

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



8/ Lectura y escritura del discurso literario

Cecilia Muse (editora)
Liliana Tozzi (prologuista)



Cátedra Unesco

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra Unesco

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

8/ Lectura y escritura del discurso literario

Cecilia Muse (editora)
Liliana Tozzi (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“Otro tiempo, otro lugar”
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura del discurso literario 8 / Diana Moro... [et al.] ; editado por Cecilia Muse; prólogo de Liliana Tozzi. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 8)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1235-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Literatura. I. Moro, Diana II. Muse, Cecilia, ed. III. Tozzi, Liliana, prolog. CDD 407



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial –
Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Delicia	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	9
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	10
<i>Liliana Tozzi</i>	
1. Literatura e interacciones didácticas: selección de corpus, canon, propuestas curriculares	17
Corpus literario escolar: análisis de los criterios de selección	18
<i>Diana Moro</i>	
Cátedra UNESCO-Subsede La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam, Santa Rosa, La Pampa – ARGENTINA	
De autores, autoridades y autorías. (Re)posiciones electivas en la construcción de un canon en el aula de literatura	29
<i>María Carolina Domínguez, Marisa Elizalde</i>	
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa - ARGENTINA	
Enseñar teoría literaria en la escuela media: contenidos y selección de textos	38
<i>Analía Beatriz Costa, Julieta Viú Adagio</i>	
Escuela de Letras. Universidad Nacional de Rosario. Rosario - ARGENTINA	
La clase de literatura como acontecimiento convivial en el profesorado de educación primaria	44
<i>Cecilia Tejón</i>	
Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza – ARGENTINA	
El aporte de la Gramática Sistémico funcional en la producción de microrrelatos: implicancias pedagógicas	54
<i>Patricia María García Gómez, Elena Mirtha Gasso Villar</i>	
Escuela de Ciencias de la Información. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA	
2. Literatura y lectura en el aula: Experiencias, análisis, proyecciones	64
Circulación del discurso poético en el aula de segundo año de una Escuela de Educación Técnica	65
<i>Rosario Caminos</i>	
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe - ARGENTINA	

El teatro sincronizado como estrategia para el aula 70
Nuria Gómez Belart
Universidad del Salvador. Buenos Aires - ARGENTINA

Ecós de ayer, palabras de hoy: un viaje literario en el aula 78
María Alejandra Forgiarini
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Las consignas para la lectura literaria desde el punto de vista psicolingüístico: estudio de caso 89
Patricia Comezaña
Dpto de Lengua, Literatura y Comunicación. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue. Viedma - ARGENTINA

Literatura y nuevas tecnologías: las representaciones familiares en un taller de creatividad literaria 102
Mariana De la Penna, Gastón Acevedo
Dpto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Río Negro. Instituto de Formación Continua de El Bolsón. El Bolsón - ARGENTINA

A adivinhação desejável na leitura virtual de textos literários: um estudo voltado para acadêmicos de letras 118
Vera Wannmacher Pereira, Karine Monteiro Souza
Thais Vargas Santos. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - BRASIL

Parte 3. Literatura y espacios institucionales: especificidades, anclajes, desplazamientos 128

Aproximación al análisis de discursos y prácticas docentes relacionados con la promoción de la lectura de textos literarios en Resistencia y Corrientes 129
Cristina Aymar Benítez Rosende, Hugo Roberto Wingeyer
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Chaco - ARGENTINA

O ensino de literatura estrangeira segundo os documentos oficiais brasileiros 137
Raquel Da Silva Ortega, Adriana Ortega Clímaco***
*Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus/BA - BRASIL. **Instituto Federal de São Paulo. Jacaré/SP - BRASIL

Consideraciones en torno a la lectura y la escritura de literatura en la Universidad 145
Fabián Gabriel Mossello
Universidad Nacional de Villa María. Villa María, Córdoba - ARGENTINA

4. Literatura y lectura crítica: géneros, identidades, fronteras. 153

Lector competente, lector detective: un continuum en torno al género policial 154

Carolina Muavero, Norma Salles

Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA). Ediciones SM-Argentina. Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

“Hombres con hocicos de perros que comían los hombres”. La antropofagia en algunos textos de la narrativa latinoamericana (entre Colón y Saer) 164

Martín Sozzi

Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Buenos Aires – ARGENTINA

El ensayo identitario chileno como discurso multigenérico y multimodal: análisis de un caso 175

Federico Pastene

Departamento de Artes y Letras. Universidad del Bío-Bío. Chillán - CHILE

Apropiación del lenguaje en “Infância” de Graciliano Ramos: infancia e injusticia 182

Alejandra Carolina Britos, Laura Verónica Ruiz

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

In-fancia y testimonio en Graciliano Ramos 190

Miguel Alberto Koleff

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

5. A leitura da literatura na contemporaneidade: alteridade x estereotipia 201

Multiculturalismo e literatura: conexões possíveis 202

Maria Tereza Amodeo

Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - BRASIL

O sujeito em Dalton Trevisan 210

Roseli Bodnar, Eneida Mader***

*Universidade Federal do Tocantins – UFT e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre - BRASIL

Rubem Fonseca e a alteridade 218

Yuri Torres Possapp, Alana Vizentin

Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – BRASIL

A experiência da alteridade na literatura infantojuvenil de Rogério Andrade Barbosa 227

Celso Sisto Silva

Faculdade de Letras e Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - BRASIL

PALABRAS PRELIMINARES

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

Cecilia Muse
Editora

PRÓLOGO

Introducción

Abordar la lectura y la escritura del discurso literario implica preguntarse por el concepto de *literatura*, por los modos de circulación y de legitimación de *lo literario* y por los usos del *texto literario* en los diferentes ámbitos educativos. Así, desde las arenas movedizas de la teoría literaria, el arco se tensa hacia las articulaciones que se operan en contenidos curriculares, prácticas institucionales y estrategias para el trabajo en el aula. El rol docente como mediador se torna problemático, en tanto debe conjugar posicionamientos epistemológicos, ideológicos y profesionales con ese lugar privilegiado e ineludible de *lector/a*.

Desde la incorporación a lo que se consideraba “alta cultura” siglos atrás, la literatura se ha desplazado en los derroteros complejos, muchas veces laberínticos, que entrelazan el arte con la lengua, la estética con la ética y los signos con la insoslayable necesidad de comunicación. En cualquiera de los puntos de la cartografía, lo histórico se impone con la fuerza del *gran tiempo* que despliega Mijail Bajtín, en el cual el diálogo incesante sostiene el fluir de la significación. “Cada sentido tendrá su fiesta de resurrección”, afirma el teórico ruso, mientras postula el vínculo indisoluble del signo con lo social. (Bajtín, 1998: 390-393)¹.

Si dos siglos atrás el texto literario aparecía como el *modelo* del buen decir, hoy se constituye en la encarnación de las múltiples voces que enuncian en la escena discursiva. El discurso literario se filtra en el resto de los discursos sociales y su especificidad deviene fuente de múltiples debates, habida cuenta del quiebre de las fronteras entre disciplinas que convierte a las *áreas de estudio* en territorios móviles y fronterizos. Así, el estatuto de lo literario forma parte de estudios que se incluyen dentro de la Teoría Literaria, del Análisis del discurso, de la Sociocrítica, de la Semiótica, de la Lingüística del texto, por mencionar solo algunos enfoques que lo toman como parte de su “objeto de estudio”. Ya sea como parte del profuso entramado de los discursos sociales (Angenot, 1998)² o como un modo de decir que se filtra en la construcción de una arquitectónica específica (Bajtín, 1991),³ la literatura se incorpora como parte del trabajo con la lengua y adquiere carta de ciudadanía en el aula.

No obstante, su presencia en los contenidos prioritarios de políticas educativas, en las planificaciones y en la labor concreta y cotidiana en las aulas abre numerosos interrogantes, que ponen de manifiesto una compleja problemática epistemológica, teórica y metodológica. Así, las prácticas docentes se acoplan a un recorrido sinuoso y errático, entre los diseños curriculares y las líneas que bajan desde ministerios y proyectos institucionales, el material que proponen las editoriales y las reglas del mercado, los intereses de los alumnos –muchas veces presupuestos sin una indagación fundamentada– y los mandatos del canon. La lectura y la escritura asientan sus bases en la selección de textos, a partir de una multiplicidad de formatos genéricos, que privilegia, acota o relega lo literario según enfoques metodológicos muchas veces inciertos o ajustados solo a los contenidos institucionales o al “material disponible”, según se analiza en varios de los capítulos que componen este volumen.

No es posible organizar un corpus de trabajo y proponer actividades y estrategias didácticas sin un planteo previo sobre los marcos epistemológicos y teóricos que sustentan nuestra práctica. Al respecto, Edith Litwin propone reconocer tres dimensiones de análisis que enmarcan las prácticas docentes, para construir una nueva agenda de la didáctica: “...las estrategias que promueven la reflexión en el aula, los estudios que nos permiten identificar la comunicación didáctica y, finalmente, las consideraciones morales que entraña la comunicación didáctica en la clase reflexiva.” (1998: 49).⁴

¹ Bajtín, M. (1998) [1982] *Estética de la creación verbal*. México, Madrid: Siglo Veintiuno editores.

² Angenot, M. (1998). “Frontera de los estudios literarios; ciencia de la Literatura, ciencia de los discursos”. *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 89-96.

³ Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. 1975. España: Taurus.

⁴ Litwin, E. (1998). “La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria”. *Educación*. VII (13), 41-59.

El trabajo con la literatura en el aula implica preguntarnos acerca de los modos de articular esas dimensiones en las prácticas docentes, mediante un trabajo dialógico que promueva la reflexión y el pensamiento crítico por parte de los estudiantes. La lectura y la escritura se constituyen en puntos de partida, al mismo tiempo materia y herramientas para la comunicación, asimilación y transformación del conocimiento. Paula Carlino señala la *función epistémica* de la escritura, que se desarrolla mediante varios procesos entre los cuales se destaca la importancia de la *conciencia retórica* –la consideración del lector y los propósitos–, y la utilización de la escritura como “herramienta cognitiva para organizar ideas” (Carlino, 2009).⁵ Así, la función de la lectura y la escritura resulta clave para promover procesos de abstracción, para inferir sentidos que surgen no solo de la lectura reflexiva sino también del proceso mismo de redacción.

El lazo que anuda el concepto de “aula de literatura” con el de “buena práctica” (Gerbaudo, 2013)⁶ inscribe el rol de docente-lector desde un saber situado que incluye posicionamientos teóricos, epistemológicos e ideológicos. En este sentido, los trabajos que se despliegan a continuación abordan, desde diferentes enfoques y líneas teóricas, los debates en torno a ciertas zonas críticas, como el replanteo del concepto de literatura, de la historiografía literaria y de las relaciones entre literatura y sociedad. Gustavo Bombini destaca que “no hay elección de texto para su lectura en el aula que sea inocente o neutra”, poniendo de relieve una vez más los vínculos entre la literatura y los posicionamientos ideológicos. Frente al pragmatismo que invadió de manera sistemática algunas propuestas curriculares –sobre todo en los noventa–, se erigen argumentos en favor del “poder de interpelación que tiene la literatura como objeto simbólico”. (2012: 148).⁷ En relación con ello, es posible interrogarnos sobre las relaciones entre la teoría literaria y las prácticas de lectura y escritura, renovando la apuesta por la reflexión sobre la didáctica de la literatura, las nuevas configuraciones de su objeto de estudio y nuevas propuestas metalingüísticas para abordarlo.

Los veintitrés capítulos que siguen se distribuyen en cinco secciones o partes: 1. Literatura e interacciones didácticas: selección de corpus, canon, propuestas curriculares; 2. Literatura y lectura en el aula: Experiencias, análisis, proyecciones; 3. Literatura y espacios institucionales: especificidades, anclajes, desplazamientos; 4. Literatura y lectura crítica: géneros, identidades, fronteras; 5. A leitura da literatura na contemporaneidade: alteridade x estereotipia (compuesto por cuatro trabajos en lengua portuguesa).

Parte I. Literatura e interacciones didácticas: selección de corpus, canon, propuestas curriculares

Esta sección consta de cinco capítulos que indagan en la lectura y el rol de la literatura en el aula, a través de problematizaciones acerca del canon, la tradición, la construcción de la figura de autor, el rol del docente como mediador-autor y la propuesta de líneas de acción, en relación con la selección de corpus y articulaciones teóricas.

El primer capítulo, “Corpus literario escolar: análisis de los criterios de selección”, de Diana Moro, apunta a analizar el lugar de la lectura en tanto disciplina formativa en el nivel medio, en relación con las prácticas docentes. La autora traza dos ejes de análisis: el concepto de literatura y el problema del canon. Respecto del primero, se detiene en la consideración de la literatura en relación con el lenguaje y con su función como generadora de conocimiento, al “hacer explotar” los sentidos del texto. Tomando como apoyo teórico la noción de “canon formativo” de Mendoza Fillola, realiza un recorrido con apoyo en trabajos de investigación sobre las lecturas en escuelas secundarias de La Pampa. El artículo proporciona un análisis crítico en relación con la formación disciplinar de los docentes a la hora de seleccionar el material de lectura y el enfoque pedagógico, directamente vinculado con un concepto de literatura como el lugar donde confluyen los intereses del universo

⁵ Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 1ª ed., 4ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁶ Gerbaudo, A. (2013). “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura”. *Álabe 7*. Revista de la Red de universidades lectoras.

⁷ Bombini, G. (2012). “Hacia las prácticas”. En Bombini, G. (coord.). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 141-156.

lector con las expectativas pedagógicas y la disponibilidad de material.

Continuando con la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria de la provincia de La Pampa, María Carolina Domínguez y Marisa Elizande, en “De autores, autoridades y autorías. (Re)posiciones electivas en la construcción de un canon en el aula de literatura”, proponen un recorrido crítico a través de los criterios y supuestos teórico-metodológicos que sustentan la selección de los textos y autores, en relación con las categorías del *canon* y lo *clásico*. A través del análisis de los materiales para la Educación Secundaria incluidos en el documento del Plan Provincial de Lectura (2010), las autoras ponen de manifiesto el entramado conceptual que los sustenta, y los procesos de configuración del corpus en interrelación con las categorías de “literatura”, “lectura” y “canon”. Asimismo, analizan la construcción de la figura del docente y el rol que se asigna en la propuesta oficial de lectura, en relación con un concepto de literatura directamente vinculado a la cultura letrada y a una construcción identitaria de corte esencialista. El itinerario argumentativo del trabajo pone en cuestión, además, las ideas de autor y de autoridad para instalar una problematización que abre numerosos interrogantes sobre la práctica docente y su rol como autor de un corpus para el “aula de literatura”.

“Enseñar teoría literaria en la escuela media: contenidos y selección de textos”, de Analía B. Costa y Julieta Viú Adagio, se inserta dentro de un proyecto de investigación más amplio –*Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media*– y aborda el proceso de selección de los textos disciplinares correspondientes al área de Literatura y su articulación con la enseñanza de la lengua. A partir de un marco teórico amplio sobre el problema de la enseñanza de la literatura, Costa y Viú Adagio presentan un avance de su investigación sobre una selección de textos teóricos disciplinares, mediante una síntesis de los resultados parciales obtenidos. En este sentido, justifican y fundamentan la necesidad de articulación entre texto literario y teoría para la selección y organización del corpus de trabajo y presentan los lineamientos para una propuesta superadora.

En el cuarto capítulo, Cecilia Tejón introduce la problemática de la enseñanza de la literatura en el profesorado de educación primaria, a través de una indagación en el marco de las cátedras *Literatura Infantil* y *Didáctica de la Literatura* (FEEyE, UNCuyo). El título del trabajo, “La clase de literatura como acontecimiento convivial en el profesorado de educación primaria”, remite al análisis de una propuesta didáctica en clave socioconstructivista, centrada en la vivencia y en el desarrollo de disposiciones estético-literarias y de la creatividad ideacional y verbal. Para ello, la autora realiza una síntesis de investigaciones realizadas desde 1999 hasta la actualidad, donde explicita el marco teórico de base, sus lazos con la recepción y el contexto social, como así también algunas propuestas de procedimientos y estrategias de trabajo en el aula. A través de la reflexión crítica sobre las propias prácticas –que plasma el proceso de investigación-acción y la articulación entre investigación y docencia–, el trabajo saca a la luz el *proceso* transitado, mediante las experiencias, los obstáculos y los modos de superación, para plantear avances, retrocesos, resultados y proyecciones posibles.

Las relaciones entre literatura y gramática, aludidas más o menos explícitamente en los capítulos anteriores, constituye el eje del quinto y último trabajo de la primera parte del volumen. Patricia García Gómez y Elena Gasso Villar, en “El aporte de la Gramática Sistemico Funcional en la producción de microrrelatos: implicancias pedagógicas”, analizan la productividad de un microrrelato de Augusto Monterroso para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita del Español como lengua materna, a partir de algunos conceptos centrales de la Gramática Sistemico Funcional, tales como las nociones de campo, tenor y modo. El análisis del texto, presentado en cuadros y tablas, se presenta como base para posibles aplicaciones didácticas complementarias del análisis literario.

Parte II. Literatura y lectura en el aula: Experiencias, análisis, proyecciones.

La segunda sección recorre la enseñanza de la literatura en el aula, a través de experiencias concretas, que ponen la lectura en el centro de la escena educativa.

El capítulo 6 y primero de esta sección, “Circulación del discurso poético en el aula de segundo año de una escuela de Educación Técnica”, de Rosario Caminos, reflexiona sobre el impacto de las prácticas áulicas en la “textoteca” individual de los alumnos, sobre la base de una experiencia de escritura en segundo año de la Escuela de Educación Técnica N° 478 “Dr. Nicolás Avellaneda”, de la ciudad de Santa Fe. A partir de un marco teórico que considera la lectura y la escritura literarias como

“zonas indómitas”, el rol del docente como “mediador cultural” y el “aula de literatura” como zona de producción atravesada por la práctica literaria, se analiza la circulación del discurso poético en el aula, mediante la escritura de una historia de vida por parte de cada alumno. Desde la focalización en un trabajo particular, se establecen relaciones con el rol del docente y se plantea la necesidad de flexibilizar las propuestas, para atender a la diversidad y al surgimiento de lo inesperado en la práctica áulica.

Las dificultades en el proceso lectura y escritura en el aula de Lengua y Literatura, en un bachillerato para adultos destinado a alumnos con trastornos de aprendizaje, constituye el núcleo de “El teatro sincronizado como estrategia para el aula”, de Nuria Gómez Belart. Se parte de una experiencia didáctica concreta, desarrollada a través de diferentes fases de abordaje, mediante géneros textuales diferentes: una aproximación preliminar a la lectura desde la historieta; un primer momento, a través del microcuento; el segundo, con el texto teatral; y, finalmente, una propuesta de actividades para potenciar la actividad de lectura, a partir de la adaptación de diversos géneros al formato de texto radial. La autora analiza las posibilidades que ofrecen estos formatos genéricos y las actividades propuestas, no solo como estrategias de integración de los alumnos, sino también como herramientas para desarticular las *etiquetas* que portan —a partir de diagnósticos muchas veces realizados con ligereza— y para desarrollar capacidades y habilidades potenciales.

“Ecos de ayer, palabras de hoy: un viaje literario en el aula”, de María Alejandra Forgiarini, presenta una experiencia de taller en cuarto año del nivel secundario para desarrollar la lectura y la escritura a partir del trabajo sobre un corpus de textos de autores latinoamericanos. En función de ello, se sintetizan algunos momentos, estrategias y resultados de un itinerario lector que parte de la interdiscursividad presente en esas narrativas contemporáneas, para retomar mitos prehispánicos y crónicas de la Conquista desde una nueva perspectiva, trazando incluso algunas relaciones interdisciplinarias. “El viaje hacia la identidad cultural desde las primeras manifestaciones literarias de Latinoamérica” oficia de eje temático e hilo conductor para propiciar una relectura de los mitos y relatos que implica un giro a las lecturas canónicas y un enriquecimiento en la interpretación de sentido.

La perspectiva psicolingüística ha permitido novedosos enfoques de la lectura de textos literarios. En este sentido y enmarcado en el proyecto de investigación *Géneros y prácticas y sujetos en la educación literaria* (Centro Universitario Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue), “Las consignas para la lectura literaria desde el punto de vista psicolingüístico: estudio de caso”, de Patricia Comezaña, realiza un estudio cualitativo en quinto año de una escuela privada de Viedma (Río Negro). La revisión detenida de estudios teóricos sobre la lectura literaria —un estado de la cuestión sobre el tema desde la perspectiva psicolingüística— se completa con el análisis de un corpus de consignas donde el análisis detenido permite relevar las perspectivas teóricas que subyacen. Las relaciones con el canon, la consideración de la obra literaria como fuente de información sobre el contexto y las limitaciones del rol activo del lector son algunos de los aspectos que la autora detecta y evalúa críticamente para propiciar una reflexión que promueva nuevos caminos.

El décimo capítulo de este volumen aborda la relación entre literatura y nuevas tecnologías. Mariana De la Penna y Gastón Acevedo estudian los vínculos familiares en la literatura infantil. En “Literatura y nuevas tecnologías: las representaciones familiares en un taller de creatividad literaria”, los autores exponen una experiencia de lectura de libros álbum y producción de textos multimodales por un grupo de niños de segundo grado de la escuela primaria, dentro del espacio de un taller de creación literaria con TIC. El texto establece la pertinencia del género multimodal en relación con la transmisión de significado a través de un proceso interactivo, presenta un análisis detallado de los libros álbumes trabajados con los alumnos, en articulación con la conceptualización previa del género y desarrolla la propuesta didáctica en las diversas fases de su realización. El desarrollo expositivo destaca la potencialidad de la imagen, de los recursos que brindan las nuevas tecnologías y de las posibilidades de los abordajes interdisciplinarios para promover experiencias creativas y desmontar visiones estereotipadas de mundo.

“A adivinhação desejável na leitura virtual de textos literários: um estudo voltado para acadêmicos de Letras”, de Vera Wannmacher Pereira, Karine Monteiro Souza y Thais Vargas Santos, se ubica también en un espacio interdisciplinario, específicamente entre la Psicolingüística, la Literatura y la

Computación. Esta perspectiva orienta el marco teórico, delimitado sobre el eje de la comprensión lectora y en particular sobre los procedimientos predictivos en la lectura de textos narrativos en la modalidad virtual, de estudiantes de la Licenciatura en Letras. Luego de la exposición teórica, las autoras desarrollan los resultados del trabajo de investigación realizado a partir de la estrategia de lectura denominada *guessing game* en un corpus de textos virtuales, con una población delimitada a seis alumnos que comienzan y seis que finalizan un curso de Letras.

Parte III. Literatura y espacios institucionales: especificidades, anclajes, desplazamientos

La tercera sección se aboca al estudio de la literatura y las prácticas docentes concretas, en relación con la dinámica institucional.

El capítulo decimosegundo, “Aproximación al análisis de discursos y prácticas docentes relacionados con la promoción de la lectura de textos literarios en Resistencia y Corrientes”, de Cristina Benítez Rosende y Hugo Wingeyer, aborda la actividad del docente como mediador entre los estudiantes y la literatura. Inserto en un proyecto de beca para la promoción de la lectura y un proyecto de investigación sobre la producción y comprensión discursivas, el trabajo analiza las estrategias utilizadas en el aula y su función para la promoción de la lectura en las escuelas secundarias de Corrientes y Resistencia. A lo largo del texto, los autores realizan un recorrido detallado, claro y exhaustivo sobre los datos recolectados, los criterios de selección del material de lectura por parte de los docentes y de las instituciones, las actividades de lectura en el aula y las estrategias de promoción y de formación de comunidades de lectores. El trayecto presentado revela el predominio de concepciones instrumentales y sentidos moralizantes en la selección de los materiales y las estrategias para el abordaje de los textos literarios en el aula.

La enseñanza de la literatura también constituye el tema central del capítulo 13, en este caso en la enseñanza básica y media en Brasil, a través del análisis de los lineamientos del Ministerio de Educación y Cultura. En “O ensino de literatura estrangeira segundo os documentos oficiais brasileiros”, Raquel Da Silva Ortega y Adriana Ortega Clímaco analizan un corpus compuesto por la ley general y los diseños curriculares elaborados a partir de ella, desde una perspectiva teórica socio interaccionista, para indagar el lugar que ocupa el discurso literario en los contenidos, los presupuestos teóricos que subyacen y los modos de abordaje. El análisis desarrolla la problematización de las propuestas oficiales, a través de las relaciones entre los conceptos que se enuncian y los objetivos y contenidos concretos que se proponen.

El rol de la lectura y la escritura de textos literarios, su problematización a partir de las tensiones que se generan entre los presupuestos teóricos, los diseños curriculares y las prácticas docentes resulta un eje de particular relevancia también en el nivel universitario, al cual se aboca el capítulo 14, “Consideraciones en torno a la lectura y la escritura de literatura en la Universidad”, de Fabián Mossello. En este artículo, se desarrolla una propuesta de taller literario para el aula universitaria, como una opción alternativa a la dicotomía entre el escenario tradicional de la “cátedra” –marcado por la evaluación y la reproducción de saberes–, y la práctica de la lectura y la escritura creativas en espacios “extracurriculares”. El texto de Mossello desarrolla los lineamientos para un nuevo espacio de Lectura y Escritura Literaria en la Universidad, mediante el planteo de un marco conceptual, algunas articulaciones posibles en la práctica concreta y reflexiones acerca de la evaluación. Finalmente, la presentación de un ejemplo particular a través del análisis de una consigna de trabajo resulta esclarecedor y ancla los presupuestos teóricos en la realidad áulica.

Parte IV. Literatura y lectura crítica: géneros, identidades, fronteras.

La cuarta sección hace foco en la lectura crítica de textos literarios, desde diferentes vías de acceso –géneros, intertextos, configuraciones identitarias, tensiones interculturales–, como ejes que generan posibilidades didácticas y dejan al descubierto los vínculos entre los mundos de ficción y el contexto histórico, social y cultural.

En “Lector competente, lector detective: un *continuum* en torno al género policial”, Carolina Muavero y Norma Salles plantean una operación analítica que enlaza conceptos teóricos desde una

perspectiva interdisciplinaria entre Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación. En ese marco, promueven reflexiones y posibilidades de articulaciones didácticas sobre el texto literario y sus relaciones con textos explicativos y argumentativos. Enmarcado en el Proyecto macro *Escribir como Lectores (de una obra literaria)*, el trabajo sintetiza resultados de una investigación donde la figura del detective se construye como categoría de análisis transversal a los planos de la ficción narrativa, la instancia creadora tanto de escritura como de lectura, y el desarrollo de estrategias y habilidades a través de la práctica áulica. El recorrido permite a las autoras establecer continuidades entre el lector *competente* y el lector *detective*, a partir de las microhabilidades que uno y otro ponen en juego en sus prácticas de lectura.

La figura del caníbal constituye uno de los ejes temáticos fundamentales en la literatura latinoamericana, que vertebra conflictos históricos, culturales e ideológicos centrales en las agendas teóricas de las últimas décadas. “‘Hombres con hocicos de perros que comían los hombres’. La antropofagia en algunos textos de la narrativa latinoamericana (entre Colón y Saer)”, de Martín Sozzi se detiene en algunos nudos problemáticos de la categoría de antropofagia a través del análisis de textos literarios, entre ellos, algunas crónicas de la conquista y la novela *El entenado* de Juan José Saer. Este recorrido —que toma tangencialmente las vanguardias cuyo punto culminante se encuentra en el *Manifiesto antropofágico* de Oswald de Andrade—, permite ubicar la metáfora de la antropofagia dentro de un complejo modelo cultural que inscribe las coordenadas históricas y da cuenta de conflictos estéticos y culturales.

El capítulo 17 se dedica a un género tan escurridizo como potente: el ensayo literario. El amplio abanico de posibilidades en términos de sus determinaciones conceptuales hace de este un género polémico a la hora de determinar sus parámetros de alcance, de clasificaciones, de estilo y de modulaciones argumentativas. “El ensayo identitario chileno como discurso multigenérico y multimodal: análisis de un caso”, de Federico Pastene, parte de esta problemática e inserta el ensayo en los corrimientos propios de la época, donde los límites entre géneros se tornan difusos y los textos incorporan la hibridez, la ambigüedad y los préstamos interdisciplinarios. El autor delimita un corpus de textos de Sonia Montecino para indagar en las mutaciones textuales, las estrategias discursivas, la combinación multigenérica y el discurso polimodal que se alojan en el interior de cada texto.

Los capítulos finales de esta sección están dedicados a la obra de Graciliano Ramos.

Alejandra Britos y Laura Ruiz se interrogan acerca del proceso de apropiación del lenguaje y el derecho a la palabra en un texto del escritor brasileño en el artículo “Apropiación del lenguaje en ‘*Infância*’ de Graciliano Ramos: infancia e injusticia”. Desde un marco teórico afinado en el concepto de *historiador materialista*, de Walter Benjamin y en algunos presupuestos de Giorgio Agamben, se indaga en el trabajo de la memoria sobre la infancia, el proceso de apropiación del lenguaje, sus límites y sus relaciones paradójicas con el derecho a la palabra.

Continuando con este eje temático, Miguel Koleff se apoya en el concepto de *in-fancia* de Giorgio Agamben como punto de articulación entre experiencia y lenguaje. Las hipótesis de lectura que sostienen el proceso argumentativo en “In-fancia y testimonio en Graciliano Ramos” avanzan en la interpretación de los relatos analizados al mismo tiempo que intentan construir bases teóricas para enriquecer el corpus crítico sobre la obra del autor brasileño. La reconstrucción de la infancia, la memoria, la ética, el cuestionamiento sobre los valores sociales de una época, se analizan a través de la adquisición y el uso del lenguaje en directa relación con el testimonio y la (de)construcción de la subjetividad en el texto autobiográfico de Ramos.

Parte V. A leitura da literatura na contemporaneidade: alteridade x estereotipia.

La última parte del volumen recorre el tema de la alteridad y la interculturalidad, a través de textos literarios, para articular el análisis con sus posibilidades didácticas.

“Multiculturalismo e literatura: conexões possíveis”, de Maria Tereza Amodeo, presenta un debate sobre las políticas multiculturalistas, la construcción de estereotipos y sus representaciones en algunas producciones literarias brasileñas contemporáneas. El análisis de algunos relatos pone en evidencia los modos en que la escritura incorpora la problemática de la otredad, mediante diferencias culturales, de género, de etnia. El recorrido reflexivo y crítico revela, en gran parte de la narrativa brasileña

actual, la incorporación de múltiples voces que dan cuenta de la heterogenidad, de lo que podría denominarse “una comunidad de singularidades”.

Luego del artículo de Amodeo, que realiza un paneo acerca de varios autores, los tres capítulos restantes se focalizan en autores específicos. Así, Bodnar Roseli y Eneida Mader centran su trabajo en la escritura de Dalton Trevisan, en relación con la construcción del sujeto y sus transformaciones a partir del acto de lectura. “O sujeito em Dalton Trevisan” analiza dos cuentos del autor, sobre el eje de la alteridad. La perspectiva teórica que orienta el trabajo permite establecer algunos modos en que la literatura opera como punto de anclaje para generar debates en torno a la construcción de ciudadanía, las relaciones multiculturales de conflicto y/o encuentro con el Otro, las construcciones/deconstrucciones de estereotipos.

La marginalidad social, la exclusión y la violencia urbana atraviesan la obra de un autor tan prolífico como clave en el corpus de la literatura brasileña de los últimos cincuenta años: Rubem Fonseca. Yuri Torres Possapp y Alana Vizentin analizan los modos en que se inscriben las transformaciones históricas y sociales en su narrativa, en el capítulo “Rubem Fonseca e a alteridade”. Los autores recorren la obra del escritor, poniendo de relieve las modificaciones que se producen en el lenguaje y en la propuesta estética a través de diferentes fases de su producción.

El libro se cierra con el artículo de Celso Sisto Silva, “A experiência da alteridade na literatura infantojuvenil de Rogério Andrade Barbosa”, donde se profundiza en la recuperación de la cultura africana a través de la literatura. La figura del escritor se perfila como la de un *griot* moderno, que asume el ejercicio de la memoria para dejar plasmado un legado cultural que incorpora un modo de decir y de percibir el mundo. El trabajo de Celso Silva pone el acento en algunos puntos clave de esta narrativa: el aporte de datos históricos y geográficos, la incorporación de valores religiosos y culturales, la recuperación de elementos artísticos y lingüísticos, la reconstrucción del imaginario y de la oralidad. Desde el marco teórico de las identificaciones en el sentido de Stuart Hall, el autor demuestra que los textos de Acevedo Barbosa dan cuenta de la complejidad, dinamismo y vitalidad de una cultura que, lejos de la fosilización, revive en cada trazo de la escritura.

Remito ahora a la lectura de los artículos, donde a los ejes problemáticos expuestos se suman otros que, seguramente, el lector desandará en función de sus intereses y objetivos de lectura.

Liliana Tozzi

Liliana Tozzi es doctora en Ciencias del Lenguaje con mención en Culturas y Literaturas Comparadas (Facultad de Lenguas, UNC). Se desempeña como docente en las cátedras *Taller de Materiales para la enseñanza* y *Metodología de la investigación literaria*, en la Facultad de Lenguas (UNC) y en cursos de grado y posgrado. En el área de investigación, ha sido directora, codirectora e integrante de diversos equipos de investigación a nivel nacional e internacional. Actualmente, dirige un proyecto sobre problemas de la cultura en contextos educativos (en proceso de evaluación de la SeCyT, UNC). Participa como expositora en eventos científicos y ha publicado artículos en libros y revistas especializadas en el país y en el extranjero. Dirige tesis de grado y posgrado, ha participado como miembro de comités evaluadores de tesis, becas y publicaciones. Como narradora, formó parte del colectivo *Decamerón Cordobés*.

1. LITERATURA E INTERACCIONES DIDÁCTICAS: SELECCIÓN DE CORPUS, CANON, PROPUESTAS CURRICULARES

CORPUS LITERARIO ESCOLAR: ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN

Diana Moro

diana.morog@gmail.com

Cátedra UNESCO-Subsede La Pampa

Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam

Santa Rosa, La Pampa - ARGENTINA

Resumen

Según un relevamiento realizado a través de una encuesta en las dos principales ciudades de La Pampa, la presencia de la literatura en el segundo ciclo de primaria y en los dos primeros años del secundario, salvo excepciones, está motivada por cierto imperativo de tratar diversos temas vinculados con preocupaciones sociales del momento (el SIDA, la comunicación virtual en el universo adolescente, las familias ensambladas, entre otros) o por asociar a la literatura con el entretenimiento. La presencia de ciertas lecturas se encuentra, en gran medida, impulsada por estrategias comerciales procedentes de la industria del libro, dirigidas a captar al público escolar. El objetivo de este trabajo consiste, por un lado, en analizar los modos preponderantes de selección de corpus de lectura y, por otro, si algunas prácticas docentes en cuanto a la selección de *corpora* podrían constituir o no una modificación /ampliación del canon, entendido este concepto como un corpus orgánico mediante el cual se expresa una cultura, se entrelazan tradiciones y entran en diálogo propuestas estéticas de temporalidades diferentes. En este sentido, operará con la categoría de “canon formativo”, para pensar la selección de un conjunto de textos literarios que responda a objetivos educativos vinculados con la formación de lectores competentes y que colaboren con su educación literaria.

Palabras clave: literatura - canon - instituciones educativas

Un punto de partida

Si bien nadie duda de la importancia de la lectura en la escuela y del valor de la literatura; por lo menos desde la década de 1990, y aun hoy, la literatura como materia escolar atraviesa una crisis de difícil solución, tanto en la educación primaria como secundaria.¹ Docentes, padres, funcionarios, agentes editoriales parecen coincidir en la importancia de la lectura, en general y de la lectura literaria, en particular. En virtud de ese convencimiento, se difunden formas diversas para que niños y jóvenes se encuentren con los libros: el Plan de Lectura (nacional y provincial con sus diversas actividades de animación: maratones de lectura, acercamiento de los autores a las escuelas, edición y entrega de libros, divulgación a través de la web, entre otras y también de dotación de materiales). En tales actividades, la literatura tiene un lugar privilegiado como una entrada hacia la lectura en tanto habilidad intelectual y cognoscitiva. Es preciso aclarar que este trabajo no pretende discutir tales fundamentos, sino analizar el lugar de la literatura en tanto disciplina formativa. Tampoco es intención discutir, ni mucho menos condenar las actividades y los insumos ofrecidos por las instituciones gubernamentales tanto desde la jurisdicción nacional como desde

¹ Como se recordará, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación se establecieron los Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo y luego para el nivel Polimodal. Esos contenidos tuvieron, en el área de la lengua y de la literatura un sesgo instrumental. Incluso llegó a discutirse si era “necesaria” la enseñanza de la literatura en algunas modalidades del nivel polimodal; de hecho, en una de las modalidades denominada “Producción de Bienes y Servicios” en plan de estudios del tercer año no incluyó la asignatura Lengua y Literatura.

las provinciales, sino ubicarlas en el plano de la difusión, es decir, se considera que no reemplazan la acción didáctica específica.

Aunque es profuso el discurso sobre la relevancia de la lectura literaria, tanto en el ámbito del profesorado como en el gubernativo, por lo menos en La Pampa, se percibe un vacío: la ausencia de un proyecto educativo referido a la enseñanza de la literatura en los distintos niveles del sistema. Como consecuencia, se producen confusiones entre las actividades de animación y de difusión y las prácticas didácticas que conciben a la literatura como materia de formación. Un ejemplo: en escuelas incluidas en el Plan de Lectura, se dispone que se lea una novela de un autor pampeano en todos los cursos: del primero al último año y luego se cuenta con la visita del escritor.² Ello muestra que no está presente la noción de secuenciación, imprescindible para el ingreso de los aprendices a un universo de conocimientos y a una competencia compleja como lo es la lectura literaria, según cuál sea el texto ofrecido. Se lee una novela porque así está mandado y la actividad escolar se enlaza en una cadena centrada en la difusión cuasi mercantil de la literatura. Esa novela, por caso, puede resultar adecuada en función de los conocimientos previos y competencias lectoras, culturales y discursivas para un curso o nivel y completamente inadecuada para otro u otros. La actividad cumple con objetivos de difusión pero raramente cumplirá con objetivos pedagógicos, si no se integra en un plan de características pedagógico-didácticas.

En estas circunstancias, se impone un debate serio respecto de la necesidad de un proyecto orgánico que sustente el carácter de materia escolar de la literatura y, en este sentido, los criterios de selección de las lecturas constituyen aspectos centrales a considerar.

Discusión: ¿Qué es la literatura?

En los últimos años, investigadores locales y también pertenecientes al ámbito español se han preocupado por pensar a la literatura como disciplina escolar.³ Una apuesta teórica en relación con este tema resulta muy relevante, si se considera que existe una larga tradición, por lo menos, en la escuela primaria argentina, respecto de considerar a la literatura como algo accesorio, complementario, ilustrativo: para las efemérides, por ejemplo. La literatura en tanto materia escolar implica un espacio de formación, con una finalidad y una orientación de parte del profesor. Así entonces, los aportes en el ámbito de la Didáctica de la Literatura y en el ámbito de los estudios de la literatura, en general, han problematizado el concepto mismo de literatura. También, los aspectos vinculados con el canon y el corpus constituyen algunos de los tópicos más frecuentes, cuando se estudia la relación entre literatura y educación. Por otra parte y en virtud del problema planteado al inicio de este trabajo y que constituye su punto de partida, se considera muy necesario que el profesorado asuma de manera problemática el concepto de literatura; es decir, para enseñar literatura hace falta partir de una conceptualización mínima y general que permita establecer, de modo global, qué objetos discursivos-culturales forman parte de ese universo. A propósito entonces de esa necesidad, se han de considerar dos probables definiciones de literatura que se complementan mutuamente. Una ha sido elaborada por Antonio Mendoza Fillola (1994) y es la que sigue:

Una obra literaria es una “obra artística”, producto cultural de relaciones diversas y de conexiones de distinto signo (sabiduría de transmisión oral, tradición verbal, ritos, mitos, interpretaciones verbo-alegóricas, tabúes y normas morales, fijaciones de roles) y de valor reconocido como elemento transmisor de saberes y conexiones compartidos (14).

La noción elaborada por Mendoza Fillola aporta un enfoque cultural amplio susceptible de ampliarse aún más dado que para quienes estamos situados en América Latina, necesariamente en la expresión “obra artística”, se deben incluir los discursos coloniales y todas las relaciones e interacciones semióticas expresadas a través de diferentes sistemas de signos, que hoy se leen en el lenguaje alfabético y a las cuales se les otorga una dimensión literaria, aunque en su emergencia no hayan tenido una función artística.

² Se ha constatado que se dispone la lectura de las siguientes novelas para todo el colegio: *Su boleto dice Trenel* de Gustavo Menéndez y *Tierra atardecida* de Armando Inchaurrega. Ambas novelas requieren de cierto conocimiento histórico y cultural regional relativo a los ambientes y sucesos representados en la novela, como así también competencias lingüísticas y discursivas complejas.

³ En la década de 1990, Gustavo Bombini (1994, 1996) inaugura en Argentina el estudio de la Literatura como disciplina escolar. Luego en la década siguiente publica su tesis doctoral, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. En el ámbito español, entre otros, Teresa Colomer (1991) desarrolla un modelo denominado de “educación literaria”, centrado en un enfoque generativista. Si bien presupone a la competencia literaria como una abstracción paralela a la noción de competencia lingüística, el modelo ubica a la literatura en un espacio formativo de relevancia.

También deben incluirse aquellas obras que, si bien en su producción no tuvieron una intención estrictamente estética, tienen un trabajo con el lenguaje, como el género denominado *Non fiction* por la academia norteamericana a partir de la publicación de *A sangre fría* de Truman Capote, y que en Argentina fue inaugurada mucho antes por Rodolfo Walsh; o el género testimonio como *Biografía de un cimarrón* de Miguel Barnet, o *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska. En virtud de estas ampliaciones y de otras que seguramente se omiten en esta apretada síntesis, se requiere problematizar la noción de ficción, ineludible a la hora de considerar qué textos integran un programa de educación literaria.

La segunda definición que interesa a efectos de este trabajo pertenece a Miguel Dalmaroni (2011). El autor elabora esa definición en un artículo titulado “Cómo enseñar gramática (una conjetura sobre el fracaso)” publicado en *Bazar Americano*. El propio título ubica el problema de la enseñanza de la literatura en coordenadas poco acostumbradas en los últimos años, en Argentina. El autor, en un gesto excesivo, expresa que va a tratar de aislar la tesis principal de toda la teoría literaria desde los formalistas rusos, hasta Rancière (pasando por Bourdieu, Barthes, Auerbach, Foucault, Bajtin, Benjamin y un largo etc., dice); señala que todos han tratado de definir la literatura, aun aquellos que sostenían su imposibilidad:

...la literatura no es un "discurso", sino parte de una energía que interviene las construcciones de mundo de que disponemos, es decir que interviene nuestros órdenes de lenguaje, desde el interior mismo de esos órdenes o mundos, para ponerlos fuera de sí y saber~~los~~, entonces, algo que los discursos no saben de sí y para lo cual son ciegos. [...] Por eso se ha dicho también de maneras diversas que la literatura dice lo indecible.

Agrega que la tesis forma parte de una antropología general que está presente en Marx, en Freud, en Lacan entre otros:

...lo real, o la experiencia, va por delante (y eso, *sencillamente*, porque no termina, nunca, de ocurrir) y el lenguaje la persigue incansablemente creyendo (he allí su violencia) que la tiene, lo más campante, entre manos [...] la literatura no es apenas un saber superior del lenguaje, pero es entre otras cosas ese saber (de lo contrario no es literatura).

De ese modo, con ese gesto de ampulosidad, Dalmaroni pone a la literatura en el marco del lenguaje: no hay literatura sin lenguaje.

Como puede percibirse, las dos definiciones planteadas permiten caminos complementarios. La primera ubica a la literatura en la esfera del arte, factible de agregársele aquellos textos que entran en ese dominio por efecto de la recepción. La segunda expresa una política de la lectura, especialmente relevante para el ámbito educativo.

Sin descartar, ni mucho menos, la definición de índole artístico-cultural, es preciso atender brevemente al planteo de Dalmaroni. En su artículo, este autor ejemplifica con textos ficcionales narrativos y líricos. Los ejemplos le permiten cuestionar un modo de enseñanza; porque en realidad, ese gesto excesivo, hiperbólico de pretender sintetizar una tesis unificada de los teóricos del lenguaje y de la literatura que la mayoría del profesorado ha estudiado, entraña una ironía respecto de que en la escuela secundaria alguien ha dicho y así se ha consolidado que no hay que enseñar sintaxis. El autor interpela una política de la lectura que él denomina antropológica frente a, justamente, un modo de leer la cultura en el lenguaje, que expone y muestra con procedimientos sintácticos presentes en determinadas obras canónicas, que justamente lo son porque intentan decir lo indecible; porque expresan la crisis enunciativa; porque enuncian modos de incorporar o desechar materiales culturales: el hipérbaton, por ejemplo en un poema de Bécquer; las formas de la ruptura y el extrañamiento incorporado por los poetas de vanguardia; el tono imperturbable de Jean Austen para hablar de los cambios sociales de su tiempo; se podría agregar (entre mucho otros ejemplos) el tono del narrador de *Cien años de soledad*. Todos son elementos del orden del lenguaje.

Como se sabe, la literatura puede cumplir múltiples funciones en tanto y en cuanto esas funciones resulten de un abordaje que contemple las complejidades materiales e ideológicas de los textos (y sus contextos de producción y recepción, si cabe incluirlos) y no se deriven del “uso” ya sea moral, panfletario o incluso lingüístico. Así, la lectura literaria debido a la dimensión estética de esos textos crea una comunicación desautomatizada, dialogizada internamente. La significación creada por la obra literaria “explota” en el texto al formar múltiples campos de sentido. La literatura pone en crisis el sentido de lo humano y, en ese sentido, desempeña una función cognitiva, pero, según se dice (Jerome Bruner, entre otros), el conocimiento que genera es diferente del científico, porque la literatura propicia un

conocimiento sobre el “otro”, sobre la complejidad de la vida, de la cultura, de la acción humana. Estas justificaciones y otras sustentan la presencia de la literatura en el curriculum escolar desde la Didáctica de la Literatura y, en gran medida, constituyen puntos de acuerdo. Sin embargo, cabe realizar, por lo menos, dos consideraciones. Una de ellas tiene relación con el tema que se desarrollará en el apartado siguiente: la selección de lecturas consideradas literarias, es decir, el problema del canon que, obviamente, no solo pone en juego, en ese listado considerado canónico, la noción de literatura, sino muchos otros aspectos. En lo que respecta a la cuestión didáctico-pedagógica en cuanto a la literatura como materia escolar, resulta muy relevante determinar cuáles son esos textos que cumplen con las funciones especificadas en virtud de la recepción escolar y del universo de lectores reales. La segunda consideración se vincula con el abordaje didáctico y con los contenidos involucrados en una programación de literatura para determinado nivel de escolaridad. Según cuál sea el abordaje didáctico se logrará o no “la explosión de sentidos” que permite un conocimiento sobre lo humano y se incorporará un conocimiento científico sobre la literatura si se incluye un metalenguaje conceptual que permita analizar y reflexionar sobre las lecturas. Así, la lectura literaria en la escuela requiere de un trabajo por parte de los docentes que apueste o debería apostar a que el conocimiento de las pasiones humanas y/o de la cultura de sectores de la humanidad conviva y se vincule de manera compleja con el conocimiento científico producido sobre la literatura.

Esta especie de puesta a punto respecto de qué entendemos por literatura resulta necesaria porque habilita a pensar desde algunas coordenadas teóricas acerca de qué selecciones de lecturas literarias se realizan a la hora de diseñar un programa de Lengua y Literatura en el segundo ciclo del nivel primario y en el nivel secundario. Por otra parte, se hace necesario también analizar cuáles fueron los motivos por los cuales, hoy entre los docentes del área, existe una disparidad enorme en la selección de los textos legibles en la escuela. En consecuencia, dos tópicos complementarios ocupan, desde esta perspectiva, la centralidad del debate: qué se entiende por literatura, de ahí la toma de posición en los párrafos anteriores y el problema del canon: quién define y con qué criterios se delinea.

El problema del canon

Hace ya varios años, Gustavo Bombini (1995, 2001) analizaba e historizaba las prácticas de enseñanza y, en virtud de esas investigaciones, señalaba la existencia de varias formas de configurar el canon en el contexto educativo. Bombini describía el “canon oficial”, ese que se expresaba a modo de largas listas de autores y de obras y que se difundían a través de los Programas de la Enseñanza Oficial, en particular, en los colegios secundarios que dependían del Ministerio de Educación de la Nación, antes de 1993, momento en que todos esos colegios fueron transferidos a las respectivas jurisdicciones provinciales o al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. También, mencionaba el “canon crítico” a partir de la intervención, en el ámbito educativo, de “intelectuales de la literatura”, según la expresión de Gonzalo Aguilar, como lo fue de modo pionero, en Argentina, Pedro Henríquez Ureña, quien en 1935 participaba de la redacción de los Programas de Castellano, en el Ministerio de Educación (Bombini, 1994: 90).⁴ En las décadas siguientes, claro está, otros intelectuales incidieron desde sus cátedras universitarias en configuraciones críticas que incluyeron obras, autores, estéticas. De la interacción de esos flujos, de las ofertas del campo editorial, de la formación de los sujetos encargados de llevar adelante la enseñanza –“el canon personal” – y del material disponible se delinea, según su análisis, el “canon escolar”. La descripción realizada por Bombini permitía, sobre todo durante la década de 1990, problematizar antes que naturalizar los títulos que se seleccionaban para elaborar un programa de literatura. Hoy en día, si bien no se puede afirmar que ya no exista un sentido común naturalizador, es cierto que no hay prescripciones gubernamentales respecto de qué leer en la escuela, sino todo lo contrario. Pareciera que para evitar normalizar y prescribir, se ha provocado un vacío, un estado de incertezas. Como muchas veces sucede en educación, opera un corrimiento hacia el extremo opuesto; en este caso, se ha pasado de un extremo normalizador y homogeizante a un vale todo, a una ausencia de criterios pedagógicos y culturales en relación con qué leer en cada uno de los niveles del sistema educativo. En esa caracterización, es preciso

⁴ Si bien Gonzalo Aguilar (2010) señala que los “intelectuales de la literatura” surgen en América Latina alrededor de la década de 1950, bien puede asimilarse esa característica a Pedro Henríquez Ureña, en Argentina, dado que se trata de críticos literarios que se proyectaban a la esfera pública, con un método y un conjunto de conceptos que les permitía analizar los textos literarios y darles tanto a estos como al discurso crítico una legitimidad y una significación social, cultural y política, en algunos casos. Según el autor, “los intelectuales de la literatura” surgen en América Latina producto de “una confluencia de factores [...] hacia mediados del siglo XX: consolidación y modernización de las universidades [...], acceso a la lectura de nuevos grupos sociales; radicalización política [...] surgimiento de [...] la crítica literaria con pretensiones de científicidad y el protagonismo [...] que desempeñaron las ficciones narrativas en la definición de una identidad latinoamericana” (685).

retomar la categoría dicha al pasar, como “el material disponible”. Bombini hablaba de un “canon accesible que se define por toda aquella literatura disponible, es decir, édita y en circulación” (1995: 30). Esta última categoría de análisis permite vislumbrar la complejidad de los procesos de configuración de cánones escolares —el plural usado aquí no es una distracción. En esa disponibilidad, han intervenido e intervienen los programas estatales de provisión de libros que tuvieron lugar en diferentes momentos, desde el Plan Social Educativo (1993-1990), hasta los programas implementados en los últimos años como, por ejemplo, el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) en 2004/2007; el Programa Global de Adquisición de Libros en 2004/2006, focalizado en algunas provincias y desde 2008, las acciones que, en este sentido, se realizaron desde el Plan Nacional de Lectura y los planes equivalentes en las provincias.⁵ Es necesario agregar que las políticas estatales tendientes a poner a disposición determinados títulos y autores, como así también de manuales destinados a la enseñanza de las distintas asignaturas, entre ellas, Lengua y Literatura no agota el rango de “lo disponible” debido a la gran ofensiva propagandística realizada por las editoriales a través de promotores/as en las escuelas y el obsequio de “novedades” a los docentes. En verdad, estas acciones provenientes del Estado y las que ejercen las editoriales se combinan solidariamente, en tanto el Estado raramente produce materiales destinados a la enseñanza secundaria (sí hay propuestas destinadas a la escuela primaria) con equipos propios sino que compra masivamente a una u otra editorial. Este aspecto se evidencia en la dotación de la manualística escolar (material que no siempre cumple con requisitos de rigurosidad disciplinar y didáctica). Con ese tipo de material didáctico que incluye un conjunto de textos, en general, breves y fragmentados se incide fuertemente respecto de qué se lee en la escuela, debido justamente a la disponibilidad en cantidad de libros impresos.

En este artículo, se propone ubicar la noción de canon en el espacio de la productividad docente, con el objeto de pensar qué hacen los docentes con esa realidad cultural conformada de modo tan complejo a la hora de definir y concretar la propuesta áulica referida a la lectura literaria y a la enseñanza de la literatura según el segmento escolar, primario o secundario y dentro de este último según qué nivel, dado que los sujetos experimentan cambios muy significativos desde los 12 a los 18 años. Esos cambios son justamente los que diferencian la niñez de la adolescencia, lo cual involucra no solo cuestiones de intereses sino de estructuras cognitivas.

En virtud de lo expuesto, consideramos que hace falta recurrir a una noción de canon que permita pensar criterios variados que involucren los intereses socioculturales del universo lector específico, la noción de literatura involucrada en la propuesta, la disponibilidad del material y, en virtud del nivel de escolaridad, las pretensiones de la enseñanza y las expectativas respecto de las capacidades lectoras a las que los estudiantes arribarán. En este sentido, desde el ámbito catalán, nuevamente Antonio Mendoza Fillola (2002) especifica la importancia de la noción de canon como “clave para una sistematización coherente del conjunto de saberes que constituyen la competencia literaria”. Así concebida la noción de canon se convierte en un instrumento para la selección de lecturas formativas y para la elaboración de programas de enseñanza, al vincular los requisitos lectores que los textos demandan y las competencias literarias de los aprendices. Dice Mendoza Fillola:

El canon pauta el itinerario de acceso a la educación literaria, siempre que muestre lo específico del hecho literario y lo genérico de la faceta cultural de la literatura. Cuando el canon se establece con criterios didácticos, en él se recopilan los diversos tipos que pueden ser desarrollados en las secuencias didácticas de un determinado currículum, de acuerdo con los intereses y el nivel de formación de los alumnos.

El autor, desde esa perspectiva expuesta en la cita, ha elaborado la noción de “canon formativo” en cercanía con las teorías de la recepción literaria, en cuanto a que el lector construye significados a partir de conocimientos lingüísticos y culturales, cuyos indicios son provistos por el texto, que presupone un lector modelo. En un artículo dedicado a la enseñanza de la literatura en la escuela primaria, Mendoza Fillola (2003) se pregunta: “Qué puede ser leído con provecho formativo, que sea significativo, que desempeñe la función lúdica y propicie la valoración estética de los lectores en las etapas escolares” (351).⁶

El concepto tiene las siguientes implicancias: se centra en el conocimiento letrado y de mundo de los lectores y se concibe como un itinerario de lecturas, en el cual cada una constituye un puente hacia la

⁵ En La Pampa, el Plan de Lectura como réplica del programa del Ministerio de Educación de la Nación tiene vigencia desde el año 2008. Algunas de sus acciones pueden consultarse en: <http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=2&mostrar=1408>

⁶ Cfr. Mendoza Fillola, Antonio (2003). “El canon formativo y la educación literaria”.

siguiente. Si bien Mendoza Fillola elabora el concepto de “canon formativo” en el marco de cierta defensa, en el contexto español, de la denominada “Literatura Infantil y Juvenil”,⁷ resulta operativo en dos sentidos. En primer lugar, porque concibe la noción de canon como un conjunto de textos validados o legitimados en una comunidad; textos que contienen valores estéticos, culturales, sociales e históricos que esa misma comunidad considera deben ser conservados. En este sentido, se acerca a la noción de archivo como lo legible y lo decible, según Michel Foucault (1979)⁸ y también como lo que se conserva, según Jacques Derrida (1994).⁹ Ambas nociones de archivo, aunque de manera diferente, presuponen un poder que cierra o abre la malla, en la teoría foucaultiana o el poder de custodia, en la de Derrida. Ahora bien, si se concibe la acción educativa como un hecho político es posible, desde una perspectiva más cercana a la de Raymond Williams,¹⁰ pensar el canon como un lugar de disputa de las tradiciones y los docentes constituirse en agentes capaces de realizar selecciones. Claro que se trata de un poder limitado, en gran medida, por las leyes del mercado, porque es claro que se podrá operar con las lecturas existentes en las librerías, en las bibliotecas (institucionales y personales) y con lo disponible en la web. Para dar un ejemplo de las limitaciones, el canon propuesto por María Delia Díaz Rönnner en el ya clásico trabajo, *Cara y cruz de la literatura infantil*, es prácticamente inaccesible hoy en día. En segundo lugar, el adjetivo “formativo” bien puede centrarse en el lenguaje, en la buena factura literaria y proporcionar propiedades discursivas y semiótico-literarias que permitan un acceso significativo al sistema cultural de la literatura y familiaricen a los alumnos con las convenciones retóricas y discursivas específicas que diferencian a la literatura de otros discursos sociales.

La noción de “canon formativo” como criterio posible

Pensar en un canon formativo, es decir, un conjunto de textos destinados a la educación literaria que articule la dimensión cultural y los aspectos relativos al lenguaje: sintácticos, discursivos, retóricos, permite centrar la cuestión en el terreno de la literatura como disciplina de enseñanza. Ello significa realizar una selección de textos para trabajar en el aula articulados en un programa formativo, de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos y no según las ofertas del mercado editorial — aunque bien se puede aprovechar la dotación de material didáctico que algunas escuelas poseen gracias a los programas gubernativos anteriores y actuales, dado que lo bueno de esos programas es que permiten conformar una biblioteca escolar o repositorio de materiales impresos reutilizables año a año.

El canon escolar formativo debería integrar obras (breves o extensas) que pauten un itinerario de acceso, una especie de espiral de complejidades, una secuenciación que articule aspectos culturales y de procedimientos lingüísticos. Un aporte sustantivo, en este sentido, es la metodología de diseño de corpus propuesta por Martina López Casanova (2003) y equipo, quienes centran la selección de los textos de un corpus en función de un procedimiento lingüístico textual (retórico o discursivo) que funciona como matriz constructiva.¹¹

⁷ No es posible asimilar la defensa que realiza Mendoza Fillola de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito español al contexto Argentino, ni trasladar mecánicamente sus valoraciones porque la literatura producida para lectores niños y adolescentes tiene circulación local. No es una literatura para un mercado globalizado. Los títulos y autores que circulan en este país son desconocidos en cualquier otro y lo mismo sucede con los títulos españoles, chilenos, cubanos, etc. Un análisis y valoración crítica de ciertos títulos de amplia circulación escolar, en Argentina, y que pueden incluirse en la categoría Literatura Infantil y Juvenil ha sido desarrollado en el trabajo: Moro, Diana. “La literatura destinada al público escolar: superabundancia, dispersión y disparidad”, leído en el Simposio de la Cátedra UNESCO, en el Congreso de la SAL, marzo de 2012 y aceptado para su publicación.

⁸ Cfr. Michel Foucault (1979). *La arqueología del saber*.

⁹ Cfr. Jacques Derrida (1994) “Mal de archivo. Una impresión freudiana”.

¹⁰ Se alude a la noción de Raymond Williams de “tradición selectiva”, en su obra: *Marxismo y Literatura*.

¹¹ El diseño de corpus constituye una estrategia didáctica en la cual el docente diseña un corpus de textos para ser enseñados en clases de literatura. La propuesta toma la clasificación realizada por Miguel Dalmaroni respecto de cómo la crítica literaria construye los corpus de textos, para su estudio. La clasificación es la siguiente: corpus construido (realizado por el crítico), corpus clásico (poética de autor) y corpus histórico (procedimientos temático-formales que permitan exhibir las transformaciones históricas). Tales desarrollos han sido difundidos a través de dos libros, el primero *Leer literatura en la escuela media*, publicado por la editorial de la UN de Gral. Sarmiento y realizado por Martina López Casanova y equipo; ofrece cinco propuestas que responden a la metodología de corpus construido. La selección de los textos se realizan en función de procedimientos 1) sintácticos (en cuatro modos diferentes la sintaxis se convierte en el principio constructor del texto); 2) retóricos (la personificación y la cosificación como operaciones retóricas contrapuestas y que aparecen la poesía pero también en la prosa); 3) discursivos (el narrador y narratario); 4) de género a través de la parodia (la parodia de aforismos, del género de ciencia ficción); 5) intertextual (textos concebidos como respuesta a otros textos, que establecen diálogos intertextuales, desde el siglo XX con el siglo de oro español). Otro aspecto interesante es que el orden de los cinco módulos no es aleatorio, sino que constituyen una secuencia centrada en las competencias lingüísticas, retóricas y discursivas que los alumnos van incorporando en cada instancia del trabajo con los textos.

A efectos de tomar las decisiones respecto de qué textos incluir en el corpus, el desempeño lingüístico de los alumnos constituiría la zona de desarrollo próximo en la cual se ubicaría el lector que puede interactuar con el texto, y por otro lado, será necesario definir desde el punto de vista cultural “la cosa común” que, según Jacques Ranciere, permite establecer el diálogo entre los aprendices y el maestro, pero se requiere consolidar un espacio de crecimiento y no de naturalización de lugares comunes.

Qué se lee en las escuelas

En los últimos años, dos discursos han actuado en contra de la educación literaria: uno centrado en la noción de “placer”¹² y el otro es el que ha pretendido desterrar de la enseñanza a la sintaxis y a otros aspectos centrados en la descripción de la lengua. Este último aspecto es el abordado por Miguel Dalmaroni en el artículo citado y comentado arriba. Ambos discursos han consolidado una política de la lectura, difundida tanto desde esferas oficiales como desde la industria editorial, que presupone que determinados productos de mercado atienden a los “intereses de los alumnos”, artefactos que supuestamente otorgan placer al lector y olvidan que la escuela debería enseñar de qué está hecha la literatura; cuáles son los materiales de una cultura y de una sociedad que, cifrados a través del lenguaje, se constituyen en literatura. Tal consideración se ve sustentada en un relevamiento realizado de 2011 de las lecturas literarias que se incluyen en la enseñanza en los dos últimos años de primaria y en los dos primeros de secundaria, en La Pampa.¹³ Con propósitos analíticos, el conjunto de los títulos relevados fueron agrupados en categorías establecidas con un criterio centrado en la producción mediada por la edición. Así, se han clasificado, en primer lugar, los títulos cuyo paratexto editorial ofrece indicaciones para un público escolar (la edad sugerida, cierto tipo de ilustraciones, actividades didácticas que se incluyen al final); en segundo lugar, los títulos que no necesariamente especifican el público al cual van dirigidos; muchos constituyen versiones adaptadas de obras clásicas; en tercer lugar, los relatos orales, tradicionales y folklóricos.¹⁴

A efectos de este trabajo, se consideran los datos relativos al nivel secundario. En este tramo de la enseñanza, se relevaron un total de 271 títulos, de los cuales 106 corresponden a literatura escrita para niños y adolescentes (público escolar); 165 pertenece a la segunda categoría (clásicos y adaptaciones de obras de la literatura universal) entre las cuales se constatan 8 adaptaciones y 157 pertenecen a obras de la literatura no adaptadas. Este subconjunto se compone, en su gran mayoría, de textos breves: 40 títulos de volúmenes, 117 títulos individuales (cuentos, poesías) y fragmentos de obras extensas. Esa presencia abundante de fragmentos y de textos breves, en el nivel secundario, constituye un indicio de cierta pauta metodológica que expresaría una de las paradojas por las cuales transita la enseñanza de la literatura: resulta un imperativo leer en el aula; asegurar una lectura en el aula, debido a la dificultad de lograr que los alumnos lean fuera de ella. Ello explica, en gran medida, la escasez de obra extensa. La síntesis cuantitativa arroja la siguiente conclusión: la cantidad mencionada de 157 títulos de obras no adaptadas corresponden a fragmentos o a textos breves (cuentos, poesías); en cambio, los textos más o menos extensos, pertenecientes al género novela, se integran en el conjunto de los 106 títulos correspondientes a la literatura destinada a público escolar.

Se perciben a grandes rasgos dos modos de operar respecto de la selección de las lecturas; uno mayoritario que se deja permear por las propuestas editoriales y otro, minoritario, azaroso y errático, pero no por eso menos interesante, que apuesta a un diálogo con la tradición escolar en materia literaria y con la tradición cultural más general. En estos dos modos de operar se distinguen claramente dos modos de ubicarse respecto del objeto de la enseñanza, es decir, de la literatura como asignatura. Podría arriesgar que el primero asume un modo un tanto irreflexivo como consecuencia de fallas en la formación disciplinar en el campo de los estudios literarios; en cambio, el segundo evidencia un modo profesional, reflexivo, atento

¹² Una discusión respecto de la noción barthesiana de “placer” y su traspolación al ámbito de la didáctica de la literatura ha sido planteada por Mora Díaz Súnico, en su artículo: “El concepto del placer en la lectura”, *Revista Educación, Lenguaje, Sociedad*. VIII. 3 (diciembre de 2005): 21-32.

¹³ El relevamiento fue realizado en 39 escuelas primarias y en 33 escuelas secundarias situadas en las ciudades de General Pico y Santa Rosa y en el área geográfica de influencia de esta última: Anguil y Toay. El instrumento solicitaba indicar autor, título y año/grado en que usa la lectura mencionada. Algunas conclusiones elaboradas a partir del análisis cuantitativo de los datos forma parte de un trabajo anterior.

¹⁴ En el nivel primario fueron relevados 402 títulos, de los cuales 283 dentro del primer subgrupo: literatura escrita para niños y adolescentes (público escolar); 65 corresponden a autores clásicos y adaptaciones de obras de la literatura universal; 49 títulos son cuentos y relatos populares y tradicionales.

a las variaciones y complejidades discursivas e ideológicas de los textos elegidos. Ello denota una formación disciplinar sólida.

El mayoritario revela una política de lectura que apuesta a abordar, a través de los textos literarios, temas o problemas sociales, como por ejemplo, la comunicación de los adolescentes a través de internet, tema presente en *Secretísima virtual* de María Brandán Araoz; el problema del SIDA, en *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santana; cierta noción de civilización vinculada con lo urbano, tema que aparece en *El verano del potro*, de Rodolfo Otero y en *Las botas de Anselmo Soria* de Pedro Orgambide (este texto fue provisto a las bibliotecas escolares en cantidades enormes por el Plan Social educativo en la década de 1990); los problemas de las familias “ensambladas”, en “Amigos por el viento” de Liliana Bodoc. Otros títulos recurrentes en escuelas y cursos diversos son *El caso del cantante de rock*, de Carlos Schlaen, *Las visitas* de Silvia Schujer; *El muro* de Klaus Kordon; *Verano en Mar del Sur* de María Brandán Araoz. Frente a ese corpus, por cierto mucho más abundante que lo consignado aquí, se hace necesario retomar el planteo señero de María Adelia Díaz Rönnner: “... en pocas ocasiones se ubica al lenguaje como protagonista específico de una obra literaria infantil” (16). Además, advertía acerca de cómo otras disciplinas “perturban” el acceso a la literatura. Nombraba a la pedagogía, a la psicología, la moralización y, respecto de ello, señalaba que la literatura “suele ser atendida desde las utilidades o los servicios que puede brindar”; se refería de manera crítica a la selección de “lecturas edificantes” que “tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia” y, podríamos agregar, que tienden a unificar ciertas formas culturales y de pensamiento adolescente propiciadas desde las políticas de mercado y naturalizadas por gran parte de la sociedad.

El segundo modo de operar se percibe en los 157 títulos de cuentos, poesías y de fragmentos de novelas no mediados y no adaptados, que circulan en las escuelas y que pertenecen al campo literario en sentido amplio. Esos títulos hablan de una práctica docente que asume la función de mostrar/enseñar ciertos ejemplares literarios que han conquistado alguna relevancia cultural y legitimidad socio-literaria. En ese conjunto se pueden diferenciar tres criterios de selección de corpus y de consolidar tradiciones de lecturas. Los tres criterios son disímiles pero no se anulan, sino que pueden complementarse en una hipotética situación deseable en la cual se realice un debate acerca de modos más orgánicos de abordar la disciplina en la escuela secundaria.

El primer criterio consiste en recurrir a un canon escolar de larga data, lecturas que cuentan con una dilatada presencia y han atravesado diferentes generaciones como *Corazón* de Edmundo de Amicis, *La cabaña del Tío Tom* de Harriet Beecher Stowe, *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer o *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez; y también de inclusión más reciente como algunas obras de Robert Stevenson: *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y “El diablo en la botella”; *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde; *Mi planta de naranja lima* de José Mauro de Vasconcelos, algunos cuentos de Horacio Quiroga, “Espantos de agosto” y “Algo grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Márquez; “La fiesta ajena” de Liliana Heker; cuentos de Edgar Allan Poe como “El gato negro”, “La carta robada”, “El corazón delator”. Es preciso señalar que muchos de esos textos se integran en la enorme oferta de las editoriales, ya sea como títulos individuales o incluidos en manuales o en los denominados “libros de textos”. En este sentido, debe reconocerse que la incorporación en el canon escolar de *El fantasma de Canterville*, para citar un ejemplo, fue consecuencia de una operación editorial, más precisamente de la editorial Colihue que junto con un manual dirigido al 8° año del viejo Tercer Ciclo de EGB, incluyó ese título en formato libro de bolsillo, en una traducción del inglés encargada especialmente, que contempla, en sus opciones lingüísticas, el universo lector esperado y situado.¹⁵

Un segundo criterio consiste en incorporar en los programas de enseñanza títulos que, en otros tiempos, pertenecían a cierto conjunto de textos con un carácter de “literatura de entretenimiento”, si cabe la denominación. Es decir, títulos pertenecientes a una literatura que se adquiría en kioscos o en colecciones destinadas a un público no experto y aún juvenil como por ejemplo, la clásica Iridium de editorial Kapeluz. En esas colecciones, los libros exhibían en sus portadas y en el interior ilustraciones que evidenciaban eran dirigidos a adolescentes. Se trata de propuestas editoriales que cubrían las necesidades de entretenimiento de los jóvenes a través de la lectura, en momentos en que la televisión por cable no existía aún y, por lo tanto, en vastos sectores de la sociedad y de la geografía argentina, la TV apenas se veía.¹⁶ Esos títulos como *Mujercitas* de Luise Alcott, *Papaíto piernas largas* de Jean Webster o *Sandokan* de

¹⁵ La traducción de *El fantasma de Canterville* estuvo a cargo del José Maristany.

¹⁶ Si bien la TV por cable comienza a desarrollarse, en Argentina, en la década de 1960, son escasos los lugares en los cuales se instalaron los primeros circuitos cerrados (Villa María y Río Cuarto, en Córdoba; Junín en Provincia de Buenos Aires). A partir de la década de 1980, comienza a generalizarse y a expandirse.

Emilio Salgari eran leídos por las generaciones anteriores como entretenimiento y cubrían las necesidades de vinculación con la ficción que hoy en día, en gran medida, se cubre con los recursos audiovisuales. Por lo tanto, esos textos no constituyen una literatura al alcance de los adolescentes de hoy; no es una literatura que circula fuera de la escuela. Los datos relevados en este sentido vienen a significar un ejemplo del lugar que cada época le asigna a ciertos textos y, por otra parte, su inclusión colabora con el diálogo posible de las distintas generaciones a través de la literatura.

El tercer criterio para la selección de lecturas consiste en la incorporación de títulos que son novedosos en el ámbito escolar; tienen cierto respaldo académico en tanto su elección obedece a criterios cuidados y es realizada por lectores competentes y especializados. En este subconjunto se pueden mencionar, por ejemplo, el poema “Niño Salvaje” de Jim Morrison, “La Honda” de Ricardo Piglia, “Verde y Negro” de Juan José Saer, “El gato de París” de Osvaldo Soriano, “*Sfot Poe*” de Luis Fernando Verissimo, “La muerte de los pájaros” y “Simbiosis” de Rodolfo Walsh, “Las figuritas de Federico” de Guillermo Saccomanno (publicado por El Plan Nacional de Lectura en 2008) y también un conjunto de lecturas de autores pampeanos. Algunos fueron publicados por instancias gubernativas en ejemplares pequeños y baratos que se encuentran en buena cantidad en las bibliotecas escolares. Otros, en cambio, solo han sido publicados en ediciones restringidas en cuanto a su cantidad y distribución.¹⁷ Los títulos relevados del acervo pampeano son los siguientes: “El hachero” de Celina Mauro, “Los ríos” de Juan Ricardo Nervi, “Yo maté al Bautista” de Hugo Redondo, “Ese hombre” de Juan Carlos Pumilla. Este conjunto de textos es el menos permeado por el mercado y sí por algunas iniciativas gubernamentales de provisión de libros y otros materiales impresos a las bibliotecas escolares.

Cabe destacar que los títulos que integran esa clasificación hipotética que, según esta lectura, responden a tres formas de selección diferenciadas no tienen una incidencia más allá de la aparición en una escuela o en un curso. Ello habla, por un lado, de una gran dispersión en cuanto a las lecturas objeto de conocimiento en la escuela; de la ausencia de una política unificadora o aglutinadora y, por otro, de que hay un conjunto de docentes, aunque muchas veces en soledad, que son capaces de enfrentar esas dificultades y aprovechan el material impreso disponible, las posibilidades que ofrece la web y la presencia de computadoras en las aulas para realizar un programa de lecturas con criterio formativo.

La acción unificadora, en cambio, es realizada por la industria editorial. Los títulos que se repiten en las diferentes escuelas y cursos e incluso aparecen tanto en los dos últimos años de primaria como en los dos primeros años de secundaria constituyen “artefactos” elaborados como productos editoriales para vender mucho en poco tiempo y que no tienen un carácter formativo y, salvo algunas excepciones, no constituirían ni siquiera un primer peldaño de un hipotético canon formativo.

Esta situación se ve favorecida por cierto desapego intelectual de parte de un conjunto amplio de docentes en cuanto a la elaboración propia de materiales de enseñanza. Los títulos que se repiten constituyen ofertas de lecturas con propuestas didácticas al final. Esos abordajes estereotipados unifican y homogenizan una recepción pobre porque se conciben en lejanía; no contienen, no pueden contener un vínculo mediador entre los estudiantes y el docente que elabora determinadas consignas de trabajo para un grupo de alumnos que conoce y trata de manera consuetudinaria.

Así la proliferación de propuestas editoriales, al pretender reemplazar la acción del maestro (dicho en sentido general y como rol de educador), no genera por sí misma una formación lectora. Solo colaboraría con la configuración de un canon formativo si el docente, desde una perspectiva didáctica y con conocimiento de las formas de operar de sus estudiantes, de sus conocimientos previos culturales y lingüísticos, elige y procesa las lecturas que ofrecen las editoriales o las políticas oficiales de dotación de material impreso.

A modo de cierre

Si se tomase como referencia el segundo modo de operar (con sus tres criterios) de algunos docentes pampeanos que se ha descripto aquí, a partir del relevamiento realizado, podría configurarse un corpus de partida para una investigación-acción con el objeto de evaluar qué recepción han tenido y tienen esas lecturas desde el punto de vista didáctico; es decir, en qué nivel y en qué año de la escolaridad propician la educación literaria. Según la descripción realizada, los tres criterios abordan una selección específica y articula diversos cánones. Ello permite pensar, por un lado, en una noción de canon variable y permeable,

¹⁷ “Las figuritas de Federico” de Guillermo Saccomanno o alguno de los textos de los autores pampeanos están editados en forma masiva y existen cantidades suficientes de ejemplares en las escuelas, sin embargo su presencia en los programas de estudio es escasa. Por ello, la disponibilidad no asegura una incidencia notable, ni masiva.

versátil y no cerrada. Para Fillolla Mendoza (2002) un canon consiste en “una muestra representativa y simplificada del sistema literario” y tiene “la facultad, aunque sea transitoria, de presentar como *referente modelico y clásico* a un conjunto de obras y autores” (las cursivas en el original). Ese rasgo atribuido al canon permite analizar y caracterizar qué modelos textuales, retóricos, discursivos y estético-culturales aporta cada uno de esos títulos que se incluyen en los programas de estudios y, en consecuencia, habilita a pensar acerca del perfil de ciudadanos/lectores que la escuela, ya sea primaria o secundaria, colabora en formar.

En particular, determinados géneros: el policial, el fantástico, el de ciencia ficción, el de aventuras, con sus reglas y sus rupturas constituyen formas de construcción narrativa que propician determinados modos cognitivos de elaboración del “texto virtual”, en el sentido en que Jerome Bruner expresa este concepto. Así, una forma de intervención académica desde el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura es la indagación respecto de cómo son recibidos por determinados públicos escolares y qué capacidades lectoras ofrecen, según las edades.¹⁸ Ello permitiría una construcción de corpus legibles para determinadas edades que, sin pretensión de propiciar una perspectiva determinista, oriente en la selección de lecturas formativas en el terreno de la educación literaria.

Bibliografía

- Aguilar, G. (2010). Los intelectuales de la literatura: cambio social y narrativas de identidad. En Altamirano, C. (ed.) *Historia de los intelectuales en América Latina II*. (685-711). Buenos Aires: Katz.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (53-74). Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- (1996). Literatura. En AA. VV. *Fuentes para la transformación curricular*. (11-46). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 21-31.
- Dalmaroni, M. (2011). Cómo enseñar gramática (una conjetura sobre el fracaso). *Bazar americano*. 44 (XI), [revista virtual]. Recuperado de <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=39&pdf=si>
- Derrida, J. (1994). Mal de archivo. Una impresión freudiana. Edición digital de *Derrida en Castellano* [Sitio web]. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar/textos/mal+de+archivo.htm
- Díaz-Súnico, M. (2005). El concepto del placer en la lectura. *Revista Educación, Lenguaje, Sociedad*. VIII (3), 21-32.
- Díaz Rónner, M. A. (2006). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- López Casanova, M. et al. (2003). *Leer literatura en la escuela media. Propuesta para docentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mendoza Fillola, A. (2003). El canon formativo y la formación literaria. En Mendoza Fillola, A. (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. (349-378). Madrid: Pearson educación.
- (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En Hoyos Ragel, M.C. et al (eds.) *El reto de la lectura en el siglo XXI* (21-38) Granada: Grupo Editorial Universitario. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Repositorio virtual] Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/html/>
- Rancière, P. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Wilde, Oscar. (1999). *El Fantasma de Canterville*. Traducción de J. J. Maristany. En Gaspar M. L. et al. (Comp.) *Enigmas y fantasmas*. Buenos Aires: Colihue.
- Williams, Raymond. (1997). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Barcelona: Península.

¹⁸ Una investigación en el sentido mencionado se halla en proceso en el marco del Proyecto de Investigación POIRe 2013-2015 “De sujetos, prácticas y saberes en el aula de Lengua y Literatura”, dirigido por la autora y codirigido por la Dra. Nora Forte.

Diana Moro es profesora en Letras y especialista en Evaluación, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Dra. en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Se desempeña como profesora en el Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Dirige el proyecto de investigación “*De sujetos, prácticas y saberes en el aula de Lengua y Literatura*” y co-dirige el denominado “*Itinerarios de lecturas y tradiciones literarias en América Latina*”. Es coordinadora de la Cátedra UNESCO, para la lectura y la escritura, sub-sede La Pampa.

DE AUTORES, AUTORIDADES Y AUTORÍAS. (RE)POSICIONES ELECTIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CANON EN EL AULA DE LITERATURA

María Carolina Domínguez
carolina_dominguez74@hotmail.com

Marisa Elizalde
melizalde@cpenet.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa
Santa Rosa, La Pampa – ARGENTINA

Resumen

La confección de un corpus para la enseñanza de la literatura constituye una de las tareas clave de la actividad del docente de este espacio curricular, puesto que lo posiciona como “autor”, en tanto artífice de una intervención didáctica concreta. Este diseño está atravesado por diversas variables, tales como el propio itinerario lector del docente –producto de una formación académica y de sus elecciones estéticas particulares–, las ofertas del mercado editorial y los lineamientos emanados desde los documentos oficiales puestos en circulación por el Ministerio de Cultura y Educación a través de autoridades y equipos técnicos. Tal propuesta se presenta como marco de referencia legitimado y deviene en base de consulta e insumo didáctico al momento de la planificación para el trabajo en el *aula de literatura*. En este sentido, un análisis de los criterios y supuestos teórico-metodológicos que sustentan “proyectos de lecturas” –designación empleada desde la instancia ministerial provincial– permitirá indagar en las tensiones y negociaciones puestas en juego en la selección de los textos y autores para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria de la provincia de La Pampa. Asimismo, se revisarán los procesos que operan en la configuración del corpus presentado en estos materiales curriculares, en relación con las categorías de canon y clásico. Por su densidad teórica y operativa, dichos conceptos resultan productivos pues remiten a un sistema de referencias culturales, que se presupone compartido e inserto en una tradición determinada.

Palabras clave: enseñanza de la literatura – canon escolar – materiales curriculares

Las obras literarias pueden representar al mundo. Todas, de alguna forma, lo hacen. Pero solo algunas pueden hacer que, más allá de cualquier representación, en un tiempo y un espacio sin presencia, el mundo se transforme en mundo.

Alberto Giordano, *Razones de la crítica* (1999: 19)

A partir de la incorporación de la Universidad Nacional de La Pampa como Subsede de la Cátedra Unesco, las relaciones entre canon, corpus y enseñanza de la literatura han ocupado nuestras indagaciones.

En un trabajo presentado en el Congreso de la Cátedra Unesco realizado en 2010¹ y en un artículo posterior publicado en 2011,² analizamos los criterios puestos en juego por docentes de este espacio curricular en la provincia de La Pampa al momento de definir el corpus de lecturas en los programas y planificaciones. Esta perspectiva posibilitó reconocer las tensiones implícitas en el acto de selección, jerarquización y legitimación de un corpus destinado a la enseñanza, así como una revisión de nociones como “clásico” o “canónico” y del concepto mismo de “texto literario”.

El proceso de confección de un corpus constituye una de las tareas clave de la actividad del docente de literatura, ya que lo posiciona como autor, en tanto artífice de un repertorio concreto sustentado en criterios estéticos, pedagógicos, pragmáticos o políticos que se presenta como un territorio a partir del cual articular prácticas de lectura. Ahora bien, es sabido que este proceso no se realiza en el vacío; detrás de cada recorte es posible reconocer la interrelación de variables no siempre explicitadas: las ofertas del mercado editorial, la propia trayectoria del docente como lector, las (pre)suposiciones sobre competencias, intereses y posibilidades del grupo de clase y también los lineamientos que, de manera más o menos manifiesta, emanan de las instancias políticas del sistema educativo en cada jurisdicción. Estos lineamientos pueden presentarse bajo diferentes formatos (“propuestas”, “programas de lectura” “materiales”) y se conciben como herramientas legitimadas a partir de las cuales organizar corpus de lecturas, que serán objeto de examen en este análisis. Interesa destacar que, tal como describe Miguel Dalmaroni, las reflexiones académicas sobre lectura, tipos de lectores, canon y corpus –si bien pueden enumerarse algunas excepciones– suelen excluir o desatender los contextos escolares, con las consecuencias que esa omisión tiene al no considerar las particularidades que la lectura, y en especial la literaria, adquiere en un espacio institucionalizado como es la escuela (2011b: 141).

Se trata, en definitiva, de poner de manifiesto las operaciones y los sustentos teóricos que subyacen en la construcción del *aula de literatura*³ y que están directamente vinculados con la formación profesional del docente y con su propia experiencia como lector. La necesaria imbricación entre teoría y praxis adquiere una relevancia particular en el caso de la literatura, ya que los paradigmas epistemológicos desde los cuales abordar el fenómeno literario constituyen una herramienta fundamental al momento de tomar las decisiones respecto del corpus de lecturas y de sus modos de apropiación, y también deberían funcionar como marco referencial para analizar críticamente los documentos y propuestas de los diseños curriculares oficiales (Gerbaudo, 2008: 63). Cabe aclarar que, si bien éste es un recorte circunscripto al contexto provincial, consideramos que algunas de las cuestiones expuestas podrían extenderse, o al menos discutirse, en el ámbito nacional, y en el campo de la didáctica de la literatura en general.

Libros, lecturas y lectores: una mirada desde la autoridad

En el marco del Plan Provincial de Lectura,⁴ junto con los lineamientos y propuestas de acciones referidas a la práctica de la lectura, el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa pone a disposición de los actores involucrados en este proceso la Biblioteca Digital “La Pampa lee”,⁵ selección de materiales

¹ Domínguez, M. C. y Elizalde, M. “Querella de antiguos y modernos. Algunas consideraciones acerca de los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas.”

² Véase “*De clásicos y modernos*. Un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas”, citado en Bibliografía.

³ Con esta categoría, Analía Gerbaudo (2011; 2013) designa: “...construcciones que comprenden no sólo el diseño didáctico de las clases sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de ellas a lo largo de un período escolar: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los ‘envíos’ (es decir, las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en la ‘enseñanza oficial’ [en el sentido de que no figurarán en el programa] ni en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos orales), el diseño de evaluaciones, la ‘configuración didáctica’” (Litwin 1996) de las clases (2013:3).

Tanto desde el plano teórico como metodológico, la noción de “aula de literatura” subraya la índole “artesanal” del trabajo docente así entendido, pues cada grupo-clase, cada propuesta didáctica, cada diseño de un corpus, implica constantes revisiones y re-planificaciones.

⁴ Enmarcado en el Plan Nacional de Lectura, la instancia provincial se concibe, tal como aparece explicitado en la página oficial del Ministerio, como “una herramienta pedagógico-política que permite reposicionar la lectura en el cotidiano escolar”. En tal sentido, se considera que la función del Estado es “facilitar el acceso a los libros como bienes culturales”, lo que implica “fundamentalmente acompañar la presencia de talleristas y escritores provinciales –según sea la línea de acción que corresponde– con libros seleccionados previamente por el equipo provincial”. Recuperado en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/acciones/provinciales/plan-de-lectura.html>

⁵ El sitio está compuesto por materiales destinados al Nivel Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/acciones/provinciales/plan-de-lectura/biblioteca.html>

literarios y didácticos que se ofrecen como un corpus “orientativo”. La propuesta está articulada en cuatro líneas: dos series de textos literarios de autores pampeanos y dos propuestas didáctico-metodológicas. De las breves reseñas que acompañan la presentación de los componentes literarios, se desprende que los objetivos iniciales giran en torno a “conocer”, “acceder” y “apropiarse” de las producciones literarias y culturales de la provincia, en explícita relación con un modo de construir identidades. La primera serie, *La Pampa en palabras: Antología literaria de autores de La Pampa* (2009), está formada por tres volúmenes, uno por cada nivel del sistema educativo vigente en ese momento (Inicial y EGB1, EGB2 y EGB3) y es una edición del Ministerio de Cultura y Educación provincial.⁶ Más allá del contenido de estas antologías, resulta sugestivo el lugar del docente como “autor” de esta selección: “[materiales literarios] recopilados por docentes y otras personas relacionadas con el ámbito de la educación y la cultura, que son los verdaderos conocedores de los escritores locales y de las peculiaridades regionales”. De esta cita parece desglosarse la idea del docente como “lector privilegiado”, cuyo estatus le permite ser autor de una antología que se pretende “regional”. La inclusión en el título de la antología de los conceptos de “autor” y “literario” no está a priori problematizada, sino que ambas nociones se presentan como definidas y autosustentadas. Asimismo, también se asume el lugar de la escuela como espacio para “crecer en la cultura” a partir del “marco protegido del juego sostenido por el adulto”. Desde esta mirada, la posición jerarquizada del adulto (docente, escritor) habilita las lecturas posibles en la escuela y pone el énfasis en dos ideas: la relación del discurso literario con la construcción de identidades y con su carácter lúdico. Esta concepción unidireccional y monológica de la situación escolar, anclada en el modelo educativo tradicional, contrasta con la propuesta de Graciela Montes acerca de la escuela como “sociedad de lectura”, en la cual el aula constituye “la primera y más rica comunidad de lectura”;⁷ si bien “las sociedades se irán ampliando, entretejiendo, cruzando y extendiendo, [...] habrá que comenzar por el aula, la comunidad diaria, en la que habrá que dibujar ese círculo claro y contundente: ‘estamos leyendo’” (2007: 7); (el énfasis es nuestro). El rasgo diferenciador entre ambos planteos reside en el carácter inclusivo y de interacción, propio de la primera persona del plural enfatizada por Montes, frente a una planificación más pautada y externa, tanto en tiempo como en espacio, de la situación de lectura escolar.

Una posición análoga puede leerse en la presentación de la otra serie de textos literarios, *La Pampa lee*⁸ (2009), que ofrece materiales vinculados con el “patrimonio lingüístico, cultural y literario de la región”, constituido por “cuentos, poesías y leyendas”; así presentados, tales géneros parecen resumir y portar la noción de “patrimonio”, en tanto bienes simbólicos que representan el acervo cultural y la exaltación de los valores de una comunidad. Asimismo, el concepto de “región” —que tanto debate ha suscitado en los últimas décadas⁹— tampoco parece cuestionarse, sino que se asume como naturalizado y compartido. Junto con los materiales seleccionados y editados por las instancias ministeriales, la Biblioteca Digital ofrece dos textos destinados a funcionar como proyectos operativos para orientar la tarea del docente al momento de abordar la lectura en la institución escolar: *Escuela y Literatura: un encuentro posible* (2009) y *Plan Provincial de Lectura. Algunas sugerencias* (2010). Estas indicaciones incluyen tanto estrategias didácticas como conceptualizaciones en torno a la literatura, la lectura, los libros, el canon escolar, la biblioteca, etc., es decir, expresan un posicionamiento respecto de estas nociones y de sus alcances en el marco de la enseñanza de la literatura como disciplina escolar.

A los efectos de este trabajo, nos abocaremos al análisis de los materiales para la Educación Secundaria incluidos en el documento del Plan Provincial de Lectura (2010), a fin de examinar el entramado

⁶ Es necesario destacar que en el año 2009 se promulgó la ley N° 2511 por la que se aprobó la nueva ley de educación de la provincia de La Pampa que, entre otros aspectos, modifica la estructura del sistema educativo vigente hasta ese momento y la reemplaza por una estructura de cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, con sus respectivas modalidades (arts. 18 y 19).

⁷ Graciela Montes ocupa un lugar significativo entre los referentes teóricos del Plan Nacional de Lectura, programa creado por la Resolución N° 1044/08 en el marco de la reforma del sistema educativo argentino, implementada por la Ley nacional 22.206 del año 2006. De hecho, su trabajo “La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura” aparece publicado como insumo en el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación y es retomado en el Plan Provincial de Lectura de La Pampa, proyecto que se encuadra en los lineamientos del Plan Nacional, como puede observarse en el documento *Plan Provincial de Lectura. Algunas sugerencias* (2010).

⁸ En este caso, los textos de esta colección fueron editados por el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Plan Nacional de Lectura.

⁹ Para abordar las relaciones entre el discurso literario y la categoría de región, véase *El texto literario y los discursos regionales* de Pablo Heredia, *La palabra que produce regiones* de Ricardo Kalimán o “Sobre «nacionalismos» y «regionalismos» o los avatares de las políticas literarias metropolitanas” de Zulma Palermo. Acerca de esta discusión, en el ámbito específico de la literatura regional ‘pampeana’, resultan señeros los aportes de Edgar Morisoli, Walter Cazenave, Julio Colombato, Dora Battiston, José Maristany y otros, consignados en la bibliografía.

conceptual que los sustenta, como así también los procesos de configuración de un corpus y su interrelación con las categorías de “literatura”, “lectura” y “canon”, puestas en juego en el repertorio textual ofrecido.

¿De qué hablamos cuando hablamos de *lectura*?

El Plan Provincial de Lectura, publicación digital del sitio del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, se presenta al público por medio de una “Introducción” firmada por una entidad colectiva, que se identifica con el nombre *Entretextos*. En este paratexto puede observarse que la concepción de lectura en la escuela se ciñe a solo uno de los numerosos discursos que circulan en la sociedad: el literario. Así, leer se estipula como “Leer literatura, acercarse a la literatura”, más allá de los distintos espacios disciplinares —y sus discursos específicos— que articulan la educación sistemática. Para comprender en torno a qué objetivos o criterios se cimenta el corpus formulado desde la autoridad ministerial, resulta necesario revisar primero las representaciones que subyacen en la proposición explícita de “leer literatura” en la escuela. Si bien los textos indicados en el documento se diferencian según los niveles de enseñanza formal (Inicial, Primaria y Secundaria), la propuesta no se restringe a la materia *Literatura* o *Lengua*, como también suele llamarse; el marco es la “escuela” o el “aula como punto de partida” (“Introducción” al Plan Provincial de Lectura). La práctica de lectura literaria orientada hacia la enseñanza, privativa del ámbito educativo, se encuentra fusionada conceptualmente con la idea de la lectura libre o espontánea, de carácter individual y cuya única finalidad es experimentar placer estético (López Casanova, 2011: 156-159). Así, se genera una noción híbrida de literatura en la que aparecen indiferenciados aspectos de orden didáctico y rasgos estéticos específicos del género discursivo, unidos al fundamento del goce o la pasión por la lectura —condición invocada con insistencia desde la lógica del mercado editorial y muchas veces reñida con la instancia de esfuerzo intelectual—, y a la apelación emotiva: se presenta como “indispensable” que “los niños y jóvenes, en tanto alumnos, tengan en las aulas la principal oportunidad de encontrarse con textos literarios que les provoquen el *deseo* y el *placer* de leer”, “adquieran *gusto* y *entusiasmo* por los libros de literatura” y “esas *pasiones* se estimulen abiertamente”. Conforme con esta vertiente, “el acto de contar o leer un cuento es un *abrazo afectuoso* de la literatura hacia los niños y jóvenes” (el énfasis es nuestro; “Introducción” al Plan Provincial de Lectura). En esta mixtura, se desdibuja la figura del docente como autor de un corpus para el desarrollo de la asignatura en relación con el objetivo de enseñanza propuesto, y su función es absorbida por una instancia de autoría abstracta legitimada desde la autoridad del estado provincial. El papel del docente se objetiva en la figura de un “facilitador” o “intermediario” —cuyo saber disciplinar no se tiene en cuenta—, que debe desarrollar una relación simétrica con los alumnos: “Leer y escuchar lecturas en la escuela, es el inicio de un camino que comienza de la mano de un *adulto* que acerca, motiva; y poco a poco, ese abrazo se transformará en recíproco y dejará de necesitar mediador”. De esta afirmación, también pareciera desprenderse la idea de que la tarea del docente, en algún momento de este proceso, se agota. Si, además, retomamos la noción expresada anteriormente de la escuela como “marco de juego protegido por un adulto”, es posible reconocer el carácter paternalista y meramente instrumental de la figura del docente y, al mismo tiempo, queda soslayada su formación disciplinar y profesional.

En forma paralela, la noción de *literatura* aparece ligada de modo indisoluble al formato libro y a la escritura, característicos de la cultura letrada, y se omiten, deliberadamente, las modalidades de la tradición oral, ya sea en sus expresiones locales o universales. Asimismo, se sigue la clasificación tradicional de géneros, con particular énfasis en la narrativa, y se elide la referencia a los textos dramáticos: “Los cuentos, las novelas y los poemas interpelan a los lectores” (“Introducción” al Plan Provincial de Lectura). La insistencia en la narración, en tanto discurso privilegiado en las antologías y en la articulación de las secuencias didácticas, está asociada a la interiorización de un relato identitario, asumido en un “nosotros” inclusivo que homogeneiza los sujetos, los espacios y las prácticas culturales y que, al mismo tiempo, excluye todo elemento que no se enmarque en el patrón legitimado por esa trama discursiva:

... integrarnos en una *narración propia* que nos permita penetrar en *nuestra* región en particular, requiere de una política educativa que atienda a la formación de lectores e incorpore la transmisión, recreación y producción de *nuestra literatura*. En este sentido, la escuela es la encargada de difundir, junto con otras instituciones del medio —bibliotecas populares, Subsecretaría de Cultura de la provincia, comisiones de cultura de cada localidad, asociación de escritores—, el patrimonio lingüístico, cultural y literario de la *provincia*. Es ésta una apropiación altamente significativa de un acervo que nos da identidad, nos aporta la *singularidad de «ser pampeano»* (el énfasis es nuestro; “Introducción” al Plan Provincial de Lectura).

La pampeanidad, en este caso circunscrita a los límites político-territoriales, se concibe desde una visión de origen esencialista. Desde esta perspectiva, la literatura es un instrumento configurador de identidad, supuesto que se inscribe en la línea de pensamiento herderiano.¹⁰ Tal matriz ideológica que, anclada en el paradigma de la modernidad, vincula discurso literario e identidad, se reitera en el plano de la subjetividad: “La literatura –discurso plurívoco, autorreferencial, ficcional– hace que los lectores hagan suyo el texto y lo pongan a jugar con interioridad (*sic*), es decir, con todo lo que los constituye como sujetos socioculturales” (“Introducción” al Plan Provincial de Lectura). En este planteo, la autoridad otorga atribuciones culturales de “pampeanidad” a determinados textos literarios que simbolizarían ciertos valores, concomitantes con una concepción identitaria simplificada y aproblemática, que se pretende imponer.

“Del autor al lector”

Entre las publicaciones vinculadas al ámbito de la lengua y la Literatura de la Biblioteca digital incluida en la página de Recursos Educativos Pampeanos del Ministerio de Cultura y Educación se ofrece como propuesta específica para Educación Secundaria el documento *Viajando entre textos. Tips para Educación Secundaria* (2010), producido por el Plan Provincial de Lectura, disponible en el mismo sitio web oficial del Ministerio.¹¹ En este caso, el paratexto inicial, a modo de presentación de la “biblioteca”, adopta el formato de una epístola dirigida a los docentes, por un colectivo identificado como “Equipo Plan Provincial de Lectura”. Desde el nivel semántico, esta elección tiene su correlato en la metáfora que vertebra esta presentación: la idea de la literatura como viaje, analogía de larga data en la tradición cultural de Occidente. En tal sentido, se establece un campo léxico conformado por una serie de términos tales como “pasajeros”, “guías”, “caminos”, “excursiones”, “valijas”, “mapas”, “rutas”, entre otros. Junto con esta serie de connotadores isotópicos, se construye otra cadena léxica, que se replica en distintos documentos ministeriales vinculados con la temática de la lectura: los semas que remiten al placer o al goce implícitos en el acto de leer. Esta asociación conduce, de modo inevitable, a la ecuación “literatura=placer”, que, como señala Dalmaroni, configura una de las “reducciones maniqueas (ocio/trabajo, entretenimiento/estudio) que suelen atravesar la enseñanza de la literatura” (2011^b: 8). Así, la lectura de textos literarios se asocia con la pasión –con la que debe contar en primer lugar el docente–, para poder “motivar” y “contagiar” a los alumnos. El acento puesto en la dimensión estética del discurso literario se articula con la idea del “viaje”, entendido como recorrido placentero en el cual el docente actúa como “guía” por los territorios que los textos “como excursiones” ofrecen, y se postula una idea de la literatura entendida casi como forma de evasión.¹² De allí el acento en la referencia al placer, al “trabajo riguroso pero delicioso” que implica la lectura y que, si bien no obtura otras interpretaciones posibles, al mismo tiempo pone de relieve un modo de leer literatura por sobre otros, con los alcances que esta toma de postura del documento proyecta en la tarea del aula.

En el plano de la enunciación, el texto se construye a partir de una dicotomía entre un nosotros exclusivo (los integrantes del Equipo), un “ustedes”, los docentes, y un “ellos”, los alumnos, esquema que configura también formas de definir autoridad, en este caso desde la voz enunciativa y que refuerza la representación del docente como mediador entre un *locus enuntiationis* de autoridad ministerial y los alumnos. Una vez más, este posicionamiento establece una distancia con la noción de “comunidad de lectura”, a la que Montes define a través de una primera persona del plural inclusiva y en constante redefinición.

¹⁰ Las posturas historiográficas tradicionales, de impronta esencialista, sostenían el esquema romántico decimonónico del origen de las naciones: el espíritu de un pueblo alcanzaba su máxima expresión en la lengua y la literatura de una nación. De acuerdo con esta dirección ideológica –cuyos representantes más conspicuos son Johann Gottfried von Herder (1744-1803) y Johann Gotlieb Fitcher (1756-1817)–, la formación de las naciones era consecuencia natural y orgánica de la expresión de un pueblo-nación; la culminación de este devenir consistía en la construcción de un Estado que las representara y les otorgara legitimidad. Para un análisis de los mecanismos empleados para dotar de identidad a los estados nacionales y su transposición a los procesos de construcción de una identidad regional, véase el análisis de José Maristany y otros.

¹¹ La colección *Viajando entre textos* está conformada por tres volúmenes, identificados como “*Tips para la Educación Inicial*”, “*Tips para la Educación Primaria*” y “*Tips para la Educación Secundaria*”, todos del año 2010.

¹² La cita de Michèle Petit incluida en la Presentación –“Los libros, y en particular los libros de ficción, nos abren las puertas de otro espacio, de otro modo de pertenecer al mundo. Los escritores nos regalan una geografía, una historia, un paisaje en el cual recobrar el aliento” (2010: 4)– parece recuperar la noción de literatura como espacio de fuga de la realidad para el lector y puede vincularse con la tradición crítica que otorga a la literatura una función de evasión.

El subtítulo de este documento, “*Tips* para la Educación Secundaria” (énfasis en el original), también amerita una reflexión. En el ámbito de la divulgación de los medios masivos, el “*tip*” es un concepto que remite al consejo rápido y liviano, asociado a cuestiones domésticas o triviales. De allí que la inclusión en el título con que se presenta la colección de textos, además de constituir una ruptura de la isotopía estilística¹³, banaliza de algún modo la propuesta, ya que el acercamiento a los textos se formula desde un género ligado a lo superficial o frívolo.

La metáfora del viaje que articula el corpus continúa en el diseño del proyecto. La primera parte del documento, en la que se presenta el conjunto de textos seleccionados, continúa interpelado al docente, a través del uso de la segunda persona del singular en un registro informal (“vos”), que se relaciona con los rasgos estables del género *tip*. Se parte de identificar a los libros con “paradas” que, además, están revestidos de “sabores”: “vas a poder viajar dejando que tu imaginación vuele involucrándote con los personajes... Y luego, después de saborearlos, querás compartirlos (como hoy lo estamos haciendo nosotros con vos) con otros: colegas, alumnos, la familia, amigos...” (6).

