituyen una materia prácticamente excluyente a representar en su obra.

Este paso al costado respecto del sistema literario no impidió que en torno de su figura se nuclearan artistas, intelectuales, militantes. La visita a J.L.O. a Paraná se transformó a partir de los años '50 en un ritual iniciático de la joven poesía argentina. Su autonomía en cuanto a su vida personal y a su manera de relacionarse con la literatura 'instituida' encuentra correlato en su libertad de escritura y de pensamiento, y este rol relativiza las limitaciones de trascendencia que tal actitud marginal podría suponer. En este sentido, *Saer* señala que su figura se relaciona con las de Macedonio, Arlt y Girondo, en tanto estos nombres se instalan lejos del centro de la escena, pero su influencia sobre individualidades y sobre grupos o tendencias los constituye en referentes —más reconocidos en algunos casos que en otros— de nuestra literatura.

En épocas como la actual, en que recrudece el cuestionamiento sobre el lugar del arte en la vida y se presume quizás que ambos términos se excluyen por principio sociológico y estético, resalta la concepción de literatura a la que J.L.O. responde. Ésta emerge de una conciencia del mundo que liga a la poesía con la vida y propicia el valor de la poesía en estado de latencia, anterior a su expresión: la poesía que se vive. En correspondencia con

pensamientos orientalistas, los versos de J.L.O. se elevan, como el Zen, desde el nivel de la vida cotidiana hasta las alturas del conocimiento espiritual. Si arte y vida no son lo mismo, deben convertirse sin embargo en algo *unitario* para el artista, dentro de la unidad de su responsabilidad. La lírica de J.L.O. evoluciona hacia la extensión y creciente complejidad que evidencian sus últimos textos. Si los primeros poemas mostraban la angustia de la existencia y la desolación ante la muerte, los finales llegan a constituir una poesía circular en la que se unen los contrarios y el poeta participa de la totalidad. Estos conceptos se corresponden una vez más con la creencia de la indisoluble unidad del universo; con la convicción y la práctica de que la esencia misma de la poesía es llevar al hombre a conectarse con el *núcleo vivo* de las cosas. En los poemas de J.L.O. establecen su diálogo voces que se interrogan y responden sin término, en el intento de develar y aprehender el misterio del mundo.

Sin embargo, esta obra armónica, producida por un poeta del río y de la naturaleza minuciosa, por un místico del paisaje, no se constituye íntegramente en la experiencia de lo inefable. Contiene un mensaje que podríamos considerar combativo, una suerte de optimismo militante que surge de la propia materia de los poemas, a la vez que evidencia el vínculo estrecho entre la serie literaria, la histórica y la política. La poesía de J.L.O. no declama, pero instala la confianza en la transformación de la realidad, si bien el dolor de ser y el dolor del mundo interfieren en la contemplación y el goce de la belleza. El poeta Hugo Gola señala que el ejercicio de una contemplación activa permitiría contrarrestar esa perturbación ya metafísica, ya histórica. Esta percepción del dolor histórico presente en la obra del poeta entrerriano ha llevado a considerarla una particular manifestación de poesía social.

Otras lecturas. Sugerimos aquí la lectura de textos de autores de alguna manera emparentados con la estética de Juan L. Ortiz y no leídos escolarmente, tales como los poetas Beatriz Vallejo, Hugo Mandón y Kiwi (Héctor Rolando Rodríguez).

Lecturas de Simenon, Camillieri y Vázquez Montalbán

Género: El policial. Más allá de los precursores y de los exponentes clásicos del género (Nathaniel Hawthorne, Edgar Allan Poe, Robert Louis Stevenson, Arthur Conan Doyle, G.K. Chesterton, etc.) o de exponentes contemporáneos como los autores de la "novela negra" norteamericana, proponemos aquí ampliar el canon escolar a través de la incorporación al mismo de tres exponentes del moderno policial europeo: Andrea Camillieri, George Simenon y Manuel Vázquez Montalbán. Este acercamiento entre los autores seleccionados se da no sólo a través del género que los tres cultivan sino a través de sus personajes paradigmáticos: abordaremos aquí los vínculos entre los "héroes" de los policiales elegidos, es decir, el comisario Montalbano, el comisario Maigret y el detective Carvalho.