En este marco, la nómina de obras literarias, que se legitima desde la instancia ministerial, se ofrece en la presentación como “material bibliográfico variado y de calidad”. Esta doble calificación habilita el planteo de ciertas consideraciones. En primer lugar, la “variedad” puede ser pensada desde diversos puntos de vista: variación genérica, geográfica, lingüística, temática, si bien no se especifica el criterio que prevalece en la elección de los títulos publicados. Pero la atribución del especificativo “calidad” es más problemática: ¿quién/es determina/n la “calidad” de una obra? Aquí se pone en juego nuevamente la noción de autoridad, ya que ese atributo emana desde un *locus* particular, confiere al corpus una carga axiológica a priori y lo categoriza frente a otras selecciones o producciones factibles, a pesar de la aparente invisibilización de la operación. Este rasgo es constitutivo de los listados, repertorios o catálogos que circulan en el ámbito pedagógico: el borrado de las huellas de la intervención. Si partimos de la premisa de que todo corpus es el resultado de un proceso, es decir que “se trata siempre de construcciones de sujetos históricos” (Dalmaroni, 2009: 76), es necesario (re)construir la idea de autor que subyace en la delimitación del corpus analizado para dimensionar sus alcances ideológicos.¹⁴

En relación con el propósito enunciado, resulta imperativo caracterizar el conjunto de textos que conforman la “biblioteca” determinada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa para la Educación Secundaria; el listado de obras incluye 36 títulos, de 29 autores. Cada obra aparece acompañada por una imagen de la tapa –correspondiente a ediciones diversas, no identificadas– e introducida por una breve reseña, en la que se alterna y superpone informaciones de diversa índole (género, tema, argumento, etc.) y a veces juicios de valor, pero no se ofrecen datos que permitan contextualizarlas. Sin embargo, un recorrido rápido y somero revela algunos detalles significativos: la mayoría corresponde a autores argentinos (24), con una presencia significativamente menor de latinoamericanos (7), europeos (4) y norteamericanos (1). Asimismo, el corte temporal muestra una clara preeminencia de textos del siglo XX (34) y –a pesar de las declaraciones iniciales– la narrativa domina en el listado: 29 obras corresponden a cuentos y novelas, en tanto hay 4 obras dramáticas, 2 de lírica y una de ensayos.¹⁵ Hasta aquí se podría analizar la cualidad de “variado” aplicada al material y obtener algunas conclusiones, pero al indagar en el criterio “de calidad”, aparecen ciertas cuestiones más complejas. Junto con textos o autores a los que la tradición ha colocado en el llamado canon –en el caso argentino, Eugenio Cambaceres, Roberto Arlt, Jorge Luis Borges o Julio Cortázar– figuran nombres que han adquirido cierta relevancia propiciados por el mercado editorial (Claudia Piñeiro, Federico Andahazi, Guadalupe Henestrosa, Pablo De Santis), como también otros surgidos en el ámbito de la denominada “literatura juvenil” (Alicia Barberis, Graciela Biale). La inclusión en el paradigma supone la conjugación de determinados valores estéticos, congruentes con la especificidad de lo literario, con otros del orden de lo moral y lo epistemológico, puestos al servicio de un imaginario de identidad pampeana. Desde esta perspectiva, la totalidad de las obras compartirían la

¹³ Para el empleo de esta categoría, seguimos la explicación que desarrolla Elvira Narvaja de Arnoux (1986), quien entiende la ruptura de la isotopía estilística como la irrupción de un discurso provocada por una palabra, expresión o fragmento que remite a una variedad distinta de la lengua o lecto, del estilo o del género en que el texto se inscribe.

¹⁴ En lo que denomina “el problema del corpus”, Dalmaroni hace hincapié en la idea de que los *corpora* son resultado de una construcción en la que participan “ciertos sujetos y no cualesquiera” y que logran imponerlo en un momento determinado. De allí que estos “hechos” no son naturales, sino formas de intervención concreta y situada que les otorgan un “carácter simbólico, discursivo o ideológico” (2009: 76).

¹⁵ Cabe señalar que, además de mencionar los autores y las obras, el listado propuesto indica las editoriales que los han publicado, incluso acompaña esa nómina con las imágenes de las tapas de los libros sugeridos, lo cual refuerza cierto carácter prescriptivo o de “receta” para el docente, lo que obtura de algún modo la propia indagación.

condición de ser “de calidad”,¹⁶ discusión que excede los propósitos y el espacio de este artículo, pero, sí posibilitan repensar la noción de “canon escolar”, categoría que si bien aparece implícita, no es problematizada en la superficie del discurso. Pareciera que la idea de “canon” remitiera a aspectos normativos o prescriptivos y, por lo tanto, ajenos a la propuesta de lectura de estos documentos. Sin embargo, este concepto permite poner en juego las relaciones necesarias entre el corpus *disponible* y el corpus *definido* en cada programa de clase.¹⁷ Así entendida, la noción de “canon escolar”, lejos de concebirse como una forma de regulación o imposición, adquiere un matiz operativo. De otro modo, la invisibilización de la idea de que se está proyectando un canon, obtura la posibilidad de pensarlo como un espacio para la construcción compartida de saberes.

A continuación del listado de textos, se consignan las sugerencias de trabajo bajo el título “¡Embarcamos!... ¡Buen viaje!”, dirigidas a los docentes, quienes ahora, comprendidos bajo un nosotros inclusivo,

...seremos los responsables de apuntalar las columnas de un entramado de líneas tan complejo como la urdimbre de un tejido. Y apuntalarlos significa tender una base firme para el desarrollo no sólo del pensamiento lógico científico, sino también de las emociones, los sentimientos, las capacidades individuales, las historias personales (12).

Y más adelante, recuperando el tópico del placer de la lectura, se afirma: “Es por eso que pensamos y compartimos acá algunas sugerencias para *seducir* [a] lectores y viajeros que se interesen y forjen el *deseo* de leer” (el énfasis es nuestro, 12). Las sugerencias (*tips*) para abordar la lectura se exponen como “Algunas estaciones posibles” o “Algunas guías de rutas posibles” y allí se combinan propuestas más puntuales (cuestionarios sobre una obra concreta) o generales (que abarcan dos o más obras) e incluyen planteos de trabajo con otros discursos (cine, diarios de lectura, videoclips). El recorrido se cierra con la expresión “¡Buen trabajo!” (20), que –entendemos– está destinado a los docentes-lectores, a quienes sólo resta poner en práctica tales indicaciones.

La lectura integrada de las dos partes del documento –el listado de libros o la “biblioteca” y las actividades formuladas o *tips*– exhiben un posicionamiento particular respecto del *qué* y el *cómo* leer literatura en el aula y sugieren reenvíos hacia una determinada función del discurso literario, vinculada con el placer que éste debiera producir en los lectores (los docentes en primer lugar y, a través de ellos, en los estudiantes). Tal afirmación parece desalentar una clase de lectura que ofrezca resistencias, es decir, una práctica que no se conciba forzosamente como placentera o hedonista sino que interpele al lector y lo desafíe. En la tensión entre placer y esfuerzo se juega, también, la función del docente como *autor* de un corpus para el aula de literatura.

Consideraciones finales

Una última consideración general acerca del material examinado requiere, necesariamente, volver sobre las ideas de *autor* y *autoridad*: la confección de un listado, que se propone como corpus posible para el aula de literatura desde el Ministerio de Educación, impone, de manera más o menos explícita, un repertorio (“qué leer”), y al mismo tiempo, a través de formulaciones metodológicas (“cómo leer”), se establecen ciertos itinerarios de lectura. De esta manera, es posible observar el desplazamiento de la idea del docente como autor de un corpus hacia un docente como “mediador” o “intermediario” entre las propuestas y el aula, tal como se presenta en los documentos publicados por el Ministerio de Cultura y Educación pampeano desde un perfil técnico-político.

En este sentido –y sin intención de minimizar el esfuerzo en la elaboración de los instrumentos emanados desde la instancia ministerial–, consideramos que es necesario recuperar la praxis del docente de literatura en tanto *autor* de un corpus para el aula. Esta selección debería ser resultado de un proceso consciente y reflexivo que explicita el posicionamiento teórico, los lineamientos metodológicos, la

¹⁶ Al revisar puntualmente esta problemática, Miguel Dalmaroni (2011b: 6-7) considera que en la discusión acerca de la calidad de una obra predomina la noción cultural de literatura; la atribución de dicha propiedad suele establecerse, entonces, sobre la base del capital cultural intra o extraliterario que reviste el texto, es decir, que se le adjudica, o bien valores intrínsecos a partir de ciertos rasgos ligados al despliegue de la biblioteca, o bien un prestigio adquirido a partir de representaciones simbólicas que se corresponden con juicios o calificaciones concedidas por árbitros de la cultura.

¹⁷ Al respecto, Gustavo Bombini señala: “es preciso postular que la lógica del canon escolar está atravesada por un cruce de criterios literarios y extraliterarios lo que le permite asumir una configuración más compleja que la del canon literario a secas” (1996: s/d).

organización de los materiales, los criterios de selección, en suma, el carácter de intervención que posee como punto de partida flexible y adecuado a cada grupo-clase. Por otro lado, requeriría de la creación de un ámbito interinstitucional que involucre a equipos técnicos ministeriales, autoridades y docentes del espacio curricular y funcione como caja de resonancia de un debate y construcción colectivos sobre el qué y el cómo enseñar literatura, como un territorio de disputas y debates en torno de la lectura y la literatura, de los cuales el docente y su práctica también deberían formar parte. Sólo si entendemos el carácter complejo, cambiante y sujeto a revisión que conlleva el armado de un corpus para el aula de literatura, el docente podrá recuperar su papel de autor, en el doble sentido etimológico de *auctoritas*: autoridad y artífice de su praxis intelectual y profesional.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Biblioteca digital "La Pampa lee"*. (2008). Ministerio Cultura y Educación Provincia de La Pampa, Argentina. Recuperado en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/acciones/provinciales/plan-de-lectura/biblioteca.html>
- La Pampa en palabras: Antología literaria de autores de La Pampa*. (2009). Recuperado en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/acciones/provinciales/plan-de-lectura/biblioteca/927-la-pampa-en-palabras.html>
- Molinelli, L. y otros. (2009). *Escuela y Literatura. Un encuentro posible*. Recuperado en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/acciones/provinciales/plan-de-lectura/biblioteca/1074-escuela-y-literatura.html>
- Plan Nacional de Lectura*. (2007). Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado en <http://www.planlectura.educ.ar/index.php>
- Plan Provincial de lectura*. (2008). Ministerio Cultura y Educación Provincia de La Pampa. Recuperado en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/acciones/provinciales/plan-de-lectura.html>
- Plan Provincial de lectura. Algunas sugerencias*. (2010). Recuperado en http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/objetos/BibliotecaDigital/Publicaciones/LaPampaenPalabras/Algunas_sugerencias.pdf
- Viajando entre textos*. (2010). Recuperado en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/component/content/article/203-la-pampa-lee-2010-secundaria/2106-la-pampa-lee-2010-educacion-secundaria.html>

Referencias bibliográficas

- Battiston, D. (1995). Literatura y región. En Diez, María Angélica (Comp.) *Estudios Pampeanos N° 2: Actualización en Historia Regional*. (131-140). Santa Rosa: Subsecretaría de Cultura de la Provincia de La Pampa.
- Bombini, G. (1996). Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. En *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 17(2), [revista virtual]. Recuperado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n2/17_02_Bombini.pdf
- Colombato, J. A. y Pumilla, J. C. (1996). *Clave de sal*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Dalmaroni, M. (Dir.). (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2011^a). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna språk* 105(1), 140-152.
- (2011^b). La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El tordo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* 2(2), 1-11.
- Domínguez, M. C. y Elizalde, M. (2010). "Querella de antiguos y modernos". Algunas consideraciones acerca de los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas. *Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura*. Buenos Aires y Los Polvorines, 11, 12 y 13 de agosto.
- (2012) *De clásicos y modernos*. Un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas* X(1), [revista virtual]. Recuperado en <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/anuario/article/view/558>
- Gerbaudo, A. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la postdictadura. *Horizontes Educativos*, 13(1), 55-66.

- (2011). Crispada e in-tolerante. Contra “los edificios de la indiferencia”. *El toldo de Astier*, 3, 96-114. Recuperado en <http://www.lijydl2011.com.ar/Articulos/4-C.pdf>.
- (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*, 7, 1-11. Recuperado en <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121/124>
- Giordano, A. (1999). *Razones de la crítica. Sobre literatura, ética y política*. Buenos Aires, Colihue.
- Heredia, P. (1994). *El texto literario y los discursos regionales. Propuestas para una regionalización de la narrativa argentina contemporánea*. Córdoba: Argos.
- (2004). ¿Existen las regiones culturales? Introducción, crítica y proyecciones de los estudios geoculturales. *Silabario*, 7, 103-111.
- (2005). *El suelo. Ensayos sobre regionalismos y nacionalismos en la literatura argentina*. Córdoba: FFyH (UNC)/Ed. Universitas.
- Kalimán, R. J. (1994). *La palabra que produce regiones: el concepto de región desde la teoría literaria*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- López Casanova, M. (2011). Posibilidades didácticas de distintos *corpus* para la enseñanza de la literatura. *Glodidacta*, 1, 155-178.
- Maristany, J., Domínguez, M. C. y García, Y. (1997). Avatares de un paradigma invisible: del nacionalismo cultural al relato de la identidad regional. *Actas de las Décimas Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. (517-526). La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. *Plan Nacional de Lectura*. Recuperado en http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf
- Morisoli, E. (1979). *Umbral. Rastro en la Sal*. Santa Rosa: Edición de La Arena.
- (1988/89). *Aproximación al concepto de región. Seminario de Literatura Regional N° 1*. Santa Rosa: Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria, UNLPam.
- Narvaja de Arnoux, E. (1986). Polifonía. En Romero, D. (Comp.) *Elementos básicos para el análisis del discurso*. (37-45). Buenos Aires: Libros del Riel.
- Palermo, Z. (1999). Sobre “nacionalismos” y “regionalismos” o los avatares de las políticas literarias metropolitanas. *Cuaderno N° 11*, 323-340.

María Carolina Domínguez es doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Prof. Adjunta en la cátedra Gramática III de la carrera de Letras en la Universidad Nacional de La Pampa. Investigadora del Instituto de Estudios Clásicos y del Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas. Secretaria de Redacción de *Anclajes*. Miembro de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la calidad y equidad en Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura–Sede Argentina, Subsede La Pampa.

Marisa Eugenia Elizalde es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Pampa. Prof. Adjunta en la cátedra de Literatura Española II de la carrera de Letras en la Universidad Nacional de La Pampa. Investigadora del Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas y miembro del Consejo Editor de la revista *Anclajes*. Miembro de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la calidad y equidad en Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura–Sede Argentina, Subsede La Pampa.

ENSEÑAR TEORÍA LITERARIA EN LA ESCUELA MEDIA: CONTENIDOS Y SELECCIÓN DE TEXTOS

Analía Beatriz Costa

analiacostam@gmail.com

Julieta Viú Adagio

julietaviu@gmail.com

Escuela de Letras

Universidad Nacional de Rosario

Rosario - ARGENTINA

Resumen

En esta ponencia presentaremos la problemática de la selección y la enseñanza de la teoría literaria en la escuela media. Este plan de trabajo está inscripto en el proyecto “Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media”, en el cual se analizan los textos que orientan las situaciones de lectura y de escritura dentro de los aprendizajes escolares. Nuestro objetivo principal es analizar el proceso de selección de los textos disciplinares correspondientes al área de Literatura y su articulación con la enseñanza de la lengua. Surgen aquí una serie de cuestiones a considerar entre las que destacamos en primera instancia: los contenidos básicos y comunes diseñados en los programas de la materia; la articulación entre estos contenidos curriculares, la selección de textos de teoría literaria y su vinculación con las fuentes utilizadas para el diseño de las actividades; la determinación de los marcos teóricos y metodológicos que orientan las propuestas de lectura; la consideración del canon literario, la utilización de manuales que ofrecen temáticas, textos y actividades prediseñadas y sus implicancias en los programas y planes de clases, entre otros. Por último, presentaremos un diagnóstico inicial de la relación existente entre la selección que, en la práctica de la enseñanza, realizan los docentes de escuela media y los ejes problemáticos indicados; se procederá a formular propuestas metodológicas aplicables a la investigación, a explicitar las hipótesis, avances y resultados provisorios del proyecto de investigación en curso.

Palabras clave: teoría literaria - selección de textos disciplinares - escuela media

Introducción

Para quien vive dentro de una sociedad de escritura, no es lo mismo leer que no leer, no es lo mismo entretejerse y formar parte del tapiz, que quedar mudo y afuera.

Graciela Montes

...existe una antinomia profunda e irreductible entre la literatura como práctica y la literatura como enseñanza. Esta antinomia es grave porque tiene mucho que ver con un problema, más candente quizás hoy en día, que es el problema de la transmisión del saber.

Roland Barthes

Nuestro trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación *Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media*,¹ radicado en la Universidad Nacional de Rosario, el que a su vez integra un Programa de Investigación con un conjunto de proyectos asociados. Este Programa se propone establecer líneas básicas de acción en el campo de la lectura y apunta a trabajar sobre una serie de ejes que han sido definidos como: lectura / comprensión / tipo de texto / objetivos / realidad sociocultural y sistema educativo; abarcando tanto la lectura de textos disciplinares como de todos aquellos que orientan las situaciones de lectura y escritura dentro de los aprendizajes en la escuela, es decir, los manuales, los textos de divulgación y los textos científicos, las búsquedas en internet, los cuadernillos, las fotocopias y toda otra propuesta que se utilice para formular actividades relacionadas con la lectura académica y su aplicación didáctica. La hipótesis que sustenta el Proyecto referido a los discursos específicos de la ciencia en la escuela media sostiene que, si bien el área de lengua es transversal a las demás, la responsabilidad de las orientaciones en función de la lectura y la escritura de textos disciplinares requiere de especialistas de cada área de conocimiento.

En el marco de esta investigación, entonces, nos ocuparemos específicamente de la selección de textos disciplinares correspondientes al campo de los estudios literarios aplicables a la enseñanza de la literatura en la escuela media. Nuestro objetivo consiste en llegar a establecer criterios y pautas que pongan de relieve: 1) la necesidad de focalizar los aspectos teóricos-metodológicos y temáticos que orientarán la selección de los textos disciplinares del área; seleccionar textos que se caractericen por tener una unidad argumentativo/expositiva, una homogeneidad enunciativa -como diría Eliseo Verón (1999)- y no sean meros fragmentos sin autor; y estar atentas a sus posibilidades de articulación con los textos literarios o fuentes a trabajar; 2) dar cuenta de la relevancia que esta articulación cobra en la planificación docente en relación con los objetivos, las actividades y su evaluación. En función de 1 y 2, hicimos un relevamiento de los materiales actualmente en uso en escuelas públicas de la ciudad de Rosario, analizamos ese material y tratamos de reconocer los criterios que están siendo utilizados en la práctica docente para, finalmente, formular una propuesta de trabajo basada en los objetivos del proyecto, acompañada por un repositorio de materiales que pueda servir de guía y permita a los profesores de la escuela media disponer de ellos al momento de elaborar la planificación de la materia “literatura”.

Además, y como punto de partida, revisamos el archivo bibliográfico canónico y actualizado, correspondiente a segundo año del nivel medio, a los efectos de rastrear los modos en que la enseñanza de la literatura y su vínculo con los estudios literarios ha sido pensada, y para obtener de ellos aquellos interrogantes que nos permitan avanzar en dirección a la propuesta de trabajo diseñada.

Aproximaciones teóricas al problema de la enseñanza de la literatura: teorías y abordajes sobre la lectura y la enseñanza

Un primer abordaje del problema lo encontramos en Roland Barthes y su texto “Reflexiones sobre un manual” (1987). Aquí, el autor nos advierte que el sintagma ‘enseñanza de la literatura’ es en sí mismo una tautología, porque para él la literatura es “eso que se enseña, y ya está” (51), a lo que inmediatamente agrega: “Es un objeto de enseñanza” (52). Esta afirmación lo lleva a detenerse en la historia literaria como método casi exclusivo de la enseñanza del objeto “literatura” en su país. Enseñar literatura desde la historia la convierte en lo que da en llamar “un recuerdo de infancia” –un paradigma de fechas y leyes combinatorias, una gramática de autores, movimientos y escuelas-. Frente a esto, nos propone: invertir el eje y organizar esa historia de adelante para atrás; tratar al texto como un espacio de lenguaje del que emerge un saber que se encuentra allí codificado; y por último, abrir el texto a su polisemia, a su simbolismo. Unos años más tarde -en 1975-, escribe uno de sus ensayos más influyentes titulado “Sobre la lectura”. Al comienzo del texto Barthes declara que escribe no ya desde una pedagogía de la lectura² sino desde su propia experiencia como lector. Asume que existe, sobre ella, un declarado desconcierto doctrinal y que para él, como lector, la lectura no es más que “un destello de ideas, de temores, de deseos, de goces, de opresiones” (40), es un deber, la marca casi ritual de una iniciación, una travesía. La serie de interrogantes que abren este segundo ensayo: ¿Qué es leer? ¿Cómo leer? ¿Para qué leer? se ha ido reiterando y ha obtenido diferentes respuestas en autores como -y citamos solo algunos-: Ezra Pound, en

¹ Nos referimos al proyecto de investigación “Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media”, dirigido por Silvia Rivero y radicado en Rectorado de la Universidad Nacional de Rosario.

² Es notable como Barthes pasa de enunciar como un sujeto pedagógico (el estudiante de historia de la literatura) a decir que él mismo es un sujeto de la lectura (de su experiencia y de su deseo).

su libro *El ABC de la lectura* (2000), en el que nos advierte no solo sobre cómo y por qué leer, sino que además nos ofrece una suerte de manual -no exento de intenciones didácticas- sobre cuáles serían los textos imprescindibles para la formación de un lector. Podemos también recurrir a Italo Calvino y sus reflexiones sobre *Por qué leer los clásicos* (1993), ensayo que comienza con la diferencia entre leer y releer, esto es, entender que la lectura de una obra literaria nunca es única ni definitiva. Los clásicos son esos libros que “... nunca termina(n) de decir lo que tiene(n) que decir” (15). Al tiempo que el escritor italiano resalta la complejidad del proceso de lectura, también nos advierte de la multiplicidad de interpretaciones que pueden hacerse de una misma obra. Llegamos así al más actual y controvertido texto de Harold Bloom que pone en escena la problemática del “canon occidental” (1995) y nos hace reflexionar sobre las variantes que entran en juego a la hora de la selección de las obras literarias que se incluyen en los programas o en los libros de textos. Estos autores evidencian, de algún modo, que preguntarnos por la enseñanza de la literatura o por la literatura (esta que Barthes llama objeto de enseñanza) trae aparejada de manera inmediata una reflexión sobre la lectura.

Además de estos autores, que ya forman parte de la tradición crítica, contamos con trabajos más recientes publicados por un número importante de especialistas e investigadores argentinos que han vuelto sobre estas cuestiones. Para situar el marco teórico de referencia, mencionaremos a la manera de un catálogo aquellos textos que han contribuido más significativamente al avance de esta investigación: *La enseñanza de la literatura como problema* (1997) (escritos y publicados por profesores de la Universidad Nacional de Rosario) de Rubén Biseli, Analía Capdevila y Roberto Retamoso, trabajos cuyo punto de partida es la afirmación de que existe un vínculo indisoluble entre la reflexión sobre la enseñanza de la literatura y los conocimientos producidos por la crítica literaria. Nos referimos también al artículo “Responsabilidades compartidas: el papel de los estudios literarios en la reflexión sobre la enseñanza de la literatura” que Ángeles Ingaramo publicó recientemente en la *Revista Badebec* del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria de la UNR, donde realiza un detallado estado de la cuestión sobre esta problemática; los trabajos compilados por Analía Gerbaudo en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (2010) que rescatan la figura del docente como autor del currículum (más adelante atenderemos esta cuestión); las sostenidas reflexiones que tanto Gustavo Bombini (1996, 2001, 2007, 2011) como Miguel Dalmaroni (2011) vienen impulsando en torno al problema de la lectura y de la literatura, de su metodología de enseñanza y su didáctica. Señalamos, especialmente, la publicación “Cuadernos de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura” (2007), dirigida por Gustavo Bombini, ya que además de un apartado que contiene reflexiones teóricas generales sobre la literatura, brinda propuestas concretas para los docentes; “La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura” de Graciela Montes, escrito para el *Plan Nacional de Lectura* del Ministerio de Educación de Argentina. Destacamos que este ensayo vuelve a poner la mirada y, principalmente, a apostar por la capacidad que tiene la escuela para generar lectores; y el libro más reciente: *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria* (2013) de Federico Navarro y Andrea Revel Chion, donde se señala la invisibilidad que presenta la escritura en el nivel secundario y se plantea la urgencia de articularla nuevamente en los programas.

La lectura de estos textos nos ha ido orientando y acompañando en la formulación de una de nuestras preocupaciones más generales: la necesidad de que tanto las instituciones de formación (sean universitarias o terciarias) como los docentes y los currículos posibiliten una construcción validada y sistemática de la enseñanza de la literatura entendida -reiteramos- como un “objeto de enseñanza” vinculado a los “modos de leer”. Estos “modos de leer” requerirán de la transmisión de un saber retórico, de un saber sobre las estructuras, las formas, los procedimientos y todos aquellos recursos esenciales que hacen a una formación teórica y metodológica adecuada que facilite el acceso a la lectura literaria, la que a su vez, no debemos olvidar, lleva implícita una dimensión cultural, estética y subjetiva, todos aspectos que deberían estar presentes en la selección de los textos del corpus.

Relato de avance

Enunciadas estas cuestiones teóricas iniciales, presentaremos un avance de nuestra investigación. En primer lugar, procedimos al relevamiento de un conjunto de materiales: programas de la materia, manuales, cuadernillos y fotocopias, correspondientes a segundo año del nivel medio de escuelas públicas tanto céntricas como de la periferia de la ciudad de Rosario. Además, en todos los casos, la recolección fue acompañada de una entrevista no estructurada efectuada a los docentes con el objetivo de obtener precisiones sobre la confección de los programas, la selección de los textos y las propuestas tanto de

actividades como de evaluación del proceso de aprendizaje.

Entonces, haciéndonos eco de estos interrogantes: ¿Qué es leer?; ¿cómo leer? y ¿para qué leer? presentaremos nuestras primeras consideraciones en torno a la problemática de la enseñanza de la literatura:

1) Consideramos que los Contenidos Básicos Comunes (CBC) presentan enunciados confusos, poco definidos, que requerirían –como ya nos advirtió Gustavo Bombini– reformular su mandato porque evidencian una presencia dominante de los discursos sociales de uso cotidiano.

2) Si bien los autores de la bibliografía específica sobre esta problemática discuten el canon y señalan insuficiencias y aportes, notamos una ausencia de propuestas teórico-metodológicas concretas y ligadas a un corpus de trabajo que permitan vehicular los objetivos generales y específicos de la materia y su articulación con los contenidos de lengua, entre otros discursos disciplinares específicos.

3) De los materiales consultados (programas y bibliografías) y de las entrevistas realizadas, se desprende:

- a) desorganización de los contenidos
- b) falta de sistematización sincrónica y diacrónica en relación con los niveles de profundización y de acuerdo al año de cursado de la materia;
- c) superposición y reiteración de temáticas y ejes conceptuales;
- d) el uso y abuso de los manuales como material de lectura, los que no presentan criterios unificados en la organización programática y que se identifican fundamentalmente por el nombre de la editorial que los produce;
- e) la edición de “cuadernillos” que pretenden suplantar al manual escolar y son elaborados por los docentes que tienen a cargo el dictado de la materia (lo que demuestra una iniciativa valorable) pero sin embargo, en la mayoría de los casos, presentan idénticas estrategias de armado: definiciones taxativas, ausencia de citas teóricas con nombre de autor, excesiva fragmentación y síntesis, entre otras;
- f) en relación con los ítems anteriores, advertimos que, en el caso de docentes que utilizan como marco teórico para el dictado de la materia los fragmentos citados en un manual –lo mismo es extensivo a los textos literarios–, existe la dificultad, por parte de éste, de reponer el contexto de producción teórica o el marco de referencia del texto en cuestión;
- g) en muchos casos hemos notado que falta un criterio sostenido que oriente la selección de los textos teóricos o literarios, o los temas, o la articulación entre ambos;
- h) es manifiesta la fuerte impronta que genera el uso de los manuales escolares, los que se caracterizan por: a) presentar recortes teóricos excesivamente sintéticos, por tanto, poco analíticos, sin desarrollo, sin caudal de lectura, sin problematizaciones y muchas veces colocados “al margen” de la página y encerrados en un marco a la manera del discurso periodístico³, b) esta organización que se asemeja a las modalidades de edición características de los textos periodísticos y las páginas web adquieren un carácter indicativo e indicial al señalar qué leer, qué estudiar y qué es lo que tenemos que encontrar en el texto literario;
- i) la obra que suele acompañar ese mínimo fragmento de teoría, suele a su vez ser igualmente fragmentaria o consistir en una adaptación realizada de acuerdo con el supuesto nivel de comprensión del alumno; entre otras dificultades.

En síntesis, de este trabajo de diagnóstico realizado, observamos –sobre todo en los manuales pero no sólo en este recurso material– la presencia de una constante fragmentación tanto de los textos teóricos como de las obras literarias que no puede no repercutir en la lectura o la formación de un lector. Observamos que, mayoritariamente, los textos terminan convirtiéndose en una demostración o ejemplificación de un recurso formal o tema. Al detectar una situación similar, Barthes sostiene que una de las reformas que deberían realizarse en relación a la enseñanza de la literatura es comenzar por tratar a los textos

... como un espacio de lenguaje, como el paso a través de una infinidad de digresiones posibles, y así, a partir de determinado número de textos, hacer que irradian un determinado número de códigos del saber que están empleados en ellos (1987: 58).

³ Eliseo Verón, en su defensa del libro como herramienta fundamental para construir lectores, realiza una crítica interesante respecto a la lectura en el aula al sostener que “cuando se prefiere tratar un tema escolar elaborando un ‘paquete’ de materiales de diversos orígenes (recortes de diarios, revistas, catálogos, fragmentos de libros, etc.) se está prefiriendo la fragmentación a la coherencia enunciativa, el carácter anónimo de ese conjunto de materiales a la identidad y relativa homogeneización del punto de vista de un libro” (1999: 146).

Creemos que tiene que haber una interacción constante entre el texto literario y la teoría, donde esta última funcione como herramienta para abrir el texto a su polisemia y no para clausurar sus sentidos. Frente a la compleja realidad con que nos encontramos, nuestro avance y aporte a la investigación en curso consistió en la determinación de una propuesta basada en la delimitación de una serie de ejes conceptuales, nociones o temas que consideramos indispensables para orientar y brindar un encuadre conceptual básico y específico de la teoría literaria.

Luego, formulamos una propuesta basada en una selección de textos teóricos disciplinares que fueron seleccionados teniendo en cuenta: 1) una serie de nociones que funcionan como categorías teóricas o metodológicas que posibilitarán una práctica de lectura más analítica al momento de acceder al texto literario e introduzca a los alumnos al discurso disciplinar y al uso de un paradigma teórico específico de nociones y conceptos; 2) que se trate de un texto completo, esto es, no adaptado ni recortado, ni excesivamente sintético o de una extensión inabarcable; que se trate de autores que hayan abordado estas cuestiones con rigurosidad y claridad teórica. Eliseo Verón apunta con lucidez sobre este tema: “Un mundo escolar donde los discursos no tienen ni enunciador ni destinatario, es un mundo de opiniones a la vez anónimas y fugaces, un mundo donde se ha perdido toda responsabilidad comunicacional” (1999: 147). Creemos que, aun cuando un texto presente cierto grado de dificultad, una buena clase o una guía de lectura rigurosa y abierta pueden ayudar a disminuir el efecto inicial provocado por un material cuyo léxico disciplinar genere una cierta resistencia inicial. [Por ejemplo, una de las propuestas es trabajar con la noción paratexto en la “Introducción” al libro *Umbrales* de Gérard Genette]; 3) creemos, además, que lo anterior se verá reforzado si tenemos en cuenta que la redacción de las consignas de actividad es un elemento clave para lograr una buena articulación entre teoría y lectura. Las consignas deberían presentar una síntesis de las nociones teóricas y ser una guía de lectura para el abordaje de los textos debido a que ellas son las que pueden incitar o no determinada lectura; 4) estamos convencidas de que a veces es difícil determinar la modalidad de evaluación en esta área; por ello, enfatizamos la necesidad de volver sobre el esquema básico de toda organización programática, el que sería deseable que cuente con una buena fundamentación teórica, con objetivos claros, con contenidos precisos, con una selección de textos teóricos y literarios que sean pertinentes y completos, todo lo cual permitirá estrategias o modalidades de evaluación más adecuadas.

La enseñanza de la literatura, una articulación entre las lecturas y la teoría.

Todo lo enunciado hasta aquí pretende brindar herramientas que orienten al docente y al alumno a introducirse en el discurso disciplinar de los estudios literarios y adquirir herramientas conceptuales que redundarán en su formación como lector. Vale la pena citar para concebir la complejidad de la lectura una reflexión de la escritora argentina Graciela Montes que dice:

Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado (1).

Destacamos especialmente de esta cita, la última idea, aquella en la que la autora nos recuerda la singularidad de toda práctica lectora, entendida esta como una aventura de la mente, como una experiencia personal ligada al placer y al gusto por la construcción del sentido.

Respecto a los cuatro ítems que enumeramos en el apartado anterior sobre los que nos basamos para realizar la selección de los textos disciplinares correspondientes al área de literatura, y que apuntan a elaborar estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura, creemos necesario destacar que queda siempre abierta otra dimensión de los textos que no deberíamos perder de vista. Nos referimos a la importancia de otorgar herramientas eficaces, de seleccionar como lectores los textos que damos a leer, sin olvidar que fueron escritos en circunstancias particulares -lo que ha determinado un estilo, una elección de vocabulario, un ritmo, una prosodia, un género, etc.-, sin perder de vista que para darlo tenemos que estar no solo dispuestos a hacerlo sino también a trabajar en el texto elegido, en las consignas o herramientas de lectura que brindaremos a los jóvenes para que se adentren y se apropien de los mecanismos de escritura: para que lean más, para que alcancen el placer que da el conocimiento, para que pierdan la desconfianza en la letra que parece difícil o que ostenta un grado de dificultad elevado, para que conozcan otros mundos y otros horizontes, para enriquecer las voces y las miradas que podemos tener sobre el mundo que nos circunda y ese otro que nos es ignoto o alejado. Tenemos que trabajar sobre los textos que les damos: para

que la lectura sea productiva y dé lugar a nuevos textos, para que genere escritura y para que esto sea posible a su vez deberíamos trabajar sobre la redacción de consignas generosas, que sean casi una guía de trabajo porque es muy importante que lean por placer pero reconocer que el placer puede ser incómodo, que viene muchas veces acompañado de esfuerzo, de un poco de aventura, de sorpresa, de lo sencillo y lo complejo, de todo lo que puede significar arrojarnos a la construcción del sentido.

Bibliografía

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Biseli, R.; Capdevila, A. y Retamoso, R. (1997). *La enseñanza de la literatura como problema*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (2011). Del centro al margen y vuelta al centro: la enseñanza de la literatura. En Analía Gerbaudo. (Dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Rosario: Homosapiens.
- . (2007). (Coord.) *Cuadernos de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- . (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, (1).
- . (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, año I, N° 2-3.
- Bourdieu, P. (1998). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Dalmaroni, M. (2011). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna språk*, 105, (1).
- De Man, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid: Ed. Visor.
- Gerbaudo, A. (2010). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homosapiens.
- Ingaramo, Á. (2012). Responsabilidades compartidas: el papel de los estudios literarios en la reflexión sobre la enseñanza de la literatura. *Badebec. Revista del Centro de Estudios de Teoría y Crítica literaria*, 2, (3), 96-117.
- Montes, G. (s/f). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. *Plan Nacional de Lectura*. [en línea]. Disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf
- Navarro, F. y A. Revel Chion. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Pound, E. (2000). *El ABC de la lectura*. Madrid: Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa S.A.

Analía Costa es licenciada en Letras. Profesora e investigadora de la UNR. Doctoranda del doctorado en Humanidades y Artes con mención Literatura. Es miembro del Centro de Estudios Latinoamericanos Aula Ángel Rama (UNR). Ha publicado capítulos en libros y participado en congresos de su especialidad. Ha escrito con N. Desinano y M. Arbusti *La lengua, los padres y los maestros* (2011).

Julieta Viú Adagio es profesora en Letras. Becaria doctoral del CONICET. El proyecto de investigación, radicado en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, se titula “Escritos fuera de lugar. Literatura y moda en la cultura latinoamericana: Margo Glantz, Carlos Monsiváis y María Moreno”. Ha integrado equipos de investigación en el área de literatura latinoamericana.

LA CLASE DE LITERATURA COMO ACONTECIMIENTO CONVIVIAL EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Cecilia Tejón

ceciliatejon@gmail.com

Facultad de Educación Elemental y Especial

Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza – ARGENTINA

Resumen

La lectura literaria no es una práctica masiva ni espontánea. Las escenas de lectores abstraídos del mundo, disfrutando a solas con su libro del gratuito encanto de la palabra, presentan un escenario inverosímil en las actuales condiciones de globalización cultural y de escolarización de la recepción literaria. Ni planes ni campañas inspirados en preceptos tales como “Hay que leer... por leer” aligeran una tarea que niños y jóvenes suelen asumir por obligación y sin entusiasmo. Los estudiantes de profesorado de educación primaria no son ajenos a esta problemática. Si bien manifiestan su deseo y vislumbre de los mundos poetizados en la ficción literaria, la mayoría afirma carecer de estrategias para aproximarse estéticamente a esos discursos, realidad que complejiza la formación disciplinar y didáctica pues para mediar vivencias estéticas ajenas se requiere haber experimentado o incrementado las propias. En las cátedras Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura (FEEyE, UNCuyo) se desarrolla una propuesta para la formación docente centrada en la vivencia y en procedimientos específicos que favorecen el desarrollo de disposiciones estético-literarias (cognitivas, emocionales, éticas), de la creatividad ideacional y verbal, y dan sustento a la construcción conceptual y a la reflexión metacognitiva de los procesos personales. La clase de literatura se concibe como acontecimiento convivial a partir del cual se internalizan progresivamente hábitos estético-literarios. Dicha propuesta, de corte socioconstructivista, se inspira en el principio de errancia, toma postulados de sociología de la cultura, semiótica de la cultura, historia social de la lectura, teorías de la recepción, teoría empírica de la literatura, utiliza procedimientos transaccionales de lectura, fenomenológicos, técnicas de creatividad, educación por el arte, herramientas de análisis comparado, formalistas, entre otros. En este trabajo se revisan los asuntos centrales de las investigaciones realizadas desde su gestación en 1999-2000, el estado actual y proyecciones.

Palabras clave: literatura - acontecimiento convivial - formación docente

Introducción

La lectura literaria no es en esta época una práctica masiva ni espontánea. La escena del lector disfrutando a solas con su libro, inmerso en el mundo de la ficción y abstraído del mundo, presenta un escenario inverosímil en las actuales condiciones de globalización cultural y escolarización de la recepción literaria.

Ni planes ni campañas inspirados en preceptos tales como “Hay que leer”, señalado con humor por Daniel Pennac, ni la práctica de “Leer por leer” identificada por Antonio Petrucci, ni el lema “Leer por placer”, de gran predicamento en la educación, aligeran una tarea que niños y jóvenes suelen asumir por obligación y sin entusiasmo.

Los estudiantes de profesorado de Educación Primaria no son ajenos a esta problemática. Si bien manifiestan el deseo de aproximarse a la ficción literaria y vislumbran los mundos poetizados en ella, un porcentaje elevado afirma carecer de las estrategias adecuadas para interactuar estéticamente con esos discursos. Según refieren, la falta de vínculo empático con la literatura deriva de múltiples factores, muchas veces relacionados con las prácticas escolares. Esta realidad, que afecta a los estudiantes universitarios e impacta en las prácticas que luego realizan en la escuela primaria, complejiza la formación disciplinar y didáctica, pues para mediar experiencias estético-literarias se requiere haber experimentado las propias y reflexionado sobre ellas.

Con el objetivo de dar solución a esta problemática en las asignaturas *Literatura para niños, jóvenes y adultos* y *Didáctica de la Literatura*¹, del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Educación Elemental y Especial (UNCuyo) proponemos un modelo de mediación de la literatura que asume los siguientes problemas: ¿Cómo promover las experiencias literarias indispensables –asociadas al disfrute– que precisan los docentes de Educación Primaria, sin descuidar la construcción de nociones teóricas fundamentales?, ¿Cómo problematizar representaciones estereotipadas y etnocéntricas respecto del libro, la lectura, lo infantil y juvenil y de la diversidad cultural? ¿Cómo incidir en los *habitus* estético literarios desde el aula universitaria?

Desde 1999-2000 desarrollamos una propuesta experimental, centrada en la vivencia de procesos estético-literarios, y vertebrada por procedimientos específicos que favorecen la disposición estética, la creatividad ideacional-verbal y sustentan la conceptualización, así como la reflexión sobre los procesos personales de recepción, identificación empática y producción de ficciones. A los fines de compartir dicha propuesta en este trabajo reseñamos problemas, resultados de investigación y estado de desarrollo a la luz de los principios que la orientan.

Avatares de la propuesta

Con María Susana Capitanelli, titular de las cátedras hasta su deceso en enero de 2011, iniciamos una construcción que aún está en desarrollo en y desde la práctica áulica, con el aporte de los estudiantes y en diálogo con la profesora Ivana Carrizo, recientemente incorporada a la cátedra *Literatura para niños, jóvenes y adultos*.

Nos remontaremos al comienzo. En 1999 iniciamos una investigación denominada *Experiencia estética infantil, recepción literaria y mediación pedagógica*. Nuestro objetivo inicial fue desarrollar una propuesta para la educación literaria que tuviera a los niños y niñas como protagonistas de experiencias creativas y artísticas. En dicho proyecto señalábamos que, en el marco de la transformación educativa argentina del momento, los documentos curriculares para la EGB y la formación docente afirmaban la índole estética del discurso literario y consideran el carácter histórico de las convenciones culturales literarias, debido a lo cual se requería desarrollar estrategias didácticas cuyos procedimientos fueran coherentes con los supuestos teóricos sobre la esteticidad del texto literario y con las posibilidades específicas de los niños de realizar experiencias estéticas respecto de esos textos. En ese sentido, observamos que los contenidos procedimentales presentados en dichos documentos (CBC, DCP), “favorecen procesos convergentes de pensamiento válidos para el reconocimiento de elementos del discurso literario y la construcción de conceptos”, pero no para el desarrollo de procesos estéticos, preponderantemente divergentes (Capitanelli; Tejón 1999-2001). Si la finalidad de la recepción es estética y creativa –y no analítica y crítica– la construcción de sentido, la emoción, la identificación catártica, la valoración, no pueden ser controladas por métodos algorítmicos, ni siquiera cuando dichas operaciones se sustentan en conocimientos formales y retóricos.

Cabe recordar la distinción entre operaciones cognitivas convergentes y divergentes realizada por Joy Paul Guilford. Mientras que las operaciones convergentes de pensamiento se caracterizan por ser analíticas y deductivas, seguir secuencias algorítmicas en la búsqueda de soluciones correctas y se emplean para resolver problemas que tienen una solución única, las operaciones divergentes siguen caminos heurísticos, son preferentemente abductivas, realizan combinatorias entre conocimientos disponibles pertenecientes a esferas diversas y buscan variadas soluciones que implican cambios de perspectiva (Guilford, 1994). Si bien ambos procesos son complementarios, el tipo de tarea a realizar supone el

¹ La asignatura *Literatura para niños jóvenes y adultos* es semestral, cuenta con 60 horas (2% de la carrera), con un promedio de 80 alumnos por comisión; *Didáctica de la literatura* también es semestral, se dicta en 30 horas (1% de la carrera) con un promedio de 60 alumnos por comisión.

predominio o control de uno sobre el otro.

Evaluamos que las contradicciones y carencias de los documentos oficiales evidenciaban un espacio de vacancia. A raíz de ello nos propusimos “generar un modelo flexible y dinámico de mediación literaria para la escuela primaria” cuyos procedimientos fueran afines a los discursos literarios con función predominantemente estética, entendiendo que tales discursos y función producen una experiencia caracterizada, fundamentalmente, por el disfrute cognitivo, emocional y ético. Disfrutar es “alegrarse por o de una cosa” y además “apropiarse de ella” (en sentido etimológico, “tomar el fruto”) (Capitanelli; Tejón 1999-2001).

A fin de dar sustento y sistematizar la propuesta didáctica tomamos –con ciertas licencias– los conceptos de *experiencia estética*, con sus procesos constitutivos de *aisthesis*, *poiesis* y *catharsis*, junto con el de *horizonte de expectativas*, desarrollados por Hans Robert Jauss.

Para el teórico de la Escuela de Constanza, la experiencia estética literaria es uno de los tantos modos de comprender el mundo; su elemento distintivo es el sentimiento placentero provocado por la percepción intensificada y desautomatizada de las obras. El sentimiento placentero es considerado fundamental para distinguir dicha experiencia de otras formas de conocer y descubrir el entorno. Si comprensión y sentimiento forman parte del mismo acto, de la *comprensión sentida* se obtiene una experiencia que amplía el sentido de la vida. Para que dicha comprensión particular tenga lugar, es preciso suspender el modo habitual de recepción y disponerse a una percepción renovada.

En ese sentido, la experiencia estética demanda un acto de distanciamiento respecto de la obra, que supone reconocer la diferencia entre las circunstancias del yo y las del mundo de la ficción y, a la vez, una identificación –pacto de ficción mediante– con las reglas de ese mundo para participar imaginariamente en él. De esta manera, la experiencia estética permite abrirse a la comunicación desde la perspectiva del otro, identificándose con otros roles y distanciándose del propio (Jauss 1986; 1989). El comportamiento estético receptivo y comunicativo se diferencia del resto de las funciones de la vida:

...por su especial temporalidad: hace que se “vea de una manera nueva”, y, con esta función descubridora, procura placer por el objeto en sí [...] nos lleva a otros mundos de la fantasía, [...] prefigura experiencias futuras y abre un abanico de formas posibles de actuación [...] En su aspecto comunicativo, posibilita tanto el usual distanciamiento de roles del espectador como la identificación lúdica con lo que él debe ser o le gustaría ser; permite saborear lo que, en la vida, es inalcanzable o lo que sería difícilmente soportable; ofrece un marco ejemplar de relaciones para situaciones y funciones, que pueden adoptarse mediante una mimesis [...] o una imitación libre, y, por último, ofrece la posibilidad –frente a todas las funciones y situaciones– de comprender la realización en sí misma como un proceso de formación estética. (Jauss 1986: 40).

Hans R. Jauss distingue tres dimensiones o funciones diferenciadas en esta experiencia: a) desde la *perspectiva productiva*, del creador, la *poiesis* consiste en el placer producido por la liberación del mundo cotidiano como por la construcción de uno nuevo; b) la función del receptor, o *aisthesis*, se caracteriza por el placer que suscita la apropiación de un sentido del mundo mediante la aproximación al horizonte de la obra; como aclara el mismo autor dicha apropiación es activa. Las teorías literarias del siglo XX aceptaron el sentido creativo de la *aisthesis*, al punto de reconocer que puede ser portadora del sentido de las obras; c) mediante la experiencia estético-comunicativa, o *catharsis*, el arte ejerce su función social. Según la época y/o el carácter de las obras esta podrá centrarse en la transmisión de normas de comportamiento, ser transgresora y crítica, estar destinada a la evasión, entre otras (Jauss, 1986; 1989).

Valoramos este último aspecto debido a que la conceptualización de función estética no excluye la función comunicativa y social del arte. Si la ficción “conserva el horizonte de la realidad”, es un error entenderla como su contrario, porque “siempre comunica algo sobre la realidad”. La experiencia estética y comunicativa del arte es “un horizonte que nos revela el sentido del mundo a través de los ojos de otro”. Por lo anterior, la comunicación literaria es “un campo intersubjetivo” que conlleva un conocimiento de la alteridad (Jauss, 1986: 29-31).

La experiencia estética se considera productiva tanto desde el punto de vista del artista, como desde el punto de vista del receptor. Siempre partiendo de la estructura del texto, el lector oyente crea un objeto imaginario que le permite adentrarse en el mundo de ficción y contrastarlo con el mundo real. Tal proceso requiere practicar una suerte de *epojé* (suspensión del juicio de realidad y consiguiente pacto de ficción) para olvidar transitoriamente la realidad.

Otra noción significativa para nuestra propuesta es *horizonte de expectativas*. El autor distingue dos tipos de horizontes: el del texto y otro, exterior al él, *extratextual*. Los elementos del *horizonte de expectativas*

intratextual condicionan el sentido de un texto y, según Jauss, construyen su *efecto*. Está compuesto por la estructura y sistema de referencias que orientan la concreción del sentido. Aunque toda obra posee múltiples efectos de sentido, el horizonte de expectativas del texto es objetivable a partir del análisis de elementos estructurales, discursivos, marcas epocales, ideológicas y otras.

El horizonte de expectativas individual o general de una época comprende todo lo que se espera de una obra determinada. Es un sistema de referencias propio de una época o de un grupo social que el receptor posee como conocimientos previos. Se compone por el *horizonte del mundo de la vida* o marco de referencia, intereses, necesidades y experiencias, está condicionado por circunstancias vitales específicas del estrato social y biográfico de receptores individuales y/o de grupos. Es decir, está integrado por intereses, necesidades y experiencias no solo literarios, sino también por condicionamientos sociales y biográficos, así como por la comprensión previa del mundo en sentido subjetivo e intersubjetivo. Así, la experiencia literaria del receptor, “entra en el horizonte de expectativas de su práctica vital” (Jauss, 1986; 1989).

Resulta productivo pensar estos conceptos dialécticamente, en la dinámica de la recepción. Vemos que el horizonte del receptor condiciona el tipo de experiencia estética que suscitan los textos. El lector tiene una determinada expectativa de sentido por lo que su experiencia estética se ve afectada por los prejuicios y presupuestos personales y sociales que intervienen en la comprensión y juicio de la obra, que proyecta incluso antes de leer u oír. Estas expectativas se manifiestan tanto respecto del género literario, los aspectos formales, el tema, como del autor y su época. Para Jauss, *concretización* es “el sentido cada vez nuevo que toda la estructura de la obra, en tanto objeto estético, puede tomar cuando las condiciones históricas y sociales de su recepción se modifican” (Jauss 1986, citado en Altamirano/Sarlo, 1996: 115). Es decir, no existe un sentido inalterable, sino que cada época le asigna sentidos cambiantes a una misma obra.

Sabemos, además, que la percepción de una obra depende del sistema literario de referencia de los lectores y del horizonte de “experiencia estética intersubjetiva previa”. La recepción no queda librada a la arbitrariedad subjetiva de cada lector, sino que se produce como acontecimiento determinado por un “sistema de referencias objetivamente formulable que, para cada obra en el momento en que aparece, resulta de tres factores principales: la experiencia previa que el público tiene del género al que pertenece la obra, la forma y la temática de obras anteriores cuyo conocimiento supone, y la oposición entre lengua poética y lengua práctica, mundo imaginario y realidad cotidiana” (Jauss citado en Altamirano/Sarlo, 1996: 117). Por lo tanto, la comprensión estética no solo está influenciada por las expectativas sociales, sino que es predefinida por ellas.

Los conceptos reseñados inspiraron la formulación de los procedimientos didácticos destinados a promover el vínculo con la ficción, la ampliación de espacios vacíos del texto, la identificación de los elementos textuales que —en lugar de orientarse al análisis y crítica— buscan enriquecer los procesos imaginativos, empáticos, catárticos y éticos, así como la producción verbal de invención.

En 2002, Susana Capitanelli dio a conocer una primera versión de los contenidos procedimentales. Los mismos, en cuanto tales, proponen modos de hacer en relación con la recepción estético-literaria, la comunicación y la creatividad verbal de invención. Si bien creemos que buena parte de los procedimientos se realizan en simultáneo, a los fines expositivos y didácticos los presentamos siguiendo el orden ideal de una clase de literatura

Así, por ejemplo, antes de la lectura/escucha de un texto se busca promover la desautomatización, la sensibilización, el distanciamiento, el ingreso al mundo ficcional (también denominado *décalage* o desembrague-embrague de mundos, Greimas y Courtés, 1980). Los procedimientos se efectúan a través de estrategias y ejercicios específicos para cada texto creados *ad hoc*.

Luego de la lectura/escucha se lleva a cabo un diálogo en el que el docente realiza preguntas orientadas a guiar la exploración convergente y divergente de los textos, así como a promover la expresión de emociones y juicios. Entre los procesos convergentes se encuentran la identificación de procedimientos discursivos, el reconocimiento de principios constructivos; entre los divergentes mencionaremos la ampliación de espacios vacíos del texto, la evocación perceptual, la asociación, la creación de nuevas imágenes, la formulación de hipótesis. Algunos procedimientos propios de la catarsis son: la identificación emocional, el juicio ético, la proyección, la expresión y comunicación de emociones.

Concluida la exploración del texto, la fase siguiente es la producción oral y escrita creativa o de invención, guiada mediante consignas. En este momento se busca crear textos nuevos, sea replicando procedimientos del texto leído, tomando elementos significativos, sea asociando imágenes o contenidos simbólicos con la propia vida (Capitanelli, 2002). Más que el apego al texto original se privilegia la

independencia que anima a buscar imágenes y voz propias.

En síntesis, el modelo de mediación está vertebrado por contenidos procedimentales que especifican los procesos de la experiencia estético-literaria y articulan los momentos de la clase, con la finalidad de provocar, dar lugar a los matices de esta experiencia y enriquecerla.

Sin duda, la denominación de los procedimientos refleja la conjunción de diversas perspectivas: teorías de la recepción, psicoanálisis, creatividad, a partir de las cuales es posible reconocer *habitus* estéticos pertenecientes a la tradición occidental letrada. Aunque tal recorte podría constituir un reduccionismo etnocéntrico, considero que el acierto reside, precisamente, en la articulación de nociones representativas de las prácticas estético-literarias del siglo XX relativas o aplicables a la recepción. La formulación de los contenidos procedimentales y de las estrategias de mediación, atenta a las particularidades de las prácticas literarias, abre una línea de trabajo susceptible de ser desarrollada en otra dirección si, por caso, se partiera de una conceptualización diferente de literatura, de recepción, o de la naturaleza misma de la experiencia literaria. Esto es posible, entre otras cosas, debido a que los procedimientos no están clausurados en un sistema categorial rígido ni excluyente sino que intentan describir prácticas de recepción situadas que pueden historizarse.

Ahora bien, volviendo a la reseña de los problemas que debimos sortear, es justo reconocer que nuestras clases adolecían de lo mismo que criticábamos. Si bien propugnábamos una educación literaria para la escuela primaria inspirada en estrategias de taller y de creatividad, nuestros alumnos no realizaban experiencias de ese tipo. Disponían ahora de contenidos procedimentales adecuados para plasmar sus secuencias de clase en planificaciones. Sin embargo y no obstante la novedad de la perspectiva, era un discurso teórico más sin arraigo en la praxis.

Constatamos además que nuestros alumnos no diferenciaban cabalmente los procesos de aprendizaje de la lengua de los propiamente literarios ni contaban con el bagaje de vivencias estéticas suficientes para elaborar clases orientadas a suscitar esas experiencias. Cuando intentamos validar la propuesta con niños los docentes de primaria vinculados a las cátedras y a la investigación afirmaban hallarse ante la misma dificultad.

Concluimos en que la aplicabilidad de la propuesta no estaba supeditada a la formación conceptual de los docentes sino, esencialmente, a la disponibilidad que estos tuvieran de sus propias experiencias literarias. Dado que el vínculo con el texto brinda la *clave personal* a partir de la cual definir el rumbo de la clase, la experiencia literaria creativa del docente es un insumo insustituible en la tarea didáctica.

Hoy nos resulta evidente que no podía ser de otro modo, ya que la metodología de nuestras clases promovía procesos preponderantemente convergentes, mientras que las disposiciones artísticas se aprehenden mediante el ejercicio sostenido y/o sistemático de experiencias mediadas socialmente, única vía mediante la cual internalizar *habitus* específicos.

Al respecto, siguiendo a Pierre Bourdieu, entendemos que los esquemas de percepción, pensamiento y acción se construyen en los procesos de socialización primaria y secundaria, se manifiestan luego a través de conductas, juicios, valores, gustos. Los *habitus* son “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 2007:86).

Si concebimos la literatura como un conjunto de prácticas sociales entre las cuales se incluye la recepción, el hacer respecto de las obras no solo se construye a través de la mediación social, sino que sus características particulares dependen de *habitus* imperantes entre los sectores sociales, etnias, grupos, que los practican en una época concreta. Por tanto, una educación literaria que pretenda fomentar procesos estéticos y no se asiente en prácticas congruentes con esos postulados, no pasará de ser un saber declarativo de aplicación improbable, cuando no inviable.

La solución concreta tuvo sus entresijos. No resultó sencillo articular coherentemente perspectivas pedagógico-didácticas con la teoría literaria y, viceversa, que la teoría literaria no contradijera los enfoques educativos. Adoptamos un enfoque pluralista que integra postulados pedagógicos socioconstructivistas con conceptos de estética de la recepción, teoría empírica de la literatura, sociología y semiótica de la cultura, por mencionar las más relevantes.

En 2005 realizamos las primeras tentativas de abordar los textos a partir del horizonte de expectativas real del grupo clase, describir sus *habitus* y reflexionar sobre ellos.

El verdadero giro se produjo en 2008 al incorporar los contenidos procedimentales como eje de la metodología y objeto conceptual de la formación disciplinar. Luego, en 2011-2012 la exploración divergente-convergente de los textos –guiada en clase a través del diálogo, como dijimos antes– se enriqueció con la práctica sistemática de la producción de ficciones, su lectura en clase y la

conceptualización de nociones teóricas a partir de las experiencias de recepción y/o escritura.

Recientemente hemos ampliado los contenidos procedimentales. En la tarea colaboran los estudiantes aportando observaciones de su recepción y registros de la escritura de invención. Así, el procedimiento *disposición del horizonte de recepción* admite amplias posibilidades: desde ejercicios para disponer frente al género y verosímil, favorecer la creación imaginaria de escenarios, época y atmósfera, hasta anticipar léxico o detalles cuyo desconocimiento podría entorpecer la recepción placentera. Procedimientos de la fase de exploración correspondientes a la catarsis son: *juicio ético y aplicación vital*.

Concluida la exploración y antes de la producción de invención un procedimiento fundamental es la *generación de ideas*. Desde el constructivismo social consideramos fundamental el rol de la mediación para la ejecución de esta tarea. Acordamos con L.Vigotsky en que “el habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento”. Por lo mismo, antes que la escritura o invención solitaria propiciamos el diálogo en torno a disparadores extraídos del texto leído/escuchado.

La metodología implementada a partir de 2008-2010 impactó rápidamente en la implicación de los estudiantes, en su vínculo con los textos y en el estilo de comunicación en las clases. Al respecto resultan elocuentes los resultados de las encuestas realizadas en abril-mayo de 2013 (entre 6 y 12 meses después de concluir el cursado la asignatura). A continuación citamos fragmentos de unas pocas entrevistas:

Las clases fueron un espacio para la reflexión y el disfrute, [...] podíamos poner en juego nuestros sentimientos, opiniones, emociones. La experiencia de manejarnos con lo subjetivo me pareció enriquecedora (Natalia Rodríguez).

Me sorprendí cuando escuché la pregunta “¿qué sentiste?”. En la escuela nunca me habían hecho reflexionar y expresar lo que me pasaba cuando leía un texto. Esto fue primordial para leer con mayor entusiasmo y para pensar que hay otras formas de observar los textos, partiendo de los procesos personales para construir y construirnos juntos [...] En la asignatura todo tiene un sentido, la finalidad concreta de vivir los textos con intensidad. [...] Durante el cursado vivimos momentos fuertes a nivel de grupo, en lo personal reconozco que la literatura me conmovió, [...] al leer no solo reí y disfruté, sino que también lloré. Esto me hizo pensarme y entender el proceso que realizábamos juntos durante el cursado (Cristian Fernández).

Además de aprender conceptos, en esos momentos vividos aprendí a crear, a conocer mis sentidos y utilizarlos en una combinación de imaginación, [...] pensamiento crítico, analítico y a la vez artístico (Bernabé D'Agostini).

Nunca estudié la literatura desde una perspectiva personal [...] antes lo hice desde una mirada ‘objetiva’ sin hablar de la conexión personal; aprendí a conceptualizar a la persona como punto de partida para realizar la exploración textual [...] en las clases comenzábamos con actividades corporales para enfocarnos en el momento presente [...] me interesa la conexión entre el cuerpo y el proceso de aprendizaje y quiero usar esos métodos en el futuro; [...] [tuve] la oportunidad de explorarme personalmente en cuanto a mis habilidades con la escritura y la creatividad [...] estoy orgullosa de algunos de los poemas que escribí; [...] aprendí sobre mí misma como persona y no solamente sobre literatura sino, en un sentido general, sobre la comunicación humana y sobre cómo nos relacionamos a través de las expresiones artísticas y de la comunicación creativa; [...] en las clases desarrollamos una comunidad bastante fuerte (Alexandra Wolkoff, estudiante de EEUU, programa de intercambio 2012).

Los fragmentos citados dan cuenta de la vivencia de los estudiantes y también de la conciencia que han alcanzado respecto del lugar que ocupan la experiencia y los procedimientos en la formación. Ponderan además el encuadre de las clases, asunto que abordaremos a continuación.

El *acontecimiento convivial* y su *errancia*

*El sujeto de la experiencia, antes que un ego soberano, narcisista,
depende siempre en un grado significativo del otro –tanto humano
como natural– situado más allá de su interioridad.*

Martín Jay. Cantos de experiencia.

La literatura como práctica comunicativa excede ampliamente la representación escritocéntrica – librocéntrica, diríamos– que la reduce a la lectura de libros y al vínculo individual. Al respecto Pierre Bourdieu y Roger Chartier advierten contra la universalización de instituciones culturales históricamente

variables. Recuerdan que dichas prácticas no siempre fueron actos “del ámbito privado, íntimo, secreto que remite a la individualidad”, ya que en el pasado el “conjunto relaciones con los textos [...] pasa por lecturas colectivas, lecturas que manipulan el texto, descifrado por unos para los otros, a veces elaborado en común, que pone en práctica algo que supera la capacidad individual de lectura” (Chartier, 2011: 255).

Florence Dupont señala a su vez que en la “cultura viviente del mundo antiguo” lo característico de la literatura oral era el *convivio*. En el teatro, como en la literatura oral de nuestro tiempo, el *acontecimiento convivial* se reedita toda vez que se promueve:

...la reunión de un grupo personas en un punto del espacio-tiempo, [...] la convivencia acotada en el tiempo y destinada al diálogo, a la conversación en la que se alternan los roles de quien dice (lee, recita, improvisa) una obra y quienes escuchan con atención, [...] es un tiempo para estar con otros, salirse de sí al encuentro con el otro/con uno mismo (Dupont, 1994 citado en Dubatti, 2007: 47-49).

Un valor primordial de esta “conjunción de presencias, de intercambio en directo” consiste en la práctica de socialización, “de afectación comunitaria [que] exige la proximidad del encuentro de los cuerpos” cuya particularidad es la “colectivización vinculante”, creadora de “un vínculo social”. De allí que los aspectos pragmáticos concretos del evento no resulten secundarios, sino determinantes de su estructuración única e irrepetible (Dupont, 1994 en Dubatti, 2006: 43-46). Así como el *convivio* es irrepetible, su devenir no puede preverse completamente.

Consideramos que nuestras clases de literatura se invisten como *convivio* al mutar el decurso habitual del tiempo-espacio académico por y para la instauración de un intercambio en el cual a los participantes *les sucede* un hecho poético colectivo, comunicativo, del que son actores y creadores.

El diálogo a propósito de los mundos literarios y a partir del impacto que estos producen en cada persona –en cada cuerpo, desde su propia historia– se transforma en un modo de conocimiento de sí, de los otros y del mundo a contramano del individualismo y de la despersonalización de nuestro tiempo. La libertad imaginativa y expresiva que acontece en este *convivio literario-pedagógico* con frecuencia suscita el disfrute de *ser poéticamente con otros*, el placer de existir en estado poético colectivo el tiempo que dura el encuentro.

En este punto precisamos ampliar la conceptualización de experiencia más allá de lo literario para situarnos en el ámbito de la vida dentro la cual tiene lugar nuestro *convivio*.

Si bien la definición de experiencia es controversial y resulta difusa como noción, desde la antigüedad a nuestros días sigue ocupando un lugar destacado en la filosofía. No nos interesa reeditar el debate, sino rescatar una conceptualización que sustenta nuestra mirada. Filósofos como Adorno y Agamben, consideran que ya no es posible acceder a experiencias genuinas, o que poseen un aspecto inefable que no logra trascender la subjetividad. Al respecto, en la revisión histórica del problema Martín Jay relativiza el negativismo frankfurtiano para reivindicar su valor social al afirmar que:

...la ‘experiencia’ es el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre lo compartido, culturalmente expresable, y lo inefable de la interioridad individual. A pesar de ser algo que debe ser atravesado o sufrido en lugar de adquirido de manera indirecta [...] puede volverse accesible para otros a través de un relato [...] que la transforma en una narrativa llena de sentidos. (Jay, 2001).

En este tiempo de devaluación de la experiencia colectiva y presencial, que sacrifica el ritmo lento, el vagabundeo intelectual o *errancia*, o la *delectatio morosa* en nombre de la productividad, el rescate de su doble carácter –personal y, a la vez, social como resultado de narrativas que modifican a todos y cada uno de los participantes– puede tener, podría tener, consecuencias radicales para la educación literaria siempre que no se pretenda transformar la experiencia en experimento controlable, repetible.

Jorge Larrosa advierte sobre la tendencia escolar, presente en todos los niveles educativos, a transformar la experiencia en actividad productiva, susceptible de ser mensurada y sometida a la voluntad. En aras de liberarla de la razón instrumental aboga por quitarle las adherencias empiristas y pragmáticas. Cree posible que en la educación se produzca una revuelta epistemológica, capaz de recuperar el sentido de “experimentación” que tiene la palabra en la música, en la literatura, en el arte y en la filosofía:

Un sentido que implica invención, riesgo. Y que, sobre todo, no acepta ningún dogmatismo. No puede haber una sola forma de experimentación. Es más, ni siquiera puede haber modelos o métodos para la experimentación. Es más bien al revés. Es la experimentación, la actitud experimental (en el

sentido ‘artístico’ [...]), la que crea, cada vez, sus modelos, sus métodos para seguir experimentando. Es decir, para seguir creando e inventando (Larrosa, 2011: 193).

En apariencia la cita anterior nos coloca ante una aporía. Es paradójico que en un trabajo dedicado a reseñar los avatares y hallazgos de un modelo de mediación literaria se plantee la ineficacia de métodos y modelos para experimentar. El mismo Jorge Larrosa aborda este asunto refiriéndose a la lectura:

...sabemos lo que significa habitar técnicamente los espacios educativos [...] habitarlos críticamente. Podemos hacer[lo] automáticamente, sin pensar, poniendo en juego supuestos y paradigmas y lógicas de racionalidad ya constituidas [...] lo que ocurre con el par experiencia/sentido, es que nos obliga de nuevo a pensar. Porque desde ahí no se puede hablar automáticamente [...] [ni] hacer automáticamente [...] La cuestión ahora es ¿se pueden habitar también experiencialmente? No como expertos, o como críticos, sino como sujetos de experiencia. La respuesta es que sí, pero que no sabemos cómo. Que ese cómo es algo que tenemos que inventar, que probar, que crear, que experimentar. [...] Eso lo tenemos que hacer entre todos (2011: 197).

Para se produzca la acción poética *convivial* en una clase no bastan el encuadre de taller de escritura ni las técnicas de creatividad, menos aun la apelación a una remota y gratuita sublimidad estética. Antes debemos poner en cuestión el *deber ser* del profesor y de los estudiantes respecto del canon, de la centralidad del análisis retórico y otras prácticas interpretativas orientadas a reducir la polivalencia de los textos. Ponerlos en cuestión hasta sacudirnos el disciplinamiento hermenéutico, los modos de sentir y pensar la literatura que hemos practicado tras años de permanencia en el sistema educativo. La tarea es emanciparnos doblemente: literaria y pedagógicamente.

El filósofo Jacques Rancière propone que “toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la cuestión: ¿qué piensas tu?”. El poder de esta pregunta reside “en la conciencia de emancipación que actualiza en el maestro y suscita en el alumno” (Rancière, 2007: 62-63). Concordamos con el autor en que “la distancia no es un mal que debe abolirse, es la condición normal de toda comunicación”, de allí que nos neguemos a instituir la distancia como “abismo radical que sólo un experto puede «salvar»”. No buscamos transmitir un canon de obras ni un conjunto de prescripciones sobre la lectura, esperamos sí que el *convivio* sea ocasión para que los estudiantes “se aventuren en la selva [...] de signos, digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto” y practiquen “el arte de poner sus experiencias en palabras y sus palabras a prueba” (Rancière, 2010: 16-17).

El intercambio que, poco a poco, se va tornando más sincero y menos temeroso de la crítica, funda un espacio-tiempo donde examinar modos de recepción, problematizar supuestos, desnaturalizar arbitrarios culturales, entender cómo están contruidos los textos y encontrar claves para dialogar con ellos en su lenguaje.

Hay en esta empresa una deliberada voluntad de *errancia* pedagógica en el sentido de aventurarse y aprender a derivar siguiendo, en cada ocasión, los signos de una huella que nos reúna en el “nosotros” *convivial*.

No postulamos, sin embargo, que la inspiración guíe la clase, por el contrario, precisamos de dispositivos sólidos y flexibles para que la energía del encuentro poético no pierda el sentido colectivo, se disperse en asuntos ociosos, o sea expresión monológica de individualidades. Nuestra estrategia es prever, como en el jazz, una secuencia de interacciones, una partitura general e hipotética (*guion conjetural*, según la denominación de Bombini, 2002), que encauce la imaginación, el diálogo y el debate, que sustente la producción creativa y, a la vez, deje espacio a lo azaroso e imprevisible.

A modo de cierre

El intento de construir un modelo de mediación de la literatura para la escuela primaria, centrado en contenidos procedimentales adecuados para suscitar experiencias estéticas, puso en crisis la metodología y contenidos que proponíamos para la formación docente en los espacios de literatura y de la didáctica específica, dando así origen a una práctica desconocida para nosotras, fruto de la invención de alternativas que produjeran cambios profundos en el modo de relacionarnos con la literatura y entre los participantes de las clases.

La evaluación del proceso es por demás auspiciosa: el porcentaje de estudiantes universitarios que realiza un proceso personal de descubrimiento en el que se conjugan aspectos subjetivos, conceptuales, individuales y sociales, y enriquece sus *habitus* literarios es elevado. Del mismo modo, los docentes de

primaria formados en esta práctica *convivial* que multiplican la propuesta obtienen resultados muy positivos con sus alumnos.

Los resultados reafirman la convicción y el deseo de ajustar lo hallado en diálogo con la práctica, buscar referencias teóricas que se ajusten a las necesidades de explicar los datos recabados, de solicitar a los estudiantes su opinión e invitarlos a aportar desde su mirada, propia de la época, y desde prácticas sociales y culturales diversas.

Para terminar, sea el presente trabajo un homenaje en memoria de Susana Capitanelli, compañera durante más de una década en esta búsqueda que va dando frutos luego de años de persistir en un camino apenas vislumbrado y, muchas veces, al margen de las teorías en boga.

Finalmente, agradezco a los estudiantes que año tras año brindan sus opiniones y críticas; a quienes completaron las encuestas –y no cité por cuestiones de espacio– por sus profundas reflexiones sobre la asignatura; a todos aquellos que sienten el irreducible deseo de erranzar, al Grupo *Palabrelios*, al Colectivo *Lit(e)rrante* y a la profesora Ivana Carrizo, jóvenes compañeros de este tiempo, con quienes disfrutamos del arte, “la más intensa alegría que el hombre se proporciona a sí mismo, esa forma blanda y jubilosa de pisar la tierra” (Conti, 1993: 27).

Como el errante Circo del Arca, confirmamos que nuestro oficio es, igual que la vida, “una entera travesía”, con los personajes de *Mascaró* nos preguntamos: “¿Qué hay para adelante? Caminos... Todo sucede. Va y va. Es un puro suceso.” (Conti, 1993: 27, 33).

La huella, dice el poeta martiniqués Edouard Glissant, “es *erranza* que orienta”, “arena en auténtico desorden de utopía”, “errabundo derrotero del pensamiento compartido”. Transitar la huella es “forma opaca de aprendizaje de la rama y el viento: ser uno mismo pero derivado al otro” (Glissant, 2006: 22-23, el énfasis pertenece al autor).

Por estos caminos, siguiendo estas huellas, andamos.

Bibliografía

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1996). *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: EDICIAL.
- Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. El guión conjetural. Actas de las Primeras Jornadas Nacionales *Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Córdoba.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (Ariel Dilon, trad.). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2011). La lectura: una práctica cultural. En *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. (Alicia Gutiérrez, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Capdevila I; Castells, P. (2005). *Experiencia estética y hermenéutica. Un diálogo entre Immanuel Kant y Hans Robert Jauss*. Tesis doctoral. Dir. Dr. Gerard Vilar. Departamento de Filosofía, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5169/pcc1de1.pdf?sequence=1>
- Capitanelli, M. S. (2002). La literatura en la escuela: Criterios de actuación y procedimientos. En *Textos en contexto* N° 5: *La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, 23-44. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/177417902/Capitanelli-Susana-Literatura-en-La-Escuela-Contenidos-Procedimentales>
- Capitanelli, M. S.; Tejón, C. (1999-2001). *Experiencia estética infantil, recepción literaria y mediación pedagógica*. Proyecto de investigación. SeCyT, Universidad Nacional de Cuyo.
- (2004). Experiencia estética infantil, recepción literaria y mediación pedagógica. En Matilla, M. (comp). *Investigaciones educativas*. Mendoza: EFE, 53-69.
- Conti, H. (1993). *Mascaró*. Buenos Aires: Emecé.
- Dubatti, J. (2003). *El convivio teatral. Teoría y práctica del Teatro Comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- Glissant, E. (2006). *Tratado del Todo-Mundo*. (María Teresa Gallego Urrutia, trad.). Barcelona: El Cobre.
- Guilford, J. P. y otros (1994). *Creatividad y educación*. (I. Pardo, trad.). Barcelona: Paidós.
- Jay, M. “La experiencia no se rinde”, *Página/12, Radar Libros*, 30/12/2001. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Libros/01-11/01-11-11/nota2.htm>
- (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. (Gabriela Ventureira, trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y Hermenéutica literaria*. (Jaime Siles y Ela Fernández-Palacios, trad.). Madrid: Taurus.

- (1989). Estética de la recepción y comunicación literaria. (Beatriz Sarlo, trad.). Revista *Espacio de crítica e investigación teatral*. Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2011). Experiência, escola e educação. *Reflexão & Ação*, Vol. 19, No 2, 189-200. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2445/2127>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. (Núria Estrach, trad.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2010). *El espectador emancipado*. (Ariel Dilon, trad.). Buenos Aires: Manantial.
- Tejón, C. (2012). ¡Queremos tanto al libro! Fetichismo y lectores a través de *La Sombra del Viento* de Carlos Ruiz Zafón. II Congreso Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. *Cambios y pervivencias*. UNCuyo. Mendoza.
-

Cecilia Tejón es especialista en Docencia Universitaria, profesora adjunta efectiva a cargo de las cátedras Literatura para Niños, Jóvenes y Adultos; Literatura para Niños y Didáctica de la Literatura; codirectora del Instituto de Lectura y Escritura; asesora pedagógica (literatura) de la Escuela Carmen Vera Arenas. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Maestranda de la Maestría en Lectura y Escritura. Miembro del Colectivo Lit(e)rrantes.

EL APORTE DE LA GRAMÁTICA SISTÉMICO FUNCIONAL EN LA PRODUCCIÓN DE MICRORRELATOS: IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS

Patricia María García Gómez

patgarcia@hotmail.com

Escuela de Ciencias de la Información

Elena Mirtha Gasso Villar

gassoelena@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

Esta presentación tiene como objetivo analizar la productividad del microrrelato para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita del español como lengua materna.

El microrrelato se define como discurso ficcional caracterizado por la brevedad y la concisión. Estos rasgos hacen necesaria la participación de los lectores para completar lo no dicho. El carácter lúdico y didáctico de los textos literarios facilita la creación de mundos posibles que implican al lector emotivamente y posibilitan el disfrute estético. La metodología de trabajo se centrará en un corpus de relatos de diversos autores y contemplará la aplicación de conceptos centrales de la Gramática Sistémico Funcional (Eggins, 2004; Martín y Rose, 2008; Ghio et. al, 2008; Halliday y Matthiessen, 1995), tales como las nociones de campo, tenor y modo. Para la GSF la lengua es un medio para construir significados en contexto. En tal sentido, Halliday (2005) la define como una “semiótica social”, esto es, un recurso semiótico para intercambiar y negociar significados que posibilitan la interacción en la sociedad. A partir de esta concepción de la lengua, intentaremos explicar y derivar conclusiones sobre cómo funcionan y cómo se estructuran en los microrrelatos las etapas que constituyen la estructura textual, qué significados ideativos se seleccionan y cuáles son los recursos léxico gramaticales que se observan.

En la comprobación del funcionamiento de estas nociones, se espera llegar a resultados que permitan establecer parámetros recurrentes para definir los rasgos constitutivos de este tipo de textos y facilitar su transferencia al ámbito de la comprensión lectora y la producción escrita.

Palabras Clave: microrrelato - gramática - enseñanza

Introducción

Este trabajo se propone realizar una experiencia de aplicación de los conceptos de la Gramática Sistémico Funcional (GSF) a la literatura, para ello se seleccionó un texto narrativo breve. El interés principal de esta investigación radica en observar cómo la literatura a través del lenguaje hace significado en relación a temas universales como son la fe, el tiempo, el abandono, el amor, entre tantos otros.

En este caso, se analizará desde la perspectiva teórica de la GSF la productividad del microrrelato para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita. ¿Por qué el microrrelato? La razón que orientó la elección de este tipo de textos está vinculada a su carácter genérico constitutivo que lo hace de sumo interés por sus posibilidades pedagógicas, ya que sus particularidades posibilitan, en un grupo de aprendizaje, una lectura atenta y el desarrollo de la capacidad narrativa, junto con el aprendizaje del buen uso del lenguaje. Uno de los rasgos distintivos de estas ficciones narrativas es la brevedad asociada al humor y la ironía, lo que en conjunto moviliza a un lector participante, a modificar los hábitos de lectura, condicionado por el escaso tiempo que ello requiere. En este tipo de textos todo se dice con pocas palabras; por eso son reservados, conformados por lo dicho, pero también por lo no dicho. Sin embargo, esta sobriedad es significativa, ya que todo lo escrito en él, relata o cuenta algo; al tiempo que implica a un lector singular y comprometido en nuevas búsquedas. La selección de un texto literario narrativo permite explorar las posibilidades de aplicación de la GSF al estudio de la literatura.

Diseño:

Análisis de “La Fe y las montañas” de Augusto Monterroso desde la perspectiva sistémico funcional.

La Fe y las montañas

Al principio la Fe movía montañas sólo cuando era absolutamente necesario, con lo que el paisaje permanecía igual a sí mismo durante milenios.

Pero cuando la Fe comenzó a propagarse y a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas, éstas no hacían sino cambiar de sitio, y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar en que uno las había dejado la noche anterior; cosa que por supuesto creaba más dificultades que las que resolvía.

La buena gente prefirió entonces abandonar la Fe y ahora las montañas permanecen por lo general en su sitio.

Cuando en la carretera se produce un derrumbe bajo el cual mueren varios viajeros, es que alguien, muy lejano o inmediato, tuvo un ligerísimo atisbo de Fe.

Augusto Monterroso

Breve descripción del texto seleccionado

El microrrelato es un tipo de texto que pertenece a la saga del relato ficcional; este cuento mínimo, también llamado microficción, microcuento, minirrelato y cuento súbito, entre denominaciones varias, es una narración breve recorrida por la ironía, el sarcasmo y el humor como un rasgo constitutivo que lo distingue.

Principales rasgos¹

- *La brevedad*: Importa decir que en el microrrelato todo está dicho con menos palabras que las necesarias, mientras que sus componentes, en su totalidad, funcionan como estrategias narrativas; todo cuenta, en el sentido económico, a la vez que en el sentido “narrativo” del término, todo relata.
- *El humor*: el microrrelato no apunta a la carcajada, sino a la sonrisa. En esto puede asemejarse al chiste, pero se diferencia en que el microrrelato requiere de un ejercicio intelectual más exigente que el chiste.
- *Empleo especial de los recursos de la lengua*: como en la poesía opera con el doble sentido, o la plurisemia, con el múltiple sentido, con la ambigüedad.
- *El empleo del intertexto*: la alusión directa o indirecta a un texto previo, en este caso de la cultura popular: el refrán o el aforismo, estableciendo equivalencias especiales.
- *La fragmentariedad*: el texto se percibe como parte de otra cosa; hay una totalidad a la que hay que satisfacer.

Análisis

¹ Para la enumeración de los rasgos distintivos del microrrelato nos basamos en I. Introducción. El microrrelato argentino contemporáneo. En Pollastri, L. (2007). *El límite de la palabra. Antología del microrrelato argentino contemporáneo*. (11-26). Argentina.

Contexto de situación: las dimensiones de campo, tenor y modo

Campo

Tema: El valor de la fe y las consecuencias de no poseer esta creencia.

Este tema se representa en un microrrelato, texto que se incluye dentro del género literario. Consecuentemente, dada la especificidad del género la construcción de los tipos textuales incluidos en él responde a reglas propias. En tal sentido se observan en el microrrelato ejemplos de recursos estilísticos propios del texto literario como las personificaciones: “la Fe movía montañas”/ “las montañas cambiaban su sitio” o formas estándares con las que comienzan las narraciones literarias: “Al principio...”. (Monterroso, 1969: 16)

Tenor

El poder entre el narrador² y la sociedad es asimétrico. El narrador se erige en la voz que tiene el poder, y ese poder está dado por su saber en relación con la temática de la Fe. Ahora bien, ¿qué sabe exactamente el narrador? Sabe que carecer de Fe puede acarrear consecuencias negativas para la humanidad. Desde ese lugar de poder intenta transmitir implícitamente a la sociedad un mensaje aleccionador acompañado de un desarrollo y de un remate en clave del absurdo y del humor. El involucramiento afectivo entre el narrador y la sociedad es alto pero no en el plano de un vínculo íntimo, familiar o cercano; sino a nivel de un compromiso de índole social del narrador para con la gente, a quien concientiza asumiendo una mirada omnisciente que sobrevuela la historia. Asimismo, es interesante destacar que a nivel de estructura superficial el involucramiento afectivo del narrador aparenta ser bajo, debido a la presencia de recursos gramaticales que tienden a crear despersonalización distanciamiento:

- Uso de la tercera persona gramatical para contar la historia de “otros”, paso denominado: Comienzo³: “... la Fe movía montañas...” y paso denominado Cambio: “...a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas...” (Monterroso, 1969: 16)
- Uso del se impersonal en el paso titulado Retorno al comienzo: “Cuando en la carretera se produce un derrumbe bajo el cual...” (Monterroso, 1969: 16). Sin embargo, más allá del empleo de estos recursos hay un alto grado de involucramiento en tanto el narrador a través de su perspectiva se posiciona como sujeto de conocimiento y experiencia. Esto se explicita en el paso denominado Cambio: “cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar que **uno** las había dejado...” (Monterroso, 1969: 16) (Destacado de las autoras).

En lo que respecta al contacto, podemos señalar que por tratarse de un texto ficcional, el contacto se establece a través de la ficción vehiculizada por el lenguaje. Mediante el acto de lectura el lector accede a la historia y acepta que todo existe dentro de los límites de la realidad creada en el texto.

Modo

Es un texto escrito para ser leído. La distancia entre autor y lector impide el contacto visual y auditivo y anula el *feedback*. Posee una organización monológica en oposición a la dialógica de los textos conversacionales o a la polifónica de la novela. Se utiliza una gramática estándar y un tipo de lenguaje cotidiano que remite a las interacciones verbales entre hablantes comunes, no se emplea un lenguaje académico o culto.

La estructura sinóptica del texto presenta una organización retórica y cerrada en la que se presenta la situación en un tiempo remoto “al principio la fe movía montañas” (primer párrafo). A continuación hay una transformación de la situación inicial: “Pero la Fe comenzó a propagarse y a la gente le pareció divertido mover montañas...”; luego se retorna a la situación primera: “La buena gente prefirió entonces abandonar la Fe...”. Finalmente se regresa a la situación del comienzo: “Cuando en la carretera se produce un derrumbe [...], es que alguien, muy lejano o inmediato, tuvo un ligerísimo atisbo de Fe” (Monterroso, 1969: 16).

² Preferimos adoptar la terminología de narrador y referirnos explícitamente a la realidad instaurada por el texto en tanto texto ficcional, es decir la realidad solo existe dentro del texto y no hay nada exterior a él. Si hablamos de las relaciones entre autor/lector deberíamos referirnos a la teoría del Lector modelo (Umberto Eco) y a las cuestiones ideológicas que se desprenden del contexto de cultura, lo cual excedería los límites de este trabajo.

³ En el apartado N° 2 titulado *Caracterización de la estructura esquemática del texto o estructura genérica* puede visualizarse un cuadro con las etapas o pasos correspondientes al microrrelato objeto de análisis.

En lo que concierne a la distancia experiencial, es decir a la distancia entre lengua, texto y actividad, la lengua como representación constituye la acción central. No hay acción exterior al texto que la lengua acompañe. Desde esta perspectiva el relato se presenta como una unidad de sentido autónoma en la que los elementos lingüísticos que lo conforman remiten a la ficción: narrador, personajes, mundo narrado, el tiempo del relato y la situación de enunciación establecen relaciones endofóricas, ya que todo ello es producido por el texto y no tiene correlato con la realidad. Por lo tanto, en el texto ficcional analizado el referente “ahora” es constituyente de la situación ficcional por lo que establece también una relación endofórica.

Caracterización de la estructura esquemática del texto o estructura genérica

A. Propósito general del texto: Presentar un relato sobre el valor de la Fe y las consecuencias de haber perdido esta virtud.

B. Cuadro de presentación de los constituyentes de la estructura del texto y las realizaciones lexicogramaticales de cada uno.

Etapa o paso	Función	Realización lexicogramatical
Título	Introducir a los lectores sobre el contenido del texto	Sintagmas nominales con premodificadores: artículo + sustantivo (Artículos determinados) Ejemplo: “La Fe y las montañas”
Comienzo	Presentar a sus participantes y sus acciones desde el principio y en el devenir temporal.	Oraciones complejas. Procesos materiales y existenciales. Ejemplo: “Al principio la Fe movía montañas”, “...el paisaje permanecía igual...”
Cambio	Presenta las consecuencias de las acciones de los participantes.	-Es central para determinar este paso la presencia del adjunto conjuntivo: “Pero” que, en este caso, funciona para presentar un obstáculo para la situación presentada en el paso anterior(Comienzo) -Oraciones compuestas por yuxtaposición y construcciones subordinadas. Clausulas declarativas. Procesos de comportamiento, materiales y relacionales.
Retorno al comienzo	Se recupera el momento inicial, consecuencia resultante de lo acontecido en el paso anterior.	Proceso mental y existencial.
Evaluación conclusiva (Opcional)	Exposición de la reflexión del narrador sobre las consecuencias de la reaparición del participante.	Procesos materiales, mentales y de comportamiento.

C. Metafunciones

Etapa o paso	Significado experiencial y lógico: Transitividad: procesos+ verbos +participantes -Taxis -Relaciones lógico-semánticas	Realización léxico-gramatical	Taxis - Predominio en todo el texto de relaciones conjuntivas de extensión. (Conjunción y) -Las relaciones conjuntivas se dan predominantemente por yuxtaposición, aunque hay también algunas relaciones de elaboración-mejoramiento dadas por yuxtaposición.	Relaciones lógico-semánticas -Predominio de referencias endofóricas-anafóricas. -Relaciones o cadenas léxicas del tipo clase-subclase/repetición.
Título	1 cláusula:	[La Fe y las montañas]	[La Fe y las montañas]	-Repetición: Fe
Comienzo	3 cláusulas: C1: Proceso material: C2: Proceso relacional: C3: Proceso relacional:	["Al principio la Fe movía montañas"] [...sólo cuando era absolutamente necesario..."] [con lo que el paisaje permanecía igual así mismo durante milenios"]		-Cadenas léxicas Clase subclase: Paisaje-montaña Gente-uno Repetición: Fe Repetición: montañas
Cambio	7 cláusulas: C1: Proceso de comportamiento C2: Proceso relacional: C3: Proceso material: C4: Proceso relacional: C5:Proceso	["Pero cuando la Fe comenzó a propagarse... "] ["...y a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas..."] ["...éstas no hacían sino cambiar de sitio..."] ["...y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar..."] ["que uno las	-Relaciones conjuntivas mediante la conjunción "y" ["Pero cuando la Fe comenzó a propagarse..."] y ["... a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas..."] ["...éstas no hacían sino cambiar de sitio..."] ["...y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar..."] -Relaciones conjuntivas mediante yuxtaposición	-Predominio de referencias endofóricas-anafóricas. ["Pero cuando la Fe comenzó a propagarse...y...a la gente le pareció..."] ["... a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas... " "... éstas no hacían sino cambiar de sitio..."] ["...y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar..."] Repetición: Fe

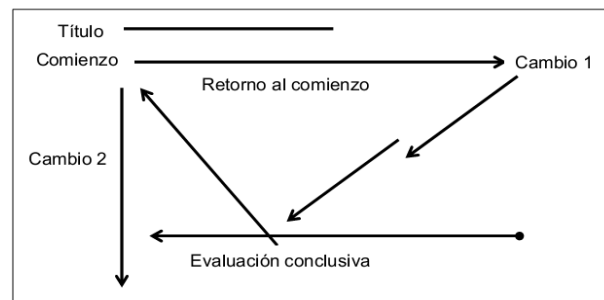
¹ A partir de ahora "C" se refiere a la palabra cláusula.

	material: C6: Proceso material: C7: Proceso material:	había dejado la noche anterior...” [“...cosa que por supuesto creaba más dificultades...”] [“...que las que resolvía...”]	[“Pero cuando la Fe comenzó a propagarse...”] [“... a la gente le pareció divertida de la idea de mover montañas...”] [“...estas no hacían sino cambiar de sitio...”] -Relaciones conjuntivas mediante ampliación y mejoramiento [“La buena gente prefirió entonces abandonar la Fe...”]	Repetición: gente Repetición: montañas
Retorno al comienzo	<u>2 cláusulas</u> C1: Proceso mental: C2: Proceso existencial:	[“...la buena gente prefirió entonces abandonar la Fe...”] [“... y ahora las montañas permanecen por lo general en su sitio...”]	-Relaciones conjuntivas mediante la conjunción “y” [“...la buena gente prefirió entonces abandonar la Fe...”] [“...y ahora las montañas permanecen en su sitio...”]	-Predominio de referencias endofóricas-anafóricas. [“...la buena gente prefirió entonces abandonar la Fe...”] “...y ahora las montañas permanecen en <u>su</u> sitio...”] Cadenas léxicas Clase-subclase Gente-alguien Repetición: Fe Repetición: gente Repetición: montañas
Evaluación conclusiva (opcional)	<u>2 cláusulas</u> C1: Proceso material: C2: Proceso relacional posesivo:	[“Cuando en la carretera se produce un derrumbe bajo el cual mueren viajeros...”] [“...es que alguien, muy lejano o inmediato, tuvo un ligerísimo atisbo de Fe”].		Repetición: Fe

Etapa o paso	Significado interpersonal: Modo: Sistema de valoración	Realización léxico-gramatical	Significado textual: Tema-remas
	-Predominio de cláusulas declarativas afirmativas -En apariencia parece no haber modalidad -Presencia de adjuntos de tiempo, de lugar y modales de intensificación.		-Predominio de cláusulas declarativas con tema argumental
Título			
Comienzo	<u>3 cláusulas declarativas afirmativas</u> [“... la Fe movía montañas”] [...sólo cuando era absolutamente necesario...] [con lo que el paisaje permanecía igual así mismo durante milenios”]	-Adjunto conjuntivo [“Pero”] -Adjuntos circunstanciales temporales: [“Al principio”] [“durante milenios”] -Adjunto modal de intensificación [“absolutamente”]	Tema: “Al principio (adjunto temporal) la Fe (tema argumental)/ Finito: movía Rema: montañas” Tema:(tema argumental): “el paisaje Finito: permanecía Rema: igual a sí mismo”
Cambio	<u>7 cláusulas declarativas afirmativas</u> [“Pero cuando la Fe comenzó a propagarse...”] [“...y a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas...”] [“...éstas no hacían sino cambiar de sitio...”] [“...y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar...”] [“que uno había dejado la noche anterior...”] [“...cosa que por supuesto creaba más dificultades...”] [“...que las que resolvía...”]	-Adjunto circunstancial de lugar [“en el lugar en que uno las había dejado”]	Tema:(adjunto conjuntivo+ tema argumental): “Pero cuando la Fe Finito: comenzó Rema: a propagarse”. Tema: Adjunto conjuntivo+ tema argumental [“... y éstas Finito: no hacían Rema: sino cambiar de sitio...”] Tema: “Cosa que por supuesto Finito: creaba Rema: más dificultades”
Retorno al comienzo	<u>2 cláusulas declarativas afirmativas</u> [“...La buena gente prefirió entonces abandonar la Fe...”] [“... y ahora las montañas permanecen por lo general en su sitio...”]	-Adjunto circunstancial de lugar [“en su sitio”]	Tema: “La buena gente(tema argumental) Finito: prefirió Rema: entonces abandonar la Fe”

			Tema: (Adjunto conjuntivo + adjunto temporal+ tema argumental) “Y ahora las montañas Finito: permanecen Rema: en su sitio”
Evaluación conclusiva (opcional)	<u>2 cláusulas declarativas afirmativas</u> [“Cuando en la carretera se produce un derrumbe bajo el cual mueren viajeros...” [“...es que alguien, muy lejano o inmediato, tuvo un ligerísimo atisbo de Fe”.]		Tema: (Adjunto temporal+adjunto de lugar) “Cuando en la carretera Finito: se produce Rema: un derrumbe bajo el cual mueren viajeros” Tema: (Tema) “es que alguien muy lejano o inmediato Finito tuvo Rema: un ligerísimo atisbo de fe”

D. Representación de la estructura genérica o del potencial genérico



Conclusiones

Es relevante en el texto trabajado hacer una reflexión sobre el tenor, dado que, en apariencia, no hay un alto grado de compromiso entre el narrador y la gente, no obstante, en un momento el narrador revierte el efecto de despersonalización y se coloca como sujeto que habla desde un saber que proviene de su participación directa en la historia: “cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar que **uno** las había dejado...” (Monterroso, 1969: 16). Como se mencionó anteriormente, esto determina un verdadero compromiso del narrador para con la gente pero no desde una posición simétrica, sino desde una posición asimétrica de poder que le permite incluso apelar al efecto del humor sutil al final del texto, en la etapa denominada *Evaluación conclusiva*. Pareciera que indirectamente el mensaje del narrador intentara dar cuenta de que él se instituye en portador del poder pero porque posee un saber especial. Este saber no se aprende en los libros sino que es el saber que surge de la experiencia misma: “Cuando en la carretera se produce un derrumbe bajo el cual mueren varios viajeros, es que alguien, muy lejano o inmediato, tuvo un ligerísimo atisbo de fe” (Monterroso, 1969: 16). El compromiso del narrador desde esta perspectiva es limitado en tanto no interroga ni imprec a la sociedad, simplemente muestra una realidad.

Otra cuestión que merece ser destacada es la aparente ausencia de modalidad. El narrador modeliza su relato en pocas oportunidades: “Al principio la Fe movía montañas sólo cuando era **absolutamente** necesario...” o “...y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar en que uno las había dejado la noche anterior; cosa que **por supuesto** creaba más dificultades que las que resolvía...” y “...tuvo un **ligerísimo** atisbo de fe” (Monterroso, 1969: 16). La ruptura del efecto de impersonalidad y la escasa presencia de modalización encuentran su correlato en la lengua del texto mediante el predominio de cláusulas declarativas con tema argumental. Como se mencionó más arriba, la realidad es presentada sin interrogaciones ni imprecaciones. El tema expuesto por el texto se presenta entonces a manera de verdad

universal declarada por un sujeto que por su experiencia tiene el saber, y eso le confiere un poder sobre el resto de la humanidad.

Es interesante a través de lo que nos aporta el tenor reflexionar sobre el concepto de verdad que, a nuestro juicio, no se pone en discusión en el relato; es decir no hay un cuestionamiento sobre la verdad de la existencia o no de la Fe. En tal sentido, se parte del presupuesto de que esta virtud existe y que no poseerla o dejar de tenerla puede acarrear graves consecuencias para la humanidad. Finalmente y en conexión también con las relaciones de tenor y el modo, consideramos que tampoco es casual que en los aspectos referidos a la cohesión textual los temas argumentales remitan recurrentemente a la Fe, las montañas y la gente, ya que, entre los unos como sujetos de hacer (La Fe y la gente) y el otro como afectado se cierra el dilema planteado por el narrador sobre las consecuencias que acarrea el no poseer la virtud o creencia de la Fe.

Sugerencias de aplicación pedagógica

Desde nuestra perspectiva, lo trabajado sobre el microrrelato a partir del aporte de la GSF puede aplicarse pedagógicamente a:

1. El trabajo sobre la comprensión lectora: En un primer momento el/la profesor/a puede guiar a los estudiantes con preguntas que les permitan diferenciar lo que se hace mediante el lenguaje en cada una de las etapas o pasos del texto propuesto para el análisis. Mediante un cuestionario apropiado el docente orientaría la posibilidad de establecer las relaciones necesarias entre el lenguaje textual y los significados establecidos en el relato.

2. El trabajo sobre la escritura: La escritura de microrrelatos sería el resultado de la comprensión lectora. Una vez que los estudiantes pueden comprender la estructura genérica y el modo en que mediante la lengua se hace significado, estarían en condiciones de poder escribir este tipo de textos. Los pasos uno y dos pueden aplicarse desde 6to grado de la primaria hasta el último año del Ciclo de Especialización, obviamente variando el nivel de complejidad de las actividades propuestas. Generalmente, en 6to grado se trabaja más sobre la estructura genérica de las distintas narraciones: fábulas, mitos, microrrelatos, leyendas, cuentos breves, etc., en los cursos superiores se busca la comprensión de la estructura genérica, pero fundamentalmente para aplicarla a propuestas de escritura.

3. Se puede trabajar también en el nivel secundario -Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización- las relaciones de tenor en un microrrelato clásico como *La Fe y las montañas* y compararlas con las de otro texto similar para observar las variaciones. Si bien no es necesario usar el metalenguaje de la GSF, sí es posible guiar a los alumnos con preguntas que pueden permitir la reflexión sobre los conceptos. Por ejemplo se puede preguntar ¿quiénes interactúan en el texto? ¿cuál es la relación que se establece entre ellos?

¿Hay evidencias concretas de esta relación en la lengua?

En lo que concierne a la escritura de relatos breves es probable pensar en que los estudiantes realicen ejercicios de redacción conjunta con el fin de que puedan conversar y acordar decisiones, por ejemplo en lo relacionado al tenor que construye el texto, sobre el grado de subjetividad o impersonalidad. Luego de algunas experiencias en pequeño grupo, se podrá impulsar la escritura independiente con mejores resultados.

En lo que respecta al trabajo con la literatura, la cual forma parte también de la cultura de una Nación, la GSF permite trascender el plano intuitivo que los lectores tienen cuando se enfrentan a los textos y posibilita la demostración empírica de estas percepciones a través de los recursos de la lengua.

Bibliografía

- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. La Rioja: Universidad de La Rioja Servicio de Publicaciones.
- Ghio, E. y Fernández, M. (2006). *Lingüística Sistémico Funcional*. 1ºed. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. (2005). *El Lenguaje como Semiótica Social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monterroso, A. (1969). *La Oveja Negra y demás fábulas*. Madrid: Punto de lectura ediciones.
- Pollastri, L. (2007). *El límite de la palabra. Antología del microrrelato argentino contemporáneo*. Palencia: Ediciones Menoscuarto.

Patricia María García Gómez es profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como profesora del *Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica* de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba.

Elena Mirtha Gasso Villar es profesora y licenciada en Letras Modernas y magíster en Enseñanza de español como lengua extranjera. En la actualidad es docente de la cátedra de *Teoría y Práctica de la Investigación* de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

2. LITERATURA Y LECTURA EN EL AULA: EXPERIENCIAS, ANÁLISIS, PROYECCIONES

CIRCULACIÓN DEL DISCURSO POÉTICO EN EL AULA DE SEGUNDO AÑO DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN TÉCNICA

Rosario Caminos

rosaritocaminos@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral

Santa Fe - ARGENTINA

Resumen

El objetivo del presente trabajo es recuperar una experiencia áulica que nos permite reflexionar sobre el impacto de nuestras prácticas de enseñanza en el acervo literario de los alumnos. Con esto último nos referimos a los entramados de textos que nos constituyen, sosteniendo la convicción de que todo lector posee un cúmulo de lecturas. Aun cuando éste no las tenga presentes como tales, posee su textoteca (Devetach, L. 2003: 38). Para ello se recupera una experiencia de escritura individual realizada en la Escuela de Educación Técnica N° 478 “Dr. Nicolás Avellaneda” de la ciudad de Santa Fe, a partir de la cual se pone en discusión lo que –como docentes- creemos que debemos hacer, sobre la base de constructos teóricos que nos ayudan a conceptualizar la lectura y la escritura literaria como zonas indómitas (Montes, G. 1999). En este sentido se analizará una instancia áulica perteneciente a segundo año de la educación secundaria, en la cual se solicitó a los alumnos escribir la propia historia de vida a partir de indicaciones del docente junto a una serie de preguntas disparadoras que intentaron ser trampolín y resultaron –en algún aspecto- una valla (Frugoni, 2006). Con esto último, se destaca la pertinencia de pensarnos como “mediadores culturales” (Petit, 1999) frente a los alumnos, transformando el aula de literatura (Gerbaudo, 2006: 161) en un espacio en donde la lectura fluya y nos atraviese; imprima sus huellas e imprimamos las nuestras en ella; logrando así la apertura de una zona de producción escrituraria.