Los policiales de ANDREA CAMILLIERI. El comisario Salvo Montalbano, ese policía siciliano irónico, malhumorado y sagaz creado en 1994 por Andrea Camilleri (Porto Empedocle, Agrigento, Sicilia, 1925), que convirtiera en los últimos años al autor italiano en best-seller europeo desde la pequeña editorial Sellerio (apadrinada por Leonardo Sciascia), es protagonista de las novelas "La voz del violín", "La forma del agua", "El ladrón de comida" y "El perro de terracota", entre otras, y del libro de relatos "Un mes con Montalbano". Este último, además de plantear intrigas policiales diversas, como en cualquier libro del género, permite un ejercicio de "deconstrucción" de los procedimientos narrativos de parte del autor a través del relato de un episodio por día del mes, es decir, de treinta episodios en los que no siempre se resuelven casos criminales pero en los que se pone a prueba la aludida sagacidad psicológica y deductiva del comisario.

Camilleri, apasionado por el ámbito del 800 siciliano, es autor además de un importante ensayo sobre la "componenda" como procedimiento de acuerdo en la cultura siciliana ("La bolla di componenda"), reside en Roma y fue durante cuarenta años profesor de arte dramático, escenógrafo, guionista y director de teatro y de TV. Realizó versiones televisivas de grandes autores italianos como Italo Svevo y también escribió –lo que influiría decisivamente en la "arquitectura" de sus policiales– el guión de series de la televisión italiana que adaptaban las novelas de George Simenon protagonizadas

por el inspector Maigret (interpretado en la ocasión por Gino Cervi, actor de De Sica y popular por su rol del Alcalde Pepone en las versiones fílmicas de "Don Camilo", de Giovanni Guareschi). El propio Camilleri confiesa haber recibido decisiva influencia del Maigret de Simenon, cuestión a la que más adelante nos referiremos.

La aparición de Camilleri si no en el mundo cultural sí específicamente en la escena literaria data de 1978, cuando publicó su primera novela, pero solamente cuando ésta fue reeditada, veinte años después, alcanzó el reconocimiento masivo del público lector, generando un suceso que ha llegado a conocerse en el ámbito editorial italiano de la última década como "el fenómeno Camilleri", lo cual lo convierte en una personalidad excéntrica respecto de la comunidad literaria europea.

"La voz del violín", de Camilleri. En esta novela en particular hay dos tramas paralelas: la del enigma policial a develar (quién fue el autor del crimen de la hermosa mujer de Bologna y cuáles fueron sus móviles: pasión, venganza o dinero), en el cual será clave el instrumento musical al que alude el título, y la historia personal de Montalbano y Livia, su pareja, en relación con la frustración por la adopción del pequeño François. En un momento del relato, el narrador (el propio detective) concluye: "Todo había sido desde el principio una confusión tras otra. Maurizio había sido confundido con un asesino, el zapato había sido confundido con un arma de fuego, un violín había sido confundido por otro y éste con un tercero, Serravalle quería que lo confundieran con Spina...". La enumeración refiere a personajes, objetos y circunstancias funcionales a la trama estrictamente policial de la obra, pero los paralelismos entre ésta y la que podríamos denominar la "trama emocional" de la misma son evidentes. Montalbano opta por alejarse de Ana, amiga de la víctima, con quien comienza a unirle un vínculo ambiguo que de algún modo interfiere en su relación con Livia, porque "no convenía añadir otra confusión a la lista".

CAMILLIERI, SIMENON y VÁSQUEZ MONTALBÁN. Montalbano, el personaje más conocido de Camilleri, es desde su apellido un claro homenaje de Camilleri a su amigo español, el escritor Manuel Vázquez Montalbán (el narrador dice en "El perro de terracota": "El comisario estaba leyendo una novela negra de un escritor barcelonés que lo intrigaba muchísimo y que

tenía su mismo apellido, sólo que castellanizado como Montalbán”), y desde los hábitos —relativos a sus métodos de investigación y a su afición culinaria— el personaje es deudor de Pepe Carvalho, el detective creado por Vázquez Montalbán. En cuanto a los gustos sibaritas, sin embargo, el narrador nos dice en “El perro de terracota”: “(Montalbano) pensó que, en cuestión de gustos, estaba más próximo a Maigret que a Pepe Carvalho (...), quien se daba unos atracones de platos capaces de prender fuego al vientre de un tiburón”.

El inspector Maigret (creación de Simenon), Pepe Carvalho (cuyo autor es Vázquez Montalbán) y Salvo Montalbano (el protagonista de los policiales de Camilleri) comparten esa deuda con la tradición del policial europeo clásico que lleva a que las resoluciones de sus respectivos casos en los límites de las obras literarias que los incluyen, nos den la sensación, como lectores, de que estos héroes desmenuzan, deshacen la realidad y la rearmen después de un largo proceso, para tornarla más transparente, más comprensible y por eso, más “habitable”. Y en tanto héroes contemporáneos, no convencionales, se mueven justo en los límites de lo políticamente correcto pero construyen un sentido peculiar y preciso de la lealtad y de la búsqueda de la verdad.

Montalbano se particulariza por lo que Vázquez Montalbán, al referirse al personaje inspirado en su nombre, llama “exhibición cultural” (en “La voz del violín”, el comisario, a lo largo de su investigación, lee por ejemplo a Marco Denevi, a todas luces, una excentricidad en ese contexto). Estas referencias intelectuales resultarían quizás inverosímiles para un policía de provincia “real”, pero en el espacio narrativo le confieren credibilidad a un personaje con características propias y definidas como el de Montalbano, finalmente, un “policia literario”. No se trata entonces del bosquejo hiperrealista de “un genuino comisario siciliano”, sino del desarrollo de un personaje que evidencia la lógica del develador de enigmas en un ámbito que es nada más ni nada menos que la Sicilia de Sciascia y de Gesualdo Bufalino.

Si Carvalho, en las novelas de Vázquez Montalbán, evidenciaba su accionar contracultural de manera satírica pero también obvia al usar los grandes libros, los grandes títulos de la historia de la cultura para encender el fuego de la chimenea, el Montalbano de Camilleri juega ante el lector con su “doble vida culta”, obligando de algún modo al que lee a esa complicidad, a aceptar ese pacto, a creer posibles esos diálogos y reflexiones plenos

de citas literarias y profundidades existenciales, hasta el punto de que Montalbano suele no sólo exhibir su cultura, especialmente dieciochesca, sino que incluso a veces las mismas tramas se construyen en relación con un "pretexto culto" (en "La voz del violín", por ejemplo, la calidad del objeto es decisiva, y ese objeto es una reliquia valorada por expertos: un auténtico violín Guarneri). El lector de Camilleri, capaz de aceptar esta convención, es también capaz de aceptar ese particular universo siciliano, ese lenguaje entrelazado con el italiano oficial que no siempre las traducciones al español respetan, esa pintura que nunca cae en lo folclórico ni en lo más previsible del imaginario del sur de Italia.

Finalmente, diremos que, como certero autor de novelas de intriga policial, uno de los hallazgos de Camilleri —además del humor, que acerca a Montalbano a Carvalho y lo distancia, en parte, de Maigret— es el punto de vista propuesto al lector para lograr su "complicidad" en la indagación que el comisario lleva a cabo en cada obra; la presencia del humor hace sin duda distintivos su estilo y su modo de narrar. Esa manera de mirar la realidad construida por Camilleri a través del personaje de Salvo Montalbano es, también, un modo de sancionarla.

Propuestas de trabajo. Se sugiere realizar lecturas comparadas entre novelas de los tres autores mencionados, teniendo en cuenta las consideraciones realizadas más arriba. Agregaremos a las mismas que el propio Vázquez Montalbán señala, estableciendo vínculos entre las figuras de los protagonistas de sus obras y de las de Camilleri, y con otros exponentes del género, que Montalbano está "más cerca de Maigret que de Spade (se refiere a Sam Spade, el personaje de Dashiell Hammet), o de Carvalho que de cualquier investigador científico criminalista a lo Boileau-Narcejac" (en alusión a los escritores y guionistas de policiales franceses Pierre Boileau y Thomas Narcejac). También afirma que "Camilleri confiesa los homajes implícitos a uno y otro personaje (Maigret y Carvalho), incluso el parentesco eufónico entre Montalbano y Montalbán, pero es preciso leer sus novelas para comprender los elementos que lo acercan y lo alejan de Simenon o de mis intenciones o posibilidades. De Simenon lo separa una visión lúdica y culta de la indagación y de la función del mirón así como una cosmogonía sureña frente a las brumas ambientales y cerebrales de la cosmogonía simenoniana. De mi personaje o de mis novelas alquiladas

a Carvalho lo separa el propio sustrato de Camilleri, en ciertas notas coincidentes con el mío, pero menos condicionado por la ansiedad del escritor con voluntad de serlo y demostrarlo que a veces me ha asaltado”.

Otra alternativa de trabajo es incorporar al corpus otros policiales, que tampoco son leídos usualmente en las aulas, como es el caso de “Laura”, de la norteamericana Vera Caspary. Esta novela es exponente del llamado policial psicológico en su línea más depurada: su trama es oscura pero intimista (una mujer desaparece; el detective que interviene en el caso se enamora de la víctima durante la investigación). El enigma por develar, que es regla definitoria del género, se convierte aquí en un pretexto para construir un relato de apariencias desde el discurso cínico del narrador, un amigo de Laura. La violencia de la historia está dada, de modo central, por la complejidad de las relaciones entre los personajes. “Laura” formó parte de la colección de novelas policiales “El Séptimo Círculo”, creada por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en la década del 40 y recientemente reeditada.