Palabras clave: prácticas de enseñanza - aula de literatura - textoteca

Introducción

Cuando se indagan las vivencias escolares, en la propia historia personal, los recuerdos surgen caóticamente. Si los analizamos, seguramente puedan ser utilizados para mejorar la práctica cotidiana en el aula. El poder narrarlos de una manera ordenada permitirá establecer pautas de acción para el futuro inmediato. (Cabo, C.; 2006)

Se propone la realización de una reflexión conceptual acerca de una experiencia áulica perteneciente a Segundo año de la Escuela de Educación Técnica N° 478 “Dr. Nicolás Avellaneda” de la ciudad de Santa Fe. A partir de esta tarea de “examinar lo cotidiano” (Jackson, 1992: 38), se pretende indagar la circulación espontánea del discurso poético en el aula de Literatura, que da lugar al establecimiento de diálogos con construcciones teóricas del ámbito literario.

Estamos convencidos de la relevancia de este tipo de trabajos que nos llevan a volver sobre nuestras propias prácticas y, a partir de la observación, proponer un recorrido de escritura que nos permite re/vivir

lo actuado, re/pensar lo planificado, re/construir nuestro transcurrir en el aula; apuntando siempre al objetivo de transformarnos en sujetos críticos de nuestro propio accionar pedagógico e intelectual.

Cuando la vida en las aulas se vuelve rutina, cuando todo parece familiar y cotidiano, allí es cuando se hace necesario observar lo extraordinario, considerando que “detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario” (Jackson):

...el efecto de abrir los ojos a las complejidades de la escolarización [...] es ver tanto lo elogiabile como lo censurable, no como categorías mutuamente excluyentes de acontecimientos que exigen una acción o un elogio inmediatos, sino como los encontramos en cualquier otra parte de la vida: curiosamente interdependientes y entrelazados de un modo frustrante. Lo que importa realmente es verlos más allá de la alabanza y de la censura como objetivos de nuestra observación (1992: 38).

Se pretende así, a partir de la recuperación de una instancia áulica, promover la reflexión acerca de las implicancias que, como docentes, tenemos en el desarrollo de nuestros alumnos, como así también, reflexionar acerca de la pertinencia de establecer puntos de contacto con teorías que contribuyan a emplazarnos en nuestra profesión como intelectuales, dando lugar a cuestionamientos que abren camino a posteriores investigaciones.

Reconstrucción de la escena de escritura

El primer encuentro con los alumnos de Segundo año se dio ya comenzado el ciclo lectivo. El grupo no había tenido continuidad en las clases de Lengua y Literatura durante el primer mes, razón por la cual resultaba imperioso comenzar con el programa. Sin embargo, desde la cátedra se tomó una primera decisión, justificada, por un lado, en la forma de comprender el rol del profesor como facilitador en la construcción de conocimientos y, por otro lado, en los rasgos y contornos (De Alba, 2002: 29) de la institución educativa, entendiendo que a ella asisten alumnos de diversos barrios de la ciudad de Santa Fe, en general de la periferia, y, por ende, con realidades desfavorecidas.

Esta primera decisión radicó en la propuesta de recuperar la historia personal de cada uno, como una forma de reconstrucción de una realidad, que muchas veces se muestra fragmentaria, y de la identidad, a través de la escritura (considerando sus pasiones, sus grupos de pertenencia, aquellas cosas que molestan, etc.), que luego permitiría al docente un reconocimiento real del grupo de alumnos, que admitiera considerar a cada uno en su individualidad, defendiendo la idea de que este reconocimiento es lo que estos chicos necesitaban. Existe un vínculo fundante, sin el cual se torna difícil la construcción de conocimiento.

Para reconocernos miembros del mundo, es impetuoso leerlo, examinar sus leyes, percibir sus formas, reconocer los sitios en los que más nos sentimos nosotros mismos, así como también aquellos que se nos presentan ajenos.

Para construir, reconstruir y articular nuestra subjetividad en el mundo en el que nos tocó vivir, constantemente realizamos escrituras según nuestras maneras de apropiarnos de la ajenidad, de transformar la realidad. La escritura es una de esas formas.

La consigna no fue llevada al aula en forma cerrada, sino que se sugirió que cada uno pudiera colaborar en su formulación, aportando aquellas cuestiones que creyesen importante incluir al momento de reconstruir su historia personal. En consecuencia, se formuló:

Escribir un texto acerca de mi historia personal. Incluir en él los siguientes datos: ¿En qué barrio nací? ¿En qué barrio me crié? ¿Cuántas veces tuve que adaptarme a nuevos lugares? ¿Cómo es mi familia? ¿Qué cosas me gustan? ¿Qué cosas me molestan? ¿Quiénes son mis amigos? ¿Qué deporte me gusta? ¿Cómo me llevo con la escuela?

Provocar la escritura desde la propia historia de vida se orienta a reconstruir la identidad, recuperar una realidad para vivirla de nuevo y desde allí tener la posibilidad de resignificar, considerando que *somos*, en la medida en que podemos narrarnos, en la medida en que podemos representarnos como seres individuales o colectivos.

De allí, la propuesta de empezar por lo conocido para confluir en una construcción, la creación de mundos imaginarios, alternativos, paralelos a la propia experiencia, como posibilitadores de nuevas maneras de existencia.

Se pusieron a trabajar en ella -tanto alumnos, como profesor-, transparentando que así como él deseaba conocerlos para comprometerse con sus realidades, ellos también tenían el derecho de conocer a su docente de la misma manera.

Es sumamente importante atender al vínculo que se genera entre alumnos y docente, al momento de compartir experiencias imaginarias; al embarcarse a aventuras subjetivas; al dejar surgir la emoción, cuando atravesamos prácticas de lectura y escritura:

Todo adulto tiene sus cuentos favoritos según su experiencia personal. Compartirlos con los niños es una excelente manera de establecer una buena relación con ellos; luego, ellos querrán, a su vez, compartir los suyos. Y al mostrar no sólo la disposición, sino también el deseo por escuchar sus relatos, el adulto confirma que las historias de la vida de los niños sí importan, que son tan importantes, tan interesantes, tan valiosas como las historias inventadas por 'autores' (la gente invisible que son los profesionales) (Chambers, A. 2010: 68).

Se trabajó en la historia personal durante la clase y se pactó llevarlo terminado para el próximo encuentro.

Aparición espontánea del discurso poético: análisis a través de la lupa¹

En respuesta a la propuesta, un alumno escribió su historia utilizando rimas, pero con un formato narrativo. Al compartir la observación de que eso podía transformarse en una poesía, él mismo ratificó su naturaleza, pero explicando que no había hecho la separación en versos, dado que cumplió estrictamente con la consigna dictada:

Hace catorce años nací en Barrio Pompeya, donde todo era cigarrillos, tiros y puras botellas. Si me mudé, sólo fue una vez y ya después de eso, no quise saber nada más.
De mi familia, mucho no puedo hablar, es la que cualquier chico podría soñar. Mi madre y mi padre se aman, de eso no hay que dudar. Con mis hermanos me llevo bastante bien, es bueno saber que una familia está al cien por cien.
No me gusta la gente que habla a la espalda, jamás me gustó ese tipo de gente amarga. Ahora mismo estoy viviendo en Barrio Favaloro, donde toda la gente habla como loro, donde siempre a alguien le toca criticar, sin pensar en la persona que van a lastimar.
Con la escuela me llevo bien... mis amigos, ellos darían todo por mí. Eso es algo que a mí me hace muy feliz. A esos amigos que al lado mío están, les deseo lo mejor. Y los que no, en su cabeza, ya empezaron a criticar.
No me preguntes por qué a mi vida la escribo en forma de poesía... porque todo pasó en forma de una hermosa melodía. (Vega, Iván; 2013).

Ineludiblemente, esta respuesta lleva a voltear la mirada hacia uno mismo y la forma del *hacer* docencia, privilegiando el lugar del otro en esta praxis. Podría surgir el cuestionamiento acerca de porqué el lugar del otro; ante esto consideramos que, en lo concerniente al "yo", hay cuestiones que pueden no estar absolutamente claras, pero por lo menos son conocidas. En cambio, con respecto al alumno, ese otro con quien estamos comprometidos, existen ciertas "barreras potenciales"² que podrían generar un desencuentro.

En primer lugar, interesa reparar en la consigna. La misma fue pensada como un envío a una escritura de invención, tal como la considera Alvarado: "La inventio [...] no implicaba una creación a partir de la nada, como se afirma usualmente de los procesos creativos, sino un descubrimiento de los elementos necesarios para resolver una situación compleja..." (en Bombini, G.; 2007: 14).

La situación presentada tenía la complejidad de reconstruir la historia personal, usar la lengua para cargar de significados las propias vivencias, esa "vida privada" que es la que nos constituye como sujetos que muchas veces no ingresa a la escuela. Decimos que se trata de invención, en tanto lleva a un

¹ Imagen metafórica propuesta por Dina San Emeterio, en relación a la teoría literaria. Aquí realizamos una exportación del término, considerando que "vale la pena observar un objeto con una lupa, si ese instrumento potencia la visión, si esa prótesis multiplica las posibilidades de nuestro ojo" (Gerbaudo, A. 2011: 215).

² Llamamos de esta manera a aquellas marcas diferenciales que surgen naturalmente entre diferentes generaciones y diferentes contextos sociales. De allí la necesidad de *construir* el vínculo.

(re)descubrimiento de sí mismo y de los elementos necesarios para resolver la complejidad que implica reelaborar la propia historia.

Ahora bien, queda demostrado que, ante esta situación compleja, los alumnos tienen como herramienta un capital cultural que traen de su hogar. Cada sujeto posee su propia textoteca:

Una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles podemos decir que en cada persona hay muchos textos, que la unión de los textos de muchas personas arman los textos de una familia, de una región, de un país. Las formas literarias no son arbitrarias, no nacen solo por una voluntad estética de las personas que escriben, de los pueblos que escriben, nacen porque suelen ser una manera de construcción. (Devetach, L.; 2003: 38).

El concepto de Devetach resulta potente en tanto nos permite comprender al alumno como un sujeto que ya ha transitado por un recorrido de lecturas, en sentido amplio. Precisamente, en este caso, podemos leer la lógica de escritura de Iván, de manera profunda, pensando que, a partir de un escrito, conseguimos adentrarnos un poco más en la vida de aquel sujeto, en su configuración de mundo y, en última instancia, acercarnos a la comprensión de su subjetividad.

Esta aparición espontánea del discurso poético, permite revisar estas cuestiones y considerar aquello que nuestros alumnos traen como capital cultural, tendiendo a la revalorización de su voz en nuestras prácticas áulicas, a fin de que se incorporen en un rol protagónico dentro de la escena de enseñanza. Esta es la manera de que aquella “barrera potencial” se torne oportunidad de crecimiento, de intercambio y de fortalecimiento del vínculo, colocando al otro en un horizonte de inclusividad.

Cuando escuchamos, cuando hacemos consciente el hecho de que nos interesa la palabra del otro, que para nosotros tiene un peso, un valor, estamos tejiendo un vínculo que se enraíza en la palabra, pero en la genuina, no la que deviene de un cuestionario guía que asegura la comprensión.

Asimismo, la apertura de un espacio significativo desde la escritura es lo que permite la representación de la subjetividad, presentando el *yo* ante el propio yo, en primera instancia, y re-presentando luego ante el mundo. Se da así una construcción a través del discurso, en donde se juega el sentido del propio pasado.

Conclusión

Resulta interesante retomar las palabras de Montes (1999) con un sentido de reconocimiento al trabajo de Iván, y en agradecimiento a los tantos otros que diariamente se constituyen en aquel rayo de sol que, inesperadamente, aparece por las ventanas de las aulas a ensanchar el mundo cuando uno menos lo espera:

Las personas experimentamos a menudo la sensación de falta de espacio, y eso nos sucede aunque estemos en medio de un descampado. Nos sentimos sin espacio cuando no podemos hacer nada que, por nuestra voluntad y deseo, por ser quienes somos, queremos hacer, y sólo hacemos lo que nos cuadra hacer, lo que nuestra posición en el mundo, nuestra condición social o nuestra función nos obliga a hacer. En esos momentos nos sentimos en una celda. Tenemos la sensación de que, si nos afanáramos por salir de ella, no encontraríamos a nuestro alrededor sino carriles estrechos, bretes por donde ir mansamente, sin remedio, hacia nuevas celdas.

Otras veces -y eso sucede aunque estemos en una habitación diminuta-, sentimos que el mundo se nos ensancha. Alcanza con que el sol entre por la ventana y nosotros lo veamos entrar. En ese momento somos "el que ve entrar al sol por la ventana". Podríamos no haberlo visto, pero lo vemos, y somos más nosotros mismos que antes de haberlo visto, sentimos una emoción nueva. Nadie nos obliga a reparar en el sol, pero reparamos. Es como si se hubiese producido un alto en el funcionamiento de rutina y, en ese alto, una expansión, un ensanchamiento que nos produce una especie de plenitud, contentura (Montes, G.; 1999).

Una vez que reparamos en los comportamientos lectores que circulan en nuestras aulas y podemos avizorar las maneras de construir sentido por parte de nuestros alumnos, estamos en completas condiciones de ser *mediadores culturales* (Petit, M.; 1999), y así transformar el *aula de literatura* (Gerbaudo, A.; 2006: 161) en un espacio en donde la lectura fluya y nos atraviese; imprima sus huellas e imprimamos las nuestras en ella; logrando así la apertura de una zona de producción escrituraria.

El material con el que se trabaja en estas aulas es el texto literario que se encuentra ligado al arte y, como tal, se actualiza en cada lectura. Cada sujeto en un momento dado le otorgará determinados

significados según la etapa de su historia personal. Esto no quiere decir que el docente debe hacerse a un lado, sino que debe comprometerse en su rol de mediador, que implica la formación de la percepción de la función poética del texto literario en aras al dominio del placer estético y la capacidad creadora, cuestiones alejadas de la función referencial que cumple el lenguaje en otro tipo de textos.

Consideramos que un sujeto no nace lector y esa es la razón de la necesidad de la presencia de literatura en las escuelas y con ello, la importancia de los mediadores como posibilitadores de aperturas de nuevas formas de mirar el mundo y de *ser* el mundo.

Cuando el aula de literatura se transforma en un sitio en donde la lectura y la escritura actúan en todo su potencial, se erigen como *zonas indómitas* (Montes, G; 1999) abriéndose paso de manera impredecible. Y así, de sorpresivos encuentros y desencuentros se va forjando el camino lector (Devetach, L; 2003). Como docentes, tenemos el lugar privilegiado para acompañar en ese camino, compartir los asombros del leer y abrir paso a las extrañezas que nos propone la literatura.

Bibliografía

- Bombini, G. (coord.). (2007). La lectura como práctica sociocultural. En *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. [material de trabajo proporcionado por Ministerio de Educación] Recuperado en <http://www.me.gov.ar/artisup/mat/LiteraturaparaDocentes.pdf>
- Cabo, C. *Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica*. [artículo virtual de Portal Educ.ar] Recuperado en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/pensar-y-pensarse-un-deber-para-mejorar-la-practica.php>
- Chambers, A. (2010). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Alba, A. (2002). *Currículum universitario. Académicos y futuro*. México: UNAM.
- Devetach, L. (2003). *La construcción del camino lector*. Bs. As.: Ed. Comunicarte.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Montes, G. (1999). De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio). *Congreso de Lectura del I.B.B.Y.* Uruguay, Montevideo. Publicado en Educación y Biblioteca, Madrid, Año 12, (112).
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rosario Caminos es profesora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral. Se desempeña como docente en varias escuelas de la ciudad de Santa Fe. Actualmente es tesista de la Licenciatura en Letras y realiza la Maestría en Didácticas Específicas, ambas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Proyecta y desarrolla talleres de literatura con niños.

EL TEATRO SINCRONIZADO COMO ESTRATEGIA PARA EL AULA

Nuria Gómez Belart

nuriagomezbelart@gmail.com

Universidad del Salvador

Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

El presente trabajo se focaliza en plantear los problemas que surgen en el momento de diseñar estrategias en el aula para cursos de Lengua y Literatura correspondientes al Plan de Estudios “Bachillerato de Adultos con orientación Técnico Contable” RSE. 333/95, destinado a alumnos con “Trastornos Específicos del Desarrollo del Aprendizaje Escolar” Disp. 833/05 Dip. 904/07. Se entiende, tal como se detalla en un informe del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que dichos trastornos implican: fracaso escolar, bloqueos psicológicos, alteraciones del lenguaje, déficit en el desarrollo psicomotor, trastornos mixtos del desarrollo, déficit atencional con o sin hiperactividad.

En el aula, suelen convivir un promedio de treinta alumnos, cada uno con una problemática diferente, y a veces, es difícil lograr que todo el curso funcione como un equipo. Sin embargo, el teatro semimontado o la lectura sincronizada ofrecen múltiples estrategias para reunir a alumnos con dificultades tan variadas en un objetivo común, y permite alcanzar metas concretas como el desarrollo progresivo de la lectura en voz alta, la sociabilización, la recreación de la lectura, la posibilidad de que todos desarrollen competencias de interpretación del contenido del discurso. Así como también, puede ser de gran utilidad para desarrollar otras competencias pragmáticas como el respeto a los demás o aprender a escuchar lo que dicen los compañeros.

En este punto del trabajo, se presentarán estrategias concretas de lectura sincronizada, y se analizarán los resultados de la experiencia en el aula.

Palabras clave: dificultades en la lectura - lectura en voz alta - teatro sincronizado

Introducción

Habitualmente, se dice que para escribir correctamente, es necesario leer mucho. Sin embargo, salvo por publicaciones breves en Internet, los niños y los adolescentes evitan las lecturas y, dentro del ámbito escolar, Lengua y Literatura suelen ser materias signadas por el tedio. Es más, muchos jóvenes suelen definirse a ellos mismos, a veces llenos de orgullo, como parte de una generación que ya no lee.

Si a esta tendencia se le suman dificultades propias de cada sujeto en el proceso de aprendizaje, el panorama se vuelve más complejo en el momento de diseñar una estrategia didáctica que incluya a todos los alumnos de una clase.

La presente exposición se focaliza en señalar algunos de esos problemas que surgen en casos como cursos de Lengua y Literatura en bachilleratos para adultos, donde enseñar a leer implica un replanteo de las estrategias para lograr que los alumnos se encuentren con el hábito de la lectura, con el fin de adquirir competencias que les permitan acceder a una formación universitaria o a una mayor variedad de opciones en el mercado laboral.

Desde hace unos ocho años, he trabajado en el Plan de Estudios «Bachillerato de Adultos con orientación Técnico Contable» RSE. 333/95, que está destinado a alumnos con «Trastornos

Específicos del Desarrollo del Aprendizaje Escolar», es decir que el plan fue diseñado para alumnos mayores de 16 años que por alguna razón hayan vivido alguna experiencia de fracaso escolar, que sufran algún tipo de bloqueo psicológico, que presenten dificultades neurológicas que se manifiestan en alteraciones del lenguaje, que tengan problemas para resolver problemas de cálculo aritmético, que manifiesten déficits en el desarrollo psicomotor o que hayan sido diagnosticados con déficit atencional.

Son adolescentes que, con un discurso prefijado en el que se descalifican en cuanto a sus capacidades, ingresan en este tipo de escuelas sabiendo que ya «no quedan demasiadas oportunidades». Últimamente, se acrecentó el número de alumnos que, además, ya asumen, resignados o con una profunda marca de apatía, sus faltas de capacidad para todo lo que implique un trabajo intelectual.

En lo que se refiere a las materias relacionadas con Lengua y Literatura, en este tipo de alumnado, es notoria la diferencia de saberes y de competencias. Algunos poseen habilidades en lo concerniente a la escritura; otros, una gran capacidad lectora o tienen facilidad para interpretar un texto.

El problema surge, para los docentes, cuando se busca trabajar con modelos didácticos que persigan la integración y la construcción de ideas en grupo. En general, se buscan textos simples, que puedan problematizarse en diferentes perspectivas, con el fin de que los alumnos no sientan todo el tiempo que están viendo contenidos ya vistos el año anterior (sobre todo, en los casos de repitencia), o textos que, aunque ya sean conocidos por ellos, presenten alguna novedad para despertar la curiosidad o el interés.

La historieta como medio de acercamiento a la lectura

Un buen modo de acercar a los alumnos a la lectura es con obras en las que se mezcle lo icónico con texto, y las historietas son un material atractivo para los adolescentes. El dibujo es un medio de expresión frecuente en el alumnado adolescente y puede ser capitalizado en el aula.

Para ejemplificar lo antedicho, se tomará el caso de dos alumnos del Bachillerato 333/95.

El primero corresponde a Eugenia, una chica de diecisiete años, que ingresó en la escuela con un diagnóstico errado. El informe explicaba que la joven presentaba rasgos psicóticos, cuyo origen podía deberse a la relación enfermiza que tenía con su madre quien tenía graves trastornos psicológicos. Asimismo, el informe indicaba que Eugenia tomaba medicación para tratar sus compulsiones y sus fobias. Si bien mucho de lo que se detallaba en el diagnóstico coincidía con la realidad, no era acertada la lógica de la interpretación de dichos datos. El rótulo la había condenado a un «no tiene cura; se hará lo que se pueda con ella».

En el aula, la alumna no interactuaba con sus compañeros, ni con los profesores, ni siquiera para establecer diálogos mínimos. Durante las clases, solo se limitaba a dibujar ojos, en realidad, un ojo en cada papel que tenía. Esos ojos evidenciaban signos de cansancio, venas remarcadas, ojeras, párpados hinchados...

Para poder integrar a esta chica en el curso, se propuso un ejercicio que consistía en dibujar historietas en equipo a partir de un microcuento cuyo tema central era la mirada. Los grupos se formaron, pero ella no quería participar en ninguno, y se la dejó trabajar sola. Al ver los compañeros la calidad de sus dibujos, y al ver ella los trabajos de los demás, comenzó, paulatinamente, la interacción. Ese fue el inicio del proceso de sociabilización de Eugenia, quien actualmente está estudiando Diseño Gráfico en la universidad.

Un segundo caso que merece ser mencionado es el de Lucas, quien ingresó en la escuela con 17 años y asistía a tercero. Durante las clases no podía prestar atención si no estaba dibujando al mismo tiempo. Para algunos profesores, esta conducta era considerada una falta de interés por los contenidos curriculares, o incluso, una falta de respeto. De hecho, el dibujo había sido la causa de su antiguo fracaso escolar. Cuando ingresó en el curso al que fue asignado, la profesora de Lengua observó esta característica, y la incluyó como parte de las dinámicas de estudio.

El recurso más frecuente en los años que asistió era asignarle que, de cada texto leído, hiciera una versión en *comic*. Así, el alumno desarrolló historietas sobre: *La Metamorfosis*, de Kafka (2007); *El Matadero*, de Echeverría (1958); *Los Físicos*, de Dürrenmatt (1995); *El Fantasma de Canterville*, de Wilde (2005). Esas historietas, con el tiempo, dieron paso a los cortometrajes y él mismo desarrolló con *stop motion*, una versión de *Los Vecinos Mueren en las Novelas*, de Aguirre (2008) y un corto,

filmado como si fuera un videojuego de primera persona, basado en *La Cautiva*, de Echeverría (1958).

Ese chico que ingresó catalogado como un alumno vago y con una capacidad creativa deficiente, dio sobradas muestras de lo contrario, a partir del momento en que se le dio la libertad necesaria para desarrollar su propio medio de expresión, a tal punto que, en la actualidad, se dedica profesionalmente al diseño de imagen y sonido.

Tal como lo señaló Ken Robinson (2009), no siempre las personas tienen como mecanismos de expresión los medios que se pautan desde la institución de la Escuela. Hay personas que tienen una naturaleza diferente, y por lo tanto, el elemento que les sirve de instrumento para establecer el vínculo con los demás no siempre es la palabra (oral o escrita), y es tarea del docente (o de la escuela) detectar cuál es el mejor medio para que ese chico establezca un puente con la sociedad; de no ser así, el chico probablemente quede marginado, si sostiene su naturaleza, o viva con una gran frustración, si cede ante los mandatos externos.

Las historietas, a pesar de los prejuicios, suelen presentar diálogos propios de una pieza literaria, y muchas veces los profesores las descartan por desconocimiento. Oesterheld, el gran creador de *El Eternauta* (2007), cuenta con un sinnúmero de otras historietas, mucho más breves y con un altísimo valor estético.

Ese material es excelente para iniciar a los alumnos en la lectura, así como también sirve para introducirlos en conceptos propios del género fantástico. La mayoría pueden explicarse desde las teorías de Tzvetan Todorov (2006) o Rosemary Jackson (1986).

Otro autor de historietas, Neil Gaiman, llamado por los especialistas el «Shakespeare» del comic, creó la saga del *Hombre de Arena* (2007), basada en las comedias y en las tragedias del dramaturgo inglés. Este mismo autor ha publicado muchísimas historietas que, aunque combinan lo icónico con el texto, no deben ser tomadas por mero entretenimiento, sino que el libreto de los personajes muchas veces es tal cual como aparece en su versión original, sin los dibujos. En otras palabras, aunque los alumnos estuvieran leyendo historietas, en realidad, están leyendo la obra completa de Shakespeare, pero ilustrada.

Los microcuentos, el primer paso

Volviendo a la cuestión de las estrategias de aula utilizadas en este tipo de alumnado, en la medida en que se complejiza la tarea, un buen recurso es la lectura de obras cortas, microcuentos o microrrelatos, con los cuales la problematización no se excede del tiempo empleado en una clase. Los alumnos sienten que capitalizan conocimientos nuevos, que se vuelven productivos o que recuperan aquellas competencias que, en algún momento, creyeron perdidas, sea por los dichos de los demás, sea por la conciencia del fracaso en años anteriores de escuela.

Las actividades de corto plazo —es decir, que no exceden un módulo de clase— permiten al alumno con déficit atencional una respuesta rápida sin necesidad de apelar a los contenidos vistos en obras analizadas en clases anteriores. Si bien es cierto que quien sufre este tipo de trastornos difícilmente pueda desarrollar esta habilidad en poco tiempo, también es cierto que muchos de los alumnos diagnosticados con ADD (la sigla en inglés para trastorno con déficit atencional), no siempre fueron correctamente tratados por un especialista, y por lo tanto, lo que aparenta ser un déficit atencional no es más que la falta de motivación y de práctica en las actividades escolares. Así como para correr una maratón de cinco kilómetros es necesario preparar el cuerpo para alcanzar el objetivo, para poder leer un texto extenso es fundamental *entrenar* la capacidad atencional.

Como se observó anteriormente, la tendencia al sobrediagnóstico es más frecuente de lo que se acepta. Pareciera que como sociedad, buscamos catalogar, rotular, organizar o nombrar aquello que no cuadra dentro de los estándares, y sin darnos cuenta, condenamos a quien fue rotulado a vivir con una etiqueta, que no siempre condice con la evidencia. La mayoría de los alumnos de escuelas que trabajan con el Plan 333/95 llegan ya diagnosticados, pero no siempre «tratados» para revertir ese diagnóstico. Entonces, el rótulo funciona, por un lado, como escudo para justificar el fracaso; por otro lado, como grillete que deberá llevar el condenado de por vida.

Volviendo al entrenamiento de la lectura, si se comienza con piezas cortas, con el tiempo, pueden utilizarse obras de mayor cantidad de páginas, siempre tratando de que el proceso sea gradual (Ong, 1994). Pero ante tareas más difíciles, surgen nuevos problemas en el aula, entre ellos, siempre aparece la dificultad —a veces, la imposibilidad— de los alumnos para leer en voz alta.

El teatro sincronizado, el segundo paso

Aunque se trate de adolescentes que no parecen mostrar interés por los contenidos que se trabajan en la escuela, sí se preocupan por aparentar que han adquirido la competencia lectora. Ante la posibilidad de quedar expuestos a las burlas o a la crueldad de sus compañeros, los alumnos evitan leer en voz alta y, si se les pide que lo hagan, eligen confrontar al profesor.

Por vergüenza, pudor, conciencia de las dificultades para la lectura, etc. los alumnos se encuentran con un obstáculo al que no pueden enfrentar solos, y la frustración nace inmediatamente. Esto llevó a muchos profesores a utilizar las obras de teatro como un recurso sencillo que ofrece múltiples ventajas para trabajar en el aula. Lo único que debe tenerse en cuenta es que conviene elegir obras que resulten cercanas a los alumnos en lo que se refiere al contenido, al vocabulario y a la extensión de los parlamentos.

La lectura sincronizada de las obras de teatro es una práctica frecuente en la actividad actoral. Suele ser muy útil para ajustar las interpretaciones de los personajes o para realizar el primer acercamiento a la obra. Básicamente, consiste en leer los parlamentos, acompañando el contenido de lo que se dice de gestos paralingüísticos mínimos. En general, los actores leen sentados y no completan los movimientos que se indican en las didascalias, solo emulan el gesto.

Cuando las acciones tienden a completarse, pero aún no se trabaja con todos los elementos escénicos ni con el vestuario, se lo llama teatro semimontado. En Buenos Aires, muchas obras se presentan con esta modalidad cuando todavía no se ultimaron los detalles o cuando se trata de una única presentación con la intención de mostrar la situación de ensayo.

Desde la didáctica, se toma la técnica del teatro sincronizado para que, desde sus lugares, los alumnos lean sus parlamentos y puedan recrear la ficción en el aula. Como muchos de los alumnos no están acostumbrados a esta práctica, es necesario comenzar con la lectura de frases cortas, y el teatro es un gran aliado del profesor en esta cuestión. En los diálogos, los estudiantes deben leer enunciados que se alternan con los de otros compañeros. Así, se les da tiempo para respirar, leer el parlamento con tranquilidad, y hasta pueden jugar con la entonación, de acuerdo con lo que indiquen las didascalias. Al quedar expuestos varios estudiantes al mismo tiempo, no sienten tan fuerte la mirada de los demás, e incluso se animan a la exposición, cuando descubren que puede ser divertido.

Tradicionalmente, cuando se representaba una obra de teatro en el aula, era una costumbre hacer pasar al frente a los alumnos que debían leer. Si bien el objetivo inicial era, probablemente, que declamaran y que todos pudieran ponerles atención, en muchos casos, lo que conseguían era bloquearlos con pánico escénico.

En casos como el que se plantea aquí, no conviene exponer a los alumnos de ese modo. Es mejor hacer que lean desde sus lugares, que sigan la lectura entremedio de los otros, que alguno de los alumnos lea las didascalias o las intercalaciones y que, por medio de las inflexiones de la voz, los chicos se imaginen las situaciones. Al estar todos siguiendo la obra, ellos mismos se corrigen cuando hay una palabra mal pronunciada o leen algo que no estaba escrito, y no lo hacen desde la censura, sino del corregir para comprender de qué se trata el texto.

En lo referido al vocabulario, las obras que son creadas para ser dichas, como si no fueran escritas, se acercan a los modos de conversación que tenemos cotidianamente. Las expresiones resultan familiares, y en algunos casos, se redimensiona la pieza teatral en el momento de ser leída. Se actualiza y ellos son testigos de lo que ocurre en escena, pero en el aula. En consecuencia, ubican con mayor facilidad el conflicto, identifican los personajes con las voces de sus compañeros, y a veces sin tomar conciencia de ello, están leyendo todos juntos obras que llegan a las cien páginas, cuando a comienzo de año, no llegaban a leer más que medio párrafo y no comprendían de qué se trataba el texto.

Por sus parlamentos breves, por la cercanía en el discurso y por la temática, una obra muy rica en recursos es *Esperando la carroza*, de Langsner (1990). Los chicos disfrutaban mucho con su lectura y se identifican con las situaciones que viven los personajes. Al tener interacciones inmediatas, no sienten temor de exponerse en la lectura, puesto que cuentan con el tiempo de los parlamentos de los otros personajes para poder respirar y anticipar el próximo enunciado.

A pesar de los años que separan la fecha de creación, con la edad del alumnado, por tratarse de una obra de culto, *Esperando la carroza* plantea situaciones en las que los alumnos cobran

protagonismo. Los personajes, más allá de la cuestión temporal, son clásicos y trascienden las épocas. Entonces, no se sienten ajenos los dichos de Antonio Musicardi (Luis Brandoni, en la película) más cercanos al discurso militarizado que caracterizó la década de 1970; así como tampoco sienten extraño que Susana de Musicardi (Mónica Villa, en la película) explote en una crisis nerviosa cuando Mamá Cora (Antonio Gasalla, en la película) hace flancitos con la mayonesa que estuvo preparando por horas.

Otra buena propuesta para comenzar es la secuencia de obras cortas de Alejandro Licona (1985), autor mexicano, que se publicaron con el nombre de *Abuelita de Batman*. Cada una de las comedias que la componen plantea una situación en la que dos personajes discuten, en general, porque uno de ellos le reclama al otro que reconozca la verdad de lo ocurrido.

Son escenas que ofrecen polémicas, donde los alumnos presencian los padecimientos de quienes viven momentos que los hacen reflexionar sobre la realidad. Basta mencionar como ejemplo el conflicto de la primera comedia en la que la protagonista visita a su exnovio con el propósito de hacerle saber que ella se contagió HIV, y le recomienda que se haga los estudios correspondientes.

Cuando termina la lectura, los alumnos suelen hacer preguntas o debatir sobre el tema del contagio, los cuidados personales, sobre la situación afectiva de los personajes, etc.

La obra, entonces, se redimensiona y la tarea ya no se limita a la mera actividad de representar el diálogo y leer en voz alta, sino que nace, naturalmente, la necesidad de interpretar el contenido, cuestionar aquellos aspectos que les llamen la atención y reflexionar juntos sobre el metamensaje del texto.

En «Me quieres a pesar de lo que dices», la segunda de las comedias que componen esta pentalogía, los chicos suelen entrar en polémicas sobre la ética en la política, y casi siempre, ese debate sirve para introducir conceptos sobre textos argumentativos. Se trata de una mujer que está por abandonar a su esposo, Falacio, quien vive entregado a los placeres mundanos, aparte de dedicarse a la política. Se parte, entonces, de diálogos como:

ESPOSA: Ayer encontré esto en tu saco ¿Puedes decirme qué significa?

POLÍTICO: (*Brevemente desconcertado*) Eso... Ah. Es el nuevo emblema de la campaña.

ESPOSA: ¿Un brassier?

POLÍTICO: Afirmativo. Es signo de que habrá abundancia en el próximo sexenio. Significa además el sostén del partido del pueblo, de las masas que podrán bambolearse pero no caer.

ESPOSA: ¿Y qué me dices de esta foto que hasta dedicada está? ¿Quieres que te la lea? «Para Falacio con amor, que hace vibrar mi cuerpo entero».

POLÍTICO: Esa foto que sostiene enfática tu mano, es sólo una metáfora.

ESPOSA: ¿Cómo metáfora?

POLÍTICO: Sí. La mujer que ahí aparece es la sociedad, que conocedora de los altos fines patrióticos que perseguimos en el partido, se entrega gustosa en nuestras manos. Nuestras reformas y nuestro pujante derecho constitucional. De ahí su frase «haces vibrar mi cuerpo entero». He dicho. (Licona, 1985).

La reflexión sobre ética en la política, aunque sea un tema delicado para tratar en el aula, es importante que se lleve a cabo. Los alumnos, que habitualmente dan la imagen de seres despreocupados por la situación del país, tanto interna como internacional, suelen sorprender con pensamientos que, aunque incipiente, ya muestran un compromiso con la sociedad.

Las obras de teatro ofrecen múltiples temáticas, y sirven como material de base para propuestas interdisciplinarias. Por ejemplo, las obras de Kartún son ricas en datos históricos, lo mismo que las obras compendiadas en el *Teatro breve argentino* (1991), donde se publicaron las piezas del emblemático Teatro Abierto (1980-1981).

Es común que los alumnos, progresivamente, adquieran un vocabulario más rico, por influencia de las lecturas. Y, como consecuencia, que ellos mismos busquen escribir sus propias obras.

Potenciar la lectura, el tercer paso

En una experiencia que se realizó durante 2009, los alumnos del último año de carrera armaron un programa de radio, organizado en episodios que, en cada caso, se articulaban sobre distintos ejes temáticos. Con la experiencia de haber trabajado teatro sincronizado en los años anteriores, los chicos se animaron a leer y ser grabados para el público. La tarea fue mucho más compleja porque

no solo debían leer, grabar y editar los textos, sino que también debían componer los guiones de cada episodio.

Este ejercicio fue de gran importancia, porque al quedar registrada la forma en que leían, ellos mismos eran sus propios críticos y tomaban conciencia de la necesidad de una clara dicción y de la fluidez en la lectura.

Los ejercicios basados en técnicas radiales permiten al alumno desarrollar habilidades de distintos tipos: habilidades ejecutivas, puesto que ellos tienen la responsabilidad de sacar adelante un programa de radio cada quince días; habilidades para planificar los programas, y que los horizontes de trabajo sean acordes con las fechas de grabación; habilidades actorales y retóricas, porque sus voces serán escuchadas por muchas personas que los conocen.

Con una práctica frecuente siguiendo esta dinámica, los alumnos, en pocas clases, toman la confianza suficiente como para leer textos más extensos y complejos. No solo se atreven a leer textos dramáticos, sino que también incursionan en la lectura de textos narrativos o textos de no ficción, como ensayos o escritos académicos.

Progresivamente, los alumnos mejoran la calidad de sus interpretaciones de textos en otras materias como Historia y Biología, y si el profesor lo permite, consiguen hacer asociaciones entre las diversas disciplinas que estudian en la escuela, aunque sean relaciones sencillas en un comienzo.

Uno de los aspectos clave en el desarrollo de este tipo de técnicas es enseñarles a escribir guiones. Sea por falta de práctica, sea por desconocimiento, este tipo de alumnado suele tener dificultades en escribir aquello que luego se concretará en un episodio radial. La complejidad reside en que, al no ser específicos en el guion, surgen muchos problemas cuando es otro quien debe leer en voz alta aquello que está escrito. La ventaja de esta estrategia es que al tener a la vista, casi de inmediato, el resultado, ellos aprenden a corregir sus propios planes en función de lo que quieren, y a no conformarse cuando lo que escuchan no condice con la idea original que escribieron.

Si bien no es una novedad que la lectura en voz alta sea un medio para mejorar la calidad de escritura, muchos de los chicos la desconocen, y cuando la capitalizan, se observan avances sorprendentes en sus trabajos.

A modo de conclusión

¿Por qué es tan importante ocuparse de la lectura en voz alta en el aula? Porque es el medio por el cual otras competencias se desarrollan y se perfeccionan. Un artículo de Frank Smith (1994) titulado «Leer como un escritor» ofrece respuestas ante la pregunta sobre cómo aprendemos a escribir. Partiendo de las competencias que este escritor debe poseer, concluye que uno de los mejores modos de desarrollar o potenciar dichas competencias es a través de la lectura.

Este planteo no es novedoso en sí mismo, puesto que la mayoría de los investigadores coinciden en que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita, así como también demuestran que la lectura es la mejor estrategia, la más efectiva, para adquirir o ampliar el código escrito tal como lo sostiene Krashen (1991, 1993, 1996). Muchos de esos estudios, que se realizaron desde 1965 hasta nuestros días, confirman que los alumnos que escriben con menos errores de ortografía, con un léxico amplio y una sintaxis más variada son aquellos que poseen el hábito de leer, ya sean libros o publicaciones periódicas (Cassany, 1994).

Si bien Frank Smith se concentra en el estudio de la lectura orientada a la formación de escritores, su perspectiva resulta enriquecedora para quienes buscan formar buenos lectores, en especial, si se trata de alumnos con trastornos del aprendizaje, puesto que incluye en su estudio las circunstancias por las cuales se dificulta la lectura: la sobrecarga de atención en el texto; la concentración enfocada en cómo leer más que en qué se lee; la falta de comprensión de palabras, de ideas o del planteo del texto en general; la sensación de «ajeno» que presentan algunos textos, etc.

En el aula, suelen convivir un promedio de treinta alumnos, cada uno con una problemática diferente, y a veces, es difícil lograr que todo el curso funcione como un equipo. Sin embargo, el teatro semimontado o la lectura sincronizada ofrecen múltiples estrategias para reunir a alumnos con dificultades tan variadas en un objetivo común, y permite alcanzar metas concretas como el desarrollo progresivo de la lectura en voz alta, la sociabilización, la recreación de la lectura, la posibilidad de que todos desarrollen competencias de interpretación del contenido del discurso. Así

como también, puede ser de gran utilidad para desarrollar otras competencias pragmáticas como el respeto a los demás o aprender a escuchar lo que dicen los compañeros.

Alcanzar ese objetivo en común les permite dejar a un lado tanta sensación de fracaso y adquieren mayor confianza en ellos mismos, confianza que necesitan para salir adelante, después de haber vivido en un medio que ellos encuentran hostil. Leer juntos es una forma de relacionarnos. Nos lleva a una época en que los padres o los abuelos les leían a los niños, habitualmente, antes de irse a dormir. Es una vía para desarrollar la imaginación y, con ella, la curiosidad, el deseo de explorar en lo desconocido y no sentir temor ante lo que ignoramos o nos provoca angustia.

Si bien no todos compartimos las mismas herramientas de expresión, las estrategias de lectura planteadas tienden puentes con formas no lingüísticas que son útiles al momento de iniciar la búsqueda de nuestros propios elementos, en el sentido en que Robinson lo define. Cuando se trata de alumnos como los que ingresan en planes como el 333/95, la frustración es mayor al deseo de cambiar, pues la percepción que ellos tienen de sí mismos está marcada por los rótulos que los mayores ya les asignaron —«mi hijo *es* ADD con hiperactividad, y por eso se porta así», «mi hijo tiene un retraso madurativo, no lo llevé a que lo vea un especialista, pero yo lo sé», «mi hijo es bobo, no le da»—. Ante ese panorama, el docente tiene que, por un lado, buscar el modo de que el chico entienda que ese rótulo no sirve para nada, y por otro, tratar de encontrar cuál es el medio por el cual se expresa y potenciarlo.

Aprender es una actividad heteróclita. No todos desarrollamos la capacidad de aprender a través de las mismas estrategias, así como tampoco usamos lo aprendido del mismo modo. La capacidad, ya desde la reformulación de Howard Gardner (1989, 2003), no es limitada, sino múltiple, dinámica y particular para cada sujeto.

Entonces, ¿cómo enseñar contenidos que están pautados ante una población tan variada, tan castigada, tan frustrada? Transformando las estrategias y redirigiendo los objetivos. El sistema educativo tiende a concentrarse en los planes de estudio (lo que se espera que el alumno aprenda), la pedagogía en función de dicho plan de estudios y las evaluaciones, que miden y cuantifican los conocimientos que el alumno adquirió; sin embargo, no se dice nada sobre qué hizo ese alumno con esos contenidos, ni si lo que aprendió pudo ser relacionado con otros conceptos que ya sabía (es decir, si capitalizó toda esa información nueva).

La propuesta de este trabajo no resuelve el problema, pero funciona como punto de reflexión y propone una estrategia que implica una reformulación del trabajo en el aula, al menos, con una población específica. Cuando los estudiantes han quedado fuera del sistema tradicional, es imposible ayudarlos sin preguntarse primero qué les pasó, por qué dejaron la escuela o por qué repitieron. También es importante tener en cuenta que, para estos jóvenes, la fantasía instalada es que quedaron apartados, y que están solos ante el problema, porque son «diferentes». Entonces, se vuelve casi una obviedad que el salir adelante comienza en las actividades grupales, donde se encuentran con un montón de pares que, aunque por distintos motivos, se encuentran en la misma circunstancia.

El teatro, como actividad grupal, permite la búsqueda en las propias habilidades, y a su vez, facilita el vínculo con los demás, sea por la lectoescritura, sea por la oralidad. La lectura nos abre puertas que nos permiten acceder a aquellas cosas que deseamos, es una forma de construirnos como personas y, extensivamente, como sociedad.

Bibliografía

- AA. VV. (1991). *Teatro breve argentino*. Buenos Aires: De la flor.
- Aguirre, J. (2008). *Los Vecinos Mueren en las Novelas*. Buenos Aires: Norma.
- Cassany, D. (1994). *Describir el Escribir*. Barcelona: Paidós.
- Dürrenmatt, F. (1995). *Los físicos*. Barcelona: Tusquets.
- Echeverría, E. (1958). *El Matadero y la Cautiva*. Buenos Aires: Sopena.
- Gaiman, N. (2007). *The Sandman. Antología 1988-1996*. Barcelona: Vertigo.
- Gardner, H. (1989). *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of American Education*. New York: Basic Books.
- (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: Literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos.
- Kafka, F. (2007). *La Metamorfosis*. Bilbao: Astiberri.

- Kartun, M. (1999). *Obras completas I y II*. Buenos Aires: Corregidor.
- (2007). *El niño argentino*. Buenos Aires: Losada.
- Krashen D., S. (1991). *Writing: Research, Theory and Applications*. Torrance C.A.: Laredo.
- (1993). *The power of reading*. Colorado: Libraries Unlimited.
- (1996). *The case for late Intervention: Once a good reader, always a good reader*. Culver: Language Education Associations.
- Langsner, J. (1990). *Esperando la carroza*. Buenos Aires: s. e.
- Licon, A. (1985). *Abuelita de Batman*. México: s. e.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. *Plan de Estudios «Bachillerato de Adultos con orientación Técnico Contable» RSE. 333/95*
- Oesterheld, H. (2007). *El Eternauta, 50 años*. Buenos Aires: Doedytores.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Smith, F. (1994). *Writing and the Writer*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Todorov, T. (2006). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós.
- Wilde, O. (2005). *El fantasma de Canterville y otros cuentos*. Bogotá: Norma.

Nuria Gómez Belart es licenciada en Letras por la Universidad del Salvador. Se desempeña como profesora en la Fundación Litterae y en la Universidad del Salvador. Asimismo, participa en equipos especiales de Evaluación de Gestión Educativa en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y es profesora de Lengua y Literatura en el Instituto de Estudios Superiores de Buenos Aires, donde trabaja en el Bachillerato para adultos con orientación técnico contable, RSE. 333/95.

ECOS DE AYER, PALABRAS DE HOY: UN VIAJE LITERARIO EN EL AULA

María Alejandra Forgiarini

mariale_for@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Leer puede volverlo a uno rebelde, e infundirle la idea de que es posible apartarse del camino que le habían trazado otros, escoger la propia ruta...
(Petit, 1999: 105)

Resumen

El abordaje de la literatura en la enseñanza de nivel medio cobra relevancia considerando que, por su complejidad y riqueza fomenta el acceso a distintas formas de pensamiento, entre ellas la capacidad crítica y autónoma para abordar diversos discursos sociales.

Desde tal perspectiva, la propuesta didáctica que se presentará en este trabajo ha tomado a la literatura como objeto discursivo y cultural, definido por las propias prácticas de lectura y escritura, en tanto procesos de producción e interpretación de significados múltiples. Tomando como eje temático “El viaje hacia la identidad cultural desde las primeras manifestaciones literarias de Latinoamérica”, y apelando al formato taller, el principal objetivo se ha vinculado con la búsqueda de nuevos caminos por los que la literatura, su escritura y lectura, se motiven y fortalezcan en los jóvenes. Para intentar valorar el sentido personal de lo escrito y lo leído, se propuso la elaboración de producciones que, en formato papel y audiovisual, recrearan el mundo representado en el corpus trabajado. Respecto de este último, el itinerario lector ha partido de la interdiscursividad presente en narrativas contemporáneas (*El rastro de la serpiente*, de Laura Escudero; *Los días del venado*, de Liliana Bodoc; *La ciudad de las bestias*, de Isabel Allende; *Memorias del fuego. Los nacimientos*, de Eduardo Galeano; entre otros), para retomar mitos prehispánicos y crónicas de la Conquista; relevándolos desde una nueva perspectiva.

Los procesos y las producciones desarrollados por los estudiantes han confirmado la importancia de actualizar los modos de abordar el discurso literario en la escuela, su lectura y escritura. Pero además, pone en evidencia que si deseamos formar lectores críticos y productores autónomos de la palabra, debemos generar espacios que les posibiliten intentarlo.

Palabras clave: enseñanza de la Literatura - recorrido lector - interdiscursividad

Primeras palabras

En un mundo atravesado por la complejidad de discursos sociales, tan diversos como efímeros, en el cual leer se ha vuelto una actividad realizada de un modo tan natural que suele pasar inadvertida, ¿qué lugar ocupa la literatura para los jóvenes lectores?; más precisamente, ¿cuál es el sentido de leer literatura en la escuela?; ¿cómo incide en la formación de las subjetividades?

Ante tal complejidad, en el presente trabajo pretendemos agudizar la mirada sobre algunas de estas cuestiones, relativas a la literatura y su enseñanza escolar. Claro que esto no implica dejar de lado a la lengua, ya que consideramos que la producción oral y escrita de textos convoca capacidades ligadas al conocimiento lingüístico. Más aun, “...el lenguaje es el ser de la literatura, su propio mundo: la literatura

entera está contenida en el acto de escribir...” (Barthes, 1984: 15). De ahí que la Enseñanza de la Literatura, en tanto campo disciplinar, ponga en escena una tensión entre el deber y el deseo en torno al lenguaje, “...un cruce conflictivo entre dos modos de concebirlo y de usarlo” (Bombini, 1989: 25).

Ahora bien, cabe indagar en los espacios, los tiempos, las subjetividades involucradas, las disposiciones y las acciones concretas que impulsan el acercamiento y la apropiación de la literatura; o más bien, de una selección de textos que también amerita interrogar. Se trata de preguntar por el qué y el cómo en torno a ese encuentro entre literatura y lectores posibles; lo cual es clave si se trata de adolescentes, para quienes la escuela y el docente son los encargados privilegiados de abrir la puerta hacia ella.

Retomando los interrogantes iniciales, quienes nos movemos entre la docencia y la literatura, sabemos que estos no pretenden ser respondidos de modo acabado; antes bien, se vuelven un punto de partida que muta cada vez que ingresamos al aula donde nos espera un grupo de estudiantes. Y de lectores.

Precisamente, es ahí donde radica la relevancia de la literatura: en la singularidad discursiva que, por su complejidad y riqueza, fortalece en los jóvenes la capacidad crítica, creativa y autónoma para tratar el resto de discursos sociales. Más aun, para discernir, de entre los ecos ajenos y las palabras de los otros, su propia voz.

Esto es lo que hemos tenido en cuenta en la propuesta didáctica que desarrollaremos a continuación. Cabe destacar que ha sido el resultado de la iniciativa por promover, dentro del ámbito cotidiano de la escuela secundaria, ese acercamiento significativo a la literatura; lo cual se articula con las experiencias de intervención didáctica promovidas desde la cátedra de Enseñanza de Literatura (correspondiente a la carrera del Profesorado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba), de la cual formamos parte.

Presentación de la propuesta didáctica

La propuesta se desarrolló dentro del espacio curricular de Lengua y Literatura de cuarto año del IPEM N°165 “Presbítero José Bonoris”, sito en Colonia Caroya, provincia de Córdoba. Se apeló a la búsqueda de nuevos modos de fomentar y fortalecer los vínculos que los jóvenes (entre 14 y 16 años) tienen con la literatura; en tanto objeto discursivo y cultural singular, construido a partir de las propias prácticas de lectura y escritura.

Al respecto, acordamos con lo postulado por Eagleton (1983) para sostener la imposibilidad de dar una definición acabada de literatura, abordándola más bien como una categoría que, atravesada por lo social, lo histórico y lo cultural, está en constante movimiento y construcción; por lo cual, supone considerar no solo las producciones, sino también las prácticas estético-culturales a través de las cuales son originadas y valorizadas como tales (8).

Justamente, con el fin de potenciar esto último, se optó por adoptar el taller como formato pedagógico y curricular. Tal como se define en el Tomo I de los *Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba* (2011), se trata de una organización centrada en el hacer, por lo cual se integra el saber, el convivir, el emprender y el ser en el desarrollo de procesos y productos (32). Andruetto y Lardone (2011) añaden que ese hacer es artesanal, por lo cual un taller de lectura y de escritura habilita a trabajar con el lenguaje como si fuera tan plástico como la arcilla (21). Las consignas, en tanto disparadores para ese hacer, promueven un trabajo colectivo y colaborativo, a través del cual el conocimiento teórico se ponga en diálogo con la práctica misma, con las vivencias individuales y las experiencias colectivas, tal como se pondrá en evidencia en los próximos apartados. Asimismo, cabe destacar que se trata de un formato ideal para problematizar los marcos conceptuales enseñados y aprendidos previamente en la asignatura de Lengua y Literatura; conduciendo a su apropiación resignificativa.

El docente asume el rol de coordinador, en tanto mediador entre la literatura y los jóvenes. Se rompe con los diseños homogeneizadores de los procesos de enseñanza tradicionales, pues él ya no es quien capitaliza el saber-poder del que hablaba Foucault (1995: 13) sino que permite que este circule entre el grupo de estudiantes, otorgando y demandando una participación más activa por parte de cada uno de ellos. De esta manera, si consideramos que el aprendizaje es un proceso dinámico y que los sentidos que se otorgan a lo que se lee, a la realidad del mundo leído y a la propia experiencia, se van construyendo con los otros y a través de ellos, la puesta en marcha de talleres de lectura y de escritura adquiere una relevancia especial para el abordaje del discurso literario.

Precisamente, ha sido de este modo como el aula en la cual nos encontrábamos se convirtió en el ámbito propicio para que los estudiantes, de modo personal y grupal, dieran comienzo a ese recorrido literario que estaban invitados a protagonizar.

La selección del corpus

En coherencia con el programa curricular de Lengua y Literatura correspondiente al cuarto año de la institución escolar, el recorrido lector se organizó a partir del siguiente eje temático: “El viaje hacia la identidad cultural desde las primeras manifestaciones literarias de Latinoamérica”. Esto nos permitía incorporar obras diferentes a los mitos precolombinos y las crónicas de los conquistadores que configuraban el corpus planificado para las primeras unidades; sin por ello alejarnos del eje transversal que se había establecido para la asignatura; pero, al mismo tiempo, reconstruyéndolo para propiciar recorridos lectores que se escaparan de lo previsible. Por ende, en la propuesta el viaje se hacía presente tanto en un sentido conceptual como metodológico, ya que a través de los talleres no sólo se conduciría a reflexionar sobre el modo como se reescribía ese tópico en las novelas contemporáneas que conformaban el corpus; sino que además se fomentaba que la propia lectura sea percibida como un viaje a ese mundo mítico que es reconstruido en esas narraciones. Más aún, hicimos hincapié en el itinerario lector, el recorrido singular por obras literarias que propiciaran el pensamiento crítico sobre la problemática cultural latinoamericana.

Tal como anticipamos en el párrafo anterior, en la selección del corpus hemos tomado en cuenta la interdiscursividad presente en narrativas contemporáneas, para retomar mitos prehispánicos y crónicas de la conquista; releýndolos desde una nueva perspectiva. Entre ellas, se destacan las novelas *El rastro de la serpiente*, de Laura Escudero (2011); *Los días del venado*, de Liliana Bodoc (2012); *La ciudad de las bestias*, de Isabel Allende (2012); a partir de las cuales estructuramos la secuencia de talleres. Junto con estas narrativas, los estudiantes también trabajaron con relatos de *Memorias del fuego*, de Eduardo Galeano (2011) y con *La Cantata del adelantado Don Rodrigo Díaz de Carreras*, del grupo Les Luthiers (2011). La intención, como ya mencionamos, era ir más allá del canon de lecturas literarias que desde una perspectiva exclusivamente historicista se ha abordado en la enseñanza tradicional de nivel medio; tal el caso del *Popol Vuh* o el *Diario de Colón*, obras que precisamente estaban incluidas como núcleo central de la primera parte del programa de esta institución escolar. En las novelas seleccionadas, las autoras han elaborado relatos que, de una u otra manera, retoman las primeras manifestaciones de la literatura latinoamericana, recrean los mundos construidos en ellas; y, además, son más cercanos a los jóvenes lectores.

Tal proximidad involucra a lo literario, a lo lingüístico; a la manera de escribir la realidad; pero también de leerla; planteando un vínculo con lo social y con la construcción discursiva de las identidades culturales propias de ayer y de hoy. Por ende, no se debe pensar en que esa cercanía se refiera a la facilidad, o el facilismo, con que llevar a cabo la tarea lectora; más bien se trata de un punto de ingreso diferente que, por lo ya expuesto, irrumpe en las lecturas canónicas y desafía a reconstruir los recorridos lectores. Así, el corpus permitió, desde el inicio, problematizar la definición de la literatura y enfatizar su carácter de oquedad, retomando los planteos de Eagleton (1983: 7).

Ahora bien, esa problematización se pone en evidencia desde el solo hecho de presentar a mitos y crónicas de viajes dentro del territorio de la literatura; por lo cual nos parece relevante detenernos un momento en esta cuestión, en tanto compete a la selección de nuestro corpus.

Recordemos que la oralidad en la cual se halla enraizado el discurso mítico tradicionalmente no era considerada “literaria” por la cultura escrita y aún hoy se encuentra en las márgenes del campo; por su parte, los relatos de viajeros del siglo XVI no surgieron como “literatura”, pero fue la cuota de valor otorgada por la sociedad la que los incluyó en ella. A pesar de lo indicado etimológicamente, el acercamiento a estos textos permite advertir que la literatura va más allá de la letra escrita; y también, de lo meramente ficcional. Es una construcción que va siendo forjada por cada grupo cultural, a través del tiempo.

Esa mutabilidad histórica también está presente en el lenguaje que la construye; en especial si consideramos el registro escrito de mitos y crónicas del siglo XVI. A la hora de su lectura escolar, la presencia de regionalismos y de vocablos nativos, así como las huellas de la oralidad o los procedimientos mnemotécnicos en el *Popol Vuh*; los arcaísmos de las crónicas de viaje, al igual que la ambigüedad de la escritura y la debilidad de la normativa al poco tiempo de haber aparecido la *Primera Gramática del Español*, de Antonio Nebrija, pueden ser percibidos como obstáculos para la comprensión. En especial, para quienes, retomando un concepto de Devetach (2009), poseen un escueto camino lector (17). Claro que, una vez superados, tales obstáculos se convierten en marcas que refuerzan la singularidad del mundo construido desde el discurrir de la literatura precolombina y de la conquista, conduciendo hasta la mirada del nativo y del europeo, culturas que se imbrican en la identidad latinoamericana. Por ende, nuestra

intención no ha sido excluir del programa curricular a los mitos y a las crónicas de viajes; sino más bien proponer un abordaje diferente.

Precisamente, el juego interdiscursivo que proponía nuestro corpus implicó un giro en la práctica lectora a la que estaban habituados los estudiantes, invitándolos a ir más allá de la resolución de una guía de lectura o del comentario del argumento; para adoptar una postura más activa en los procesos de construcción de sentido: una actitud de búsqueda constante, que partiera de un texto, saltara al otro; y regresara, renovada.

El atender al modo como se ha construido el conquistador y el conquistado desde el humor de *La Cantata del Adelantado Don Rodrigo Díaz de Carreras*, o desde los relatos breves de Eduardo Galeano, hizo necesario volver a los modos en que se configuraban ellos mismos, en las crónicas de unos y mitos de otros. El encontrarnos con los labradores de maíz en *El rastro de la serpiente* remitía a los hombres del mito mesoamericano. La manera como se iban confrontando estos con “los blancos”; o en *Los días del venado*, la batalla entre las Tierras Fértiles y las fuerzas de Misáianes, provenientes del otro lado del mar, remitían ineludiblemente a la época de la Conquista. Mientras que la expedición al Amazonas en *La ciudad de las bestias* implicaba la actualización de tales conflictos culturales.

Claro que esta instancia no solo permitió resignificar el abordaje de los textos literarios más antiguos; sino que, al mismo tiempo, la lectura de estos últimos ha enriquecido la interpretación de los relatos contemporáneos. En el caso de las novelas, puso en evidencia el hecho de que estas, etiquetadas como “literatura juvenil”, deben considerarse ante todo “literarias”; en referencia al poder creador de la palabra, ése capaz de aguijonear al lector, más allá de su edad. El sustantivo de aquella etiqueta, parafraseando a Andruetto (2009), debe ser más importante que el adjetivo (37). Justamente, es ese potencial del discurso literario lo que ha motivado el desarrollo de esta propuesta y, en líneas más generales, lo que le otorga un papel preponderante en la formación lectora que la escuela tiene que fomentar y fortalecer. (Montes, 2006: 11).

En este marco, las prácticas de los talleres han implicado un modo particular de dar sentido a lo leído; vinculado a ese placer que, recordando lo sostenido por Barthes (1984), debe impulsar la escritura (47), en un movimiento que suponga un posicionamiento activo por parte de los jóvenes, así como una revalorización de esa construcción singular, por parte del docente.

El desarrollo de los talleres

La propuesta estuvo conformada por una secuencia de cuatro talleres, cada uno de los cuales implicaba dos encuentros semanales. Se concretaron a lo largo el segundo trimestre del ciclo lectivo 2012, invirtiendo el tiempo de las clases, dentro del espacio áulico; pero, además, comprometiendo a los estudiantes a continuar algunas de las actividades fuera del espacio escolar y del tiempo curricular.

Nos parece relevante destacar que nuestro objetivo, en este escrito, no es describir el diseño, la secuenciación ni los componentes de cada uno de los talleres; sino compartir las reflexiones que fueron surgiendo durante su puesta en marcha y a través del intercambio de lecturas. Pues, como expondremos a continuación, cada una de las actividades fue consolidando, en sus jóvenes participantes, la idea de que la lectura de una obra literaria, lejos de ser una y acabada, se diversifica en tantos caminos posibles como lectores se atreven a recorrerla.

El primer taller

Nuestra intención era promover, en este primer encuentro, el acercamiento de los estudiantes a las novelas del corpus y motivarlos a comenzar su viaje lector. Para ello, la actividad se centró en la lectura, por parte de cada uno de ellos, de un fragmento distribuido al azar. Así, se impulsó a que cada uno, a partir de ese breve texto y del título de la obra, imaginara cuál sería la historia completa.

Durante el plenario, los invitamos a compartir las ideas que muchos de ellos habían optado por escribir previamente. Se puso en evidencia las múltiples anticipaciones que puede generar un mismo título, los diversos recorridos a los que puede habilitar un solo texto. Eso sucedió, por ejemplo, al leer el fragmento correspondiente a *Los días del venado*:

Dulkancellin no podía dormir, pese a que la noche era una gran quietud y unas cuantas estrellas que persistían en las últimas grietas del cielo. La vida en Los Confines estaba acurrucada y hasta el retumbe lejano de la tormenta era otra forma de silencio.

El guerrero cerró los ojos esperando el sueño. Giró hacia la pared que daba al bosque, giró hacia la pared contra la cual estaba apoyada el hacha. No quería volver a recordar los sucesos del día; y, sin embargo, mucho rato después, seguía tratando de comprender el sentido de los tambores. Dulkancellin recordó lo que Vieja Kush decía: que el sueño jamás va donde lo llaman, y siempre donde lo desairan. Entonces, para que el sueño sintiera el desaire, se ocupó en distinguir y separar la respiración de cada uno de los seis que dormían en la casa. Pero antes de comprobar si vieja Kush tenía razón, oyó unos ruidos que parecían venir del nogal. Se puso de pie con solo un movimiento silencioso y enseguida estuvo fuera de la casa con el hacha de piedra en una mano y el escudo en otra. [...] Después se dirigió sin ningún ruido hacia uno de los extremos de la casa y, cuando casi llegaba, cambió bruscamente su ritmo y afrontó la esquina con un salto. Pero, por una vez, el guerrero husihuilke fue sorprendido (Bodoc, 2012: 25).

Revisando nuestro registro del taller, nos encontramos con la palabra de una de las estudiantes, Evelin, quien sintetizó, durante la puesta en común, las ideas que surgieron en su grupo luego de la lectura de estos párrafos:

Quando empecé a leer no entendía mucho lo que se contaba. Me parece que es como un mito, por la forma en que está escrito. Hay metáforas, lugares raros y personajes que tienen nombres rebuscados, antiguos, creo. La señora esa, Kush, debe ser como la sabia de la tribu, como una bruja o algo así, por lo que dice sobre los sueños. Con los chicos pensamos que capaz que antes al guerrero, creo que es Dulkancellin, había hecho algo o le había pasado algo y por eso ahora no se puede dormir. En una de esas pasa algo como lo del *Popol Vuh*, cuando los hermanos se enfrentan con los de Xibalbá. Pero el título nombra a un venado y ahí no sabemos bien cómo se puede relacionar. Primero se nos había ocurrido que están en la temporada de caza de venados y que ahí transcurre la historia. O puede ser que Dulkancellin se encuentre con un venado y pase algo. O que tenga que buscarlo por algún motivo. Pero ahora pienso que también puede ser que el venado sea un animal o no, que sea como algo más simbólico, como en los mitos.

Además de advertir las marcas de la oralidad, no interesa poner en relevancia el imaginario de los jóvenes lectores y la importancia de las lecturas previas, como es el caso del *Popol Vuh*, obra que habían leído en los primeros meses del año, para tratar de resolver la consigna. Como sostuvimos en apartados anteriores, no se trata de excluir, sino de resignificar las lecturas literarias. De hecho, la atención de los estudiantes estuvo puesta en la extrañeza de los nombres y en el modo como el lenguaje iba configurando el accionar del protagonista del episodio; lo cual los impulsó a percibir, desde ese primer acercamiento, la presencia de lo mítico, reescrito por una autora contemporánea.

Junto con esto, las palabras de Evelin ponen en evidencia también cómo esa primera hipótesis se complejizaba al tener que establecer una relación con el título de la novela y expresan el esfuerzo cognitivo para tratar de resolver el interrogante.

Sin embargo, las incógnitas que se generaron en torno a cada una de las novelas no fueron resueltas al terminar el encuentro. Más bien, se transformaron en la tarjeta de invitación para introducirse en ellas e iniciar el viaje lector.

Justamente, para el desarrollo de los siguientes talleres, les pedimos que leyera una de las novelas presentadas. Esto les daba la posibilidad de elegir y de ser protagonistas, aunque fuese en una mínima parte, en la conformación de su corpus de trabajo.

El segundo taller

En este encuentro nuestra finalidad era compartir los relatos leídos, por ende requería que los estudiantes hubieran culminado la lectura de la novela elegida. Durante el desarrollo, hicimos hincapié en los mundos ficcionales reconstruidos discursivamente.

Dado que cada una de las novelas había sido leída solamente por un grupo de estudiantes, la instancia de intercambio cobró relevancia, pues había particular interés por contar y escuchar al otro.

La actividad supuso la organización en pequeños grupos (tres o cuatro estudiantes), cuyos miembros tenían que tener en común la obra seleccionada. Cada equipo debía elaborar una representación cartográfica que contuviese los diferentes espacios por donde habían atravesado y circulado los personajes, durante la trayectoria efectuada.

Destacamos que este mapa, para cuya elaboración incidieron los conocimientos previos en Artes Visuales y en Geografía (en una geografía imaginaria, en realidad), así como la capacidad creadora de cada uno, sirvió como soporte para el comentario oral de las lecturas realizadas. Si bien hubo grupos que

trabajaban la misma novela, sus cartografías pusieron en evidencia no sólo la travesía del héroe por los principales núcleos narrativos, sino la diversidad de recorridos lectores posibles para el mismo relato. Esto se puso de manifiesto durante el momento de exponer lo plasmado sobre el papel: por un lado, nombres de sitios recordados por todos, como la aldea de los Husihuilkes en *Los días del venado*, el pueblo de los cazadores de serpientes en *El rastro de la serpiente*, o la legendaria ciudad de las bestias en la novela homónima; por otro lado, puntos del mapa que promovían la relectura, como la cueva cercana a la montaña de los Pájaros, en la que se refugiaron Yacu y sus compañeros; o aquel sitio del bosque donde el joven Thungür había hallado la pluma de oropéndola; o bien, ese rincón del Amazonas donde Alex y Nadia se encontraron con la gente de la niebla.

Desde el inicio la tarea demandó volver al libro, explorar sitios leídos, indagar sentidos, ir descubriendo la relación entre lo topográfico y lo actancial. Además, puso en evidencia el vínculo que cada novela tenía con la otra, así como con los mitos prehispánicos y las crónicas del siglo XVI; lo cual, como ya hemos mencionado, permitió otorgar nuevos sentidos a lo leído. “En esta montaña vivía Vilca, que por estar tanto con los cóndores se termina transformando en pájaro...; como en los mitos”, explicaba uno de los lectores de *El rastro de la serpiente*; mientras que uno de los que había elaborado la cartografía sobre *La ciudad de las bestias* señaló: “Acá estaría la ciudad en que viven las bestias, que era como de oro...; era parecida a la de la leyenda del Dorado”.

De este modo, el intercambio dialógico habilitado durante el plenario permitió revalorizar las interpretaciones singulares, enriquecer el recorrido de cada uno; y, al mismo tiempo, conocer otros itinerarios posibles por los cuales transitar.

El tercer taller

Este encuentro giraba en torno a la escritura; o más bien, a la reescritura. Pues se trataba de elaborar una crónica sobre la historia narrada en las novelas, eligiendo para ello a uno de los personajes como voz narradora y, a partir de esto, reorganizar los sucesos más relevantes del relato leído.

Esta práctica, que al igual que el taller anterior era de carácter grupal, permitió dar sentido a contenidos abordados en la asignatura (aspectos teóricos de crónicas de viaje, de narración en general, de puntos de vista narrativos en particular); así como poner en práctica conocimientos previos sobre redacción y dar valor a la iniciativa creadora del joven en tanto lector activo: seleccionar el personaje, ponerse en el lugar de él en tanto cronista y darle voz a partir de la escritura, determinar qué contar y cómo hacerlo.

Demandó además volver nuevamente a la ficción leída, pero con otro motivo de búsqueda; sumergirse en ella para poder reconstruirla desde una perspectiva diferente: un poco el del personaje elegido; otro poco, el de los propios jóvenes. El solo hecho de seleccionar quién sería la voz del cronista, lejos de ser un acto azaroso, supuso una decisión estratégica, atravesada por lo subjetivo.

Es significativo que la mayoría de quienes habían leído *Los días del venado* hayan elegido al guerrero Dulkancellin, pero que un grupo de chicas optaran por la sabia Kush y otras jóvenes, por el mensajero Cucub; o, en el caso de *El rastro de la serpiente*, que la mayoría eligiera al joven Yacu y algunos, al valeroso Iquín; mientras que entre los lectores de *La ciudad de las bestias* se destacó un grupo de varones que en vez de elegir la voz de Alex, tal como había hecho la mayoría, hayan preferido la del fotógrafo Timothy, personaje secundario y testigo de la aventura. Hubo un proceso de identificación con el otro; o, tal como lo explicó una estudiante: “es como si lo hubiéramos escrito nosotros mismos, como si estuviéramos contando lo que nos pasó a nosotros”. Más aún, ese acto de darle voz al personaje permitió dejar oír la propia voz de quienes escribían. Por ende, reescribir la historia implicó añadir una cuota de valor personal a lo leído.

Por otra parte, este proceso de escritura ficcional, a partir de lecturas previas, condujo además a enfrentar el temor a la hoja en blanco con el material que cada uno, en su recorrido por el texto literario, pudo ir recogiendo y haciendo propio. En esta instancia ha sido importante la incorporación de algunos relatos de *El libro de los nacimientos*, en tanto reelaboraciones innovadoras del mundo prehispánico y de la conquista. Junto con las historias presentadas en cada una de las novelas, estos textos han colaborado para ampliar la mirada de quienes estaban en este tramo del viaje.

Además, la actividad permitió activar conocimientos sobre la gramática y la normativa de la lengua escrita. Destacamos que, si bien el taller impulsó el hacer creativo y libre de la escritura literaria, los jóvenes manifestaron la necesidad de “pasar en limpio” lo que consideraban un “borrador” de su crónica.

La instancia de revisión y mejora fue generada por ellos mismos, conscientes de la importancia que los aspectos lingüísticos (gramaticales, textuales) poseían para la legibilidad de lo escrito.

Antes de terminar este apartado, deseamos compartir fragmentos de cuatro crónicas de viaje escritas en torno a la historia de *La ciudad de las bestias* y que permiten apreciar no solo los cambios implicados por los puntos de vista elegidos para la narración; sino también un tono y una manera singular de leer la misma historia.

El primero es el de Nahuel y Rocío, quienes nos explicaron que habían seleccionado al protagonista, Alex, como narrador; porque ellos habían leído la novela desde esa perspectiva. A continuación, transcribimos su texto:

Yo, Alexander Cold, soy de California y también soy aficionado en escalar y tocar mi flauta. Mi madre Lisa Cold, está enferma, padece cáncer y es necesario realizar un tratamiento de quimioterapia. Mis hermanas fueron enviadas por mi padre, John Cold, con mi abuela materna y yo fui a vivir un tiempo con mi abuela de Nueva York.

Ella, Kate Cold, es reportera del International Geographic, no es de demostrar afecto por nada, ni siquiera cocina como alguna típica abuela.

Llegué a Nueva York, la esperé... Nunca vino a recogerme, tuve que ideármelas para llegar a su casa. Nunca había estado por aquí, no conocía a ningún lugar, pero gracias a mimemoria recordé su dirección. Cuando iba yendo... me robaron.

Al llegar, me dijo que viajaríamos a realizar un reportaje al Amazonas sobre una misteriosa Bestia, partimos hacia Manaos.

En el viaje, conocimos a nuestros acompañantes: el guía César Santos y su hija Nadia, el capitán Ariosto, la doctora Omayra Torres, el antropólogo Tony LeBlanc, un indio llamado Karakawe, los fotógrafos Joel González y Timothy Bruce, y un mono amigo de Nadia, Boroboá.

Antes de partir, Mauro Carías nos invitó a conocer su casa, donde conocí a mi animal totémico, el jaguar.

Durante el viaje en barca murió uno de los soldados, los indios nos atacaron. Con Nadia fuimos secuestrados por ellos, pero pudimos amigarnos ya que ella conocía a uno, Walimai, el chamán de la tribu.

Llegamos a El Ojo del Mundo, acá viven los indios protegidos del mundo exterior. Walimai nos lleva a un viaje hacia el Dorado, hogar de las bestias. Allí, Nadia consigue los tres huevos de cristal, para salvar a los indios de la neblina (como se llamaban), y yo conseguí el agua de la eterna juventud, necesaria para poder salvar a mi madre.

Al regresar nos reencontramos con Kate y los demás del grupo. Habíamos logrado convencer a los indios de tomar las vacunas de la doctora para que sobrevivan; nos dimos cuenta que ella y Mauro querían matarlos, las vacunas contenían una dosis mortal, para así apoderarse de las tierras.

Cuando Karakawe muestra su verdadero rostro, el capitán Ariosto lo asesinó; y esa misma noche lo mató una de las bestias.

Regresamos a Santa María de la Lluvia y cada uno partió a su casa. Kate y LeBlanc están dispuesto a intentar que declaren la región de los indios patrimonio natural.

Camila y Evelin, por su parte, hicieron un recorrido similar pero diferente al de sus compañeros, ya que ellas optaron por tomar la voz de Nadia, la jovencita que acompaña al protagonista en sus aventuras:

Yo soy Nadia, mi papá se llama César Santos y es guía brasileiro. Me había hecho un amigo nuevo, el cual se llamaba Alex, que había venido en una expedición.

Al pasar unos días estábamos haciendo unos preparativos para el viaje, al terminar de cenar salí con mi nuevo amigo al muelle. En eso me puse alerta y comencé a caminar hacia la selva diciéndole a mi compañera que me siguiera. Él me hizo caso y en un momento me detuve, se me apareció de repente un hombre bastante viejo, en ese momento empecé a hablar en otro idioma con él, parecía un tanto enojado pero con un poco de esfuerzo lo logré calmar. Él se llamaba Walimai y era un chamán y me dio un talismán para que me protegiera y para llamarlo en cualquier momento.

A la noche Alex me despertó asustado diciéndome que nos estaban observando. Nos ocultamos detrás de la puerta y alcanzamos a escuchar que estaban hablando Mauro Carías y el capitán Ariosto. [...]

Otra noche escuché un ruido y decidimos ver qué ocurría, eran indios y no nos habían hecho daño. Al pegarle a Alex pude ver a la Bestia y reconocí que el padre Baldomero la describió igual. Cuando íbamos a subir por la montaña me asusté por la altura pero Alex me ató una soga a la cintura y me ayudó a subir. Al llegar nos dieron mucha comida que era una muestra de sus modales. Un tiempo después nos fuimos a un pueblo con muchas riquezas, estaba impresionada. Al ir a ese pueblo vi a las bestias y no me hacían nada porque venían con los indios. Al día siguiente nos llevaron al reino del mito y del sueño colectivo, y vimos que teníamos que combatir con RahaKariwa. El objetivo era alcanzar los huevos del nido y para eso tuve que enfrentar mi peor miedo, la altura. [...]

Al rendir bien apareció Omaira y traté de convencerla por las vacunas pero nos dimos con una trampa. Luego de mucha violencia salí de la carpa a ayudar a Axel y con mi nuevo poder de invisibilidad hasta que me encontré con el chamán y tuve que esperar a que Borobá fuera a salvarnos, lo cual resultó con éxito para nosotros. AL final cuando se estaba por ir Jaguar (Alex), le regalé mis huevos de cristal que resultaron ser diamantes y prometimos ser siempre amigos.

La identificación entre lector-joven y personaje-joven que advertimos en los dos relatos anteriores es dejada de lado en textos como el de Juan, quien se focalizó más bien por buscar la verosimilitud de lo escrito. Así, nos contó que había elegido al fotógrafo Timothy Bruce porque a pesar de que era un personaje secundario, le parecía que él podía haber llevado una libretita e ir haciendo anotaciones. Además, sostuvo que haber leído algunas páginas del *Diario de Colón* le había ayudado para elaborar la crónica que reproducimos:

Primer día: Hoy he conocido al resto de la tripulación y a los que acompañarán al profesor LeBlanc en esta emocionante aventura para descubrir a la bestia. Junto con mi compañero Joel, hemos estado revisando todas las cámaras y los instrumentos para partir.

Segundo día: Cruzando el río, nos hemos encontrado con canoas y pilotes donde habitaban familias de nativos, les he sacado fotos, aunque no eran muy necesarias. Parece sorprendente que puedan vivir en estas condiciones, aunque seguro pienso eso porque estoy acostumbrado a la civilización.

Tercer día: Esta mañana nos tuvimos que detener porque el motor había recalentado, mientras el capitán se dedicaba a intentar arreglar el desperfecto el chico que es nieto de Kate, Alex, se tiró al río para nadar, cuando de pronto un animal empezó a andar peligrosamente cerca de él, todos en el barco temieron lo mismo, que se tratase de un tiburón, pero se movió y nos dimos cuenta de que era un delfín, qué bestia más hermosa y simpática. Saqué varias fotos con mi compañero, ya que ambos, humano y animal, jugaban en el agua, y me pareció estupendo. Después el barco volvió a funcionar y se dirigió a Santa María de la Lluvia, donde conocimos a nuestro futuro guía, cesar Santos. Discutimos planes del viaje con la escritora, Kate, y el resto de la tripulación.

Cuarto día: Fuimos a nadar al río. Luego Mauro Carías nos invitó a uno de sus campamentos. Este parecía muy custodiado, lo que me sorprendió. Dentro estaba lleno de hombres armados. Nos mostró un ejemplar de jaguar negro, precioso, y nos apresuramos a sacarle fotos, pero Alex iba acercando peligrosamente al animal. Mientras, Mauro hizo que trajesen un mono, y lo metió él mismo en la jaula del jaguar, no me alcanzaban los dedos para sacar fotos. Cuando el felino mató al simio nuestro guía Cesar le disparó con su arma, matándolo en el acto. Hubo mucha tensión en ese momento. Nos dedicamos a equipar todo lo necesario para partir durante el resto de la mañana.

Quinto día: Seguimos viajando, en el grupo todos desconfían, se sienten vigilados, hasta ahora no ha habido nada nuevo ni extraño. La región cada vez se va volviendo más salvaje cuando avanzamos.[...]

Octavo día: A la mañana llegó un olor raro al campamento, nos paralizó y llegó un jabalí. Cuando se fue nos dimos cuenta de que faltaba uno de los soldados, disparamos al aire a ver si venía, pero como no respondía, partí en su búsqueda con Cesar y otro soldado. Al encontrarlo, volví corriendo al campamento para avisar al resto, y al inspeccionar el cadáver, me di cuenta de que tenía la cabeza girada hacia atrás. Saqué unas cuantas fotos. [...]

Noveno día: Después de decidir cómo íbamos a seguir, la señorita Nadia encontró pintura para la piel y Alex y Nadia se pintaron como indios, aproveché para sacar fotos. [...]

Undécimo día: Los chicos han desaparecido, no sabemos dónde se los han llevado, seguramente los indios los han raptado. Kate anda desesperada, hemos salido con linternas a buscar a los niños, pero parece que fueron raptados por los indios.

Decimotercero día: Los helicópteros ya llegaron, con Mauro. Los hemos aprovechado para buscar a los niños, pero según LeBlanc, ya se los han comido, aunque espero que no.

Decimocuarto día: Los niños ya aparecieron, con vestimenta típica de los indios, me sorprende de lo que cuentan, y nos alegramos de que hayan vuelto.

Decimoquinto día: la tribu se materializó frente a nosotros, mientras Nadia traduce lo que dicen me dedico a sacar fotos en secreto para que los indios no se asusten. Pero algo sale mal, de pronto, Nadia y Alex saltan y dicen a los indios que el mal estaba en las jeringas, y se arma una batalla campal. Ahora el capitán Ariosto nos tiene de prisioneros, seguramente ya no pueda escribir, espero que todo se solucione.

Gabriela, finalmente, optó por la voz de Kate Cold. Su elección, según explicó, se fundaba en dos cuestiones. Por un lado, le parecía un personaje interesante, idea que la mayoría de los alumnos compartía y que estaba ligada con las rupturas que ellos podían percibir frente a los estereotipos de abuela y de ancianidad. Por otro lado, Gabriela, preocupada al igual que Juan por la verosimilitud, contó que había

elegido a Kate porque, por su rol de escritora, era posible imaginar que fuera registrando lo que sucedía en el viaje:

Un día llegó a mi departamento una invitación de la revista International Geographic, en la cual trabajo hace demasiados años, esta había financiado una expedición al corazón de la selva amazónica, entre Brasil y Venezuela, en busca de una gigantesca criatura que había sido vista allí. Yo tendría que realizar dicho viaje para llevar a cabo un documental y publicarlo en ella.

Días después, mi hijo John llamó a mi departamento comentando que mi nieto Alex debía pasar un tiempo bajo mi custodia, su madre había enfermado y tendría que viajar junto con John hacia una ciudad, donde le realizarían un tratamiento para combatir el cáncer.

La idea no era de mi agrado, pero no había solución; mi nieto sí o sí debería ir conmigo a la expedición. En mi opinión, no lo creía capaz de soportar tanto tiempo en la selva, era tan mimado y cuidado que no aguantaría ni media hora allí; en fin, mi nieto y yo partiríamos para el Amazonas, pero para ello debería esperar su arribo en el aeropuerto, de ahí traerlo hasta casa y al día siguiente realizar el viaje. A pesar de sufrir un robo, no tuvo inconvenientes en llegar a casa; por lo tanto comencé con mis anotaciones:

Día 1: Comienza la aventura, nos encontramos en un avión y nos dirigimos hacia Manaos [...]. La vista era muy apreciada por mí, en ella se encontraba una interminable extensión de bosque, con fascinantes colores.

Nos encontramos reunidos, navegando por el río Negro en dirección a Santa María de la Lluvia; allí nos esperan el guía de la expedición, su hija, el capitán Ariosto y el poderoso Mauro Carías.

Día 2: Vamos camino al campamento de Mauro Carías. La expedición navegó durante varios días, la vegetación se hacía más espesa, el río más estrecho y la navegación más dificultosa. [...]

Día 3: Por la mañana comentaron que durante el turno de Alex se habían escuchado ruidos extraños, y en el tercer turno uno de los caboclos desapareció y fue encontrado muerto. Estaba tirado sobre unos helechos con la cabeza de frente, le habían roto el cuello; el torso y el vientre habían sido destrozados con tajos profundos.

Día 4: En la noche dos soldados huyeron llevándose una de las lanchas. Alex fue picado por una hormiga de fuego en el tobillo. Alex y Nadia desaparecieron.

Día después: Regresaron los niños, estos desenmascararon a la doctora Torres y a Mauro Carías, al descubrirse ese plan murieron varios indios y soldados, por otra parte Carías recibió un garrotazo en su cerebro. Karakawe, asistente personal de LeBlanc, resultó ser funcionario del departamento de Protección Indígena, fue asesinado por el capitán Ariosto; este también destruyó las vacunas (que en realidad no eran para prevenir enfermedades, sino que contenían dosis mortales del virus de sarampión). Ariosto tomó control de la situación y se disponía a eliminar a todos los que habían echado a perder sus planes de riqueza.

Días siguientes: Todos despertamos lejos del campamento (por cierto, nadie supo cómo llegamos hasta allí), el capitán Ariosto había sido destrozado; aunque de una forma muy extraña, ninguno sabía cómo explicar el fallecimiento de este. En fin, llegamos a Santa María de la Lluvia y nos instalamos en el mísero hotel.

Al otro día: Nos encontramos en Manaos, con las pruebas que tenía Bruce, Santos y el padre Baldomero; estas servirían con la ayuda de LeBlanc y mía para juzgar a la doctora Torres y su amante Carías (que se encontraba en estado vegetativo). De esa forma todos ayudaríamos a proteger aquellas tierras.

Ahora: Alex y yo nos encontramos en un vuelo de regreso a Estados Unidos.

Como ya mencionamos, las producciones revelan los conocimientos previos, así como las dificultades, que cada uno de los jóvenes poseía en torno a las cuestiones lingüísticas y textuales. Pero, a los fines de este trabajo, lo que nos interesa poner en relevancia es la singularidad y la diversidad que entraron en escena a la hora de poner en papel el viaje sobre el cual se ha leído. En otras palabras el proceso general que supuso ese hacer discursivo, permitió que los jóvenes pudieran vehicular su potencia creadora a través del lenguaje y descubrieran que las palabras, además de la cuota funcional, están cargadas con las experiencias vitales de cada uno.

El cuarto taller

La última actividad consistía en la elaboración de un relato de viaje propio, que retomara el encuentro entre mundos culturales y, por ende, integrara lo trabajado en las instancias previas. Los participantes podían optar por una reelaboración de las novelas o de las narraciones de Galeano; así como una versión humorística de las crónicas de la conquista, para lo cual cobró particular importancia la proyección

audiovisual de *La cantata del Adelantado Don Rodrigo Díaz de Carreras*. Nuestro objetivo era, precisamente, que ellos, en tanto artífices, pudieran apreciar el potencial de la literatura en la representación de la realidad y en la configuración de identidades desde perspectivas diversas, alejadas muchas veces de aquella naturalizada socialmente; para acercarse a las más íntimas, singulares y a veces resignadas a quedar al margen.

Intentando ir más allá de la palabra escrita, nuestra propuesta implicaba “ponerle el cuerpo” a la historia escrita; concretándola, previo acuerdo con los estudiantes, mediante la actuación y su presentación en el formato audiovisual de un cortometraje. Para esto, podían recurrir a la colaboración de los ayudantes técnicos de la institución así como a los docentes de Teatro; aunque en la mayoría de los casos pusieron en evidencia sus habilidades con las nuevas tecnologías (herramientas para la filmación, musicalización, edición, proyección de los videos); sus destrezas en la expresión corporal; e incluso, su experiencia en el trabajo en equipo y la distribución de roles. Además, fue este momento el que promovió el salir del espacio áulico e institucional; con la intención de buscar, entre los sitios naturales de la localidad (una arboleda, un campo) cuáles serían los escenarios más adecuados para sus historias.

Así lo cuenta Milagros, cuyo relato no se situó en América sino en África; aprovechando la libertad que les dio la consigna, pero rompiendo con lo previsto para construir un mundo cultural en el cual se conjugara lo propio de la sociedad globalizada a la que ellos pertenecen con la de los otros, la de las tribus que actualmente resisten los avatares de la llamada civilización. Su palabra se deja oír entre nuestros registros del taller:

Nosotros hicimos algo parecido a lo que habíamos leído, pero no como una crónica de la conquista, de la época de Colón; ni tampoco igual a *La ciudad de las bestias*. Lo que hicimos fue contar la historia de un explorador, Peter Cleard, que es argentino pero tiene nombre inglés. Él con una amiga periodista que se llama Kate, igual que la abuela de Alex, pero no es tan vieja, tienen que ir a África para investigar lo que ocurría en una tribu de ahí. Nosotros buscamos nombres africanos para los aborígenes y también buscamos información sobre las tribus de África. Al final elegimos que Peter y Kate se encuentren con los himba, porque era la que más conocíamos. Ahí transcurre la aventura de ellos. En el video, yo soy Kate y Juan hace de Peter. Los que hacen de indios son Facu, Francisco y Joaquín; pero él se pintó toda la cara y el cuerpo, porque es muy blanco (sonríe). Grabamos las escenas en la casa de Facu, porque ahí hay un parque grande y también nos fuimos a los lotes, donde hay chacra, y arboledas. Yo me encargué de editar las imágenes y Joaquín también me ayudó buscando música y sonidos. Tratamos de representar los problemas actuales de las tribus, del conflicto con la cultura del blanco, que es supuestamente la civilización.

Con esta producción, los jóvenes pudieron abordar a una conceptualización más compleja de la literatura, contemplando otros modos de “leer” y de “escribir”, otorgando valor a la multiplicidad de lenguajes constitutivos de la discursividad social; entre los cuales podemos mencionar, tal como aparece en el testimonio de Milagros, el de la imagen, el de la música; el de la vestimenta, los gestos y de la mímica. De esta manera, se acercaron a la literatura en tanto manifestación artística plena, objeto de una cultura singular que la va construyendo, y que, a la vez, se va reconstruyendo en ella.

De hecho, la puesta en marcha de este y del resto de talleres condujo a que, tanto docentes como estudiantes, sostuviéramos un diálogo de reflexión crítica sobre esa diversidad cultural que ha configurado desde los orígenes a la identidad latinoamericana; y cuyo eco, traído literariamente, motivó a su vez la revalorización de las singularidades subjetivas que poblaban el aula.

Palabras finales

Para concluir, y retomando lo dicho desde el inicio de este artículo, tanto el trabajo de los estudiantes a lo largo del proceso como sus producciones han puesto en evidencia la importancia de actualizar las prácticas escolares en torno a la escritura y lectura de la literatura. Pero además, dan cuenta de que, si queremos formar lectores críticos y productores autónomos de sentido en torno a su realidad, debemos comenzar por generar espacios que les posibiliten intentarlo. Consideramos fundamental dejarles ver cuál es el sentido de embarcarse en ese viaje literario, en esa práctica de leer y de crear literatura en la escuela. Claro que para eso, primero debemos tenerlo eso es también lo que debemos tener en claro nosotros mismos.

Claro que eso es también lo que debemos manejar con certeza nosotros mismos; pues, retomando el epígrafe de Petit, si no somos conscientes de que leer puede volvernos rebeldes, no seremos capaces de trazar nuestra propia ruta de viaje, ni de ayudar a los otros a hacerlo.

Bibliografía

- Allende, I. (2012). *La ciudad de las bestias*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Comunicarte.
- Barthes, R. (1984). De la ciencia la literatura. En *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bodoc, L. (2012). *Los días del venado*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de la Cultura Económica
- Escudero, L. (2011). *El rastro de la serpiente*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- Foucault, M. (1995). El sujeto y el poder. En Terán, O. (coord. y trad.). *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: Ed. El cielo por asalto.
- Galeano, E. (2007). *Memorias del fuego. Los nacimientos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Les Luthiers. (2011). *Cantata del adelantado Don Rodrigo Díaz de Carreras, de sus hazañas en tierras de Indias, de los singulares acontecimientos en que se vio envuelto y de cómo se desenvolvió* [sitio web]. Recuperado de <http://www.lesluthiers.org/verversion.php?ID=67>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011): *Diseño Curricular. Encuadre General. Versión Definitiva 2011-2015. Tomo 1* [Documento pdf]. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003225.pdf>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, M.E.C.yT., Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente, Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

María Alejandra Forgiarini (1986) estudió en la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba), donde obtuvo el título de Profesora en Letras Modernas. Actualmente, se desempeña como profesora adscripta de la cátedra Enseñanza de la Literatura (Universidad Nacional de Córdoba) y como profesora de Lengua y Literatura en el IPEM N° 165 “Presbítero José Bonoris”, sito en Colonia Caroya, provincia de Córdoba.

LAS CONSIGNAS PARA LA LECTURA LITERARIA DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOLINGÜÍSTICO: ESTUDIO DE CASO

Gabriela P. Comezana

gcomezana@gmail.com

Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación

Centro Universitario Regional Zona Atlántica

Universidad Nacional del Comahue

Viedma - ARGENTINA

Resumen

En el presente trabajo presento algunos avances en los estudios sobre la lectura literaria desde una perspectiva psicolingüística, incluyendo aquellos que abordan el componente emocional en esta tarea, y analizo luego un corpus de consignas de trabajo utilizadas en la escuela media a la luz de tales propuestas teóricas.

Asimismo, planteo algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela media.

Palabras clave: lectura - literatura - psicolingüística

Introducción

En esta presentación, que se desprende de mi trabajo como miembro del Proyecto de Investigación *Géneros y prácticas y sujetos en la educación literaria*, del Centro Universitario Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, me propongo dar cuenta de algunos estudios sobre la lectura literaria que han desarrollado diversos autores en el marco de la perspectiva psicolingüística. Luego analizo un corpus de consignas de tres trabajos prácticos evaluativos de contenidos de la asignatura *Literatura Argentina*, de un 5º año de bachillerato de una escuela privada de Viedma, Río Negro, con el fin de evaluar la concepción de la lectura literaria que surge de ellas, en confrontación con las propuestas teóricas, y planteo algunas reflexiones que entiendo pertinentes.

El abordaje de la lectura literaria desde la perspectiva psicolingüística

Como ya anticipé en la introducción, mi perspectiva de análisis parte de los aportes de las investigaciones cognitivas acerca de la lectura literaria.

En principio, cabe advertir que el estudio de la comprensión / interpretación de los textos literarios no está aún muy extendido dentro de la psicolingüística. Sin embargo, podemos encontrar las primeras reflexiones al respecto en Van Dijk (1980), quien se propone aplicar al estudio empírico de los procesos de recepción e interpretación del discurso literario los resultados de la psicología cognitiva relativos a la comprensión del discurso no literario y a la forma en que se almacena y rescata de la memoria la información textual. Crucial en su abordaje es el concepto de organización estructural, porque esta posibilita la recuperación y reproducción o uso de la información almacenada en la memoria. Van Dijk niega que la interpretación literaria tenga una naturaleza específica, aunque admite que puede haber maneras particulares de aplicación de los procedimientos generales en la interpretación del discurso

literario, por las funciones pragmáticas y socioculturales de la literatura en la interacción comunicativa, dado que los textos tienen ante todo una función *ritual*, por la cual el escritor intenta cambiar el conjunto valorativo del lector respecto del texto mismo o de sus características (1980: 14-15). Esto es, según Van Dijk, el discurso literario induce modos no normales de lectura, comprensión y uso, enfocados en el texto mismo, en la información estructural superficial, aun cuando ello vaya en contra de la tendencia normal de almacenar y recuperar solo de manera muy restringida esos datos (1980: 17-18). De tal modo, frente al texto literario, el procesamiento puede orientarse a la asignación de relevancia a los detalles sobresalientes -superficiales-, lo que es posible prestándoles mayor atención o estableciendo relaciones entre esos detalles y la experiencia personal de sucesos o valoraciones semejantes (1980: 23).

En la línea conceptual que propone Van Dijk (1980), se hace hincapié en los aspectos cognitivos de la lectura literaria y el tópic se estudia a partir de los modelos desarrollados para explicar la comprensión de textos no literarios.

Utilizando este modo de abordaje, en nuestro país Leandro Arce (2007, 2008) toma como base el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) y la teoría construccionista de producción de inferencias (Graesser, Singer y Trabasso, 1994), y estudia la producción de inferencias en el procesamiento del texto literario, entendido este como un objeto ficcional inscripto en la esfera de lo estético-cultural (Lotman, 1968, citado en Arce 2007, 2008). El autor considera que la interpretación de textos literarios, por su complejidad, exige la posesión y activación de procesos cognitivos de orden superior, que exceden aquellos implicados en la tarea de lectura e interpretación de textos instrumentales e involucra habilidades lingüísticas, cognitivas, pragmáticas, enciclopédicas, literarias, metaliterarias e intertextuales para el reconocimiento de las estrategias pragmático-discursivas, hermenéutico-analíticas y estéticas que configuran lo poético de un texto -entre otros aspectos, la naturaleza esencialmente ficticia del proceso de comunicación- (Arce, 2007, 2008 y sus citas).

Para estudiar las inferencias en la esfera de los textos estético-culturales, Arce desarrolla una taxonomía de las clases de inferencias que combina aportes de diversas teorías. En su propuesta de clasificación, que se ilustra en el cuadro que sigue, distingue las inferencias *on-line*, necesarias para la comprensión (construcción de un modelo situacional), de las inferencias *off-line*, que ayudan a la elaboración de una interpretación:

INFERENCIAS	CLASES
<i>On-line</i> (fundamentales, durante la lectura)	• <i>Microestructurales</i> (referenciales, léxicas, asignación de roles temáticos) • <i>Superestructurales</i> (meta lectora basada en el género) • <i>Macroestructurales</i> (temáticas, de meta superordinada, meta-acción subordinada) • <i>Situacionales</i> (espacio-temporales) • <i>De actitud</i> (de reacción emocional, de actitud proposicional) • <i>Predictivas/retrospectivas</i> (anticipan episodios posibles o los relacionan con segmentos anteriores del texto) • <i>Ilocutivas</i> (intención del narrador/autor)
<i>Off-line</i> (optativas, posteriores a la lectura)	• <i>Elaborativas</i> (causa-consecuencia, conocimiento del mundo, contrastivas) • <i>Intertextuales</i> (establecimiento de relaciones con el contenido de otros textos) • <i>Evaluativas</i> (elaboración de un juicio crítico sobre algún aspecto del texto) • <i>Ilocutivas</i> (intención del narrador/autor)

CUADRO 1: *Clases de inferencias*

Tomado de Arce (2007: 5)

Ahora bien, sobre todo a partir de la última década del siglo XX, diversos autores plantean la insuficiencia de aplicar al procesamiento del texto literario los modelos desarrollados para los textos no literarios, pues no pueden abarcar satisfactoriamente ciertos aspectos característicos de la lectura de la literatura, en particular los afectivos o emocionales. En esta corriente, con sus diferencias, podemos citar las investigaciones de Kneepkens y Zwaan, y Miall y Kuiken.

Kneepkens y Zwaan (1994) se proponen incorporar los aspectos relativos a la emoción en los modelos diseñados para la comprensión de textos en general. Se interesan en la experiencia emocional que despierta el procesamiento cognitivo del texto literario y el modo en que tal emoción influye en el procesamiento posterior. Toman de las teorías textuales la distinción de cuatro niveles en la representación mental del texto (estructura superficial, texto base, modelo de situación y modelo contextual o pragmático) y asocian con ellos distintos tipos de emociones, que cumplen dos funciones básicas: selección y respaldo. En su función selectiva, las emociones pueden concentrar la atención del lector en ciertos tipos de información a expensas de otros; en cuanto a la segunda función, las emociones pueden dar respaldo a los procesos cognitivos cuando estos fallan en el intento de crear una representación mental coherente del texto y de la situación descrita en él, por ejemplo, si hay pocas pistas textuales o contextuales.

Kneepkens y Zwaan diferencian dos tipos de emociones en la lectura literaria: emociones debidas a los eventos en el mundo ficcional (emociones-F) y emociones suscitadas por el artefacto literario (emociones-A). También distinguen las emociones-F focalizadas en los otros, por ejemplo, los personajes (emociones-F(a); “a” por alterocéntricas), y las emociones-F focalizadas en el yo (emociones-F(e); “e” por egocéntricas) (1994: 130). Suponen que las emociones-F en general contribuyen a la construcción del modelo de situación, porque dirigen la perspectiva del lector a aquello que le resulta importante, según su conocimiento emocional y sus recuerdos personales activados por el texto. Por su parte, relacionan las emociones-A con la habilidad del autor para escribir y estructurar el texto, así como las anticipaciones del lector al respecto, según su experiencia con la literatura. También consideran probable que el género literario afecte las emociones-A (y las emociones-F), pues las características del texto influyen en la actitud o las intenciones con las cuales el lector lo considera y en las emociones que experimenta.

Miall y Kuiken (Miall, 1989, 2006, y Miall y Kuiken, 1994, 1998, 1999, 2001, 2002, entre otros) también se ocupan de los aspectos afectivos de la respuesta literaria pero, a diferencia de Kneepkens y Zwaan, consideran que los abordajes sobre la comprensión textual basados en la teoría del esquema, en las gramáticas de las historias y en los procesos proposicionales, inferenciales y elaborativos son inadecuadas, porque niegan características especiales a los textos literarios y normalmente analizan narraciones con estructuras mucho más simples que las que hallamos en aquellos. Observan que los cuentos y novelas exhiben una gran complejidad en múltiples niveles y desviaciones significativas respecto de la prosa no literaria, tanto en el nivel global (organización) como en el nivel local (fonémica y gramática), y suelen ser frecuentes la complejidad, la indeterminación, las ambigüedades, el conflicto entre esquemas diferentes o el cuestionamiento de tales esquemas, etc., por lo cual el proceso para su comprensión no puede estudiarse con modelos puramente cognitivos (ver Miall, 1989).

Estos autores destacan que la respuesta literaria está gobernada o controlada por el afecto, y que el significado de los textos literarios solo se comprende si se tienen en cuenta los dispositivos narrativos y estilísticos y sus efectos en los sentimientos y en las interpretaciones individuales (Miall, 1989 y Miall y Kuiken, 2002). Obvio es decirlo, en la medida en que la lectura involucra el afecto, y este modela la comprensión, los diferentes lectores proyectan preocupaciones y sentimientos diferentes en las narraciones y construyen así significados también diferentes a partir de sus propias experiencias, evaluaciones y perspectivas. Se abren así las múltiples posibilidades interpretativas, tal como observaba Van Dijk (1980).

Miall y Kuiken (2001, 2002) clasifican los sentimientos del lector durante la lectura de textos literarios y los caracterizan en cuatro niveles o dominios:

- *emociones evaluativas* (son sentimientos tales como el suspenso o la diversión, que no intervienen en el procesamiento textual, sino que son respuesta a la interpretación del texto como un todo y pueden incentivar el mantenimiento de la lectura);
- *emociones narrativas* (resultan de la interpretación de ciertos aspectos de la secuencia textual o de la afinidad con el narrador o un personaje);
- *emociones estéticas* (se relacionan con la evaluación del interés o el placer estético; surgen como respuesta a los componentes formales de los textos literarios –narrativos, estilísticos o genéricos- y tienen un valor crucial, pues funcionan como una guía en la revisión y reconstrucción del marco interpretativo);
- *emociones auto-estructurantes* (se activan por los componentes formales y narrativos) (cf. Miall y Kuiken, 2002: 223-225).

De acuerdo con Miall y Kuiken, es en este último nivel donde se encuentra aquello que es distintivo de la lectura literaria, su potencia transformadora del yo, que tiene que ver con la producción de una identificación personal que modifica y reorganiza la comprensión del lector acerca de los hechos de su

mundo y la conciencia de sí mismo (2002: 225-229). Así, los sentimientos producidos durante la lectura interactúan, se transforman y transforman al lector. En este nivel, estos investigadores distinguen entre sentimientos o emociones evocados y sentimientos o emociones nuevos: en el caso de los primeros, el lector encuentra similitudes entre el mundo del texto o un evento narrativo y alguna situación o escena almacenada en su memoria, que le permite reconocer tal evento como familiar; en cambio, la aparición de una emoción nueva lo lleva a tomar conciencia de que la situación presentada en el texto es algo que no ha experimentado previamente. De tal modo, un sentimiento surgido durante la lectura puede replicar otro ya vivenciado, o bien aparecer como novedoso.

Para este enfoque resulta prioritario analizar los rasgos textuales que activan o evocan sentimientos y hacen a la especificidad de la lectura literaria. Un concepto central en esta teoría es el de *desfamiliarización* (Miall y Kuiken, 1994), sello de la literariedad, que se define como el proceso durante el cual los referentes y conceptos prototípicos de un lector se vuelven no familiares en un cierto contexto en virtud de la existencia de varios dispositivos estilísticos, lo que lo obliga a reinterpretar tales referentes de modos no prototípicos, o incluso reubicarlos en una nueva perspectiva que debe ser creada durante la lectura.

En su investigación, Miall y Kuiken (1994) se centran en las relaciones entre desfamiliarización, sentimientos, y significados y perspectivas personales. Según la teoría de la desfamiliarización, hay propiedades distintivas del lenguaje literario en el nivel lingüístico (desviaciones fonémicas y gramaticales) que evocan regularmente significados afectivos y personales, los que se suman a los significados locales y globales de los textos en el nivel conceptual. Afirman asimismo que las posibilidades interpretativas de los textos literarios no solo derivan de asociaciones inmediatas o fundadas en lo semántico, sino que se deben también a que los rasgos estilísticos suelen evocar en el lector significados menos inmediatos, familiares o prototípicos, que son muy variables debido justamente a la autorreferencialidad de lo afectivo.

De acuerdo con estos investigadores, el texto literario recurre a dispositivos estilísticos de destaque que atraen la atención porque se desvían de la norma o crean patrones de recurrencia o paralelismo (por ejemplo, la metáfora, el símil, la metonimia, la ironía, la consonancia o asonancia, la desviación métrica, la aliteración, la repetición, etc.), entre otros efectos. Miall y Kuiken (1994) señalan que en su investigación empírica han demostrado que los lectores son capaces de notar los pasajes destacados de los textos literarios, se toman más tiempo para leerlos, los encuentran llamativos o impactantes y los pueden relacionar con el grado de compromiso afectivo que involucran. Así, todos los lectores muestran sensibilidad a tales procedimientos pero, dado que la desfamiliarización involucra aspectos afectivos, pueden variar considerablemente las perspectivas y recuerdos que aportan al texto y los significados hallados o construidos:

The emotional power of literary texts, facilitated by their defamiliarizing properties, speaks especially to what is individual in the reader. We read literary texts because they enable us to reflect on our own commitments and concerns: to discover better what they are, to reconfigure them, to place the ideas we have about our aims and identity in a different perspective. The differences between readers are thus not incidental to literary response; they are fundamental (Miall y Kuiken, 1994: 350).

También afirman que el destaque de ciertos aspectos se da de manera estructurada, sistemática y jerárquica en los textos, de modo que cada uno está dominado por un tipo particular de dispositivos de destaque, lo que hace a su identidad única y, en su procesamiento, las perspectivas y recuerdos personales del lector entran en juego en función de la complejización y la amplificación afectiva. Es a consecuencia de ello que la lectura permitirá desarrollar una perspectiva alternativa sobre el mundo y sobre sí.

Miall y Kuiken distinguen diferentes aspectos afectivos y diferentes formas de perspectiva durante la lectura. En el nivel local, conciben la perspectiva como la combinación de al menos tres tipos de elementos narrativos: las perspectivas espacio-temporales, las experienciales y las estéticas (2001: 290). Las primeras se vinculan con el punto de vista desde el cual se narran los hechos; las segundas tienen que ver con la focalización en la experiencia afectiva de uno o más personajes, sus concepciones y creencias; por último, las perspectivas estéticas se desprenden del uso de dispositivos estilísticos que conllevan cambios afectivos.

Los resultados de sus investigaciones empíricas llevan a Miall y Kuiken a hacer una serie de afirmaciones acerca de la literariedad como cualidad de los textos, propiedades que, más allá del contexto o de la educación del lector, contribuyen al procesamiento poético (1998: 339-340):

- Los textos literarios poseen propiedades distintivas, que operan como destaque, aunque tales rasgos ocurren en un *continuum* que va de los textos claramente literarios a los claramente no literarios.

- El reconocimiento de los procedimientos estilísticos y el consecuente tratamiento de un texto como literario depende de la competencia lingüística del lector y no de su entrenamiento o experiencia literaria (justamente, es la competencia lingüística la que le permite distinguir un uso “normal” del lenguaje de uno “poético”).
- El hallazgo de tales rasgos estilísticos tiene un papel formativo en el esfuerzo interpretativo del lector, aunque también son importantes el género, los elementos narrativos, etcétera.
- El procesamiento textual activado por los rasgos estilísticos de destaque involucra la creación de esquemas más que la extensión o modificación de esquemas preexistentes.

Esta concepción de la lectura literaria lleva a Miall y Kuiken a distanciarse de los estudios que se centran más en la teoría que en la literatura y hacen hincapié en la necesidad de prestar atención al lector ordinario, “que sigue leyendo por el placer de comprender el mundo del texto más que por el desarrollo de una perspectiva deconstruccionista o historicista” (1998: 328, traducción mía). Así, opinan que la brecha entre las preocupaciones de los teóricos literarios profesionales y los intereses del lector real y común podrán salvarse si vuelven a estudiarse los aspectos formales de los textos literarios, que es donde se concentran los intereses de este último (1998: 328). Sostienen además que, tomando en consideración las convenciones de lectura que proponen los teóricos –dadas por la historia, la lectura o la lengua–, todos los lectores deberían llegar a lecturas similares de un mismo texto, lo que, por supuesto, dista de ser cierto.

Miall y Kuiken postulan que la literariedad es el resultado de un modo distintivo de lectura identificable a partir de la interacción de tres componentes clave: los rasgos estilísticos y narrativos de destaque, las respuestas de desfamiliarización de los lectores a esos rasgos, y la consecuente modificación de los significados personales (1999: 122). De tal modo, la literariedad se constituye cuando las variaciones estilísticas o narrativas producen la desfamiliarización y las transformaciones reinterpretativas de los conceptos, referentes o sentimientos convencionales.

Ambos investigadores insisten además en que la literariedad no resulta de las convenciones o la cultura ni de la experiencia literaria previa (aun cuando el conocimiento genérico, por caso, pueda facilitar la lectura), sino que es producto de nuestra herencia psicobiológica e involucra las capacidades lingüísticas, de expresión de los sentimientos y la autopercepción (1999: 125).

Como consecuencia de lo anterior, para Miall y Kuiken la singularidad de la literatura está dada porque genera una forma distintiva de cambio psicológico, nos alerta sobre la posibilidad de hallar perspectivas alternativas sobre nosotros y nuestro entorno y, de esa manera, nos permite ser más flexibles y reconsiderar nuestros sistemas de convicciones y valores (1999: 125).

De los estudios reseñados precedentemente se desprende, entonces, la importancia crucial de los aspectos afectivos en la lectura literaria y la consecuente variedad y multiplicidad de significados que los lectores asignarán a los textos; asimismo, surge el rol preponderante de los rasgos textuales que hacen a la literariedad: géneros, procedimientos narrativos y estilísticos, etc.

El corpus

A continuación transcribo los trabajos prácticos analizados:

Trabajo Práctico Evaluativo 1

1. El Romanticismo en el Río de la Plata

Elaborá un texto breve que incluya los siguientes datos.

- ✓ Origen y características generales del Romanticismo
- ✓ Máximos exponentes literarios en Europa (autores y obras)
- ✓ ¿Cuándo y cómo desemboca en el Río de la Plata?
- ✓ ¿Cuál es la primera obra romántica publicada en idioma español?
- ✓ ¿Cuáles son las innovaciones particulares del Romanticismo local?

2. Vida y obra de Esteban Echeverría

Elaborá un texto breve que incluya los datos más importantes de la vida y la obra de E.E.

3. La generación del '37

- a) ¿Quiénes conformaron la generación del '37? ¿A qué sector de la sociedad pertenecían?
- b) ¿Cuáles son sus influencias en lo estético, en lo ideológico y en lo político?
- c) ¿Qué sucedía políticamente en ese momento en el país?
- d) ¿Qué fue el Salón Literario? ¿Qué fue la Asociación de Mayo?
- e) ¿Cuál fue el destino de los miembros más importantes de estos dos grupos?

4. El matadero
 - a) ¿Cuándo fue escrito y cómo circuló inicialmente *El matadero*? ¿Cuándo y cómo fue editada la obra?
 - b) Explicá el sentido del título. ¿Qué intención habrá tenido Echeverría al escribir el cuento?
 - c) ¿Qué tipo de narrador posee y cuál es el tono de la obra? Ejemplificá con citas textuales.
 - d) ¿Cuáles son sus personajes principales? Describilos con citas textuales.
 - e) ¿Qué distintos registros de lenguaje podemos percibir en el cuento? Ejemplificá con citas textuales.
 - f) Analizá qué paralelismo se puede observar entre la captura del toro y la captura del unitario. ¿Qué pueden simbolizar el toro y el niño degollado?
 - g) Enumerá los siguientes segmentos narrativos de *El matadero* de acuerdo con el orden en que aparecen en el texto:
 - Triunfo de Matasiete
 - Descripción del matadero
 - Muerte del joven unitario
 - Escasez de carne en Buenos Aires
 - Desgarretamiento del toro
 - Caída del inglés
 - Huida del toro
 - Lluvias que impiden el acceso de los animales
 - Llegada del joven unitario
 - Degüello del niño
 - h) ¿Qué enfrentamiento se plantea en la obra? ¿Cuáles son los dos bandos en conflicto? ¿De qué manera describe Echeverría a cada uno? Ejemplificá con citas textuales.
5. La refalosa, de Hilario Ascasubi
Leé atentamente *La refalosa*, poesía gauchesca escrita en 1839 por Hilario Ascasubi (un escritor unitario nacido en Córdoba) y respondé:
 - a) ¿Qué se describe en *La refalosa*?
 - b) Dentro del circuito de comunicación establecido en el poema: ¿Quién es el emisor? ¿Quién el receptor?
 - c) ¿En qué tiempo verbal habla el mazorquero? ¿Qué le otorga esto al poema? ¿Cómo es el tono del poema? Ejemplificar.
 - d) ¿Explicá el sentido del título. ¿Qué es el *quitapenas*?
 - e) ¿Qué similitudes encontrás con *El matadero*?
6. Echeverría y el lugar de la ficción. Ensayo escrito por Ricardo Piglia
 - a) Según Ricardo Piglia: ¿qué incidencia tiene el tema de la violencia en la literatura argentina?
 - b) ¿Qué aspectos en común tienen la primera página del **Facundo**, de Sarmiento, y la historia contada en *El matadero*?
 - c) ¿Qué hipótesis sostiene Piglia sobre la condición de texto inédito que tuvo *El matadero*?
 - d) ¿Qué diferencias encuentra entre el texto de Echeverría y el de Sarmiento?
7. El matadero. Comic con dibujos de Enrique Breccia
 - a) ¿En qué segmentos narrativos del cuento de Echeverría se centra la historieta?
 - b) Según tu opinión: ¿Qué pierde y qué gana la versión en historieta? ¿Por qué?
 - c) ¿Qué aspectos del relato de Echeverría reproducen fielmente los dibujos?

Trabajo Práctico Evaluativo 2

1. Realizar una cronología de los hechos más importantes de la vida de Domingo Faustino Sarmiento.
2. Mirar atentamente el video de J.P. Feinmann y realizar una red conceptual recuperando los aspectos más relevantes de su exposición.
3. Leer la “Advertencia del autor” que encabeza la obra de Sarmiento y responder:
 - a) ¿Qué dice el autor en cuanto a “ciertas inexactitudes” y a “una exactitud intachable” presentes en el libro?
 - b) ¿Qué significa la frase *On ne tue point les idées*? ¿En qué circunstancias la escribió y qué sentido tiene para Sarmiento?
4. Leer la introducción del **Facundo** y responder:
 - a) Describir la invocación que abre el texto.
 - b) ¿Qué relación establece inicialmente Sarmiento entre Facundo Quiroga y Rosas?
 - c) ¿Por qué alude no haber decidido escribir sobre Rosas y sí sobre Quiroga?
 - d) ¿En qué elementos se basa para la escritura de la biografía del caudillo riojano? ¿Cómo se podría llegar a entender la personalidad de Quiroga? ¿Por qué?

- e) ¿Cómo está dividida la obra?
- En la carta a Valentín Alsina: ¿qué intención indica Sarmiento que tiene al publicar el **Facundo**? ¿Por qué argumenta que no puede escribir la historia de la vida de Rosas?
5. Leer el capítulo 2 de la obra (Originalidad y caracteres argentinos) y contestar:
- ¿Para qué cree Sarmiento que puede servir la descripción de las escenas naturales y de la lucha entre la civilización y la barbarie? ¿Por qué?
 - ¿Qué relación encuentra entre la naturaleza y la condición humana? ¿En qué se ve esto reflejado?
 - ¿Cuáles son las distintas expresiones musicales que se mencionan y qué representa cada una?
 - ¿Qué valoración realiza sobre el rastreador? Relatar el caso de Calibar.
 - ¿A qué se dedica el baqueano? ¿Qué recursos utiliza? ¿Quiénes utilizaron sus servicios y para qué?
 - ¿Cómo caracteriza al gaucho malo y al cantor? ¿A qué se dedican estos “tipos originales”?
 - ¿Por qué le resultan interesantes a Sarmiento?
6. Leer **¡¡¡Barranca Yaco!!!**, el capítulo 13 del **Facundo**, y contestar:
- ¿Qué importancia tenía Quiroga en el panorama político de la época?
 - ¿A qué se debía la rivalidad entre Rosas y Quiroga?
 - ¿Qué se cuenta de la estadía de Facundo en Buenos Aires? Comentar algunas anécdotas.
 - ¿Cuál era la crisis política que vivía el gobierno de Buenos Aires? ¿Con qué estrategia se impone Rosas?
 - Describir los hechos que concluyen con la muerte de Quiroga. ¿Quiénes están involucrados en el asesinato? ¿Quién es el autor intelectual?
 - ¿A quién se responsabiliza por el asesinato? ¿Qué opina Sarmiento al respecto?
 - ¿Por qué se podría afirmar que este capítulo es un texto literario?
7. Leer el poema *El General Quiroga va en coche al muere*, de J.L. Borges, y responder:
- ¿Cómo se podría dividir el poema según lo que expresa? ¿Qué características tiene cada parte? ¿Qué sucede con el narrador?
 - ¿Cómo interrumpe el autor la primera parte?
 - ¿Qué quieren decir los versos: “Cuatro tapaos con pinta de muerte en la negrura / tironeaban seis miedos y un valor desvelado”?
 - ¿Qué recursos poéticos utiliza Borges? ¿Qué tipo de lenguaje? Ejemplificar citando.
 - ¿Cómo concluye el poema?

Trabajo Práctico Evaluativo 3

- Elaborar una biografía de Roberto Arlt incluyendo los siguientes temas: Origen e infancia, labor periodística, obra literaria, vida sentimental, etc. Utilizar distintas fuentes de información.
- Escribir un informe/ensayo sobre el cuento *El jorobadito*, en el que se analice la obra y se pongan en relación los textos leídos en clase (las notas periodísticas y el prólogo a **Los lanzallamas**). Emplear citas textuales.
- Detectar en *El jorobadito* y en **Los siete locos** puntos en común con la biografía de su autor. Emplear citas textuales.
- Investigar sobre la corriente filosófica denominada existencialismo. Establecer puntos de relación entre esta corriente y **Los siete locos**. Fundamentar y emplear citas textuales.
- Nombrar y describir a los personajes de **Los siete locos**. Analizar sus características psicológicas.
- Explicar y analizar el proyecto del Astrólogo.
- Enunciar los aspectos del ‘discurso del Astrólogo’ y de la ficción de la novela en general, en los que se puede leer una evidente crítica a la sociedad de ese tiempo.

En todos los casos, estos trabajos prácticos se proponen como tarea domiciliaria de cierre y evaluación del tema, desarrollado durante una sucesión de clases en las que las actividades consisten en exposiciones teóricas del profesor, puesta en común de lecturas previas por parte de los alumnos y discusión grupal.

Análisis de las consignas de los trabajos prácticos

Tomando como guía la concepción de la lectura literaria que referí previamente, me propongo estudiar el corpus seleccionado. Para caracterizar y analizar las consignas, parto de las siguientes distinciones:

- En primer lugar, diferenciaré las consignas dedicadas a la contextualización de las obras de aquellas que se centran en los textos literarios en sí.
- En segundo lugar, clasificaré los ítems en dos grupos: aquellos que se refieren a la construcción de una representación semántica a partir de las obras, y aquellos que se refieren a aspectos formales,

más específicamente “literarios”. En el primer caso, utilizo una concepción amplia de “representación semántica”, en la que tomo tanto la construcción de un modelo de las situaciones narradas o su significado como el establecimiento de relaciones de las obras entre sí o con diversos factores contextuales (biografía del autor, situación política, marco filosófico, etc.); asimismo, ello conlleva la inclusión de aspectos que tienen que ver con la comprensión de la coherencia textual y otros referidos a la elaboración de una interpretación más amplia de los textos. Por su parte, en los aspectos formales incorporo cuestiones tales como reflexiones sobre el género o la referencia a recursos como el posicionamiento del narrador o la utilización de recursos poéticos.

iii. Finalmente, y en relación con la clasificación anterior, revisaré el tipo de tareas que se le proponen al alumno lector, y diferenciar aquellas más específicamente cognitivas de las que pueden involucrar de algún modo el afecto.

i. Respecto de la primera distinción propuesta observo que, del conjunto total de consignas, una parte importante se dedica a la reseña de las circunstancias históricas, filosóficas, ideológicas, estéticas o políticas -según convenga- de las obras y los autores seleccionados, así como también a la biografía de estos últimos. De tal modo, cuatro de los siete puntos de primer trabajo práctico tienen tal propósito (1,2, 3 y 6), a lo que se suma uno de los subpuntos de la cuarta consigna. En el caso de los trabajos prácticos segundo y tercero, ambos constan de siete puntos y, en cada uno, se dedican dos de ellos a la contextualización.

El objetivo de estas tareas es ubicar las obras histórica, filosófica, política o ideológicamente, y luego tal información debe ser utilizada para un buen número de las consignas sobre las obras en sí, de modo que el trabajo con el texto literario consiste, en buena medida, en relacionar sus contenidos con su contexto de producción.

Así, por ejemplo, en el primer trabajo práctico evaluativo se pide a los alumnos que expliquen el sentido del título *El matadero* y la posible intención del autor al escribir el cuento, o señalar qué enfrentamiento se plantea en la obra, cuáles son los bandos en conflicto y cómo los describe Echeverría. En el segundo, casi todas las consignas dedicadas al *Facundo* requieren que el alumno identifique determinadas informaciones en el texto y las transcriba o sintetice, y muchas de ellas están vinculadas con el contexto de producción de la obra (significado y circunstancias en que fue escrita la frase *On ne tue point les idées*, relación entre Quiroga y Rosas, elección de Quiroga como objeto de la novela, etc.). Por último, en el caso del trabajo práctico sobre la obra de Roberto Arlt, se pide la detección de puntos en común entre *El jorobadito* y *Los siete locos* con la biografía del autor y la puesta en relación de la novela con la corriente filosófica existencialista o la crítica a la sociedad de su tiempo.

ii. En cuanto a la segunda variable de análisis (focalización de aspectos semánticos frente a focalización en aspectos formales de las obras), advierto que alrededor de tres cuartas partes de las consignas planteadas refieren al establecimiento de contenido “informativo” o semántico, sea que se explicita en el texto, sea que deba ser inferido por el alumno.

Algunos ejemplos de este tipo de consignas en el primer trabajo práctico son: la descripción de los personajes principales de *El matadero* o la explicación de la simbolización del toro y el niño degollado, o la enumeración de segmentos narrativos según su aparición en el texto.

De manera similar, en el segundo trabajo se requiere que el alumno identifique los contenidos del *Facundo* referidos a las relaciones entre la naturaleza y la condición humana, explique la importancia de Quiroga en el panorama político de la época y las razones de su rivalidad con Rosas, dé cuenta de la crisis política del gobierno bonaerense y las estrategias de Rosas para imponerse, narre los hechos que concluyen con la muerte de Facundo, etc. Cabe señalar aquí que, a diferencia de lo que ocurre en el caso de la novela, solo uno de los puntos referidos al poema borgiano se centra en información proposicional (“¿Qué quieren decir los versos: ‘Cuatro tapanos con pinta de muerte en la negrura / tironeaban seis miedos y un valor desvelado?’”).

Por su parte, en el tercer trabajo evaluativo, seis de las siete consignas se dedican al establecimiento de representaciones semánticas a partir del contenido de las obras, mientras que la restante refiere a la biografía del autor (relación entre las obras; puntos en común entre estas y la biografía de Arlt; relaciones entre el existencialismo y la novela leída; identificación, descripción y análisis psicológico de los personajes de *Los siete locos*; explicación y análisis del proyecto del Astrólogo, y enunciación de los aspectos de la obra que vehiculizan una crítica social).

A diferencia de las anteriores, apenas una cuarta parte de las consignas aproximadamente se focaliza en cuestiones formales o específicamente “literarias” de las obras.

En tal sentido, en el primer trabajo práctico, se requiere que el alumno dé cuenta del tipo de narrador y del tono de la obra *El Matadero*, señale los diversos registros de lenguaje que evidencia, analice el paralelismo entre la captura del toro y la captura del unitario o la simbolización del toro y el niño degollados (esto también refiere a contenidos semánticos). Asimismo, en el caso del enfrentamiento planteado en la obra, aun cuando la respuesta se orienta al contenido informacional del texto, puede ser que el alumno preste atención a aspectos superficiales del texto, como el léxico utilizado para describir cada bando, por ejemplo.

Con el poema *La refalosa*, de Hilario Ascasubi, dos de las cinco consignas centran fundamentalmente la atención en aspectos formales (identificación del emisor y el receptor en el circuito comunicacional establecido, e identificación del tiempo verbal en que habla el mazorquero y sus consecuencias en relación con el tono del poema). En el último ítem de este punto, se pide que el alumno señale las similitudes que encuentra entre *El matadero* y *La refalosa* y, si bien no se especifica cuáles son los criterios de la comparación y la respuesta puede orientarse solo a los contenidos semánticos o a factores contextuales, queda abierta la posibilidad de que el lector realice consideraciones sobre aspectos tales como la posición del narrador en ambos textos o confronte los recursos narrativos de uno y los recursos estilísticos de otro. Lo mismo cabe decir cuando se requiere la opinión del alumno sobre lo que pierde y lo que gana la versión en historieta de *El matadero*.

Al trabajar sobre el *Facundo*, muchas de las preguntas se relacionan con lo “literario” o formal, pero deben ser respondidas a partir del propio contenido informacional del texto (por ejemplo, la intención explicitada por el autor, la división de la obra, los paralelismos entre la naturaleza y la condición humana), a excepción del último, que pide que se responda por qué podría afirmarse que el capítulo 13 (*¡¡¡Barranca Yaco!!!*) es un texto literario.

En cambio, todas las consignas sobre el poema de Borges *El General Quiroga va en coche al muere* se orientan al reconocimiento y la valoración de recursos literarios (división y caracterización de las partes del poema, caracterización del narrador, recursos poéticos y tipo de lenguaje utilizados por Borges y conclusión del poema).

Finalmente, ninguna de las consignas del último trabajo se centra explícitamente en aspectos formales de las obras elegidas. De todos modos, es probable que al tener que analizar *El jorobadito* y ponerlo en relación con otros textos leídos (notas periodísticas), los alumnos hagan referencia a algunos recursos utilizados en unos y otros, aun cuando el docente no lo indique expresamente.

No obstante lo señalado previamente, cabe señalar que en la mayoría de los ítems se piden citas textuales para ilustrar o justificar las respuestas, lo que puede ser un disparador para que el lector realice reflexiones sobre los recursos utilizados por los autores.

iii. Finalmente, en relación con el tipo de tarea de lectura que parece alentarse con estas consignas, cabe decir que casi la totalidad se orienta al procesamiento cognitivo de los textos. Así, se espera que los alumnos den cuenta de las representaciones semánticas que han construido a partir de las obras, y las actividades propuestas atienden o bien a verificar la comprensión de los textos o bien a la elaboración de una interpretación de su sentido en relación con otros textos o con el contexto. Incluso, también aparecen orientados al procesamiento cognitivo aquellos puntos que abordan los aspectos formales, dado que en general atienden al reconocimiento de ciertos recursos, pero no a la reflexión sobre cuál puede ser el sentido de su aparición.

Entre las actividades que persiguen la verificación de la comprensión textual (mas de la mitad del total), cabe distinguir aquellas que se basan en la información explícita y aquellas que derivan de inferencias de complejidad diversa, de tipo *online*.

Así, por ejemplo, se fundan en la información explícita del texto aquellos puntos dedicados al ensayo de Piglia, donde se espera que el alumno reseñe las opiniones por él vertidas respecto de la incidencia del tema de la violencia en la literatura argentina o su hipótesis sobre la no-edición de *El Matadero*, o las diferencias que establece entre los textos de Echeverría y Sarmiento. En este caso, todos los interrogantes encuentran su respuesta literal en el ensayo (es decir, son actividades del tipo “busca y encuentra”, en términos de Solé, 1992). Lo mismo cabe decir de la mayor parte de los ítems relativos al *Facundo*, donde se pide que los alumnos resuman lo expresado por Sarmiento y no que evalúen desde sus conocimientos o valores la literariedad del texto o su función social.

En otros puntos se hace necesario el establecimiento de inferencias de diverso tipo, que identificaré según la clasificación de Arce (2007): microestructurales (la identificación y descripción de los personajes principales de *El matadero* o de los registros de lenguaje utilizados), superestructurales (la organización del poema de Borges), macroestructurales (establecimiento del sentido del título o de paralelismos entre dos fragmentos de una obra), situacionales (enumeración de segmentos narrativos), de actitud (relacionadas con los personajes), ilocutivas (intención del autor en las obras de Echeverría y Sarmiento).

Por su parte, aproximadamente un cuarenta por ciento de las consignas dedicadas a los aspectos semántico-cognitivos alienta la elaboración de una interpretación a partir de la generación de inferencias opcionales, *off-line*. Ello ocurre, por caso, en aquellos ítems referidos a las intenciones de Echeverría y Sarmiento, relacionadas con la función social o política del texto literario (inferencias elaborativas e ilocutivas); la simbolización del toro y el niño degollados (elaborativas), la confrontación entre *La refalosa* y *El matadero* o entre este cuento y el cómic de Breccia (intertextuales); la posibilidad de considerar como un texto literario el capítulo 13 del *Facundo* (intertextuales, elaborativas, evaluativas) o las relaciones que se establecen entre las diversas obras de Arlt (intertextuales) o entre estas y la filosofía existencialista o la producción de una crítica social (elaborativas, evaluativas, ilocutivas).

En cambio, prácticamente no se observan consignas que soliciten algún tipo de valoración u opinión por parte del lector, lo que podría permitirle dar cuenta de sus sentimientos o sus emociones, estéticas o de otro tipo, frente a los textos. En efecto, solo en un par de casos se requiere una opinión o evaluación (cuando se pregunta sobre lo que pierde y gana la versión en historieta de *El matadero* y por qué, o se pide al alumno evaluar el tono de *La refalosa*), aunque vale decir que tal vez indirectamente se abra la puerta a alguna valoración personal en los ítems que se orientan a la confrontación entre dos o más obras.

En resumen, es notoria la preponderancia de consignas dedicadas a aspectos semánticos e informativos (alrededor de unas tres cuartas partes del total de los trabajos prácticos), frente a aquellas dedicadas a los rasgos formales de las obras abordadas. Incluso, varias de las consignas que refieren a estos últimos no van mucho más allá del registro de recursos o del tipo de narrador, es decir, no se reflexiona respecto del valor textual o estético que su elección ha tenido.

Del mismo modo, casi la totalidad de las tareas propiciadas atienden fundamentalmente al procesamiento cognitivo y en muy pocos casos se solicita que el lector dé su valoración u opinión personal, la que podría relacionarse con la resonancia afectiva o el interés o placer que las obras han despertado en él.

A su vez, entre las actividades de corte cognitivo, se da mucha importancia a la verificación de la comprensión (más de la mitad de los ítems solicitados) en detrimento de las tareas que puedan apuntar a la construcción de una interpretación.

Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura a partir del corpus analizado

El análisis de las consignas de trabajo presentado pone en evidencia, en primer lugar, que el eje prioritario que guía la selección textual se liga estrechamente al canon representativo de la historia literaria argentina y que en la lectura se privilegia la consideración de las obras como las herramientas que sus autores han utilizado para vehicular su posicionamiento frente a las preocupaciones de su época, estéticas, sociales, políticas, filosóficas –lo que, efectivamente, era el propósito explícito de varios de los autores elegidos–, para lo cual se otorga un papel relevante al estudio de las circunstancias en que aquellas se produjeron. En otras palabras, la concepción preponderante es la que entiende la literatura como política, tendencia que también se verifica en buena parte de los materiales pedagógicos que circulan en el mercado. En esta perspectiva, la obra literaria se toma casi exclusivamente como una fuente de información acerca de esas circunstancias sociales, políticas y culturales, vigentes en un momento histórico dado.

En principio, no es mi intención discutir tal enfoque, pero entiendo que podría ampliarse el panorama teniendo en cuenta que la función política o social de un texto literario no está dada solo por su contenido, sino que la selección de un determinado género o la utilización de ciertos recursos formales también constituye un gesto que marca las alianzas o el distanciamiento de los autores respecto de los cánones culturales o las tradiciones sociales o estéticas en las que producen su obra. En otras palabras, no podemos olvidarnos de los textos como artefactos: como plantea Van Dijk, aun cuando es la cultura la que determina qué discursos *cuentan como* rituales o “literarios” y prefigura los modos en que los leemos, uno de los modos específicos de lectura de la literatura es justamente el enfoque “en el texto mismo”, pues frente

al texto literario nuestro conjunto cognitivo induce un mecanismo de selección que incluye información de la estructura superficial y local, tales como ciertas estructuras fonológicas, selección de palabras, operaciones sintácticas de naturaleza retórica o estilística (1980: 16-17).

En tal sentido, entonces, el texto puede verse como algo más que una fuente de información y, más allá de su contenido, puede pensarse, por caso, en términos del género elegido o de su inscripción en una determinada corriente estética, como expresión del posicionamiento del autor respecto de su marco cultural.

Además, “[s]i el género interviene en la tarea del escritor, también influye en la tarea del lector, razón por la cual su incorporación a los contenidos escolares deviene doblemente significativa” (Porro, 2010: 3). Así, es de esperar que trabajar sobre el género de las obras estudiadas permitiría que los alumnos pusieran en juego su “cultura letrada”, sus conocimientos, más o menos intuitivos o sistematizados, sobre los géneros literarios o textuales en tanto convenciones sociales, para enriquecerlos, ponerlos en cuestión o modificarlos, así como también para que, en diálogo con el texto, se fortalezca el acto de lectura:

Aprender a provocar el pensamiento de cómo juega esta ley-no ley en cada texto literario concreto, a reconocer lo que aporta su relación en la serie histórico-cultural de la literatura y el efecto que provoca en el lector-potencial escritor, en fin, a abordarlos como puentes entre el texto y el mundo... Y no para repasar las prescripciones congeladas sobre cada género sino para comprender las resonancias que manifiesta la literatura, para entrar más hondo al tejido de relaciones entre lo dicho, lo no dicho, lo posible y lo imposible de decir. (Porro, 2010: 6-7)

Sin embargo, como vimos, en el corpus analizado son minoritarias las consignas dedicadas a algún tipo de reflexión sobre los géneros. No obstante, debo señalar que, aunque no se discute expresamente esta cuestión, en los trabajos prácticos parecen operar implícitamente ciertas distinciones entre la narrativa y la poesía, dado que hay un tratamiento diferente respecto de ambos tipos de discurso. En tal sentido, las preguntas sobre textos poéticos (tales como *La refalosa* o *El general Quiroga*...) suelen prestar más atención a las estructuras o a determinados recursos estilísticos utilizados, mientras que en los análisis de obras narrativas tal preocupación aparece en forma mucho más difusa y se atiende primordialmente al contenido.

Entonces, aun manteniendo esta concepción de la literatura como política, y a la luz de lo anterior, podría ser interesante discutir con los alumnos, entre otras cosas, por qué un autor elige un cuento o una novela y no un ensayo o un manifiesto para posicionarse política o ideológicamente, o qué recursos estilísticos utiliza para conmover o persuadir al lector, lo que permitiría reflexionar sobre la literariedad y el valor de la literatura en general y en un momento en particular.

Además de lo anterior, me gustaría recordar que, como se ha dicho reiteradamente, el rol del lector en todo acto de lectura, en particular la literaria, debe ser fundamental activo, por lo que cabría esperar que se aliente un procesamiento cognitivo centrado en enriquecimiento de la interpretación más que en la mera comprensión de los contenidos semánticos o informacionales de los textos.

Hasta aquí referí algunos aspectos que, a mi entender, podrían hacer más provechoso el trabajo con la literatura, aun manteniendo una perspectiva de abordaje como la adoptada en el corpus de trabajos prácticos en estudio.

Conclusiones

Para concluir he de plantear que, acaso, los enfoques del tipo elegido en los trabajos analizados llevan a la literatura a perder autonomía como objeto, a la vez que a los alumnos se les dificulta vincularse con ella en términos de experiencia (estética, afectiva, cultural) y, con ello, se reducen sus posibilidades interpretativas. En este orden de ideas, dirigir la lectura en un sentido restringido a determinadas funciones de la literatura (en este caso, la función política o social) puede conllevar el riesgo de que los estudiantes se decanten hacia esa “lectura única”, clausurando así la posibilidad de descubrir y valorar por sí mismos la ambigüedad o polivalencia de los textos literarios (en términos de Van Dijk, 1980), así como las resonancias afectivas que puedan tener en ellos.

Del mismo modo, me pregunto si puede abrirse genuinamente ese abanico de posibilidades interpretativas si la enseñanza de la literatura se centra en lo cognitivo y si, cuando el adolescente debe construir su propio camino y su identidad como lector, se lo enfrenta a las ideas y valoraciones producidas por la teoría y por los críticos “autorizados”, lectores expertos que le señalan cuál es la dirección que debe tomar. Ante esto, es muy probable que, cuando el alumno no llegue a conclusiones o interpretaciones

similares a las de aquellos, la experiencia le resulte frustrante, se considere a sí mismo un lector deficiente e inhiba sus propias perspectivas y sentimientos, limite sus posibilidades de lectura e, incluso, pierda todo interés en leer literatura.

La investigación en didáctica de la literatura obviamente aborda estas problemáticas, en tanto se plantea qué debe enseñarse en clase y recomienda recortes y enfoques útiles para formar lectores críticos e independientes y para promover la construcción de una diversidad de modos de lectura, comprensión e interpretación. Ahora bien, aun cuando la mayoría de las propuestas parte de aceptar que no existe un modo único y “autorizado” de abordar un texto literario, paradójicamente, lo que observamos en las aulas es que a menudo la enseñanza de la literatura recurre a métodos en los que la lectura y la discusión están “controladas” en su mayor parte por el profesor y giran en torno de un número limitado de perspectivas, que no siempre coinciden con los intereses y preocupaciones de los alumnos.

Entiendo que esta realidad aconseja la revisión de las prácticas docentes, para cuyo fin podemos acudir al valioso aporte que provee la investigación sobre la respuesta literaria desde la perspectiva cognitiva, la que da cuenta de la pluralidad de interpretaciones en la lectura “ordinaria”, asentada básicamente en el afecto como guía de la comprensión, en tanto condiciona el procesamiento cognitivo, favorece determinadas lecturas en detrimento de otras y hace que el lector establezca relaciones y paralelismos, modifique sus perspectivas, transforme su concepción del mundo y de sí. Además, como parecen haber comprobado Miall y Kuiken en varios de sus trabajos, esa reacción afectiva es activada por los recursos estilísticos y narrativos de los textos, los que “desfamiliarizan” los referentes y los conceptos cotidianos o estereotipados, interpelan al lector y lo llevan a poner en cuestión sus esquemas y valores.

A mi entender, estos estudios sugieren la necesidad de reconocer y tratar aquello que es específicamente “literario” en las obras (recursos narrativos y estilísticos o reflexión genérica, por citar algunos aspectos) pero, lo que es aun más importante, plantean como requisito insoslayable para la educación literaria la necesidad de promover que los alumnos, en lugar de leer al servicio de los requerimientos del programa o del profesor y buscar afanosamente una “interpretación” (muchas veces, la única interpretación que se espera que hallen), se relacionen inicialmente de manera más directa con las obras, se enfoquen “en el texto mismo” y tomen el control sobre su propia lectura, lean sin condicionamientos previos, registren qué sentimientos les despiertan, qué recuerdos les evocan, qué comentarios les merecen... Esto permitirá invertir la relación y poner los textos literarios al servicio de los intereses de los lectores, para que estos recuperen la experiencia significativa de dialogar con ellos, de sentir cómo la obra los pone en contacto consigo mismos y con los otros, de vivir la transformación de sus afectos y valores.

Tal vez este sea un paso ineludible antes de “conocer” sobre literatura y aprender acerca del lugar de una obra en la historia o acceder a las lecturas que han hecho otros lectores “profesionales”, dado que cabría preguntarse si acaso a los alumnos no se les hace más difícil comprender el valor que adquiere la literatura en cualquier ámbito (social, cultural, estético, político) si no experimentan previamente el valor que la lectura literaria tiene para ellos, como individuos, como seres atravesados por vivencias y emociones.

Bibliografía

- Arce, L. (2007). La dimensión cognitiva de la lectura estético-literaria [ponencia presentada en las Primeras Jornadas Internacionales de Lectura y Escritura, Tucumán]. Recuperado de http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%204.3.HAUUY.pdf.
- (2008). Del papel a la mente: la lectura literaria desde una perspectiva psicolingüística. En Haury, María Elena et al. *Leer literatura: trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kneepkens, E.W. y Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics. Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 23, 125-138.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I*. Valencia: Fónesis-Cátedra (citado en Arce, 2006, 2008).
- Miall, D.S. (1989). Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. *Cognition and Emotion*, 3(1), 55-78.
- (2006). Empirical Approaches to Studying Literary Readers. The State of the Discipline. *Book History*, 9, 291-311.

- Mial, D.S. y Kuiken, D. (1994). Beyond text theory: Understanding literary response. *Discourse Processes*, 17, 337-352.
- (1998). The form of reading: Empirical studies of literariness. *Poetics*, 25, 327-341.
- (1999). What is Literariness? Three Components of Literary Reading. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- (2001). Shifting perspectives: Reader's feelings and literary response. En W. van Peer y Chatman, S. (eds.) *New perspectives on narrative perspective*. (289-301). Albany, NY: State University of New York Press.
- (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30, 221-241.
- Porro, J. (2010). Los géneros: puentes entre el texto y el mundo, tablas de salvación. Ponencia presentada en las X Jornadas *La Literatura y la Escuela*, Mar del Plata.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/UNED.
- Van Dijk, T. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. *Acta Poetica*, 2, 3-26.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
-

Gabriela P. Comezana es profesora en Letras, graduada de la Universidad Nacional del Comahue, y actualmente es doctoranda en Lingüística de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Se desempeña como profesora adjunta regular del área Lingüística y Discurso –orientación Lingüística Teórica– en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, donde ha sido miembro de numerosos proyectos de investigación y extensión.

LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: LAS REPRESENTACIONES FAMILIARES EN UN TALLER DE CREATIVIDAD LITERARIA

Mariana De la Penna

mariandelapenna@gmail.com

Gastón Acevedo

whiteshark57@gmail.com

Dpto. de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Río Negro – Instituto de Formación Continua de El Bolsón
El Bolsón - ARGENTINA

Resumen

Durante gran parte del siglo XIX y XX, el ideal de familia estuvo representado por conformaciones homogéneas y roles prefijados de acuerdo con los ideales de la modernidad. En este sentido, la escuela cumplió un rol importante a la hora de sostener este ideal a partir de imágenes que reproducían determinados valores y relaciones de poder entre los integrantes de las familias. Sin embargo, en las últimas décadas, a partir de las transformaciones propias de la posmodernidad, la familia “tipo” y las relaciones entre padres e hijos aparecen cuestionadas desde diferentes lugares, poniendo en duda los supuestos y representaciones del concepto “familia” (Siede, 2007; Bourdieu, 1994). La literatura infantil contemporánea no es una excepción y estas transformaciones se manifiestan a través de narraciones que plantean nuevas configuraciones familiares, cuestionan la homogeneidad familiar y presentan miradas “perturbadoras” de la relación entre padres e hijos.

En este trabajo, presentamos una experiencia de lectura de libros álbum y producción de textos multimodales (Kress, Van Leeuwen, 1996; Unsworth, 2004) realizada con un grupo de niños dentro del espacio de un taller de creación literaria con TIC. Primeramente, analizamos parte del corpus de libros álbum seleccionados, considerando que este tipo de texto deconstruye la imagen familiar apelando a la interrelación imagen-texto como parte de una continuidad de significado (Silva-Díaz, 2002; Arizpe, 2002; Colomer, 1998). Posteriormente, haremos referencia a algunas de las producciones de cuentos digitales realizadas por los niños en el taller, en las cuales problematizan los roles familiares y las relaciones entre padres e hijos.

Creemos que este tipo de experiencias permiten polemizar y ampliar el concepto de “familia” que tradicionalmente se ha presentado en la escuela, permitiendo una mirada abarcadora a la hora de pensar las relaciones y constituciones familiares, alejada de enjuiciamientos y centrada en garantizar la responsabilidad del adulto contenedor. Como señala Siede (2007), “la escuela no puede indicar cómo debe funcionar una familia, pero, en algunos aspectos, puede indicar cómo no debe actuar.”

Palabras clave: familias - libro-álbum - nuevas tecnologías

Introducción

Desde hace algunas décadas, las “representaciones” forman parte de los ejes de investigación presentes en diferentes disciplinas dentro del campo de las ciencias sociales. Este concepto implica que no percibimos/componemos la realidad misma, sino que esta está tamizada por un conjunto de dispositivos sociales, políticos e ideológicos que conforman una versión mediada del mundo (particularmente visible en los medios de comunicación y en las diferentes imágenes que conforman los denominados consumos culturales). Desde diferentes perspectivas, se analiza críticamente cómo se conforman, se reproducen y se sostienen las representaciones en el entramado social, a través de diversas construcciones discursivas (que involucran tanto el texto como la imagen). Las representaciones familiares no están ajenas a esta mirada crítica. Los roles familiares, los estereotipos en torno a la conformación familiar “ideal”, las referencias a lo que debe ser femenino/ masculino, las infancias y el rol del adulto, son algunos de los temas abordados y debatidos para tratar de visibilizar lo dicho y lo ausente (Siede, 2007).

En este trabajo, narraremos una de las experiencias de lectura y producción de relatos realizada en el marco del proyecto “Desarrollo de producciones literarias multimodales a través del libro álbum” (desarrollado a lo largo del ciclo lectivo 2012-13) en el que participaron un grupo de docentes del IFDC de El Bolsón, docentes de nivel primario y de la escuela especial de la misma localidad. Particularmente, la propuesta que analizaremos se llevó a cabo en un aula de segundo grado en donde se abordó como temática las representaciones familiares en libros álbum y películas¹. Primeramente comentaremos cómo se llevó a cabo la experiencia y los propósitos de la misma. Luego nos detendremos en el análisis (a modo de ejemplo) de dos de los libros álbum destinados al público infantil que fueron parte del corpus seleccionado para leer en los encuentros (“Secreto de familia” de Isol y “El libro de los cerdos” de Anthony Browne). Y finalmente haremos referencia a las producciones audiovisuales realizadas por los niños en el taller integrado “Literatura y nuevas tecnologías”.

En el caso de los libros álbum que seleccionamos para analizar en el presente trabajo, nos interesa indagar cómo estos textos, que pertenecen a un género literario relativamente nuevo, construyen diferentes/similares representaciones familiares a partir de la relación texto-imagen. Por ello, teniendo en cuenta que la característica de los libros álbum se centra en la relación sinérgica entre estos lenguajes, realizaremos el análisis valiéndonos de los aportes de la semiótica visual de Kress y van Leeuwen (2006) anclada, a su vez, en la lingüística sistémica de M. A. K. Halliday. Nuestra mirada se centra en el estudio de los distintos modos de expresión que se utilizan en estos libros, en la descripción de sus recursos semióticos, esencialmente lo que se puede decir y hacer con imágenes, así como en la relación de éstas con el componente textual. Es decir, analizaremos las representaciones familiares construidas a partir de las relaciones multimodales de estos dos modos semióticos. En el caso de las producciones de los niños, tendremos en cuenta los pasos realizados para su elaboración, los recursos y materiales utilizados, la organización de los encuentros a la hora de producir sus cuentos, así como las temáticas abordadas.

Contexto general del proyecto “Desarrollo de producciones literarias multimodales a través del libro álbum”

El proyecto de seguimiento tuvo como objetivo acompañar la puesta en marcha de propuestas pedagógicas vinculadas con los lenguajes artísticos/literarios y la incorporación de las TIC, considerando principalmente las potencialidades creativas que brinda la interrelación entre códigos (texto, imagen) y el trabajo con diferentes soportes (libro, digital). Todas las escuelas que formaron parte del proyecto tenían un mismo marco de referencia: la lectura y análisis de libros álbum a partir de un itinerario temático y la posterior producción de texto literarios que combinaran la invención de relatos con propuestas estéticas/visuales en un formato digital. Se realizaron encuentros generales con todo el grupo de docentes participantes (en el inicio y al final del proyecto) y en particular con cada docente en sus escuelas. De esta manera, se realizó un acompañamiento personalizado que permitió atender cada proyecto, intervenir/acompañar durante las clases que desarrollaban las docentes y registrar la experiencia realizada con cada grupo de alumnos. Así, se propició el acercamiento y reconocimiento de las potencialidades de las TIC y el lenguaje audiovisual para la presentación y diseño de relatos (videolibros).

¹ También participaron de esta propuesta narrada el Prof. Álvaro Martín (especialista en artes visuales y docente del IFDC) y la Prof. Fabiana Urrea (docente a cargo de segundo grado de la Escuela N° 318 de El Bolsón).

La elección del género literario libro álbum se sustenta a partir de las particularidades que presenta este tipo de textos multimodales; además de combinar dos sistemas semióticos (texto e imagen), se vincula con las rupturas y alternativas propuestas por literatura posmoderna. De esta manera, los libros álbum se convierten en un objeto artístico a partir de la presencia de diversas búsquedas estéticas plasmadas a través de lo visual; experimenta con las posibilidades narrativas quebrando el orden temporal, buscando otros puntos de vista y de focalización narrativa, jugando con el lenguaje, con las referencias intertextuales; aborda temáticas tabú o perturbadoras; incorpora miradas y voces que tradicionalmente han estado silenciadas; entre otras múltiples posibilidades (Silva-Díaz, 2002; Arizpe, 2002; Colomer, 1998). Esto convierte a los libros álbum en un género subversivo en relación con la literatura infantil tradicional. Como ya lo señala Bárbara Bader (1976):

Un álbum es texto, ilustraciones, diseño total; un objeto manufacturado y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico; y, sobre todo, una experiencia para un niño. Como manifestación artística se equilibra en el punto de la interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (2).

A las potencialidades del libro álbum, le sumamos la posibilidad de incorporar una mirada interdisciplinar para el abordaje y acompañamiento del proyecto, ya que el grupo de trabajo estuvo integrado por un docente especialista en Artes Visuales, un docente especialista en literatura infantil y un docente especialista en el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, lo que permitió construir una propuesta pensada desde la multialfabetización. Con este concepto nos referimos a la necesidad de incorporar dentro de la pedagogía de la alfabetización la creciente multiplicidad e integración de otros modos significativos para producir sentido, en los que lo textual se relaciona con lo visual, lo audiovisual, lo digital, entre otros, (Kalantzis y Cope, 2000; New London Group, 1996) relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación.

Surgen, por tanto, nuevas alfabetizaciones centradas en torno a las oportunidades que aportan estas nuevas tecnologías para la fabricación de textos híbridos y multimodales. Modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran cada vez más estrechamente entrelazados. Las consecuencias de ello en la práctica son enormes, puesto que cada vez más los textos escritos aparecen en los medios visuales tradicionales (como la televisión) y surgen medios multimodales verdaderamente integrados, incluso en áreas tradicionales como lo impreso. Y en la fase final del proceso –la creación–, el procesamiento de textos y la autoedición integran la logística del diseño visual en la construcción del texto hasta el extremo, incluso, de convertir el lenguaje artesanal y en otro tiempo oscuro del cajista en un lenguaje universal para la visualización del texto –tipos, cuerpos de letra y demás–, como base fundamental para el marcado de las arquitecturas textuales. (Kalantzis, Cope, 2009: 363).

El paso a paso de la experiencia: familias en cuestionamiento

Dentro de los itinerarios elegidos junto con los docentes que formaron parte del proyecto, comentaremos la propuesta destinada a un grupo de segundo grado de una escuela primaria realizada a partir de la problematización de los roles familiares considerando la relación entre padres, madres e hijos; las representaciones sociales en torno a los géneros; el sexismo en la distribución de las tareas, obligaciones, etc.; las diferentes constituciones familiares, entre otros aspectos que fueron debatidos y analizados con los niños y niñas. Para el desarrollo del proyecto se consideraron las siguientes etapas:

- Lectura de diversos libros álbum de manera individual o de a dos/tres compañeros en la biblioteca escolar y propuestas de juego para la recomendación de libros: el objetivo de este primer momento fue interactuar con los textos y familiarizarse con su lectura.
- Lectura grupal de libros álbum digitalizados (en formato *power point*): aquí se introdujo el tema elegido como itinerario a través de la proyección de diferentes libros álbum como “Secreto de familia” de Isol, “El libro de los cerdos” de Anthony Browne, y “Gorila” de Anthony Browne, entre otros. También tuvieron la oportunidad de ver los libros en soporte papel. Se buscaron diferentes maneras de presentar los textos. A veces se realizaba primeramente la lectura del texto y luego la proyección del relato; esto permitía construir diferentes niveles de lectura, analizar qué otras cosas aparecían en la imagen y que no había sido mencionadas en palabras. En otros momentos, se realizaban anticipaciones de lectura a partir de los paratextos, entre otras propuestas.

El objetivo de estos encuentros era la problematización y debate en torno a lo que observaban en los cuentos. Esto motivaba risas, críticas a las actitudes de algunos personajes, identificación con situaciones conocidas o vinculadas con sus propias familias, sorpresa ante las imágenes de los libros, reconocimiento de algunos rasgos de estilo de algunos ilustradores (como Anthony Browne), etc.



Visita a biblioteca del IFDC – El Bolsón – Muestra de Libros Álbum

- Proyección de las películas “Jim y el durazno gigante” y “Matilda” (ambos films basados en las novelas de Roald Dahl) y de una selección de cortos que también problematizan/proponen una representación de diversas familias (algunos son libros álbum con formato audiovisual como “Un papá a la medida” de Davide Cali y Ana Laura Cantone). Al igual que en la etapa anterior se generaron charlas, comentarios, narración de anécdotas personales vinculadas con las historias proyectadas, relación entre las películas y entre estas y los libros leídos en la etapa anterior.
- Producción de relatos audiovisuales: antes de abocarse de lleno en la invención de historias, se propusieron diferentes juegos dramáticos a partir de objetos diversos (cucharones, lápices, vasos, etc.) a través de los cuales representaron historias para sus compañeros. Para la invención de la historia definitiva se dividieron en pequeños grupos (dos a tres integrantes). Se hizo especial hincapié en que los diferentes relatos consideraran la estructura de los textos narrativos (este aspecto fue abordado a medida que se presentaban los libros álbum, las películas y los cortos, por lo tanto pudieron construir textos en los cuales se identificaba una situación inicial, como mínimo un conflicto y una situación final). Luego intercambiaron los relatos con otros grupos y realizaron el storyboard del relato de sus compañeros considerando cómo podrían plasmar esa historia a través de cuatro o cinco imágenes que contara la secuencia de acciones. Finalmente volvieron a intercambiarse las historias y comenzaron con el diseño de diferentes maquetas con las cuales ambientaron el escenario; también diseñaron a los personajes del relato. A partir de estas maquetas se construyeron los relatos digitales través de fotografías combinadas con texto.

Libros álbum y familias: no todo es lo que parece

Como señalábamos anteriormente, el libro álbum como género multimodal está ligado inexorablemente a la sociedad actual, en la cual la transmisión de significado es un proceso interactivo y dinámico que se realiza a través de diferentes modos o códigos semióticos atravesados por diferentes valoraciones. “Los discursos no sólo proveen versiones sobre quién hace qué, cuándo y dónde, sino que también suman evaluaciones, interpretaciones y argumentos a estas versiones” (Kress y van Leeuwen, 2001: 4) Dentro de este proyecto, dedicamos un tiempo importante al análisis de los libros álbum seleccionados. Esto nos permitió reconocer las relaciones entre imagen y texto, y “leerlos” en profundidad antes de compartirlos en el grado. De esta manera, pudimos anticipar nuestras intervenciones y pensar en diferentes estrategias para abordar la lectura de los relatos. Utilizamos como marco teórico de referencia la propuesta desarrollada por Kress y van Leeuwen (2006 [1996]), quienes siguen los postulados de la LSF de M. A. K. Halliday, pero aplicados a la imagen. La LSF sostiene que todos los lenguajes tienen tres funciones fundamentales: representar la experiencia (función ideacional/experiencial), establecer y sustentar la interacción entre personas (función interpersonal) y crear un discurso coherente y conectado (función textual). Según estos autores, estos tres tipos diferentes de significado tienen su correlato en las imágenes. Así, cualquier imagen además de representar la realidad (función

representacional), ya sea de forma abstracta o concreta, también forma parte de algún tipo de interacción comunicativa con el receptor del mensaje (función interpersonal o interactiva) y, así esté o no presente un texto que la acompañe, constituye un tipo de mensaje coherentemente organizado y claramente reconocible en un contexto específico de comunicación (función composicional). A continuación describimos sintéticamente las características de cada metafunción reformulada por Kress y van Leeuwen para analizar la imagen:

-Representacional (experiencial): responde a la pregunta ¿sobre qué trata la imagen? De esta manera, se analizan los objetos y las realidades representadas a través de una clasificación que identifica dos tipos de procesos: conceptuales (captan la esencia de los participantes, representan la esencia; o bien proponen un significado simbólico) y narrativas (se caracterizan por presentar algún tipo de vector que indique movimiento o bien proponen algún tipo de interacción visual entre los personajes o con el lector).

-Interpersonal: responde a la pregunta ¿cómo atrae la imagen al lector? En este caso, se analizan las interacciones y las relaciones que se presentan entre los participantes representados entre sí, y entre estos y el lector. Aquí se consideran aspectos como: grado de distancia social e intimidad, focalización (pueden indicar “demanda”, complicidad, o simplemente contemplación; están atravesados por las diferentes relaciones que se establece entre los participantes y el grado de involucramiento del lector dentro de la ficción), implicación (por ejemplo un ángulo frontal implica más implicación que un ángulo oblicuo) grado de poder (se plantea a través del ángulo vertical e indica una relación de superioridad, igualdad o inferioridad)

-Composicional (textual): en este caso responde a la pregunta ¿cómo se relacionan entre sí la función representacional e interpersonal y cómo se integran? Aquí se considera la situación de los elementos en la disposición de la página, su valor informativo y el grado de prominencia.

Presentamos aquí dos de los textos analizados y las conclusiones a las que arribamos.



Secreto de familia de Isol

Este libro álbum cuenta la historia de una niña que descubre, por casualidad, “un secreto”. A partir de este hecho, la pequeña narra sus temores, pensamientos y dilemas en torno a ese secreto que hace que su madre sea diferente a todas las demás. De esta manera, el relato recupera un típico conflictivo en la infancia relacionado con la representación familiar que cada niño o niña va configurando, muchas veces comparando o asociando su propia familia con otras.

Hay algunos aspectos paratextuales que son interesantes, ya que relacionan imagen-texto y permiten realizar algunas inferencias lectoras. El título del texto aparece en el centro de la página, en la parte superior de una puerta; la niña observa a través de la cerradura de esa puerta subida un banquito. En las portadillas (del inicio y del final) se puede observar en posición central un reloj que marca las seis menos cinco, un cepillo, un peine con algunos cabellos y un espejo. La portada repite la imagen de la puerta, esta vez con fondo azul agrisado y la niña ingresando por ella. A partir de aquí comenzará su narración. Todos estos elementos serán claves para la historia que se narra.

El relato de la niña en primera persona nos permite conocer, en tono humorístico, que su madre es un puercoespín por las mañanas y a partir de esta revelación sospecha que quizás ella también lo sea. A partir de allí idealiza la normalidad de la familia de su amiga, incluso le pide a su madre que la deje dormir en casa de su amiga. En ese contexto, todo estará bien. Cena con Elisa y sus padres, juega con su amiga, duermen juntas. Por la mañana, la pequeña se levanta temprano para arreglarse su cabello, pero descubre

que, así como en su familia son puercoespines por la mañana, la familia de su amiga son osos: primero su madre, luego su amiga y finalmente su padre. La pequeña llama desesperada a su madre para que la venga a buscar. Todos quedan desconcertados por la rareza de la niña, frente a la cual ella responde “no tanto, no tanto”, en complicidad con el lector que conoce todo lo que la niña ha pensado, visto y sentido. La página final del libro presenta diferentes recuadros con retratos de familias a las seis de la mañana. Cada una familia tiene apellido una apariencia similar que hacen alusión a un animal: los Osorio (osos), los Aguilar (águilas), los Espinoza (puercoespines), los Leonzi (leones). Pero también se deja un recuadro vacío para que el lector pueda colocar la imagen de su propia familia. De esta manera, se propone que cada familia tiene una característica particular que las hace diferentes.

A manera de confesión y desde la primera imagen, la narradora nos contará cuál es su secreto. Es interesante señalar que esta doble página despliega de un lado la imagen de la niña frente al lector con cara de sorprendida, mirando a su madre (reacción). Su madre está de perfil, sentada y leyendo. A partir de la página siguiente se develará el secreto cuando el lector reconozca al puercoespín en la cabellera desarreglada de la madre que ignora lo que su hija “ha descubierto”. Desde la puerta, la pequeña la observa sorprendida. Además de estos dos personajes centrales, también se incorporan en la representación a Elisa y su familia, lo cual permitirá establecer la comparación entre estas dos familias “diferentes” hasta que la pequeña descubra el secreto de esta otra familia. Esto se evidencia en la imagen en la que las dos mamás dialogan entre sí, enfrentadas, de perfil al lector (reacción entre personajes) mientras las dos niñas permanecen junto a ellas (Elisa mirando piedritas y la protagonista mirando a la mamá de Elisa).

Desde la representación, se puede observar que predominan las imágenes con función narrativa, particularmente las de reacción en combinación con imágenes de acción y algunas conceptuales. En el inicio del relato, la niña (que aparece representada en todas las imágenes acentuando el lugar de la voz narrativa que se presenta en el texto) analiza, piensa (es decir, predominan los procesos mentales) mientras observa a su madre y a Elisa. Estos dos personajes generalmente están realizando algún tipo de proceso material (Elisa juga, junta piedritas; la madre de la protagonista cocina, la ayuda a sacarse la campera, se arregla el cabello, etc.). Las imágenes en las que aparece la niña permiten caracterizarla e indican sus estados de ánimo en relación con lo que observa; también serán indicadores de cómo se relaciona con el resto de los personajes y consigo misma (asombrarse, desconfiar, temer, entre otros; todos procesos mentales o de comportamiento). La presencia de espejos permite que la niña se “enfrente” con su propia imagen (reacción consigo misma) y esto será fundamental para el desarrollo de la historia, ya que a través del espejo se desencadena el segundo conflicto de la historia: ¿será también puercoespín?. El contacto con el lector se da cuando inicia la historia diciendo “tengo un secreto”. Es interesante señalar que la niña observa a su madre sin que esta se percate de su mirada. Por lo tanto, el contacto visual no es mutuo y de esta manera se refuerza desde la imagen la perspectiva inquisidora e inquieta de la niña que vigila a su madre (desde la representación, se manifiesta en los ojos redondos de la niña frente a los ojos más rasgados del resto de los personajes).

Las imágenes conceptuales/simbólicas están presentes en combinación con imágenes narrativas (de acción y de reacción). Por ejemplo, se asocia el cabello parado de la niña o de su madre con la figura del puercoespín construyéndose, por un lado, una metáfora desde el texto, al mismo tiempo que desde la imagen se utiliza la hipérbole para destacar la similitud. Asimismo, hay algunas imágenes que combinan aspectos simbólicos. Un ejemplo podría ser cuando la pequeña está en su habitación preocupada y desesperada pensando si ella también será un puercoespín. Allí se percibe en el ambiente algo siniestro que se manifiesta por la figura del velador y el resto de los objetos, en clara relación con los sentimientos de la pequeña.

En lo que atañe al estilo de representación, se destaca el uso de imágenes que se acercan al dibujo infantil. Los personajes están trazados con líneas definidas que marcan los rasgos característicos de cada uno, acentuándose aquellos aspectos relaciones con el plano emocional a través de elementos concretos (los ojos, la boca). Las figuras humanas no guardan la proporción de la relación cabeza-cuerpo, sobre todo en las niñas. En cuanto al contexto y fondo de las imágenes, también se representan incluyendo algunos elementos básicos que permiten ubicar en el espacio y tiempo las acciones representadas (cocina, dormitorio, plaza). En otros casos, son fondos con un único color, sin ningún tipo de objeto que caracterice el ambiente; sólo algunas líneas básicas que permiten definir el horizonte del plano. Como la gama de colores elegidos es acotada, los personajes y los objetos están pintados sin diferenciar los colores de la ropa, del cuerpo y del fondo de manera marcada. El único parámetro es que se respete el contraste entre figura-fondo-personajes-luces/sombras. En general, casi siempre se transgrede el contorno de la imagen saliéndose del límite de la línea (esto también es característico del dibujo infantil) y se rellena la

figura formas más rectas, geométricas (cerca de los rectángulos, cuadrados, a veces más circulares) en contraste con las curvas redondeadas de los cuerpos.

Desde el punto de vista interpersonal, como se señaló antes, el contacto visual con el lector se produce en el inicio del relato (cuando se anticipa que hay un conflicto). Luego el lector asumirá la focalización con el personaje (por ejemplo cuando la niña está frente al espejo y luego cuando la pequeña se observa en el espejo (como ya se comentó en el apartado anterior). Cuando el contacto visual está relacionado con otros personajes, es interesante destacar las diferentes implicancias ya que la mirada hacia el otro tiene una fuerte carga subjetiva (en el caso de la niña) vinculada con su intranquilidad, su temor. Sólo se puede observar una mirada distendida hacia el otro cuando va a la casa de su amiga, juega, comparte la cena con los padres. Pero al descubrir que esta familia también tiene un secreto, se reconcilia con su madre al darse cuenta que todos tenemos algo que ocultar. En algunas instancias, el contacto visual entre los personajes está relacionado con instancias de diálogo presentes en el texto.

En relación al plano horizontal, hay un predominio del ángulo frontal, es decir, se invita al lector a participar de la situación representada. El uso del ángulo oblicuo está relacionado con mirar la situación desde la perspectiva de la narradora. Por eso, cuando se representa a la niña espiando a su madre desde la puerta (en dos imágenes) se utiliza ese plano para marcar la perspectiva de la mirada de la niña desde la puerta, o bien cuando la niña se arregla en el cabello en casa de su amiga. En cuanto al plano vertical, se utiliza predominantemente un plano medio. El ángulo superior aparece en la escena que representa a la niña acostada en su cama pensando en lo que ha visto, esto le da al lector una mirada general de la habitación y utilizando al mismo tiempo un ángulo oblicuo. Igualmente es importante destacar que los planos horizontales y verticales no siempre están marcados atendiendo a las leyes de la perspectiva.

En relación a la distancia social e intimidad entre lector y personajes, se destaca que predominan los planos de corta o larga distancia generales que muestran a los personajes de cuerpo entero y en relación con el contexto. Si bien esto podría ser un rasgo que indicaría distanciamiento y objetividad, otros aspectos en relación con la perspectiva, los planos frontal y medio, permiten involucrar al lector en la narración desde otros recursos. Esto aparece reforzado por el plano textual si consideramos que el relato está narrado en primera persona, desde la intimidad del personaje principal.

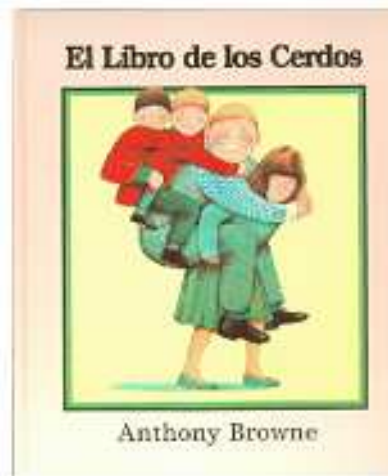
En referencia a la composición, se utilizan equitativamente imágenes dobles (12) y simples (14). Dentro de las simples, es importante destacar que hay una relación de contigüidad entre las páginas ya que plantean una secuencia de acciones que permiten reconstruir desde lo visual lo que hacen los personajes. Esto suele estar en relación con lo que dice el texto, aunque en otros casos la imagen aporta nueva información. Tanto en las páginas simples como en las dobles, puede observarse la ausencia de marcos (*frames*) que recuadran las imágenes. El uso del color como fondo suele remarcar o resaltar algún personaje, generar juegos de luces y sombras, pero igualmente el espacio de la página queda abierto sin ningún tipo de margen. Sólo en un caso las imágenes presentadas tienen un recuadro irregular, redondeado a partir de un trazo negro. Estas imágenes corresponden a la secuencia de acciones que realiza la niña cuando visita la casa de su amiga (juegan, duermen, se levanta para arreglarse) y se presentan una debajo de otra (se presentan dos imágenes en dos páginas simples). Cuando se dirige corriendo al baño el marco ha desaparecido al mismo tiempo que la imagen está a distancia del lector con un tamaño mucho más pequeño. Luego se recuperan los marcos en las dos páginas siguientes cuando la niña se está peinando frente al espejo (el marco está presente en el piso, circunscribiendo a la pequeña, el espejo y lavamanos) y cuando finalmente queda “lista”. Aquí su cuerpo, torso y cabeza, quedan redondeados nuevamente con un marco negro. Podría interpretarse que el uso de ese marco irregular en las situaciones descritas está asociado a la contención que siente la pequeña al estar en el hogar “normal” de su amiga, luego pierde la seguridad cuando huye a arreglarse al baño y finalmente la recupera cuando logra “volver a la normalidad” de su peinado.

En relación a los recursos que se utilizan desde la imagen para captar la atención del lector, se puede observar que predominantemente se ubican a los personajes en posición central. Cuando se trata de páginas dobles, también se utiliza esta disposición en la página en la cual se ubica al personaje. Hay algunas particularidades que es interesante destacar. En dos oportunidades se repite la imagen de la niña observando a su madre “convertida” en puercoespín; la imagen de la protagonista permanece en posiciones más cercanas al margen izquierdo lo que permite compartir su punto de vista y poner en primer plano a la figura de su madre. Como ya se señaló antes, esta perspectiva se refuerza al utilizarse un plano oblicuo. En otros casos, el tamaño, los planos y el color de fondo son elementos a través de los cuales se destaca la prominencia del personaje. En este caso, la paleta de colores elegida es acotada. Se utiliza el contraste de colores cálidos (en la gama del amarillo-ocre, marrón) y fríos (el rojo y el azul en

combinación) con el blanco y el negro de la línea/contorno a través del juego. Estos colores se presentan desaturados o agrisados, combinándose en colores complementarios (amarillo-azul) o cálidos entre sí (amarillo-rojo-marrón). Esta combinación de colores genera imágenes con fuertes contrastes permitiendo el juego de luminosidad-sombras, en relación con el contexto, el momento del día o el estado emocional de los personajes. También el uso del contraste permite acentuar la focalización en un personaje en particular. Estos elementos (posición en la página, color, plano) se combinan dentro de una misma imagen. En la primera página del libro, se puede observar a la niña en segundo plano ubicada en el centro de la imagen de la página, plano frontal al lector. El fondo es amarillo- ocre para la pared, un marrón para el suelo, ambos colores distribuidos equitativamente en el plano horizontal de la página. La madre aparece representada en el margen inferior, de perfil al lector, en un primer plano sobre un fondo blanco. Esto permite combinar diferentes recursos para resaltar a través del contraste y la luminosidad la figura de la madre, que es justamente el foco del conflicto en la historia. Cada vez que la niña observe a su madre, se utilizará el contraste (blanco/azul, blanco/amarillo) para focalizar la mirada en la figura de la madre. También el contraste permite marcar las diferencias entre las madres y sus respectivas niñas (azul/amarillo) y resalta las diferencias entre las familias. El uso del marrón rojizo sólo aparece en las imágenes que la niña comparte con la familia de Elisa (cuando van en el auto, cuando cenan, cuando juegan y duermen las niñas); pero deja de estar presente cuando la niña descubre el secreto de esta familia y se utiliza el contraste de colores que se presentaba en el caso de su propia familia (azul, amarillo, blanco).

Otro aspecto a señalar tiene que ver con el tamaño de las imágenes. Si bien siempre se utiliza el plano general, las imágenes se acercan o se alejan lo cual permite jugar con diferentes tamaños que pueden o no incorporar en el fondo aspectos relacionados con el contexto. Por ejemplo, cuando las niñas se visten de señoras y juegan, o cuando la niña ya se arregló el cabello en casa de Elisa, se utilizan imágenes grandes, que acortan la distancia entre los personajes y el lector. En otros casos, se trabaja con imágenes a más distancia (cuando las madres y sus niñas se despiden o cuando las niñas juegan en el parque) pero manteniendo los rasgos de los personajes (cara, ropa, cabellos, etc.)

Dentro de lo compositivo, se destacan algunas relaciones intertextuales. Por ejemplo, cuando la niña está hablando por teléfono con su madre para que la “rescate” de la casa de su amiga, la sombra de Elisa y su familia muestra la imagen de tres osos (guiño para el lector, que reconoce en esa imagen una relación intertextual con el relato tradicional “Ricitos de oro”). La imagen de la pequeña en su habitación durante la noche, preocupada y angustiada por su secreto, recuerda al cuadro de Van Gogh “La habitación de Vincent en Arlés”. Tanto el texto como la niña están iluminados con una luz amarilla que proviene de la ventana. La imagen que se puede ver a través de la misma recuerda al cuadro “Noche estrellada” del mismo pintor. El resto de la habitación está coloreada con azul contrastando con esta luminosidad; este efecto sumado a los trazos y líneas curvas de color negro bordeando la cama de la niña, resaltan la “tenebrosidad” del lugar marcando al mismo tiempo a preocupación de la niña que no puede dormir de noche pensando en lo que ha visto. La lectura de la imagen en relación con el texto dispara en la mente de los lectores un conjunto de significados que forman parte de sus experiencias lectoras, personales y afectivas, vinculadas con experiencias culturales y sociales compartidas.



El libro de los cerdos de Anthony Browne

La historia de este libro álbum es contada por un narrador en tercera persona quien nos presenta a la familia De la Cerda compuesta por el padre, la madre y dos niños varones. A medida que avanza el relato, podemos observar que tanto el padre como los niños están todo el tiempo reclamando que la madre se encargue de todas las actividades del hogar, hasta que un día la madre decide irse de la casa dejando una nota (“son unos cerdos”). A partir de ese momento, el padre y los hijos no sabrán qué hacer y se irán convirtiendo en cerdos no sólo en sentido metafórico (por la suciedad de sus ropas, de la casa y demás) sino porque se transformarán en esos animales (señalado desde la imagen). Cuando ya todo parece perdido y han asumido una conducta netamente animal (comen las sobras de la comida del piso), regresa la madre. A partir de ese momento, las relaciones y los roles de la familia cambiarán: todos colaborarán con las actividades de la casa.

En relación con los paratextos, podemos observar en la tapa del libro a una mujer cargando en sus espaldas a un hombre y dos niños (ordenados de menor a mayor, abrazados del cuello para sujetarse mutuamente) todos ubicados en el centro. La mujer sostiene al hombre de las piernas y tiene su cuerpo inclinado levemente para poder soportar el peso. La imagen está recuadrada y todos los personajes dirigen su mirada al lector (reacción); los del género masculino sonríen, mientras que la mujer muestra un gesto de seriedad, tristeza. En las portadillas y junto a la dedicatoria pueden observarse tres figuras de cerdos con alas. Con respecto a la contratapa, ésta presenta en posición central y con una nota con la leyenda “son unos cerdos”. Llama la atención que la nota está sostenida por una “mano” de cerdo junto con parte del antebrazo, todo en primer plano. Puede observarse una cualidad humana ya que el antebrazo está vestido con un saco similar a la tela del pantalón del padre y debajo el puño de una camisa blanca (también similar al puño del padre). Estos elementos paratextuales anticiparán lo que luego ocurrirá en la historia, incluso la imagen de la nota se repetirá en el interior del libro.

En cuanto a la metafunción representacional, nos encontramos en la primera página con tres de los personajes que se presentaban en la tapa se muestran frente al lector. El texto presenta al señor De la Cerda acompañado de sus dos hijos (uno en cada lateral), los tres asumiendo la misma posición con los brazos cruzados sobre el pecho y sonriendo. Como se presenta la imagen con un plano general, en el fondo puede verse la casa con el auto estacionado y parte del jardín. Podría caracterizarse esta imagen como conceptual ya que por la posición y actitud de los personajes pareciera que se estuvieran presentando: así somos. Esto se refuerza en el texto que utiliza verbos relacionales (vivían, estaba) para hacer referencia al padre y los hijos. Desde el texto se menciona a la madre en una cláusula aparte “En la casa estaba su esposa”. No se incluye dentro del “vivir” en la casa bonita, con el bonito auto y jardín. Por eso, llama la atención que la figura de la esposa no aparezca en la imagen.

La siguiente página doble muestra nuevamente al padre sentado en el centro de la mesa (frente al lector) y los niños en ambos márgenes sentados en las cabeceras. Todo indica que la mesa está preparada para servir el desayuno. La vajilla se repite en número de tres, lo cual implica que la madre no forma parte nuevamente de esta escena familiar. El lector asume la perspectiva de quien estaría en el lugar vacío de la mesa, frente al padre. La cara del señor de la Cerda (ubicado en posición frontal al lector) está oculta detrás de un gran diario que solo deja al descubierto las manos que lo sostienen y parte de su cabeza. Los pequeños gritan y dirigen su mirada hacia arriba llamando a alguien que no está en la escena. El texto corrobora que la persona a la que ordenan el desayuno es su madre. De esta manera, tanto la imagen como el texto que la acompaña hacen referencia a procesos verbales. Podemos identificar algunos elementos conceptuales/simbólicos presentes en las páginas del diario, ya que todas las fotografías, incluso de la un gorila (personaje siempre presente en los libros de Anthony Browne), representan personas gritando como lo hacen los niños. Estas imágenes intensifican (hiperbolizan) la actitud de los niños y del padre. Si bien no puede verse su rostro, su actitud se asocia a las fotos del diario que tiene en sus manos y al texto que acompaña esta imagen. Asimismo, comienza a vislumbrarse la presencia de un elemento sutil (la figura del cerdo en este caso en la figura de la caja de cereal) que irá convirtiéndose a lo largo de la narración visual de esta historia en un elemento clave con un fuerte sentido simbólico y anticipatorio. Esta misma actitud y gesto se repetirán en otras imágenes: cuando llegan los niños de la escuela y gritan mientras se quitan los sacos (asumiendo una posición frontal en relación al lector, por lo tanto una imagen de reacción /acción) y la imagen que muestra al padre de frente al lector, pero con su cabeza de perfil sosteniendo el diario y gritando. En esta última imagen, comienza a vislumbrarse que algo extraño está pasando ya que la sombra del padre reflejada en la pared tiene cabeza de cerdo. La imagen siguiente muestra al padre comiendo en posición frontal al lector. En este caso se focaliza con un primer plano su nariz, su boca y la comida salchichas (¿de cerdo?) y papas fritas. Aquí también se simboliza en ese primer plano la imagen del cerdo.

Como contrapartida, las imágenes que representan a la madre la muestran realizando diferentes actividades (procesos materiales) como lavar y limpiar. Es llamativo que, a diferencia de su marido y sus hijos, siempre está de perfil al lector o de espaldas y en soledad. Su rostro no presenta rasgos definidos y se muestra desfigurado. Aquí es importante resaltar el cambio en el estilo de representación. Mientras que las imágenes del padre y de los niños están relacionadas con la ilustración más esperable en los libros para el público infantil (incluso por el uso del color), la figura de la madre y del contexto que la rodea está realizada a partir de una técnica más fotográfica que trabaja las texturas a través de líneas sutiles. De esta manera, hay un paralelismo en estas escenas que por un lado representan a los niños y el padre realizando acciones verbales (ordenar la comida) en dos momentos diferentes del día, y las imágenes que representan a la madre asociadas procesos materiales propios de la tarea del hogar (aunque también trabaja fuera de su casa como lo manifiestan las imágenes). A partir de esta situación de conflicto entre padre e hijos que piden/ordenan y madre que trabaja/hace se desencadena el conflicto cuando a ella decida marcharse y el resto de su familia se convierta en cerdos, aunque esta información solo puede ser corroborada con la imagen y nunca se mencione en el texto.

Es interesante destacar en este libro álbum los diferentes momentos en que se produce el contacto visual entre los personajes y el lector, y entre los personajes. La primera imagen muestra claramente la decisión de los tres personajes (padre e hijos) de presentarse ante el lector junto con el contexto (casa, parque) en el que viven; de ahí el uso del plano general. Esta actitud se volverá a repetir en una de las imágenes finales cuando nuevamente el padre y los dos niños se posicionen frente al lector dirigiendo su mirada. En este caso, el plano medio nos permitirá focalizar la mirada en lo que presentan los personajes: ya no se trata de posar con las manos cruzadas, sino que presentan cada uno la comida que ha elaborado (esto acompañado con la vestimenta de cocinero correspondiente). A través de estas dos imágenes paralelas se manifiesta ante el lector la transformación actitudinal de los personajes.

Otro cambio se manifiesta en el caso de la madre. Durante la primera parte del relato, está de espaldas al lector y no tiene contacto visual con ningún personaje. Pero cuando regresa a su casa está de pie, con la mano en la cintura, mirando a su marido y los dos niños desde un ángulo vertical superior, frontal al lector. El lector comparte la perspectiva de los tres “cerditos” arrodillados, casi en cuatro patas, que están de espalda. Esto es significativo, ya que es la primera vez que se representa a la familia en su conjunto y que el padre de los hijos dirige su mirada a la madre. Esta situación se refuerza en la imagen en la que el lector asume el punto de vista de la madre y pueda observar al padre y los dos niños (siempre convertidos en cerdos) a través de un ángulo superior y frontal. De esta manera se manifiesta a través de estos planos un cambio en las relaciones de poder colocando a la madre en un rol de superioridad. Esto se acentúa con las imágenes finales que la muestran contactando visualmente con el lector y sonriendo feliz.

Con respecto al grado de distancia social e intimidad, predominantemente se utilizan planos generales. Igualmente se pueden identificar algunos planos medios (por ejemplo, cuando el padre ingresa a la casa llamando a su esposa que ya se ha marchado). En relación a los primeros planos, estos invitan a que el lector preste atención a algunos detalles: la imagen del padre comiendo salchichas puntualizando en su boca y nariz que se asemejan levemente a la de un cerdo; el primer plano de la nota que deja la madre sostenida por la mano-pata del padre. El lector se involucra de esta manera a partir del uso de los diferentes planos que lo comprometen o lo posicionan como espectador. Igualmente el predominio casi absoluto del plano frontal lo invita a participar de la historia narrada.

En cuanto metafunción composicional (textual), el relato presenta en total 31 imágenes (18 páginas simples con una imagen, 4 páginas con más de una imagen y 3 imágenes que utilizan la doble página). Las páginas que presentan más de una imagen son aquellas en las que la madre (en el inicio) y el padre junto con los niños (en el final) realizan las diferentes tareas del hogar, de esta manera se plantea como una secuencia de acciones. Dos de las páginas dobles permiten conocer la actitud de los hombres de la familia ya que en una de ellas están ordenando el desayuno a la madre y en otra están mirando televisión. La tercera es la imagen que marcará el cambio en la historia: es el momento de mayor “animalización” del padre y los niños ya que están en cuatro patas comiendo las sobras de comida del piso. La apertura de la puerta permite reconocer la sombra de la madre a contraluz, lo que permite iluminar la oscuridad del living. Podría decirse que esta imagen es metafóricamente una bisagra dentro del relato ya que a partir de ahí las relaciones de poder familiar se modifican.

Por otro lado, hay un predominio de *frames* o marcos que permiten delimitar el espacio de la representación. Se destaca el uso del borde con una línea negra para las imágenes que tienen que ver con el padre y los niños. No se utiliza este recurso en las imágenes que representan a la madre, excepto cuando regresa y se coloca frente a su marido y los niños convertidos en cerdos. Es interesante resaltar que en esta

imagen parte de la cabeza de la madre sale por fuera del marco, aumentando la sensación de poder sobre el resto de los personajes (sobre todo si tenemos en cuenta lo comentado en relación con el ángulo vertical). Estas imágenes enmarcadas delimitan la imagen representada y al mismo tiempo proponer una distancia al lector resaltando la “ficcionalización” de la escena representada. En este caso, también se relacionan con la posición de poder de los personajes, si consideramos que el trazo negro no bordea a las imágenes que representan a la madre. En el caso de las imágenes sin marco, invitan al lector a meterse en la escena; de hecho en las últimas imágenes casi no se utilizan marcos.

En relación con la disposición de los personajes en la página, es interesante resaltar la posición central que ocupa el padre, acompañado por los niños en ambos laterales. Esta situación se presenta en las imágenes iniciales e indican la autoridad y dominio paterno frente a la imagen inexistente de la madre. Asimismo es el personaje que más veces aparece representado individualmente en las páginas simples (cuatro en total). Esto también resalta su poder por sobre el resto de los integrantes de la familia. Por el contrario, la madre se ubica en posición central sólo cuando regresa, el resto de las imágenes (cuando realiza las tareas del hogar) siempre se encuentra posicionada en uno de los márgenes (izquierdo o derecho) nunca en el centro. Además, su imagen siempre forma parte de una secuencia.

En cuanto al uso del color, hay varios aspectos para resaltar. En el caso de la figura del padre y de los niños, predomina el uso de colores pastel (amarillo/ocre, rosa, gris, celeste), siempre dentro de la misma gama. Estos colores están saturados con blanco lo cual les da una gran luminosidad, siendo los colores habituales en los dibujos infantiles o para decorar habitaciones. Incluso la línea y la representación es acorde a lo “esperable” para este tipo de relatos. Es interesante destacar que el uso del color rosa se va intensificando a medida que avanza el relato, presente en la piel de los tres protagonistas y en el fondo de la figura (en el empapelado y en el piso), que junto con otros elementos será un indicio de las transformaciones que sufrirán los personajes. Este tipo de ilustración y los colores utilizados contrastan con las imágenes que representan a la madre y su entorno antes de la partida. En estas imágenes, se utiliza el color sepia, color rojo anaranjado-parduzco (saturado con gris o gris/verdoso), que imprime en las imágenes un tono oscuro, de tristeza, que contrasta con los colores pastel de los otros personajes (podría decirse que estas imágenes que representan a la madre son más cercanas a la fotografía/más icónicas). Al mismo tiempo, se trabaja la textura de la imagen con diferentes líneas diagonales que permiten resaltar la opacidad de los objetos y personaje representados. Cuando la madre regrese su representación tendrá el mismo estilo y color que se utiliza para su esposo e hijos. Asimismo, se utiliza el estilo de imagen y color sepia de la madre para representar al padre y los dos niños cuando se queden solos. En las otras imágenes antes del regreso de la madre, ya no predominan los colores pastel saturados con blanco, sino que se utilizará el color gris haciendo las imágenes mucho más oscuras (aunque el estilo de representación sea el mismo).

Otro aspecto para destacar es el uso de elementos simbólicos presentes en el fondo formando parte del contexto en el cual se encuentran los personajes (siempre en el interior de la casa, excepto en la primera imagen cuando se presenta al padre y los niños en el jardín) anticipan la metamorfosis de los personajes. Primeramente estarán de manera sutil (una caja de cereal con dibujos de cerdos, la sombra del padre con figura de cerdo, las salchichas que come, la alcancía con forma de cerdo) y luego se irá intensificando ese recurso a partir de la partida de la madre: el picaporte y la llave de luz se transforman; el empapelado que tendrá pequeñas cabezas de cerdos en vez de flores y objetos como relojes, teléfonos, salero y pimentero, canillas, lámparas, lápices, adornos, juego de atizadores, cerámicos de la chimenea todos con figuras porcinas; incluso los cuadros, la foto del portarretrato y las del diario también muestran figuras de cerdos.

Desde la composición, se destacan algunos guiños intertextuales. Uno de ellos se presenta cuando están el padre y los dos niños mirándose entre sí, ya convertidos en cerdos. En la ventana del fondo, puede distinguirse la sombra de la cabeza de un lobo aullando, acechando a los personajes sin que estos lo perciban. Esto recuerda a la situación del relato tradicional de los tres cerditos y el lobo. Otro ejemplo de intertextualidad se plantea a través de los dos cuadros: uno es un retrato de Halls titulado “El caballero sonriente” que está presente de fondo cuando padre e hijos miran televisión (luego se convertirá también en cerdo) y el otro es de Gainsborough titulado “El Sr. Y la Sra. Andrews” (está sobre la chimenea y cuando la madre abandona la casa, también desaparecerá la figura de la mujer del cuadro)². Esto es habitual en los libros álbum de Anthony Browne, ya que incorpora de manera reiterada producciones de

² Para más referencias en relación con el uso de la intertextualidad en los libros álbum de Anthony Browne puede consultarse el siguiente artículo de Beatriz Hoster Cabo y María José Lobato Suero titulado “Modus operandi en el entramado intertextual de los álbumes ilustrados de Anthony Browne” Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4078720>

diferentes artistas plásticos como Dalí, Magritte, Da Vinci, entre otros. Generalmente, las imágenes originales sufren algún tipo de modificación a partir de diferentes intervenciones en relación con la historia/situación que se narra en los cuentos.

Finalmente se destaca el suspenso que se propone desde la imagen al incorporar los pequeños objetos y colores que van anticipando la historia. Como lectores sabemos que es “El libro de los cerdos” y que en la contratapa la mano del padre se ha transforma en una pata de cerdo. Esto hace que estemos atentos que las pequeñas pistas que se van presentando.

Como queda evidenciado en el análisis realizado, ambos textos proponen en alguna medida una mirada diferente (aunque no del todo superadora) en relación con el concepto “familia”. Por ejemplo, los dos textos presentan familias tipo integradas por un papá, una mamá y dos hijos. En el caso del texto de Isol, “Secreto de familia” trabaja sobre la base de que cada familia es diferente y única y que hay una relación de simetría y confraternidad entre los integrantes, es decir, no hay diferencias entre ellos. Esto se plantea a partir de señalar como lazo de unión la apariencia que cada uno tiene. También trata sobre la idea que los niños y niñas tienen de sus familias y cómo poco a poco esos mitos van cayendo. Se destaca en el relato el uso del humor y de recursos visuales que permiten jugar con la metáfora y la hipérbole para exagerar los rasgos que identifican a cada familia. También es interesante remarcar la mirada desde la cual se plantea la temática recuperando la visión subjetiva de la niña a través de un registro que por momentos recuerda a la forma de hablar de una niña por la inocencia con la analiza las situaciones y la construcción de las cláusulas. La relación entre imagen-texto permite completar las evaluaciones valoraciones señales en el texto con diferentes acciones que complementan la representación de la narradora a partir de procesos mentales y de comportamiento. Se destaca desde lo composicional el uso del color con una paleta acotada, pero con colores contrastantes que permiten destacar diferentes situaciones y personajes.

Sin embargo, desde la construcción de los roles femeninos, se puede observar un refuerzo de la representación de las madres como amas de casa que están al servicio del resto de los integrantes familiares. Tanto la mamá de Elisa como la mamá de la protagonista son las primeras en levantarse, preparar el desayuno, entre otros quehaceres. Asimismo se destaca la contradicción que plantea el discurso de la narradora entre ser y parecer. Mientras observa a su madre arreglarse el cabello piensa: “¡Le cuesta mucho lucir como las otras mamás!”. Esto aparece asociado a las cremas, perfumes y demás recipientes que están en la cómoda y el *dressoir* frente al que la madre se arregla el cabello. Este análisis que realiza la niña desde su mirada pareciera reproducir el discurso social en torno a la relación entre belleza y arreglo personal que caracteriza a una mujer (como un mandato). De esta manera el relato habla de la apariencia física, de las transformaciones que muchas veces “sufrimos” las personas adultas cuando nos “arreglamos”/no nos “arreglamos”, pero abordado desde el humor y la ironía. Al descubrir que todos los personajes y todas las familias tienen una apariencia “normal” y una esencia diferente, se plantea el conflicto entre el ser y parecer. Esto se convierte en una preocupación manifestada a través del temor de la pequeña por no ser aceptada por su amiga si descubre “lo que es”. En este sentido, el relato no termina de proponer una alternativa diferente o superadora que permita que la niña pueda pensarse como diferente en su esencia y manifestarse tal cual es, queda resuelto parcialmente desde el humor y desde el paratexto final con las imágenes de las diferentes familias (y el lugar para la familia del lector)

En el caso de “El libro de los cerdos”, la historia propone una revisión de las relaciones familiares y los roles. A través de la imagen, se plantea una crítica a la pasividad que asumen los personajes masculinos en relación con la distribución de tareas relacionadas con el hogar y la consiguiente sobrecarga laboral que implica para la mujer. El conflicto para los personajes masculinos surge a partir de que la madre decide romper con el rol asignado socialmente y marcharse de la casa. Esto motivará a que, tanto el padre como los hijos, deban reconocer su ineptitud. “Y ahora ¿qué vamos a hacer?”, pregunta el padre asumiendo una voz casi infantil. Queda expuesta la “dependencia” hacia la madre de los tres integrantes de la familia en las tareas más básicas como, por ejemplo, cocinarse para comer. De esta manera, el regreso de la madre plantea una nueva distribución de los roles de cada integrante de la familia: ahora los tres varones también compartirán las tareas del hogar, así como la madre podrá arreglar el auto si lo desea. A diferencia del relato de Isol, Anthony Browne propone la evaluación por parte del narrador no desde el texto sino desde la imagen al identificar a los personajes masculinos con cerdos. Esta valoración se construye de a poco y está en relación con los sentimientos de la madre; la nota escrita “son unos cerdos” muestra su hartazgo y se relaciona con todos los indicios que se presentan previamente en las imágenes a partir de elementos que se asocian con lo porcino. Igualmente, y desde la imagen nuevamente, hay elementos que hacen sospechar que esta nueva relación “ideal” entre los integrantes de la familia no es tan así. Además de la placa del auto con la leyenda “SGIP 321” (“1, 2, 3 cerdos”, presente en la imagen final de la madre arreglando el auto),

desde los paratextos de la portadilla se representan cerdos volando, lo cual supone que estos cambios de actitud son un tanto utópicos con respecto a la realidad y que ningún conflicto se soluciona tan mágicamente.

Finalmente, destacamos cómo en ambos textos la composición en relación con imagen y el texto permite reconstruir los significados de la historia desde los más mínimos detalles. Esto hace que las dos lenguajes se complementen permitiendo múltiples lecturas, idas y vueltas entre el texto y la imagen, para poder analizar y reconocer cómo cada elemento forma parte de un mismo texto: el lugar que ocupa el personaje y el texto en el espacio de la página, el uso (o no) de marcos o *frames*, el color y el estilo de representación, el uso del encuadre y la angulación, la relaciones entre los personajes representados y el lector, las relaciones intertextuales, etc. Creemos que es fundamental reconocer que esta propuesta de Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) considera la relación imagen-texto como un sistema de opciones (concepto vinculado en el LSF con la definición de lengua) y que tiene en cuenta a la hora de realizar un análisis que es posible un marco teórico que sistematice la gramaticalidad de la imagen. De esta manera, podemos decir que la semiótica visual (enmarcada en la LSF) también se ocupa de describir el “significado potencial”, las opciones o elecciones lingüísticas disponibles para construir significados en contextos particulares contruidos desde la multimodalidad.

Es importante destacar que en la lectura que realizaron los niños de estos dos textos pudieron identificar y relacionar muchas de las cuestiones que se detallan en este análisis. Se mostraban entusiasmados descubriendo “cerdos” en el texto de Anthony Browne, anticipando en los paratextos lo que luego encontrarían en el relato, divirtiéndose con las ocurrencias de la niña del texto de Isol y pensando en qué medida algunas de las cuestiones reflejadas en esos relatos tenían que ver con sus propias experiencias.

El momento de la producción: ahora nos toca a nosotros

El momento de la producción de los propios relatos por parte de los niños fue vivido con mucha intensidad. Si bien se les sugirió que tuvieran en cuenta los libros, películas y cortometrajes proyectados y que consideraran que el tema central estaba relacionado con las representaciones familiares, en algunos casos hacen alusión a esa temática de manera explícita y en otros casos está presente implícitamente. Creemos que lo más importante fue el recorrido de lecturas que les permitió vivenciar múltiples lenguajes y soportes para ampliar las posibilidades creativas a la hora de contar una historia. Como ya comentamos anteriormente, la etapa de producción tuvo diferentes momentos que les permitieron contactarse con las historias de sus compañeros al tener que intercambiarse los cuentos para diseñar los *storyboard* y las maquetas. Esto permitió revalorizar los cuentos escritos por otros y fue un desafío también para los escritores pensar en cómo contar claramente el relato para que sus compañeros lo comprendieran.

Con respecto a los materiales, fue sumamente rico el momento en que debieron seleccionar cuáles les parecían más adecuados para construir la escenografía y cuáles para realizar los personajes. La riqueza de alternativas disponibles permitió una gran diversidad y creatividad de propuestas que rompieron con múltiples estereotipos: personajes realizados con partes de una caja de huevos, plastilina, telas, palillos, alambre, esferas de poliestireno, palitos de *brochette*, papel negro con figuras dibujadas con lápiz blanco o amarillo, etc. En cuanto a las escenografías se usaron cajas de zapato a manera de teatrino, telas, porotos, lentejas, goma espuma, entre múltiples materiales que habían sido traídos al azar de sus casas. Llamó mucho la atención que la mayoría de los personajes eran casi minimalistas: figuras muy pequeñas cargadas de detalles diminutos que permitían caracterizarlas.



Fotografía de "El osito perdido"

Entre las historias inventadas podemos mencionar "La pumita vegetariana" (el conflicto de una puma a la que no le gusta la carne y por lo tanto no es aceptada por su manada), "El gatito" (la historia de Facu, un gato que a manera de perro defiende a la familia que lo cuida y "saca corriendo" a los ladrones ricos que vienen a robar para ser más ricos) "El osito perdido" (la historia de un osito que se va de su casa porque sus padres se pelean y se queda un tiempo viviendo en el bosque al cuidado de una serpiente).

"Perro y gato" (una historia de amor que en realidad comienza con una pelea), "La princesa" (una historia de espera y un príncipe que no sabe dónde está su doncella), "La Edad Media" (historia de un joven que va a rescatar a su padre de las garras del rey de los norteamericanos), "Seiroman" (un niño superhéroe sin superpoderes; solo su valentía) entre otras. Lo interesante de cada relato es que presentan historias diferentes que en muchos casos rompen con estereotipos a la hora de pensar cómo debe ser cada personaje, qué debe pasarle o qué debe hacer. Prima sobre todo la creatividad y originalidad.



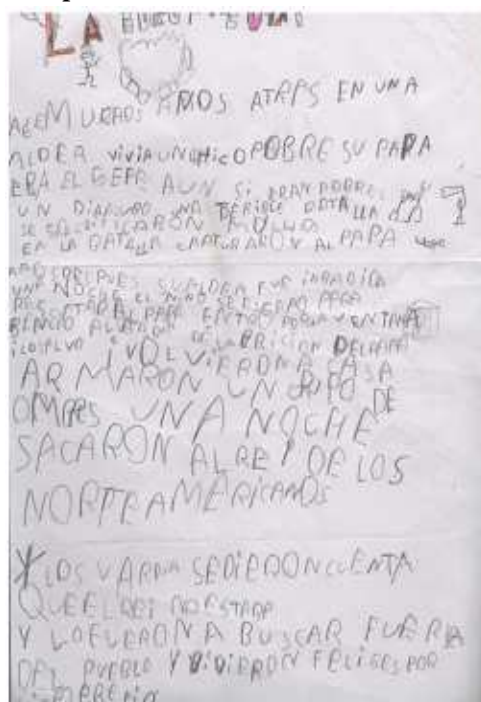
Fotografía de "La pumita vegetariana"



Fotografía de "Seiroman"

Una vez finalizadas las maquetas, cada grupo narró la historia utilizando los personajes a manera de títeres. Es importante destacar que durante el armado de la maqueta consultaron todo el tiempo cómo era la historia y cuál era el *storyboard* que se había realizado. Luego de varias prácticas, se grabaron las narraciones y se convocó a cada grupo para que pensarán cómo narrarían la historia a través de diferentes fotografías. De esta manera se hizo una secuencia de imágenes que luego formó parte de una producción audiovisual que combinó las fotos con el texto, respetando lo más posible el relato que originalmente habían escrito los niños (por ello hay repeticiones, uso del conector "y", entre otras marcas típicas de la narración infantil). Este trabajo de compaginación fue realizado por los docentes a cargo del proyecto de seguimiento, pero la selección de imágenes y la toma de las fotografías fue realizada por los niños.

Algunas palabras finales a modo de conclusión



Relato "La Edad Media"



Storyboard del relato "La Edad Media"

Esta experiencia narrada sintetiza el recorrido realizado con cada docente en diferentes escuelas. Creemos que las propuestas fueron sumamente enriquecedoras, tanto para los docentes, los niños, las niñas como para los capacitadores. En el encuentro final realizado a fin de año, se compartieron los videocuentos con los padres y de esta manera cerramos una experiencia que implicó un desafío a la hora de abordar el proyecto, considerando la mirada interdisciplinar para abordar una temática que muchas veces puede ser compleja. Al igual que el ejemplo presentado, cada proyecto demandó tiempo y un seguimiento particular para poder acordar los momentos de encuentro, acompañamiento en el aula, selección de material para la puesta a punto de cada propuesta. Por ello, creemos que es fundamental reconocer el trabajo de planificación que implica el desarrollo de proyectos que proponen prácticas innovadoras. Se resalta la emotividad del encuentro final tanto para los padres como para los niños, las niñas y los docentes que también pudieron comentar cómo se desarrolló el proyecto, los conflictos, vivencias, expectativas y aprendizajes que se desarrollaron en cada etapa.

Otro de los aspectos destacados es la resignificación del lugar de la literatura y las artes visuales, y sus interrelaciones (multimodalidad). Esto propició, además del desarrollo de las capacidades expresivas desde las particularidades de cada lenguaje, la construcción de la subjetividad a partir del trabajo colaborativo (partiendo del descubrimiento de las potenciales individuales). Asimismo permitió conocer y revalorizar otros saberes y haceres de los niños y niñas, los cuales muchas veces permanecen "ocultos" en las prácticas cotidianas de enseñanza. Fue muy enriquecedor poder generar como experiencia de aprendizaje un espacio de debate y de diálogo en relación con un tema que muchas veces es controvertido y está atravesado de vivencias personales. Este espacio implicó repensar las propias familias y desnaturalizar algunas prácticas sociales en relación con las constituciones familiares, los lazos y relaciones entre sus miembros, el lugar de la mujer, lo femenino/lo masculino, entre otros aspectos.

Por último, queremos destacar que el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en el ámbito escolar permite relacionar diferentes disciplinas y enriquecer la mirada a la hora de potenciar las experiencias creativas. Asimismo consideramos como un acierto invaluable la incorporación de diversos marcos teóricos que nos permitieron abordar el análisis y la producción de textos multimodales, así como redefinir el concepto de alfabetización como multialfabetización.

Bibliografía

- Arizpe, E.; Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. En: *Lectura y Vida*, 23 (3), 20-29.
- Bader, B. (1976). *American Picture Books from Noah's Ark to the Beast Within*. Nueva York: Macmillan.
- Bourdieu, P. (1994). El espíritu de la familia. En: *Razones prácticas para la teoría de la acción* (123-138). Barcelona: Anagrama.
- Browne, A. (2012 [1991]). *El libro de los cerdos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Colección El árbol de la memoria. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. En: *The International Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Isol. (2012). *Secreto de familia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Kalantzis, M. y B. Cope. (2000). Changing the role of schools. En: New London Group (eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (121-148). Londres-Nueva York: Routledge.
- Kress, G. van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- (2006 [1996]). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En: *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Siede, I. (2007). Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros. En: *Ciclo de conferencias La Educación Inicial hoy: maestros, niños y enseñanza*. Universidad Nacional de San Martín.
- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. En: *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil*. 75/76, 23-33.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. En: *English Teaching, Practice and Critique*, 5(1). 55-76.