El estilo de Caspary fue calificado por los directores de la colección, en el prólogo original de la novela, como “incisivo”. Pueden establecerse conexiones culturales con otras series (tal como expondremos en el Capítulo 4, a partir de una experiencia institucional de lectura de “El diario de Ana Frank”). En el caso de la obra de Caspary, el cine produjo una versión inolvidable de “Laura”, dirigida por Otto Preminger en 1944, con la propia Caspary como coguionista, en la que los espacios urbanos y los comportamientos de los protagonistas a través de una fotografía en sombras trascienden algunos de los estereotipos del cine negro. También pueden trabajarse aspectos de la circulación social de los libros, por ejemplo, el impacto de la colección “El Séptimo Círculo” en el “mapa” argentino de lecturas de la época y en la revalorización crítica del género, y otras cuestiones como las reescrituras del género en la actualidad.

El desarrollo de la competencia literaria: Problemas, tensiones y alternativas

Expondremos a continuación un esquema, a modo de apretada síntesis de las problemáticas desarrolladas a lo largo del Capítulo:

Hacia una didáctica de la literatura para niños y jóvenes

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

JERARQUIZACIÓN DE PROBLEMAS

1. Los criterios de selección de textos (*Qué*)
2. La didáctica de la literatura (*Cómo*)

Qué:

- La definición del objeto (ficcionalidad-connotación-intertextualidad-polisemia-autorreferencialidad).
- El canon literario escolar. La operatoria de selección.
- La articulación con los intereses, saberes previos y consumos culturales de los alumnos.

ARTICULACIÓN

Qué-Cómo Redes de ficciones -Trayectos de lectura:

- Proceso de apropiaciones de los textos a lo largo del proceso histórico y en el entramado cultural.
- Vínculos intertextuales y conexiones culturales.

Cómo (I): Factores involucrados en el proceso didáctico³⁰:

- el texto como clave de la acción didáctica (talleres de lectura)
- la consideración de la índole estética de los textos y de la experiencia que pretendemos que los mismos provoquen
- la competencia literaria del docente
- los criterios puestos de manifiesto durante el proceso de selección de "un buen libro para niños" (el valor de la memoria colectiva; la capacidad de recepción-conexión- infantil; la opinión del lector; la calidad literaria, la propuesta de modelos literarios; los modelos de escritura experimental, potencial para escritores futuros; los modelos de lectura rupturistas, conectados con nuevas formas culturales familiares para los niños; la perspectiva de aprendizaje cultural, etc.)³¹
- el contexto sociocultural, el escolar y sus condicionamientos
- las características del niño como "sujeto literario" y el desarrollo de su competencia literaria
- la escritura creativa como conciencia textual y participación lúdica (talleres de escritura)
- la experiencia estético-literaria como medio y fin

Cómo (II): Tensiones que se evidencian durante el proceso de desarrollo de la competencia literaria³²:

- 1- herencia folklórica-posmodernidad
- 2- desarrollo psicológico-construcción literaria del mundo
- 3- ilustración-medios masivos

30. Capitanelli, M.S. (2002) "La literatura en la escuela: criterios de actuación y procedimientos", en Textos y contextos Nro. 5, VV.AA. Asociación Internacional de Lectura - Lectura y Vida, Bs. As.

31. Colomer, T. "Una nueva crítica para el nuevo siglo" (2000), ponencia, 27mo. Congreso IBBY, Cartagena de Indias, Colombia

32. Ibidem.

- 4- animación a la lectura-programación escolar/organización de bibliotecas
 - 5- formación del imaginario colectivo-recepción lectora individual
 - 6- análisis literario-legibilidad
 - 7- alfabetización-multiculturalismo
-

ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS para abordar tales tensiones:

- 1- variedad de oferta cultural (literaria...)
 - 2- equilibrio entre: adecuación al perfil del lector y elección de la obra literaria por otros 'valores' o criterios
 - 3- lectura semiótica- imagen no estereotipada-nuevas estéticas-otras formas culturales-libro álbum
 - 4- proyectos institucionales de lectura que contemplen instancias sistemáticas y asistemáticas
 - 5- recorridos o trayectos de lectura áulicos (individuales y grupales)
 - 6- metodologías /teoría literaria
 - 7- respeto por la diversidad-anclaje en saberes previos y consumos culturales.
-

SÍNTESIS DE PROPUESTAS:

- Revisión y/o ampliación del canon literario escolar.
- Organización del currículo a través de redes de ficciones.
- Diseño de trayectos o recorridos de lectura a partir de los saberes previos y de los consumos culturales habituales de los alumnos.
- Implementación de talleres de lectura y de escritura.
- Planteo prospectivo e integrador de: Proyectos Institucionales de Lectura.