Mariana De la Penna es Prof. de Lengua y Literatura (ISFDyT N° 33, Bs. As.), Lic. en Educación (UNQ) y Esp. en Ciencias Sociales con mención el Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Actualmente cursa la Especialización Educación y Nuevas Tecnologías (Min. Educ. de la Nación). Es profesora del IFDC de El Bolsón (Río Negro) en la carrera Prof. en Nivel Inicial (Área Comunicación y Expresión) y profesora adjunta de la UNRN en la cátedra de Introducción a la lectura y escritura académica.

Gastón Acevedo: es Prof. de Lengua y Literatura (ISFD N° 813, Chubut). Actualmente cursa la Lic. en Tecnología Educativa (UTN), la Lic. en Diseño Artístico Audiovisual (UNRN) y la Especialización Educación y Nuevas Tecnologías (Min. Educ. de la Nación). Es profesor del IFDC de El Bolsón (Río Negro) en la carrera Prof. en Nivel Inicial (Área Comunicación y Expresión), de nivel medio (Fotografía y Cámara, y Guión) y docente de TIC en escuela primaria.

A ADIVINHAÇÃO DESEJÁVEL NA LEITURA VIRTUAL DE TEXTOS LITERÁRIOS: UM ESTUDO VOLTADO PARA ACADÊMICOS DE LETRAS

Vera Wannmacher Pereira

vpereira@pucrs.br

Karine Monteiro Souza

kakal.ms@yahoo.com.br

Thais Vargas Santos

thais.vsanatos@hotmail.com

Faculdade de Letras

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre - BRASIL

Resumo

O presente artigo está situado na interface Psicolinguística, Literatura e Computação, com apoio teórico nos estudos sobre compreensão e processamento da leitura, e vinculado a uma pesquisa que teve como questão central – em que medida a adivinhação (predição) é desejável na leitura virtual de textos literários com sequências narrativas dominantes? Neste artigo são apresentados sucessivamente: o fundo teórico, explicitando a estratégia de leitura denominada de jogo de adivinhação (*guessing game*); a pesquisa e a metodologia empregada para a sua realização: os sujeitos – seis alunos iniciantes e seis alunos concluintes de um Curso de Letras; os instrumentos de pesquisa – Testes Virtuais de Procedimentos Preditivos (um para cada texto selecionado), Testes Virtuais de Compreensão Leitora (um para cada texto selecionado), Teste de Percepções dos Sujeitos sobre os Processos Desenvolvidos; os procedimentos de coleta de dados – aplicação individual, sendo primeiramente o sujeito convidado à leitura virtual de cada texto apresentado em segmentos sucessivos e à formulação e à verificação de predições em formato *on-line*, posteriormente convidado à leitura virtual do texto em sua totalidade e à resposta de questões de compreensão leitora e de percepções sobre os processos desenvolvidos; os resultados alcançados a partir da análise dos dados coletados; discussão do desempenho dos sujeitos, no que se refere às relações entre os escores de compreensão leitora, os procedimentos preditivos e as percepções dos sujeitos, considerando a situação no curso e a natureza do texto de leitura; a geração de um *e-book* – destinado a estudantes de Letras; e a realização de curso destinado a esses mesmos estudantes.

Palavras-chave: leitura virtual - procedimentos preditivos - texto literário - Licenciatura em Letras

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo central de examinar os procedimentos preditivos utilizados por acadêmicos de Licenciatura em Letras durante o processo de leitura em ambiente virtual de textos literários com sequências narrativas dominantes e os níveis de compreensão e satisfação evidenciados por eles por ocasião da leitura desses textos.

A pesquisa, situada na interface Psicolinguística/Literatura/Computação, foi impulsionada pelas dificuldades de leitura dos alunos de Licenciatura em Letras, que repercutem no aprendizado das diversas disciplinas do curso e na sua atuação como docentes de Língua Portuguesa.

A seguir, o artigo apresenta: os fundamentos teóricos; a pesquisa, com a explicitação dos procedimentos realizados para a coleta de dados; os resultados, com a análise dos dados coletados; as considerações finais; e, por fim, as referências utilizadas.

Fundamentos teóricos

O artigo está apoiado, teoricamente, nos estudos sobre compreensão e processamento da leitura com interface em Psicolinguística, Literatura e Computação (Costa; Pereira, 2009), sendo a leitura concebida como um processo cognitivo em que autor, leitor e texto interagem para alcançar a compreensão textual.

Nessa concepção, a leitura se realiza por meio de dois movimentos de leitura que ocorrem durante o ato de ler: o processamento *bottom-up* e o processamento *top-down*. O primeiro caracteriza o movimento da leitura que ocorre na direção do texto para o leitor; o segundo caracteriza o movimento de leitura que ocorre na direção do leitor para o texto. O uso do *bottom-up* está relacionado ao leitor que apresenta poucos conhecimentos sobre o conteúdo do texto, enquanto o uso do *top-down* é realizado quando o leitor já possui esses conhecimentos prévios. Os estudos apontam o uso dos dois processos de forma interativa como fundamentais para o alcance de bom desempenho em leitura.

Além disso, a leitura envolve o uso de estratégias de leitura, que são classificadas como cognitivas e metacognitivas. Elas são importantes, na medida em que auxiliam o leitor na compreensão. As estratégias cognitivas consistem nas ações automáticas que o leitor realiza no ato de ler. Entre elas podem ser apontadas o movimento da leitura que ocorre sempre da esquerda para a direita e o estabelecimento do texto como *a priori* coerente. Esses são alguns exemplos de ações que o leitor utiliza sem realizar nenhum processo reflexivo prévio.

As estratégias metacognitivas, ao contrário das estratégias cognitivas, caracterizam-se pelas ações reflexivas que o leitor realiza durante o ato de leitura. Entre elas podem ser apontadas: *skimming* – o leitor faz uma leitura de modo a obter uma ideia geral do texto, sem se preocupar com uma informação determinada; *scanning* – o leitor faz uma leitura em busca de uma informação específica, sem se preocupar com a leitura completa do texto; leitura detalhada – o leitor faz uma leitura minuciosa do texto; predição – o leitor realiza, com apoio nas pistas linguísticas do texto, hipóteses, adivinhações, sobre o conteúdo que está por vir no texto; automonitoramento – o leitor faz uma leitura atento ao próprio processo que está utilizando no ato da leitura; autoavaliação – o leitor avalia o processo utilizado durante a leitura, as hipóteses e as adivinhações realizadas; autocorreção – o leitor realiza correções ao verificar problemas na leitura.

Além disso, é importante destacar a presença de variáveis intervenientes que influenciam a leitura como, por exemplo, as características do gênero textual (Adam, 2008), os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos de leitura específicos do leitor em relação ao texto. Essas variáveis influenciam a leitura, na medida em que determinam o caminho (uso de processamentos e estratégias de leitura) a ser percorrido pelo leitor. O gênero textual pode influenciar, uma vez que o leitor busca apoio nas características textuais predominantes para fazer suas hipóteses sobre o que está por vir. Os conhecimentos prévios sobre o assunto influenciam, além da definição do processamento a ser utilizado, a realização de uma leitura mais dinâmica, considerando que o leitor faz uso também desses conhecimentos para realizar as suas previsões e confirmações.

Entre as estratégias de leitura apresentadas, a estratégia de predição é o foco do trabalho desenvolvido. Essa estratégia também é conhecida como adivinhação, sendo esse termo rejeitado pelos estudiosos que o consideram inadequado para se referir à leitura. Essa má compreensão decorre do significado que a palavra adivinhação possui no senso comum: uma leitura rápida, realizada sem apoio no texto. Cabe destacar, no entanto, que essa estratégia constitui um importante movimento de leitura com apoio nos

elementos linguísticos do texto (fônicos, morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais), segundo Gombert (1992).

Na definição de Goodman (1991), a estratégia de predição é definida como um jogo psicolinguístico de adivinhação, momento em que o leitor realiza antecipações e previsões sobre o conteúdo que está por vir. Essas antecipações são realizadas com apoio nos conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o conteúdo e sobre a língua em questão e com apoio nas pistas linguísticas (vocabúlos, traços fônicos, estruturas morfossintáticas, sinalizações gráficas, distribuições espaciais, moldura textual, fatores semântico-pragmáticos) deixadas pelo autor no texto. Segundo Pereira (2002), no ato da leitura, o leitor realiza apostas, associando informações como dados do texto/contexto e informações que já possui sobre o assunto. Isso permite ao leitor a compreensão do material escrito a partir do estabelecimento de relações com o mundo, da satisfação com o próprio processo em relação à leitura realizada, e do conhecimento construído.

Essa estratégia é importante para a leitura, não só por ser fundamental para o bom desempenho em compreensão, mas também por abranger estratégias mais específicas. A estratégia de predição envolve o uso de outras estratégias metacognitivas como o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção, sendo que todas estão relacionadas ao processo de monitoramento, avaliação e correção das hipóteses realizadas pelo leitor. Um estudo realizado por Pereira & Piccini (2006) para investigar o uso da estratégia de predição evidencia a abrangência dessa estratégia, na medida em que os autores a definiram como constituída do automonitoramento, da autoavaliação e da autocorreção.

Essa concepção mostra que a estratégia de adivinhação envolve o processo consciente do leitor, exigindo, desse modo, a atenção continuada durante o período da leitura. Essa estratégia é resultado, portanto, de atenção (Dehaene, 2007), não só nas pistas linguísticas e nos conhecimentos prévios, mas também nas antecipações de leitura que realiza. O foco nas antecipações exige do leitor o acompanhamento do próprio processo desenvolvido para a formulação de hipóteses (automonitoramento), a avaliação da eficiência e adequação das hipóteses de leitura realizadas com base nas pistas e nos elementos prévios (autoavaliação) e a reformulação de suas antecipações, caso as considere inadequadas (autocorreção).

A predição é definida pela situação de leitura a partir da relação entre o leitor e as suas peculiaridades (seus conhecimentos prévios, seu estilo cognitivo, seu objetivo de leitura); o texto e as suas características (seus traços de gênero, tipo, pistas linguísticas); e o autor e as suas características (história, peculiaridades da escrita, momento de criação). Nessa perspectiva, sob o ponto de vista dos gêneros textuais, como no caso de uma história, por exemplo, as predições do leitor apoiam-se predominantemente no encadeamento narrativo e na movimentação das personagens, enquanto, no caso de um editorial, nas relações entre a tese e os argumentos. Caso o objetivo de leitura seja a simples busca de uma informação específica (uma data, uma expressão, um local...) num texto de determinado gênero, as antecipações do leitor são realizadas nessa direção. Considerando o portador de veiculação de uma notícia (um determinado jornal de circulação), as predições do leitor são realizadas com base no perfil desse portador. Em relação aos conhecimentos prévios, caso o leitor disponha de poucos sobre o conteúdo do texto, as suas predições são predominantemente realizadas com base nas pistas linguísticas.

Como explicitado até aqui, adivinhar é relevante e o modo de fazer antecipações é marcado pela situação de leitura, o que define esse processo como desejável, concepção que inspira o título do presente artigo.

Essa engenhosidade do percurso de compreensão permite considerar a adivinhação como a desejável estratégia de leitura de todas as manifestações textuais, cabendo, no entanto, lugar especial para o texto literário, uma vez que a antecipação instiga o leitor a dirigir sua atenção para a linguagem do texto, para os dados do contexto, para os seus próprios conhecimentos prévios, a realizar movimentos cognitivos inferenciais para compreensão dos implícitos, e assim a se aproximar da história, do autor, dos personagens, enfim da composição imaginação/realidade, como um momento de deciframentos e emoções próprias.

Considerando que o gênero textual constitui-se em importante variável definidora dos modos de leitura, essa influência marca também fortemente o processo de antecipação. Desse modo, diante do texto literário, o leitor, na busca da compreensão, da fruição imaginativa, da vivência do estético, desenvolve procedimentos antecipatórios pertinentes a essa busca.

Neste artigo o suporte técnico (Coscarelli, 2002; Miller, 2009) também possui papel importante para a definição dos procedimentos de leitura (Pereira, 2006, 2009b, 2009c, 2009d). Neste artigo, o suporte

técnico é o computador, tendo o ambiente virtual para a realização da leitura, bem como para a coleta de dados desse processo.

Os estudos realizados sobre a Interação Humano-Computador – IHC – (Mack; Nielsen, 1994 e Nielsen, 1993) constituem os fundamentos teóricos computacionais em que o artigo se apóia, na medida em que essa concepção aborda aspectos relacionados à elaboração e ao uso por humanos de sistemas computacionais que proporcionam a interação. Essa área de pesquisa que envolve a relação humano-computador busca fornecer, aos pesquisadores e desenvolvedores de sistemas, explicações e previsões para fenômenos de interação usuário-sistema e resultados práticos para o *design* da interface de usuário.

A tecnologia é fundamental para a pesquisa desenvolvida, considerando que os instrumentos elaborados foram produzidos em ambiente virtual por meio de um *software*, fato que oportunizou examinar o uso da estratégia de predição. Isso foi possível graças às características virtuais da interoperabilidade que só a tecnologia poderia proporcionar.

Os dados de pesquisas já realizadas pelas autoras na interface Psicolinguística e Computação evidenciam uma maior adesão dos leitores para os formatos em ambiente virtual. Neste artigo, o objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada para verificar o uso da estratégia de predição leitora em ambiente virtual por acadêmicos de Letras. Nessa perspectiva, pretende-se conhecer os procedimentos preditivos utilizados pelos sujeitos, o seu nível de compreensão e o seu nível de satisfação. Essas buscas constituem um interesse maior - saber em que medida a adivinhação é desejável no processo de leitura em ambiente virtual de textos literários com sequências narrativas dominantes por estudantes de Licenciatura em Letras (Adam, 2008; Gombert, 1992).

Diante disso, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos metodológicos estão intrinsecamente relacionados, de modo a alcançar resposta para os interesses acima. A metodologia da pesquisa, seus instrumentos e procedimentos de coleta de dados, são apresentados no item a seguir.

A pesquisa

De modo a examinar os procedimentos preditivos utilizados por acadêmicos de Licenciatura em Letras durante o processo de leitura em ambiente virtual de textos literários com sequências narrativas dominantes foram elaborados e aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa: Testes Virtuais de Compreensão Leitora (IVCL) – um para cada gênero – crônica (IVCLCR), fábula (IVCLF) e conto (IVCLCO); Testes de Captura Virtual de Procedimentos Preditivos (TCVPP) – um instrumento para cada gênero – crônica (TCVPPCr), fábula (TCVPPF), conto (TCVPPCO) e Teste de Satisfação (TS), com itens sobre as percepções dos sujeitos sobre os processos desenvolvidos. Os textos selecionados para os instrumentos da pesquisa foram: o conto *Betsy* (Rubem Fonseca), a crônica *Espírito Natalino* (Moacyr Scliar) e a fábula *O Lobo e o Cordeiro* (Millôr Fernandes).

A pesquisa foi realizada com 12 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras: seis acadêmicos iniciantes (1º/2º semestres do Curso de Letras - grupo dos iniciantes) e seis acadêmicos concluintes (7º/8º semestres do Curso de Letras - grupo dos concluintes).

Primeiramente foi aplicado o Teste de Captura Virtual de Procedimentos Preditivos. Esse teste foi elaborado em ambiente virtual com o auxílio de um *software*. Nele, o texto foi apresentado aos sujeitos em segmentos sucessivos. Com base na leitura do segmento, realizada no próprio ambiente virtual, os sujeitos realizaram predições e reformularam predições prévias sobre a continuidade do texto. As predições foram sempre coletadas em formato *on-line* a partir das justificativas registradas em caixas de texto, disponibilizadas ao aluno de modo que pudesse escrever a sua hipótese a respeito do que viria a seguir. Esse procedimento foi aplicado a cada uma das sequências narrativas dominantes trabalhadas - crônica, fábula e conto.

Após a aplicação do Teste de Procedimentos Preditivos, os sujeitos realizaram a leitura virtual do texto em sua totalidade, fato que ocorreu também para os três gêneros textuais. Em seguida, os alunos responderam a cinco questões de múltipla escolha referentes ao texto apresentado (Teste de Compreensão Leitora). Nelas o sujeito era solicitado a marcar a alternativa que melhor atendesse à expectativa. Havia um teste para cada um dos gêneros trabalhado na pesquisa: crônica, fábula e micronarrativa.

Finalizada a aplicação dos testes de procedimentos preditivos (TPPs) e de compreensão leitora (TCLs), foi aplicado o Teste de Satisfação (TS) de modo a conhecer as percepções dos sujeitos participantes sobre os procedimentos preditivos utilizados por eles durante a leitura de cada gênero textual. Além disso, buscou-se, por meio desse instrumento, verificar o caminho percorrido por cada sujeito em situação de leitura virtual.

A aplicação desses instrumentos gerou um conjunto de dados que foram analisados, oportunizando avaliar e discutir o desempenho dos sujeitos, no que se refere às relações entre os escores de compreensão leitora, os procedimentos preditivos e as percepções dos sujeitos, considerando a situação no curso e a natureza do texto de leitura.

Ao final da coleta de dados com os sujeitos acadêmicos do Curso de Letras, a pesquisa oportunizou a geração de um *e-book* – destinado a estudantes de Letras – com tópicos referentes à pesquisa desenvolvida sobre a adivinhação desejável na leitura virtual de textos literários em ambiente virtual por estudantes de licenciatura.

A pesquisa oportunizou também a realização de um curso destinado a estudantes do curso de Letras e também a profissionais de ensino de Língua Portuguesa, responsáveis pelo trabalho com Literatura na sala de aula.

O levantamento dos dados dos instrumentos aplicados deu origem aos resultados explicitados no item a seguir.

Os resultados

Os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos apresentam o desempenho dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras em relação à compreensão leitora, ao uso de procedimentos preditivos, e à satisfação dos alunos na leitura de textos literários com sequências narrativas dominantes em ambiente virtual, considerando três gêneros textuais (crônica, fábula e conto) e a situação (semestre) dos sujeitos no Curso de Licenciatura em Letras.

Em relação ao uso de procedimentos preditivos, os dados evidenciam o predomínio de três procedimentos: uso das pistas linguísticas, uso dos conhecimentos prévios e realização do automonitoramento. Em 17 de 36 situações foram utilizados os conhecimentos prévios como apoio; em 20 de 36 situações foram utilizadas as pistas linguísticas; e em 29 de 36 foi utilizado o automonitoramento. Esses dados estão possivelmente associados ao fato de serem alunos de um curso de Letras em que há, continuamente, a orientação dos professores sobre a importância da linguagem, além de haver uma disposição do estudante para o estudo da língua.

Em relação ao uso de procedimentos e o nível dos estudantes, os procedimentos de uso de automonitoramento e de conhecimentos prévios foram os mais utilizados pelos alunos concluintes - 12 de 18 situações possíveis. As pistas linguísticas foram utilizadas em 7 de 18 situações possíveis. Em relação aos alunos iniciantes, predominou o uso de automonitoramento, 17 de 18 situações possíveis, seguido do uso das pistas linguísticas com 13 e do uso dos conhecimentos prévios com 5.

Na comparação entre os níveis, constata-se o predomínio no uso do procedimento preditivo de automonitoramento por ambos os grupos de alunos, iniciantes e concluintes. Esse escore evidencia o acompanhamento realizado pelos alunos do próprio processo utilizado para a elaboração de suas adivinhações em relação à continuidade do texto. Esse fato pode estar relacionado à situação de leitura em que os alunos se encontram. Após a instrução para a realização do teste, os alunos sabem que há uma tarefa a ser feita e, sabendo disso, eles, conseqüentemente, desenvolvem maior atenção no texto a ser lido, bem como nos procedimentos que utilizam para alcançar o seu objetivo.

O segundo procedimento que obteve maior número de realizações no grupo dos concluintes foi o uso de conhecimento prévio. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de os alunos concluintes apresentarem maior conhecimento de leitura, no sentido de diferentes experiências (diferentes gêneros, autores diversos, etc.) proporcionadas nas disciplinas de Literatura ao longo do Curso de Licenciatura em Letras. Já no grupo dos iniciantes, o segundo procedimento que obteve maior número de realizações foi o uso de pistas linguísticas. Esse resultado pode estar relacionado, assim como o dos concluintes, à situação em que os alunos se encontram no curso de Letras. Os alunos, como iniciantes, ainda não tiveram a oportunidade de desenvolver mais os seus conhecimentos sobre os procedimentos de leitura, nem mesmo sobre as características dos diferentes gêneros literários. Dessa forma, de modo a realizar a tarefa do teste, os alunos se apoiam predominantemente nas pistas linguísticas do texto.

No que se refere aos gêneros textuais, o procedimento de automonitoramento foi o mais utilizado no conto, na crônica e também na fábula, ou seja, nos três gêneros trabalhados, apresentando, respectivamente, 10, 10 e 9 realizações de 12 situações possíveis. Na fábula e também na crônica, as pistas linguísticas e os conhecimentos prévios registraram 6 realizações, cada um, de 12 possíveis. No conto, as pistas linguísticas registraram 8 realizações e os conhecimentos prévios 5. Esse resultado corresponde à análise dos dados do uso dos procedimentos, na medida em que novamente o automonitoramento se

destaca, seguido das pistas linguísticas e dos conhecimentos prévios. No que se refere ao resultado da fábula e da crônica, o predomínio do uso das pistas linguísticas e do conhecimento prévio pode estar relacionado ao fato de a fábula constituir um gênero textual apresentado já no período da infância, permitindo ao leitor utilizar mais os seus conhecimentos prévios sobre esse gênero textual, bem como sobre as suas características linguísticas. O mesmo acontece com a crônica que constitui um gênero apresentado em diferentes meios de divulgação e, portanto, de maior acesso pelos leitores.

Uma análise dos procedimentos preditivos sob a perspectiva do nível dos sujeitos permite levantar algumas características de cada grupo. Os alunos do grupo dos iniciantes apresentaram maiores dificuldades em realizar predições sobre o conteúdo que estava por vir no texto. Além do mais, essa tarefa configurou-se como mais difícil e cansativa para esse grupo. Esse fato é exemplificado na realização da tarefa de leitura segmentada da fábula, quando, ao ler o título “O lobo e o cordeiro”, os alunos iniciantes afirmaram se tratar de um conto de fadas, devido ao título. No entanto, com a apresentação do segmento seguinte, que mostra o nome do autor, os alunos não tinham como confirmar as suas hipóteses, considerando que lhes faltava conhecimentos prévios sobre o autor e as suas obras em geral. Desse modo, tinham dificuldades em realizar predições sobre o conteúdo do texto, bem como em se apoiar nas características textuais, em especial no que se refere à escrita do autor da obra. Os dados evidenciam esses resultados, na medida em que o número de realizações de uso do conhecimento prévio foi 2 de 6 situações possíveis. Os estudantes de nível inicial avaliados são, de modo geral, leitores superficiais, com exceção de apenas um sujeito iniciante, que utilizou em todos os gêneros trabalhados os seus conhecimentos prévios para realizar as suas predições.

Já os alunos do grupo dos concluintes apresentaram maior facilidade e rapidez na realização de predições e na confirmação de suas hipóteses sobre o texto. Como consequência disso, os alunos apresentaram predomínio no uso de conhecimentos prévios e também de automonitoramento, 4 de 6 situações possíveis, cada um. Os alunos apresentaram maior experiência em leitura, sabendo identificar do que se tratava o texto, bem como o que esperar das obras do autor, no caso Millôr Fernandes.

Em relação à crônica “Espírito Natalino”, os alunos iniciantes apresentaram dificuldades em ultrapassar o código linguístico e inferir algo baseado no que o autor deixou implícito no texto. Os dados corroboram esse fato, na medida em que as pistas linguísticas foram utilizadas em 4 situações de 6 possíveis, enquanto os conhecimentos prévios foram utilizados em 2 situações de 6 possíveis. Já o grupo dos concluintes demonstrou maior facilidade em ultrapassar a barreira linguística e ir além do que foi dito, considerando que esse grupo utilizou mais o conhecimento prévio do que as pistas linguísticas, 4 e 2 realizações, respectivamente, de 6 possíveis. É importante destacar que o uso do automonitoramento foi predominante em ambos os grupos nesse gênero: 6 realizações pelos iniciantes e 4 realizações pelos concluintes.

A análise dos dados do uso de procedimentos preditivos no conto por parte dos alunos concluintes permite afirmar que esse grupo de alunos soube identificar as pistas linguísticas importantes para a realização de suas adivinhações, relacionando-as com os conhecimentos prévios a respeito das características do gênero e do autor (estilo da escrita, assuntos de interesse, etc.). O uso das pistas linguísticas como suporte de predição, realizado tanto pelos alunos iniciantes quanto pelos alunos concluintes, embora com menor frequência pelo último grupo, pode ser apontado como um procedimento empregado pelos alunos, seja de forma consciente ou inconsciente, para alcançar melhor desempenho na leitura. Não é possível afirmar, porém, que a realização de adivinhações com apoio nas pistas linguísticas é mais adequada que o uso de conhecimentos prévios, uma vez que esses procedimentos estão relacionados no ato de ler. Nessa perspectiva, é importante considerar que: o ato de ler implica o uso das pistas linguísticas; o uso apenas de um procedimento de predição não implica a anulação de outro; o uso interativo das pistas linguísticas e do conhecimento prévio é suporte indispensável para alcançar bom desempenho em leitura.

O grupo dos alunos concluintes apresentou, ainda, em suas justificativas, uma análise reflexiva do campo semântico do gênero, que serviu de suporte para a realização de suas predições, evidenciando a experiência desse grupo no que tange à análise textual. De um modo geral, os dados referentes aos procedimentos preditivos utilizados pelos alunos concluintes correspondem ao esperado para este grupo, na medida em que eles sabem se movimentar ao longo da leitura de modo a atingir o seu objetivo, no caso de realizar adivinhações sobre o que está por vir. Para alcançar esse objetivo, os alunos dos níveis finais do curso apresentaram maior experiência de leitura, em especial de textos literários, bem como maior conhecimento sobre como ocorre o processamento da leitura e sobre quais os procedimentos (processamentos e estratégias de leitura) envolvidos no ato de ler. Esse desempenho é resultado do nível

em que esses alunos se encontram no curso, uma vez que todos os concluintes já realizaram a disciplina referente aos estudos dos processos de compreensão leitora. Essa disciplina é fundamental, porque, além de mostrar ao aluno como o nosso cérebro processa a leitura, apresenta também como a leitura deve ser ensinada na escola. Nesse momento do curso os alunos aprendem que a leitura: a) vai além do método mecânico de decodificação dos signos; b) se dá de forma diferente para cada indivíduo; c) envolve variáveis influentes na compreensão; d) consiste no reconhecimento das características do texto (para quem ele é direcionado, para qual finalidade) e das características do leitor e de seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, é fundamental considerar o processo da compreensão da leitura a partir da relação entre autor, texto, leitor e a situação em que se realiza esse encontro, e não apenas com foco no texto, como é frequentemente abordada.

Nessa perspectiva, os dados evidenciam que a estratégia de predição tem suas bases nas pistas linguísticas, nos conhecimentos prévios e no automonitoramento para a formulação de hipóteses. Ela está conectada de maneira intrínseca com as estratégias de leitura de automonitoramento, autoavaliação e autocorreção, uma vez que elas constituem um processo contínuo de realização de hipóteses, acompanhamento e avaliação do percurso utilizado e de correção do processo caso as hipóteses não sejam confirmadas. De um modo geral, tanto os estudantes iniciantes, quanto os concluintes, utilizaram essas estratégias, seja de maneira inconsciente ou consciente, para alcançar melhor desempenho na tarefa.

Os dados dos Testes de Compreensão Leitora apresentam o desempenho em leitura dos seis alunos iniciantes e dos seis alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras durante a leitura em ambiente virtual de textos literários. No que se refere aos níveis de compreensão leitora em ambiente virtual de textos literários, os alunos iniciantes, seis em sua totalidade, obtiveram um escore total de 60 pontos e os concluintes de 65 pontos, cabendo salientar que o máximo seria 90 pontos, considerando o desempenho em todos os gêneros. Esse dado indica, conforme previsto, um desempenho mais favorável entre os concluintes, embora com pequena diferença. Em relação ao desempenho dos dois grupos nos gêneros, os dados mostram que, no conto, os alunos iniciantes registraram 27 acertos e os concluintes 28 acertos; na fábula, os iniciantes apresentaram 16 acertos e os concluintes 18 acertos; e na crônica, os iniciantes alcançaram 17 acertos e os concluintes 19 acertos.

Do ponto de vista dos gêneros textuais, é possível verificar que tanto os concluintes, como os estudantes que estão cursando o primeiro e o segundo semestres apresentaram maior facilidade em responder às questões de compreensão leitora referentes ao conto e tiveram mais dificuldades com os outros dois gêneros. O escore de compreensão leitora do conto foi de 55 acertos, soma do desempenho dos iniciantes e dos concluintes. O texto “Betsy”, de Ruben Fonseca, foi o gênero que apresentou maior índice de acertos. Nos demais gêneros textuais trabalhados, a crônica “Espírito Natalino”, de Moacyr Scliar, e a fábula “O Lobo e Cordeiro”, de Millôr Fernandes, os escores foram mais baixos: a crônica registrou 36 acertos e a fábula apresentou 34 acertos.

Uma análise na perspectiva do desempenho individual aponta três sujeitos apresentando melhores escores de compreensão leitora: dois concluintes, S8(C) e o S12(C); e um iniciante, S2(I). Esses sujeitos alcançaram 13 acertos de um total de 15 acertos possíveis. Um sujeito iniciante, S3(I), apresentou 12 acertos, e um sujeito concluinte, S9(C), registrou 11 acertos. Os demais sujeitos iniciantes S6(I), S5(I), S1(I) e S4(I), registraram, respectivamente, 10, 9, 9 e 7 acertos. Entre os sujeitos concluintes, dois sujeitos, S10(C) e S11(C), alcançaram 9 acertos e um S7(C) registrou 10 acertos.

Na correlação entre o uso dos procedimentos preditivos e os níveis de compreensão alcançados pelos sujeitos, é possível constatar que os acadêmicos que alcançaram escores mais altos de compreensão, 13 pontos, fizeram uso da estratégia de automonitoramento. O destaque alcançado por estes sujeitos ao atingir 13 pontos na compreensão pode estar diretamente relacionado ao uso predominante de automonitoramento, utilizado pelos 3 sujeitos que alcançaram melhor desempenho em leitura. O segundo procedimento mais frequente foi o uso do conhecimento prévio e, depois, das pistas linguísticas. Esse resultado parece ser restrito a um grupo de sujeitos que possui uma experiência de leitura fora de sala de aula, sendo provavelmente leitores assíduos de textos literários e, apresentando, consequentemente, mais conhecimentos prévios do que os demais sujeitos.

Em relação ao desempenho dos alunos em compreensão leitora, os dados do teste demonstram que os acadêmicos concluintes apresentaram melhores desempenhos em compreensão, embora a diferença no desempenho entre os iniciantes e os concluintes não tenha sido muito grande. Esse fato permite afirmar que a posição dos sujeitos no curso não foi determinante para o desempenho na compreensão, considerando que era esperada uma diferença maior nos resultados dos alunos concluintes em relação aos iniciantes.

Nessa perspectiva, os resultados apresentados acima apresentam correlação positiva entre compreensão leitora e o uso dos procedimentos de automonitoramento, de conhecimentos prévios e de pistas linguísticas.

No que se refere às percepções dos participantes em relação aos seus próprios processos de compreensão leitora, especificamente à estratégia de adivinhação (ou predição), os sujeitos iniciantes e concluintes, em sua maioria, reconheceram: a) que as pistas linguísticas e as pistas textuais foram determinantes para a predição do texto; b) que as características próprias de cada gênero favoreceram a realização de predições durante a leitura da história; c) que o texto apresentado em trechos favoreceu a reflexão sobre os procedimentos preditivos; d) que as reflexões sobre os procedimentos preditivos ocorreram de forma natural (sem motivação do monitor). Além disso, quando solicitados a demonstrarem o seu nível de satisfação com a sua leitura e os próprios procedimentos preditivos utilizados, os sujeitos revelaram-se parcialmente satisfeitos com o seu desempenho.

Além desses resultados, foi desenvolvido também um *e-book* de modo a constituir um material de apoio a professores de escolas e a alunos do Curso de Letras, futuros professores, sobre compreensão leitora e procedimentos preditivos de acadêmicos de Letras em situação de leitura de textos literários em ambiente virtual. Constituem em tópicos do *e-book*: os fundamentos teóricos da pesquisa realizada; o projeto com seus objetivos e metodologia; os resultados alcançados; e sugestões de atividades pedagógicas com o uso de estratégias de predição para os três níveis de ensino da educação básica: Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Ao final foi realizado um encontro direcionado a professores da rede pública de ensino e alunos do Curso de Licenciatura em Letras, com o intuito de divulgar os resultados alcançados na pesquisa e contribuir, consequentemente, para a formação dos acadêmicos de Letras e também para o aprimoramento dos conhecimentos dos profissionais de ensino de Literatura e de Língua Portuguesa que já estão em sala de aula. Os participantes desse evento responderam a um questionário de satisfação em relação ao encontro e demonstraram alto nível de satisfação em relação ao curso ministrado. Além disso, ao final do curso, eles reconheceram a importância dos conteúdos desenvolvidos, bem como dos resultados da pesquisa e a sua influência nos diferentes níveis de ensino.

A seguir são apresentadas as considerações finais, retomando o objetivo da pesquisa e a realização de sugestões para futuros trabalhos sobre o assunto em foco.

Considerações finais

Os dados apresentados evidenciam os benefícios que a estratégia de predição promove para o bom desempenho em leitura. A sua característica abrangente permite que o leitor, ao realizar as suas adivinhações, faça uso de outras estratégias fundamentais para a leitura como o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção, favorecendo, desse modo, um movimento reflexivo contínuo na leitura. Esse movimento metacognitivo oportuniza ao leitor acompanhar, avaliar e corrigir os procedimentos adotados em situação de inadequação. Esse processo é resultado de uma leitura para além da decodificação, constituída na interação autor, texto, leitor e situação de leitura. Essa interação é fundamental para alcançar bom desempenho em leitura, sabendo que o autor apresenta suas peculiaridades em relação à escrita e ao assunto de interesse; o texto apresenta pistas linguísticas importantes para a realização de inferências e predições; e o leitor possui objetivos específicos de leitura e conhecimentos prévios que podem auxiliar na leitura do texto. Esse conjunto de variáveis influencia o ato de ler.

Os resultados alcançados na pesquisa corroboram essa afirmação, na medida em que os sujeitos que apresentaram mais conhecimentos prévios sobre o gênero e o autor, por exemplo, apresentaram também melhor desempenho em leitura. Outro destaque em relação aos procedimentos utilizados foi o uso do automonitoramento, que registrou alto índice de realização. Esses resultados são consequência da situação de leitura promovida, uma vez que a configuração do teste em ambiente virtual oportunizou a elaboração de adivinhações sobre o conteúdo do texto. Essa condição foi determinante para o uso dos procedimentos preditivos. Nessa perspectiva, é possível considerar a predição como desejável na leitura virtual de textos literários com sequências narrativas dominantes.

Os resultados alcançados evidenciam também a importância de repensar os currículos do curso de Licenciatura em Letras, de modo que os alunos concluintes do curso apresentem melhores desempenhos quando comparados aos alunos do nível inicial do curso, em especial no que se refere à leitura de textos literários. Em relação ao uso de procedimentos preditivos, os alunos demonstram ter conhecimento dos

procedimentos (processamentos e estratégias) necessários para alcançar a leitura. No entanto, parece faltar também conhecimentos específicos no que tange às características dos gêneros literários em questão, bem como dos autores dos textos utilizados, fato que dificulta, conseqüentemente, a realização de procedimentos preditivos.

Esses conhecimentos são imprescindíveis aos profissionais de Letras que, ao concluírem o curso de Licenciatura, estarão habilitados a ensinar a língua e, conseqüentemente, a compreensão de textos nessa língua. Desse modo, os alunos de Letras precisam compreender e desenvolver mais suas competências preditivas. É importante que apresentem em sua formação o domínio das ferramentas necessárias para o desenvolvimento da competência em leitura de seus futuros alunos.

Nessa perspectiva, os resultados indicam que o ensino de Literatura deve ir além do conteúdo do texto. O aluno precisa saber como se movimentar diante do texto, considerando todos os aspectos envolvidos na leitura (autor, texto, leitor e situação). Para isso, o professor deve desenvolver a consciência do aluno sobre o uso de procedimentos preditivos como procedimentos necessários para atingir a compreensão do texto.

Por fim, a associação entre Psicolinguística, Literatura e Computação constitui a interface da pesquisa, que, por meio dessas três áreas, desenvolve a sua proposta. A Computação é representada pelos instrumentos de pesquisa elaborados em ambiente virtual, por meio de programação em *software*, situação que oportunizou, utilizando as características de interação do ambiente virtual, a identificação dos procedimentos preditivos para a realização da estratégia de predição pelos sujeitos; a Psicolinguística é representada pelo uso dos seus fundamentos no que se refere aos processamentos da leitura de alunos iniciantes e concluintes de Letras, disponibilizando informações sobre a intervenção do curso para a progressão dos seus acadêmicos; e a Literatura, pela utilização dos gêneros literários e disponibilização de subsídios para o ensino da leitura do texto literário com base psicolinguística.

Referências

- Adam, J.M. (2008). *A Linguística Textual*. São Paulo: Cortez.
- Coscarelli, C. V. (org.). (2002). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Costa, J.C.; Pereira, V.W. (2009). *Linguagem e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 86, 9-43.
- Mack, R.; Nielsen, J. (eds.) (1994). *Usability inspection methods*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Miller, C. R. (2009). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Dionísio, A.P.; Hoffnagel, J.C. (orgs.). Recife: Edit. Da UFPE.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. San Diego: Academic Press.
- Pereira, Vera Wannmacher. (2002). Arrisque-se... Faça o seu jogo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 128, 47-64.
- . (2006) Computer-Based Learning of Reading and Writing in Elementary School. In: Cestari, Maria Luiza; Maagero, Eva; Tonnessen, Elise Scip. (Org.). *Networking Cultures*. 01 ed. Kristiansand: Portal Books, (1), 107-117.
- . (2009a). Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. *Anais do VI Congresso da Abralin*. João Pessoa, (2), 10-22. <http://www.abralin.org/> Acesso em 03.06.2009b. Apresentação em CD.
- . (2009b). Estratégia de predição leitora nas séries iniciais: resultados de pesquisas e aplicação no ensino. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, (v) 2, 133-138.
- . (2009c) Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e ambiente não virtual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, (44) 3, 22-27.
- Pereira, V. W.; Antunes, C.R.D. (2003). Novas linguagens em leitura. In: Bortolini, A.; Souza, V. B. de A. *Mediação tecnológica: construindo e renovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pereira, V. W.; Piccini, M. (2006). Preditibilidade: um estudo fundado pela Psicolinguística e pela Informática. *Letras de Hoje*, 144, 305-24. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vera Wannmacher Pereira é Pós-doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É coordenadora do Centro de Referência para o Desenvolvimento da linguagem – CELIN, onde realiza projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de Psicolinguística, com foco no ensino e aprendizado da leitura.

Karine Monteiro de Souza é mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Durante a graduação e o mestrado participou como bolsista em projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos no CELIN sob a orientação da Professora Vera Wannmacher Pereira.

Thais Vargas dos Santos é mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é bolsista do CNPq, atuando em pesquisas de ensino e extensão na área de Psicolinguística, sob a orientação da Professora Vera Wannmacher Pereira.

PARTE 3. LITERATURA Y ESPACIOS INSTITUCIONALES: ESPECIFICIDADES, ANCLAJES, DESPLAZAMIENTOS

APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES RELACIONADOS CON LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN RESISTENCIA Y CORRIENTES

Cristina Aymaré Benítez Rosende

ayma_rosende88@hotmail.com

Hugo Roberto Wingeyer

hugowingeyer@hotmail.com

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Chaco – ARGENTINA

Resumen

En el presente trabajo se analizan las observaciones de determinadas acciones llevadas a cabo por educadores en su trabajo de mediación entre los estudiantes del Nivel Medio (primeros años) y la literatura. Nuestro objetivo es determinar si las estrategias que se utilizan, identificadas y sistematizadas, favorecen la promoción de la lectura dentro del aula. Para tal fin acudimos a registros de observaciones de clases y entrevistas a docentes de diferentes instituciones de Nivel Medio de Corrientes y Resistencia, realizadas en este año 2013.

Fundamentamos nuestro enfoque en teorías vinculadas con la adquisición de la competencia literaria y la promoción de la lectura. Las mismas constituyen los lineamientos fundamentales del proyecto de beca en curso: “*Análisis del discurso literario destinado a niños y jóvenes. Relaciones con la tradición clásica y la promoción de la lectura*”, inscripto en el proyecto de investigación de la UNNE: “*Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones*”.

La conclusión parcial de nuestra investigación es que en las escuelas secundarias de Corrientes y Resistencia persiste, en la mayor parte de los discursos y las prácticas de los docentes observados hasta esta etapa del trabajo, una concepción instrumental de lo literario, en un sentido didáctico moralizante o de entretenimiento, sin llegar a ser la enseñanza -y el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo.

Palabras clave: rol docente - promoción de la lectura - LIJ

Introducción

Este trabajo comunica un avance de las actividades planificadas para la beca de investigación “*Análisis del discurso y prácticas docentes acerca de la Literatura Infantil y Juvenil en instituciones de Nivel Medio de Corrientes y Resistencia. Relaciones con la promoción de la lectura*”. La misma se enmarca dentro del Proyecto “*Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones*”, en su línea: “*Análisis del discurso literario destinado a niños y jóvenes. Relaciones con la tradición clásica y la promoción de la lectura*”, aprobado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

Dejamos sentado que en la línea elegida del Proyecto se trabaja con teorías vinculadas con la adquisición de la competencia literaria y la promoción de la lectura.

Nuestro interés central aquí es el análisis de las acciones llevadas a cabo por los educadores en su calidad de mediadores entre jóvenes del Ciclo Básico (1º, 2º y 3er años de la escuela secundaria) y la Literatura, fundamentalmente, en lo relativo a los criterios de selección de los materiales literarios puestos en circulación en escenas áulicas de lectura y las estrategias docentes más usadas durante las mismas.

La sistematización de todos los datos recogidos hasta el momento se llevó a cabo teniendo en cuenta una pregunta: *¿Cuál es el papel de la clase de literatura en la promoción de la lectura de textos literarios?* La conclusión parcial de nuestra investigación es que en las escuelas secundarias de Corrientes y Resistencia persiste, en la mayor parte de los discursos y las prácticas de los docentes observados hasta esta etapa del trabajo, una concepción instrumental de lo literario, en un sentido didáctico moralizante o de entretenimiento, sin llegar a ser la enseñanza -y el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo.

En lo que respecta a la estructura de la exposición, la dividimos en cuatro apartados y la conclusión.

En primer lugar, se precisan datos sobre la muestra con la que se elaboró este trabajo. Se trata de la base de datos de la beca de investigación a la que nos referimos antes, en la que se trabajan diferentes aspectos relacionados con discursos y prácticas docentes, relacionados con la enseñanza de la Literatura y la promoción de la lectura.

En segundo lugar, se considera todo lo relacionado con la selección del material de lectura. Se precisan tanto los criterios de selección de los educadores, como los criterios y decisiones que toman al respecto las instituciones. En relación a los primeros, indagamos sobre diferentes aspectos: si la elección del material se ve influida por sus propios trayectos lectores, si toman en cuenta los intereses de sus destinatarios, en qué medida se ven condicionados por las ofertas del mercado editorial, qué sucede con las ofertas de las instituciones, entre otras cuestiones. En cuanto a las instituciones, nos interesaba saber si persiste la idea de seleccionar material sobre la base de un canon para la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria, determinado por año de estudio, por ciclo o con algún otro criterio.

En tercer lugar, se analizan las actividades de lectura en el aula. Se observan siguiendo el siguiente esquema: actividades de pre-lectura, actividades relacionadas con los modos de lectura y actividades de post-lectura.

En cuarto lugar, se apunta a la formación de comunidades de lectores. Se indaga sobre la utilización de todo tipo de estrategias relacionadas con la promoción general de la lectura; qué sucede al respecto tanto en la ciudad de Corrientes como en Resistencia.

Por último, se presentan las conclusiones de este trabajo, que necesariamente son parciales porque se trata de una de las primeras acciones de esta investigación, cuya finalización está prevista para el año 2016.

Muestra

La muestra representativa incluye un total de 45 observaciones a 13 docentes, hechas en 2013, en 9 escuelas: 6 de la ciudad de Corrientes y 3 de Resistencia. Hemos recogido información en todo tipo de instituciones: públicas y privadas, periféricas y céntricas, religiosas y laicas.

Para el cumplimiento de nuestro propósito, se acordó con los docentes cada uno de los encuentros para ser observados, ya que solo nos interesaban las clases en las que se produjeran escenas de lectura específicas de literatura. Sobre este punto, cabe precisar que se realizó un seguimiento de cada uno de los profesores, a modo de estudio de caso, para poder observarlo en su acción como mediador e intentar vincular tal proceso con sus posibles representaciones sobre lo literario y su abordaje.

Contamos, además de las observaciones, con otros recursos complementarios: entrevistas semi-estructuradas realizadas a los profesores, autobiografías lectoras de la mayor parte de los mismos y entrevistas a agentes externos al aula, los bibliotecarios, cuyas consideraciones, desde la perspectiva de la promoción de la lectura, son muy importantes. Aclaramos esto porque en los escenarios institucionales la presencia o no de bibliotecas escolares y los mediadores, sus bibliotecarios, puede contribuir a prácticas diferenciadas en el aula. También utilizamos como insumo los programas de Lengua y Literatura que en cada institución se elaboraron para cada año del Ciclo Básico.

Aproximaciones a la selección del material de lectura

Observamos que los textos seleccionados por los docentes no se repitieron en las instituciones seleccionadas, por lo que se nos dificulta hablar de *canon escolar* tal como lo hubiésemos entendido en

épocas de paradigmas historicistas. No obstante, hay un común denominador: en un 82%, las obras forman parte de la colección Alfaguara Juvenil y Zona Libre, y aunque en el porcentaje restante surgen otras editoriales -como Santillana, De la Paz, Catena y Colihue- la tendencia es la de dirigirse mayoritariamente a un lector adolescente, caracterización que incluye: temáticas que versan sobre problemáticas que favorecen su identificación y que tienen como protagonistas a personajes de esa edad.

Es en este sentido que los docentes destacaron en sus entrevistas la importancia de la conexión de los alumnos con los personajes, las situaciones y las tramas. Casi todos mencionaron que seleccionaban narraciones que permitieran a los estudiantes la extrapolación hacia su propia realidad. Los profesores recalcaron que es esencial la identificación inmediata de los lectores, ya que ello permitiría la motivación de la lectura.

Así, se puede afirmar que los mismos creen que existe un lector-tipo que necesita de la vinculación afectiva con la obra -cimentada en la directa identificación con el personaje- para que ésta sea de su agrado y comprensión. Acorde con ese criterio, durante las escenas de lectura se abordaron textos con diferente temática: el sobrepeso, las enfermedades, los mitos populares regionales, las familias disfuncionales y la discriminación. Variedad de temas que desde su perspectiva interesarían a sus jóvenes destinatarios.

Entre estos textos considerados de temática actual se destacan títulos publicados -y/o publicitados- durante los 90: *El caballero de la armadura oxidada* de Fisher; *El pianista sin rostro* de Grenier; *Perros de nadie* de Valentino; *Secretos de familia* de Cabal; *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre* de Graciela Montes.

Entre 2000–2009: *Rafaela* de Furiasse; *La venganza de la vaca* de Sergio Aguirre; *El (h)ijo de la libertad* de Mainé; *La hechicera del mediodía* de Honaker; *El gauchito gil* de Iris Rivera; *La esfinge que no finge* de Repún, *La apuesta* de Ana Arias.

Entre 2010 y 2013: *Por favor vuelve a casa* de Christine Nostlinger; *La venganza del pirata* de Schlaen; *Una noche difícil* de Ricardo Mariño y *Cuentos de terror para Franco* de Hugo Mitoire, los cuales configuran una saga que se encuentra entre las más vendidas en Resistencia y Corrientes. Los mismos fueron escritos por un autor chaqueño que ha impactado en el mercado editorial, y si bien forman parte de las lecturas obligatorias en el 25% de los programas para el Ciclo Básico, existen ejemplares de ellos en las bibliotecas de todas las instituciones visitadas, ya que son constantemente requeridos por los alumnos como lectura recreativa.

Es interesante señalar que en una aproximación a las autobiografías lectoras de los docentes, no se registran los títulos llevados a clase como parte de sus propios trayectos literarios, los únicos libros del campo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que se mencionan son *Platero y yo* y *Mi planta de naranja-lima*. En otras palabras, no aparecen en sus trayectos lectores los textos seleccionados para las clases.

Para comprender el porqué de la selección revisamos las entrevistas a los bibliotecarios. En el 65% de las bibliotecas escolares visitadas el personal afirma no poseer suficiente material de lectura para los jóvenes (lo que ejemplifican diciendo que solo poseen un ejemplar de cada texto que figura en los programas de Lengua) y se muestran en desacuerdo con la renovación de las obras indicadas por los profesores al inicio de cada ciclo lectivo.

Sin embargo registramos que las bibliotecas públicas cuentan con los textos que envía el Ministerio de Educación de Nación y que forman parte del *Plan Lectura*; ante la interrogación por estos ejemplares, los bibliotecarios mencionan -con connotación negativa- que no se adecuan a los intereses y capacidades literarias de los alumnos: “Tenemos muchas obras de Literatura argentina, pero no les podemos dar eso a los chicos porque es demasiado avanzado. No están preparados para lecturas así. Nos mandan Borges, Lucio Mansilla, Mujica Láinez, Puig, Payró, y no se dan cuenta de que esos no son textos para darle a un chico que no es lector”. Respuestas similares fueron registradas en otras tres bibliotecas de instituciones públicas y privadas y ponen de manifiesto la idea subyacente acerca de lo que puede leer un adolescente.

Otro caso es el de la colección *Leer x Leer*, que abunda en número de ejemplares. Se trata de una colección provista por el Plan de Lectura Nacional, conformada por 500 textos literarios de distintos autores y diversos géneros, cuyo objetivo es justamente el de acercar a los estudiantes a un universo de escritores y obras. En principio las respuestas sobre el rechazo por el uso de este material se relacionan con la negativa del docente a “dar al alumno fragmentos de textos”. Este juicio conlleva no sólo al abandono de la colección completa, sino también al uso de fotocopias para completar un número necesario de ejemplares que permita el trabajo en clase de los alumnos con la obra. Así, en lo que consideramos el extremo opuesto, hemos visto en las mismas bibliotecas la fotorreproducción de los textos literarios que los estudiantes abordan en clase, como parte del acervo.

Sólo en tres casos los docentes señalaron en entrevistas posteriores que no seleccionan el material “por ellos mismos”, sino que se atienen a los programas ya establecidos, tanto por la institución, como “por la

Nación”. Todos los demás mencionaron como determinantes el gusto y los intereses de los alumnos, como así también el hecho de que sea una lectura atrapante, entretenida, asociada, nuevamente, con que “en cierta forma los conecte con algo de su realidad”.

Los profesores usaron expresiones como ponerse en “la piel del adolescente” lector para decidir qué podría llegar a gustarles; lograr el “enganche”, y afirmaron en la entrevista que consideran sobremanera importante que los estudiantes sean incentivados a la lectura “de cualquier manera”.

Si los docentes no seleccionan las obras de LIJ en función de su propio trayecto lector, ni en relación con la disponibilidad o existencia en biblioteca de estos materiales de lectura, ¿cuál es el criterio que rige sus preferencias? Creemos que la selección no viene dada por la formación superior de los profesores, ni por las novedades difundidas o analizadas por publicaciones especializadas -aunque aún no los hemos interrogado al respecto- sino, mayoritariamente, porque estas obras son facilitadas a los docentes por el mercado editorial: de 12 profesores, 7 incluyen en sus programas-, manuales que se comercializan con las antologías y novelas que recomiendan.

La selección se lleva a cabo teniendo en cuenta la existencia de acuerdos editoriales que se establecen entre las instituciones o los docentes y determinadas editoriales. Estas últimas envían anualmente muestras literarias gratuitas por lo que podemos inferir que el material utilizado en clase para leer es elegido y distribuido por el mercado editorial, al que los docentes adhieren. Estas lecturas impuestas por el mercado se fundan también en el hecho de que los mediadores manifiestan no poseer más tiempo para leer, no sólo textos de la LIJ, sino de la literatura en general, por lo que se puede pensar que no están renovando sus lecturas de manera tal que puedan realizar el proceso de selección de narraciones por ellos mismos.

En relación con lo dicho, sólo tres de diez profesores comentaron que leen mucha Literatura juvenil para poder seleccionar los textos. Así, entre sus recomendadas para el aula se hallan obras como *Los vecinos mueren en las novelas* de Sergio Aguirre y *Algo que domina el mundo* de Franco Vaccarini. No obstante, estos mismos docentes confesaron que otra novela trabajada durante sus clases, como por ejemplo *Desde el ojo del pez* de Pablo de Santis, fue detestada por los alumnos y por ellos mismos. La inclusión de un texto que generaba tanto rechazo a la hora de la lectura se llevó a cabo ya que “venía con el manual”. Otros textos que fueron seleccionados mediante este criterio de gratuidad es *La apuesta* de Ana Arias, *La esfinge que no finge* de Graciela Repún y los cuentos de Horacio Quiroga (obras recomendadas por manuales de Santillana y Kapelusz).

En la misma línea, destacamos que en el 20% de las escenas de lectura observadas se utilizaron obras más canónicas, como por ejemplo: “A la deriva” y “Las medias de los flamencos” de Horacio Quiroga; “La máscara de la muerte roja” y “Los crímenes de la calle Morgue” de Poe; *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson; *Vida moderna* de Eduardo Wilde; *Colmillo Blanco* de Jack London y *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde. Esta práctica fue registrada en la mitad de las instituciones visitadas.

Aunque en menor medida, los profesores observados también responden a un segundo criterio que vincula la calidad literaria con la disponibilidad y gratuidad del material; al parecer la inclusión en los programas de textos de autores consagrados (Quiroga, Poe, Stevenson, London, Wilde) se realizó con base en un relevamiento previo de la biblioteca escolar: pudimos comprobar que sus obras existen en abundancia en las instituciones donde se desarrollan estas propuestas.

En todos los casos, pareciera subyacer un criterio que rige las decisiones sobre el material literario en el aula: el de cada alumno con su ejemplar. Por supuesto ello se relaciona directamente con las actividades que se propician. Al respecto, una docente de escuela periférica -lo mencionamos porque lo consideramos un dato relevante- indicó como importante para la promoción de la lectura, la buena lectura en voz alta que se haga en clase y el suministro de los materiales de lectura para que todos los alumnos accedieran a ellos.

No obstante, también pudimos establecer que persiste en las instituciones educativas visitadas el objetivo de trabajar durante la educación secundaria con obras que pueden considerarse parte del canon, no solo escolar, sino también universal. Se trata de las definiciones de las consideraciones institucionales, contempladas en los programas y planificaciones, cuyos lineamientos son acordados por el cuerpo directivo y los docentes:

- **Por año de estudio:** por cada temática vinculada con lo literario se seleccionan para trabajar **una obra canónica y una de novedad editorial**. Así, por ejemplo, registramos para el tema “Género de Terror” la lectura de *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* junto con *Cuentos de Terror para Franco* y para “Cuento humorístico”, *Vida moderna* de Eduardo Wilde en paralelo con *La apuesta* de Ana Arias. Esta práctica se lleva a cabo en la mitad de las escuelas visitadas.

- **Por Ciclos:** en el Ciclo Básico (de primero a tercer año) se seleccionan sólo obras de *novedades* del campo LIJ, mientras que en el Ciclo Orientado (de cuarto a sexto) se leen obras de diferentes géneros pertenecientes al *canon tradicional*. Hallamos registro de esto en 3 instituciones de 8.
- **Por institución:** en sólo un establecimiento escolar se leen únicamente literatura *canónica* a lo largo de toda la educación secundaria. Comprende textos de Literatura Argentina, Iberoamericana, Española y Universal.

A partir de estos datos, podemos definir que el criterio de selección de los docentes resulta de la conjugación de la perspectiva institucional, que establece objetivos en torno a lo que el alumno debe aprender con los textos literarios, con la disponibilidad de los mismos. A su vez, es necesario mencionar que las obras canónicas con las que se trabajaron en las escenas de lectura observadas no forman parte de las autobiografías lectoras de los docentes. Por lo tanto creemos que la elección de las mismas se llevó a cabo siguiendo un criterio que se define en la idea subyacente que los profesores tienen sobre lo que es literario, y lo que debe leer el alumno.

De este modo, podemos afirmar que en las clases en las que se trabajaron obras canónicas, las representaciones que rigen las elecciones de los mediadores en torno a lo que es literario y lo que se puede leer en la escuela, se construyen siguiendo un criterio de calidad literaria. Por esta razón, se intenta acercar al joven lector hacia una literatura de “prestigio” que, si bien no aparece en las trayectorias de lecturas de los profesores, es considerada por ellos como indispensable para la formación cultural del estudiante. Dicho planteamiento se arraiga en los proyectos institucionales y en los Planes de Lectura de la Nación que envían hacia las escuelas un amplio número de ejemplares de los textos mencionados.

Asimismo, en relación con lo que el adolescente debe aprender en su interacción con el texto aparece como finalidad el análisis superficial de los distintos elementos de la narrativa, como por ejemplo: identificación de personajes principales y secundarios; enumeración de los conflictos; y descripción del marco narrativo, entre otros. En ninguna escena de lectura con textos canónicos se registraron comentarios sobre la obra, el género, o el autor, iniciándose la lectura de la obra sin ningún tipo de reflexión sobre el contexto de producción y recepción de la narración. Se podría establecer que lo que se lee y se hace con la literatura es lo que viene recomendado por el manual que manejan los estudiantes, los cuales son los que finalmente determinan lo que el joven lector aprende sobre lo literario.

Una aproximación a las actividades

Las actividades registradas en las 37 observaciones presentan pocas diferencias, aún analizando edades de los estudiantes involucrados, características institucionales o tipo de texto literario seleccionado. Sólo en una institución con estudiantes de la periferia de la ciudad de Corrientes registramos -en términos de la bibliotecaria del establecimiento- la decisión de no trabajar con novelas en los primeros dos años del Ciclo Básico “porque los alumnos no están preparados para lecturas largas”. Así, optamos por agruparlas en:

- **Actividades de pre-lectura:**

Todos los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo en un mismo plan didáctico para trabajar con la literatura (más allá del texto y del contexto).

Coincidieron en que se debe partir con la realización de hipótesis de lectura por parte de los estudiantes para así trabajar el horizonte de expectativas. Casi todos ellos mencionaron que suelen partir del título del texto o de la tapa, en caso de tratarse de una novela. Sólo casos aislados mencionaron otro tipo de actividades antes de iniciar la lectura, como ser: “hablar acerca de las experiencias lectoras de los alumnos”. Estas actividades pudieron observarse en muchas escenas de lectura, no obstante, tal vez ello se debió a que coincidió la observación con el inicio de la lectura de un nuevo texto. En aquellas escenas en que se abordaba una narración iniciada con anterioridad, se pasaba directamente a la lectura de los capítulos, sin previa charla sobre lo analizado en clases anteriores.

- **Actividades vinculadas con los modos de leer:**

La práctica más común es favorecer la lectura en voz alta, alternando entre la voz de los alumnos y la del profesor. Los docentes que leían, lo hacían para constituirse como modelos, planteaban su lectura como “ejemplar”.

Una consideración especial merece la siguiente cuestión: solo en un 25% de las observaciones, los alumnos leían sin ser evaluados. En los casos en los que los alumnos eran calificados, se registró un fuerte rechazo por la actividad.

De las 37 escenas de lectura registradas, solo en una los estudiantes no leyeron, sino que, a modo de actividad de pre-lectura, escucharon un chamamé. El tema del texto lírico versaba sobre el personaje regional mitificado, el Gauchito Gil, y tenía como objetivo introducir a los alumnos en la novela que leerían más adelante y que trataba sobre el mismo personaje. Esta práctica “excepcional”, muy motivadora quizá por el hecho de acercarlos a un tema conocido por todos, condujo a la superación de la “vergüenza de leer” y los resultados se pudieron observar en la misma clase, ya que los estudiantes realizaron todas las actividades previstas con el texto de manera dinámica y participativa.

Muy pocos docentes afirmaron en una entrevista posterior que es necesario interrumpir la lectura cuando se encuentre algún punto interesante sobre el cual debatir o comentar con los estudiantes. En el 50% de los registros los docentes interrumpieron la lectura para plantear algún eje de discusión, o verificar si los alumnos estaban leyendo de manera atenta haciendo preguntas sobre información explícita. En las restantes escenas, los debates o consignas escritas eran realizadas al finalizar la lectura, justamente, evitando cualquier intercambio. Entonces, más docentes (la mitad en los registros) de los que declaran (muy pocos en las entrevistas), interrumpen la lectura para interactuar. Ahora bien, ¿por qué no es valorada la interacción que interrumpe la lectura? Esto podría deberse a diversos factores, de todos modos el más importante es el de no interrumpir la lectura constantemente para que los estudiantes no pierdan el hilo narrativo. También, y como se verá más adelante, el tipo de intercambio que se lleva a cabo se vincula con la comprobación de la “lectura atenta” de los estudiantes; este es el motivo por el que los mediadores utilizan ese espacio de discusión oral para hacer preguntas sobre información explícita del texto.

- **Actividades post-lectura:**

Se podrían establecer tres especies: las relacionadas con el intercambio oral, las que proponían ejercicios de escritura, y aquellas que promovían la re-lectura del texto trabajado. Las actividades que se destacaron por estar presentes en casi todas las observaciones fueron las que involucraban a la escritura, aunque no de un modo alentador. Pudimos ver que en un 80% de las escenas, los docentes pidieron a los alumnos que respondieran “cuestionarios guía”. En ellos, predominaban las preguntas sobre información explícita del texto, y las identificables con una tradición estructuralista, por ejemplo, se registró en un 85 %: “Caracterizar a los personajes”, “Enumerar los conflictos”, “Realizar una síntesis de lo leído”, e “Identificar el tipo de narrador”; en algunos casos, constituían las únicas actividades que se propiciaron en torno de la lectura. La selección de un texto canónico o de una novedad editorial no significó una aproximación diferente: tras la lectura de *El fantasma de Canterville* se registró el dictado: “¿Cómo termina el capítulo?”, “¿Qué le cuenta el fantasma a Virginia?”, “Comenta brevemente los sucesos más importantes”.

En el 25% de las escenas observadas los profesores abordaron el texto literario en relación con contenidos de Gramática o Teoría Literaria, por ejemplo, se registró “Marcar y extraer los verbos que aparecen en ‘A la deriva’ de Quiroga, y analizar sus accidentes”, como así también se pidió “Hallar el yo poético y el objeto lírico” en diversos poemas. Sólo en un 15% de las escenas se elaboraron consignas que tenían como finalidad la escritura de invención. Estas últimas consistieron, en todos los casos observados, en “cambiar el final a la obra leída”.

Por último, aquellas escenas de lectura en las que se favoreció el intercambio oral constituyeron menos de la mitad de las observadas, y consistieron, en su mayoría, en la verificación de la comprensión del texto, y en pocas ocasiones en comentarios sobre el gusto por lo leído. Así, en general, al finalizar la lectura en voz alta, como se describió, los docentes pasaron directamente al dictado de las consignas; sólo tres observaciones registran que los estudiantes realizaron ilustraciones o dramatizaciones sobre lo que leyeron; en dos casos no hubo ninguna actividad después de leer, debido a que tocó el cambio de hora antes de que se terminara con la oralización.

Hacia una comunidad de lectores

¿En qué medida se inscribe la actividad de leer, y más precisamente, de leer literatura, por fuera de la clase de Lengua? Esta afirmación está en los PEI -aunque no tuvimos acceso a ellos- puesto que los actores reconocen la existencia de proyectos especiales: módulos de clase o días de la semana con horarios asignado para la lectura libre, visitas a eventos locales y espacios (foros, ferias del libro) relacionados con el mundo de la cultura escrita. Así, la tendencia pareciera auspiciar la idea de leer como un hecho social, y no como un momento aislado en la vida escolar de los estudiantes.

Sin embargo, lo registrado en ambas ciudades presenta diferencias: en principio, para las escuelas de la Provincia del Chaco, rige la Resolución N° 2183 desde 2010, que insta a reposicionar el lugar de la lectura, prestando especial atención a la literatura infanto-juvenil, en el espacio de las Instituciones Educativas de

todos los Niveles y Modalidades e impulsar su práctica sistemática incluyendo cada día durante la jornada escolar entre 5 y 15 minutos para esta actividad; su aplicación se registró en todas las instituciones visitadas.

En Corrientes, tal regulación no existe: los eventos se asocian a jornadas de reflexión que pueden incluir actividades especiales y a otros actores sociales a través de la muy difundida Maratón de Lectura, que sucede una vez al año.

Al respecto, resulta relevante la información aportada por las bibliotecarias; de una y otra orilla: en el mejor de los casos registrados, en una biblioteca de Resistencia, sobre una población de 700 estudiantes, se retiran para domicilio hasta 45 textos literarios por día que no se vinculan con los de lectura obligatoria. En bibliotecas escolares de Corrientes el personal afirmó que existe un número ínfimo de estudiantes que posee una conducta lectora, identificable por el retiro de ejemplares que no están señalados en los programas de estudio (la proporción es: sobre 100 estudiantes que retiran a domicilio manuales de aula para completar tareas, 3 llevan textos literarios); en contraste, en una institución privada; del centro, se registra la visita periódica a librerías de la ciudad para que los estudiantes efectúen compras de LIJ, a partir de sus propios recursos (como se trata de lecturas extraprogramáticas, desconocemos si los leen).

Asimismo, resulta necesario mencionar cuáles son las estrategias de promoción de la lectura que los profesores mediadores consideran que implementan. Sobre la base del análisis de las entrevistas realizadas, pudimos poner en evidencia las divergencias en cuanto a cómo se debe trabajar la Literatura en el aula. Una de las cuestiones se relaciona estrechamente con la formación de los mediadores. Los docentes que estudiaron en institutos privados terciarios religiosos fueron los únicos que contestaron de manera similar, en otras palabras dieron cuenta de mayor uniformidad de criterios. Comparativamente, los docentes egresados de institutos terciarios públicos y de la universidad mostraron mayor diversidad de puntos de vista y de estrategias.

Las estrategias de promoción de la lectura que tuvieron mayor cantidad de coincidencias fueron: “intercambiar opiniones acerca de ciertos libros”, tanto entre alumnos como con el docente, acerca de lo leído en clase o de lo que leen por su propia cuenta, unida a la recomendación de lecturas. Los docentes que concordaron en esto afirmaron que lograban la promoción de la lectura de manera satisfactoria.

Otra respuesta alta en coincidencias mencionaba el “deseo de querer saber más” por parte de los alumnos, el “juego con el suspenso” y la generación de curiosidad acerca de otras lecturas.

Las demás, apuntaban a: “entusiasmarlos desde el punto de que qué les gusta”; “la emisión de contenidos y conceptos que ellos necesiten o sientan la necesidad de ir a buscarlos en cuanto a literatura” (sic) y “explorar el fondo bibliográfico”. Observamos que ninguna de estas estrategias fue registrada durante el período de observación de prácticas áulicas.

Si bien los demás docentes no coincidieron en una respuesta concreta, sí estuvieron de acuerdo en que las actividades a llevar a cabo para lograr la promoción de la lectura debían ser entretenidas e interesantes. Así, proponían: mirar películas vinculadas con la temática o el género narrativo que se estuviese abordando; realizar dibujos; hacer preguntas de comprensión que fueran entretenidas y motivadoras.

Sólo una docente de escuela periférica -lo mencionamos por considerar que se trata de un dato relevante- mencionó como importante para la promoción de la lectura, la buena lectura en voz alta que se haga en clase y el suministro de los materiales de lectura para que todos los alumnos accedieran a ellos.

Resulta interesante que el 80% de los docentes afirmen que “logran su objetivo” (en tanto promotores de lectura) en un 75 u 80%, o bien, califiquen resultados con adjetivos como “satisfactorio” o “bastante”. Sólo una docente de escuela periférica bajó la cifra a un 60%, y otra, perteneciente a un colegio privado, mencionó que el logro es siempre relativo y depende del grupo de alumnos que tenga delante en la clase.

A modo de conclusión

La idea de promover la lectura literaria como experiencia estética que expresa y recrea la realidad, colabora en la construcción de la propia subjetividad y hasta en la resistencia a procesos de marginación social parece reñirse con las prácticas de aula en esta aproximación a nuestra muestra en estudio (Petit, 1999: 17). Por otra parte, la gratuidad o disponibilidad de materiales se ofrece como una alternativa poco explorada en la ciudades en cuestión, y las escenas de lectura parecieran huérfanas de enfoques que sustenten abordajes literarios con algún sentido más allá de la práctica de la lectura en voz alta y la calificación de esta oralización; rémoras de aplicación de análisis estructuralistas o fragmentarias miradas desde estudios de retórica siguen constituyéndose en las propuestas favoritas de las Aulas de Literatura. Así también, la noción de la lectura atrapante -“ideal” en la promoción de la lectura- rivaliza con la de

lectura atenta, ya que la valoración última de lo leído (y comprendido) por los estudiantes se hará evidente para el docente cuando logre responder de manera satisfactoria las guías de lectura, que, además está decir, abundan en preguntas sobre información explícita.

Por fuera del aula, las instituciones a veces propician escenarios, actividades y actores que renuevan la posibilidad de vincular al joven estudiante con esta parte del mundo de la cultura escrita; aunque a nuestro juicio aún insuficiente, pareciera alentador. Las diferentes estrategias (de selección de textos, actividades afines y promoción de la lectura) se vinculan de modo general en el colectivo “docentes de Ciclo Básico de Lengua y Literatura”, pero divergen -al menos discursivamente- en relación con su formación de grado. Lamentablemente, en torno de la promoción de la lectura -de especial interés en esta comunicación- lo que mencionaron no pudo ser contrastado con los registros de las observaciones, debido a que no se presenció ninguna escena en la que se llevaran a cabo las actividades de las que hablaron en las entrevistas. Este caso de “ausencia de registro” se hizo notar tanto en las respuestas con mayor cantidad de coincidencias, como aquellas que se plantearon como únicas.

También es de destacar la idea de que en la práctica áulica, la selección del material literario está estrechamente vinculada con las propuestas del mercado editorial, en este sentido “facilitador” ya que conoce “el gusto” del lector-tipo adolescente y se ajusta a él en cuanto a recursos de estilo, temática y extensión, atendiendo fundamentalmente a su “capacidad de abstracción” y “posibilidades de interpretación”.

Finalmente, decimos con Analía Gerbaudo que un docente que enseña Literatura, apuesta a ayudar a otros a pensarla, y lo hace desde “una opción que es política y que es ética”, e involucra representaciones sobre la cultura que es necesario explicitar(se) y explicitar (Gerbaudo, 2006: 77).

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2004). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
 Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
 Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Col. Pedagogía y Didáctica. Córdoba: Comunicarte.
 Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, currículo y mercado*. Santa Fe: UNL.
 Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Hugo Roberto Wingeyer es profesor en Letras, egresado de la Universidad Nacional del Nordeste y, desde 2007, doctor por la Universidad de Alcalá (Programa de Doctorado en Lingüística Aplicada), España. Se desempeña como profesor titular en cátedras del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Dirige el Proyecto de investigación “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”, en la UNNE.

Cristina Aymará Benítez Rosende es profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste. Actualmente está cursando la Maestría en Literatura para Niños en la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en el Nivel Medio y forma parte del Proyecto de Investigación “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”, en la UNNE.

O ENSINO DE LITERATURA ESTRANGEIRA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

Raquel Da Silva Ortega

rsortega@uesc.br

Universidade Estadual de Santa Cruz

Ilhéus/BA - Brasil

Adriana Ortega Clímaco

ortegaclimaco@gmail.com

Instituto Federal de São Paulo

Jacareí/SP – Brasil

Resumo

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre como os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil tratam o ensino de literatura na aula de língua estrangeira para o ensino básico e médio. Para isto, propomo-nos a analisar os seguintes documentos: *Lei de Diretrizes e Bases* (1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, 2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (2002) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). A partir da perspectiva sócio-interacionista (Vygotsky, 1991), os documentos apresentam as diretrizes básicas para o desenvolvimento da educação em todo o território nacional. Neles, pode-se identificar o tratamento indireto da literatura quando se mencionam as competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam através da aprendizagem da língua estrangeira no ensino básico e médio. Entre ditas competências e habilidades destaca-se a leitura e se enfatiza a abordagem de diferentes gêneros discursivos nas aulas. Desta forma, a literatura emerge ainda que indiretamente como um gênero discursivo. Entretanto, privilegia-se este gênero discursivo para o ensino da língua estrangeira de maneira dialógica, intercultural. Além de texto, a literatura é arte e manifestação estética, seu ensino permite o intercâmbio de informação e experiências perceptivas entre professores e estudantes, além de favorecer um trabalho interdisciplinar, uma vez que se pode abordar elementos culturais, históricos e sociais. Considerá-la, portanto, apenas um gênero discursivo dentre outros e abordá-lo, consequentemente, apenas em sua função comunicativa seria minimizar a dimensão estética que possui e a compreensão humana e social que, a partir da arte literária, o indivíduo pode adquirir.

Palavras-chave: literatura estrangeira – documentos oficiais - ensino

Os documentos

Atualmente, a educação no Brasil está orientada pelos seguintes documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura: *Lei de Diretrizes e Bases* (1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (ensino fundamental e médio: 1998, 2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (2002) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

A atual *Lei de Diretrizes e Bases* passou a vigorar em 1996. Seu objetivo principal é definir e regulamentar o sistema educativo brasileiro a partir do que determina a Constituição (1988). A principal mudança que introduz e que é determinante para o ensino da língua estrangeira na escola é a promoção de um núcleo

comum para o currículo do ensino fundamental e médio e de uma parte diversificada em função dos interesses locais.

Para realizá-lo, foram elaborados os documentos que se chamam *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Este documento apresenta marcos de referência para o ensino fundamental e médio do Brasil. Seu objetivo é oferecer recomendações para padronizar os conteúdos e as práticas de ensino, garantindo que todos os estudantes brasileiros, em qualquer lugar do país e/ou em condições econômicas pouco favoráveis, recebam os conhecimentos que se consideram necessários para o exercício da cidadania. Entretanto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* não funcionam como um conjunto de regras que ditam como o professor deve ou não atuar. Constituem um material de referência para auxiliar no surgimento de uma nova visão dos objetivos, conteúdos e didática de ensino. Dividem-se em três blocos: o primeiro dedica-se aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o segundo aos últimos quatro anos do ensino fundamental e o último ao ensino médio.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* contribuem para o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente no ensino médio. Não se apresentam como um manual de instruções para o professor, e sim como um instrumento de suporte para a reflexão em favor da aprendizagem. Nelas, o conteúdo curricular de cada disciplina é detalhado e apresentado na divisão bimestral.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (2002) são documentos que têm como objetivo apresentar orientações que contemplem o trabalho na escola na sua totalidade. Propõe pensar o processo de ensino/aprendizado nas diversas realidades das escolas brasileiras, a formação docente e os possíveis caminhos da educação em um mundo de constante transformação.

O ensino de literatura

No Brasil, a literatura inicia como disciplina no Colégio Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro no período imperial, através de duas disciplinas: retórica e poética.

Com os jesuítas, final do século XVI, o ensino de literatura é introduzido no Brasil, embora o conceito de literatura ainda não estivesse estabelecido à época. A leitura dos clássicos – poesia, cartas e discursos gregos e latinos – utilizados para o ensino de retórica e poética serviam também para o conhecimento das boas regras de conduta e aquisição de erudição. Vigorava o ensino de modelos a imitar.

Esse modo de ensinar persistiu até o século XIX quando o ensino de retórica e poética foi substituído pelo de história da literatura. Em 1860, introduziu-se o ensino, no Colégio Pedro II, da disciplina Literatura Nacional, que compreendia produções portuguesas e brasileiras.

O conceito de literatura passou a incluir a oratória, a história, a biografia e os gêneros didáticos, além dos gêneros hoje considerados como literários. O primeiro compêndio de literatura nacional surgiu em 1862, escrito pelo cônego Fernandes Pinheiro, que enfatizava os períodos literários.

Após a consolidação do romance no Brasil, este é introduzido no ensino de literatura, mas um longo caminho é percorrido até que isto ocorra. No século XIX, o romance foi alvo de críticas e debates até que pudesse ser considerado um gênero literário elevado e digno de figurar entre as obras a serem lidas nas escolas.

De modo bastante tradicional, o ensino de literatura é vinculado ao de língua portuguesa e isto perpassa todo o século XX e adentra o século XXI. Essa distorção não é corrigida nos documentos norteadores que recebem críticas de alguns autores pelo modo como tratam o ensino de literatura.

De acordo com Leyla Perrone-Moisés (2006), a literatura, como disciplina escolar e universitária, pode vir a desaparecer. Para exemplificar, a autora cita Compagnon:

Tendo escolhido ensinar a literatura francesa na universidade nos anos 70, embarcamos num navio furado, fazendo água, afundando lentamente; ele não afundará, sem dúvida, antes que atinjamos a idade da aposentadoria, mas nós o transmitimos num estado desesperador. A presença da literatura no mundo não cessa de se reduzir, como uma pele de onagro; os estudantes que chegam aos cursos de letras na universidade não são mais leitores apaixonados; não sabem – como se ninguém os estivesse informado disso – que o estudo das letras passa pela prática assídua da leitura (2006: 17).

Para a autora, a origem do problema está na educação básica, período no qual os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e para a escrita. No entanto, esta formação tem sido deficiente e, ainda de acordo com a autora, os professores universitários se limitam a lamentar pela situação ao invés de implementar estratégias que poderiam corrigir este problema.

Entre 2000 e 2001, a disciplina Literatura foi cortada do currículo de escolas do ensino médio de diferentes estados brasileiros. A autora comenta que isto não ocorreu apenas no Brasil, mas em vários países, como França e Portugal, o que a leva a concluir que a questão do ensino da literatura é um tema agudo e atual.

Com base neste quadro, Perrone-Moisés afirma que os documentos são sintoma da ameaça que paira sobre a disciplina literatura na educação básica no Brasil. Isto porque alimentam o mercado editorial do livro didático (isto se refere ao Programa Nacional do Livro Didático, no qual obras são selecionadas, avaliadas e, caso aprovadas, adquiridas pelo Ministério da Educação para distribuição nas escolas públicas de todo o país); diminuem o valor da linguagem verbal supervalorizando a linguagem tecnológica; e até mesmo mencionam muito pouco a palavra literatura.

A autora enfatiza que a palavra “literatura” aparece muito pouco nos documentos oficiais, tratam-na de maneira depreciativa e apresentam declarações questionáveis sobre as obras que pertencem ao cânon literário. Sendo assim, contribuem para uma redução da disciplina Literatura. No entanto, ensinar literatura canônica não é elitista, ao contrário, é democratizante, já que possibilita o contato com textos de alta qualidade. Da mesma forma, o ensino de literaturas estrangeiras não significa um afastamento da cultura brasileira e sim a ampliação da visão de mundo do indivíduo.

Em nossa opinião, tais críticas são pertinentes. A literatura nos documentos aqui analisados está reduzida à área da leitura, de fato, como um gênero discursivo, não sendo tratada como arte em suas propriedades estéticas, como representação da realidade, muito menos como capaz de oferecer conhecimentos sobre o ser humano.

Mais enriquecedor, mais produtivo, no processo de educação e formação do cidadão crítico – ideia defendida e preconizada nos documentos – seria considerar a literatura de modo global, verificando o modo como apresenta outras realidades, outros mundos e histórias. Isto permitiria desenvolver a visão de mundo do leitor, seu senso crítico (outra ideia cara aos documentos) e ampliar sua capacidade imaginativa o que, no dizer de Perrone-Moisés, impulsiona as transformações.

A autora destaca que, em sua dimensão textual, o texto literário pode conter todos os tipos de textos que o aluno precisa conhecer, visto que sua significação não se reduz ao significado, mas possibilita interpretações infinitas.

Vista desta forma, a literatura não é apenas um gênero entre os demais, pois apresenta em sua estrutura composicional hibridismo e complexidade.

Para Todorov (2012), a literatura corre o perigo de não participar mais da formação cultural do indivíduo. Este perigo não advém da falta de escritores ou de criatividade, mas do modo como ela é ensinada nas escolas, ao se priorizar a teoria crítica e não a fruição, o prazer do texto.

De acordo com o autor, o perigo que a literatura corre atualmente é o de não ter nenhum tipo de poder, isto é, de não participar de maneira mais efetiva da formação cultural do indivíduo como cidadão. Muitas vezes, o único contato que o aluno tem com o texto literário na escola é através de atividades que focalizam o ensino dos períodos e dos gêneros literários e não priorizam o ensino do texto literário em si.

Ensinar os períodos e os gêneros literários ao invés do texto, ainda de acordo com Todorov, faz com que a literatura perca seu poder de referência com a realidade, ou seja, a capacidade que o texto literário tem de dialogar com o mundo real.

Caio Meira, no prólogo do mesmo livro, afirma que o problema está justamente nesta inversão de enfoque, que prioriza o ensino da crítica, da teoria ou da história literária mas não coloca o estudante em contato com o texto literário. Para ele, o ensino da literatura tem sido desta maneira porque as disciplinas escolares são concebidas como ciência e a ciência deve ser ensinada com instrumentos objetivos: tabelas, gráficos, sistemas. Ensinar a literatura a partir da perspectiva subjetiva da leitura do texto literário não se enquadraria nesta visão. Sendo assim, Todorov reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educativo (considerando que este processo se dedica a formar cidadãos).

O perigo do desaparecimento ao qual está exposta a literatura como disciplina escolar e universitária, segundo Todorov e Perrone-Moisés, é real se pensarmos em como nos documentos norteadores do ensino no Brasil esta é mencionada como um gênero discursivo, e se percebemos como, no âmbito prático, a literatura já não figura mais como disciplina nos currículos do ensino médio em grande parte dos estados brasileiros (no país, o ensino médio está a cargo dos estados e o fundamental, a cargo da administração municipal).

Observa-se que o pouco contato que o aluno tem no ensino médio com a literatura é, na verdade, história da literatura com ênfase na periodização e nas características estilísticas mais marcantes de cada

época. Todorov afirma que ensinar desta forma, enfatizando períodos e gêneros ao invés do texto literário e de sua fruição, faz com que a literatura perca seu poder de referenciar a realidade, ou seja, a capacidade de falar sobre e para o mundo real, perdendo, assim, o aproveitamento de sua dimensão estética. Consequentemente, a disciplina literatura estaria concebida como uma ciência o que leva ao desprezo do seu componente artístico.

Segundo Todorov, o texto literário deve ocupar o centro e não a periferia do processo educativo. Para fazê-lo voltar a ocupar o lugar central, o procedimento, deve ser primeiro a leitura do texto literário, depois o estudo da teoria. Esse modo de ensinar, embora pareça óbvio, não é empregado na maioria das escolas, nas quais a ênfase, como já foi dito, recai sobre a teoria antes do texto ou em lugar do texto, impedindo a fruição. Devem-se valorizar atividades que permitam inferir questões a partir da leitura e compreensão leitora. Isto seria produtivo, visto que consideraria o texto em sua função poética, permitindo dele fruir e perceber seu poder de encantamento e componente emotivo. Outros procedimentos como leitura em voz alta, contação de histórias, leitura pelo professor das suas histórias preferidas, leitura pura e simplesmente, fruição, sem perguntas de verificação. O professor pode partilhar sua felicidade de ler, como afirma Pennac (1993). Importa fruir do poder de encantamento e emoção da literatura.

Essa capacidade do texto literário de encantar e emocionar refere-se à propriedade que a literatura possui de permitir entender o ser humano em sua expressão, seu sentir, sua presença no mundo, visto que se relaciona à vida real, às experiências pessoais na medida em que ajuda a compreendê-las, possibilitando interação entre seres humanos. Todorov dá testemunho do poder da literatura: “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver.” (2012: 23).

Outro equívoco metodológico presente no ensino de literatura é o uso do texto literário, expressão artística, como um pretexto para ensino de regras gramaticais. O texto é usado para exemplificar, exercitar e fixar estruturas linguístico-gramaticais, esvaziado de sentido. Ora, como afirma Todorov, a outro propósito destina-se a literatura:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende não se tornará um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional? E não se vê que mesmo um futuro médico, para exercer o seu ofício, teria mais a aprender com esses mesmos professores do que com os manuais preparatórios para concurso que hoje determinam o seu destino? Assim, os estudos literários encontrariam o seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos e das ideias, todas essas disciplinas fazendo progredir o pensamento e se alimentando tanto de obras quanto de doutrinas, tanto de ações políticas quanto de mutações sociais, tanto da vida dos povos quanto da de seus indivíduos. (2006: 93)

Seu poder, ainda segundo o autor, está em melhorar o estado anímico, ajudar a compreender os demais e o mundo que nos cerca, amenizar a solidão, permitir a contemplação da beleza, ensinar sobre a condição humana. Por isso, sua leitura não deve ser imposta como um dever, como por vezes se verifica na escola, mas apresentada como um prazer. Pennac fala sobre a formação do leitor em casa e na escola:

Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de por à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade. (1993: 55).

Os documentos e o ensino de língua estrangeira

Com a *Lei de Diretrizes e Bases*, a disciplina língua estrangeira passou a ser obrigatória no ensino fundamental a partir do sexto ano. A escola deve oferecer pelo menos uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar (que envolve profissionais da educação, pais e alunos), dentro das possibilidades da escola. Segundo esse documento, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum que será complementada por parte diversificada (de acordo com as características regionais, culturais, da economia e da clientela). A língua estrangeira se inclui nessa parte diversificada. No ensino médio, deve-se incluir uma língua estrangeira moderna, de caráter optativo, escolhida pela comunidade escolar, e uma língua estrangeira adicional, segundo as possibilidades da escola.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua estrangeira foram elaborados por educadores brasileiros, das áreas de inglês, francês e espanhol, baseados em suas experiências e investigações, com o objetivo de atuar como suporte para o trabalho do professor, para as discussões e desenvolvimento do projeto educativo das escolas. O documento esclarece que é um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sendo necessário que o professor se envolva num processo de reflexão crítica sobre seu trabalho em aula, para que haja um desenvolvimento contínuo nessa área. Os temas centrais dos parâmetros são a cidadania, a consciência crítica com respeito à linguagem e os aspectos sociopolíticos do aprendizado de uma língua estrangeira. Seu objetivo, além de servir de base para as discussões e o desenvolvimento do projeto educativo da escola e para a reflexão sobre a prática pedagógica, é dar suporte para o planejamento das aulas, à análise de seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos, e, em especial, que possam contribuir para a formação e a atualização profissional.

Atualmente, a língua estrangeira é oferecida de modo obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental (segundo ciclo) e em todos os anos do ensino médio. Os parâmetros que norteiam tais períodos diferenciam-se no enfoque da competência linguística: para o segundo ciclo do fundamental enfatizam a competência leitora e para o ensino médio, a competência comunicativa.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* relacionam o ensino da língua estrangeira à inclusão social que, por sua vez, relaciona-se ao letramento. Este, por sua vez, busca desenvolver o leitor como alguém que possui consciência e atitude críticas frente ao que lê. Deste modo, o ensino de língua estrangeira requer que se compreenda a importância dessa consciência crítica e também pressupostos a respeito de como as pessoas utilizam a leitura, e que a mesma contribui para a distribuição de conhecimento e poder de uma sociedade. O letramento não compreende a leitura como simplesmente o exercício da competência leitora, mas a compreensão da ideologia que se faz presente nos discursos e a habilidade de se colocar em relação às ditas ideologias utilizando as quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir).

O ensino de literatura estrangeira e os documentos

O ensino da leitura e a promoção do letramento nas classes de língua estrangeira poderiam estar diretamente relacionados com o ensino da literatura. De fato, nos últimos anos, houve um aumento considerável no interesse sobre o tema, com o surgimento de inúmeros estudos que abarcam essa problemática. Tais estudos preocupam-se, principalmente, em sistematizar o ensino de literatura estrangeira, posto que, de modo concreto, é comum na aula que se incorra no erro metodológico de usar o texto literário apenas como desculpa para o ensino da gramática de língua estrangeira.

No segundo ciclo do ensino fundamental, a literatura de língua materna não é oferecida como disciplina. Deste modo, o aluno só tem contato com o texto literário nas aulas de língua, nas quais tal texto é utilizado como desculpa para a leitura ou para o ensino de gramática (o que já vimos, configura um erro metodológico). O mesmo ocorre com a língua estrangeira.

No ensino médio, temos diretrizes distintas em cada documento. Observamos que nos *Parâmetros* elimina-se a tríade língua / literatura / redação, que passa a ser considerada um conhecimento tradicional que deve ser reelaborado e incorporado a uma perspectiva mais ampla que é a linguagem. De modo contraditório, ou talvez numa tentativa de correção, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* sugerem a leitura como assinatura. No entanto, não especifica que esta assinatura seja literatura de língua materna, apresentando os textos de literatura nacional do Brasil como uma sugestão e não como uma vinculação obrigatória:

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém, não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas.

Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (Ocem, 2006: 73).

Como podemos ver na citação, o ensino da literatura estrangeira não significa um afastamento da literatura nacional, ao contrário, justifica-se como um diálogo com esta, de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar. Contribui para a formação cidadã, para o desenvolvimento da aceitação da alteridade e o tratamento da cultura.

Embora nas orientações se defenda o oferecimento da literatura como disciplina, isso não acontece na prática. Em vários estados brasileiros, esta disciplina desapareceu do ensino médio entre 2001 e 2002.

Já em sua introdução, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* esclarecem que o contexto de seu surgimento e, por conseguinte, sua justificativa, reside no fato de que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* incorporaram os conteúdos de literatura ao estudo da linguagem, afastando-se dos debates levantados sobre o ensino de tal disciplina e negando a ela a autonomia e especificidade devidas.

De modo bastante objetivo e claro, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* abordam o problema sobre o qual refletimos nesse trabalho: a redução da literatura – arte – a um mero gênero discursivo:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (2006: 49).

Com isso, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* defendem a importância da presença da literatura no currículo do ensino médio.

Indagar sobre esta presença não era algo cogitado há pouco tempo atrás. Isto porque a disciplina sempre gozou de *status* privilegiado, tendo chegado a ser considerada um traço distintivo de cultura e, portanto, de classe social, ampliando o fosso da desigualdade.

A modernidade traz transformações às quais não escapam o ensino da literatura, e surge a questão: se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum postulado do mundo moderno (mercado, capital, eficiência técnica, foco no indivíduo em detrimento do coletivo, dentre outros), a que se deve sua permanência no ensino médio (Ocem, 2006: 52).

A resposta, provavelmente, poderia ser encontrada no próprio conceito de literatura: arte que se constrói com palavras. No entanto, como arte, serve para quê? É a pergunta do tempo presente ao qual nos vinculamos.

O mundo dominado pelo mercado carece de sensibilidade. A arte tem essa função de inventar, gerar, educar a sensibilidade – um conhecimento igualmente importante se comparado ao científico. No entanto, esse conhecimento tem sido deixado de lado. É mister resgatá-lo.

Em sua função crítica, a arte literária também permite questionar o mundo e as relações sociais estabelecidas, não as tomando como naturais e, portanto, imutáveis, mas como construídas historicamente. Desta forma, a literatura é vetor de transformação em sua propriedade transcendente, à qual se chega através da fruição estética. O objetivo de seu ensino, de sua presença no currículo do ensino médio, portanto, é a “humanização do homem coisificado” (Ocem, 2006: 53).

Como o ensino médio constitui etapa transitória na vida escolar, para alguns, com a passagem ao ensino superior, ou definitiva, para outros, com o fim dos estudos, a elaboração de seu currículo é problemática, complexificada ainda por trazer em seu horizonte a questão do trabalho (Ocem, 2006: 53). As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* destacam como a Ldb de 1996 tenta resolver a questão em três incisos nos quais apresenta os objetivos do ensino médio quanto ao prosseguimento dos estudos (consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental), à preparação para o trabalho e para a cidadania, e ao aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico na formação do educando.

Ao último ponto, está relacionado o ensino da literatura e outras artes: humanização. Para corroborar esta ideia, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* citam Antonio Cândido:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2006: 54).

O cumprimento desses objetivos não se encontra no acúmulo de informações sobre estilos de época, tampouco nas características de escolas literárias, muito menos na periodização histórica literária, mas na leitura das obras. E é justamente a atividade de leitura de literatura que se perdeu no âmbito escolar. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* recorrem a Regina Zilberman para apontar que talvez isto tenha ocorrido porque a literatura foi diluída em vários tipos de discursos ou textos, ou por haver sido substituída por resumos, compilações, etc.

Para solucionar este problema, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* propõem o letramento literário: “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (2006: 55). Entende-se a experiência literária como sendo o efetivo contato com o texto:

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (Ocem, 2006: 55).

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* fazem críticas à postura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (2002) quanto à ênfase no radical no interlocutor, o que permite estabelecer as opiniões pessoais dos alunos como critério de juízo da obra literária, ou seja, o leitor decidiria a literariedade do texto. Além disso, criticam o foco exclusivo na história da literatura e sua proposta como competência a ser desenvolvida. Direcionam críticas também à definição equivocada de fruição estética presente em tal documento norteador que a apresenta como divertimento apenas. Sobre isso alertam: “não podemos confundir prazer estético com palatabilidade” (2006: 59).

Defendemos que este diálogo na escola deve se dar de modo interdisciplinar, ou seja, como um trabalho de planejamento conjunto das disciplinas de literatura e língua estrangeira que, por sua vez, será a língua escolhida pela comunidade segundo seus interesses. No entanto, o que observamos na prática docente é que ainda que a escola tenha feito opção pela oferta de língua espanhola, o máximo que os alunos chegam a ter de literatura estrangeira é a de língua inglesa, apresentada de modo canônico (isto é, como exemplo de escolas literárias) e desassociada das questões propostas nos documentos oficiais sobre como poderia ser o ensino de literatura estrangeira.

Ressaltamos também que os documentos preconizam que se ensine a língua estrangeira a partir da heterogeneidade genérica. Devido ao que nos parece uma má interpretação do texto dos documentos, na prática docente o que se vê é a redução da literatura a um gênero discursivo mais, diluído entre outros e, para fazê-lo, esvaziam-na de seu significado estético, dado que a literatura é arte, antes de tudo. Afirmamos que proceder assim é mais um equívoco metodológico, visto que, como pudemos perceber na análise dos documentos, os mesmos não recomendam que se aborde a literatura de maneira simplista, e sim mantendo todos os seus significados artísticos e estéticos.

O ensino de literatura estrangeira não se realiza no ensino de língua, mas no de literatura propriamente dita. Por isso é tão importante a presença dessa disciplina, para garantir seu arcabouço estético e não apenas genérico discursivo. A disciplina, portanto, não deve ser literatura brasileira, mas literatura.

Diante de todo o exposto, concluímos que é necessária uma reflexão atenta sobre a questão do ensino da literatura estrangeira, com vistas à conscientização de que caminhos seguir para a realização de um trabalho docente que cumpra com as orientações dos documentos que regem a educação no Brasil e, por sua vez, dê à literatura estrangeira seu lugar como arte e mantenha sua dimensão estética.

Referências

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: Senado Federal.
- (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira moderna*. Brasília: Autor.
- (1999). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: língua estrangeira moderna*. Brasília: Autor.
- (2002). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna*. Brasília: Autor.
- (2006). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasília: Autor.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Perrone-Moisés, L. (2006). Literatura para todos. En *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia/Universidade de São Paulo.
- Todorov, T. (2012). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Raquel Da Silva Ortega es profesora asistente de Lengua Española y Literaturas Hispánicas en la Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/BA – Brasil). Es magíster en Letras Neolatinas y cursa el Doctorado en Estudios Literarios Neolatinos en la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Es profesora en cursos de grado y postgrado en el área de formación de profesores, coordinando proyectos sobre la enseñanza de la literatura y de la cultura hispánica en las clases de ELE.

Adriana Ortega Clímaco es profesora de la Enseñanza Básica, Técnica y Tecnológica en el Instituto Federal de São Paulo (Jacareí/SP – Brasil). Es magíster en Letras Neolatinas y cursa el Doctorado en Estudios Literarios Neolatinos en la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Publicó el libro *História e ficção em Santa Evita* (Jundiaí, Paco Editorial, 2014).

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LITERATURA EN LA UNIVERSIDAD

Fabián Gabriel Mossello

fmossello@gmail.com

Profesor Regular Universidad Nacional de Villa María

Villa María – ARGENTINA

Resumen

Las nuevas consideraciones sobre el lenguaje, en particular desde la segunda mitad del pasado siglo XX, en el marco también del desarrollo de nuevas disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la teoría de la enunciación, entre otras, han abierto otros horizontes para trabajar lo literario en los distintos niveles de la escolaridad. Si nos centramos en la enseñanza de la lectura y la escritura de literatura, esta ha sufrido una serie de cambios sustanciales que permitieron salir de las viejas recetas de la copia o reproducción para instalar la idea de que leer y escribir suponen procesos interactivos y transactivos que involucran al sujeto en distintos niveles del proceso de la textualidad, como afirma Goodman (1986).

De todos modos, las universidades no han receptado las notas del cambio con la misma claridad y del mismo modo. Aunque resulte paradójico, en el contexto de la Educación Superior Universitaria no son frecuentes los espacios para la lectura y la escritura de literatura ajustados a los cambios que propone este nuevo paradigma. Persisten las ofertas de espacios extracurriculares, sujetos a la idea del acercamiento a la literatura sólo como momento sensibilizador o, en el mejor de los casos, propiciando el manejo de unas retóricas limitadas: lectura y escritura dramática, de poesía, de ensayos, entre otras. Poco se dice de la lectura y la escritura literaria como trabajos, espacios de reflexión cognitiva, lugares de discusión teórica y prácticas sociales que involucran subjetividades e identidades. Nuestra comunicación intenta una reflexión y propuesta atendiendo a estos aspectos para un nuevo espacio curricular de Lectura y Escritura Literaria en la Universidad.

Palabras clave: literatura - escritura - universidad

“Leer y escribir son prácticas significativas equivalentes en correlación con el texto [...].

Leer no es escribir de nuevo el texto, es hacer que el texto se escriba, en el mismo movimiento de alejamiento y desposesión que caracteriza el gesto de la escritura [...].

Leer es trabajo, una travesía constante”.

Severo Sarduy.

Grafein.

La pregunta

Las nuevas consideraciones sobre el lenguaje, en particular desde la segunda mitad del siglo pasado, en el marco también del desarrollo de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la teoría de la

enunciación, entre otras, han abierto nuevos horizontes para trabajar lo literario en los distintos niveles de la educación. Si nos centramos en la enseñanza de la lectura y la escritura de literatura, ésta ha sufrido una serie de cambios sustanciales que permitieron salir de las viejas recetas de la imitación y/o reproducción, para instalar la idea de que leer y escribir suponen procesos interactivos y transactivos que involucran al sujeto durante todo el desarrollo del aprendizaje, como afirma Goodman (1986).

De todos modos, y a pesar de que han pasado muchos años y muchas reformas educativas, en el contexto de la Educación Superior Universitaria no son frecuentes los espacios para la lectura de literatura ajustados a los cambios que propone este nuevo paradigma.

Podemos, sin incurrir en generalizaciones, considerar dos tipos de espacios que coexisten dentro de las universidades argentinas y que tienen como actor necesario las carreras especializadas, es decir, los Profesorados y Licenciaturas en Lengua y Literatura. Dos propuestas diferenciadas por sus objetivos, metas, metodologías y modos de evaluar.

Por un lado, dominan el escenario los tradicionales espacios para la enseñanza de la literatura sujetos a la lógica de la cátedra universitaria y diferenciados por sus temas y corpus -literatura argentina, latinoamericana, europea, norteamericana, entre otros- pero coincidentes en sus metodologías. En general, salvo algunas excepciones, estos espacios están marcados por la evaluación sumativa y la reproducción de saberes. En ciertos casos se enfatiza algún tipo de crítica particular -comparatista, estilística, política o semiótica- pero es decisivo el enfoque histórico.

Por otro, y como respuesta, tal vez contraefecto a aquella enseñanza centrada en el contenido, y en sintonía con aquellos primeros experimentos educativos de la Escuela Nueva¹, entre otros, aparecen las ofertas de los llamados espacios extracurriculares para la creación literaria. Designados de múltiples maneras, pero que recuerdan a muchos proyectos no necesariamente educativos con cierta historia -café literario, salón literario, tertulia- se fueron perneando en la educación universitaria, casi siempre como proyectos de extensión, estas propuestas más bien construidas a partir de la idea romántica del lector libre, que en vez de esgrimir un argumento interpretativo aprendido, ahora puede decir “me parece”, “a lo mejor”, “esto puede ser”; así, del rigor conceptual de la cátedra hemos saltado a la libertad sin fronteras significativas de los espacios extracurriculares.

De alguna manera, la Universidad resuelve la falta de espacios para la creación y la lectura literarias con estos espacios extracurriculares, sujetos a la idea del acercamiento a la literatura como actividad sensibilizadora o lectura por placer y que supone, en casi todos los casos, o leer producción personal de los mismos talleristas, o de autores canónicos, para enriquecer las agendas personales.

En esta dicotomía falta un tercer tipo de propuesta: la del taller como lugar germinal del conocimiento; un espacio en el que leer y escribir es un *trabajo* (Barthes, 1981: 64); un trabajo artesanal que involucra procesos cognitivos complejos. Leer literatura es práctica social que compromete al tallerista en múltiples dimensiones -cognitiva, pragmática, patémica-. En este caso,

...la modalidad de taller, [aporta] desde la práctica más que desde la teoría la concepción de texto móvil, nunca cerrado definitivamente, siempre en estado de versión modificable. Cada lectura de un texto producido en taller revela a su autor las múltiples lecturas posibles y lo invita a revisar, modificar y mejorar hasta donde decida (Finocchio, 2009: 6).

Así, sobre la base de una lectura que resignifica el objeto, es decir, una lectura multiplicadora, la práctica de taller potencia el desarrollo de estrategias y habilidades que van más allá de la mera reproducción de contenidos.

Presupuestos para una propuesta de taller creativo en la Universidad

La lectura y la escritura de literatura pueden ser abordadas teniendo en cuenta estas ideas en el entorno específico del aula universitaria. Espacio que supone, por lo general, un grupo *heterogéneo* de alumnos (estudiantes de Música, Cine, Sociología, Ciencias Políticas, Idiomas o Letras, entre otras carreras), situación que dinamiza la propuesta y diversifica las motivaciones.

En primer lugar debemos partir, como ya se dijo, de la idea de que la lectura y la escritura son *trabajos* (Barthes, 1981: 32) que implican estrategias del sujeto frente al lenguaje. Leer no es sólo decodificar, y

¹ La Escuela Nueva es un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX y que proponía una educación sujeta a los principios de Jacques Rousseau, es decir, una educación abierta a lo natural, la espontaneidad, la intuición y demás principios defendidos por el romanticismo.

escribir, usar una tecnología. Son prácticas densas y complejas que involucran al sujeto en distintos órdenes de su praxis. Esto supone una segunda idea: considerar la lectura y la escritura como trabajos del pensamiento, de la acción, de la pasión. Una propuesta ‘volumétrica’, en la que los tres órdenes de la práctica se imbrican.

En tercer lugar, estos órdenes no deben interactuar sólo para resolver una consigna -en tanto producto-. Es necesario partir de la idea de que la práctica de escritura es también un proceso que debe propiciar reflexiones sobre el mismo hacer. Siguiendo el “modelo propuesto por Flower y Hayes, la composición de un escrito se realiza a partir de tres operaciones básicas (planificación, textualización y revisión) recursivas, pues no suponen una secuencia sino que varían de acuerdo con la situación de escritura que plantea cada texto en particular” (Finocchio, 2009: 9).

En cuarto lugar, leer y escribir en la Universidad deben ser prácticas intertextuales, interdiscursivas e interdisciplinarias. Tanto la resolución del problema que supone la lectura de literatura, como la concreción de un proyecto de escritura deben abrirse a otras perspectivas que retomen los problemas de género, de los límites entre ficción y no-ficción, del lector, del lenguaje, de las conexiones con el campo literario, cultural e histórico, entre otros. Un diálogo abierto con saberes disciplinares como los de la teoría literaria, las historias de la literatura, la crítica, las didácticas específicas. Esto permite complejizar las prácticas, densificar sus alcances y redimensionarlas significativamente en contextos de la Educación Superior.

En quinto lugar, la reflexión sobre la escritura y la lectura permite superar ‘el momento sensibilizador’ para propiciar la construcción de conocimiento. Pero, ¿qué ocurre cuando resolvemos una consigna de lectura o de escritura? ¿el sujeto es el mismo después del desafío que suponen estas prácticas? Nuestro punto de partida es la afirmación de que leer y escribir transforman al sujeto, modifican su visión de mundo, y aportan nuevas formas de conocer.

En sexto lugar, afirmamos que, lejos de la idea de que la literatura es un tipo de discurso excluyente por la naturaleza de su lenguaje, los temas, y el espacio de circulación, la propuesta que realizamos supone considerar la lectura y la escritura como prácticas inclusivas, atravesadas por los itinerarios individuales y colectivos de una cierta comunidad. Esto implica pensarlas como hacerres sometidos a las tensiones que articulan, no sólo el campo literario, sino también social, histórico e ideológico que atraviesan al individuo. Todos pueden escribir, todos pueden leer; basta proponerse el ejercicio artesanal de hilvanar palabras, de ejecutar la partitura del lenguaje, de saborear las páginas “levantando la cabeza” (Barthes, 1981: 42) para buscar las reminiscencias del texto. Esto abre un séptimo punto en relación al delicado asunto del canon, pues ¿qué leemos para sostener la propuesta?

Martín Kohan afirma al respecto que

...la temática del canon literario toca un aspecto fundamental del trabajo de los docentes (pero también del trabajo de los escritores, los críticos, los periodistas culturales, los bibliotecarios, los editores, los traductores, los sociólogos, etc.), en la definición del canon se dirimen centralidades y periferias, valores y disvalores literarios, consagraciones y postergaciones, pedestales y olvidos; también se determina qué literatura va a ser leída y qué literatura no va a ser leída, y de qué manera va a ser leída la que sea leída (dentro de qué tradición, con qué categorías, con qué sentidos); en la definición del canon literario se dirime también una manera de concebir una identidad (aquella a la que una determinada literatura puede interpelar; ya sea por ejemplo la literatura latinoamericana, o la literatura judía, o la literatura argentina, o la literatura universal, etc. (Kohan, 2009: 8).

Al respecto Ana María Finocchio reflexiona que “la biblioteca no es fija, [...]. Cada mudanza siempre trae un nuevo ordenamiento, una recolección” (Finocchio, 2009: 11). Estas ideas del canon como espacio móvil deben iluminar nuestra práctica de taller que no se podrá restringir únicamente al campo de lecturas, y las propuestas de escritura en base a autores clásicos (para nuestro campo literario -Borges, Marechal, Arlt, Puig, entre otros-). Es necesario abrir el diálogo a autores que invoquen otras estéticas, soportes, y circuitos de lectura, digamos Haroldo Conti, Daniel Moyano, Fontanarrosa, entre otros, multiplicando los estilos y los medios -historieta, cine, teatro representado-. La dinámica del campo de lecturas es una de las claves de este tipo de taller; un canon abierto y permeable permite el juego de las lecturas posibles, enriquece las categorías problemáticas y ofrece al tallerista una visión más amplia de qué es la literatura.

Un punto importante en estos talleres universitarios es el salto necesario de lo discursivo a lo social, cultural, histórico, que supone pensar en el texto, además de un lugar donde construir lo literario, un momento del decir sobre lo que le pasa al tallerista. En estos talleres de literatura es frecuente el salto a las historias de vida, imbricadas por los datos que provienen del contexto crítico de producción. Emergen, entonces, textos que constituyen, como dice Leonor Arfuch “las narrativas del yo, que configuran un

espacio biográfico no como una mera sumatoria de géneros diversos, ‘nobles o plebeyos’, sino como un horizonte de inteligibilidad para leer, sintomáticamente, tendencias de la cultura y de las formas de ser y hacer de nuestro tiempo” (Arfuch, 2009: 6). En el fondo de la cuestión, la lectura y la escritura desembocan inevitablemente en el sujeto, es decir, en un recorrido que retorna al Yo. Por todo, consideramos que este modo de leer y escribir literatura propende a la construcción de subjetividades que en su sutura (Hall, 2003: 63) modela identidades.

Por último, el taller que describimos es curricular. Es decir, integra el espacio de asignaturas que debe aprobar un alumno en condición de regular. Por lo tanto necesita ser evaluado como otras asignaturas. ¿Cómo medir la creatividad? Este aspecto lo desarrollaremos en el apartado siguiente.

Los lineamientos mostrados no constituyen niveles a cumplir de manera secuenciada. Más bien tienen la intención de proponer una paleta de aspectos a tener en cuenta, como líneas de acción para organizar unas prácticas -leer y escribir- en relación con un objeto a priori problemático -la literatura- en un contexto tan rico como complejo -la Educación Superior Universitaria-. Como dice María Pilar Gaspar,

Una intuición que suele circular socialmente y que ha tenido fuerte impronta en las prácticas [educativas] [...] es la de que la lectura constituye un acto por medio del cual se "decodifica", esto es, a partir de los signos gráficos se asocian esos signos con sonidos y con significados. De la misma manera, se suele considerar que escribir es "volcar las ideas sobre el papel" [...]. Lo cierto es que leer es mucho más que decodificar y escribir no es sólo trazar signos que representan ideas. Por tanto, leer y escribir (y también hablar y escuchar) son tareas que ponen en juego muchos otros conocimientos. Es función de [las instituciones educativas] [...] (y de todos los docentes) colaborar para que los alumnos aumenten los conocimientos involucrados en las tareas de lectura y escritura” (Gaspar, 2009: 6).

¿Pero, cómo articular estas reflexiones con la práctica concreta de la lectura y la escritura creativa en la Universidad? ¿Qué particularidades tiene este espacio que debemos atender?

Reflexiones para una buena práctica de taller

Un decálogo incompleto...

1. El espacio del aula universitaria supone, por lo general, un grupo *heterogéneo* de alumnos (estudiantes de Música, Cine, Sociología, Ciencias Políticas, Idiomas o Letras, entre otras carreras), situación que dinamiza la propuesta y diversifica las motivaciones.

2. La literatura en los estudios de nivel Superior Universitario discurre entre distintos campos disciplinares: la historia de la literatura; la crítica y la teoría literaria; las didácticas específicas, entre otras asignaturas. El taller que proponemos debe establecer un *diálogo con estas disciplinas*, en una apertura a sus metodologías, sus objetos específicos, además de la literatura, sin que esto suponga interferencia de contenidos y actividades. De la teoría literaria se retomarán sus preguntas: ¿qué es la literatura?; ¿qué es y cómo se constituye el canon literario? De la crítica, las formas de “acceso al texto”. De la historia literaria, los recortes de corpus, las generación, grupos, escuelas.

3. *Leer es también elegir qué leer*. La constitución del campo de lecturas es un asunto clave en la dinámica del taller universitario. Sobresalen las preguntas y los criterios: ¿históricos?, ¿por autores?, ¿estéticos? La misma constitución heterogénea del espacio modela el canon. Lejos de ejes fijos o más estructurados, como podría aparecer en otras asignaturas, el coordinador de un taller de lectura y escritura puede modelar activamente su campo de lecturas en relación a intereses y respuestas del tallerista a los temas y géneros propuestos. Esta libertad permitirá hacer circular los objetos literarios según la apreciación del lector y así conformar recorridos personales de lecturas.

4. *Leer implica un modo de preguntar*. En un taller de lectura y escritura literarias universitario valen todas las “entradas” posibles, sólo limitadas por la pertinencia al encuadre epistemológico. Partimos de la idea de que las prácticas de lectura y escritura deben propiciar procesos, tanto cognitivos como pragmáticos y patémicos. Leer debe ser una instancia abierta al diálogo, ‘levantando la cabeza’ como sugería Barthes (1981). Dada la heterogeneidad esencial del alumnado de la universidad, el tipo de devolución es multidireccional y multiplicadora. En un mismo curso conviven saberes, edades, actitudes y aptitudes

disímiles, por lo que la lectura de literatura en la universidad es un desafío para el que coordina, pero también fuente de recorridos muchas veces reveladores.

Cuando en las distintas áreas curriculares se aborda la lectura de un texto, cabría preguntarse para cada caso particular, como afirman algunos especialistas: ¿qué queremos que los alumnos comprendan de este texto?; ¿es importante la afectividad en la comprensión? Estas preguntas tienen derivaciones metodológicas y suponen una convicción. Tal vez no habría que pretender que la lectura que realicen los alumnos agote todo lo que nosotros comprendemos al leer el texto. Tal vez, a veces podamos orientar la lectura únicamente para que presten atención a un aspecto o concepto (tal como hacemos todos los lectores al leer algunos textos, por ejemplo, en busca de alguna información específica). En ese caso, no es necesario hacer un trabajo exhaustivo, sino simplemente colaborar para que logren “la conceptualización que, desde la enseñanza, se ha priorizado” (Gaspar, 2009: 8).

5. *Escribir es un hacer multiplicador para las instancias del decir.* En relación con la escritura sucede algo parecido que con la lectura. Los talleres universitarios son espacios de alta permeabilidad de temas, géneros y estéticas, para citar sólo algunos aspectos. Un estudiante de una licenciatura en Música es probable que apele a recursos diferentes a los que podría apelar uno de Letras o Cine. En este sentido, la escritura de

...la literatura pone en juego una serie de saberes y conocimientos propios y particulares de cada época. Expone, con ese particular modo de entramar las palabras, una serie de temas y los hace trabajar. El amor, la muerte, la soledad, la envidia, el narcisismo, el holocausto, la hermandad [...]. La literatura tiene esa virtud de hablar de todos esos temas; incluso cuando no existe otro modo de referirse a esos temas, la literatura siempre puede hacerlo. Cuando la censura se aplica, sólo el discurso literario es capaz de continuar hablando de lo que está prohibido. Por eso la literatura es peligrosa. Por eso hay que vigilarla, cercar unos contenidos que se consideren apropiados y callar otros.” (Cano, 2010: 11).

6. *La evaluación.* El taller que describimos es curricular. Es decir integra el conjunto de asignaturas que deberá aprobar un alumnos regular. Por lo tanto se debe evaluar, poner una o varias notas. Pero, ¿cómo evaluar la creatividad, la imaginación?

Creo que en términos todavía provisionales, se puede calificar en un taller de lectura y escritura literarias atendiendo a distintos aspectos de las prácticas:

* Al proceso de lectura y escritura. Se puede evaluar la planificación, el recorrido y los resultados de ese proceso, con aciertos y errores. El error es parte del proceso, por lo que es importante evitar las calificaciones, al menos en un principio, del tipo sumativas.

* Al producto. Si empezamos diciendo que la escritura (y también la lectura) se ajustan a un plan cognitivo que implica pruebas, ensayos, marchas y retrocesos, es de esperar que en algún punto del proceso se concrete un producto (provisional) pero producto al fin, evaluable. Evaluar textos en este nivel puede ser una oportunidad, no sólo para considerar una nota, sino también revisar detalles y pulir aspectos para futuras prácticas. Así, “escribir siempre es reescribir, por lo tanto, es necesario convertir nuestra práctica de corrección en práctica de lectura o revisión de los textos de nuestros alumnos para orientar su reescritura” (Finocchio, 2009: 11).

Un modelo de consigna para un taller de lectura y escritura literarias universitario.

Una resolución posible

En lo que sigue, presentaremos una consigna para un taller universitario de lectura y escritura de literatura siguiendo los principios descriptos en los anteriores apartados. Hemos elegido esta consigna porque permite trabajar las dos prácticas básicas -leer y escribir- con apertura a procesos diversos en el orden del pensamiento y la creatividad. En este caso, la consigna parte de un cuento de Juan Rulfo, *Nos han dado la tierra* (1953). Leer a Rulfo es una verdadera experiencia con la literatura; es un autor, para decirlo con Umberto Eco (1965), que escribe textos abiertos, que habilitan lecturas que exceden el campo de lo literario, para arribar a problemas sociológicos, antropológicos, políticos, entre otros. Los alumnos convocados para realizar este doble ejercicio de lectura y escritura son de un espacio común a todas las carreras de nuestra Universidad Nacional de Villa María, lo que llamamos el Módulo de Arte I, dentro del cual articulamos un espacio específico de Lectura y Escritura Creativas de Literatura. Los alumnos universitarios, provenientes de diversas carreras de nuestra Universidad y no necesariamente asociadas a lo literario, fueron invitados con esta consigna a relacionar el universo cognitivo y experiencial de su carrera

específica con el mundo literario que desplegaba Rulfo. De este modo, cada tallerista hizo su recorrido, enriqueciendo la mirada del texto-fuente, para reescribirlo a su modo. En lo que sigue mostraremos la consigna y un análisis de tres resoluciones de talleristas.

La consigna

Consigna de lectura: Lee el cuento del escritor mexicano Juan Rulfo *Nos han dado la tierra*, perteneciente al libro *El llano en llamas*. Anotar todas las particularidades que se vayan presentando en el trayecto de lectura. Algunas sugerencias y preguntas orientativas:

- *¿Qué problemática tienen los personajes con la tierra?
- *¿Con quién polemiza el conjunto de campesinos?
- *¿Qué les habían prometido y qué les dieron?
- *El lenguaje ¿es distinto? ¿Por qué? Quizás algunos términos no se entiendan, esto tiene que ver con el habla particular del contexto de escritura ¿Podés buscar sus significados?
- *Hay un narrador, ¿qué dice?, ¿desde qué posición?

La consigna de lectura generó una discusión que se enmarcó dentro de los límites del texto. En casi todos los casos, las referencias a los distintos efectos de sentido se asociaron con recorridos concretos de los personajes dentro de la historia rulfiana, sin extrapolaciones hacia otros espacios no-literarios, como ser lo político, social, antropológico, filosófico, entre otros. Estas respuestas podrían extenderse a casi todas las resoluciones de lectura que se vienen concretizando en el taller universitario aludido. Hay un aprendizaje, en principio, disciplinado para leer, que supone una sujeción a las pistas de lectura del texto-fuente, en un rastreo que nos acerca a la mirada immanentista promulgada por el estructuralismo literario.

Consigna de escritura: Rulfo no cuenta todas las historias; su escritura es lacónica como sus personajes que por lo general no hablan mucho. Vamos a darle voz a uno de ellos y pedirle que nos cuente su historia apenas insinuada en el texto. Escribe un relato breve en el que el personaje que lleva la gallina debajo de su saco cuenta su historia a los otros campesinos que lo acompañan.

El planteo de esta actividad de lectura y escritura fue pautado para dos horas de trabajo. Una hora y cuarto para la lectura del relato y la escritura del texto breve, y el resto para una devolución grupal y oral. Lo que se presenta a continuación es un extracto de conclusiones sobre las tendencias que observamos en este curso concreto del Módulo I, en relación a particularidades dominantes en los procesos de lectura del relato de Rulfo y en las puestas en escritura de la consigna formulada. Hemos seleccionado a tres talleristas por considerar que representan las tendencias paradigmáticas dentro de este grupo.

Observaciones

Las tres resoluciones muestran las variantes de cada tallerista en relación a la consigna-base para escribir a partir del relato de Rulfo. La consigna marca un rumbo a seguir, pero no cercena la capacidad inventiva e imaginativa del alumno que, como se muestra en los textos, ha optado por recrear distintas escenas posibles de algunos personajes, y en algunos casos a través de situaciones no contempladas en el relato de origen.

La primera tallerista optó por un enunciado cargado de nostalgias por un pasado desaparecido, atravesado por la fertilidad, la buena vida. De ese pasado sólo queda la gallina y un porvenir de soledad e infertilidad figurativizada en el Gran Llano. El tomo del texto se hace dramático pues es una increpación, una incisión del discurso orientado hacia el Delegado. El narrador termina con preguntas abiertas, sin otra resolución que la desconfianza y la marcación de la traición del Delegado:

Espéreme señor para explicarle. Nada, nada nacerá de la tierra del llano. Está dura, seca. Mire, de la selva de donde yo vengo sembrar la semilla era cosa seria [...]. Acá tenemos pala y azadón pero ¿cómo hacer para enterrarlos en este blanco terrenal endurecido (Tallerista I).

La segunda tallerista encuadró el asunto de la gallina en el éxodo de los campesinos. El narrador reconstruyó un itinerario que va desde que dejan la casa materna hacia la ‘tierra prometida’, con la madre muerta, pero mirándola como destinadora de un deber-hacer multiplicador de la vida. Por lo tanto no hay demasiadas quejas, el narrador asume su destino, lo inscribe en el sueño del niño y aprovecha, con una

resolución típica de nuestra literatura latinoamericana, el verdor ocasional del camino, tal como lo cuenta el relato original, para introducir la vida: la gallina quizás ponga un huevo:

El gran llano. Tempranito salimos con otros varios. La verdad cuando dejamos la casa sola, tenía esperanzas de encontrarme con un pedacito verde [...]. Así salimos al Gran Llano. Chiringa venía conmigo, no podía dejarla sola [...]. Por muy larga que fue la caminata al Gran Llano llegamos [...]. Suerte que está el río y las orillas del pueblo [...]. Quizás entierre los huevos de Chiringa, seguro que algo sale (Tallerista II).

El tercera tallerista realizó una resolución muy diferente. Le da voz a la gallina y no a los hombres. Es la gallina la encargada de relatar el viaje, la cercanía al pueblo, los olores, el calor, la evaluación del espacio como infierno y el descansar en las orillas del río. La gallina se ha transformado en narrador, evalúa, mira desde sus intereses y su posición. Es decir, este tallerista ha modificado considerablemente el mundo rulfiano:

Alguien me ve y le dice a Esteban que voy a asfixiarme ¡Menos mal que se dieron cuenta! [...]. Seguimos caminando y miro, todo es igual pero ellos hablan del olor del pueblo [...]. El olor es cada vez más preciso, el olor se acerca [...]. Justo, justito. Acá me quedo, donde el olor me llama (Tallerista III).

La dinámica del taller de lectura y escritura literarias muestra algunas regularidades que pueden orientar futuras intervenciones de este tipo en la universidad.

La *lectura* se manifiesta más conservadora, más ajustada al texto. El alumno universitario despliega un saber leer como saber hacer decir al texto lo que éste contiene en su material ficcional. De todas maneras, una vez recorrido lo que el texto nos dice desde lo literario, aparecen las lecturas a partir de las experiencias disciplinares: contenidos, géneros, y problemáticas que atraviesan sus espacio de origen, ajustando lo literario a ese marco de referencia y focalizando lo político, lo sociológico, lo histórico, entre otros, según sean estudiantes de Ciencias Políticas, Sociología, Historia, respectivamente. Aparece como desafío para el coordinador reorientar esas posiciones iniciales hacia la lectura de lo literario como una práctica que dialoga con esos otros discursos.

La *escritura*, por el contrario, es más expansiva, creativa e inesperada. El estudiante universitario parece encontrar más libertad escribiendo que leyendo. En estos casos seleccionados observamos el alejamiento del texto fuente, para iniciar procesos de reescritura -lo que implica relectura- más intensos y multiplicadores que como se dio en la lectura a secas. Es decir, en las escrituras el alumno parece encontrarse menos condicionado por el texto de origen y por lo disciplinar, para instalar un modo propio de resolver la práctica escrituraria con un juego abierto hacia lo literario.

Conclusión

Enseñar la lectura y la escritura creativas en la universidad es un desafío todavía abierto que supone una multiplicidad de caminos por recorrer. Desafío para los profesores que deben estimular su inteligencia para entender el cambiante mundo de las aulas universitarias; desafío para el alumno que se encontrará con un espacio de consignas a resolver que muchas veces ponen en juego su propia cultura.

Así, la literatura, ese discurso que calla, afirma, discute, refuta y reescribe cosmovisiones, es un buen punto de partida para enseñar en la universidad a través de estos talleres que seguimos pensando.

Bibliografía

- Alvarado, M. (coordinadora) (2001). *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Arfuch, L. (2009). *Historias de vida: subjetividad, memoria y narración*. Buenos Aires: FLACSO.
- Barthes, R. (1984). *Los susurros del lenguaje*. Bs. As.: Edicial.
- Cano, F. (2010). *Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el-quehacer docente y el-quehacer lector)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Eco, Umberto (1965). *Obra Abierta*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Flower, L. y Hayes J. (2011). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Traducción. Buenos Aires: FLACSO.

- Goodman, K. (1986). *La lectura, la escritura y los textos escritos*. Universidad de Arizona. Mimeo.
- Gaspar, M. P. (2009). *La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortus.
- Kohan, M. (2009). *Notas sobre el canon*. Buenos Aires: FLACSO.
- Mossello, F. y Melana, M. (2007). *Construcción de identidades culturales a partir de procesos de escritura de ficción*. Córdoba, Argentina: Advocatus.
- Rulfo, J. (1953) *Nos han dado la tierra*. México: FCE
- Sarlo, B. (comp.). (1981). *El mundo de Roland Barthes*. Bs. As.: Cátedra.
-

Fabián Gabriel Mossello es profesor y licenciado en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, especialista en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO y magíster en Literaturas Latinoamericanas por la UNC. En la actualidad es profesor regular en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

4. LITERATURA Y LECTURA CRÍTICA GÉNEROS, IDENTIDADES, FRONTERAS.

LECTOR COMPETENTE, LECTOR DETECTIVE: UN CONTINUUM EN TORNO AL GÉNERO POLICIAL

Carolina Muavero

anilorac09@gmail.com

asociación.aana@gmail.com

Norma Salles

nasalles@gmail.com

Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA)

Ediciones SM-Argentina

Ciudad de Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

El análisis de las prácticas que, como formadoras de docentes en educación superior, iniciamos en 2007 sobre la lectura literaria en la escuela (específicamente, género policial) y que, a partir de 2009, profundizamos en los niveles primario y medio, como coordinadoras del proyecto iberoamericano *Escribir como Lectores* en Argentina, nos posibilitó relevar las características del lector “detective” y hallar puntos de contacto con el lector competente. En paralelo, nos condujo a reflexionar sobre el carácter “motivador” que posee el discurso del policial para la lectura de textos argumentativos.

El abordaje de diversos géneros discursivos en los soportes analógico y digital, la intertextualidad como recurso didáctico, la interacción dialógica en las aulas y el encuentro con “creadores” del género facilitaron la entrada de los estudiantes en el universo de la ficción y la no ficción. Al mismo tiempo, propiciaron el análisis del discurso de diversos actantes acerca de acontecimientos de la realidad próxima; sucesos que, en un alto porcentaje, ingresaron en temáticas propias del género policial.

El camino que venimos transitando y que nos ha permitido descubrir un “continuum” entre el lector competente (el *buen lector*, al decir de Cassany) y el lector que referimos como *detective*, a partir de las microhabilidades que uno y otro ponen en juego en sus prácticas de lectura, constituye la base de esta presentación.

Palabras clave: género policial - texto argumentativo - lector competente - lector detective

*“La novela policial ha creado un tipo especial de lector.
Eso suele olvidarse cuando se juzga la obra de Poe.
Porque si Poe creó el relato policial, creó después
el tipo de lector de ficciones policiales.”*
Jorge Luis Borges ¹

Introducción

En nuestro recorrido como formadoras de docentes y conjuntamente en acciones de capacitación, hemos hecho foco sobre la lectura y la escritura de literatura en la escuela, en los niveles primario y medio,

¹Borges, Jorge Luis. Extraído de la Conferencia dictada el 16-06-1978. Recuperado de: <http://criminiscausa.blogspot.com.ar/2011/08/jorge-luis-borges-el-cuento-policial.html>

desde un enfoque interdisciplinario y complementario entre las Prácticas del Lenguaje (Lengua y Literatura) y las Ciencias de la Educación.

En esta presentación, nos centraremos en los aspectos más importantes del Proyecto Iberoamericano “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*” que nos permitió compartir diversos espacios de trabajo y de reflexión alrededor de una obra literaria del género policial, con más de doscientos maestros y profesores, y más de cinco mil alumnos entre 10 y 14 años. Un proyecto que desarrollamos desde 2009 hasta 2012 en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, de la localidad de Moreno (Gran Buenos Aires) y de las ciudades de Saladillo y 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires).²

También, expondremos un planteo teórico-práctico que orienta futuras indagaciones. Un planteo que relaciona la lectura y la escritura de textos literarios policiales con la lectura y la escritura de textos no ficcionales, específicamente de textos argumentativo-explicativos. Es a partir de esta conexión que hemos podido establecer puntos de contacto entre la formación de *lectores detectives* y la formación de *lectores competentes*. Formación que alientan los diversos niveles educativos y en la cual, el rol de mediador del docente adquiere una importancia relevante.

Presentación de la propuesta

El Proyecto “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*” es una propuesta iberoamericana que propicia la interacción *lectura – producción de textos* en escuelas de enseñanza primaria y secundaria, a partir de una obra literaria determinada y el trabajo con su autor. Al mismo tiempo, promueve la reflexión del *hacer pedagógico* en los educadores que participan de la experiencia, en torno de los tópicos *lectura-escritura-literatura*.

“*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*”³ está inscrito dentro del proyecto macro *Club de Escritura Telémaco*. Surge a partir de una iniciativa de la Comunidad de La Rioja (España) y de la Fundación SM (España) y está coordinado por la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE),⁴ con el respaldo de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

En su inicio, contempló el ingreso de tres países latinoamericanos: Argentina, Chile y Perú. Con posterioridad se incorporaron España y Colombia. En cada uno de los países, el programa se reelabora teniendo en cuenta el contexto escolar y los autores regionales.

En nuestro país, el proyecto estuvo a cargo de un equipo de profesionales⁵ -constituido en Parejas Pedagógicas- y fue coordinado por las profesoras Norma Salles y Carolina Muavero, coautoras de esta presentación.⁶

La figura de Pareja Pedagógica y su accionar complementario aparecen explicitados en el *Cuadernillo N° 1* por el equipo de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (2009) de esta manera:

Entendemos que la visión compartida y complementaria de los saberes de incumbencia de cada miembro de la pareja pedagógica con la de cada docente permitirá en este Proyecto, instalar una mirada holística de la situación de aprendizaje que se genera cuando se enseñan actos de escritura y de lectura. De esta manera, el análisis de estos actos no quedará limitado a lo estrictamente curricular, ni tampoco a especulaciones pedagógico-didácticas por fuera del contexto de un contenido específico, ni del particular grupo que aprende. Acorde con lo que venimos sosteniendo, el trabajo compartido con los docentes se convertirá en un espacio de autoría, de confluencia de saberes y experiencias, un lugar de escucha y diálogo, donde el otro (docente, pareja pedagógica) se posicionará como generador de inquietudes, consolidándose así la posibilidad de trabajar *entre* saberes, de enseñar y de aprender (3).

En lo que refiere a la participación de las instituciones educativas, es importante que maestros y profesores se interesen por los lineamientos que este propone y que se ponen de manifiesto en los materiales elaborados por el equipo de capacitadores (cuadernillos docentes, documentos de apoyo, bibliografía recomendada). Estos lineamientos contemplan tanto los objetivos generales como los contenidos del Proyecto. Veamos unos y otros.

² Una propuesta que retomamos a partir de 2014 con la incorporación de un nuevo sitio de Argentina: la ciudad de Mar del Plata.

³ Sitio web: <http://www.clubescrituratelemaco.org>

⁴ La coordinación general la ejerce la Dra. Estela D'Ángelo Menéndez, quien preside la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE).

⁵ El equipo de profesionales de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA) está integrado por: Cecilia Barrionuevo, Delia Chaves, Roberto Faggiani, Graciela Gallelli, Mariano Giménez, Celia Méndez, Carolina Muavero, Norma Sacristano, Norma Salles y Liliana Suetta.

⁶ Presidenta y vicepresidenta de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA).

Los objetivos remiten a:

- propiciar una comunidad de lectores de literatura policial;
- favorecer el encuentro entre obra literaria, autor y lector;
- generar espacios que alienten la escritura colaborativa;
- acompañar procesos de reflexión sobre la práctica docente en lectura y escritura literarias.

Por su parte los contenidos tienen en cuenta:

- la formación del lector y escritor de literatura;
- el género policial, la novela de enigma y la figura del detective;
- intertextualidad, dialogismo y producción textual;
- la construcción de estrategias cognitivas en lectura y escritura;
- lectura y escritura colaborativas: los procesos de autoría;
- el docente como lector de literatura y de su propia práctica.

También, es primordial que los educadores se comprometan a asistir a los talleres temáticos de actualización; que acepten las visitas de asesoramiento y seguimiento en las escuelas, por parte de la Pareja Pedagógica (a cargo de la capacitación); que interactúen de manera digital tanto con la Pareja Pedagógica como con docentes de escuelas de los otros países involucrados en la experiencia; que favorezcan el encuentro del autor de la obra literaria elegida con los alumnos lectores.

Desde 2009 y hasta 2012, la obra literaria seleccionada que pertenece al género policial ha sido *Octubre, un crimen* de Norma Huidobro (Ediciones SM, 2004).⁷

En cuanto a la elección del policial a partir de una novela para continuar con otros géneros discursivos tales como cuentos, historietas, leyendas urbanas, crónicas y películas, obedece a la *dualidad* que lo sostiene y a la fuerza del argumento. Hablamos de dualidad por cuanto el lector de policiales pone en juego su imaginación y su intelecto, y esa dualidad se manifiesta en la fuerza del argumento, tal como lo expresa Chiabrando (2012):

La novela policial es una reivindicación del argumento como columna vertebral (o una posible) de la literatura. Posiblemente la única novela mala que, aun siendo mala puede ser divertida, es una novela policial. Porque tiene la fuerza del argumento, el poder de la historia, lo que se puede contar a un amigo, lo que se puede transmitir en una sobremesa. La novela policial es la que, más allá de los méritos artísticos, que pueden escasear, propone casi siempre sorpresas argumentales (7).

Lectura y escritura de Literatura en la escuela: el género policial

Sustento teórico

Lo mencionado hasta aquí son características que refieren a los aspectos visibles y medibles del proyecto. Aspectos que lo hacen viable y que generan su aceptación por parte de autoridades y de docentes en general. A ello sumamos que, por un lado, revisamos y profundizamos de manera continua el marco teórico que da sustento a esta propuesta y, por el otro, significamos de manera más completa el acompañamiento que hacemos a la intervención docente en las aulas.

En lo que se refiere al *marco teórico*, la mirada puesta sobre las características del género policial de enigma y, en especial, en el papel del *detective*, hizo posible resaltar esta figura en función del proceso de investigación necesario para la resolución del enigma. Este *actante de la narración* -como muy bien lo define Klinting-, es el personaje infaltable en todo relato policial. Es quien se mueve en la *realidad* de la ficción y le corresponde interpretar lo que observa directamente en esa realidad. Es quien transita por un camino más o menos científico hasta arribar a la verdad. Así “el detective, el héroe, sigue un trayecto: crimen-datos-hipótesis-comprobación-solución, y el lector le acompaña en esta trayectoria o estructura” (Cerezo, 2006: 113).

⁷ Para la etapa 2014, los equipos de la AANA y de Ediciones SM Argentina eligieron la novela *El hombre que quería recordar* de Andrea Ferrari (Ediciones SM, 2005), a efectos de, por un lado, dar continuidad al género y, por el otro, direccionar la propuesta hacia un grupo etario mayor.

Ahora bien, en nuestra tarea de capacitación y de seguimiento del proyecto en las escuelas, hallamos que esta figura que lee la realidad con suspicacia, que conjetura y que arriesga hipótesis, tiene su correlato en un *actante lector*. Un lector que, al decir de Borges, se acerca al policial (y a *cualquier* texto agregamos nosotras) con la actitud de un detective que se deja intrigar, que sigue las pistas y que también interpreta, aunque sólo lo haga a partir de hechos narrativos.

Este hallazgo de Borges, el *lector detective* que se acerca al texto con curiosidad, con actitud incrédula e investigativa, más o menos rigurosa, en búsqueda de pistas, huellas o signos, lo encontramos en los alumnos lectores de la novela de Norma Huidobro. Así, desde la incredulidad e identificados con el personaje de la joven investigadora, los alumnos lectores se formularon preguntas, aventuraron hipótesis, infirieron la veracidad o falsedad de las pistas, se conectaron con los personajes y sus historias *invisibles*, y se apasionaron con la resolución del enigma que ofreció la autora.

Podríamos confiar en que el lector de ficción y, en este caso, el de policiales maneja saberes que hacen tanto a la organización y estructura del texto, como a una lectura más *conectiva* hacia adentro del mismo y a su vez, hacia otros textos. De allí que otro aspecto teórico destacado por el proyecto fue la *lectura intertextual*. Una intertextualidad que propicia el género policial y que pudo ser concretada en múltiples expresiones tales como el cine, el periodismo, los cuentos, el discurso jurídico, otras manifestaciones artísticas, la contextualización histórica, social y familiar a través de las *historias invisibles* detectadas en la trama de *Octubre, un crimen*.

En este sentido, el encuentro de educadores y alumnos con creadores y actantes del género -escritores, periodistas, cineastas, guionistas-, también habilitó la lectura-escucha de otros textos, esta vez traducidos en expresiones orales y escritas, cargadas de experiencias y de conocimientos que tanto a docentes como a alumnos les permitieron visualizar las tareas de lectura y escritura, desde el oficio del escritor, especialmente del escritor de policiales.

Ese ir hacia otros géneros discursivos y otros hacedores posicionó a educadores y a alumnos en el enriquecedor camino de la *intertextualidad*, entendiéndola tal como la presenta Aguirre Romero (2001):

La intertextualidad es un estado necesario del texto, una condición básica. También lo es de la condición humana. Como humanos recibimos un legado y dialogamos con él. Tejemos nuevos textos con los hilos que recibimos. Los tejidos resultantes son valiosos en la medida en que mantienen ese equilibrio entre lo dado y lo creado (2).

Y ha sido en esta línea de la intertextualidad que favorece el género, donde focalizamos nuestra mirada -si se quiere, también detectivesca- y desde la cual comenzamos a establecer *coincidencias* en los modos de leer una novela policial y un texto argumentativo-explicativo, por ejemplo, el texto de un fiscal o el de un periodista especializado en casos policiales. Así, hallamos que:

- las pistas verdaderas de la novela policial poseen un valor semántico-pragmático análogo al de las palabras clave de los textos argumentativo-explicativos;
- la trama lógico-argumentativa y la verosimilitud que presenta la novela policial tiene su correlato en la ideología que subyace en las argumentaciones del texto no ficcional.

Estas *coincidencias* junto con la figura del *lector detective* nos encaminaron a pensar en el *continuum* que mencionamos en el título de esta presentación. Un continuum sobre el que volveremos más adelante.

Sustento práctico

Con respecto al *acompañamiento* que el proyecto prevé para los docentes en su puesta en acción en el aula, con su grupo particular de alumnos y con una experiencia previa compartida muy disímil en cada caso, la propuesta puso el énfasis en resaltar los actos de intercambio dialógico, las conversaciones, la participación cooperativa en el sentido más amplio, que permitían resolver tanto los desafíos lingüísticos como los desafíos cognitivos que presentaba la novela a cada grupo etario.

Creemos que *hablar acerca de los textos escritos* es parte importante de la tarea del maestro y del profesor en la formación de lectores y, consecuentemente, en la formación de escritores. La fuerza de los argumentos que se construyen entre pares y con la mediación adulta, es la mejor base para la toma de decisiones. Una toma de decisiones que, en el caso del policial, llevó a los alumnos a crear personajes y dialogar con ellos; a rescatar historias cercanas; a revalorizar los valores sociales y familiares; a restablecer el valor de la Justicia más allá de la ficción, en la cotidianidad del país.

Así pues, el *trabajo colaborativo* que se generó en las aulas y en diferentes ámbitos extraescolares, con variados actores (bibliotecarios escolares, docentes de áreas artísticas e informática, familia, vecinos) activó el concepto de aprendizaje como constructo social y como generador de significados compartidos a partir de ideas debatidas entre todos. En varias aulas hemos asistido a auténticas tareas de investigación grupal acerca del policial, de películas referidas al género o de textos sobre la inmigración y el exilio.

En este sentido, podríamos asegurar con Rosenblatt que el trabajo del docente con la novela policial, llevó a los alumnos -a partir de una *postura estética* que fluye entre las identificaciones positivas y negativas con los personajes, la evocación de imágenes, el revivir experiencias y los sentimientos de aceptación o rechazo que despiertan las situaciones en que se desarrolla la historia-, a realizar operaciones de pensamiento tales como inferir, conceptualizar, caracterizar, definir -lo que la citada autora denomina *postura eferente*. Ambas posturas en una acción continua, dan cuenta de la construcción de significados; algunos de carácter más público y compartido (la postura eferente) y otros de carácter más privado y particular (postura estética).

Como lo precisa Rosenblatt (1996):

La postura eferente (del latín *effere*, conducir fuera) se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae luego del acto de la lectura [...] En la lectura eferente, entonces, enfocamos la atención de modo principal en la ‘punta pública del iceberg’ del sentido. El significado resulta de la abstracción y estructuración analítica de ideas, información, direcciones o conclusiones que se retienen, utilizan o llevan a la práctica al finalizar la lectura [...] La postura estética refiere al tipo de lectura en que el lector se dispone con presteza a centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura [...] Ingresan ahora a la conciencia no sólo los referentes públicos de los signos verbales sino también la parte privada del ‘iceberg’ del significado: las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen el residuo de hechos psicológicos pasados relacionados con dichas palabras y sus referentes (30-31).

Podríamos aventurar, entonces, que las *microhabilidades* alcanzadas por los alumnos a partir de la incursión en el género policial desde ambas posturas, los pone en óptimas condiciones para la lectura de la realidad, de los hechos históricos, de los otros pares y adultos y, por ende, de los textos no ficcionales que dicho género promueve. Nos referimos a textos argumentativo-explicativos propios del discurso escolar de cada día, reconocidos como *textos académicos*.

Lectura y escritura de textos no literarios en la escuela: la argumentación

Desde que nacen los niños están inmersos en múltiples alfabetizaciones, lo que supone el *acceso* a variados géneros discursivos y soportes textuales, en todas las áreas del saber. Junto a este acceso, el mundo adulto se preocupa por los procesos de *comprensión* y de *apropiación de significados*, a través de la puesta en juego de variadas estrategias cognitivas para la lectura y escritura. La utilización creativa a través de la escritura analógica y digital y la producción artística asegura, junto con el acceso y la comprensión, los verdaderos procesos de *autoría de pensamiento*.

Ahora bien, el acceso temprano a los textos narrativos literarios promete una ventaja respecto de su comprensión y de la manifestación creativa a través de pinturas, relatos y juegos. Una ventaja con respecto a los textos denominados *escolares*, de corte argumentativo-explicativo; textos complejos en los que los alumnos deben recoger información y transformarla en conocimiento.

En esta línea, queremos compartir con ustedes algunas conceptualizaciones respecto de la estructura discursiva propia de los textos argumentativos y focalizar, nuevamente, en el lugar decisivo del docente para conducir a los alumnos hacia procesos interpretativos cada vez más complejos, hacia la formación de lectores competentes.

Algunas reflexiones teórico-prácticas

Partiremos de un interrogante que usualmente se hacen los docentes y estudiosos preocupados por las dificultades para la comprensión de textos de estudio de diferentes áreas del saber, y que a partir de “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*” hemos reformulado: ¿cómo lograr que niños y jóvenes se acerquen a los textos argumentativo-explicativos en búsqueda de *pistas*, formulándose preguntas e infiriendo significados?

Acordamos con Norma Desinano (2009) en que el discurso científico-disciplinar utiliza léxico muy preciso y que se requiere una lengua constituida para acceder a textos complejos. Además y ampliando la visión, Desinano expresa:

La discursividad científica, como ninguna otra, exige la presencia de la interrogación como condición de su propio desarrollo y es así como el acercamiento a un texto científico debería plantearse en todos los casos desde un alto nivel de problematización que asegurara las condiciones de acceso (40).

A esto sumamos que así como se habla de intertextualidad en los textos narrativos, aquí corresponde hablar de *transliteralización*; es decir, un discurso en el que la voz del autor suele *apagarse* en aras de otras voces, de otros decires, mencionados en fuentes, citas, pie de páginas, etc. Esta polifonía incluye dificultades referidas a la identificación y ponderación de la postura del autor o del reconocimiento de otros paradigmas, tal como sugiere Carlino (2010) que debe hacer un alumno frente a un texto académico. Todo ello no hace más que añadir complejidad tanto lingüística como disciplinar, para rescatar las ideas principales que actuarían como *pistas* en este tipo de textos.

Y sobre este punto retomamos el concepto de *lector detective* que utilizamos para definir al lector de policiales, en tanto lo entendemos como actitud o postura valorable para abordar el tipo de texto que nos ocupa. Desde esta mirada el formularse preguntas, realizar implicaturas y extraer conclusiones formarían parte de la *lectura eferente* de la que hablamos anteriormente; lectura necesaria para hacer *transacciones* con el texto cada vez más complejas y, por lo tanto, más acabadas. Entendida de esta manera, la idea de lector detective equivale a la de *lector competente* que mencionan los Diseños Curriculares de nuestro país y que así describe Mendoza Fillola (2004):

1. Entiende que la lectura no es un simple acto de reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías) o de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que organizan el texto.
2. Sobrepasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura, porque hace de la lectura personal, sobre todo, un acto de interpretación coherente.
3. Se centra en la aplicación de las actividades y estrategias de comprensión e interpretación y en las pautas de la metacognición de la actividad lectora, que tiene presente durante todo el proceso; mediante ella, el lector organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera.
4. Está dotado de específicos conocimientos previos y experiencias lectoras que le permiten identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las ineludibles aportaciones de las variables personales (4).

Así pues, ese lector que sigue (o persigue) al detective pone en juego una serie de estrategias que lo posicionan favorablemente para abordar otros textos de igual o mayor complejidad. Estrategias que le posibilitan: distinguir pistas falsas de pistas verdaderas; agudizar su mirada y su escucha; conversar con otros (testigos y sospechosos); confrontar puntos de vista sobre los hechos; argumentar, contraargumentar.

Ahora bien ¿qué es lo que hace que un lector de textos no ficcionales se acerque a ellos con actitud indagatoria para lograr una lectura eferente satisfactoria?

Nuevamente nos planteamos el lugar del docente *mediador* quien desde su discurso escolar se propone hablar acerca de los textos escritos; conversar en el aula acerca de su estructura, de las dificultades lexicales, disciplinares y cognitivas que se presentan y de los saberes que transmiten.

La conversación y el intercambio dialógico acerca de los textos escritos permite desarrollar en los niños y jóvenes, *procesos interpretativos e inferenciales* cada vez más complejos, que aseguran el logro de la autonomía y la autorregulación necesaria tanto para los actos de lectura como para los de escritura.

¿Y cuáles son esos procesos inferenciales que tanto un lector de ficción policial como un lector de textos no ficcionales (argumentativo-explicativos) realizan y que nos permiten hablar de ese *continuum*? Para reconocerlos, recurrimos a los tipos de inferencias que nos brinda León (2003, citado por Cassany 2006):

Inferencia lógica/pragmática. La primera se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto. La segunda se basa en el conocimiento del lector y tiene porcentajes más bajos de probabilidad.

Inferencia automática / estratégica o elaborativa. La primera se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte o segura y es inconsciente. La segunda requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil o incierta y es consciente.

Inferencia retroactiva o explicativa / preactiva, predictiva o proyectiva. La primera busca un dato en el texto precedente o relaciona lo que estamos leyendo con el texto previo, mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro.

Inferencia obligatoria o necesaria / elaborativa. La primera es imprescindible para dar sentido al texto y se dice que está ‘autorizada’. La segunda ‘enriquece, adorna o adereza’ el significado básico y, por tanto, es ‘no autorizada’ (91-92).

Hacer inferencias es asumir riesgos en la interpretación de un texto a partir del contexto de producción; es hipotetizar desde las pistas contextuales para ratificar o rectificar luego, lo hipotetizado. También significa hacer presuposiciones.

En nuestra experiencia podemos aseverar que los alumnos ante la obra literaria y siempre con la mediación del docente, pusieron en juego una serie de estrategias cognitivas que les posibilitaron concretar inferencias pragmáticas, estratégicas, predictivas y elaborativas. Inferencias coincidentes a las que desplegaron cuando abordaron textos no ficcionales conectados con el género policial; por ejemplo, en torno a la evolución del detective en la novela de enigma y en la novela negra.

Sobre esa lectura *inferencial* hablamos en el *Cuadernillo N° 5* (2014):

El intercambio y la transacción de significados hacen posible la comprensión de textos cada vez más complejos, dando lugar a significados no explicitados por el autor y, como consecuencia, a la elaboración de un nuevo texto. Entendemos a la lectura entre líneas o lectura inferencial, como reveladora de significados implícitos y como la que define al lector detective, quien puede hallar en el discurso hablado o escrito la mayor cantidad de significaciones que amplíen, profundicen o completen su comprensión, y den lugar así a aprendizajes fortalecidos en el tiempo (10).

Ahora bien, “*Escribir como Lectores (de una obra literaria)*” propicia no solo el acceso a la lectura ficcional y no ficcional sino también, y tal su denominación, alienta la escritura literaria y también, la escritura crítica a partir de la mirada de un lector de literatura. Al respecto, Juan Mata (2004) sostiene que escribir sobre las lecturas puede ser precursor de la escritura argumentativa y, en este sentido, en el *Cuadernillo Docente N° 4* (2012) decimos que:

Esos ámbitos de intercambios y transacción de significados llevan a rescatar información referida al texto, información necesaria para su comprensión, pero además, permiten revivir experiencias, evocar imágenes, identificarse con personajes y procesos, tanto en lo referente a una obra de ficción como en los llamados textos de estudio, más propios del mundo científico, social y político (20).

Este docente mediador, que manifiesta entusiasmo por el tema e interés porque sus alumnos aprendan, busca provocar la lectura eferente desde una postura estética, en tanto atiende a la “*estética de la estructura que ordena las ideas, el ritmo de las oraciones, a las imágenes que afloran en la conciencia*” (Rosenblatt, 1996: 34).

A fin de acompañar al docente, se acercó en cada *Cuadernillo Docente* una serie de propuestas que alentaban: tareas de investigación en torno a la obra literaria; actividades que propiciaban la escritura literaria, la escritura crítica y la lectura intertextual. A continuación les brindamos algunos ejemplos, extraídos del *Cuadernillo Docente N° 4* (2012):

De investigación en torno a la obra.

- a) Realizar una búsqueda activa y registrar la información obtenida en libros y en la Web sobre alguno de los tópicos del policial (el uso del veneno para cometer asesinatos; los espacios cerrados en cuentos y novelas; el personaje femenino con sus tres variantes: detective, asesina y víctima; la denuncia social).
- b) Basándose en los datos recogidos sobre, por ejemplo, la mujer con sus tres variantes, indagar en la novela *Octubre, un crimen* los perfiles femeninos que aparecen.
- c) Establecer similitudes y diferencias entre las mujeres-personajes de Huidobro y lo investigado. Citar fragmentos de la novela y de los materiales obtenidos en libros y en la Web.

De escritura literaria.

Reescribir el capítulo 10, exactamente en la secuencia del encuentro de Inés con la empleada de la Hemeroteca del Congreso Nacional, desde la mirada de la empleada. Una voz que colabora con el clima de misterio que adopta la novela en este tramo.

De escritura crítica.

- a) Teniendo en cuenta el contexto histórico-social en el que transcurre la historia de la investigación, comentar qué otra actividad solidaria podrían realizar Amparito y su amiga Rosa.
- b) Ampliar un capítulo con la descripción y la justificación de esa actividad, a través de la voz de la protagonista detective.

De lectura intertextual.

- a) En el último capítulo, Amparito pronuncia un discurso sobre la situación de los jubilados frente al Congreso Nacional. Indagar en diarios (en papel y digitales) sobre esa situación en los últimos veinte años.
- b) Intercambiar opiniones con otros lectores acerca del tratamiento que del tema hace la escritora Huidobro. ¿Cuánto de ficción y cuánto de realidad hay en la novela? (10-14).

Conclusiones

Cuando desde la escuela se planifican y se desarrollan programas, actividades y estrategias para que niños y jóvenes lean y escriban, siempre está presente como finalidad el logro de la autonomía y la autorregulación. Desde nuestra perspectiva complementaria, consideramos que las múltiples alfabetizaciones por las que es necesario que transiten nuestros alumnos, suponen el acceso a variados géneros discursivos, en diferentes soportes, en todas las áreas del saber.

Ahora bien, ese acceso requiere que se trabaje (y se reflexione) sobre los *procesos de interpretación y de comprensión* de los textos literarios y no literarios, a través de la puesta en juego de variadas operaciones cognitivas, metacognitivas y sociolingüísticas, que permitan a niños y jóvenes una auténtica apropiación de significados y, a su vez, la utilización creativa en producciones de variada índole y progresivamente más complejas.

El abordaje de la novela *Octubre, un crimen* y de otros textos relacionados con el policial desde un ámbito conversacional, en donde la lectura conjunta, la relectura, las preguntas, la formulación de juicios, el reconocimiento de un buen argumento, la escritura en colaboración, fueron parte esencial de la tarea en el aula y posicionaron favorablemente a los alumnos ante la lectura de textos complejos, no ficcionales.

Por ello, nuestra mirada estuvo puesta en los *procesos de autoría* que se generan en el aula cuando un alumno siente el deseo, la inquietud, y un maestro, un profesor provocan ese deseo y le ofrecen oportunidades para pensar, y como resultado de esa interacción se produce un nuevo conocimiento.

A partir de la elección del género policial, desafiamos a los educadores a propiciar la subjetivación de la lectura y la provocación de un *pensamiento indagador*, curioso y anticipador, en tanto conocíamos que este tipo de literatura habilita actos de comprensión compleja; actos en los que se ponen en juego un sinnúmero de procesos cognitivos, que se activan en el momento de resolver un problema, un enigma.

Como formadoras y capacitadoras de docentes, y a partir de la experiencia de estos años en el Proyecto *“Escribir como Lectores (de una obra literaria)”*, hemos logrado un lugar de análisis que nos permite aventurar y, consecuentemente, compartir con ustedes algunas conclusiones provisorias con respecto a ese *punto* que une dos orillas, en tanto permite desentrañar el enigma del policial y el enigma de los textos complejos:

- 1) Cuando hablamos del *continuum* entre el lector competente y el lector detective en torno del policial, nos referimos al reconocimiento de la presencia de *elementos argumentativos* en el tejido literario policial y, a la presencia de *recursos expresivos* en el tejido de textos no ficcionales.
- 2) El lector del género policial es un lector competente de literatura en tanto se comporta como un lector detective que *resuelve enigmas*, a partir de las pistas verdaderas que brindan las obras literarias.
- 3) El lector de textos argumentativo-explicativos es un lector competente de textos complejos en tanto se comporta como un lector detective que *descubre ideas, datos, conceptos*.
- 4) El reconocimiento del continuum entre el lector competente y el lector detective de textos ficcionales y no ficcionales, es posible por la acción *mediadora* de un docente que actúa como facilitador y que lee reflexivamente su propia práctica.

A modo de corolario de esta presentación, nos parecen oportunas las palabras de Bertold Brecht (1973, citado por Link, 2003) que refieren a la proximidad que existe entre la novela policiaca y la ciencia:

Es asombroso hasta qué punto el esquema fundamental de la buena novela policiaca recuerda el método de trabajo de nuestros físicos. Primero se toma nota de ciertos hechos. Tenemos un cadáver. El reloj está roto y señala las dos. El ama de llaves tiene una tía rebosante de salud. El cielo esa noche estaba nublado. Etcétera, etcétera. Luego se levantan hipótesis de trabajo que abarquen los hechos. Al añadir nuevos hechos o al perder su valor otros ya anotados, nace la necesidad imperiosa de buscar

una nueva hipótesis de trabajo. Por último viene la prueba de la hipótesis: el experimento. Si la tesis es buena, el asesino tiene que salir en tal y tal momento y en tal y tal lugar. Es decisivo no desarrollar las acciones a partir de los personajes, sino los personajes a partir de las acciones. Uno ve a la gente actuar, en fragmentos. Sus motivos son dudosos y tienen que descubrirse por lógica. Como hipótesis decisiva de sus acciones se toman sus intereses, y casi exclusivamente sus intereses materiales. Son estos los que se busca.

Se ve aquí la aproximación al punto de vista científico y la enorme distancia con respecto a la novela psicológica introspectiva. Todo el sistema de concepción del escritor de novelas policíacas está influido por la ciencia (45-46).

Bibliografía

- AANA. (2009). *Cuadernillo Docente N° 1*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- (2012). *Cuadernillo Docente N° 4*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- (2014). *Cuadernillo Docente N° 5*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- Aguirre Romero, J. (2001). *Intertextualidad: algunas aclaraciones*. Madrid: UCM. Recuperado en: <http://www.literaturas.com/16colaboraciones2001jmaguirre.htm>
- Borges, J.L. (1979). *Borges oral*. Buenos Aires: Emecé.
- Brecht, B. (1973). De la popularidad de la novela policíaca. En Link, D. (2000). (Comp.). *El juego de los cantos*. Buenos Aires: La Marca.
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cerezo, I. (2006). *Poética del relato policíaco (de Edgar Allan Poe a Raymond Chandler)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Chiabrando, J. (2012). El género policial, antes y ahora. En AANA. (2014). *Cuadernillo N° 4*. (6-7). Buenos Aires: Ediciones SM.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Highsmith, P. (2010). *Suspense*. Bogotá: Norma.
- Klitting, H. (1998). El lector detective y el detective lector. La estrategia interpretativa de Isidro Parodi. En *Las previsiones de San Giacomo*. Recuperado en: <http://www.borges.pitt.edu/sites/default/files/0605.pdf>
- Lafforgue, J. y Rivera, J. (1996). *Asesinos de papel: ensayos sobre narrativa policial*. Buenos Aires: Colihue.
- Mandel, E. (2011). *Crimen delicioso. Historia social del relato policíaco*. Buenos Aires: CEIC Ediciones.
- Mata, J. (2004). *Cómo mirar a la luna. Conversaciones de una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M.C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mendoza Fillola, A. (2004). El lector ingenuo y el lector competente. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado en: <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209-10/Mendoza%20Fillola.pdf>
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura en Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA-Lectura y Vida.
- Teberovsky, A. y otros (2008). El discurso escolar: entre la oralidad y la escritura. En *Miradas y voces*. Barcelona: Graó.

Carolina Muavero es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Co-coordinadora del proyecto iberoamericano *Escribir como Lectores (de una obra literaria)* en Argentina. Vicepresidenta de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA). Capacitadora y formadora de docentes. Posee publicaciones en Argentina.

Norma Salles es profesora en Letras (ENP. Mariano Acosta). Especialista en Composición y Teoría Literaria (INP.San Agustín). Co-coordinadora del proyecto iberoamericano *Escribir como Lectores (de una obra literaria)* en Argentina. Presidenta de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA). Ha coordinado los proyectos *Por más Lectura en la ciudad* y *Ciudades Lectoras* (Educación, CABA). Capacitadora y formadora de docentes. Posee publicaciones en Argentina, España y Uruguay.

“HOMBRES CON HOÇICOS DE PERROS QUE COMÍAN LOS HOMBRES”. LA ANTROPOFAGIA EN ALGUNOS TEXTOS DE LA NARRATIVA LATINOAMERICANA (ENTRE COLÓN Y SAER)

Martín Sozzi

msozzi@ungs.edu.ar

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

La figura del caníbal recorre la narrativa latinoamericana desde la llegada de Cristóbal Colón al Nuevo Mundo y se prolonga en manifestaciones relativamente recientes como la novela *El entenado*, de Juan José Saer. Entremedio de ese amplio arco, un sinnúmero de relatos de la Conquista, como los de Álgar Núñez Cabeza de Vaca y Ulrico Schmidl, la consideran. Una primera distinción que puede realizarse, es la diferencia entre la antropofagia española, como práctica de la necesidad, y la función comunitaria de la fiesta antropófaga, abordada por un antropólogo como Alfred Metraux, en relación con las comunidades indígenas americanas. Juan José Saer, por su parte, retorna a la consideración del tema de la antropofagia no por una preocupación antropológica, sino perceptual: detrás de esa práctica existe una realidad que no se manifiesta de manera inmediata. Lo que es, no es lo percibido en un primer momento. Para alcanzar una comprensión de esas acciones es necesario incluirlas en un complejo modelo cultural y la percepción de ese modelo es profunda, laboriosa y requiere de un sostenido trabajo reflexivo.

Finalmente, consideramos, aunque tangencialmente, un tipo de antropofagia a la que podemos denominar simbólica y cuyos orígenes es posible retrotraer a la frase de Rubén Darío tomada de Copeé: “¿A quién debo yo imitar para ser original?”, que será retomada por las vanguardias y cuyo punto culminante se encuentra en el *Manifiesto antropofágico* de Oswald de Andrade aparecido en 1928.

Palabras clave: literatura latinoamericana - antropofagia real - antropofagia figural

Entendió también que lexos de allí avía hombres de un
ojo y otros con hoçicos de perros que comían los
hombres, y que en tomando uno lo degollaban y le
bevían la sangre y le cortavan su natura.
Cristóbal Colón, *Diario del Primer Viaje*

Me costó mucho darme cuenta de que si tantos cuidados
los acosaban, era porque comían carne humana. Para los
miembros de otras tribus, ser comido por sus enemigos
podía significar un honor excepcional
Juan José Saer, *El entonado*

‘Qui porrais-je imiter pour être original?’, me decía yo.
Pues, a todos. A cada cual le aprendía lo que me
agradaba, lo que cuadraba a mi sed de novedad y
a mi delirio de arte; los elementos que constituirían
después un medio de manifestación individual. Y el
caso es que resulté original.
Rubén Darío, “Los colores del estandarte”

En los inicios

De los relatos de Cristóbal Colón a la película *Hannibal* (1999) en la cual el personaje cinematográfico del Dr. Hannibal Lecter, fríe y degusta el cerebro de una de sus víctimas, la figura aterradora del caníbal ha recorrido un largo camino que puede retrotraerse aún más lejos, a los orígenes mismos de la civilización greco-romana, del mundo occidental.¹ Podemos remontarnos, entonces, de fines del siglo XV al mundo griego clásico, a las *Historias* del padre de la Historia, a Heródoto, quien hace mención al pueblo de los andrófagos.² También a toda una serie de fábulas medievales que sin dudas tiñe la mente de quienes llegan en diferentes expediciones conquistadoras a un territorio americano todavía desconocido y en el que se avizora la actualización de los más extraños relatos que pueblan las mentes europeas. Los mitos de El Dorado, de la isla de las Amazonas, de la fuente de la eterna juventud, del descubrimiento del Paraíso Terrenal, encuentran en el territorio recién descubierto un terreno propicio para su realización y para el encuentro con esos seres que pueblan los mitos grecorromanos y los bestiarios medievales. Los hombres que viajan con Colón y en las sucesivas expediciones que sucedieron a esa primera incursión, españoles en su mayoría, transidos por la fiebre de la *imago*, pueblan el territorio recién descubierto de una serie de entidades fabulosas que trasladan en su imaginación.³ Relatos con los que se han formado, que han incorporado desde su infancia, que han leído (en un porcentaje ínfimo) o han escuchado leer y de los que no les resulta fácil desembarazarse ni tienen necesidad de hacerlo.⁴ El nuevo territorio al que descenden de los barcos aparece superpuesto como en una transparencia con el producto de fantasías colectivas y, así, sus proyecciones mentales cubren un paisaje a veces exuberante, poblado de seres hasta entonces

¹ Chingana-Bayona (2008: 160) busca diferenciar el sentido de los conceptos próximos de canibalismo y de antropofagia. Comienza por rastrear el origen histórico de ambas palabras y afirma: “...la palabra *antropófago* es originaria de la Grecia Antigua y era vinculada a los pueblos que vivían más allá del Mar Negro, que, según se creía, consumían carne humana. Los relatos antiguos de antropofagia inician con Ctésias en Grecia y se difunden con autores latinos como Plinio “el Viejo” y Solino, quienes repiten incesantemente las descripciones sobre la existencia de pueblos y sociedades que se alimentaban exclusivamente de carne humana por gusto o por costumbre; mito que pasó a la Edad Media y que aún obsesiona a la tradición occidental. Por otro lado, *caníbal* es una palabra no europea, usada para designar a un grupo de las Antillas: los caribes, que acabó identificando al individuo que practica el consumo de carne humana”. Para estas consideraciones Chingana-Bayona se basa en las ideas de Peter Hulme vertidas en *Colonial Encounters*. A los efectos de este trabajo, utilizamos indistintamente las palabras “caníbal” y “antropófago”.

² “Los andrófagos tienen las costumbres más feroces de todos los hombres, no guardan la justicia ni observan ninguna ley. Son nómades, llevan trajes semejante al escita, tienen lenguaje propio y son los únicos de estas gentes que comen carne humana”. (Heródoto, 2009: 369).

³ Como afirma José Lezama Lima (1988: 11): “En América, en los primeros años de conquista, la imaginación no fue ‘la loca de la casa’, sino un principio de agrupamiento, de reconocimiento y de legítima diferenciación”.

⁴ Para las lecturas que influyeron en las mentes de los conquistadores resulta fundamental la consulta del libro de Irving Leonard (1996) *Los libros del conquistador*.

desconocidos, que se presta para la manifestación de las sucesivas concepciones que trasladan desde el Viejo Mundo. Como afirma Chicangana-Bayona (2008: 155):⁵

Las primeras imágenes de la carta de Colón están basadas en los *Insularios* o en las tradiciones medievales de los viajes a Occidentes: las Hespérides y los viajes de San Brendan. A partir del contacto con los pueblos amerindios estos esquemas preconcebidos son proyectados, adaptados, repetidos y alterados.

Los relatos que presentan las primeras imágenes del territorio americano, ese territorio virgen de representación hasta la llegada de la primera expedición colombina, son el *Diario del Primer Viaje* y la “Carta a Luis de Santángel”, de 1493. Ambos textos fundan las representaciones coloniales predominantes en América hasta al menos el siglo XIX. Inician -como afirma Gilberto Triviños Araneda (1988)- la percepción del nuevo continente como el lugar en donde las ficciones europeas pueden volverse realidad.

Como texto que constituye la primera mención a hombres que comen hombres en estas tierras, a prácticas antropofágicas, el *Diario del Primer Viaje* de Colón inaugura la imaginería sobre el caníbal en un territorio que luego sería el americano. A la cita que incluimos a modo de epígrafe, que corresponde al día 4 de noviembre de 1492, podemos sumar otras. En la entrada del viernes 23 de noviembre encontramos la primera mención a la palabra “caníbales”:

...aquellos indios que llevaba llamaban Bohío, la cual dezían que era muy grande y que avía en ella gente que tenía un ojo en la frente, y otros que se llamaban caníbales, a quien mostravan tener gran miedo; y desdeque vieron que lleva este camino, diz que no podían hablar, porque los comían y que son gente muy armada (Colón, 1992: 142).

A las menciones orales de los indígenas arawaks (o taínos, como los llamaban los españoles) recopiladas por Colón, siempre dudosas e inestables, siempre teñidas por la desconfianza a raíz de los intentos de explicación que presenta el propio Almirante, se suma un testimonio visual que brindan los propios indígenas al incrédulo genovés: “Mostráronles dos hombres que les faltavan algunos pedaços de carne de su cuerpo y hizieronles entender que los caníbales los avían comido a bocados; el Almirante no lo creyó.” (Colón, 1992: 164)

También en la “Carta a Luis de Santángel”, de 1493, aparece la mención a la antropofagia:

Así que mostruos no he hallado ni noticia, salvo de una isla que es Carib, la segunda a la entrada de las Indias, que es poblada de una iente que tienen en todas las islas por muy ferozes, los cuales comen carne umana (Colón, 1992: 224, 225).

Esta primera “Carta...” de Colón fue impresa y publicada nueve veces en 1493 y alcanzó alrededor de veinte ediciones en 1500, prueba de la gran curiosidad e interés alcanzados por las noticias de los descubrimientos en la Europa del siglo XVI. Prueba, además, de la rápida y vasta difusión que las ideas y las representaciones de Colón alcanzaron en diferentes sectores del Viejo Mundo,⁶ entre ellas, claro está, la propagación de la figura del caníbal.

La presencia del caribe-caníbal-antropófago, si bien no se vuelve una constante, entre otras cosas porque el Almirante pretende brindar una imagen amigable del Nuevo Mundo más cercana al mito del

⁵ Al igual que muchos otros autores. Mercedes Serna, por ejemplo, sostiene que “La imagen de América, la concepción del Nuevo Mundo, va a depender, entre otros muchos factores, de la interpretación que los primeros cronistas hacen de los mitos de origen clásico, asiático, medieval; también de los mitos precolombinos o indígenas. Entre las fuentes destacan, asimismo, los libros hagiográficos o los sucesos prodigiosos transmitidos por la tradición oral” (Serna, 2000: 17).

Beatriz Pastor (2008), por su parte, menciona cuatro textos fundamentales que organizan la percepción de Colón: la *Imago Mundi* del Cardenal Pierre d'Ailly publicada entre 1480 y 1483; la *Historia Natural* de Plinio, en la versión italiana de 1489; la *Historia Rerum Ubique Gestarum* de Eneas Silvio y, finalmente, una versión al latín de los *Viajes* de Marco Polo de 1485. Agrega Pastor que “Las concepciones de la época sobre la naturaleza de esas tierras eran fabulosas, como lo eran las expectativas de Colón ante el objetivo de su viaje. Algunas descripciones derivaban de los escritos de los autores griegos, que habían entrado en una fase de revalorización desde el siglo XIII, y principalmente de las obras de Ptolomeo, Marino de Tiro, Aristóteles y Posidonio. Otras provenían de obras científicas más recientes como el *Opus Majus* de Roger Bacon, publicado en 1269. Y las demás se encontraban en relatos de viajes, como los de Oderico de Pordenone, John Mandeville y, muy especialmente, el libro de viajes de Marco Polo.”

⁶ Véase John Elliot (1972: 27).

buen salvaje que contribuiría a popularizar,⁷ que a la del bárbaro antropófago, sí constituye una presencia atemorizadora. En función de su estrategia comercial y religiosa, Colón no puede presentar a los nuevos pobladores como *otros* imposibles de asimilar, sino como seres dóciles que de excelente grado aceptarían las buenas nuevas que se les acercan. Ausente en vastos sectores del relato, pero presente en algunos pasajes, la figura del canibal, sin embargo, gana terreno por constituir una figura llamativa, degradada, aterradoramente. Un otro absoluto.

Álvar Núñez Cabeza de Vaca y el canibal español

Desde ya que las manifestaciones de antropofagia no se circunscriben exclusivamente a las menciones que efectúan Colón y los primerísimos cronistas del Nuevo Mundo. Tampoco es una práctica que se reduce a un movimiento unidireccional, desde los indios hacia los europeos. En una relación de mediados del siglo XVI, aparecida en Valladolid en 1555, los *Naufragios* de Álvar Núñez Cabeza de Vaca, se relatan los avatares de la desastrosa expedición a cargo de Pánfilo de Narváez al territorio de La Florida. Álvar Núñez, uno de los integrantes de esa expedición a quien luego encontraremos en el territorio del Río de la Plata, nos dejó el relato de sus vivencias en el espacio norteamericano de la actual Florida. La ecuación en este caso se modifica: la antropofagia se transforma en una práctica europea debido a las lamentables condiciones en las que los españoles han quedado. El hambre, sombra que acecha más que los canibales y que transforma el miedo a ser comido en un miedo a no comer, lleva a los españoles a efectuar prácticas reñidas con lo permitido por las costumbres cristianas. Las barreras de la urbanidad son trasvasadas por una necesidad imperiosa de alimentos: alimañas, cueros, raíces, los propios caballos, se transforman entonces, en productos comestibles; por otra parte, la desnudez es otro signo que señala una lejanía insostenible respecto de la civilización europea. Tal es la situación de miseria que provoca la piedad de los propios indios:

Los indios, de ver el desastre que nos había venido y el desastre en que estábamos, con tanta desventura y miseria, se sentaron entre nosotros, y con el gran dolor y lástima que hubieron de vernos en tanta fortuna, comenzaron todos a llorar recio, y tan de verdad que lejos de allí se podía oír, y esto les duró más de media hora (Núñez, 1998: 121).

Esta carencia llega al límite de generar una situación de canibalismo entre los propios españoles. Más allá de lo extremo y espantoso de la escena, lo que puede resultarnos extraño en un principio es la actitud de los indígenas que la perciben:

...desde a pocos días sucedió tal tiempo de fríos y tempestades, que los indios no podían arrancar las raíces, y de los cañales en que pescaban ya no había provecho ninguno, y como las casas eran tan desabrigadas, comenzó a morir la gente. Cinco cristianos que estaban en el rancho en la costa llegaron a tal extremo, que se comieron los unos a los otros, hasta que quedó uno solo, que por ser solo no hubo quien lo comiese. Los nombres de ellos son éstos: Sierra, Diego López, Corral, Palacios, Gonzalo Ruiz. De este caso se alteraron tanto los indios, y hubo entre ellos tan gran escándalo, que sin duda si al principio ellos lo vieran, los mataran, y todos no viéramos en grande trabajo (Núñez, 1998: 125).

¿Por qué esta actitud de indignación de los indios frente a esta práctica desesperada por parte de los españoles? ¿Estos indígenas norteamericanos no incluían la antropofagia entre sus prácticas? ¿Consideraban que el canibalismo podía practicarse sobre los integrantes de otros pueblos pero no en relación con los propios? En todo caso, y más allá de estas preguntas cuyas respuestas se tornan muy complejas, hay un sustrato último que no se puede omitir: los españoles se vuelven antropófagos por necesidad. Son las circunstancias miserables en las que habitan las que los llevan a superar el límite de lo admisible y no la búsqueda de un espacio de ritualidad que opere como una instancia de celebración - como ya veremos que funciona la antropofagia en el caso de otras poblaciones americanas.

Algunas de las dudas planteadas podremos volver a considerarlas a partir del relato de otro cronista que recorrió una parte del territorio sudamericano: Ulrico Schmidl.

⁷ Como afirma Todorov: "...Colón va a declarar que los indios son la gente más generosa del mundo, con lo cual hace una contribución importante al mito del buen salvaje. 'Son [...] sin codicia de lo ajeno' (26-12-1492). 'Son tanto sin engaño y tan liberales de lo que tienen, que no lo creerá sino el que lo viese' ('Carta a Santángel', febrero-marzo de 1493)..."

El viaje de Ulrico

La obra del soldado alemán –bávaro- Ulrich Schmidl (o Schmidel) fue escrita en alemán y publicada originalmente en Baviera en 1567 en una colección de relatos de viaje. La edición estaba organizada en dos volúmenes cuyos títulos fueron los siguientes: *Primera parte de esta historia universal de países nuevamente descubiertos. Verídica descripción de todas las partes del mundo*. El título de la segunda parte, de notable extensión era *Otra parte de esta historia universal de navegaciones. Verídicas descripciones de varias navegaciones, como también de muchas partes desconocidas, islas, reinos y ciudades... también de muchos peligros, peleas y escaramuzas, entre ellos y los nuestros, tanto por tierra como por mar, ocurridos de una manera extraordinaria, así como de la naturaleza y costumbres horriblemente singulares de los antropófagos que nunca han sido descritas en otras historias o crónicas, bien registradas y anotadas para utilidad pública*. Al español fue varias veces traducida con títulos mucho más modestos: *Derrotero y viaje a España y las Indias* en la traducción de Edmundo Wernicke; *Viaje al Río de la Plata y Paraguay* en la edición de Pedro de Ángelis; por último, la más sencilla *Viaje al Río de la Plata (1533-1554)* en la versión de Samuel Lafone Quevedo.

Los títulos originales en alemán resaltan la pretensión de verdad del cronista. Ambas partes de la historia tienen la pretensión de ser “verídicas”, dato que se pierde en los escuetos títulos en español. Resuena inmediatamente otra historia de otro cronista a Indias: la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo, quien participó de la conquista de México bajo las órdenes de Hernán Cortés. No es la única similitud entre ambos. Tanto Bernal como Ulrico fueron soldados y testigos de vista, como se encargan de resaltar permanentemente con la finalidad de autorizar sus relatos. En ambos casos lo que se señala es el haber estado allí, el haber visto y oído, el haber sido testigo de primera mano de los acontecimientos que se van a relatar y de las descripciones de los lugares, pobladores, fauna y flora con los que se encontrarán. En el caso de Bernal la disputa por la verdad tiene como marco la obra de otro cronista, la *Historia de la Conquista de México* de Francisco López de Gómara con quien el soldado español mantiene un debate por la presentación de la verdad histórica. Mientras que para Gómara la verdad tiene que ver con un modo de decir, con la utilización de determinadas estrategias retóricas, para Bernal la verdad se relaciona con el hecho de haber estado en el momento en el que transcurrían los sucesos, de haberlos visto y oído.

Schmidl, soldado como Bernal, carente de latines, vincula también la verdad con el relato de lo que ve, con el testimonio que puede prestar de un viaje que lo transporta desde su Europa natal hasta las tierras desoladas del Río de la Plata y de vuelta a casa. Uno de los elementos que destacaremos de ese recorrido tiene que ver con la mención a la antropofagia.

Inmersa al igual que la relación de Alvar Núñez dentro de las crónicas que según Beatriz Pastor (2008: 21) corresponden al “discurso narrativo del fracaso” para diferenciarse, por un lado, del discurso mitificador de las primeras crónicas y, por otro, de las relaciones que corresponden al descubrimiento y conquista de las grandes civilizaciones precolombinas, el relato del viaje de Schmidl constituye una crónica atípica por una serie de elementos que mencionaremos.

En primer lugar, su relato presenta un viaje, y esa es la organización que estructura la relación: un recorrido por un sector del territorio americano. Ese traslado puede ser reconstruido a partir de las indicaciones espaciales y temporales que permitirían reconstruir un mapa de ese viaje que se desarrolló a lo largo de casi veinte años desde la partida en el año 1534 desde la ciudad de Amberes hasta el retorno a la misma ciudad en el año 1554. Pero no es el viaje lo que constituye un elemento atípico, sino una serie de hechos que se diferencian de lo habitualmente narrado en otras crónicas de la conquista del territorio americano. Se incluyen algunas actitudes que otras relaciones callan por diversos motivos: por una cuestión vinculada con el decoro renacentista y una idea de la historia como *magistra vitae* que tiñe a muchas de las crónicas de la conquista. Pensemos que muchos de estos textos tienen como destinatario privilegiado al Rey, o funcionan como probanzas de méritos, es decir, como relatos en los que, más allá de que no se ha obtenido oro o bienes materiales de diferente tipo, se ha obtenido algo, se ha sacado algo de esa tierra miserable, precisamente eso: un relato.

Es por ello que en muchas de ellas, por decoro o por ganar los favores del rey, se omiten muchos elementos que Ulrico decide no callar. La crónica de Schmidl, escrita por propia voluntad, es decir, sin responder –como muchas otras- a un pedido o mandato oficial, puede incluir la mención a una serie de elementos prohibidos para otros cronistas. Uno de esos elementos tiene que ver con el acercamiento sexual con las mujeres indígenas. En el caso de su visita a la tribu de los jerús, afirma Ulrico de las mujeres de esa comunidad: “Estas mujeres son muy hermosas, grandes amantes, afectuosas y de cuerpo ardiente según mi parecer” (Schmidl, 1997: 79).

Por otra parte, cuando se refiere a las prácticas propias del capitán de la expedición nos hace saber que: “Hacia medianoche, cuando todos estaban descansando, nuestro capitán perdió a sus tres muchachas; tal vez fuese que no pudo satisfacer a las tres juntas, porque ya era un hombre de sesenta años y estaba viejo” (Schmidl, 1997: 104).

Insólitas menciones a una práctica silenciada en los relatos de otros cronistas de la conquista, Schmidl ubica en primer plano las prácticas sexuales de los conquistadores y hasta llega a involucrar en esas prácticas al propio capitán de la expedición, a Don Pedro de Mendoza.

Pero mencionamos a la crónica de Ulrico, como formando parte del denominado “discurso narrativo del fracaso”. Si algo la caracteriza es la carencia, la escasez, la hostilidad de un territorio que, por el contrario, poblaba la imaginación de los conquistadores de una promesa de enriquecimiento. A diferencia de las exitosas expediciones de Cortés en Mesoamérica y de los Pizarro y los Almagro en el imperio incaico -casi contemporánea esta última de la de Ulrico-, los dos polos que encienden la fiebre por la búsqueda de mayores riquezas, es la carencia lo que caracteriza al territorio rioplatense al que arriban Mendoza y sus hombres. Una escasez que se presenta bajo la forma de diferentes manifestaciones: una carencia de vestimenta, ya que los indios “andan en cueros”; la escasez de alimentos (“no tenían que comer” es una frase reiterada); el encuentro con civilizaciones menores (en muchos casos practicaban el nomadismo), la abundancia de enfermedades que aquejan a los hombres, la hostilidad de un territorio plagado de permanentes amenazas naturales (“...tampoco he visto nunca país más malsano que ése”), la necesidad de agua, cuya provisión muchas veces se torna dificultosa, la hostilidad de los indígenas que se muestran como belicosos y poco amables, la muerte que acechaba a cada paso y diezmaba el número de hombres día a día.

De todas estas dificultades, quizás la que mayor repercusión encuentre a lo largo del relato sea la del hambre, compañero permanente, que conduce a los españoles -como ya vimos en el caso de Álgar Núñez- a la situación de antropofagia:

La gente no tenía qué comer y se moría de hambre y padecía gran escasez, al extremo que los caballos no podían utilizarse. Fue tal la pena y el desastre, que no bastaron ni ratas ni ratones víboras ni otras sabandijas; hasta los zapatos y cueros, todo tuvo que ser comido (Schmidl, 1997: 27).

Esta carencia conduce, como acabamos de decir, a la manifestación de otro de los grandes tabúes de la conquista: la antropofagia. La escasez de alimentos lleva a los hombres a comer los productos más degradados con que se encontraran y aún uno de los bienes más preciados del proceso de conquista: los caballos.

Sucedió que tres españoles robaron un caballo y se lo comieron a escondidas; y así que esto se supo, se los prendió y se les dio tormento para que confesaran. Entonces se dio la sentencia de que se ajusticiara a los tres españoles y se los colgara en una horca. Así se cumplió y se los ahorcó (Schmidl, 1997: 27).

Pero la desesperación por hacerse de comida no finaliza allí, sino que según continúa el relato de Ulrico:

Ni bien se los había ajusticiado, y se hizo la noche, y cada uno se fue a su casa, algunos otros españoles cortaron los muslos y otros pedazos del cuerpo de los ahorcados, se los llevaron a sus casas y allí los comieron. También ocurrió entonces que un español se comió a su propio hermano que había muerto. Esta ha sucedido en el año 1535, en el día de Corpus Christi, en la referida ciudad de Buenos Aires” (Schmidl, 1997: 27, 28).

Este episodio, retomado por Manuel Mujica Láinez en el cuento “El hambre” e incluido en el libro *Misteriosa Buenos Aires*, muestra cómo los españoles, por la situación de carencia absoluta, pueden transformarse en el monstruo denostado por la Europa cristiana. La antropofagia es producto del hambre, de una necesidad esencial que es preciso satisfacer. No aparece aquí, como en el caso ya tratado de Álgar Núñez, una voz cuestionadora (la de los indígenas, en ese caso) que amonesta y amenaza la actitud de los españoles. No hay tampoco una valoración por parte del propio narrador.⁸

⁸ Según aclara el propio Schmidl, el acto de canibalismo se produce el día de Corpus Christi, esto es, la fiesta del cuerpo y la sangre de Cristo, de la presencia de Jesucristo en la eucaristía. Ese día se recuerda la institución de la eucaristía que se llevó a cabo el Jueves Santo durante la última cena, al convertir Jesús el pan y el vino en su cuerpo y su sangre. A partir de las afirmaciones que

Pero esta no es la única referencia a la antropofagia que aparece en la relación de Ulrico. Pocas páginas más adelante menciona, entre otros rasgos destacados que efectúa del pueblo cario, al canibalismo que practica esa comunidad:

Estos carios habían comido carne humana cuando llegamos a ellos: cómo la comen los sabréis en seguida. Cuando estos carios hacen la guerra contra sus enemigos, entonces ceban a los prisioneros, sea hombre o mujer, sea joven o vieja, o sea niño, como se ceba un cerdo en Alemania; pero si la mujer es algo hermosa, la guardan durante uno o tres años. Cuando ya están cansados de ella, entonces la matan y comen, y hacen una gran fiesta, como un banquete de un casamiento allá en Alemania; si es un hombre viejo o una mujer vieja, se los hace trabajar, a aquél en la tierra y a ésta para preparar la comida para su amo (Schmidl, 1997: 44).

Aparece aquí otra imagen de la antropofagia. El otro ya no es comido por una inmediata necesidad de cubrir con la cuota necesaria para mantener la vida, sino que la práctica antropófaga va acompañada de una fiesta, de un ritual. Lo mismo sucede en el caso de los tupís:

Dichos tupís se comen a sus enemigos y no hacen más que guerrear continuamente, día y noche, los unos contra los otros, y cuando toman un enemigo se lo llevan a su pueblo con grades fiestas y procesiones como si se tratase de un casamiento. Cuando hay que matar al enemigo o al esclavo, se vuelven a repetir las fiestas. Mientras ese enemigo está prisionero, se le da todo lo que pida, ya sea una mujer para que se junte con ella o la comida que su corazón desee; todo lo que pide hasta que le llega el momento de morir (Schmidl, 1997: 128).

En ambos pasajes, Schmidl compara la práctica antropofágica con una fiesta de casamiento desarrollada en su Alemania natal. Lejos estamos del canibalismo español en el que se come el cuerpo del semejante por una necesidad imperiosa de alimentación. La fiesta antropófaga de los tupís o de los carios es eso precisamente, una fiesta, una celebración que presenta una serie de ritos muy precisos con los que se debe cumplir.

Alfred Metraux (2011) en “La antropofagia ritual de los tupinambá”, a partir de una serie de documentos previos de viajeros franceses al actual territorio del Brasil, manifiesta que el canibalismo no constituye solo un acto de necesidad o de venganza hacia la víctima, sino que aumenta la fuerza vital de quien lo realiza.

Tal como señala el antropólogo francés, aquel que colabora en la canibalización del cautivo, debe modificar su nombre, esto es, modifica su identidad. El caníbal, luego de realizar el ritual de la antropofagia se transforma en otro (“yo es otro” -luego de devorar al otro) e incluso hay quienes arriesgan que -simbólicamente, claro- el matador goza de un segundo nacimiento. El que devora al otro deja de ser sí mismo para transformarse en otra cosa: sufre una modificación. Y en esa modificación no se transforma en el otro, pero tampoco permanece en su ser: se modifica.⁹

Según Raúl Antelo (2011) la tesis de Metraux es una “experiencia de método”: una constatación de la invisibilidad de lo visible, una limitación extrema del etnocentrismo. Para Metraux el campo de experimentación de la antropología es un conjunto de sociedades simples, dispersas por el mundo a las que se interroga para descubrir la naturaleza íntima de los hechos sociales, ocultos bajo la aparente diversidad. El antropólogo quiere definir un fenómeno completo, variado y difícilmente explicable, que es

efectúa Paolo Vignolo (2005: 172 y ss.) en su texto resulta curiosa esta mención de Schmidl dadas las críticas que provenían de la iglesia calvinista a esta práctica católica. Según Vignolo el eje de la propaganda calvinista es el desarrollo riguroso de la metáfora que asimila el acá depravado de la Iglesia corrupta con la obscenidad del salvaje del allá caníbal. La transubstanciación es el puente que une la antropofagia de los salvajes con la de los católicos: ambas prácticas abominables (para los calvinistas), propias de la “monarquía totalmente carnal” de los papas y de sus epígonos en las regiones de ultramar, en franca oposición al viejo mundo virtuoso de los apóstoles y de los primeros mártires cristianos. Vignolo cita a un pasaje del *Nuevo mapamundi papista* de Jean-Baptiste Trento, de 1566, quien afirma que “Y luego [los curas, huéspedes de las provincias de la Misa] banquetean y beben de su buen vino, y no comen sino carne, como algunos pueblos de Brasil, llamados Caníbales, que comen carne humana”. (p.172) Agrega más adelante Vignolo que el propio padre José de Acosta “llega incluso a llamar *hostia* a la víctima de los sacrificios antropofágicos en México” (2005: 174). ¿Está Schmidl, probable adherente a la iglesia reformista, realizando una crítica a la actitud española-católica al ejecutar a los soldados antropófagos en tanto esa iglesia ejercita una religión basada en la teo(antropo)fagia?

⁹ Es posible analogar esta imagen del antropófago con la del escritor latinoamericano. Así como el como el caníbal en el acto de devorar al otro se modifica a sí mismo y pasa a ser “otro”, cuenta con un segundo nacimiento, el escritor de esta zona del mundo vive una experiencia similar en relación con la experiencia estética: el hecho de imitar al otro hace que se modifique en tanto escritor y que se transforme también en otro: el epígrafe de Darío extraído de “Los colores del estandarte” (1896) es paradigmático en este sentido. Quien imita, se transforma: no es el otro, pero deja de ser yo. Es un otro diferente: un ser original.

la cultura. El antropólogo se ve viendo. Esto es, al llegar a sociedades que constituyen el extremo último de la otredad, al percibir a ese otro hiperbólico, es capaz de percibirse, de comprender su propia situación. La visión del otro le permite apreciar en profundidad su propia existencia.

En las sociedades primordiales -según Metraux- la tradición es más uniformemente observada, los conocimientos son repartidos equitativamente y el tipo de cultura es mucho mejor definido. De la misma forma que el biólogo trata de descubrir en los organismos elementales las leyes de la vida que rigen los seres más evolucionados, el etnógrafo se inclina ante todas las formas simples de la civilización para mejor comprender este conjunto de aptitudes mentales y emotivas que hace el hombre.

Para Metraux la práctica antropofágica estaba conectada con la profecía acerca de la sobrevivencia comunitaria. Un orden anterior cesa, pero siempre hay algo que permanece permanece y perdura. El antropólogo francés descubre en la antropofagia el trazado circular de la deuda y la diferencia originarias. Los letrados de sociología reunidos en torno a Bataille, comprendían que el tiempo y el espacio de la experiencia mítica, al fundirse con el sentido de la realidad que en ellos se manifiesta, presentan una especie de validez ontológica que operaba como alternativa a la razón instrumental. La fiesta mostraba el lugar de la intersección, de una implicación constante de tiempo y espacio, antes y ahora, distante y cercano. Tomaban de las comunidades primitivas la noción de fiesta porque -según afirmaba Dumézil-, la fiesta es el momento y supone los procedimientos por los cuales el Gran Tiempo y el tiempo ordinario finalmente se comunican. Para Dumézil la fiesta realiza una abertura sobre el Gran Tiempo, que permitía conjurar la discontinuidad entre lo sagrado y el mundo humano, con la consecuente amenaza de quebranto para el orden establecido.

La fiesta aparece, entonces, como una liturgia global, como un fenómeno total: pone en juego la sociedad unánime, cuya cohesión se encuentra reafirmada. En tal clima de paroxismo, la comunidad se afirma como comunión y la experiencia se transfigura. El tiempo mítico, el tiempo inicial: la liturgia no se contenta simplemente con evocar o rememorar, sino que lo recrea efectivamente.

Esta es la función que Metraux atribuye, entonces, a la antropofagia ritual de los tupí, un sentido que ya había esbozado lejanamente Schmidl, y que el antropólogo francés logra conceptualizar en el trabajo mencionado.¹⁰

Saer y *El entenado*: la fiesta antropofágica

Vamos, por último, a la novela de Juan José Saer *El entenado*, aparecida en 1983 y escrita entre 1979 y 1982. El narrador, un muchacho español que participó como grumete de la expedición de Juan Díaz de Solís al Río de la Plata en 1516, relata su experiencia de vida entre los Colastiné a lo largo de diez años. Luego de asesinar a los miembros de la tripulación que se encontraban en tierra, incluido el capitán, los colastiné trasladan los cadáveres de los soldados españoles y a la figura innominada del narrador, quien, misteriosamente, no fue asesinado (luego se aclarará el motivo) y que comienza su periplo de diez años entre los indios. Daniel Balderston (2011: 137) especula con que se trata de la figura de Francisco del Puerto, especulación que el propio Saer confirma al señalar que:

...un día, leyendo la *Historia argentina* de Busaniche, me topé con las catorce líneas dedicadas a Francisco del Puerto, el grumete de la expedición de Solís que los indios retuvieron durante diez años y liberaron cuando una nueva expedición llegó a la región. La historia me sedujo de inmediato y decidí no leer más nada sobre el caso para poder imaginar más libremente el relato. Lo único que conservé fue el diseño que dejaban entrever las catorce líneas de Busaniche. El resto es invención pura (Balderston, 2011: 138).

¿Sólo eso leyó Saer para escribir *El entenado*? Una lectura atenta de muchos de los pasajes en los que el narrador relata, sesenta años después de sucedidos los hechos, su vida entre los indios, nos revela que, casi con certeza, no es así. Los rituales de la antropofagia, los diferentes momentos de la fiesta, las especulaciones del narrador, nos hacen pensar que en el imaginario de Saer se hallan presentes elementos que provienen de otras lecturas: la obra de Metraux o quizás sus fuentes: los viajeros franceses que vivieron entre los tupí-guaraní (Thevet y Léry, entre otros).

A lo largo de las páginas de la novela, el narrador escribe dos historias: una constituida por la propia novela y que conocemos a través de su lectura; otra, la obra de teatro, la comedia, que le solicita el personaje del viejo actor y que desconocemos, pero de la que obtenemos algunos ínfimos datos. Más allá

¹⁰ Tomo estas ideas del texto de Raúl Antelo (2011).

de la diferencia genérica, existe entre ambos textos una diferencia de grado que no es posible omitir. La relación del narrador está -según él mismo asegura- dentro del ámbito de lo verdadero. A la manera de un antropólogo *avant la lettre*, logra relatar hasta en sus mínimos detalles las costumbres y los sentidos que adquieren muchas prácticas de los colastiné:

...para los marineros todos los indios eran iguales y no podían, como yo, diferenciar las tribus, los lugares, los nombres. Ellos ignoraban que en pocas leguas a la redonda, muchas tribus diferentes habitaban, yuxtapuestas, y que cada una de ellas no era un simple grupo humano o la prolongación numérica de un grupo vecino, sino un mundo autónomo con leyes propias, internas, y que cada una de las tribus, con su propio lenguaje con sus costumbres, con sus creencias, vivía en una dimensión impenetrable para los extranjeros (Saer, 1992: 117).

Todo acto, por mínimo que fuese, entraba en un orden preestablecido, Algunas acciones, que al principio me parecían absurdas, fueron revelando su estricta necesidad (Saer, 1992: 131).

El cautivo, quien vivió entre los indígenas -parece decir Saer- es el único capaz de comprender cabalmente sus costumbres y sus prácticas.¹¹ El único en este caso -y yendo a lo que nos interesa- capaz de comprender el porqué de la antropofagia, la función del ritual antropofágico en esa comunidad, de una fiesta alucinada en la que se trasvasan todas las barreras: la deglución de los cuerpos, las borracheras, la orgía, la muerte (en algunos casos). En esas tierras con “olor a origen” (Saer, 1992: 23), el ritual antropofágico retrotrae a los indígenas a los comienzos, a los orígenes mismos de la civilización de los colastiné, al cruce de dos tiempos: al momento en el que el tiempo ancestral y el presente se yuxtaponen, lo que permite pensar a la comunidad en una dimensión histórica. “El deseo con que los contemplaban [a los cuerpos] asarse era el de rencontrar no el sabor de algo que les era extraño, sino el de una experiencia antigua incrustada más allá de la memoria” (Saer, 1992: 128).

A diferencia de la comprensión verdadera que ofrece la novela y de la honestidad de quien narra, la obra de teatro es presentada, por el contrario, como el espacio de lo degradado, de lo inauténtico, de lo falso. Sucede que en ella, antes que una búsqueda de certidumbres, existe un deseo de agradar a los espectadores, de brindarles lo que esperan ver:

De mis versos toda verdad estaba excluida y si, por descuido, alguna parcela se filtraba en ellos, el viejo, menos interesado por la exactitud de mi experiencia que por el gusto de su público, que él conocía de antemano, me la hacía tachar (Saer, 1992: 108).

El éxito comercial juega con lo sabido de antemano, con la seguridad de lo establecido. El público de la obra va a ver lo que conoce, busca certezas. Al igual que el niño que encuentra seguridad en la repetición de lo mismo, ¿podemos suponer que esa comedia muestra a los colastiné como un bárbaro pueblo antropófago?; ¿podemos suponer que esa es la representación que esperan esos hombres que daban al narrador la impresión de ser “...una muchedumbre de vestidos deslavados rellenos de paja, o formas sin substancia infladas por el aire indiferente del planeta...”?; ¿podemos suponer que la obra muestra, en definitiva, el estereotipo del caníbal que el europeo espera encontrar? Es probable. De lo que sí estamos seguros es de lo siguiente: para comprender la naturaleza ritual del acto antropofágico, lo que encierra, lo que significa, su sentido profundo, es necesario haber estado en un contacto cercano con la cultura de que se trate. Porque ese es justamente el sentido del ritual: un acto de cultura -un rito que vincula con lo ancestral- y no un hecho de naturaleza -un deseo desesperado de saciedad.

Saer no es un antropólogo, no es Metraux. Su interés principal no se relaciona con el funcionamiento de la cultura de los colastiné o de cualquier otro pueblo que practique la antropofagia. Es un escritor preocupado por el problema de la narración, por los mecanismos epistemológicos de la ficción y, fundamentalmente, por cómo y qué narrar. Y por el problema de la percepción. En *El entenado*, las indagaciones ontológicas de los colastiné son percibidas por el narrador mucho tiempo después, en el presente de enunciación: luego de transcurridos sesenta años. El sentido de la práctica antropofágica,

¹¹ En “Requiem por el ‘buen cautivo’” el crítico chileno Jaime Concha afirma que “...el cautivo instituye una situación que es franca excepción en el panorama de la conquista y que resulta un escándalo en medio del naciente colonialismo. En el contacto más o menos sostenido, en la convivencia que se hace cotidiana entre el conquistador y las que iban a ser sus víctimas potenciales, se abre una brecha de tolerancia, se produce un intercambio de valores y de costumbres que eran imposibles de concebir en medio del ejercicio permanente de la violencia” (Concha, 1986: 55). De esa forma, el cautiverio se transforma en un “oasis etnohistórico” que, de haberse producido en mayor número, habría ayudado a una interpenetración de las culturas europea y americana.

invisible para quienes no han vivido el suficiente tiempo en esa cultura, se le manifiesta, y es él quien percibe la complejidad de su funcionamiento.

Lo que se le revela al narrador es también un problema de percepción: lo que se ve en un primer momento no es lo real. El festín caníbal no es un acto de barbarie: constituye un momento privilegiado en el complejo espacio de funcionamiento de una cultura.

Consideraciones finales

En este recorrido hemos podido observar una serie de miradas diversas en torno a la práctica de la antropofagia. En primer lugar, asistimos al descubrimiento de los caribes-caníbales americanos por parte de Colón, percibidos a partir de toda una serie de prejuicios con los que el Almirante arribó a estas tierras. Luego, a la mención de la antropofagia española, una práctica de la necesidad, en el caso de los compañeros de expedición de Álgar Núñez Cabez de Vaca. La figura de Ulrico Schmidl nos permitió percibir un primer esbozo de la antropofagia como ritual, como fiesta, “como si se tratase de un casamiento” –según las palabras del soldado bávaro. Finalmente, en Saer –escritor del siglo XX– encontramos, seguramente a partir de sus lecturas de antropólogos como Metraux, la función comunitaria de la fiesta antropófaga. Saer vuelve a la consideración de un tema como el de la antropofagia, no por una preocupación antropológica, sino perceptual: detrás de esa práctica existe una realidad que no se manifiesta de manera inmediata. Lo que es, no es lo percibido en un primer momento. Para alcanzar una comprensión de esas acciones es necesario incluirlas en un complejo modelo cultural y la percepción de ese modelo es profunda y trabajosa y requiere de un trabajo y una reflexión que lleva años.

Por otro lado consideramos, tangencialmente, un tipo de antropofagia a la que podemos denominar simbólica y cuyos orígenes podemos retrotraer a la frase de Rubén Darío tomada de Copeé: “¿A quién debo yo imitar para ser original?” y qué –como vimos– Darío cita en francés en “Los colores del estandarte”. Esta actitud va a ser retomada por las vanguardias y tiene su punto culminante en el *Manifiesto antropofágico* de Oswald de Andrade aparecido en 1928. Así como hicimos mención a que el caníbal, luego de efectuar su ritual cambia su nombre y se transforma, asiste a un segundo nacimiento, el escritor latinoamericano, antropófago también en tanto se nutre del corpus libresco del otro europeo, al deglutir los modelos del Viejo Mundo se transforma en otro, habita en un “entrelugar”:¹² en eso consiste su “originalidad”. Comer al otro –en la historia de la literatura latinoamericana– ya no es degustarlo a mordiscones ni con cuchillo y tenedor sentado a la mesa de un banquete: consiste en apropiarse de la cultura del otro para transformarla en propia.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Colón, C. (1992). *Textos y documentos completos*. Ed. de C. Varela. Madrid: Alianza Editorial.
- Heródoto (2009). *Los nueve libros de la Historia*. Estudio preliminar y traducción de M. R. Lida de Malkiel. Buenos Aires: Losada.
- Núñez Cabeza de Vaca, Á. (1998). *Naufrajos*. Ed. de Juan Francisco Maura. Madrid: Cátedra.
- (2000). *Naufrajos y Comentarios*. Ed. de Roberto Ferrando. Madrid: Destin.
- Saer, J. J. (1992). *El entenado*. Buenos Aires: Alianza editorial.
- Schmidl, U. (1997). *Viaje al Río de la Plata*. Ed. de L. Baudizzone. Buenos Aires: Emecé.

Bibliografía general

- Anderman, J. (2002). Antropofagia: testimonios y silencios. *Revista Iberoamericana*, LXVIII (198), 79-89.
- Antelo, R. (2008). Local-global. De lo antropofágico a lo antropoemético. En *Crítica acéfala*. Buenos Aires: Editora Grumo.
- (2011). Apostilla antropofágica. En Metraux, A. (2011). En *Antropofagia y cultura*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

¹² Tomamos la idea de “entrelugar” de Silviano Santiago. Ese artículo del crítico brasileño, finaliza de la siguiente forma: “Entre el sacrificio y el juego, entre la prisión y la transgresión, entre la sumisión al código y la agresión, entre la obediencia y la rebelión, entre la asimilación y la expresión, allí, en ese lugar aparentemente vacío, su templo y su lugar de clandestinidad, allí se realiza el ritual antropofágico de la literatura latinoamericana”. (Santiago, 1971: 77).

- Balderston, D. (2011). Del recuerdo a la voz. En Ricci, P. (comp.). *Zona de prólogos*. Buenos Aires: Seix Barral / Universidad Nacional del Litoral.
- Blaney, L. (2008). Colón y el caníbal. *Divergencias. Revista de estudios lingüísticos y literarios*. 6 (1), 3-11.
- Chicangana-Bayona, Y. A. (2008). El nacimiento del caníbal: un debate conceptual. *Historia crítica*, 36, 150-173.
- Concha, J. (1986). Requiem por el 'buen cautivo'. *Hispanérica*, 15 (45), 3-15.
- El Jaber, L. (2011). *Un país malsano. La conquista del espacio en las crónicas del Río de la Plata (siglos XVI y XVII)*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Elliot, J. (1972). *El Viejo Mundo y el Nuevo 1492-1650*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leonard, I. (1996). *Los libros del Conquistador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lezama Lima, J. (1988). *Imagen de América Latina*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación – Universidad Central de Venezuela.
- Metraux, A. (2011). *Antropofagia y cultura*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Miller, K. (2006). Canibalismo y modernidad. La historia como plato principal. *Revista Iberoamericana*, LXXII (215-216), 515-529.
- Pastor, B. (2008). *El segundo descubrimiento. La Conquista de América narrada por sus coetáneos*. Barcelona: Edhasa.
- Santiago, S. (1971). El entrelugar del discurso latinoamericano. En: Amante, A.; Garramuño, F. (eds.) (2000). *Absurdo Brasil*. Buenos Aires: Biblos. 61-77.
- Serna, M. (2000). Introducción. En *Crónicas de Indias*. Madrid: Cátedra.
- Todorov, T. (1987). *La Conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Triviños Araneda, G. (1988). Los relatos colombinos. *Ideologie & Literature*. Spring 1988. 3 (1), 81-96.
- Vignolo, P. (2005). *Hic sunt caníbales: el canibalismo del Nuevo Mundo en el imaginario europeo (1492-1729)*. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. 32, 151-188.

Martín Sozzi es especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y doctorando del programa de doctorado en Teoría Comparada de las Artes (Untref). Se desempeña como investigador de literatura colonial americana y de historiografía literaria latinoamericana, temas sobre los que ha publicado artículos en libros y revistas especializadas. Profesor de Literatura Latinoamericana I (UBA), dicta actualmente talleres de lectura y escritura en la UNGS y en la UNAJ.

EL ENSAYO IDENTITARIO CHILENO COMO DISCURSO MULTIGENÉRICO Y MULTIMODAL: ANÁLISIS DE UN CASO¹

Federico Pastene

fpastene@ubiobio.cl

Departamento de Artes y Letras

Universidad del Bío-Bío

Chillán - CHILE

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo analizar la obra *La Olla Deleitosa. Cocinas Mestizas de Chile* de Sonia Montecino como un caso de ensayo identitario chileno (Pastene, 2010) que evidencia significativos cambios a nivel formal y temático, por cuanto se desarrolla un proceso de mutación textual que innova y transgrede la configuración del ensayo identitario mediante el empleo de estrategias discursivas como multigenéricidad (Fréris, 2009) y multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Menéndez, 2012), revitalizando el ensayo de la identidad chilena en el actual escenario del Bicentenario nacional.

Palabras clave: ensayo - identidad - discurso

Contextualización: ensayo identitario

El ensayo representa un discurso singular y polémico para la teoría y la crítica, puesto que en más de una oportunidad hace evidentes y problematiza varias cuestiones que otros géneros permiten considerar transparentes, o cuando menos posibles de postergar a la hora del análisis. Tal es, entonces, la reflexión que compartimos con Weinberg (2006) en el sentido de volver sobre estos ‘casos especiales’ o ‘atípicos’ de la literatura –diríamos del discurso y de la cultura en general– que presentan dificultades, por ejemplo, a la hora de clasificarlos, por lo tanto, es necesario aproximarnos al sistema, estudiar nuevas posibilidades y plantear propuestas capaces de clarificar este tipo de texto tan huidizo. Han existido posturas que han tratado de reducir al ensayo a un espacio neutral y descontextualizado, o de reducirlo a lecturas que atiendan de manera excluyente ya sea a la forma o al contenido, sin lograr tender los necesarios puentes entre ellos, o también con otra dimensión clave como el contexto sociocultural.

Desde un punto de vista canónico, el ensayo ha sido definido mediante un concepto que posibilita abarcar tanto al ensayo literario como al ensayo escolar, al ensayo de Montaigne como al ensayo del siglo XX: “texto en prosa que manifiesta un punto de vista bien fundamentado, bien escrito y responsable del autor respecto de algún asunto del mundo” (Weinberg, 2006: 20). De partida, esta es una definición breve y muy general, que en el fondo no da cuenta de las múltiples problemáticas que tanto el ensayo literario como el no literario, al que hemos llamado multidisciplinario, presentan en el día de hoy. Su delimitación

¹Esta ponencia forma parte de una sección de mi tesis doctoral “Mutación textual en el discurso ensayístico de la identidad chilena”, realizada en el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas Mención Discurso y Cultura de la Universidad Austral de Chile, y patrocinada por el Dr. Iván Carrasco Muñoz. Asimismo, este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación DIUBB N° 104125 1/I, de la Universidad del Bío-Bío, que me permitió realizar una actualización e indagación más profunda del tema en cuestión.

conceptual comienza a tener dificultades cuando tratamos de enriquecer esta caracterización con otras propiedades como las demandas de la forma artística, el trabajo con el lenguaje y la voluntad de estilo que muchas veces tienden a desaparecer cuando pedimos redactar un ensayo con un propósito más instrumental como el ensayo argumentativo a nuestros estudiantes en un examen. Otro tanto sucede con aquellos rasgos que una época o, antes bien, una comunidad hermenéutica específica considera decisivos, otorgándole, por ejemplo, en el ensayo de aproximación más disciplinario el sello de su campo.

Una mirada tipológica del arte literario contemporáneo hace notar que los géneros convencionales han dejado de ser fijos y se han mezclado con otros de estructura similar o distinta, surgiendo otros géneros y textos intermedios, confusos, ambiguos, híbridos, y que estas transformaciones se originan en contacto con discursos convencionalmente visualizados como no-literarios. Un acontecer semejante se registra en ámbitos científicos vinculados con la literatura, donde estos hechos presentan indicios de mayor intensidad y complejidad. La crisis y ruptura de los modelos canónicos de la literatura y del discurso mediante los mecanismos de la parodia, la distorsión, la reproducción en serie, la mezcla, fusión o hibridismo de los textos y géneros dominantes y estables de la tradición, los diferentes modos de la transtextualidad, entre otros, han dividido o debilitado la estructura y los tipos de los textos conocidos, han difuminado los lindes y abierto las fronteras entre ellos, al mismo tiempo que han cuestionado la influencia, el sentido y la validez de términos como verosimilitud, realismo, ficción, referente, veracidad, y su vinculación necesaria con tipos de oralidad y de escritura (Carrasco, 2002).

Los cambios que vive el discurso literario producido en América Latina resultan transgresores, rupturistas, abriéndose un abanico de nuevas posibilidades estéticas en una profunda tensión entre tradición y modernidad. Para Volpi (2009) la ficción en nuestro continente vive un momento inédito:

Por primera vez no se es víctima de un deber ser novelístico. Se desvanecieron las normas, los cánones, las prohibiciones –escribe así o te fusilamos, no escribas así o te ignoramos– y, salvo un puñado de críticos ponzoñosos y resentidos –es decir, un puñado de críticos–, nadie pretende fijar un baremo para medir a los escritores del continente. Por primera vez, insisto, uno puede elegir cualquier deriva y ser recibido con la misma legitimidad (o la misma indiferencia): los sutiles decoradores de miniaturas; los búfalos de la intriga policiaca; los que narran con pericia lo que sea; los vanguardistas de última hora; los etéreos de la metaficción; *los mutantes de la novela y el ensayo*; (El énfasis pertenece al autor) [...] fuera de dos o tres apocalípticos que se rasgan las vestiduras, claman ante la decadencia, acusan al mercado de todos nuestros males –antes eran el comunismo y el imperialismo– y onanistas rabiosos, escriben reseñas con el único fin de triturar a sus vecinos, nadie lamenta el cambio (77).

En el presente siglo, la construcción del discurso identitario chileno –nos referimos al conjunto de escritores que mediante el discurso han propuesto o recogido una concepción de identidad nacional– ha proseguido su camino con bastante asiduidad motivado, entre otros, por el polo de atracción que ha significado el Bicentenario de la República.² Sin embargo, el ensayo identitario chileno actual evidencia significativas transformaciones mediante rasgos singulares que denotan una evolución de este tipo de discurso en su dimensión textual, cognitiva y sociocultural. Los ensayistas actuales, entre ellos, Sonia Montecino, mantienen una preocupación por plasmar las características de un ‘ser nacional’ o de una ‘nacionalidad’, pero, al mismo tiempo, tienden, pues, a enfatizar y modificar cómo construir esta identidad nacional mediante el discurso, destacando los mecanismos o estrategias de elaboración textual y la participación de una mayor cobertura de esferas socioculturales por dejar huellas –desde su área– sobre esta temática.

Mutación textual

De partida, concebimos ‘mutación textual’ como un proceso que consiste en la producción de cambios a nivel de la organización esquemática que opera en la estructura de las obras del conjunto textual ensayístico actual que aborda la identidad chilena, produciéndose una modificación de su superestructura mediante el empleo de mecanismos discursivos o estrategias escriturales diversas (multigenericidad y multimodalidad, en el caso de Sonia Montecino) que hacen que estos procedimientos, en ocasiones, destaquen por sobre la organización semántica de los discursos.

²Nos referimos, por ejemplo, a *El Cuerpo de Chile* de Marco Antonio De la Parra (2002), *Chile, ¿de qué estamos hablando? Retrato de una transformación asombrosa* de Patricia Politzer (2006), *Comunidad, familia y nación en el Bicentenario. El sueño chileno* de Eugenio Tironi (2005), *Los nuevos chilenos y la batalla por sus preferencias* de Pablo Halpern (2002), entre otros.

En otras palabras, este proceso involucra el análisis del funcionamiento textual de un género inestable como es el ensayo, específicamente, en un conjunto textual o tipo de ensayo como el identitario chileno actual. Asimismo, es necesario revisar qué elementos configuran la invariante genérica que nos permite decir que son ensayos, pero, sobre todo, nuestro foco de interés radica en cuáles son las variantes textuales del tipo de ensayo en cuestión, a esto último atribuimos los procedimientos anteriores.

La obra en estudio y estrategias discursivas

El texto, a través de 206 páginas, despliega una serie de recursos textuales que no pueden dejarnos indiferentes al abordar un género como el ensayo y, sobre todo, si el tema es la identidad. Esta última preocupación ya la ha tratado en sus escritos Sonia Montecino, donde sobresale *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno* (1996) y también el haber sido compiladora de *Revisitando Chile. Identidades, mitos e historias* de Cuadernos Bicentenario (2003). Es decir, la preocupación idiosincrásica ha estado de modo permanente en esta escritora, pero ahora se presenta en un nuevo discurso. O, mejor dicho, ¿qué es lo nuevo del discurso identitario de Montecino?

Asumimos el planteamiento de Menéndez (2012) que analizar discursos es básicamente analizar conjuntos de estrategias discursivas. Ellas permiten describir recursos, explicar su combinación e interpretar su alcance. Estas serían para este autor “como la reconstrucción analítica de un plan de acción que el hablante/escritor, en tanto sujeto discursivo, pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos de diferentes modos con el objeto de obtener una finalidad interaccional particular” (66).

El ensayo como discurso multigenérico

Este rasgo forma parte de esta posibilidad de introducir en el discurso literario, en este caso, ensayístico, elementos variables, es decir, convertir a *La Olla Deleitosa* es un texto multigenérico, primando, por lo tanto, un espacio dialógico complejo (Fréris, 2009). La obra se organiza mediante la presencia de variados géneros discursivos literarios y no literarios que, de forma articulada, sirven para ilustrar o apoyar las aseveraciones o interpretaciones que realiza la autora. Es decir, esta *multigenéricidad* tiene un propósito bien definido: constituyen “fuentes de interpretación” en la construcción del discurso culinario identitario chileno.

En sus primeras páginas se deja entrever que el género dominante —o macrogénero— es el ensayo, con un indicio inicial: la plena conciencia de que frente al objetivo principal de su trabajo no puede pretender agotar el tema, desafío que dejará ranuras para futuras indagaciones. Es una aproximación al objeto de estudio, del cual no hay suficientes soportes empíricos, ¿y por qué tendrían que haberlos si su intención no es un tratado de culinaria sino una aproximación mediante la reflexión e interpretación?: “Es imposible abarcar el amplio universo de la antropología de la alimentación, sobre todo, considerando *la precariedad de conocimientos que nos asiste*. (El énfasis pertenece al autor). Por ello, hemos realizado un ‘recorte’ y no nos hemos dedicado a reconstruir los menús locales, regionales o nacionales, sino más bien a reconstruir ciertos platos” (Montecino, 2005: 10).

Encontramos junto con el discurso ensayístico central y dominante, *poemas*. Estos pertenecen a dos grandes poetas chilenos, Gabriela Mistral y Pablo de Rokha, que tienen la función de constituir epígrafes que introducen al tema tratado. Por ejemplo, de Mistral “En tierras blancas de sed” o “Elogio de las piedras. “Las piedras amodorradas, ricas de sueños/como la pimienta de esencia, graves de sueños/como la piña de fragancia” (Montecino, 2005: 43). Prosiguen “Elogio del agua”, “Luz de Chile”, “Canción del maizal”, “El mar”. De Pablo de Rokha, fragmentos de su monumental “Epopéya de las comidas y bebidas de Chile”: “Porque en Antilhue fructifica una longaniza tan exquisita como en Chillán, la longaniza que se comía en los solares de la gran ciudad funeral y fue como el toro de Miura: lo único definitivo, por lo cual yo prefiero adobado el lomo aliñado en Lautaro o Galvarino o Temuco, obteniéndolo con cerdo sureño, oceánico” (Montecino, 2005: 43). Ambos poetas cultivan la imaginación poética cósmica: Mistral, la imaginación terrestre. Todo lo asociado a la tierra habla en su poesía cargada de rudeza y sacrificio como las piedras, por ejemplo. En cambio, De Rokha cultiva la imaginación ígnea: todo la poesía está impregnada por el quemante fuego por el cual los alimentos transitan, cambian y están listos para el deleite comensal. Los poemas son parte de la memoria culinaria, son testimonios de la palabra vivida por el poeta que Montecino utiliza como complemento en su obra.

Los *testimonios* constituyen la materia prima de recorrido culinario. Son fuentes primarias que la escritora aprovecha justo para precisar o destacar un rasgo culinario. Las distintas voces manifiestan un

relato desde la propia experiencia como hacedores de lo culinario, productores y también consumidores. Detrás de ellos, conviven del mismo modo, tradiciones diversas que emanan de sus experiencias.

Las *recetas*, texto híbrido conformado por una serie de elementos (ingredientes) que son los descriptores seguido de una secuencia temporal que son las instrucciones. Hay recetas sobre el cebiche, la calapurca, la cazuela de ave (escrita también en mapudungún), cazuela de vaca, cazuela de cordero, charquicán, estofado de San Juan, entre otras. Este tipo de texto viene a ser un eje central de la obra, pero no se nutre solamente de estas recetas como pareciera, ya que se complementa con otros discursos más las ilustraciones gráficas y otras a todo color.

Los *Mitos y leyendas*, relatos de ficción proveniente de las culturas culinarias andinas y del resto del territorio nacional. Se deja testimonio de cómo la comida está asociada íntimamente al imaginario mítico y legendario de las comunidades. Historias que construyen identidad y sentido de pertenencia a sus habitantes, tales como el mito sobre la Llama celestial, “La olla deleitosa”, “La ciudad deleitosa” y “El torito de Caliboro”. Estos textos fundamentalmente provienen de la tradición oral que Montecino ha sabido también rescatar, preservar y difundir.

Por último, las *digresiones, exordios y notas* denotan el origen o el pre-texto de carácter científico que dio origen a este ensayo. Son fuentes que sustentan determinadas afirmaciones y referencias a otros autores fundamentalmente del ámbito antropológico. Se enriquece este género con comentarios de la propia autora, remitiéndose a sus propias obras, fuentes de testimonios orales a través de entrevistas efectuadas por la propia investigadora, y el sustento histórico que ha dejado huella de una cultura culinaria chilena. Todos estos textos se presentan de modo organizado en los tres grandes capítulos de la obra que han sido denominados: 1. “Andanzas nortinas”, 2. “Caminata por la zona central” y 3. “Caminando por el sur”.

Además, el complejo proceso hermenéutico emprendido en la obra tiene fases bien delimitadas que se articulan bajo un horizonte común que es la traducción identitaria nacional a través de la cocina, recurriendo a diversas fuentes de las cuales metodológicamente podrá visualizar aquellos rasgos ocultos de nuestra idiosincrasia, pero siempre con la convicción de que será una aproximación, solo ‘conjeturas’, no certezas científicas, como lo indica Montecino (2005):

Desde esa mirada fragmentaria en el espacio y en el tiempo es que hacemos el recorrido, esperando abrir algunas brechas y conjeturas que interroguen a la gramática con que se construye el lenguaje de lo culinario en Chile. Anhelamos con este texto entreabrir el abigarrado mundo que incorporamos cotidianamente en nuestro cuerpo y en nuestra psiquis, trayendo a la lectura memorias arqueológicas, escritas y orales, que nos ayudan al develamiento de por qué comemos lo que comemos y cómo eso nos constituye en quienes somos (10).

En este caso ejemplar el género convencional ‘ensayo identitario’ se transforma en un texto multigenérico que, entrelazado en sus formas, dan coherencia temática interna a la obra, es decir, ‘un tejido’ de textualidades que definen las distintas fuentes del discurso identitario. A la vez, que configura una obra única. Sin embargo, se rompe el ‘pacto genérico’ porque el lector piensa que es un ‘recetario’, pero es, en definitiva un ensayo, con múltiples recursos textuales. O frente a la persistencia de la duda, por la confusión de discursos, entonces, se aplica un macrocriterio que delimitaría el género ensayístico: ‘la actitud ensayística’ (Weinberg), “expresión de una cierta actitud frente al mundo”. Estamos en presencia, sin duda, de un dinamismo genérico, que ha mostrado una pluralidad de relaciones y un movimiento consciente de escritura (Fréris, 2009).

El ensayo como discurso multimodal

Del mismo modo, para facilitar esta participación del lector *La olla deleitosa* se convierte en un *texto multimodal* que combina recursos verbales escritos, icónicos y recursos electrónicos como el *email*. La autora aprovecha sin tapujos los recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las integra a su proyecto escritural, innovando absolutamente una tradición cultural. Aquí nos encontramos con un síntoma más de mutación textual que posee interesantes implicancias teóricas. El cambio teórico es desde una teoría que solo dio cuenta del lenguaje hacia una teoría que pueda dar cuenta de la gestualidad, el habla, las imágenes, la escritura y sus diversos modos de expresión y comunicación como la escritura digital, entre otros (Williamson, 2005). En el ámbito anglosajón se está trabajando con una corriente analítica de estudio desprendida del análisis del discurso, que es el ‘análisis del discurso multimodal’ que ha comenzado a preocuparse de estos fenómenos, de la integración del lenguaje verbal y otros con el soporte digital, informático, mediático e hipertextual.

Aquí algunos apuntes sobre esta nueva orientación:

Multimodal discourse analysis is a fairly new and rapidly developing perspective on discourse which that meanings are created in texts and interactions in a complex interplay of semiosis across multiple modes which include but are not limited to written and spoken language. In seeking to understand this interplay it has integrated insights from a number of more established approaches to discourse as well as other social sciences. [...] Despite its relatively short history, multimodal discourse analysis has also had an important influence on other approaches and fields, most notably in the area of literacy and the growing interest in digital literacies (Jewitt and Kress, 2003: 233).

Kress (2001) define la multimodalidad como el uso de variados modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan. En otras palabras, el enfoque multimodal sostiene que las opciones no se dan solamente en el plano del lenguaje verbal sino simultáneamente junto con otros sistemas de opciones que se realizan con él. Son cuatro dominios de la práctica en los que predomina la adjudicación de sentido. Kress (2001) los llama estratos: discurso, diseño, producción y distribución. Solo abordamos los dos primeros.

El discurso: son conocimientos socialmente construidos de (algún aspecto de) de la realidad. En este caso es la identidad chilena reconstruida en su cocina, para Montecino (2005):

La cocina proporciona así un territorio privilegiado para analizar “la densidad cultural” de un grupo humano, por cuanto se inscribe dentro del plano donde los símbolos se reproducen, se transforman o mezclan. El significado de determinadas comidas las constituye precisamente en emblemáticas para sus consumidores, para quienes tienen un sentido: no son simples signos de una comunidad, sino que son experiencias de un lenguaje compartido. Eso es lo que deseamos comunicar en este ensayo, revisitando platos considerados como propios por los habitantes de una región; porque entendemos que las identidades (locales, familiares, nacionales, etc.) se materializan en aquellos alimentos que se aprecian y en las ideologías que sustentan su incorporación mediante el consumo (16).

El diseño: son (usos de los) recursos semióticos en todos los modos semióticos y combinaciones de modos semióticos. Son las conceptualizaciones de las formas de los productos o eventos semióticos. En consecuencia, el diseño de la obra, sin duda, es innovador y transgresor, ya que integra los modos verbal (donde se despliegan los géneros) e icónico con ilustraciones de escenas de preparación de platos tradicionales, objetos de cocina (piedra de moler, cuchara, olla), insumos de cocina (plantas, animales, trigo), petroglifos de animales y fotografías de platos a color.

Sin embargo, un recurso transgresor clave es el empleo del correo electrónico. En efecto, es un recurso semiótico que efectivamente innova la ensayística, evento inédito que demanda detenernos, y es el de considerar de partida a *La olla deleitosa* como un texto abierto en el sentido literal de la palabra, que no está definitivamente terminado, sino que necesariamente requiere de una participación activa y efectiva por parte del lector, cumpliendo un rol vedado: productor empírico de textos en el circuito de la comunicación artística ensayística. Este aspecto se denota cuando la autora, utilizando el discurso del testimonio deja en blanco el resto de la página con líneas y al final aparece indicada una dirección electrónica. He aquí el ejemplo:

* Héctor González me llevó al puesto de don Humberto en las pescaderías frente al puerto de Arica, ambos sostuvieron una discusión sobre cuál pescado era mejor para el cebiche; según don Humberto, los de carne blanca, pero él prefiere lenguado. Héctor dice que la corvina. Pero los nombres del sargo, el allanque, la palometa, el peje sapo, el hacha se deslizan en sus opiniones también. En el pejerrey al dedo coinciden y recuerdan una infancia en la que la feracidad del mar era casi un mito que hacía la felicidad ariqueña e iquiqueña.

Comentarios a: olladeleitosa@gmail.com” (Montecino, 2005: 66).

Este diseño, sin duda, direcciona hacia una literatura que concibe el texto como parte de una escritura digital. Es decir, la generación de un ‘digitexto’, un texto modificable, operable y realizable en un medio digital, no convertido necesariamente en un soporte papel (Malomfalean, 2011). En su forma pura, el

‘texto digimodernista’ permite al lector o espectador intervenir textualmente y físicamente para hacer el texto, añadir contenido visible o tangible. Estamos asistiendo a una proliferación de nuevas prácticas textuales, estilos alternativos y formas espectaculares de colaboración (Kirby, 2009).

Implícitamente, el testimonio posee una fuerza perlocutiva, es decir, es una apelación al lector para que entre en la discusión, para que él sea también un protagonista en la construcción o reconfiguración identitaria, desde su propia visión influida por su posición cultural y geográfica, expresado, en fin, a partir de su invaluable caudal cognitivo culinario. Al responder estas líneas está participando del tejido que reconstruye discursivamente la identidad. Con su ejercicio deja de ser un lector ideal, invisible, sino que se identifica con nombre, con casilla electrónica.

Aquí la transgresión es novedosa y se confronta con el ensayo tradicional. La autora implícitamente invita al lector a realizar un discurso del comentario para recabar más opiniones e informaciones sobre la cultura culinaria nacional, lo invita a proseguir la discusión entablada en el testimonio.

Sin lugar a dudas, la obra, con el empleo de este recurso ha generado una desestabilización de lo que tradicionalmente se ha concebido la lectura. Es algo más allá de la recepción. ¿No habrá entonces otras alternativas? ¿No es hora de que el lector ingrese a la página, ingrese a la obra, sea un sujeto más participativo de las experiencias estéticas?

La Estética de la Recepción postula que el texto solo es obra por la actualización o concreción que lleva a cabo el lector. El texto es, pues, una premisa básica o condición necesaria insoslayable para constituir la obra... Pero a su vez sin la transformación del texto por el receptor, no hay obra. Es así como Sánchez (2005) discute esta teoría que, evidentemente, entregó aportes significativos a la comprensión del fenómeno literario, pero también tiene sus limitaciones. Entre estas últimas se encuentra el hecho de que la Estética de la Recepción sólo fija su atención en el aspecto significativo, semántico de la obra de arte, pero no en su dimensión formal y material. Otra limitante es que esta teoría no presta atención a las condiciones sociales donde ocurre la práctica artística: “no ve, por tanto, que nuestra sociedad enajenada, mercantilista, es hostil a la creatividad tanto en la producción como el consumo, o en términos estéticos, tanto en la creación como en la recepción” (Sánchez, 2005: 11).

En este sentido, para Sánchez (2005) la solución a estos problemas pasa por un cambio de perspectiva y plantea sustituir la “Estética de la Recepción” por una “Estética de la Participación”, en la que el receptor no sólo transforme la obra por vía de la interpretación de su significado, sino también a la obra misma: “como objeto sensible, material, dotado de cierta forma” y contribuye a transformar a través del proceso mismo de la praxis estética. En consecuencia, Montecino, en *La olla deleitosa*, está generando las condiciones para que el lector sea más que un receptor, sea un participante mediante el empleo del uso que se le pueden sacar a las nuevas tecnologías.

Conclusiones

Este trabajo ha posibilitado aproximarse a un discurso singular y polémico para la teoría y la crítica como es el ensayo, considerado a veces como un género sin género, antigénero, género opaco, entre otras denominaciones, al descubrir nuevas posibilidades y plantear una propuesta analítica capaz de clarificar su desarrollo en el sistema cultural, realizando un estudio de un caso desde su conformación esquemática, semántica y contextual.

Al mismo tiempo, se constata un interés por el tratamiento del tema de la identidad chilena, tópico en verdad recurrente en nuestra tradición cultural e intelectual, pero que se acentuó con la proximidad que tuvo el Bicentenario de la República, situación a la denominamos ‘itinerario bicentenarista’, puesto que se ha convertido en una ocasión propicia para construir y reconstruir una concepción de identidad nacional. Y ha sido el ensayo el género predilecto, y no el único por cierto, en el abordaje de esta tarea, desde el campo literario, pasando por la filosofía, la historia, la economía, la política, la sociología, el periodismo y la antropología.

Los autores nacionales han ensayado la identidad chilena en un género que presenta dificultades para tan discutido contenido en cuanto a su diseño y recepción, producto de cambios, transformaciones, nuevas experimentaciones y confusiones que no solo llegan al lector más o menos informado, sino también alcanzan al mismo escritor, quien de modo estratégico o no, se ve envuelto en los procesos de mutación textual, confrontándose con la herencia, el canon, pero a su vez este dinamismo le imprime un sello estético e innovador.

Se constata, pues, que el discurso involucra un dinamismo denotado en cambios que se producen en la conformación esquemático-semántica del ensayo mediante estrategias y recursos cuyo empleo obedece a

objetivos e intenciones variadas. Es la naturaleza dinámica de los textos y las relaciones de sentido entre forma y función lingüística.

En síntesis, en la obra *La Olla deleitosa. Cocinas mestizas de Chile* se ha desarrollado un proceso de mutación textual ensayística que pretende innovar el conjunto textual tradicional que trata la identidad chilena al considerar determinados procedimientos discursivos como la multigenéricidad y multimodalidad, cuyo engranaje de textos, producción textual y recurso electrónico harán que el lector se sume con su propio discurso a la reconfiguración identitaria, convirtiéndose en elementos variantes de esta serie ensayística. En este sentido, uno de los rasgos invariantes que dan unidad a la obra y pertenencia al género son la reflexión e interpretación que principalmente efectúa la autora en torno a las comidas chilenas como manifestaciones que crean identidad.

Por último, el texto estudiado es una manifestación concreta de cómo el escritor actual se abre a las reglas convencionales del género, en este caso, del ensayo identitario, sobrepasándolas, creando nuevas formas expresivas o fusionando elementos tradicionales para dar origen a una nueva genética, la de subvertir el género en provecho del texto, generando una diversidad artística y estética, que supere la monotonía de la expresión única.

La proyección sería generar un modelo o marco operacional, sistemático y orientador más amplio de mutación de textual que favorezca el estudio de otras estrategias o mecanismos discursivos presentes en otros géneros cultivados en otros dominios culturales.

Bibliografía

- Carrasco, I. (2002). Interdisciplinariedad, interculturalidad y canon en la poesía chilena e hispanoamericana actual. En *Estudios filológicos*, 37, 199-210.
- Fréris, G. (2009). Du genre convention au texte multigénérique, *Caitele Echinex* 16, 61-66.
- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*, New York: Peter Lang.
- Kirby, A. (2009). *Digimodernism*. New York: Continuum.
- Kress, G. y van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Malomfalean, L. (2011). Hipertext, Cibertext. Digitext. *Caitele Echinex*: 20, 151-156.
- Menéndez, S. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *ALED* 12 (1), 57-73.
- Montecino, S. (1996). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*, Santiago: Sudamericana.
- (2003) (comp.). *Revisitando Chile. Identidades, mitos e historias*. Santiago: Cuadernos Bicentenario.
- (2005). *La olla deleitosa. Cocinas mestizas de Chile*. Santiago: Catalonia
- Pastene, F. (2010). *Mutación textual en el discurso ensayístico de la identidad chilena*. Valdivia. Universidad Austral de Chile. Tesis Doctoral.
- Sánchez, A. (2005). *De la estética de la recepción a una estética de la Participación*, México: UNAM-FFYL.
- Weinberg, L. (2006). *Situación del ensayo*, México: Centro Coordinador Difusor de Estudios Latinoamericanos. UNAM.
- Williamson, R. (2005). ¿A qué llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica. *Actas Encuentro Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*. Santiago.

Federico Pastene Labrín es doctor en Ciencias Humanas Mención Discurso y Cultura por la Universidad Austral de Chile. Actualmente se desempeña como director del Departamento de Artes y Letras, Facultad de Educación y Humanidades, la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

APROPIACIÓN DEL LENGUAJE EN “INFÂNCIA” DE GRACILIANO RAMOS: INFANCIA E INJUSTICIA

Alejandra Carolina Britos

alevelas@hotmail.com

Laura Verónica Ruiz

laurirui13@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

La presente comunicación tiene por objetivo analizar cómo el concepto de injusticia atraviesa la obra “*Infância*” del escritor brasileño Graciliano Ramos. Entendemos que en esta obra el autor pone de manifiesto la paradoja que existe entre el proceso de apropiación del lenguaje y el derecho a la palabra, a partir de la narración de sus propios recuerdos de infancia. Walter Benjamin en su tesis número III expresa: “*El cronista que narra los acontecimientos sin distinguir entre los grandes y los pequeños, da cuenta de una verdad: que nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia*”. Siguiendo esta idea, sostenemos que Graciliano Ramos se posiciona desde la perspectiva del historiador materialista descrito por Benjamin y al escribir sobre acontecimientos de su infancia otorga la palabra a quienes estuvieron privados de ella.

Palabras clave: lenguaje - memoria - recuerdos - injusticia

Introducción

Según la crítica especializada, la obra “*Infância*” del escritor brasileño Graciliano Ramos, es un libro de memorias. Publicada en 1945, narra episodios de la infancia del propio autor durante un período que coincide con sus primeros años de vida y por lo tanto con la etapa de alfabetización y de sus primeros contactos con la lectura y la escritura. A lo largo de los diferentes capítulos podemos acompañar los momentos que atraviesa el narrador-personaje durante el proceso de apropiación del lenguaje que se inicia con el lenguaje hablado y culmina con el dominio de la lectura y la escritura.

Debemos recordar que el contexto donde se desarrolla la narración es la región Nordeste de Brasil de comienzos del siglo XX, por lo tanto es en este marco donde intentaremos analizar cómo se configuran las relaciones de poder en la sociedad colonial y en qué medida influyen en el proceso de apropiación del lenguaje por parte del narrador-personaje.

Este proceso de apropiación del lenguaje es descrito en “*Infância*” a través de distintos episodios que son narrados en capítulos independientes; siendo una característica de esta obra que, a pesar de poseer una estructura cronológica, está escrita de manera que cada capítulo pueda ser leído como una unidad independiente y con sentido completo. Dicha característica permite que el autor parta de un episodio rememorado y construya su narración en torno a este.

El historiador materialista

Para nuestro análisis partiremos de la definición de **rememorar** que ofrece el diccionario de la Real Academia Española. **Rememorar** entendido como traer algo a la memoria. Esta idea de traer algo a la memoria implica una elección consciente por parte de quien realiza este proceso, y conlleva una toma de posición con respecto al pasado. En este contexto y como afirma Walter Benjamin todos los acontecimientos, grandes o pequeños, son importantes y es tarea del historiador materialista recuperar esos fragmentos de la historia.¹

Traer a la memoria implica realizar una selección de recuerdos, una búsqueda entre fragmentos. Entendemos que, en que tal selección no es arbitraria ni azarosa sino que corresponde a un posicionamiento político e ideológico del autor quien no busca reproducir una vida sino resignificar acontecimientos. Según Carlos Piña:

Más específicamente, el objeto de un relato autobiográfico es la enunciación misma, no la supuesta vida a la que se refiere el contenido; el acto de enunciar es el acontecimiento que sucede, en el presente; la acción del hablante al crear su discurso es la forma y el fondo del relato autobiográfico. La enunciación traduce el proceso de recordar, el cual implica, en primer lugar, olvidar, seleccionar, combinar, establecer secuencias y causalidades. En definitiva, el texto que se produce no expresa esa vida, ni la actualiza, ello independientemente de que en ese relato fluyan descripciones, datos, etc. (Piña, 1999:3).

La obra “*Infância*”, de Graciliano Ramos, foco de nuestro análisis, se configura como un relato de memoria fragmentada que selecciona determinados hechos, situaciones y personas recuperando, no sólo, fragmentos de la infancia del autor, como también episodios de la vida de personajes invisibilizados en la sociedad del Nordeste de Brasil de comienzos del siglo XX. Según Érica de Lima Melo Garcia en su trabajo de tesis “*A experiência da infância em Graciliano Ramos*” (2010) al autor “*interessam, sim, narrativas capazes de fazer do passado uma experiência, e mais, uma experiência comunicável e essencial para a compreensão do presente. Podemos dizer que, nesse sentido, Graciliano visa, com sua escrita, aquela “redenção do passado” de que nos fala Walter Benjamin.*”²

El concepto benjaminiano de historiador materialista cuya tarea es apropiarse del pasado para citarlo en el presente, está vigente en Graciliano Ramos, ya que el escritor brasileño no trabaja desde la linearidad de la historia, sino que, al tomar episodios fragmentados de su infancia y narrarlos en el presente de su vida adulta, interviene activamente en el proceso de configuración de los hechos históricos desde una perspectiva dialéctica entre el pasado y el presente, entre el sujeto y el objeto.

Partiendo de ese presupuesto, estimamos que una línea de lectura posible para el texto puede ser a través de la tesis número VI elaborada por Walter Benjamin en su obra *Tesis de filosofía de la historia* que propone:

Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo «tal y como verdaderamente ha sido». Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro. Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improviso al sujeto histórico en el instante del peligro. El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a los que lo reciben. En ambos casos es uno y el mismo: prestarse a ser instrumento de la clase dominante (Benjamin, 1973 (1940)).

El peligro se le presenta a lo largo de su vida adulta a Graciliano Ramos por sus convicciones políticas contrarias al gobierno de Getúlio Vargas. Pensamos que el escritor se constituye como sujeto histórico, oponiéndole a la sumisión a las clases dominantes, las historias de los vencidos. De esta manera su escritura se torna una tarea de la memoria. Para aclarar este punto nos remitiremos a Manuel Reyes Mate:

Para la hermenéutica benjaminiana declarar insignificante lo que ya no es porque fracasó es, de entrada, una torpeza metodológica, porque esta hermenéutica sí sabe leer lo que “nunca fue escrito”; y es, en segundo lugar, una injusticia, porque ese juicio (de insignificancia) cancela el derecho de la

¹ “El cronista que narra los acontecimientos sin distinguir entre los grandes y los pequeños, da cuenta de una verdad: que nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia” (Benjamin, 1973).

² “Le interesan, sí, narrativas capaces de hacer del pasado una experiencia, e más, una experiencia comunicable y esencial para la comprensión del presente. Podemos decir que, en ese sentido, Graciliano busca con su escritura, aquella “redención del pasado de la que habla Walter Benjamin.” (Érica de Lima Melo Garcia, 2010: 22) [la traducción es nuestra].

víctima a que se reconozca la significación de la injusticia cometida y, por tanto, a que se le haga justicia. Por eso se dice que memoria y justicia son sinónimos, como también lo son olvido e injusticia⁶. Si hubiera que resumir en cuatro palabras la memoria serían éstas: “que nada se pierda” (Reyes Mate, 2006: 47).

Siguiendo esta idea pensamos que en este texto es posible configurar un narrador que en el momento de peligro busca, a través de la rememoración de episodios significativos de su infancia, establecer un diálogo con el pasado para reelaborar la historia con las voces oprimidas y de este modo recuperar al olvido las “pequeñas historias” de los vencidos.

El testigo

En “*Infância*”, Graciliano Ramos reúne episodios de su niñez que están atravesados por la sensación de injusticia. El niño Graciliano es, en muchas ocasiones, protagonista de estos episodios. Sin embargo, algunos de ellos presentan otros héroes ficticiales, generalmente personas de baja condición social. En dichos capítulos, el narrador es descrito como testigo de injusticias cometidas hacia estas personas cuyo estatuto social es ínfimo y, por lo tanto, no son consideradas dentro de la sociedad. En algunos casos, estos personajes son ex esclavos recientemente liberados que no ocupan una posición definida en la sociedad.

Creemos importante puntualizar que utilizamos en este trabajo el concepto de *superstes* utilizado por Agamben en “*Infancia e historia*”:

En latín hay dos palabras para referirse al testigo. La primera, *testis*, de la que deriva nuestro término “testigo”, significa etimológicamente aquel que se sitúa como tercero (*terstis*) en un proceso o un litigio entre dos contendientes. La segunda, *superstes*, hace referencia al que ha vivido una determinada realidad, ha pasado hasta el final por un acontecimiento y está, pues, en condiciones de ofrecer un testimonio sobre él (Agamben, 2000: 9).

Entendemos que Graciliano Ramos, en esta obra, se configura como un testigo en la segunda acepción del término brindada por Agamben (*superstes*), ya que es un sobreviviente de su propia infancia, y a través de la escritura ofrece testimonio de las situaciones de violencia e injusticia sufridas por él y por otros personajes que formaron parte de ella. La escritura de Graciliano Ramos es, entonces, una tarea de reconstrucción, en la que el autor en calidad de testigo (*superstes*) e historiador materialista, realiza un trabajo de relectura y reapropiación desde dos puntos de vista: el del niño y el del adulto. Esto posibilita dos perspectivas a partir de las cuales se puede reflexionar sobre los acontecimientos narrados y atribuir un nuevo sentido a la experiencia vivida. La perspectiva del niño, marcada por el asombro característico de la edad ante un mundo que le resulta extraño y frecuentemente hostil; y la perspectiva del adulto que a través del lenguaje escrito vehiculiza la experiencia del infante buscando en este proceso entender y explicar las actitudes de los adultos que lo rodearon y, en consecuencia, de transformar sus vivencias en experiencias comunicables. En palabras de Natalia Taccetta: “Memoria y justicia, de este modo, se ven intrínsecamente relacionados al resituar al testimonio como fuente de conocimiento y al testigo como (re)escritor de la historia” (Taccetta, *La relación historia/memoria y la dimensión política de la escritura de la historia*. Una aproximación a la perspectiva de Walter Benjamin).

La apropiación del lenguaje

Consideramos importante para nuestro análisis realizar una nueva interrelación entre la obra escogida y algunos conceptos que aporta Agamben, quien afirma que no hay modo de definir al hombre separándolo del lenguaje “es en el lenguaje donde el sujeto tiene su origen y su lugar propio, y sólo en el lenguaje y a través del lenguaje es posible configurar la aperccepción trascendental como un ‘yo pienso’” (Agamben, 2011: 61).

Desde esta perspectiva pensamos que Graciliano Ramos en “*Infância*”, recupera la experiencia originaria, la experiencia “muda” del in-fante y la transforma en experiencia comunicable. Entendemos, entonces, que la experiencia se sitúa en los límites del lenguaje y se desplaza entre su versión más íntima y su versión más social, siendo ésta última pasible de ser comunicada a través de la narración. Según Agamben:

Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes que el sujeto, es decir, el lenguaje: una experiencia “muda” en el sentido literal del término, una in-fancia del hombre, cuyo límite precisamente el lenguaje debería señalar (Agamben, 2011: 64).

En este sentido, al reconstruir las percepciones del niño en relación a las dificultades atravesadas en el proceso de apropiación del lenguaje, Graciliano Ramos recupera la experiencia originaria mediante la escrita, puesto que, la propia inmediatez de la experiencia sólo es aprehendida por la mediación del lenguaje.

Es resaltada en la obra, la visión de la infancia como un período marcado por la violencia e injusticia. Como hemos mencionado más arriba, Graciliano Ramos recupera las voces de los personajes silenciados como los niños y los ex esclavos, quienes padecen por su condición de subalternos. Consideramos que esa situación de inferioridad está determinada, en cierta medida, por la dificultad de articular una palabra propia. Esta imposibilidad se origina en el caso del niño, en parte por la falta de recursos lingüísticos que le permitan expresar claramente sus necesidades y emociones y que consideramos característica de su edad cronológica, y en parte por su condición social de niño. Recordemos que la sociedad de comienzos de siglo XX en el Nordeste de Brasil estaba fuertemente marcada por el patriarcalismo³, por lo tanto sólo tenía estatuto de persona el hombre adulto y blanco. Observamos, pues, que el niño comparte con las mujeres y los negros (ex esclavos) una subalternidad con respecto al jefe de la familia y esta condición se plasma en la negación del derecho a la palabra.

Un claro ejemplo de esto se puede observar en el capítulo “O cinturão” en el que abunda el sentimiento de agresividad y humillación. En dicho capítulo asistimos a la dificultad enfrentada por el niño en relación al uso del lenguaje. Su padre al despertar de la siesta no consigue encontrar su cinturón e interpela al niño sobre éste. El miedo que la figura paterna le provoca es tan grande que Graciliano no consigue articular las palabras para explicar que no sabe nada sobre lo acontecido.

Meu pai dormia na rede, armada na sala enorme. Tudo é nebuloso. Paredes extraordinariamente afastadas, rede infinita, os armadores longe, e meu pai acordando, levantando-se de mau humor, batendo com os chinelos no chão, a cara enferrujada.(...). Sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual. Desejei vê-lo dirigir-se a minha mãe e a José Baía, pessoas grandes, que não levavam pancada. Tentei ansiosamente fixar-me nessa esperança frágil. A força de meu pai encontraria resistência e gastar-se-ia em palavras.

Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto, para lá dos caixões verdes. Se o pavor não me segurasse, tentaria escapulir-me: pela porta da frente chegaria ao açude, pela do corredor acharia o pé de turco. Devo ter pensado nisso, imóvel, atrás dos caixões. Só queria que minha mãe, sinhá Leopoldina, Amaro e José Baía surgissem de repente, me livrassem daquele perigo.

Ninguém veio, meu pai me descobriu acorrido e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente, reclamando um cinturão. Onde estava o cinturão? Eu não sabia, mas era difícil explicar-me: atrapalhava-me, gaguejava, embrutecido, sem atinar com o motivo da raiva. Os modos brutais, coléricos, atavam-me; os sons duros morriam, desprovidos de significação.

Não consigo reproduzir toda a cena. Juntando vagas lembranças dela a fatos que se deram depois, imagino os berros de meu pai, a zanga terrível, a minha tremura infeliz. Provavelmente fui sacudido. O assombro gelava-me o sangue, escancarava-me os olhos.

Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as conseqüências delas me acompanharam (Ramos,1995: 29-30).

En el párrafo transcrito, observamos cómo la violencia está naturalizada y generalmente se dirige a los más débiles, a los que no pueden hablar. Los adultos, José Baía, la madre “não levam pancada” pues están en condiciones de defenderse a través de las palabras: “A força de meu pai encontraria resistência e gastar-se-ia em palavras”. En el caso del niño el miedo al castigo sumado a la falta de herramientas

³ A família patriarcal era, portanto, a espinha dorsal da sociedade e desempenhava os papéis de procriação, administração econômica e direção política. Na casa-grande, coração e cérebro das poderosas fazendas, nasciam os numerosos filhos e netos do patriarca, traçavam-se os destinos da fazenda e educavam-se os futuros dirigentes do país. Cada um com seu papel, todos se moviam segundo intensa cooperação. A unidade da família devia ser preservada a todo custo, e, por isso, eram comuns os casamentos entre parentes. A fortuna do clã e suas propriedades se mantinham assim indivisíveis sob a chefia do patriarca. (Freire, 1933).

lingüísticas suficientes provoca una “mudez” en la que subyace la noción de carencia de habla *in-fans* (literalmente sin habla) (Gomez de Silva, 1998: 376).

En “O inferno” volvemos a observar la tensión establecida entre el lenguaje y la injusticia. En este caso es la insuficiencia lingüística de la madre la que provoca una situación de incompreensión que acaba siendo resuelta por medio de la violencia. En este relato, el deseo del niño de comprender el significado de la palabra inferno, lo lleva a querer completar con detalles concretos las explicaciones que la madre le brinda. Ante las incongruencias en las respuestas dadas por su madre, el niño se declara en rebeldía y recibe, en consecuencia, un castigo:

Começava a julgara história razoável, adivinhava por que motivo Padre João Inácio, poderoso e meio cego, furava os braços da gente, na vacina. Com certeza Padre João Inácio havia perdido um olho no inferno e de lá trouxera aquele mau costume. A resposta de minha mãe desiludiu-me, embaralhou-me as idéias. E pratiquei um ato de rebeldia:

— Não há nada disso.

Minha mãe esteve algum tempo analisando-me, de boca aberta, assombrada. E eu, numa indignação por se haverem dissipado as tachas de breu, os demônios, o prestígio de Padre João Inácio, repeti:

— Não há não. É conversa.

Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos (Ramos, 1995: 74).

Más adelante en la obra volvemos a observar la aspereza del proceso de apropiación del lenguaje en el mismo contexto histórico. Con un perfil marcadamente crítico, el relato del autor resulta una mezcla equilibrada entre denuncia y comprensión, esbozando una imagen, a veces contradictoria, del rol que ocuparon los adultos en este proceso.

En el capítulo “Leitura”, el padre de Graciliano intenta enseñarle las primeras letras, pero la falta de paciencia y la inexperiencia pedagógica del padre, sumadas al uso de métodos violentos para punir los errores, resultan en el fracaso de la experiencia y en la mudez del niño:

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. [...] E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. [...]

No dia seguinte surgiram outras, depois outra – e iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realiza-la convenientemente, as horas se desdobravam, todo o tempo se consumia nela. Agora eu não tocava nos pacotes de ferragens e miudezas, não me absorvia nas estampas das peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos. Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resistí, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas

— e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos (Ramos, 1995: 96).

Es interesante observar que en la narración que el autor hace de este episodio, la imagen del padre aparece desde dos perspectivas, en primera instancia tenemos la imagen de un adulto preocupado con la educación de su hijo, tratando de seducirlo con la posibilidad de conocer cosas maravillosas a través de la lectura y estimularlo para que realice un primer acercamiento a las letras. Esta imagen se desdibuja a lo largo del capítulo al ser contrastada con la imagen autoritaria y violenta de un hombre que amedrenta al niño, sumiéndolo en el silencio.

En este juego entre recordar y redimir que se presenta a lo largo de los relatos, podemos observar una constante búsqueda por parte del escritor de redimir el pasado a través de la transformación activa del presente partiendo de fragmentos, destellos e imágenes. En esta redención del pasado encontramos que inclusive las figuras autoritarias, como el padre de Graciliano pueden y deben ser redimidas ya que son parte del pasado, y de cierta manera, también integran la categoría de los vencidos.

La injusticia

Una de las formas de la experiencia es la injusticia, y en “*Infância*” está presente de una manera casi permanente. Situaciones de injusticia y de falta de consideración con los derechos humanos se hacen patentes en la obra de Graciliano Ramos. No podemos separar de nuestro análisis el concepto de injusticia del concepto de lenguaje, o mejor, de apropiación del lenguaje. En la obra de Graciliano Ramos encontramos que el dominio del lenguaje está fuertemente asociado al poder, en consecuencia, quienes no lo dominan o están excluidos de él (silenciados) son los vencidos, los sin voz. Graciliano Ramos recupera para la memoria la voz de esos personajes al contar sus historias.

Como ya mencionamos, algunos capítulos de la obra tienen como protagonistas, no al niño Graciliano, sino a otros personajes que están privados de la palabra por su condición social. Uno de estos personajes es el mendigo Venta-Romba quien da nombre a uno de los capítulos más significativos del libro. Vamos a dedicar este último apartado a analizar el capítulo homónimo y para ello retomaremos un trecho de la tesis número VI elaborada por Walter Benjamin en sus *Tesis de filosofía de la historia*:

En toda época ha de intentarse arrancar la tradición al respectivo conformismo que está a punto de subyugarla. El Mesías no viene únicamente como redentor; viene como vencedor del Anticristo. El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo es inherente al historiador que está penetrado de lo siguiente: tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer (Benjamin, 1973 (1940)).

Analizaremos “Venta-Romba” a partir de la hipótesis de que Graciliano Ramos intenta con su escritura arrancar su propia época de infancia del conformismo y al narrar las injusticias vividas por los personajes marginalizados, ilumina la historia con una chispa de esperanza.

En este capítulo se narra un episodio perturbador relacionado al abuso de poder. Cierta día, un mendigo, entra de forma inadvertida en la casa de la familia Ramos y llega hasta la sala para pedir limosna. Su intromisión causa tumulto entre los allí presentes y la madre de Graciliano le solicita intempestivamente que se retire. Venta-Romba al no entender lo que está sucediendo no reacciona, no consigue explicar que solo quiere que le entreguen la necesaria limosna y tampoco se retira. Esta falla en la comunicación es interpretada por la familia como algo amenazador y provoca temor y rechazo. Ante esta inusual situación la madre de Graciliano envía al moleque José a buscar a su marido, recientemente nombrado juez sustituto. El jefe de familia llevado por un temor exagerado trae a la policía y acaba encarcelando al mendigo. El niño Graciliano Ramos, percibe la gran injusticia de este acto y se rebela contra el padre, pero no obtiene ningún resultado. El jefe de familia no se retracta de su decisión ya que siente que debe demostrar su poder y autoridad para ser respetado.

En este capítulo el padre de Graciliano es presentado como un hombre injusto que se siente incómodo en su papel de juez sustituto y que sabe que no está a la altura del cargo que ocupa. Como no quiere mostrar la debilidad que lo caracteriza no reconoce su error.

Uma sexta-feira Venta-Romba nos bateu à porta. Deve ter batido: não ouvimos as pancadas. Achou o ferrolho e entrou, surgiu de supetão na sala de jantar, os dedos bambeando no cajado. As moças assustaram-se, os meninos caíram em grande latomia.

— Vá-se embora, meu senhor, disse a patroa

[...]

Venta-Romba perturbou-se, engasgou-se, apagou o sorriso; o vexame e a perplexidade escurecera-lhe o rosto; os beijos contraíram-se, exibindo as gengivas nuas.

— Sinha dona... murmurou.

Com certeza buscava explicar-se. Interjeições roucas e abafadas escapavam-lhe; os olhos baços percebiam o terror das crianças e arregalavam-se aflitos.

[...]

Nesse ponto chegou meu pai. Chegou alvoroçado, branco, e logo se fortaleceu, pôs-se a interrogar Venta-Romba, que desabafou, estranhou a desordem: implicância dos meninos, gritos, choro, a dona sisuda, as doninhas arrepiadas. Fuzuê brabo à toa, falta de juízo. Graças a Deus, tudo se alumia.

Descobriu-se, despediu-se, caminhou de costas:

— Adeus, seu Major.

Meu pai atalhou-o. Antes de qualquer sindicância tinha-se resolvido. Enganara-se com os exageros do moleque, enviara um bilhete ao comandante do destacamento. A fraqueza o impelia a decisões extremas. Imaginara-se em perigo. Reconhecia o erro, mas obstinava-se. Misturava o sobressalto originado pela notícia ao enjôo que lhe causava a figura mofina- e desatinava. Propendia a elevar o

intruso, imputar-lhe culpa e castiga-lo. De outro modo o caso findaria o ridículo” (Ramos,1995: 218-220).

El caso del padre es un punto un tanto perturbador en la relación familiar pues se muestra extremadamente autoritario, déspota y tirano a lo largo de los relatos. Junto con el episodio dramático del capítulo “O cinturão” el momento en que el mendigo Venta-Romba es acusado injustamente es un punto candente de “*Infância*”. El autoritarismo se mezcla con el abuso de poder para dar lugar a la injusticia que recae sobre el personaje del mendigo. Desde la perspectiva del niño – narrador, Graciliano intenta buscar una justificativa ante la acción del padre pero acaba perdiendo la confianza en la integridad de éste. Venta Romba, por su parte, no tiene medios para defenderse. No entiende lo que sucede y no consigue expresar su inocencia porque tiene escasos recursos lingüísticos y porque aunque los tuviera, nadie lo escucharía por su baja condición social. Venta Romba es un personaje socialmente silenciado, y sostenemos que ese silenciamiento es un modo de invisibilización:

-Por quê seu major?
Era o que eu também desejava saber [...] Por quê? Como se prendia um vivente incapaz de ação?
Venta-Romba movia-se de leve. Não podendo fazer mal, tinha de ser bom. Difícil conduzir aquela bondade trôpega ao cárcere, onde curtiam pena os malfeitores (Ramos,1995: 223).

A raíz de este episodio el niño siente que las figuras de autoridad son frágiles y/o arbitrarias; y entiende que el rol social del mendigo facilita los malos tratos a los cuales es sometido habitualmente. Así, el papel de Venta-Romba en este episodio resulta decisivo para comprender el papel de la autoridad en este contexto del Nordeste brasileiro de principios de siglo XX:

Mais tarde, quando os castigos cessaram, tornei-me em casa insolente e grosseiro- e julgo que a prisão de Venta-Romba influiu nisto. Deve ter contribuído também para a desconfiança que a autoridade me inspira (Ramos, 1995: 224).

Consideramos que la reacción en el niño y posteriormente en el adulto es una manifestación de la fuerza con que la experiencia deja una marca en su conciencia que será reelaborada en el proceso de la escrita de la obra.

Conclusión

Entendemos que en “*Infância*” las fronteras entre lo ficcional y lo referencial se funden en la trama narrativa pues el narrador recrea el pasado y busca constantemente atribuirle sentido. El pasado del niño Graciliano es recuperado a través del rescate de la memoria del escritor adulto que realiza un trabajo que puede ser leído como una conjunción entre ética y estética en la cual se procura dar visibilidad y voz a los seres marginalizados. De esta forma sostenemos que Graciliano Ramos en *Infância* se constituye como testigo en el sentido de *superstes* descrito por Agamben, y al dar testimonio a través de la escritura, se posiciona como el historiador materialista descrito por Benjamin. De esta manera, en su reconstrucción lingüística del pasado, Graciliano Ramos recupera para la memoria las vivencias de los vencidos y al otorgarles la palabra a través de su narrativa, les restituye parte de su dignidad y transforma su experiencia en un patrimonio colectivo.

Bibliografía

- Agamben, G. (2000). *Homo Sacer III. Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Valencia: Pretextos.
- (2007). Experimentum linguae. In G. Agamben, *Infancia e Historia* (215-222). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Benjamim, W. (1973 (1940)). *Tesis de la filosofía de la historia*. Madrid: Taurus.
- (2009). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. (B. Echeverría, Trad.) Rosario: Prohistoria.
- Freire, G. (1981) *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 21a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 3-87.
- Gomez de Silva, G. (1998). Breve Diccionario Etimológico de la lengua española. México: FCE.

- Melo Garcia, E. d. (2010). *A experiência da infância em Graciliano Ramos*. Belo Horizonte: UFMG, [tesis de doctorado]. Recuperado en: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-8CZPKK>
- Piña, C. (1999). *Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico*. Santiago de Chile: Propositiones. Ediciones SUR. Vol 29.
- Ramos, G. (1995). *Infância* (31 ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Reyes Mate, M. (2006). *Memoria e Historia: dos lecturas del pasado*. Letras libres n° 53, [revista virtual]. Recuperado de: https://docs.google.com/gview?url=http://www.letraslibres.com/sites/default/files/pdfs_articulospdf_art_11013_10900.pdf&chrome=true
- Tacceta, N. *La relación historia/memoria y la dimensión política de la escritura de la historia*. Una aproximación a la perspectiva de Walter Benjamin. Metahistorias - Proyecto de Investigación en Nuevas Filosofías de la Historia, [blog]. Recuperado de: <http://metahistorias.wordpress.com/foro/foro-memoria/la-relacion-historiamemoria-y-la-dimension-politica-de-la-escritura-de-la-historia-tacceta/> Consultado 02/11/2013
-

Alejandra Britos es profesora de Portugués egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora adscripta en las cátedras Literatura III y IV del Profesorado de Portugués, Facultad de Lenguas, UNC. Participó del proyecto de investigación 2012-2013 junto Dr. Miguel A. Koleff "Apuntes sobre memoria, experiencia y narración en los relatos de infancia de Graciliano Ramos y José Saramago". Actualmente cursa la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, Facultad de Lenguas, UNC.

Laura V. Ruiz (Comodoro Rivadavia, 1978) es profesora de Portugués egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Ha participado del proyecto de investigación 2012-2013 junto al Prof. Dr. Miguel A. Koleff "Apuntes sobre memoria, experiencia y narración en los relatos de infancia de Graciliano Ramos y José Saramago" y su área de trabajo es la enseñanza del portugués como lengua extranjera.

IN-FANCIA Y TESTIMONIO EN GRACILIANO RAMOS

Miguel Alberto Koleff

miguel.koleff@yahoo.com.br

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

La ponencia propone una reflexión a partir del libro *Infância* del escritor brasileño Graciliano Ramos examinando la noción de *in-fancia* desarrollada por Giorgio Agamben como punto de articulación entre experiencia y lenguaje. Se pretende construir bases teóricas para el análisis de algunos fragmentos narrativos contenidos en el libro de memorias que enriquezcan la fortuna crítica construida en torno del autor desde otras perspectivas.

Palabras clave: Graciliano Ramos - infancia - experiencia - lenguaje - memoria.

I

*«O suplício durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido,
não igualava a mortificação da fase preparatória: o olho duro a
magnetizar-me, os gestos ameaçadores, a voz rouca a mastigar
uma interrogação incompreensível»*
Graciliano Ramos, «O cinturão»

Cuando en «O cinturão»¹ uno de los textos que integra el libro *Infância* de Graciliano Ramos publicado en 1945, el protagonista relata un pasaje de su niñez en que se vio acorralado por la ira paterna acusándolo de haberle escondido el objeto en cuestión, su primera reacción fue esconderse y esperar con angustia el momento en que –descubierto– sería ferozmente ajusticiado por un delito que no había cometido. El relato no focaliza en la descripción del castigo pero sí lo anticipa en la escena de terror referida en primera persona: “Sozinho, vi-o de novo cruel e forte, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra” (Ramos, 1995).

La imagen de sí que presenta el «yo» autobiográfico remite al propio autor Graciliano Ramos, ya que se trata de un libro de memorias y no de una novela de ficción, pese a su organización en capítulos y las operaciones de ficcionalización llevadas a cabo (Cabral da Silva, 2004: 21).² Esta imagen es curiosamente configurada según los procedimientos modernistas en boga y -en la cita transcrita- efecto de un expresionismo contundente: el sujeto se rebaja hasta la animalidad más abyecta perdiendo su tamaño natural de niño para confundirse con las arañas que ocupan los lugares más recónditos de la casa.

El efecto constructivo del pasaje no pasa inadvertido porque el protagonista quiere destacar el lugar que su presencia imponía en la escena familiar y rural en la que vivía. Además de ser poco valorado por sus padres³ y de ser juzgado por actos que no cometía, menos importaba cualquier defensa que quisiera esgrimir salvaguardando su nombre propio. El hecho de que se pusiera a la par de una araña en su

¹ Conforme señala Márcia Cabral, el texto «O cinturão» fue escrito en 1939 (Cabral da Silva, 2004: 188).

² El reconocimiento de *Infância* como texto autobiográfico es el punto de partida de la tesis de maestría de Patrícia Trindade Nakagone (Nakagone, 2008).

³ Hay claras referencias en el libro al vínculo del protagonista con sus progenitores que proveen imágenes disfóricas de la relación sostenida. A la descripción inicial del primer capítulo (Ramos, 1995: 13) le sigue una larga enumeración de defectos esparcidas a lo largo de todo el texto.

afectada auto-percepción, habla -de alguna manera- del espacio social que tenía asignado en el contexto aludido.

En el marco del libro, esta referencia tampoco pasa desapercibida. Graciliano Ramos -todos sabemos- es un escritor de la generación del 30 que tematiza el contexto de opresión socio-cultural del nordeste brasileño configurado por el coronelismo y el paradigma de la casa grande y senzala tan bien ilustrada por Gilberto Freyre⁴.

El resultado de la acción narrada es el esperado y la criatura es sancionada severamente con un importante castigo corporal que más que ejemplificador, demuestra el brutalismo de los procedimientos canonizados en esa organización social.

En el relato «O moleque José»⁵ contenido en el mismo libro, se pone en evidencia que -aun el hijo del señor blanco- durante la infancia ocupa el mismo lugar que los negros, o sea, está destituido de poder y decisión. En este otro texto lo que se narra es la golpiza inflingida a un *moleque*⁶ de la hacienda acusado de una «traquinada insignificante» (Ramos, 1995: 78); pero en lugar de hacer foco en la culpa por él cometida, se centra en la actuación del mismo protagonista autobiográfico que -en lugar de defenderlo en calidad de compañero de aventuras- se coloca en la posición de quien ejerce un poder sobre él fustigando su actuación. El precio que paga por esta insubordinación al *pater familias* es la retribución del castigo que se vuelve sobre sí mismo.

Aí me veio a tentativa de auxiliar meu pai. Não conseguiria prestar serviço apreciável, mas estava certo de que José havia cometido grave delito e resolvi colaborar na pena. Retirei uma acha curta do feixe molhado, encostei-a de mando a uma das solas que se moviam por cima da minha cabeça. Na verdade apenas toquei a pele do negrinho. Não me arriscaria a magoá-lo: queria somente convencer-me de que poderia fazer alguém padecer [...] Com certeza, José nada sentiu. Cobrei ânimo, cheguei-lhe novamente ao pé o inofensivo pau de lenha. Nesse ponto ele berrou com desespero, a dizer que eu o tinha ferido. Meu pai abandonou-o. E, vendo-me armado, nem olhou o ferimento: levantou-me pelas orelhas e concluiu a punição transferindo a mim todas as culpas do moleque. Fui obrigado a participar do sofrimento alheio (80).

Los dos ejemplos transcritos ponen -así- en evidencia la vigencia del sistema esclavista que dominó la escena cultural del comienzo del siglo XX heredera de la colonización europea. Durante la infancia, el *menino de engenho* tenía la misma importancia del *moleque da bagaceira* -para usar términos afines a otro escritor del período, José Lins do Rego⁷- y participaba del mismo maltrato a la hora de hacer justicia por alguna desobediencia al mandato paterno⁸. Se esperaba -sin embargo- que con la alfabetización a la que tenía derecho comenzaran a marcarse las diferencias y el niño blanco asumiera el papel de «hombre fuerte»⁹ que lo separaría irremediabilmente de su compañero infantil, sujeto al *status quo* sin modificación productiva.

II

En el paradigma positivista que dominaba la época, la educación representaba algo así como el pasaje de la *zôé* al *bios* en términos de Giorgio Agamben. Estos términos están extraídos del vocabulario aristotélico; el filósofo italiano los retoma para pensar la conformación de la estructura social de aquel período y también la transmutación que sufren hoy los términos en nuestra sociedad contemporánea.

Las políticas con las que estamos familiarizados están caracterizadas desde su origen por la diferenciación de la esfera de la nuda vida (*zôé*, la simple vida natural, como opuesta al *bios*, la vida que está políticamente cualificada por los hombres libres), la que, en la polis clásica, fue confinada a los

⁴ Me refiero a *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre publicado originariamente en 1933.

⁵ Conforme señala Márcia Cabral, el texto fue escrito en 1942 (Cabral da Silva, 2004: 188).

⁶ Quien investiga sobre este término es Gustavo Pereira en su tesis de maestría. Según él, «ao menos no século XIX e início do século XX, usar o termo «moleque» servia para designar o menino negro, conhecedor da rua, agredido passivamente pelo filho do seu patrão/dono, utilizado e comandado pelo Senhor de Engenho ou por figura similar, na estrutura daquela sociedade» (Pereira, 2010: 14).

⁷ Términos utilizados por José Lins do Rego en *Menino de Engenho*, obra de ficción del escritor paraibano de la generación del 30, publicada en 1932.

⁸ Señala Graciliano Ramos en *Infância*: «Contudo as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos» (Ramos, 1995: 18).

⁹ Esta es una idea importante en el trabajo de Helmut Feldmann que retoma Gustavo Silveira en su investigación. Según este último, se trata de paradigmas posibles de imitar. El «arquetipo do fraco» está representado por el «avô cantor e artesão» mientras que el «arquetipo do forte» se funda «no outro avô –sertanejo duro e pecuarista experiente» (Silveira Ribeiro, 2008: 22).

recintos de la casa (el lugar de las mujeres, de los niños, de los esclavos) y que, en la ciudad moderna, ha llegado a entrar en la esfera política (que, al final, se convierte en esta incesante decisión de vida: el campo de concentración como lugar de la nuda vida) (Agamben, 2012: 31).

Siguiendo esta lógica de razonamiento, la adquisición de derechos por parte del *menino* en relación al *moleque* conformaría el *bios* que lo habilitaría para la vida social, en la familia y la hacienda. En nombre de esta transformación sustancial podría después ejercer la violencia primitiva que intentó cuando niño, legitimada por el nuevo estatus de poder que asumiría. Pero, para eso debería esperar un tiempo igualmente necesario. Hasta entonces no existirían razones que habiliten la diferencia; a esa edad, importa lo mismo que una araña. El niño negro -mientras tanto- permanecería en su condición de nuda vida (*ζωή*) expuesto al poder concentracionario del patrón.

Si volvemos ahora al episodio del terror que embargó al niño en el episodio del cinturón podemos entender la dimensión biologicista del sistema «escravocrata» y también comprender cómo las redes institucionales se ponían al servicio de esta transformación. La educación nordestina -narrada en el libro de Graciliano Ramos- coadyuva a la formación de la casta dirigente que no sólo separa el *bios* de la *zoé* sino que atenta contra cualquier resistencia en contrario. El niño blanco deviene adulto a costa de una radical transformación de sí mismo operacionalizada por el sistema cultural que adquiere para tornarse civilizado; el niño negro permanece en la fundante oralidad con la que interactúa en sus relaciones de servidumbre.

Cuando Giorgio Agamben, en un artículo escrito en 1996 para una antología colectiva preparada por Franco La Cécia que apareció con el título de *Perfetti e invisibili*, se detuvo en el análisis de una salamandra albina conocida con el nombre de axolotl, tuvo en mente este desafío que introduce su teoría de la infancia. El anfibio en cuestión es portador de una identidad que problematiza la nomenclatura biológica ya que se trata de una especie autónoma a medio camino entre el origen larval y su evolución como «salamandra manchada» (*ambistoma tygrinum*). Se trata de una especie con «apariencia infantil, casi fetal» (27) que es perfectamente capaz de reproducirse. En la especulación agambiana, un animal sujeto a un «infantilismo obstinado» (28) que deviene adulto sin una modificación sustancial de la estructura.

Lo que llama la atención del pensador contemporáneo es esa paradoja que se sortea en la involución de la especie. El tritón conserva los rasgos fisionómicos de la infancia y da la impresión de proceder como animal evolucionado cuando no ha alcanzado el suficiente desarrollo biológico. Las pruebas científicas desmienten esta presunción pero la percepción pura y simple sigue impactándose ante el fenómeno.

En el terreno de lo humano sería un caso semejante al que estamos planteando con Graciliano Ramos si el niño blanco, en lugar de transformarse en una alteridad irreconciliable con su pasado a medida que crece, fuera capaz de mantener el carácter prístino de su primera infancia y asumir -al mismo tiempo- las condiciones que la vida adulta le *destina*¹⁰ en un ensamblaje admirable.¹¹ En ese caso, el rostro del niño contradiría la actuación del adulto, como queda marcada en la confusión que experimenta el padre a la hora de castigar al moleque José. Lo que marca la diferencia esperada es la «tradición exosomática (cultura) que, más que cualquier marca genética caracteriza al *homo sapiens*» al decir de Agamben. (29).

Es evidente la necesidad de convalidar esta idea ya que además de los factores biológicos, el lenguaje y la cultura son los responsables de la evolución humana. Liberado de éstos, el axolotl traído a colación por el filósofo, puede tornarse poseedor de una «infantil totipotencia» que le permite rechazar «cualquier destino y cualquier entorno específico para solamente seguir su propia indeterminación y madurez» (Agamben, 2012: 29) Así,

Mientras otros animales (¡los maduros!) simplemente obedecen las instrucciones específicas escritas en sus códigos genéticos, el neoténico infante se encuentra a sí mismo en la condición de también ser capaz de prestar atención a aquello que no está escrito, de prestar atención a las posibilidades somáticas arbitrarias y no codificadas (29).

En el caso del ser humano, la situación es más difícil de prever y la distancia con el axolotl mucho mayor. La in-fancia, ese estado de la vida anterior a la capacidad de hablar¹², guarda con seguridad los

¹⁰ Evoco en esta reflexión la referencia al destino que realiza Walter Benjamin en su temprano artículo «Destino y carácter» (Benjamin, 2007).

¹¹ Giorgio Agamben se pregunta en este orden: ¿Qué seguiría, en este sentido, si los seres humanos no hubieran evolucionado inicialmente a partir de individuos adultos, sino de bebés primates que, como el axolotl, habrían adquirido prematuramente la capacidad de reproducirse? (Agamben, 2012: 28).

¹² Esta alusión a la etimología amplía el estudio de la infancia en relación con la apropiación del lenguaje que es el punto focal de las investigaciones de Giorgio Agamben y que merecen ser estudiadas en profundidad. Para pensar el tema parte de una

componentes de una experiencia previa al contexto, pero -al mismo tiempo- se torna indisponible sin un lenguaje que funcione como mediación significativa. Debido a esto es que es muy difícil escapar al *destino* que está prefigurado por las referencias del entorno. La auto-percepción del niño se va construyendo -así- con los referentes culturales con los que interactúa.

En el fragmento del texto «O moleque José» aparecen dos aspectos importantes a destacar que ayudan a ilustrar el razonamiento. Por un lado, la reacción del padre y por otro lado, nuevamente su autopercepción en relación con los hechos. Tanto en este relato como en «O cinturão», los textos traídos a colación ponen en evidencia el mismo fenómeno del aprendizaje doloroso de la inculturación, que es -al mismo tiempo- y según el vocabulario de Agamben privilegiado en este trabajo, un proceso doloroso de subjetivación.

La subjetividad no es más que la capacidad del locutor de situarse como un ego, que de ninguna manera puede definirse mediante un sentimiento mudo de ser uno mismo que cada cual tendría, ni mediante la remisión a alguna experiencia psíquica inefable del ego, sino solamente por la trascendencia del yo lingüístico con respecto a toda experiencia posible (Agamben, 2007: 61).

Consideremos en primer lugar, la perspectiva del niño. Él debe elegir entre dos personas de su contexto más cercano: el padre *verdugo* y el amigo cómplice de aventuras y paseos. Por alguna relación lógica establecida en su interior, le parece que -en ese momento y en esas circunstancias- le corresponde actuar *al lado del* padre y también *como* él actúa. Está claro que el niño está adquiriendo los rudimentos de una cultura que lo in-forma y comienza a percibir la diferencia de color de piel que lo separa del compañero. Se sabe -por otra parte- hijo del victimario de turno y por lo tanto -sin medir el peso de la injusticia y la arbitrariedad- procede como cree natural pensando también *en lo que se espera* de él. Hay un evidente sentido de la *destinación* que aparece titubeante por la edad pero que se alcanza vagamente a definir. En este contexto, no se puede juzgar éticamente la conducta de un niño -marcado por esas circunstancias- que elige como puede sin un claro criterio de decisión. Lo que sí puede leerse es la necesidad de afirmarse en relación con los códigos culturales que se ponen en juego en esa sociedad.

En esta perspectiva de lectura, la supuesta «crueldad» del niño está mitigada por el peso de las referencias a las que adscribe. El libro todo de Graciliano Ramos es una muestra compactada de injusticias, crueldades, torturas innecesarias que forman parte del día a día de la estructura familiar y de la hacienda. Por esta razón, *la perversión* aparece como un claro dispositivo de la cultura y no una herencia biológica que el niño arrastra desde su nacimiento y que lo estigmatiza procedimentalmente.¹³

Analizando ahora la segunda perspectiva, la del padre, no deja de ser curiosa la reacción. Al transferir el castigo del moleque responsable directo de la travesura al propio hijo que asumió una actitud violenta como propia en el gesto de imitarlo, lo que se pone en evidencia es también la percepción cultural del fenómeno. El padre sabe y espera que su hijo le herede en el carácter y en los modos de gestionar la casa (grande), pero también sabe que no ha llegado el momento de hacerlo. Que el protagonista «con cara de niño» -como el axolotl de Agamben- no es un adulto en potencia sino un niño en etapa de desarrollo, lo impulsa a esta determinación. Aunque el hijo se crea informado por los procedimientos virulentos del día a día, la responsabilidad que le toca es ponerlo en su lugar. Y por esta razón lo castiga y lo somete a la condición de una araña, como la que le dicta las impresiones devenidas de la vivencia. No se trata de un desplazamiento de la culpa como él lo lee en sentido estricto, sino de una sanción que pone en juego el dispositivo cultural que rige el sistema político que salvaguardan estas prácticas.

En estos casos analizados ratificamos la presunción agambiana según la cual la tradición exosomática caracteriza al homo sapiens más que cualquier marca genética. El contexto de acción -la vida rural del nordeste- provee ejemplos certeros para evidenciarla. La vida casi animal de los retirantes de *Vidas Secas* también lo demuestra. Los dos pasos que daremos a continuación intentan focalizar en el lenguaje como gozne de la experiencia y de la historia para concluir en la noción de testimonio que se teje en el interior

instrumentación metodológica de la noción de «gozne» o «cesura» que habilita el paso de la voz al lenguaje en el ser humano en general y en el niño en particular. Para él, el territorio circunscripto por este pasaje da cuenta de la noción de *in-fancia* en la medida en que focaliza en el momento previo al habla. La raíz *infans* de la que proviene el término que hoy utilizamos remite al *infante*, el niño pequeño que es mudo, «que no habla todavía, que no sabe hablar, que no puede hablar» (Gomez de Silva, 1998: 376). De allí la descomposición del vocablo en dos elementos: *in / fans* que remiten a la relación con el lenguaje.

¹³ A diferencia de la «burrice» del protagonista de la que se da cuenta en el relato «Os astrónomos» contenido en el libro. Una cita relevante es la siguiente: «Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na orden terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia» (Ramos, 1995: 190).

del libro de memorias cuando un adulto decide recrear su experiencia infantil y poner en juego una vez más las experiencias que lo moldearon.

III

*La infancia encuentra su lugar lógico en una
exposición de la relación entre experiencia y lenguaje.*
Giorgio Agamben

El libro de memorias *Infância* publicado por Graciliano Ramos en 1945 se compone de treinta y nueve capítulos en los que se exhuman las experiencias de la niñez hasta aproximadamente los once años de edad (Silveira Ribeiro, 2008, 15-19). Conducidas por la voz autobiográfica en primera persona reúnen hechos, circunstancias, personajes etc. que forman parte del territorio fértil de la infancia primero en el sertón de Pernambuco y después en la ciudad de Alagoas (Cabral da Silva, 2004: 47)¹⁴. De ellos, escogimos dos capítulos que se concentran en episodios paradigmáticos referidos a los procesos de autorreflexión que hace el protagonista: «O cinturão» e «O moleque José», como hemos expuesto en la Introducción.

En esta segunda incursión al tema, nos interesa profundizar el proceso de adquisición de la lengua que -en términos agambianos- supone la cesura de la *in-fancia* tal como lo revela la etimología del término. Nos parece importante concentrarnos en este punto focal porque -a través de él- articulamos integralmente las reflexiones del trabajo. Si en la primera parte, nos detuvimos en la variable «exo-somática» de la evolución humana pensando en el condicionamiento cultural del sujeto devenido miembro de la comunidad, en esta instancia profundizaremos en uno de los modos expresivos de la cultura: la adquisición del lenguaje. Además de ser un componente in-escindible del corpus de trabajo asumido, el libro de Graciliano Ramos tomado como objeto de análisis indaga permanentemente en los recursos de la escolarización (lecto-escritura) del personaje. Para algunos críticos reseñados, el libro en su conjunto puede ser resumido como «um romance de formação» al mejor estilo europeo (Silveira Ribeiro, 2008: 19). El aprendizaje aquí puesto en foco corresponde a la diferenciación de clases sociales en el interior de un sistema de raigambre esclavista. No se postula otra intencionalidad en el saber; no se propugna un pensamiento independiente ni tampoco la alternativa necesaria para la superación de circunstancias desfavorables de la existencia. La idea una promoción social sólo se valida en la medida en que deja sentado el principio indiscutible de la distinción racial.

Para pensar el tema Giorgio Agamben parte de una instrumentación metodológica de la noción de «gozne» o «cesura» que habilita el paso de la *voz* al *lenguaje* en el ser humano en general y en el niño en particular. Para él, el territorio circunscripto por este pasaje da cuenta de la noción de *in-fancia* en la medida en que focaliza el momento previo al habla. La raíz *infans* de la que proviene el término que hoy utilizamos remite al *infante*, el niño pequeño que es mudo, «que no habla todavía, que no sabe hablar, que no puede hablar» (Gomez de Silva, 1998: 376). De allí la descomposición del vocablo en dos elementos: *in / fans* que remiten a la relación con el lenguaje.

Hay que decir a este respecto que Agamben no está preocupado en delimitar una etapa evolutiva del desarrollo humano por la cual se podría equiparar la *infancia* a la *niñez*¹⁵. A él le interesa la variable filosófica del fenómeno en sí, la que extrae del conocido fragmento aristotélico contenido en la *Política* según el cual:

Sólo el hombre entre las especies vivientes tiene el lenguaje. La voz, en cambio, es signo del dolor y del placer, y por ende, pertenece también a las otras especies (su naturaleza está en efecto unida al hecho de tener sensación del dolor y del placer y comunicárselos recíprocamente); el lenguaje en cambio existe para manifestar lo conveniente y lo inconveniente, así como también lo justo y lo injusto; lo cual es propio de los hombres con relación a las demás especies, sólo el hecho de tener sensación del bien y del mal, de lo justo y lo injusto y de otras cosas del mismo género, y la comunidad (*koinonía*) de estas cosas forma la casa (*oikia*) y la ciudad (*polis*)» (Agamben, 2007: 220).

¹⁴ Graciliano Ramos nasce em Quebrangulo (Alagoas), em 1982 e, no período da infância, muda-se sucessivamente para Buíque (Pernambuco), Viçosa (Alagoas), Maceió e retorna a Viçosa. Esta trajetória da família fugindo da seca, em meio a um contexto sócio-econômico em mudança –a passagem de uma economia essencialmente agrária baseada no cultivo da cana de açúcar a uma economia sustentada na ascensão do café, na pequena indústria e no comércio, que começavam a se impor nas cidades – configura-se pano de fundo por onde se desenrolam as reminiscências do escritor» (Cabral da Silva, 2004: 47).

¹⁵ La *in-fancia* que está en cuestión en el libro no es simplemente un hecho, cuyo lugar cronológico sería posible determinar, ni algo similar a una edad o un estado psico-somático que una psicología o una paleoantropología podrían construir alguna vez como un hecho humano independiente del lenguaje. (Agamben, *Experimentum linguae*, 2007: 214).

Para el filósofo italiano, más que de una oposición entre absolutos se trata de una transitividad la que se opera entre *voz* y *palabra* en la medida en que se incorpora a la biología el dispositivo de la cultura.

Los animales no están privados de lenguaje; por el contrario, son siempre y absolutamente lengua [...] Los animales no entran en la lengua: están desde siempre en ella. El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo (72).

El corolario que se deriva de esta reflexión nos permite concluir que “es en el lenguaje donde el sujeto tiene su origen y su lugar propio [...] El hombre se constituye como sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje” (61).

Para conceptualizar estas inferencias, Agamben ha creído conveniente recuperar el corpus teórico del lingüista Emile Benveniste que -precisamente en sus investigaciones sobre la subjetividad- ha dado una orientación especial a este fenómeno. Benveniste distingue dos modos de significación discretos y contrapuestos: el semiótico, por una parte y el semántico, por otra (76) y reconoce que los dos órdenes permanecen separados y no se comunican, de manera que en teoría nada permite explicar el pasaje de uno a otro (78). Según Agamben, la teoría de la infancia permite darle una respuesta coherente a este problema: la dimensión histórico-trascendental se sitúa en el hiato entre lo semiótico y lo semántico, entre la pura lengua y el discurso, y de alguna manera lo explica. El hecho de que el hombre tenga una infancia (que para hablar necesite despojarse de la infancia para construirse como sujeto en el lenguaje) rompe el “mundo cerrado” del signo y transforma la pura lengua (*phoné*) en discurso humano (*logos*¹⁶), lo semiótico en semántico (79). Así, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no habla desde siempre, el hombre no puede entrar en la lengua como sistema de signos sin transformarla radicalmente, sin constituir la en discurso (79).

Si la adquisición del lenguaje en sentido estricto significa un acto de habla y por lo tanto, la renuncia a la in-fancia, lo que involucra este fenómeno cognitivo es una “apropiación de la lengua” (Agamben, 2000: 121) para ponerla al servicio de la traducción de las experiencias idiosincráticas. El presupuesto central de Agamben es que la experiencia no puede ser comunicada ni transmitida sino a través del lenguaje; por lo tanto, lo “trascendental”¹⁷ que se sustrae a este solo es asequible por su mediación. Lo que se resiste a esta investida permanece en el terreno de la indecibilidad. Por ese motivo, esta aseveración teórica -que cumple la función de un principio de razonabilidad- le permite hablar del “experimentum linguae” como única posibilidad de acceso al saber.

...«trascendental» debe en cambio indicar aquí una experiencia que se sostiene solamente en el lenguaje, un *experimentum linguae* en el sentido propio del término, donde se hace experiencia con la lengua [...] Un *experimentum linguae* de este tipo es la infancia, donde los límites del lenguaje no se buscan fuera del lenguaje, en dirección a su referencia, sino en una experiencia del lenguaje como tal en su pura referencialidad (Agamben, 2007: 215-216).

De este modo un recién hablante al pronunciar las primeras palabras de la lengua materna -esto es, un sistema colectivo y abstracto- empieza a decodificar el mundo según las elecciones y combinaciones que los grupos sociales que la usan instrumentan para designar sus referencias más próximas. Así, el horizonte social comunicativo que se despliega, se informa de la cultura de pertenencia. Para poner un ejemplo que es clave en la obra de Graciliano, la distinción de los colores blanco y negro cuando asociados a las razas de los sujetos con los que conviven.

La verdadera densidad teórica de este modelo heurístico se procesa en relación con la categoría de subjetividad ya anticipada. En el momento en que confluyen en la cesura de la in-fancia el sistema colectivo, general y global de la lengua con su enunciación concreta, particular e idiosincrática en tanto habla, la posición del sujeto se resuelve en un acto de identidad. “Sea el viviente singular: el niño. ¿Qué sucede en él y para él en el momento en que dice yo, en que se hace hablante? El yo, la subjetividad a la que accede es una realidad puramente discursiva que no remite ni a un concepto ni a un individuo real” (127).

¹⁶ *Phoné* como opuesta a *Logos* aparece en el estudio «Experimentum linguae» (Agamben, Experimentum linguae, 2007: 221).

¹⁷ Solamente si pudiéramos encontrar un momento en que ya estuviese el hombre, pero todavía no hubiera lenguaje, podríamos decir que tenemos entre manos la «experiencia pura y muda», una infancia humana e independiente del lenguaje (Agamben, 2007: 67).

Según la teoría de Benveniste, el «yo» es nada más que un “shifter” (122) que indica este pasaje que pone en movimiento la lengua al hacerla confluir en la apropiación de sus usuarios. Así,

La subjetividad no es más que la capacidad del locutor de situarse como un ego, que de ninguna manera puede definirse mediante un sentimiento mudo de ser uno mismo que cada cual tendría, ni mediante la remisión a alguna experiencia psíquica inefable del ego, sino solamente por la trascendencia del yo lingüístico con respecto a toda experiencia posible (Agamben, 2007: 61).

La contundente afirmación de una primera persona -en esta perspectiva- supone que se conforma según las codificaciones del sistema social al que adscribe en tanto hablante. Esta situación supone -para Agamben- un doble juego en el que convergen los procesos de subjetivación y desubjetivación de manera simultánea. “Hablar es un acto paradójico que supone, al mismo tiempo, una subjetivación y una desubjetivación, y en el que el individuo viviente se apropia de la lengua únicamente en una expropiación integral, se hace hablante sólo a condición de hundirse en el silencio” (Agamben, 2000: 135).

El sujeto se afirma como tal al precio del código común que empieza a usar y del que se apropia. Sin embargo, por la misma razón, cualquier rasgo identitario del tipo idiosincrático se pierde en el mismo acto ya que no existe una lengua única para cada sujeto que de cuenta de sus investimentos personales. el individuo psicosomático debe abolirse por entero y desubjetivarse en cuanto individuo real para pasar a ser el sujeto de la enunciación e identificarse en el puro shifter «yo», absolutamente privado de cualquier sustancialidad y de cualquier contenido que no sea la mera referencia a la instancia de discurso (122).

En palabras del filósofo italiano, el sujeto se des-subjetiviza para subjetivarse. Con esto, se hace apto para la familia (*oikía*) y la ciudad (*polis*).

IV

«Se a experiência não tivesse gorado, é possível que o instinto ruim me tornasse um homem forte. Malogrou-se e tomei rumo diferente»
(Graciliano Ramos, «O moleque José»)

La construcción de memorias tiene un modo particular de procesarse. El adulto vuelve sobre sus recuerdos e intenta ordenarlos conforme a la lógica que le dicta el presente (Pereira, 2010: 50). En el caso concreto de Graciliano Ramos que -antes de constituir el libro objeto de este trabajo- había publicado en forma de cuentos o crónicas, los episodios que se engarzan como parte de la autobiografía, así lo explican. El ordenamiento final del libro poca relación guarda con el orden en que han sido escritos tal como lo revela la importante investigación de Márcia Cabral da Silva titulada *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil* (Cabral da Silva, 2004).

Es un dato común a la crítica construida sobre el texto la identificación de dos narradores: el niño y el adulto:

Nas memórias de *Infância* convivem, de modo a quase se confundirem totalmente, duas visões distintas sobre o passado. A figura unitária do autor-narrador-personagem, aquela que -pela fixação do «pacto autobiográfico»- permite reconhecer a junção entre texto e vida que organiza o livro, apresenta uma fissura (ou, se se quiser, um desdobramento) no interior da narrativa. (Silveira Ribeiro, 2008: 31).

Ambos concatenan la historia a partir de las estructuras lógicas que los caracterizan. El niño -a través del recurso de la metonimia (38)- evocando circunstancias que le llamaron la atención; el adulto -más riguroso y formal- cuidando no sólo el encuadramiento y la contundencia del relato, sino también el aprendizaje devenido de esas experiencias. El trabajo de Gustavo Silveira pone en evidencia como en un mismo pasaje pueden converger dos miradas diferentes. Inclusive, destaca el propio investigador, el impactante hecho de la mudanza a Buíque narrada en los capítulos 6 y 7 (51) así lo explicita. En uno de ellos atesora la frescura infantil del descubrimiento de lo nuevo y en el otro, recupera toda información parcializada para darle una unidad de conjunto que englobe el ecosistema. De este modo, niño y adulto conviven en la configuración del mismo narrador en primera persona.

Lo que en esta tercera instancia de nuestro trabajo nos proponemos recuperar tiene que ver con la noción de testimonio inaugurada por Agamben en las investigaciones sobre el homo sacer (Agamben,

Homo Sacer III. Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo, 2000) que ponen en juego la bibliografía disponible del autor considerada en las páginas anteriores.

Sin perder de vista estas coordenadas señaladas en la fortuna crítica de Graciliano Ramos sobre la convergencia de dos narradores en el texto de memorias, nos interesa pensar esa misma concatenación en términos de *testimonio* considerando que el adulto *testimonia* sobre el niño que fue. Siguiendo a Agamben,

Llamamos *testimonio* al sistema de las relaciones entre el dentro y el fuera de la *langue*, entre lo decible y lo no decible de toda lengua; o sea, entre una potencia de decir y su existencia, entre una posibilidad y una imposibilidad de decir. Pensar una potencia en acto *en cuanto potencia*, pensar, pues, la enunciación en el plano de la *langue*, significa inscribir en la posibilidad una cesura que la divide en una posibilidad y una imposibilidad, en una potencia y una impotencia, y situar a un sujeto en tal cesura (152).

Esta perspectiva de lectura nos permitiría pensar a *Infância* como un texto doblegado por la perspectiva del adulto en la medida en que -con el trazado del lenguaje literario- la obra se independiza de la referencia intrínseca del yo autobiográfico y modeliza una experiencia colectiva con la intención -no sólo de denunciar la vigencia de un sistema autoritario de producción (Pereira, 2010)¹⁸- sino de revisar conductas automatizadas y derivar inferencias que permiten sanar los vínculos que han quedado presos de preconceitos heredados. Véanse los siguientes finales de capítulos a modo de ejemplo:

Espararam-me a desconsideração e a frieza que envolviam esas criaturas[...] O juízo dos homens era esquisito. Bem esquisito. Contudo esse julgamento absurdo acompanhou-me. Fixou-se, ganhou raízes. Indigno-me, quero extirpá-lo, reabilitar seu Afro e d. Marocas. Duas pessoas normais. Penso assim. E desprezo-as, sinto-as decaídas. Impossível deixar de senti-las decaídas (Ramos, 1995: 51).

Então Fernando não era mau? Pensei num milagre. Fernando, monstro, semelhante a Nero, receava que as crianças ferissem os pés. Esqueci as torpezas cochichadas, condenei o dicionário vermelho que tinha bandeiras e retratos. Tal vez Nero, o pior dos seres, envergasse os pregos que poderiam furar os pés das crianças (209).

En el primero habla de una pareja que fue objeto de injuria por la sola presunción del pueblo de tener hábitos sexuales indecorosos junto con un tercer miembro; en el segundo, focaliza en Fernando -un *jagunço* de mala fama conocido en el pueblo- un sujeto tan mal definido por los comentarios públicos que no podía tener ninguna virtud que lo calificase.

Si el marco común es el positivismo de comienzos de siglo, la escritura en los años 45 desde otros dispositivos teóricos y filosóficos, puede exhumar zonas de conflicto no reescribiendo la propia historia que ya pasó pero sí produciendo alteraciones en la lógica interpretativa que los ha consolidado a lo largo del tiempo.

Si -como dice Agamben siguiendo a Aristóteles- la adquisición del lenguaje es el eslabón para la constitución de la familia y la ciudad, se puede presumir una apertura ética a la historia en el discurso. Y en alguna medida, un escritor como Graciliano Ramos que -al final de su vida- decide volver sobre la factualidad de sus *vivencias* (*erlebnisse*) está interesado en legar una experiencia (*erfahrung*)¹⁹ al colectivo social del que forma parte.

En esta perspectiva, *pensar al adulto como testigo del niño* en un libro de memorias es posible considerando que -por un lado- se trata del mismo sujeto atravesado por la historia y la cultura; y -por otro lado y por el mismo motivo- se torna portador de un dispositivo escritural a través del cual concede autoridad a los hechos dispersos que afluyen a través de la memoria.

Para considerar el primer aspecto hay que tener en cuenta que -aun cuando se trata del mismo enunciador- la afirmación del «yo» produce un gesto de alteridad en que niño y adulto deben reencontrarse. En palabras de Agamben,

El testimonio es una potencia que adquiere realidad mediante una impotencia de decir, y una imposibilidad que cobra existencia a través de una posibilidad de hablar. Estos dos movimientos no pueden identificarse ni en un sujeto ni en una conciencia, ni separarse en dos sustancias incommunicables. El testimonio es esta intimidad indivisible (Agamben, 2000: 153).

¹⁸ Precisamente el autor se propone estudiar el libro *Infância* de Graciliano Ramos considerándolo como un documento pos-abolicionista.

¹⁹ Términos tomados de Walter Benjamin. (Benjamin, Sobre algunos temas en Baudelaire (1939), 2012).

Si niño y adulto no logran crear una armonía perfecta, al menos debe existir un acuerdo en relación a la legitimidad de la evocación de la que uno puede dar cuenta a través del otro. Y esto porque -finalmente- a la hora de la redacción de las memorias, el niño ha muerto²⁰ y el adulto habla por él. Pensando en esta dimensión es que nos ha parecido que introducir la categoría testigo puede ser relevante para sortear el abismo de la propia subjetividad fragmentada en este plano discursivo.

Agamben propone dos orígenes etimológicos para la palabra «testigo»: uno derivado de *testis* y otro de *superstes* que podríamos sopesar en relación a nuestro campo de estudio (15).

En latín hay dos palabras para referirse al testigo. La primera, *testis*, de la que deriva nuestro término «testigo», significa etimológicamente aquel que se sitúa como tercero (*terstis*) en un proceso o un litigio entre dos contendientes. La segunda, *superstes*, hace referencia al que ha vivido una determinada realidad, ha pasado hasta el final por un acontecimiento y está, pues, en condiciones de ofrecer un testimonio sobre él (15).

Considerando estos dos matices diferenciales podemos señalar -sin ambages- que el testigo -inscripto en un libro de memorias- es claramente un sobreviviente: el adulto sobrevive al niño que fue. Si este gesto le da autoridad para hablar, la tensión entre opuestos que sugiere «testis» no pasa del todo desapercibida ya que supone la mediación necesaria que sopesa la significación de los hechos a la distancia.

En virtud de esta constatación podemos decir que el adulto gana autoridad²¹ sobre las memorias por haber sobrevivido al niño que fue; sin embargo, su escritura debe guardar la proporcionalidad necesaria para asegurar que una perspectiva no se sobreponga a la otra anulándola. En este sentido, la convivencia de los dos narradores en Graciliano Ramos habla a favor de esta iniciativa que gesta el libro.

Hay un aspecto más a destacar y en el que Agamben también aporta teóricamente. Si bien *Infancia* es un libro de memorias es también un libro de autor que se ha impuesto al mercado y que ha circulado socialmente creando un público en torno de sí. Esto significa que la escritura del adulto no sólo da cuenta de la lógica experiencial de los acontecimientos narrados en que ha actuado el niño que fue, sino que hay una intencionalidad poética en esa recuperación que quiere ser comunicada estética y éticamente.

La categoría *auctor*²² que Agamben recupera para poner al lado de *testis* y *superstes* amplía la noción de «testigo» abriéndole otras posibilidades sémicas que es importante investigar. *Auctor* une en un mismo término la autoría y la autoridad.

Si *testis* hace referencia al testigo en cuanto interviene como tercero en un litigio entre dos sujetos, y *superstes* es el que ha vivido hasta el final una experiencia, y, en tanto que ha sobrevivido, puede pues referírsela a otros, *auctor*, indica al testigo en cuanto su testimonio produce siempre algo -hecho, cosa o palabra- que le preexiste y cuya fuerza y realidad deben ser confirmadas y certificadas. En este sentido *auctor* se contrapone a *res*²³ (el testigo tiene más autoridad que el hecho testimoniado) o a *vox* (voces, palabras de las que ningún testigo garantiza la verdad). Así, pues, el testimonio es siempre un acto de «auctor», implica siempre una dualidad esencial, en que una insuficiencia o una incapacidad se complementan y hacen valer (Agamben, *Homo Sacer III*. Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo, 2000: 157).

Así, investido de la autoridad que posee, el adulto puede devenir autor y por lo tanto invertir ficcionalmente en los fragmentos de memoria que recupera imputándoles un orden, una lógica, una estructura. No puede -por la propia limitación ética- mentir sobre lo sucedido porque contradiría su estatuto de testigo, pero -siendo fiel a él- puede domeñar la materia de su ficción ofreciéndola como original a través del lenguaje.

²⁰ La paradoja, en este punto, es que si el que testimonia verdaderamente de lo humano es aquel cuya humanidad ha sido destruida, eso significa que la identidad entre hombre y no hombre nunca es perfecta, que no es posible destruir íntegramente lo humano, que siempre resta algo. El testigo es ese resto. (Agamben, 2000: 141).

²¹ Es justamente el hecho de que éste sea inherente a la lengua como tal, porque atestigua el manifestarse de una potencia de decir solamente por medio de una impotencia, lo que hace que su **autoridad** no dependa de una verdad factual, de la conformidad entre lo dicho y los hechos, entre la memoria y lo acaecido, sino de la relación inmemorial entre lo indecible y lo decible, entre el dentro y el fuera de la lengua. *La autoridad del testigo consiste en que puede hablar únicamente en nombre de un no poder decir, o sea, en su ser sujeto.* (Agamben, 2000: 165).

²² El significado moderno del término «autor» Aparece relativamente tarde. En latín, *auctor*. Entre las acepciones más antiguas del término, figuran las de «vendedor» en una acto de transferencia de propiedad, la de «quien aconseja o persuade» y, en fin, la de «testigo» (155).

²³ Agamben incluye citas en latín que he saltado.

Cada lengua es un campo que está recorrido por dos tensiones opuestas, una de las cuales se orienta hacia la innovación y la transformación mientras que la otra lo hacia la invariancia y la conservación. La primera corresponde, en la lengua, a una zona de anomia, la segunda a la norma gramatical. El punto de intersección entre estas dos corrientes opuestas es el sujeto hablante, como el *auctor* en el que se decide en cada caso lo que se puede decir y lo que no se puede decir, lo decible y lo no decible de una lengua (167).

A nuestro juicio, es Graciliano Ramos «auctor» el responsable de la edición del libro. Y es quien amalgama la vivencia para transformarla en experiencia duradera.

Y así como el acto del *auctor* completa al del incapaz, da fuerza de prueba a lo que por sí mismo carece de ella, y vida a aquello que por sí solo no podría vivir, se puede decir, a la inversa, que es el acto imperfecto, o la incapacidad que le precede que es subsanada por el autor, lo que da sentido al acto o a la palabra del *auctor*-testigo. (157).

Para enfatizar este aspecto, quiero circunscribirme a los pasajes finales de los dos episodios considerados en este trabajo: «O cinturão» y «O moleque José». La fidelidad a la trama concluye cuando los acontecimientos son mostrados y traídos a colación con la envergadura que les ha correspondido: el terror a la hora del cinturón y la sorpresa y enfado a la hora de ser sustituido en el castigo que le tocaba al moleque José.

Las ampliaciones, los comentarios devenidos de estos acontecimientos son «aperturas» del texto. Las vivencias transformadas en experiencias sirven al colectivo, como señalamos con anterioridad. En este sentido, la asunción del logos en relación a los mismos hechos es una posibilidad de re-inaugurar la infancia como bien lo afirma Érica de Lima Melo García:

Somente seria possível recuperar a experiência como sabedoria, nos dias de hoje, retomando o lugar intermediário que ocupa o sujeito *in-fans*, aquele que por não ser desde sempre falante experimenta ao mesmo tempo a afonia e a própria faculdade ou potência de falar. Para Agamben, a experiência possível hoje seria a experiência *in-fans*: caberia ao homem «fazer experiência do seu ser falante». A infância por ele considerada não estaria limitada por uma concepção cronológica do tempo, nem por uma perspectiva biológica e psicologizante. A qualquer tempo poderíamos acceder à infância, que seria uma posição do ser, uma singularidade, uma abertura para um saber a partir de um não-saber, uma abertura para uma fala, a partir da condição daquele que ainda não fala (Melo Garcia, 2010: 24) Escrever seria, então, uma forma de ‘redimir’ o passado e a experiência, um composto de passado e presente, uma forma de extrair da dor um saber humano, um *páthei mathos* (32).

Este es un elemento central en la reflexión agambiana. La *in-fancia* -por no estar reducida a una época cronológica de la vida- puede emerger en otro momento. Así, cuando el autor decide inscribir en lenguaje el pasado, vuelve a dar voz, vuelve a tornar *logos*, aquello que permanecía mudo en el recuerdo.

El testimonio no garantiza la verdad factual del enunciado custodiado en el archivo, sino la imposibilidad misma de que aquel sea archivado, su exterioridad, pues, con respecto al archivo; es decir, su necesaria sustracción -en cuanto existencia de una lengua- tanto a la memoria como al olvido. Por esto mismo -porque se testimonia solo allí donde se da una imposibilidad de decir y porque hay un testigo sólo cuando ha habido una desubjetivación [...] no es posible separar al testigo del superviviente (Agamben, 2000: 165).

El último punto a considerar tiene que ver con la apertura a la historia que inaugura el lenguaje. Si al superar la *in-fancia* originaria, el hablante se apropia de una lengua, entra por consiguiente en una cultura, comienza a hacer historia. El lenguaje humano funciona como corte, interrupción y abre el campo hacia la historia. “La in-fancia es historizante; funda en sí la posibilidad de que exista algo llamado historia” (Agamben, 2007: 68).

Conclusión

En el libro de memorias, el adulto que retoma la palabra vuelve a incidir sobre esa cultura y esa memoria pero -en casos como los de Graciliano Ramos- para producir una fuerte incisión ética que no revisa los acontecimientos porque estos ya pasaron pero sí se *autoriça* (*auctor*) a generar nuevas vías de

interpretación que -sin traicionar los hechos- limen las asperezas que los han alejado de los hombres. Finalmente, como testigos, son puentes en la heredad de las nuevas generaciones y en la medida en que se pueda ayudar a ser mejores, no hay que dudar en las inversiones que mejor caben a éstas.

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). 2000). *Homo Sacer III. Lo que queda de Auschwitz: El archivo y el testigo*. Valencia: Pretextos.
- (2007a) Experimentum linguae. In G. Agamben, *Infancia e Historia* (215-222). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- (2007b). Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. En G. Agamben, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia* (7-91). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- (2012). Por una filosofía de la infancia. En G. Agamben, *Teología y Lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños* (25-32). Buenos Aires: La Cuarenta.
- Benjamin, W. (2007a). Destino y Carácter. En W. Benjamin, *Obras Libro III/Vol.I* (175-182). Madrid: Abada.
- (2007b). *El libro de los Pasajes*. Madrid: Akal.
- (2007c). El origen del Trauerspiel alemán. En W. Benjamin, J. Barja, F. Duque y F. Guerrero (Edits.), *Obras* (A. Brotons Muñoz, Trad., Vol. Libro I / Vol.1, 217-459). Madrid: Abada.
- (2007). Experiencia y Pobreza. En W. Benjamin. & A. Editores (Ed.), *Obras* (J. Navarro Pérez, Trad., Vol. Libro II / Volumen 1, 216-222). Madrid: Abada.
- (2007d). Experiencia y Pobreza. En W. Benjamin. & A. Editores (Ed.), *Obras* (J. Navarro Pérez, Trad., Vol. Libro II / Volumen 1, 216-222). Madrid: Abada.
- (2008). *El Narrador*. (P. Oyarzun Robles, Trad.) Santiago de Chile: Metales pesados.
- (2009) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. (B. Echeverría, Trad.). Rosario: Prohistoria.
- (2011). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica (Versión de 1939)*. (S. Fehrman, Trad.) Buenos Aires: El cuenco de plata.
- (2012a). *Escritos franceses*. (J.-M. Monnoyer, Ed., & H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- (2012b). París, capital del siglo XIX (1935). En W. Benjamin, *El París de Baudelaire* (M. Dimopulos, Trad., 43-64). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- (2012c). Sobre algunos temas en Baudelaire (1939). En W. Benjamin, *El París de Baudelaire* (M. Dimopulos, Trad., 183-242). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Cabral da Silva, M. (2004). *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. São Paulo: UNICAMP.
- Galende, F. (2009). *Walter Benjamin y la destrucción*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Gomez de Silva, G. (1998). *Breve Diccionario Etimológico de la lengua española*. México: FCE.
- Melo Garcia, E. d. (2010). *A experiência da infância em Graciliano Ramos*. Belo Horizonte: UFMG.
- Nakagone, P. T. (2008). *Descoberta e limitação: os livros autobiográficos de Graciliano Ramos*. São Paulo: USP.
- Pereira, W. G. (2010). *Infância, de Graciliano Ramos: um relato dentro do período pós-abolição*. São Paulo: USP.
- Ramos, G. (1995). *Infância* (31 ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Silveira Ribeiro, G. (2008). *Abertura entre as nuvens. Uma reinterpretação de Infância de Graciliano Ramos*. Belo Horizonte: UFMG.

Miguel Koleff es doctor en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba e Investigador Categoría II en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación. Es profesor titular regular en las Cátedras de Literaturas en Lengua Portuguesa del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

5. A LEITURA DA LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE: ALTERIDADE X ESTERIOPIA

IMBERT. MULTICULTURALISMO E LITERATURA: CONEXÕES POSSÍVEIS

Maria Tereza Amodeo

mtamodeo@pucrs.br

Faculdade de Letras

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre - BRASIL

Resumo

O estudo discute os princípios fundamentais das políticas multiculturalistas no contexto mundial, tendo como base as considerações de Will Kymlicka (em *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, de 1996, *Multicultural odysseys: navigating the new international politics of diversity*, de 2004 e *Multiculturalism: success, failure, and the future*, de 2012), que tem acompanhado os movimentos de indivíduos e de povos ao redor do mundo, assim como as ações que buscam administrar os consequentes encontros, marcados muitas vezes por conflitos. Segundo o autor, estamos testemunhando a crescente internacionalização das relações estatais com as minorias, traduzida pela difusão global do Multiculturalismo, que assume diferentes formas ao redor do mundo. Tendo em vista os limites de qualquer proposição filosófico-política e o seu caráter dinâmico, toda escolha traz os princípios norteadores, que devem se traduzir em práticas a serem erigidas, o que, muitas vezes, não agrada a todos os indivíduos. E se o foco são as minorias, como é o caso do Multiculturalismo, a questão torna-se muito mais complexa. Diferentes povos, tipos humanos, grupos, etc. convivem nesta contemporaneidade, o que promove o encontro constante com a *alteridade*. A literatura, porque forma cultural, constrói representações desses encontros, ratificando estereótipos que segregam grupos, indivíduos, etc., ou problematizando os conceitos de *alteridade*, *diversidade*, *identidade* e *diferença*. Recuperando, pois, os pressupostos do Multiculturalismo e das noções que lhe estão imbricadas, o presente estudo se propõe analisar algumas formas contemporâneas da literatura brasileira que discutem/tematizam tais questões.

Palavras-chave: multiculturalismo - literatura - alteridade

Partindo-se de algumas ideias relativamente ao Multiculturalismo, pode-se dizer que as dificuldades de conviver com as idiossincrasias contemporâneas e promover o bem-estar dos indivíduos que habitam este complexo contexto têm preocupado governantes e organizações internacionais já há algumas décadas: “Os velhos modelos de nações-estado assimilacionistas e homogeneizantes estão cada vez mais sendo questionados...” (Kymlicka, 2007: 7).

Buscar saídas, princípios que respeitem os direitos humanos - tão vilipendiados pelas emergências do mundo atual, que impõem cotidianos e renovados desafios aos homens que vivem em sociedade - mais do que uma necessidade, é uma emergência. Fazer escolhas políticas - sejam elas individuais, de um país, de uma organização regional ou internacional - significa assumi-las como caminhos a serem construídos e não como propostas prontas e acabadas, que trazem soluções definitivas, completas, perfeitas. Realmente é preciso assumir o compromisso de conhecer a realidade, estabelecer estratégias e avaliá-las diuturnamente.

Tendo em vista os limites de qualquer proposição filosófico-política e o seu caráter dinâmico, toda escolha traz os princípios norteadores, que devem se traduzir em práticas a serem erigidas, o que, muitas vezes, não agrada a *todos* os indivíduos. E se o foco são as minorias, como é o caso do Multiculturalismo, a questão torna-se muito mais complexa.

Hoje a diversidade cultural, resultante dos movimentos migratórios, impõe que se encontrem alternativas para a convivência pacífica entre as pessoas. O multiculturalismo tem buscado e apresentado caminhos para promover essa convivência pacífica, administrando os inevitáveis encontros contemporâneos.

Numa visão panorâmica relacionada às formas, iniciativas ou medidas eleitas por governos dos diferentes países do mundo, é possível perceber que a opção por políticas multiculturalistas tem-se revelado como – senão a mais – uma das mais promissoras, apesar do “coro de líderes políticos que declararam que elas são um fracasso e anunciaram a morte do Multiculturalismo” – ao que Will Kymlicka rebate de forma muito esclarecedora em *Multiculturalism, success, failure, and the future* (2012). Conforme o pesquisador e divulgador da obra de Kymlicka, Patrick Imbert:

O ponto de vista disciplinar da modernidade, baseado em dualismos, prevê uma ilusão de homogeneidade, que é modificada pela relação de códigos sociais, linguísticos e culturais da contemporaneidade. Os seres humanos não podem ser definidos simplesmente por uma pertença, uma identidade, um código. A partir de uma perspectiva multicultural, é necessário considerar encontros contemporâneos, percebendo os seres humanos que não têm necessariamente histórias comuns, mas que vivem no mesmo tempo e espaço, por razões causais, estabelecendo diálogos que são tão especiais como eles são variados.

No nosso tempo, um indivíduo não pertence somente a um grupo, mas a muitos grupos. Individualidade decorre de fato da capacidade de misturar eficientemente os elementos sócio-econômico-culturais a que se tem acesso em um original e produtivo, embora temporário, todo (2008: 13).

Assim devem ser entendidos os esforços de alguns filósofos/intelectuais em definir os caminhos percorridos pelo Multiculturalismo. Embora a trajetória mundial mais existosa do Multiculturalismo seja no Canadá, segundo Kymlicka, “nós estamos testemunhando a crescente internacionalização das relações entre Estado e minorias, e a difusão mundial do Multiculturalismo como um novo quadro para reformar essas relações” (2007: 3).

A despeito do protesto de alguns, o Multiculturalismo está efetivamente sendo globalizado, quer seja por meio de um discurso político - que busca acomodar a diversidade -, quer seja por meio de certas *legal norms* (ou quase), tanto em âmbito regional como internacional (declarações/convenções de organizações, tais como: United Nations, UNESCO, Council of Europe), que se expressam por declarações dos direitos das minorias. Na base dessas iniciativas, está o entendimento do Multiculturalismo como uma extensão das normas relacionadas aos direitos humanos (Kymlicka: 2007: 4-6) no contexto do liberalismo:

Os princípios básicos do liberalismo, é claro, são os princípios de liberdade individual. Os liberais só podem endossar os direitos das minorias na medida em que elas são constituídas com o respeito pela liberdade e autonomia dos indivíduos [...] os direitos das minorias não são apenas relacionados com a liberdade individual, mas podem realmente promovê-lo. (Kymlicka, 1996: 76).

Os conceitos e/ou expressões relacionadas ao Multiculturalismo e aos direitos humanos são, em todo mundo, muito frequentemente usados com fins panfletários/políticos para atrair simpatizantes, sem qualquer vinculação, portanto, com práticas efetivamente reais. Por conta disso, ocorrem interpretações equivocadas e, em alguns casos, a rejeição, por parte daqueles que desconhecem os princípios do Multiculturalismo e a trajetória dos países e/ou organizações internacionais que o elegeram. A observação de Kymlicka é esclarecedora nesse sentido:

Eu estou usando o Multiculturalismo como um termo guarda-chuva para cobrir uma ampla gama de políticas destinadas a fornecer algum nível de reconhecimento público, de apoio ou de alojamento para grupos étnico-culturais não-dominantes, sendo esses grupos novas minorias (por exemplo, imigrantes e refugiados) ou minorias antigas (por exemplo, historicamente minorias nacionais estabelecidas e dos povos indígenas). Isto abrange muitos tipos diferentes de políticas para tipos diferentes de grupos minoritários... (2007: 16).

Além das importantes relações entre estado e minorias em diferentes partes do mundo, convém considerar as políticas multiculturais do Canadá – e do Brasil também, embora muito diferentes - que, muito mais do que uma quimera, têm se constituído como práticas reais de governo. No Canadá, a grande população imigrante, a qual contribui para o crescimento do país - o que já é motivo suficiente para

garantir a cidadania - traz consigo toda a sua história, a sua cultura, que, de qualquer forma, passa a fazer parte do país que a recebe. Conforme Imbert: “o indivíduo constrói sua identidade de acordo com e não em oposição ao grupo e grupos” (2011: 19).

Assim, os imigrantes que chegam aos novos países, com suas histórias particulares, naturalmente em busca de uma vida melhor, devem conviver com outras formas culturais e achar o seu lugar no novo país. Esse processo não ocorre de forma natural em nenhum lugar. A convivência com a alteridade pode se tornar fator de conflitos radicais ou mesmo de completa exclusão. É nessa medida que a administração desses encontros torna-se uma questão de estado, que deve adotar medidas sérias, responsáveis e contínuas. O Multiculturalismo refere-se, antes de tudo, ao desenvolvimento de novos modelos de cidadania democrática, fundamentada nos ideais de direitos humanos, para substituir as relações anteriormente incíveis e antidemocráticas de hierarquia e exclusão.

A despeito de uma infinidade de discursos políticos que defendem a igualdade entre os homens, tendo em vista as diferenças étnicas, de gênero, classe social, etc., ainda são raras as propostas políticas que se organizam na direção de um estado pluralista – e não dualista –, que reconheça nas diferenças entre seus integrantes e, nos conflitos, uma força criativa em direção à construção de uma sociedade mais plural.

A convivência com a alteridade pode se tornar fator de conflitos radicais ou mesmo de completa exclusão. É nessa medida que a administração desses encontros, que deve se organizar por meio de medidas sérias, responsáveis e contínuas, torna-se uma questão pungente nos dias de hoje. A convivência com o outro, com o diferente, ao mesmo tempo em que vai construindo um novo entendimento sobre as relações entre os seres humanos, permite a expressão de várias vozes – o que não exclui a necessidade de acordos contínuos. Trata-se, assim, do exercício da convivência neste cotidiano de relações sempre renovadas.

Para mudar da lógica territorial para a baseada no conhecimento, aberta à crença de que a vida não é um jogo de soma-zero, as democracias devem ser capazes de estimular a competição e a criação de riquezas compartilhando responsabilidades e multiplicando objetos e modelos de desejos, assim como assegurando leis, regras e perspectivas que se fundamentem no pluralismo, no Multiculturalismo ou transculturalismo e no reconhecimento da alteridade. (Imbert, 2008: 23)

Em tempos de urgência como os nossos, voltados para as emergências do presente - transitórias, tão voláteis -, são várias as medidas oficiais que, no Brasil, têm sido implementadas para dirimir as diferenças entre os vários grupos sociais – cujos resultados têm sido bem avaliados por uns e amplamente criticados por outros, dependendo das posturas ideológicas dos indivíduos. Entretanto, conhecido pelo estereótipo de país cordial, amigável, marcado pelo discurso da igualdade, onde não existem preconceitos raciais, étnicos, de orientação sexual, classe social, etc. ainda se identificam procedimentos – mesmo que velados - que revelam posturas ainda muito sectárias, obtusas, racistas, preconceituosas, etc.

Segundo Ligia Chiappini:

...os teóricos do Multiculturalismo costumam opô-lo à Modernidade, a cujo discurso homogeneizador se contrapõe o pluralismo, o hibridismo, a interculturalidade e os discursos e valores de fronteira. Faz parte dessa crítica à Modernidade, a crítica à noção homogeneizadora de Nação e de identidade nacional. Em troca, fala-se da nação como constructo, como uma invenção com base em mitos, cuja narrativa silencia fraturas e contradições. (2002: 47).

Nesse sentido, cabe ressaltar que, segundo a autora, no caso da América Latina, não há linearidade em nenhum dos dois períodos, mas “múltiplas temporalidades” impossíveis de serem escondidas. Assim, deve-se considerar “o múltiplo e cada vez mais múltiplo pertencimento dos indivíduos” a diferentes identidades simultaneamente (Chiappini, 2002: 47). Dessa forma, o desafio que impõe a ideia de identidade de Nação, ao mesmo tempo é enriquecedor, pois abre para “múltiplas possibilidades” (47) e se constitui, por isso mesmo, em material propício ao universo da literatura. Em outras palavras, literatura, por seu caráter artístico, combina com a ideia de múltiplas possibilidades. Entretanto, a ideia de univocidade relativamente às identidades é tema recorrente na história da literatura brasileira – como na de muitos outros países. No Brasil contemporâneo, segundo Beatriz Resende, há uma fértil e qualificada produção no trato de questões tão particulares:

Diante das novas configurações do espaço geopolítico e de diferente organização do tempo, premido pela simultaneidade, as formações culturais contemporâneas parecem não conseguir imaginar o futuro

ou reavaliar o passado antes de darem conta minimamente, da compreensão deste presente que surge impositivo, carregado ao mesmo tempo de seduções e ameaças, todas imediatas. (Resende, 2008: 28).

A questão central proposta aqui diz respeito às formas como a literatura brasileira contemporânea tem tratado das diferenças entre os indivíduos – quer seja de etnia, origem, classe social, gênero, etc. –, diante da tendência de abertura para o diferente, de busca do entendimento, de consciência da alteridade como componente da complexidade deste tempo. Esta reflexão desenvolve-se na esteira do compromisso legítimo que a crítica literária brasileira tem assumido mais recentemente, ao se mobilizar para a investigação da literatura do final do século XX e início deste. Sem qualquer conotação formalista, vale ressaltar que esta abordagem considera o alerta de Chiappini relativamente à importância das especificidades dos estudos literários propriamente ditos:

...é preciso dizer que a crítica literária está desaparecendo. O que existe hoje é uma leitura conteudística das obras à cata de estereótipos ou representações politicamente incorretas – da mulher, do índio, do negro, do homossexual – leitura essa em que se misturam categorias teóricas com bandeiras de luta. Nessa verdadeira “caça às bruxas”, muitas vezes o que se faz é acusar autores por conta de afirmações de personagens ou recusar à arte a possibilidade de representar e dramatizar as contradições sociais, as feiuras desta vida, ao lado de suas belezas, as fraquezas humanas, ao lado das suas fortalezas, como toda a grande arte até aqui fez. (Chiappini, 2002: 49).

A “constatação de que novas vozes surgem a partir de espaços que até recentemente estavam afastados do universo literário” impõe um alargamento daquelas frequentes perspectivas críticas, voltadas, prioritariamente, para o passado, “seja pela memória, seja pela história” (Resende, 2008: 17).

É fato que, nos últimos anos, a produção acadêmica e os eventos literários nacionais têm se preocupado com os novos autores, tanto os oriundos da periferia como os dos grupos mais abastados economicamente; num movimento que abarca de forma mais integradora, porém ainda tímida, as diferentes possibilidades de se produzir arte literária hoje no Brasil.

Resende se refere à pluralidade de nossa literatura, que, hoje, engloba os novos integrantes e aqueles considerados por ela como “sobreviventes”, já que, “com a emergência de novas subjetividades, da tensão entre local e global, da desterritorialização, da ruptura com os cânones ordenadores vigentes”, dentre outros aspectos, sintonizaram-se com os tempos que correm (2008: 23).

É certo, como bem pontua Regina Dalcastagnè na conclusão de seu livro *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (2012), que “nosso olhar é construído, que nossa relação com o mundo é intermediada pela história, pela política, pelas estruturas sociais” (193); ao que se incluiria a cultura – assim, a literatura –, que constrói formas autônomas, de forte sentido imaginativo, que, numa via de mão dupla, são também determinantes do olhar que passa a influenciar a forma de entendimentos das questões que inquietam os seres humanos.

A pesquisa “Personagens do Romance Brasileiro Contemporâneo”, de Dalcastagnè, realiza um mapeamento do romance brasileiro de 1900 e 2004, considerando três editoras eleitas de acordo com critérios estabelecidos. O estudo traz à tona, de forma incontestada, uma realidade que não chega a surpreender, mas que se materializa de maneira muito interessante: a literatura brasileira desse período é, predominantemente, branca, masculina, heterossexual, no que se refere aos personagens. É fato que sempre foi, mas impressiona que, mesmo diante da força da globalização e das práticas culturais marcadas pela diversidade e o pelo pluralismo, esse quadro se mantenha.

Outro dado interessante da pesquisa relaciona-se à principal ocupação das personagens masculinas: escritor (seguida ironicamente, pela de bandido/contraventor) (170). Nesse sentido, temas relacionados ao universo dos próprios autores são muito frequentes e se traduzem, muitas vezes, em formas inusitadas, originais – por vezes labirínticas –, num trabalho metanarrativo, que problematiza os elementos da narrativa ficcional.

“O início me pareceu sem graça, nunca tive paciência para esses romances escritos como um quebra-cabeça”, afirma Andreia, estudante de Letras, personagem (e um dos narradores) de *O gato diz adeus*, de Michel Laub (2009: 49-50). Ela se refere ao romance do personagem Sergio Fontoura – escritor e professor de literatura – que tem o mesmo título e enredo do romance de Laub, em que Andreia é um dos tantos narradores, os quais aparecem em curtos textos que se alternam. Não há referentes temporais: “o romance foi escrito para ser lido assim, como se tudo o que relatasse ainda estivesse vivo” (53). Mimetizando, parodiando, ironizando ou se justificando, o fato é que Laub problematiza questões – legítimas – familiares ao universo dos escritores contemporâneos.

Laub escreve sobre esse universo tão ligado a sua própria experiência como escritor, mas também escreve sobre futebol, temas cotidianos, a condição judaica – nenhum deles menos complexos.

21.

O nome do meu colega era João e à medida que nos aproximamos descobri que: (a) o pai dele vendia algodão-doce no parque porque o salário de cobrador de ônibus não era suficiente; b) o pai criou sozinho o filho porque a mãe morreu antes dos quarenta anos; c) depois da morte da mãe, o pai nunca mais casou, nem teve filhos, nem uma namorada.

22.

Sobre João eu fiquei sabendo que: a) ele nunca contou ao pai que era enterrado na areia todos os dias; b) ele sempre disse que não chamava nenhum amigo para brincar porque preferia ficar estudando; c) ele nunca creditou nenhum problema na escola ao fato de não ser judeu, góí. (2011: 15-16).

A aparente objetividade do estilo da narrativa, que traz informações itemizadas, parece justificar o título de outra obra de Michel Laub: *Diário da queda*. O relato é feito como um diário, embora não sejam marcados os dias, há, ao longo de todo o romance, a sequência de episódios e/ou reflexões enumeradas - nos diferentes capítulos que compõem a narrativa, onde o narrador conta “algumas coisas” que sabe sobre o avô; algumas que sabe sobre ele mesmo e sobre o próprio pai - o que também se constitui numa estratégia literária. Dispõe dos cadernos dos outros dois, estabelecendo cruzamentos entre a vivência de ambos, principalmente em relação ao Holocausto e à sua própria experiência como judeu – muito diferente, já que pertence à terceira geração de judeus que para o Brasil imigraram por conta da perseguição nazista.

O fato central da narrativa, como o próprio título anuncia, diz respeito a uma queda, a de João, o menino que não é judeu, durante o que seria para ele o correspondente ao Bar Mitzvah judaico. Diferentemente dos convites cuidadosa e ricamente impressos pelas famílias judaicas para os aniversários de 13 anos de seus meninos, os de João eram caseiros, “feitos com papel-ofício, dispostos num envelope de cartolina, escritos em caneta hidrocor” (29).

Aparentemente respeitando o ritual da festa do garoto, entretanto durante o momento em que os participantes jogam “o aniversariante para o alto treze vezes”, e o seguram “nas quedas, como numa rede de bombeiros – nesse dia a rede abriu na décima terceira queda e o aniversariante caiu de costas no chão.” (10). Provavelmente combinados previamente, os meninos judeus provocam a queda, que deixa sérias consequências físicas no menino góí.

Observe-se que o relato da queda – como se fosse anunciada – ocorre logo no início da narrativa. Mas essa não se trata da história da queda; mas a do narrador, esse judeu que conhece a história do Holocausto pelos relatos dos mais velhos e que, por isso, procura entender o que é discriminado historicamente, mas percebe que ali, naquele contexto, é o jovem góí - que não tem a mínima ideia ou culpa em relação às atrocidades cometidas contra os judeus - quem sofre a agressão e as consequências dela. Essa engrenagem narrativa, que lhe permite visitar a sua própria história familiar, a partir do episódio da queda e encontrar sentidos diferentes daqueles que lhe foram transmitidos, numa dimensão de alteridade muito particular.

Assim, a exemplo de Michel Laub, tendo em vista as breves reflexões aqui propostas sobre apenas dois de seus romances, pode-se constatar que os escritores não têm apenas um pertencimento, apenas uma identidade; como nós, não falam apenas de uma perspectiva. As motivações de cada um para produzirem seus escritos certamente dizem respeito a estas tantas identidades.

Todos nós adorávamos caubóis, de Carol Bensimon, conta a história das duas amigas Cora e Julia, que, após um período de cerca de três anos afastadas, porque ambas viveram no exterior – França e Canadá, respectivamente -, decidem viajar pelo sul do Brasil – viagem planejada desde os tempos da universidade. Narrada em primeira pessoa por Cora, essa poderia ser considerada uma *road novel*, se não fosse muito mais que isso.

A história começa já no início da viagem, que empreendem no carro dirigido por Cora. Aos poucos, aquela relação que parecia adormecida se revela, principalmente pelos *flashbacks* da narradora, que volta aos tempos em que as duas se conheceram; ao mesmo tempo em que narra os episódios da viagem propriamente dita pelos recantos do estado do Rio Grande do Sul, onde as duas conversam, falam do que veem – muito pouco -, relembram, contam suas experiências no exterior e se reconhecem.

Eu e Julia estávamos sentadas na praça do centro da cidade (minha mãe não gostava de Julia). Ao redor, havia um punhado de casas históricas. Os folhetos da Secretaria de Turismo de Antônio Prado diziam que aquele era o lugar mais italiano do Brasil. Quarenta e oito casas coloniais de

madeira tombadas dentro dos limites do município, muita polenta, muitas histórias de vovôs divagando em um dialeto aprisionado pelo tempo...
 “Me conta alguma coisa sobre Paris”, Julia falou de repente.” (2013: 34).

A forma acelerada de referir o local, juntando casas, com comida, com histórias numa única sentença, sugere que o exterior não parece ser o que realmente importa. Estavam ali, porque decidiram, juntas, fazer aquela viagem, percorrer aqueles roteiros, sem planejamento, apenas com uma mapa na mão; mas o foco parece ser a relação das duas, o contato, o estar juntas: o reconhecimento; e isso o leitor vai descobrindo aos poucos, conforme as histórias e episódios do passados são retomados, ou porque Cora se lembra:

Sim, eu me sentia atraída por garotas. Tecnicamente, eu era bissexual. Minha linha do tempo teria todos os indícios. Brincou de Tartarugas Ninja. Fez escolinha de futebol. Recusou-se a vestir uma saia. Apaixonou-se por professoras. Gostou de um seriado de ficção científica cuja vilã era na verdade um lagarto absolutamente tentadora. Quis falar sobre isso e apaixonou-se pela psicóloga. Frequentou boates gays com identidade falsa. Assistiu ao clipe da Alicia Silverstone e Liv Tyler barbarizando nas estradas mais ou menos umas duzentas vezes, e sozinha, e deitada de bruços.

[...]

Mas eu disse bissexual. Garotas e alguns garotos. Ou, para ser mais exata, garoto. Garota. Garota. Garota. Garoto. Garota. Garota. Garoto. E daí seguindo usualmente essa proporção. Com os garotos, eu ficava por inércia. Com as garotas, por encantamento. (Bensimon, 2013: 45-46).

Reiterando o que se afirmou antes, é, sim a relação entre as duas que parece revisitada, reconstituída, reconhecida; o que não significa propriamente a relação sexual, mas certamente a inclui; de forma tranquila, sem denúncia ou reivindicação relativamente à questão da orientação sexual – o que se constitui como expediente bastante inovador na literatura brasileira. O apelo forçado para essa questão, entretanto, parece ter surgido da Editora, que apresenta na quarta capa, aparentemente com fins estritamente mercadológicos, exatamente o episódio em que a mãe de Cora, inadvertidamente, abre a porta do quarto do quarto da garota e a flagra em situação de intimidade com Julia.

O que viu, no entanto, dentro do quarto repleto de ícones que ela não compreendia, fez que fechasse a porta em pouquíssimos segundos e corresse para o andar de baixo em busca do telefone. Discou para o ex-marido. Mesmo atordoada, ela teve a delicadeza de passar pelas perguntas habituais enquanto procurava uma maneira de descrever a cena, a amiga da tua filha deitada na cama calcinha com uma estampa quase infantil, tua filha com a mão na -, a mão dentro da calcinha dela, eu sempre soube que a Cora ia fazer isso com a gente. (Bensimon, 2013: 56).

Tanto a cena, como o relato da mãe ao pai da garota por telefone seguem no mesmo ritmo da narrativa, ou seja, flui na lógica mesma do texto, contudo, sendo apresentado de forma isolada, especialmente na contracapa do livro, promove, de certa forma, um desvio do tom da narrativa.

Já em *Nihonjin*, de Oscar Nakasato, a contracapa traz uma apreciação genérica escrita por integrantes da Comissão Julgadora do Primeiro Benvirá de Literatura, que o escolheu como o melhor livro em 2012 – também eleito o Melhor Romance do 54 Jabuti no mesmo ano. Afirmam que o romance é a “reconstrução histórica da imigração japonesa” no Brasil, ressaltando, com propriedade, o fato de ser esse um “tema pouco presente em nossa literatura”. Com efeito, são muito poucos os livros que exploram o tema, o que não se justifica, se for considerado o expressivo número de imigrantes japoneses no país, que contribuíram e contribuem de forma expressiva para caracterizar o Brasil multicultural.

Nihonjin narra a história da vida do japonês Hideo Inabata, que migra para o Brasil na segunda década do século XX. Ele representa a tradição japonesa no sentido pleno da expressão; acredita, como muitos de seus compatriotas em terras brasileiras, que o Japão não perdera a II Guerra Mundial. Além disso, vincula sua vinda diretamente à possibilidade de contribuir para o enriquecimento do Japão, quando para lá retornasse – no que acredita piamente. Os reais motivos de o Imperador ter estimulado essa emigração é tema muito discutido pelos japoneses que vivem no Brasil de Nakasato.

A história é narrada pelo neto de Hideo, Noboru, que inicia retratando Kimie, a primeira mulher do avô. Ele admite que se vale de uma foto dela em preto e branco, e de tudo o que ela sugere. Afirmo, ainda que

...não se pode fiar em palavras, mesmo as de vovô, em cujas lembranças procuro os vestígios de Kimie, e mesmo as de tio Hanashiro, que registrou um vago perfil da primeira esposa do pai porque algumas vezes ele lhe falou sobre ela. nos relatos do avô e de seu tio Hanashiro.

[...]

Mas gostei de Kimie, interessei-me por ela. pensei nela como personagem, alguém que nasceu da espera pela neve numa fazenda, no interior de São Paulo.

[...]

Calada. Assim eu a imaginei: ao lado de Hideo, o marido, sempre calada, cabisbaixa, encaramujada.

(Nakasato, 2011: 9-11).

Assim reconstrói a história de sua família e, de certa forma, a da imigração japonesa no Brasil. Admite a imaginação como componente dessa construção, associada a dados do real, que coletou por meio de depoimentos, observações e escutas casuais. Sem estereótipos comumente associados ao povo japonês, narra a luta de Hideo para manter os costumes japoneses no Brasil e as dificuldades de manter toda a família fiel a tais preceitos.

Essa difícil harmonização entre Japão e Brasil no contexto da vida familiar opõe-se à naturalidade com que certas palavras em japonês são inseridas no texto, como se pode observar no episódio em que a professora disse ao menino na escola “que não era japonês, [ele] não enxergou mais os seus grandes olhos azuis e lembrou que seu pai sempre lhe ensinara que era *nihonjin*, que *nihonjin* era diferente de *gaijin*, que cada *nihonjin* era representante de um povo de tradição milenar”. (Nakasato, 2011: 63).

Percebe-se que o uso das palavras em japonês não são obstáculo para o seu entendimento do texto, pois são depreendidas pelo contexto criado. Aparecem de tal forma imbricadas na composição linguística em português que, de certa forma, protagonizam a assimilação entre as duas culturas que se opera nos descendentes de Hideo, em especial em Noboru ao final da narrativa.

Tantos outros autores brasileiros contemporâneos poderiam compor esta breve análise. Procurou-se, pois, selecionar apenas alguns que, de alguma forma, representassem a riqueza temática e a diversidade de abordagens das questões relativas à diferença, à alteridade. São tantos os estilos, abordagens e temas que se torna impossível encontrar elementos em comum que não sejam exatamente a diversidade e a possibilidade de apresentar literariamente o mosaico multicultural que é o Brasil.

Uma literatura do presente mais do que pressupor uma contemporaneidade implica uma noção compartilhada do fazer literário. Os “escritores do presente” não são necessariamente contemporâneos, mas produzem um pensamento comum acerca do literário cujo efeito não é o de reuni-los em um grupo, mas o de criar uma comunidade sem laços, uma comunidade de singularidades movidas por desejo de arte e não propriamente por um fazer artístico. (Scramim, 2007: 15).

Assim, a ideia de uma “comunidade de singularidades” relacionada à literatura contemporânea garante o espaço das vozes dos diferentes autores, que surgem “como fator positivo, original, reativo diante das forças homogeneizadoras da globalização” (RESENDE, 2008, 20); assim como as diferentes vozes dos mesmos autores, num exercício de liberdade que busca desvendar as idiossincrasias contemporâneas. O trabalho do escritor, aquele sintonizado com os tempos que correm, aquele movido pelo desejo de arte que transcende a experiência vivida, abre-se para a alteridade - seja ele branco, periférico, homossexual, mulher, jovem, culto ou pobre.

Referências

- Bensimon, C. (2013). *Todos nós adorávamos caubóis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chiappini, L. (2002). Multiculturalismo e Identidade Nacional. In: MARTINS, Maria Helena. *Fronteiras culturais*. São Paulo: Ateliê Editoria.
- Dalcastagné, R. (2012). *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. São Paulo: Horizonte.
- Imbert, P. (2008). *Theories of inclusion and exclusion in knowledge-based societies: Canada and the Americas*. Ottawa: University of Ottawa.
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- , (2004). *Multicultural odysseys: navigating the new international politics of diversity*. Oxford: University Press.
- , (2012). *Multiculturalism: success, failure, and the future*.
- <http://www.migrationpolicy.org/pubs/multiculturalism.pdf>

- Laub, M. (2009). *O gato diz adeus*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2011). *Diário da queda*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nakasato, O. (2011) *Nihonjin*. São Paulo: Benvirá.
- Resende, B. (2008). *Contemporâneos*: expressões da literatura brasileira do século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Scramim, S. (2007). *Literatura do presente*: história e anacronismo dos textos. Chapecó: Argos.
-

Maria Tereza Amodeo é doutora em Letras pela PUCRS, com pós-doutorado na University of Ottawa, no Canadá (2013). É professora adjunta da Faculdade de Letras da PUCRS, atuando como professora permanente do Programa de Pós-Graduação, desenvolvendo pesquisas na área de literatura brasileira contemporânea e literatura canadense, com foco em temas como identidade, alteridade, Multiculturalismo e transculturalidade.

O SUJEITO EM DALTON TREVISAN

Roseli Bodnar

roseliteratura@hotmail.com

Universidade Federal do Tocantins – UFT e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Eneida Mader

eneida55@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Porto Alegre - BRASIL

Resumo

“Cada leitor, quando lê, é um leitor de si mesmo”. Marcel Proust

Este trabalho tem como objetivo abordar a importância da leitura na formação do sujeito, pois o ato de ler transmite ao leitor uma observação de mundo bem particular, em que se aprende a olhar para todos os ângulos, possibilita a reflexão e, ainda, a apreensão da vida. A leitura transforma e ressignifica o sujeito ao final de cada nova leitura. O aluno não é um ser solitário e não vive em isolamento social e histórico, por isso é salutar proporcionar a ele outros modos de ver e de ser. Assim, a leitura é uma ponte que integra o sujeito e a sociedade. O estudo apresenta uma reflexão teórica e uma análise multicultural de dois contos do escritor paranaense Dalton Trevisan, a saber, *Cemitério de elefantes* e *Uma negrinha acenando*, sob a perspectiva de que a leitura do texto literário pode proporcionar um debate ligado às questões da representação, da alteridade e do estereótipo. O multiculturalismo, enquanto possibilidade de leitura do ficcional poderá ser uma força desencadeadora do “sentir” e do “pensar” do sujeito leitor, possibilitando a reflexão e desencadeando uma nova postura diante do outro. Como pressupostos teóricos, neste estudo, serviram de base os seguintes autores: Eco (1994), Lajolo (1998 e 2002), Silva (2003), Morin (2008), Bonnici (2009), Trevisan (1987 e 2000).

Palavras-chave: leitura - educação literária - narrativa contemporânea - Dalton Trevisan

Introdução

Este trabalho tem como objetivo abordar a importância da leitura ou da educação literária na formação social do ser humano, pois isso significa aprender por meio da literatura.

Explorando essa questão Ezequiel Theodoro da Silva diz que:

Por conhecer alguns benefícios e prazeres gerados pela leitura, quero que mais dos meus irmãos brasileiros possam ter o mesmo direito que eu. Além disso, me causam muita felicidade as cenas em que pessoas, com um livro nas mãos, mergulham no texto e produzem ideias... (Silva, 2003: 3).

A leitura conduz a uma observação de mundo bem particular, como se a arte com as palavras abrisse novos olhares e horizontes, em que se aprende a olhar para todos os ângulos, a se experimentar vivências alheias e assim refletir sobre a vida e o sujeito contemporâneo (Lajolo, 2002). Ainda Silva (2003: 3), sobre

o poder de transformação da leitura diz que: “...talvez seja exatamente assim que possam se iniciar, de forma ideal e depois concretamente, as transformações tão necessárias à sociedade brasileira”.

A propósito, Marisa Lajolo (1998: 21) nos lembra da frase célebre de Monteiro Lobato que diz “um país se faz com homens e livros” e, Marcel Proust, conforme epígrafe acima, nos mostra que “cada leitor, quando lê, é um leitor de si mesmo”. Mas o que isso significa? Qual é o papel da leitura? Ler produz no sujeito marcas para pensar o Outro e para refletir sobre a diversidade? Essas e muitas outras questões irão permear a discussão desse trabalho e do olhar que se pretende lançar sobre a importância da presença da leitura na formação do sujeito e a perspectiva de que a leitura do discurso literário pode proporcionar um debate ligado às questões do multiculturalismo.

Neste sentido, inicia-se pela importância da leitura na formação do sujeito, uma vez que se defende neste trabalho que é por meio da literatura que se pode trabalhar com as diferenças ou com as relações sociais não harmônicas¹. Desse modo, é possível provocar uma reflexão sobre a alteridade, o contato com o Outro e o modo como se percebe o Outro, pois é a partir da leitura, do contato com o texto e da exposição de ideias que surge a reflexão. A leitura nos oferece uma base para questionar, criticar e repensar certos posicionamentos como seres humanos. Sobre isso, Silva (2003: 7) frisa que “caracterizar a leitura como uma lei-dura é afirmar que na realidade vivida pelo povo brasileiro existem duras injustiças, bloqueando o aparecimento e a proliferação de leitores críticos”.

A partir da leitura desse fragmento, percebe-se que a leitura pode modificar a visão de mundo do sujeito leitor e também pode qualificar o sujeito para o ato de olhar atentamente o mundo que o cerca e que o instrumentaliza para o “existir e intervir” em diferentes cenários no país.

Desta forma, pode-se pensar na leitura literária ou na educação literária como um labirinto em que se pega caminhos distintos, em que se pode sempre parar e se encantar com detalhes, cores, novos olhares, outras formas de ver e de existir, assim como no bosque ficcional de Umberto Eco². Nesse processo, a leitura transforma, ressignifica o sujeito ao final de cada nova leitura. Pode-se pensar nela também como uma ponte que integra o sujeito e a sociedade.

Leitura e leitores: educando para a vida

Então, qual o papel da leitura? Como e por que ler? Em que medida a literatura pode contribuir para a formação intelectual e social do sujeito?

A leitura é um elemento de referência para a formação e inserção do sujeito na sociedade contemporânea (Lajolo, 2002). Assim sendo, a leitura é a ponte entre o já apreendido e os novos conhecimentos que se abrem por meio dela. O termo “leitura” em sentido amplo significa uma atividade intelectual humana. No entanto, torna-se muito profícuo conceituar leitura e abordar as interfaces que a integram. A leitura é um instrumento de acesso à cultura e à realidade social do sujeito e se constitui na medida em que ganha importância no desenvolvimento do ser humano.

Numa abordagem reflexiva sobre a escolha de obras para leitura, Silva diz que “os livros, quando bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios” (Silva, 2003: 7).

Igualmente desafiador é abordar o papel da leitura e como esta pode construir o sujeito leitor, logicamente construir no sentido de se tornar um ator social, pois como proposta de fonte de formação, a leitura permite a percepção aguda da realidade, de seus problemas e de conflitos existenciais, abrindo janelas para diferentes olhares sobre a realidade, porque o sujeito que lê apreende o mundo e constrói noções de seus direitos e deveres, podendo constituir-se um cidadão. Ainda que a leitura seja um instrumento fundamental para a aquisição do saber e para a formação humana, muitas vezes, ela é relegada pela escola e pelos professores como segundo plano ou até mesmo abolida da sala de aula (Lajolo, 2002).

Edgar Morin (2008: 45) afirma que neste sentido há um paradoxo na educação: quem educará os professores para a diversidade, já que eles próprios não receberam em sua formação o “sentido da complexidade” do mundo ao qual habitamos?

Silva complementa a ideia de Morin e sua reflexão, em uma de suas conferências, afirma que:

A preocupação dos professores é com a decifração de palavras e com a reprodução ou cópia de mensagens, e não com a produção de sentidos para os textos; além disso, muitas vezes fica-se apenas

¹ Neste texto trabalha-se o termo sujeito na concepção sociológica em que ele não é autossuficiente e sim formado na e pela relação com o Outro.

² Eco, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*, p. 19-21.

no circuito fechado da palavra, não sobrando tempo nem iniciativa para os saltos dos textos para a realidade histórico-social (Silva, 2003: 19).

Diante disso, neste artigo, parte-se do pressuposto de que a leitura da obra literária possui significado político-pedagógico, contribuindo para o sujeito elucidar a realidade social na qual se encontra inserido. Para Morin (2008: 45), “esta complexidade do mundo comporta incerteza e o próprio sentido da complexidade de si, que podemos, felizmente, encontrar. Onde o encontraremos? Não tanto nos tratados de psicologia, mas, sobretudo, confesso, na literatura!”.

De acordo com a citação de Morin, a literatura pode se constituir em uma ferramenta educativa e de formação cidadã, e o livro pode ser um instrumento da formação cultural de todo cidadão.

Silva, abordando as práticas de leitura, assevera que:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (Silva, 2003: 24).

Diante disso, pondera-se que as obras literárias apresentam um significado educativo, como já dito, ou seja, educação pedagógica e política. É importante afirmar que o “significado educativo” não está presente somente na literatura, podendo estar presente em outras manifestações artísticas ou, ainda, em outras linguagens, como no teatro, na música, nas artes visuais e nas intervenções urbanas etc.

Assim como a arte, a literatura compõe um espaço de reflexão e de debate. Silva (2003: 24) diz que “a voz do poeta ou de um romancista, conforme tecida nas páginas de um livro, tem poderes imensos, capazes de fazer pensar, rever a vida, modificar atitudes e pontos de vista, criar novos interesses, transformar modos de ser/existir socialmente”. Vale lembrar que os alunos, ao chegarem à escola, já trazem um “baú subjetivo” com experiências e saberes. Esses saberes influenciam na forma como o aluno percebe e compreende o mundo (Lajolo, 2002). E compete ao professor ofertar outras leituras, outras discussões que agreguem outros valores e novos conhecimentos por meio da leitura. Ele se constrói em contato com o Outro e a partir do olhar e da interação com o Outro. Silva, citando Heilbrun, diz que:

O que importa é que as vidas não servem como modelos. Só as histórias servem. E é difícil tecer histórias através das quais possamos viver. Só podemos viver nas histórias que lemos ou ouvimos. Vivemos nossas próprias vidas através dos textos. Podem ser textos lidos, cantados, experimentados eletronicamente, ou podem ser textos que chegam até nós através de murmúrios de nossa mãe, dizendo aquilo que as convenções exigem. Qualquer que seja a forma ou o meio, essas histórias formaram a todos nós; e são essas histórias que devemos usar para fabricar novas ficções, novas narrativas (Heilbrun, 1988: 37 citado por Silva, 2003).

A literatura favorece esse olhar para o Outro e elucidar valores humanos e práticas culturais que potencializam a emancipação humana, como dito no fragmento acima. Assim, acredita-se que a leitura e a análise literária permitem esse desvelar de alguns aspectos humanos, tais como a alteridade, a convivência harmoniosa com o Outro e a construção/desconstrução de estereótipos.

Dalton Trevisan: a arte do “encontro”

Dalton Trevisan é escritor contemporâneo paranaense e possui um perfil recluso e polêmico, isso se dá por ele não conceder entrevistas, não se deixar fotografar e, em especial, por não buscar seus prêmios literários.

Uma das características da narrativa contemporânea é dialogar com outras linguagens artísticas e outras áreas do saber. Trevisan exemplifica esse fato, aproxima-se do minimalismo e do multiculturalismo para produzir sua obra e refletir sobre o momento presente brasileiro, o que o singulariza no panorama literário nacional.

A narrativa de Trevisan possui forma concisa, realista, com um enredo escasso, extrospectivo e frio. O escritor, em seu projeto estético, apresenta influências do minimalismo. O minimalismo trabalha artisticamente com questões apresentadas pela sociedade de massa e pelos meios de comunicação, utilizando temas tirados do cotidiano e refletindo sobre mudanças culturais e o mundo globalizado. Assim,

uma característica marcante é a fragmentação e a concisão, cunhada pela técnica e pela estética minimalista.

Este estudo abarca a presença do minimalismo e do multiculturalismo em dois contos do escritor, a saber, *Cemitério de elefantes* e *Uma negrinha acenando*, sob a perspectiva de que a leitura do discurso literário ou a educação literária possa proporcionar um debate ligado ao direito à diferença, baseada no respeito à diversidade e na rejeição de todo preconceito ou hierarquia.

Para alcançar tais conclusões, principiam-se as argumentações centrando-se no multiculturalismo. Todo ser humano é por essência multicultural, e a esse respeito, Bonnici (2009: 280) sugere que o conceito do termo ‘multiculturalismo’ pode ser compreendido como aquele que “descreve o conjunto das diferenças culturais nas sociedades contemporâneas. Define-se como o reconhecimento do diferente e o direito à diferença, colocando em questão o tipo de tratamento que as identidades tiveram e ainda têm nas democracias tradicionais”. Em sentido amplo, o multiculturalismo é a coexistência de múltiplas culturas no mesmo país, cidade ou região. Refletindo sobre o multiculturalismo e a construção do sujeito, Silva diz:

Fui historicamente me constituindo nas paisagens múltiplas e diversas, ondulantes e plurais dos contextos sociais por onde passei, produzindo em mim um sangue misto, marrom, amarronzado, impuro e mestiço. Minha identidade é uma metamorfose perene; uma couve-flor de mil faces explícitas e implícitas”. Ainda, segundo Bonnici (2009: 282) citando Bhabha, “o multiculturalismo deve ser acoplado ao hibridismo: a diferença cultural é dinâmica, mutante e aberta (Silva, 2003: 43).

Como se pode ler nos fragmentos acima, o multiculturalismo possui esse viés político e de políticas públicas. Como política, é um discurso de resistência à homogeneidade cultural.

Após fazer essas considerações teóricas, surge uma inquietação. Como analisar a presença do multiculturalismo no discurso literário? De que modo aplicá-lo como uma teoria ou crítica literária?

Silva nos dá pistas sobre isso ao afirmar que:

Toda leitura, como todo aprendizado, resulta da abertura para o Outro – o outro fisicamente situado no mundo da proximidade ou então o outro inscrito nas obras e nos textos distantes no tempo e no espaço. Todo aprendizado, como toda leitura, é mistura e mestiçagem (Silva, 2003: 43).

Define-se que o homem é produto e sujeito das relações sociais que estabelece com o mundo que o circunda. Assim, pode-se inferir que a construção do sujeito é inseparável à construção do Outro. Por isso, falar do sujeito implica compreensão de que não existe um sujeito universal e sim que esse se torna sujeito em contato com o Outro.

Silva diz ainda que

A tensão étnico-cultural e a necessária política de injustiça universal do planeta se transforma numa questão urgente para ser debatida. Isto porque, ao falarmos em multiculturalismo, estamos falando de múltiplas histórias, vozes plurais e traduções diferenciadas da realidade e das sínteses culturais – desgraçadamente, essas histórias, vozes e traduções não têm o mesmo peso econômico e, portanto, não tem o mesmo poder ou valor no mundo globalizado contemporâneo (Silva, 2003: 44).

Portanto, uma das funções possíveis da literatura e da leitura pode ser o de “revelar” as contradições intrínsecas aos discursos estereotipados, xenofóbicos e discriminadores, que tentam mascarar as desigualdades e o preconceito (Silva, 2003: 44).

A leitura literária ou a educação literária pode levar o aluno a se compreender como um ser híbrido e em um processo ininterrupto de construção de seu olhar, desafiando os absolutismos éticos e culturais. Assim sendo, o sujeito, por meio da leitura, pode refletir sobre o espaço que o cerca e abrir-se para o diferente e para as diferenças, criando um mundo mais diverso, mais harmonioso e menos preconceituoso.

Dalton Trevisan privilegia em sua narrativa o discurso de minorias e a diferença, por incluir vozes e sujeitos marginalizados.

Esse estudo esboça algumas questões ligadas à alteridade e ao estereótipo que podem inspirar a leitura de Trevisan, mais especificamente os contos *Cemitério de elefantes* e *Uma negrinha acenando*, em que Trevisan explora a relação cultural das minorias - representada pelos bêbados e pela prostituta - e a cultura hegemônica, representada pelos pescadores e pelo motorista. De tal modo, a leitura dos dois contos exige uma viagem em direção à alteridade e ao desafio da construção/desconstrução de estereótipos. É uma

provação à construção de uma subjetividade mais complexa, repleta de respeito e de alteridade, quebrando fronteiras, sejam elas étnicas, geográficas, sociais ou religiosas.

O primeiro conto, *Cemitério de elefantes*, conduz o leitor a um mundo de sujeitos à margem do chamado “mundo social”, ou de seres que vivem à margem da sociedade. O conto tematiza a vida em comunidade de bêbados e estes simbolizam todos os “marginalizados” que vivem em exclusão e que são “alimentados” pela sociedade abastada.

O título do conto remete à lenda da existência de um “cemitério de elefantes”. Reza a lenda que os elefantes teriam uma espécie de santuário, um lugar ao qual se dirigiam antes da morte. Segundo essa lenda, era comum que animais mais velhos ou doentes se deslocassem para regiões pantanosas, com abundância de água e vegetação tenra e fresca. Esses recantos acolhiam as manadas de paquidermes envelhecidos e adoentados, formando pequenas comunidades. E o escritor alude a esse mítico “cemitério de elefantes”, usando-o simbolicamente para fazer uma abordagem crítica sobre a aceitação resignada da morte e sobre a exclusão social de seus personagens.

Já nas primeiras linhas do conto, o narrador fornece um retrato da camada social dos protagonistas, situando-os em sua marginalidade e miséria material. Lê-se “À margem do rio, nos fundos do mercado de peixe, ergue-se um velho ingazeiro – ali os bêbados são felizes. A população os considera animais sagrados, provê as suas necessidades de cachaça e pirão. No trivial contentam-se com as sobras do mercado”.

O narrador expõe a situação crítica dos bêbados e demarca o espaço que ambienta a narrativa. Pela leitura da expressão “animais sagrados”, nota-se que os bêbados são comparados a velhos paquidermes e que são apartados ou escondidos da sociedade. Esses fatos são suficientes para marcá-los numa representação cultural estereotipada. Além disso, esse espaço fica nos “fundos de um mercado de peixe”, ou seja, “à margem da margem”, um lugar fétido e com presença constante de animais e de insetos.

Ainda, é possível perceber a referência a um “velho ingazeiro”, árvore símbolo que cresce às margens de um rio e que produz frutos doces, com grandes caroços e pouca polpa. No conto, a árvore é uma “árvore-casa” ou “árvore- abrigo” que acolhe aos bêbados, servindo-lhes de cama e de banco. A narrativa segue com o trecho:

Quando ronca a barriga, a ponto de perturbar a sesta, saem do abrigo e, arrastando os pesados pés, atiram-se à luta pela vida e [...] Elefantes malferidos, coçam as perebas, sem nenhuma queixa, escarrapachados sobre as raízes que servem de cama e cadeira. Bebem e beliscam pedacinho de peixe.

Cada um tem o seu lugar, gentilmente avisam:

- Não use a raiz do Pedro.

- Foi embora, não sabia?

- Aqui há pouco...

- Sentiu que ia se apagar e caiu fora. Eu gritei: Vai na frente, Pedro, deixa a porta aberta.

Na lenda já citada, os elefantes velhos e doentes se tornam mais lentos e se arrastam, com isso atrasam e colocam em risco de predadores toda a manada, em sua longa jornada. Por isso é que eles – os velhos e os doentes – são deixados para trás ou rumam sozinhos em direção ao exílio. Neste sentido, é possível perceber que o instinto de sobrevivência dos “bêbados” no conto e dos “elefantes” na lenda, se assemelha, pois em ambos os casos há luta pela sobrevivência.

Nota-se que Trevisan constrói seus personagens estereotipados e grotescos, assemelhando-os aos elefantes, em especial, quando utiliza termos como “malferidos”, “coçam as perebas”, “pés de paquiderme”. E, também, reflete sobre a morte com naturalidade, como uma consequência própria da existência. Diz:

... Distrai-se um deles a enterrar o dedo no tornozelo inchado. Puxando os pés de paquiderme, afasta-se entre adeuses em voz baixa - ninguém perturbe os dorminhocos. Esses, quando acordam, não perguntam aonde foi o ausente. E, se indagassem, para levar-lhe margaridas do banhado, quem saberia responder?

Reforça-se, pela leitura acima, o respeito de um bêbado pelo outro e pelo isolamento na hora da morte, fato também percebido pela atitude reverente dos elefantes diante de um de seus membros sem vida. Diante de um elefante morto, outros membros da manada se detêm junto dele, e parecem se despedir ou prestar uma última homenagem.

A narrativa termina com o personagem Chico trilhando o caminho rumo ao cemitério sagrado. O conto diz:

Sem pressa, aparta-se dos companheiros cochilando à margem, esquecidos de enfiar a minhoca no anzol. Cospe na água o caroço preto do ingá, os outros não o interrogam: presas de marfim que apontam o caminho são as garrafas vazias. Chico perde-se no cemitério sagrado, as carcaças de pés grotescos surgindo ao luar.

O conto *Cemitério de elefantes* traz no seu bojo uma nuance de alteridade ao retratar a aceitação da solidão e da resignação; e marca a presença de estereótipos ao equiparar os bêbados aos elefantes, marcando-os com o peso, a lentidão e a resignação.

O tecido narrativo de *Uma negrinha acenando*, título do segundo conto analisado neste trabalho, é produzido pelo fino entrelaçamento de duas linguagens, a literária e a teatral, pois a narrativa utiliza o formato de cena e é dialogada. Ao se ler o conto, tem-se a impressão de se fazer parte do enredo ou de estar ouvindo, furtivamente, uma conversa alheia entre dois desconhecidos.

Já no título do conto se sabe que a protagonista é negra e o uso do diminutivo da palavra “negrinha” pode dar ideia de afetividade ou fazer referência a pouca idade da garota.

- Dá uma carona, moço?
- Suba.
- De volta do emprego?
- Estou paquerando.
- Não diga. Faz isso todo dia?
- Quando não chove.
- Desde muito na vida?
- Faz um ano. Uma ruiva me trouxe. Ela também paquera.
- Quem foi o primeiro?
- Meu noivo. Queria saber se era moça.
- Ficou grávida?
- Tive um menino. Quase um aninho. Chuva ou sem chuva, são dois pacotes de leite por dia.
- Teus pais sabem?
- Pensam que trabalho de diarista.

A narrativa possui pouquíssimas descrições, sem marcas de momento histórico ou referência ao espaço geográfico representado. O enredo aparentemente banal extrapola os horizontes da ficção e dialoga com um dos grandes problemas brasileiros que é a prostituição infantil. É fato que a prostituição é uma triste realidade em terras brasileiras, e que Trevisan, em geral, trabalha com uma cidade atípica ou representa uma “Curitiba ficcional” que só possui o submundo e seu entorno marginalizado. Trevisan aborda criticamente o tema da prostituição infantil, apontando para a vida difícil e para os riscos da “profissão do sexo” ao abordar um possível cliente numa rodovia. Igualmente, traz à cena a problemática econômica de gênero e de raça e, ainda, à questão da representação, neste conto, da tripla exclusão social presente na sociedade: mulher, negra e pobre.

Percebe-se, também, que há uma desconstrução de estereótipos neste conto, tanto do homem como da prostituta. Infere-se que o homem-motorista é quem dirige o carro e também a conversa com a menina. Ele conduz o leitor para o mundo de infortúnios da garota, mas não utiliza o “poder” discursivo e econômico para tirar proveito da situação e da miserabilidade da menina. Também, há desconstrução na “construção do imaginário” e do “estereótipo da prostituta”, pois a menina não perdera a inocência e possui uma sinceridade desconcertante, ao contrário da representação clássica “da prostituta” como dissimulada e vitimada.

No final do conto, as duas personagens se despedem e cada uma segue seu caminho, mas resta uma inquietação ao leitor, quando o narrador diz: “*O sorriso puro dessa grande festa de viver.*” Não se sabe ao certo qual é o significado das palavras do narrador, talvez seja possível intuir que ele faz referência à pureza da menina, mesmo vivendo em situação de risco e de prostituição. Igualmente, parece ter marcado o narrador a forma simples como ela encara os problemas e a vida. Estaria o narrador demonstrando alguma empatia pela menina? Ou estaria ele entrando em contato com outra mentalidade? Já que a menina é o “Outro” inserido em um contexto social e cultural ao qual o narrador adentra, entrando em contato com o diferente.

Esse estudo partiu do enalço e da evocação de traços do multiculturalismo presentes nos dois contos trevisânicos. Sendo possível com isso perceber que as narrativas dissecam algumas questões como o reconhecimento e a convivência; o respeito ao Outro e às diferenças culturais.

Considerações finais

Chega-se ao final dessa reflexão, sem, contudo, fechar ou esgotar o tema e ou a análise. Algumas questões ainda seguirão abertas e em busca de respostas possíveis.

O objetivo desse trabalho foi refletir sobre a educação literária dentro do enfoque multicultural (Silva, 2003: 45), como um caminho para o “despertar” da consciência, ainda, levar a uma hibridização ou miscigenação sadias do sujeito, independente do lugar em que tenha nascido e de sua trajetória histórico-social.

A análise dos contos procurou demonstrar a importância da leitura na formação do sujeito contemporâneo, pois é por meio da literatura que se pode trabalhar com a “diferença” ou com as “relações sociais não harmônicas”.

A Declaração Universal da Unesco³ aborda a diversidade cultural ao dizer:

... la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad culturales, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2003, p. 53).

Uma vez que a leitura ou a educação literária pode ser um divisor de águas na vida do sujeito, já que este necessita da diversidade cultural e da diversidade comportamental para se tornar mais plural e aberto para o Outro, diminuindo assim, o preconceito e a exclusão.

Defendeu-se, neste trabalho, a ideia de que a leitura ou a educação literária pode “potencializar” algumas reflexões sobre os estereótipos e a alteridade, manifestando assim o caráter pedagógico da literatura. Por meio da educação literária se pode produzir um sujeito reflexivo e que se constitua “no” e “pelo” olhar do Outro.

Salienta-se que, as duas narrativas escolhidas legitimam a especificidade do projeto literário trevisânico, o qual está fulcrado na observação humana e que pode tornar-se uma excelente ferramenta de reflexão sobre o sujeito e as relações contemporâneas. As pessoas possuem modos e formas diferentes de viver e de agir, por isso a necessidade de se educar para a “tolerância” e para o “respeito” são tão fundamentais para a convivência de culturas múltiplas e para as trocas humanas.

Para exemplificar o papel libertário da literatura, cita-se parte do discurso do escritor Luiz Ruffato, em seu discurso na Feira de Frankfurt⁴:

Eu acredito, talvez até ingenuamente, no papel transformador da literatura. Filho de uma lavadeira analfabeta e de um pipoqueiro semianalfabeto, eu mesmo pipoqueiro, caixeiro de boteco, balconista de armazém, operário têxtil, torneiro-mecânico, gerente de lanchonete, tive meu destino modificado pelo contato, embora fortuito, com os livros. E se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade. Em nossos tempos, de exacerbado apego ao narcisismo e extremado culto ao individualismo, aquele que nos é estranho, e que por isso deveria nos despertar o fascínio pelo reconhecimento mútuo, mais que nunca tem sido visto como o que nos ameaça. Voltamos as costas ao outro – seja ele o imigrante, o pobre, o negro, o indígena, a mulher, o homossexual – como tentativa de nos preservar, esquecendo que assim implodimos a nossa própria condição de existir [...] Para me contrapor a isso escrevo: quero afetar o leitor, modificá-lo, para transformar o mundo (Ruffato, 2013).

Ruffato afirma que “E se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade”. Assim, como Ruffato, defende-se,

³ Vide em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

⁴ Vide em <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,leia-a-integra-do-discurso-de-luiz-ruffato-na-abertura-da-feira-do-livro-de-frankfurt,1083463>

neste texto, o poder transformador da leitura ou da educação literária, pois ela é capaz de acessar a imaginação e o inconsciente, oportunizando ao sujeito rever valores, conceitos e paradigmas e, ainda, a possibilidade de se abrir para outras reflexões, para o Outro e para a diversidade cultural.

Referências

- Eco, U. (1994). *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bonnici, T. (2009). Teoria e Crítica pós-colonialistas. In: -----; Zolin, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem.
- Lajolo, M. (1998). A figura do negro em Monteiro Lobato. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte.
- (2000). *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Editora Moderna.
- (2002). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. In: Zilberman, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Ática.
- (2008). Mário de Andrade e Monteiro Lobato: um diálogo modernista em três tempos. *Teresa* (USP).
- Morin, E. (2008). *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação*. 3ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, E. T. (2003). *Conferências sobre Leitura*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Trevisan, D. (1987). *Cemitério de elefantes*. Rio de Janeiro. 8ed. Record.
- (2000). *O grande deflorador*. Porto Alegre: L&PM.
-

Rose Bodnar é professora do Curso de Licenciatura em Artes-Teatro da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Possui graduação em Letras e mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É doutoranda em Letras, área de concentração Teoria da Literatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Eneida Aparecida Mader possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo; *lato sensu* em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua como docente no Colégio Militar de Porto Alegre.

RUBEM FONSECA E A ALTERIDADE

Alana Vizentin

alanavizentin@hotmail.com

Yuri Torres Possapp

yuripossapp@hotmail.com

Faculdade de Letras

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre - BRASIL

Resumo

Rubem Fonseca é um autor de grande importância no cenário literário brasileiro, sua produção atravessa cinco décadas representando as controvertidas questões de nossa contemporaneidade e dos sujeitos que protagonizam essas vivências. Seus temas polêmicos e chocantes focalizam universos marginais, cruéis e transgressores; sua obra é reconhecida pela brutalidade de sua representação. O presente trabalho busca investigar de que maneira o autor retrata justamente essas vivências contemporâneas entre sujeitos tão diferentes entre si (do negro pobre e marginalizado ao branco burguês de classe média alta, ou seja, entre o “centro” a “periferia” do sistema econômico, social, político e cultural) que se cruzam, se chocam e, de alguma maneira, refletem os sintomas de um sistema em decadência econômica e afetiva no atual mundo globalizado, que impõe padrões de conduta e de aparência ao passo que paradoxalmente cultiva o individualismo. Interessa aqui discutir como a prosa desse escritor, ao longo desses cinquenta anos, acompanhou as mudanças do mundo e do homem contemporâneos, que se confrontam num cenário que alguns teóricos consideram progressivamente desreferencializado e dessubstancializado. Uma realidade problemática em que elementos críticos como preconceito (tanto étnico quanto social) e violência urbana já não se apresentam como *causas* do mal da sociedade, e sim muito mais como *consequências* desse mal.

Palavras-chave: Rubem Fonseca - alteridade - contemporaneidade.

Nas últimas décadas, o mundo apresentou um crescente processo de modernização, em todos os setores: sociais, políticos e econômicos. Em amplos aspectos, foram sentidas grandes transformações a partir do surgimento de novas tecnologias e pelo grande desenvolvimento das cidades. Mesmo estando distante das transformações que ocorreram em países de primeiro mundo nos séculos XX e XXI, o Brasil também sentiu o impacto dessas significativas rupturas que incidiram a partir de tal nova ordem econômica que se estabeleceu. A globalização e a expansão do capitalismo proporcionaram novas diretrizes no território brasileiro, alterando o entendimento da cultura, da sociedade e da organização econômica e política do país.

O processo de modernização ocorrido no Brasil revelou um desenvolvimento próprio, no qual podem se notar visões de mundo conservadoras e excludentes. As tensões sofridas são oriundas do processo de urbanização e de industrialização no país, que se fizeram presentes. Todas essas mudanças tornaram possível o homem se explorar e se redimensionar por meio das representações que faz do mundo e de si mesmo, da sua existência real e empírica.

A partir da década de 1950, a literatura produzida no Brasil evidenciou a presença desses impasses e mostrou uma grande preocupação com a representação da alteridade, revelando, por meio de sua produção, vozes dotadas de forte crítica à exclusão social e cultural vigente no país. Foram muitos os autores que buscaram explorar, em suas narrativas, a conflituosa experiência do que significa entrar em contato com o “outro”, e esta nova produção literária expõe a vivência de sujeitos tão diferentes que se cruzam, se chocam e, de alguma maneira, refletem, em sua narrativa, os sintomas de um sistema em decadência econômica e afetiva no atual contexto global.

O pensamento pós-moderno nos tornou mais sensíveis às diferenças, às representações das vozes marginais e à importância de pensar a heterogeneidade. Houve uma considerável mudança sobre o que é comumente considerado o centro e as margens. As narrativas mestras, conforme designação de Jean-François Lyotard (2002), estão desacreditadas.

Rubem Fonseca é um desses autores que ousou problematizar, já em 1963, esses impasses gerados pelo capitalismo em desenvolvimento. Ficou reconhecido pela crítica por ser um representante da literatura contemporânea, ou seja, um ficcionista inserido nesse contexto cultural. Sua produção literária atravessou cinco décadas e acompanhou as grandes mudanças ocorridas no mundo nos últimos anos. Desde 1963, ano em que saiu sua primeira obra, até a atualidade, Fonseca reproduz, em suas narrativas, aspectos muito pontuais da cultura e da vivência do homem na atualidade.

Focalizando como espaço principalmente o cenário urbano das grandes cidades, suas obras são caracterizadas pela recorrente representação do homem contemporâneo e de suas múltiplas e fragmentadas identidades. As questões presentes na sua produção chamam a atenção para a revelação de um universo marginal transgressor e violento.

Seus livros se caracterizam por se apresentarem a partir de uma linguagem peculiar e por focalizar universos plurais. Uma gama de personagens que se mesclam em uma rede de diferenças, idiossincrasias e similitudes. Identidades que se distanciam em suas diferenças, mas que também, de alguma maneira, estão relacionados pela similitude: a essência humana e a vivência de choque, juntas ao embaralhamento que os espaços urbanos promovem.

Para reafirmar essas sensações vivenciadas pelo sujeito, o crítico indiano Homi K. Bhabha (1998) marca como um dos aspectos importantes da cultura a forma como ela pode ser entendida no presente. Para ele a desorientação se baseia na simultaneidade de eventos e pode ser descrita a partir do rompimento das fronteiras no momento em que surgem novas identidades e culturas redefinindo a própria ideia de sociedade:

Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência; de viver nas fronteiras do “presente”, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslocamento do prefixo “pós”: pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo... (Bhabha, 1998: 19).

É possível encontrar, em suas obras, os contrastes que se sobrepõem entre a miséria dos habitantes e o gigantismo da deslumbrante cidade cosmopolita. A diversidade cultural apresentada na obra de Fonseca permite pensar nas fronteiras onde os diálogos se estabelecem, tendo em vista tanto o deslocamento da identidade do homem contemporâneo e também o deslocamento de fronteiras culturais: seja a fronteira entre as diferenças culturais, seja a fronteira entre os espaços das elites em oposição aos espaços periféricos – limiares, fendas, interstícios, lascas e fragmentos em que se desenvolvem tais identidades. Essas, ora abrem espaços de distanciamento e isolamento, ora reúnem a todos no mesmo local.

Fonseca apresenta uma cidade convulsionada, tensionada entre pluralidades. Desse modo, é possível analisar os contos do autor, veiculando o percurso das personagens pela sua vivência individual, em antítese à sua vivência coletiva, a qual está compartilhada nessa miscelânea de identidades. Apesar das diferenças que os personagens apresentam entre si, eles compartilham o mesmo ambiente e estão amarrados por um fio que os prende numa mesma cultura, marcada pelos amplos aspectos da globalização.

Pensar o outro, ou ainda refletir sobre esse encontro na literatura pressupõe colocar em conflito disparidades, dessemelhanças. Eric Landowski no livro, *Presenças do outro* (2002) retoma esses questionamentos acerca das identidades e dos confrontos que se estabelecem entre as alteridades. Para ele, o que difere o sujeito individual, ou a identidade pessoal, não passa necessariamente pela maneira como o eu se coloca ou se define interiormente em relação aos outros, mas, também, pela maneira como ele define a alteridade do outro, ou a diferença e dessemelhança que se opõe e se separa dele. Assim, mesmo no

plano individual, a existência do sentimento de identidade, de um eu, tem que passar pela experiência da mediação da alteridade.

Mas tudo indica que este Outro que pressupõe a auto-identificação do Si está hoje, socialmente falando, mudando de estatuto. Outrora ainda distante, ele se instala atualmente entre nós. Não basta mais entender ou mitificar a cultura - o exotismo - do outro, imaginado à distância sob os traços do “estrangeiro”; agora é preciso viver, na imediatidade do cotidiano, a coexistência com os modos de vida vindos de outros lugares, e cada vez mais heteróclitos. Os “selvagens” de antanho, transformaram-se em imigrantes, o Mc Donald veio se instalar na esquina e Walt Disney remodela até na Europa a arte de viver no campo. É neste contexto que se desenvolve doravante, aqui e ali, um discurso social da conquista ou da reconquista de uma identidade concebida como “ameaçada” e que ressurgem práticas de enfrentamento sociocultural de caráter às vezes dramático que acreditávamos ter desaparecido, como se se tratasse de reduzir mais uma vez o dessemelhante – primeiramente o estrangeiro, o “gringo”, mas também, o “marginal”, o “excluído”, o “transviado” etc. (Landowski, 2002: 47).

O mal estar que o outro causa, que ele causa no meio social, na individualidade é consequência da incapacidade dos indivíduos de olharem com empatia, de se engajarem e de compreenderem universos culturais distintos. Zygmunt Bauman, em sua obra *O mal estar da pós-modernidade* (1998), postula: “O inseparável corolário dessa habilidade de me imaginar o outro na minha própria posição, é a expectativa de que se colocado na minha posição, o outro pensaria e comportar-se-ia exatamente como eu” (18). Em suma, o jogo especulativo que se estabelece entre o “eu” e alteridade pode levar a conclusões equivocadas na medida em que está baseado justamente na expectativa de que nos fala o autor polonês, a qual revela a incapacidade do indivíduo hodierno de se desvencilhar de um aparente egocentrismo ingenuamente crônico.

É possível perceber a maneira como as personagens de Rubem Fonseca se tornam a representação do homem contemporâneo, analisando seus modos de convivência, seus espaços de encontros e desencontros, e os lugares do diálogo e da representação das diferenças e igualdades. O caráter tenso desses encontros (algumas vezes casuais, outras vezes intencionalmente furtivos) revela um contato indesejado, mas que se dá por motivos de força maior, ou seja, uma causalidade inevitável e/ou inadiável, que em princípio não oferece margem ao entendimento do outro.

Com efeito, as primeiras obras de Rubem Fonseca vêm ao encontro de uma época significativa e conturbada no Brasil. O primeiro livro foi lançado em 1963, um ano antes do golpe militar que marcou o país em 1964. As seguintes obras saem respectivamente um ano depois do referido acontecimento, 1965, e em 1967, pleno auge da ditadura militar. Essas datas são importantes para compreender o surgimento de Fonseca na literatura em um período em que o país estava atravessando momentos de extrema repressão. Dessa forma, a representação literária que o autor realiza a respeito de tal época denota características peculiares que as diferenciam das produções posteriores, quando o Brasil vivenciava um clima político menos tenso.

As suas três primeiras obras, *Os Prisioneiros* (1963), *A coleira do cão* (1965), e *Lúcia Mc Cartney* (1967), apresentam, em sua maioria, contos em que protagonizam personagens construídos a partir da vivência nos grandes centros urbanos¹. A caracterização da violência nesses livros se realiza na trama narrativa de maneira mais sutil, mais subjetiva, destacando uma fisionomia de repressão sintonizada com o turbulento período da ditadura militar. Nesses livros há uma denúncia mais reprimida, menos destacada, nota-se uma busca por demonstrar o deslocamento individual do sujeito, o sentimento de perdição dentro do caos urbano. Suas personagens, nesses três livros, de maneira geral, são descritas como jovens atônitos, aturdidos diante da esfera de contenção que se apresentava na situação política do país.

Nessa primeira fase de suas obras, aparecem personagens mais debelados, tímidos e amedrontados, seus protestos saem apertados, contidos, suas personagens, nessa que pode ser entendida como a fase inicial do autor, demonstram claros sintomas de um estado de ansiedade vivenciado e uma busca pela libertação sexual e pela emancipação do sujeito, que sonhava com um estado livre e com direitos e igualdades sociais. Não são brados de protesto escancarados, visualizando um acerto de contas contra instituições, são constatações da vivência particular oprimida e esmagada que flagram o início de uma mudança de comportamento de nossa vida social.

¹ Para este trabalho foi usada a seguinte obra: Fonseca, Rubem. *Contos reunidos*. (Org. Bóris Schnaiderman). São Paulo: Companhia Das Letras, 1994.

As vozes que aparecem nessas obras falam do sistema e de suas estruturas apenas como simples verificação da situação de desemprego, miséria e degradação que o mundo começava a apresentar. São sujeitos que vivem no limiar da experiência individual e protagonizam a dificuldade de se inserir dentro da moldura de insegurança e insatisfação que já começava a se esboçar nesse período. Como exemplo, é possível citar a personagem do conto “Fevereiro ou Março” do primeiro livro, *Os Prisioneiros*, nesse conto a fala da personagem dirige discretamente a crítica de sua situação social em que precisa vender o próprio sangue para sobreviver. Nesse conto a condenação se dirige ao sistema, de maneira mais contida, a partir da verificação passiva de uma particularidade de sua situação social miserável e das precárias condições de sobrevivência que o homem começava a enfrentar em sua vivência nos espaços urbanos:

Eu expliquei para ele, também curto, que não é preciso muito dinheiro; que o meu dinheiro eu ganhava aqui e ali. Ele punha e tirava o monóculo, olhando pela janela. Continuei: na academia eu faço ginástica de graça e ajudo o João, que é dono, que ainda me dá um dinheirinho por conta; vendo sangue pro banco de sangue, não muito para não atrapalhar a ginástica, mas sangue é bem pago e o dia que deixar de fazer ginástica vou vender mais e talvez viver só disso, ou principalmente disso (18).

De fato esse protagonista, um praticante de halterofilismo, expõe suas maneiras deficientes de subsistência, revelando uma indiscutível posição marginal no quadro social das grandes cidades. Não obstante, o mesmo indivíduo, um autêntico excluído, revelará, na sequência do conto, que seus valores pessoais não estão passíveis de assimilação pela lógica mundana corrente. Nesse sentido, o protagonista esclarecerá que não está disposto a adentrar o mundo do crime, nem o da prostituição. Em outras palavras, essa personagem, perante um interlocutor (um milionário Conde) de posição socioeconômica diametralmente oposta à sua, entoará seu brado contra um sistema cruel e opressor, mas incapaz de cooptá-lo.

No segundo livro, se apresentam novamente personagens marcadas pelo desamparo, passividade e insegurança sentidas dentro do sistema que estava em pleno desenvolvimento econômico. No conto “Relatório de Carlos” do livro *A coleira do cão* fica evidente a solidão individual e a falta sentida pelo sujeito de uma força reguladora que prescrevesse uma ordem, a que pudessem se dirigir ou em que se apoiar. Ressalta-se uma atmosfera de ausência de afeto, uma constatação da solidão e da derrisão do sentimento de segurança e de coletividade. O homem endurecido começa a perceber a fragilidade da vida e dos sistemas todos; dessa forma, os sintomas do desespero aparecem, mas ainda assim sob um sentimento de impotência, uma desesperança mais individual e modulada por uma passividade diante da situação. Nesse trecho do conto percebe-se o sentimento que começa a aflorar no sujeito depois de anos de contenção, e a comoção que ele sente de começar a se libertar:

Então subitamente comecei a chorar. Havia uns trinta anos que eu não chorava; é uma coisa estranha que eu preciso contar em detalhes. Após algum tempo os olhos se fecham; você sente as lágrimas molhando o seu rosto e uma sensação de alívio como se você fosse um homem envenenado e uma veia se abrisse e lentamente pusesse para fora todo o sangue rui, fazendo sentir-se melhor a cada gota que saísse (129).

A diferença desses três livros para os demais posteriores a esse período denota o amadurecimento da narrativa de Rubem Fonseca. Diante da impossibilidade de trazer uma representação de todos, que demonstre essas diferenças, as epígrafes de seus livros auxiliam a compreender que tipo de caminhos e percursos narrativos suas obras apresentaram, exemplificando a diferença da voz narrativa. As epígrafes constituem-se como uma escrita introdutória à obra e podem servir como ponto de partida para compreendermos aspectos de leitura de seus contos. Vislumbra-se dessa forma, ainda que parcialmente, o conteúdo da obra a partir da citação inicial. Por esse motivo, é justamente a epígrafe que auxilia no estudo para a compreensão dos caminhos narrativos de Fonseca.

No seu primeiro livro, a epígrafe ajuda na compreensão do sentimento de aprisionamento sentido pelas suas personagens, bem como sua passividade em relação ao contexto social. Em *Os Prisioneiros*, uma citação de Lao Tse, fala sobre a impossibilidade de se sentir plenamente livre, culpa não do sistema, mas do próprio sujeito que ainda não consegue se soltar e carrega no peito o aprisionamento: “Somos prisioneiros de nós mesmos. Nunca se esqueça disso, e de que não há fuga possível”(11). Com este pequeno texto introdutório, percebe-se a intenção de demonstrar que as amarras que nos atrelam a sistemas e crenças são individuais e que o maior empecilho para a libertação ainda é subjetivo, as grandes prisões se pautam na esfera do nosso inconsciente e de nossas tradições, que ainda nos sustentam e nos

amarram. Fonseca sugere que estamos condicionados por esses grilhões imateriais, que por sua vez, são nossos maiores inimigos. Sendo assim, podemos voltar ao exemplo supracitado da personagem halterofilista, e observar como seus valores (sua recusa à criminalidade e à prostituição) tornam-se baluarte contra o mundo opressor, mas trazem como corolário uma limitação de seus horizontes, pois sua condição de marginalizado é por ele aceita como situação imutável – não já meios “éticos” ou “não éticos” que o façam mudar sua realidade.

As prisões de Fonseca nessa obra são individuais, as personagens dentro do livro demonstram, com suas atitudes e pensamentos, um sentimento de solidão e de isolamento no sistema. Elas não conseguem se libertar das antigas instituições e modelos do antigo projeto moderno e se veem aturdidadas diante da nova configuração que o sistema começava a apresentar. A grande meta de formular a panaceia genérica para a humanidade, redigindo assim, em *chips* de supercomputadores, a teleologia maior da existência terrena, mostrou-se ilusória. Por esses e outros motivos, seu primeiro livro pode ser compreendido como uma obra que tem um teor temático mais introvertido perante aqueles que vieram depois. Nota-se que as preocupações e opressões sofridas pelos indivíduos estão pautadas numa esfera individual; a busca pela liberdade tem nessa obra um sentido particular e não coletivo.

No segundo livro, *A Coleira do cão*, Fonseca já apresenta um novo tipo de confronto, mas ainda com uma retomada do conceito de aprisionamento individual. A epígrafe de Pérsio sentencia uma libertação, ainda que se mantenha arrastando os antigos valores: “Já quebrei meus grilhões, dirás talvez. Também o cão, com grande esforço, arranca-se da cadeia e foge. Mas, preso à coleira, vai arrastando um bom pedaço de corrente” (81). O movimento de libertação e reivindicação individual começa a ganhar força à medida que sua narrativa esclarece os pontos de nossa situação social, e deixa seus personagens soltarem a voz. Nota-se que a epígrafe se refere a um movimento de desembaraço, ainda que continue a apresentar uma linguagem contida, já é possível notar a movimentação em prol da mudança.

Em *Lúcia McCartney*, o desenvolvimento do caos, a instauração da desordem, já é prenunciado na epígrafe. Retirada do Livro do Apocalipse, ela sugere um novo tom que começará a caracterizar definitivamente sua escrita:

E quando se abriu o quarto selo, ouvi a voz do quarto animal, que dizia: “Vem e vê”. E apareceu um cavalo amarelo: e o que estava montado sobre ele tinha por nome Morte, e seguia-o o Inferno e foi lhe dado poder sobre as quatro partes da Terra, para matar à espada, à fome e pela mortandade, e pelas alimárias da terra (10).

Estas epígrafes destacadas demonstram, em seus sentidos, como o conjunto das ideias liberais ou dos direitos garantidos ao cidadão começam a ocorrer e a deixar de serem apenas um protesto individual e a ganhar um caráter de representação coletiva. Se, no primeiro livro, a epígrafe citada caracteriza um indivíduo aprisionado por amarras subjetivas, reprimido em sua vivência individual, na leitura da segunda epígrafe, nota-se o início de uma libertação dessa prisão. Finalmente, na terceira obra, a instauração de uma desordem é notável e já não há saída possível, não é mais um sujeito sozinho que sente e sente o desassombro de se livrar das amarras sociais, mas a sugestão do caos denota que as preocupações começam a sair da esfera particular e a se tornarem mais coletivas. Ariovaldo José Vidal no livro *Roteiro para um narrador* (2000), já havia notado diferenças entre essas três primeiras obras e as posteriores:

Nos primeiros livros do autor, prevalecem temas correlatos ao enclausuramento dos personagens, tais como solidão e tempo. Junto a esses – mas de forma menos crítica – estão presentes outros que mais tarde, a medida que o narrador for mudando virão para o primeiro plano da narrativa, alargando a natureza das tensões (20).

Após o lançamento dessas coletâneas de contos que marcam o início da carreira de Rubem Fonseca como escritor, há certamente, no lançamento de seu quarto livro de contos, o flagrante de uma ruptura. Em *Feliz Ano Novo* (1975), principalmente, surgem narrativas que ganham um caráter explosivo em todos os sentidos, principalmente a partir do desarranjo e do grito que se manifestam de maneira mais contundente nas falas e comportamentos das personagens, e também na abordagem de suas temáticas e na linguagem utilizada. Fonseca finalmente descortina o mundo diante do leitor, apresentando universos sociais controversos e perturbados em todas as classes sociais, em todos os meios.

As falas já não estão abafadas pela repressão política, ou ainda que estejam, seus personagens já não são tão tímidos e suprimidos pelo sistema, mas clamam para serem ouvidos; os sujeitos soltaram as amarras e finalmente já não arrastam suas correntes. No quarto livro de contos do autor, é possível

encontrar, no trato com suas formas e temas, uma liberdade expressiva, que se dá através de rupturas e choques principalmente na linguagem, e, também, uma nova forma na estrutura narrativa.

A partir de *Feliz Ano Novo* (1975), e posteriormente *O Cobrador* (1979), a violência aparece escancarada e apontada em todas as direções². Basta ressaltar que *Feliz Ano Novo* foi censurado pelo conteúdo e linguagem presentes em seus contos. Suas personagens refletem um comportamento de reivindicação; e não, mais de passividade diante dos fatos: exigem o reconhecimento de suas existências. Os temas são desenvolvidos a partir de uma crueldade desmedida, agora mais do que nunca, sentida e refletida não como um sentimento apático diante da realidade, mas sim como uma tentativa aguda e definitiva de libertação do sistema.

Novamente as epígrafes fornecerão pistas para os caminhos que a obra de Fonseca tomou. Em *Feliz Ano Novo*, pode-se notar que a obra começa a se delinear a partir de contornos bem definidos, o texto inicial de Horácio nos alerta que o dia da caça chegou: “*Singula de nobis anni praedantur euntes.*”³ O segundo texto que abre a coletânea, também sugere valores que Fonseca iria preservar em quase todos os livros posteriores: é o sistema o principal culpado pela degradação psicológica e moral do sujeito; são as condições do ambiente que corrompem os sujeitos e os marginalizam, as desfavoráveis condições humanas do mundo contemporâneo embrutece o indivíduo:

“L’empereur si l’araisonna:
 “Porquoy es tu larron em mer?”
 L’autre response luy donna:
 Porquoy larron me faiz clamer?
 Pour ce qu’on me voit escumer
 En une petiotte fuste?
 Se comme toy me peusse armer,
 Comme toy empereur je feusse.
 Mas que veux-tu? Da ma fortune
 Contra qui me puis bonnemen,
 Qui si faulcement me fortune,
 Me vient tout ce gouvernement.
 Excusez moy aucunement.
 Et saicheiez qu’en grant povreté,
 Ce mot se ditcommunement,
 Ne gist pas grande loyauté.” (François Villon – L’e Testament)⁴

Nessas epígrafes nota-se que Rubem Fonseca selecionou trechos que demonstram que a culpa pela deturpação do indivíduo é do sistema, agora as reivindicações tem um direcionamento: trata-se de se debater contra uma esfera de opressão. Seus contos saem da preocupação na esfera particular e dirigem-se agora a um mal estar coletivo, ocasionado pelo gigantismo do sistema industrial.

A epígrafe do segundo livro, *O Cobrador*, também é digna de nota, já que está relacionada ao riso sarcástico e revela uma sutileza e uma ironia transparentes. O texto do poeta Haroldo de Campos chama a atenção para riso ridículo zombeteiro utilizado como escárnio e deboche, aliás, o riso será amplamente utilizado em seus contos como recurso para exaltar e denunciar a bestialidade humana⁵. Rubem Fonseca parece estar, nessas últimas obras, afiado em sua linguagem, estabelecido e amadurecido quanto aos caminhos que sua ficção tomará a partir daí:

Ride, ridentes!
 Derride, derridentes!

² Para este trabalho foi usada a seguinte obra: Fonseca, Rubem. *Contos reunidos*. (Org. Bóris Schnaiderman). São Paulo: Companhia Das Letras, 1994.

³ Horácio, Epístolas: Tradução: “Cada um de nós vai a caça esse ano.”

⁴ François de Villon foi um poeta francês nascido em 1431 e desaparecido por volta de 1463, preso por roubo e conhecido pela sua fama de boêmio e mulherengo, esteve envolvido em assaltos e assassinatos, o poema citado foi retirado da obra *L’e Testament*: Imperador aclama: / “Por que você é ladrão no mar?” / O outro lhe deu esta resposta: / “Por que razão me nomeias ladrão? / Para que possam me ver espumar/Impingir me um pouco?/Se eu pudesse me armar como você,/como você, eu teria sido imperador. /”/“Mas o que você quer? Esta é a” minha fortuna “/contra o qual eu realmente não posso fazer nada /e esta fortuna já me é traiçoeira/que vem todo esse comportamento./Não me desculpe, pois /e saiba que em pobreza extrema/ nesta palavra é comumente dita -/”não reside lealdade”.

⁵ Este poema se chama originalmente “Encantação pelo riso” (datado de 1910), foi escrito pelo poeta russo Victor Vladimirovitch Khlebnikov, e traduzido por Haroldo de Campos.

Risonhai aos risos, rimente risandai!
 Derride sorrimente!
 Risos soborrisos – risadas de sorridentes risores!
 Hilare esrir, risos de sobreridores riseiros!
 Sorrisonhos, risinhos,
 Sorride, ridiculai, risando, risantes,
 Hilariando, riando
 Ride, ridentes!
 Derride, derridentes!

Nas coletâneas *Feliz Ano Novo* e *O Cobrador*, ouvem-se vozes eclodindo e invadindo todos os espaços da narrativa, as personagens são tomadas por um sentimento de desesperança, vazio e solidão, que chega ao extremo. Agora eles mudam de comportamento saem à rua com o intuito de cobrar, buscar seu pertencimento. Os marginais já não aparecem tão aturdidos, mas dispostos a se inserir a força dentro do contexto social.

A linguagem parece ganhar corpo e vigor e aponta sua mira contra instituições, classes sociais, pessoas, sistemas. Tudo e todos são alvos da palavra violenta e da tirania da realidade, um universo social cheio de antagonismos expresso e representado nos contos de Fonseca. Em uma sociedade em que tudo está em movimento e transformação, já não há barreiras, nem fronteiras, que possam calar essas vozes que emergem a partir de grupos minoritários e que exigem o reconhecimento de suas diferenças.

Essas representações violentas, contundentes, brutais marcam a literatura de Rubem Fonseca sintonizada com o momento político e cultural que país vivenciava, após o golpe militar e a censura do livro Fonseca, o autor parece escancarar nas páginas sangue, erotismo e crueldade a fim de registrar de forma definitiva a selvajaria de sua narrativa. Sobre o toda a representatividade de sua obra, Maria Antonieta (2000) declara:

A obra de Rubem Fonseca apresenta essa oposição entre o espírito dionisíaco e apolíneo, pela encenação simultânea dos sentimentos e impulsos mais primitivos e arrebatadores, ao lado das reflexões distanciadas, imagens sedutoras e planos meticulosos traçados com serenidade. O corpo apolíneo, fulgurante e lúcido, contracenando com outro corpo, passional, mutante e impetuoso na construção das personagens. O jogo literário torna-se interrogativo e escorregadio: a tematização do macabro, perecível e violento é atravessada pelo desejo apolíneo da beleza e do equilíbrio das aparências. O culto do corpo e a conseqüente preocupação em e estetizá-lo caminham lado a lado com sua violentação, decadência e morte (13).

Aparecem personagens bem delineados, marcados em seus universos sociais a partir da voz de um narrador mais consciente. Todas as classes sociais se inserem na marginalidade, e não há mais cercanias que estanquem o abuso da força. Basta refletir sobre a vileza e a violência intrínsecas aos protagonistas, que surgem escancaradas em contos como “O Cobrador” e “Feliz Ano Novo”. A brutalidade desmedida e por vezes de aparência gratuita, hipostasiada no decorrer da trama, revela uma crise existencial. Nessas histórias, é possível se acompanhar a trajetória de cidadãos à beira da indigência completa, que entram em conflito com estratos sociais mais abastados: a torpeza que destilam em relação ao outro (o indivíduo de situação financeira confortável), surge apenas como uma forma estéril de vingança contra a representação daquilo que o sistema lhes apresenta como símbolo de vitória e de sucesso, porém que lhes é negado por esse mesmo sistema. Não obstante, no conto “Passeio noturno”, temos um pai de família de classe média alta, que sai pelas noites, com seu carro esporte, atropelando pedestres, a fim de aliviar o estresse cotidiano. Dessa forma, percebemos que o ato violento surge, em todas as classes sociais, como válvula de escape para algum tipo de opressão que escapa a uma perspectiva nítida: a violência já não é a causa do mal da sociedade; e, sim, uma simples consequência dele. Todavia, esse mal parece residir em uma recôndita dimensão existencial imune a qualquer possibilidade de conceituação efetiva.

Vidal (2000) também notou essas mudanças e descreve esse momento como um uma marca singular da narrativa, do autor:

No início, sua angústia é do homem corroído pela dúvida existencial; posteriormente; o narrador terá a desenvoltura de alguns modelos da prosa: o detetive, o malandro, o pícaro, o marginal. A imagem do jogador, por exemplo, será central nos livros seguintes: não necessariamente a do jogador identificado profissional ou socialmente desse modo; mas todas as formas lúdicas da vida, as ocupações que levam ao risco e à aventura, aos lances decisivos, cuja ameaça de morte ronda sempre por perto (21).

Os livros seguintes, posteriores à década de setenta: *Romance negro e outras histórias* (1992), *O buraco na parede* (1995), *Histórias de Amor* (1997), *A confraria dos Espadas* (1998), *Secreções excreções e desatinos* (2001), *Pequenas criaturas* (2002) e *Ela e outras mulheres* (2006) mostram um narrador que não precisa mais utilizar somente o universo da violência para fazer sua crítica social. Fonseca se mostra capaz de explorar outras temáticas, abrangendo diversas épocas e idades, correspondendo aos movimentos e contextos sociais vigentes.

As publicações posteriores à década de 1970 continuam a representar em seus eixos temáticos narrativas de exploração do corpo, da sexualidade, da violência, mas desta vez, sem a necessidade de chocar com tanta força. Sendo assim, o autor vai complementar suas denúncias por meio de outras sutilezas na trama do texto: pela ironia, pelo deboche, pelo clichê de personagens estereotipados, que servem para representar um mundo esvaziado de sentido e de originalidade. A focalização em outras temáticas e linguagens não demonstra uma nova conformação diante do mundo, mas sim, uma plenitude em relação à consciência de seu fazer ficcional. Sua narrativa passa a se realizar através de outros desdobramentos e exposições acerca de novas questões atinentes aos novos períodos que se podem observar.

Podem-se notar mudanças, alterações, afirmações e movimentos ao longo da carreira do escritor. Interessa, portanto atentar também para o que seu último livro *Axilas e Outras Histórias Indecorosas* (2011) marca enquanto narrativa inserida no contexto do século XXI. Uma obra em que o espaço da escrita revela uma estética que faz a diferença, pois reafirma seu caráter de transgressão, com algumas particularidades. Alguns contos ecoam a impressão de temas já trabalhados, outros, porém apresentam um esvaziamento de conteúdo tornando a matéria narrativa com um caráter quase plástico, caricatural, ainda outros, trazem nuances de vivências e de novos choques que se estabelecem na contemporaneidade.

O livro *Axilas e Outras Histórias Indecorosas* reúne dezoito narrativas curtas focalizando universos plurais, espaços de convivência, tensões e antagonismos, típicos do universo contemporâneo que vivemos, e conhecidos também dos leitores de Rubem Fonseca. Os contos congregam em si a representação ficcional de uma realidade controversa dentro das tramas que ali se realizam e misturam múltiplas identidades, culturas e paisagens. Novamente, temos indiscutivelmente uma gama de personagens que se mesclam em uma rede de diferenças, idiossincrasias e também similitudes. Novamente observamos que tias personagens, de alguma maneira, relacionam-se pela essência humana em conflito devido à indelével presença da alteridade que os espaços urbanos promovem.

No primeiro conto dessa coletânea, por exemplo, intitulado “Sapatos”, por meio de um enredo linear, temos a caracterização de uma personagem anônima que conta as agruras que sofreu para arrumar um emprego:

Não está fácil arranjar emprego. Topo fazer qualquer coisa, mas sei que tenho problemas, como esse dente faltando na frente, um buraco feio que sei que causa uma impressão ruim. As pessoas que conheço perderam dentes lá de trás da boca, eu fui perder logo o da frente. (Fonseca, 2011: 09).

A partir da leitura desse trecho, é possível notar que, assim como o narrador, há outras pessoas de seu convívio que também perderam dentes, denotando assim um universo que não é apenas seu, há um grupo de pessoas que partilha da mesma realidade. Além disso, a ausência de um dente da frente, falha de difícil ocultação, é a representação grotesca, realçada no corpo, da falta de condições financeiras da personagem. A descrição física das personagens surge como elemento de suma importância, na medida em que opera como componente dentro da narrativa, ao ressaltar uma estética que parte justamente da diferença: aquilo que era familiar, ganha agora um ar de estranhamento, e isso se reforça pela forma com que a própria personagem apresenta sua grotesca autocaracterização.

Os estudos acerca das políticas de alteridade enunciaram a possibilidade de os sujeitos pensarem como deve proceder o pensar ético, isto é, as novas políticas, tentam encontrar soluções que garantam a todos os homens a legitimação de suas existências. Mesmo que as estruturas de negociação com as diferenças sociais neste mundo globalizado ainda estejam em andamento, a questão de interesse pela alteridade é uma preocupação ética e política do tempo presente.

Se em períodos anteriores ao século XXI o acesso à cultura era reservado somente às elites; agora as massas populares - os excluídos, as minorias, os que habitam a margem, o desterro e todos os que, até então, não tinham direito à representação -, passam não só a consumir a arte, como produzi-la, revelando suas vozes dissonantes, principalmente em países não considerados ainda desenvolvidos. As novas formas

artísticas que emergem das produções das classes populares, periféricas, e dos grupos minoritários e culturalmente diferentes reivindicam seu direito à representação e o reconhecimento de suas singularidades.

Referências

- Babha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bauman, Z. (1998). *O mal estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fonseca, R. (1992). *Romance negro e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1994). *Contos reunidos*. (Org. Bóris Schnaiderman). São Paulo: Companhia das Letras.
- (1995). *O buraco na parede*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1997). *Histórias de amor*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1998). *A confraria dos espadas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2001). *Secreções excreções e desatinos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2002). *Pequenas criaturas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2006). *Ela e outras mulheres*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2011). *Axilas e outras histórias Indecorosas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Landowsky, E. (2002). *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva.
- Lyotard, J.-F. (2002). *A condição pós-moderna*. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pereira, M. A. (2000). *No fio do texto: a obra de Rubem Fonseca*. Belo Horizonte: UFMG.
- Vidal, A. J. (2000). *Roteiro para um narrador. Uma leitura dos contos de Rubem Fonseca*. São Paulo: Ateliê editorial.

Alana Vizentin é brasileira nascida na cidade de Antônio Prado. Mestra em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atualmente é docente de Língua Portuguesa e de Literatura na Sociedade Educacional Monteiro Lobato e docente de Literatura no Colégio Marista Assunção, ambos em Porto Alegre – Brasil.

Yuri Torres Possapp é brasileiro nascido na cidade de Porto Alegre. Mestre em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atualmente é docente de Língua Portuguesa e de Literatura na Sociedade Educacional Monteiro Lobato, Porto Alegre – Brasil.

A EXPERIÊNCIA DA ALTERIDADE NA LITERATURA INFANTOJUVENIL DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA

Celso Sisto Silva

celso.sisto@puccrs.br

Faculdade de Letras e Faculdade de Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre - BRASIL

Resumo

Como o autor constrói, com sua produção literária, destinada ao pequeno leitor brasileiro a ideia de uma África múltipla e plural, que é ao mesmo tempo única e variada, porque é também a constatação e o reconhecimento de que o outro está contido em si mesmo. Rogério Andrade Barbosa com sua grande e premiada produção literária inaugura uma nova etapa no processo de estabelecimento do conto popular africano no Brasil e circunscreve-se ao que chamamos de reincidências nacionais: um compromisso de trazer de volta ao território brasileiro as histórias recolhidas hoje, no continente africano. O referido autor revela-se preocupado em recontar para o leitor brasileiro os contos africanos de transmissão oral das mais variadas regiões africanas, como estratégia eficaz da reconstrução de uma visão rica e diversa do continente africano, que seja ao mesmo tempo livre de uma visão estereotipada, preconceituosa e negativa. Recontando histórias da África lusófona, da África muçulmana, da África subsaariana, da África ancestral, da África contemporânea etc., o autor reforça ainda e valoriza também a ampla e profunda influência daquele continente sobre a cultura e o imaginário do povo brasileiro. Mas também estabelece uma nova maneira de dialogar com esse legado cultural. Sua produção revela, seja no que diz respeito ao universo cultural, ético e estético, uma série de elementos fundamentais para que possamos perceber os conceitos de alteridade, diversidade e identidade, com os quais ele opera. Para isso, vamos aproximar o autor das teorias de Stuart Hall, das pesquisas de afrocentricidade de Elisa Larkin Nascimento e do conceito de diversidade dos povos africanos a partir de Amadou Hampâté Bâ.

Palavras-chave: conto tradicional africano - oralidade - reconto - conto popular afro-brasileiro - alteridade

Os velhos gritos que na íris da dor
plantaram a raiz do micondó
partiram
levando nos olhos o horror
e a luz da sua verdade e das suas palavras.
(Conceição Lima)

Todo escritor com descendência africana é, de algum modo, uma espécie de griot, mesmo que não seja negro e ainda que não seja necessariamente devotado ao trabalho de recontar as histórias provenientes do vasto acervo dos contos de transmissão oral.

A condição de griot, hoje, pode ser encarada como uma função que vai muito além do fato do contador de histórias pertencer a uma sociedade de castas ou ter sido marcado pelo sangue que flui de um mesmo rio comum e familiar! Essas exigências, em se tratando da diáspora negra, não podem figurar como condição essencial para o contador de histórias. É griot aquele que conta e escreve a partir do

universo cultural africano, que leva em conta a herança ancestral como fonte de sabedoria e respeito, que assume o exercício da memória como fundamental para a propagação de um legado cultural que é maior do que qualquer divisão étnica, que toma o corpo também como território da linguagem, portador de uma escrita que complementa a escrita porque dialoga e ilustra o que a boca muitas vezes não consegue dizer sozinha, que respeita as forças da natureza porque conhece seu poder de converter, reverter, beneficiar o homem na sua jornada de esperança sobre a terra.

Os contadores de histórias da tradição oral africana, a despeito das outras funções que desempenharam ao longo do tempo (porta-voz, incitador de exércitos, diplomata, embaixador, sacerdote, cantador, dançarino, tradutor, etc.) e das denominações diferentes que receberam, de acordo com a região, a família a que pertenciam e as modalidades textuais que narravam, continuarão sendo, na pena dos escritores modernos, esse que anuncia a confluência dos tempos e das culturas. Só há distinção entre uma tradição e outra porque há o Outro.

Se a voz de todo escritor afrodescendente no Brasil é ainda uma maneira de evocar a primeira viagem, desde que o escravo africano cruzou os mares para trabalhar forçadamente em alguma plantação, também é ele uma possibilidade de exercer o seu poder de contar aquilo que seus olhos viram, aquilo que seus ouvidos ouviram, mas também tudo aquilo que ele mesmo testemunhou ou fantasiou. A fantasia é também um testemunho. E esse escritor que conta a África de todos nós (o Brasil será sempre e muito da África fora e ao alcance da África) como se visitasse a aldeia do seu primeiro avô é também uma “parente” de Marco Polo, por exemplo, ao dar notícias dos grifos e da ilha de Madagascar:

Madeigastar é uma ilha que fica na direção do Meio-Dia [...]. Nasce mais elefantes nesta ilha do que em nenhuma outra parte, e tampouco em nenhum lugar, com exceção de Zanguibar, há um tão grande mercado de marfim de elefante.

Nesta terra, só se come carne de camelo. Matam uma tão grande quantidade que só vendo se pode acreditar. Pretendem eles que a carne de camelo é a mais sã que pode haver. Comem-na em todo o tempo. Há nesta ilha árvores de sândalo vermelho, do tamanho das nossas. Queimam aqui estas árvores como a lenha no nosso país.

Tem muito âmbar, porque há neste mar baleias em quantidade, e, pescando-as, recolhem o âmbar que delas extraem. Há leopardos, leões, lincos, gamos e veados, tantos quantos possam desejar. Muita caça e muitas aves. Têm também avestruzes muito grandes. Há pássaros diferentes dos nossos, mas que são uma maravilha. Também aqui chegam os mercadores, com panos de ouro e de seda para vender e trocar por outros artigos. Fazem assim bons negócios.

[...]

Ficai sabendo que, em todas as ilhas que em grande quantidade existem para os lados do Meio-Dia e onde as naus já não vão, por causa da corrente, dizem haver grifos. Estes pássaros aparecem em certas épocas do ano; mas não são como as pessoas os imaginam, com cabeça de leão e corpo de águia. Aqueles que os viram dizem que eles são, na realidade, como águias muito grandes.

Contam que são fortes que levantam ao ar um elefante, deixando-o cair de tão alto que rebenta, quando chega ao solo. Então, o grifo desce para comê-lo e saciar-se nele. Dizem que, com as asas abertas, medem trinta passos, tendo as asas doze passos e largura em proporção. O que eu vi, dir-vos-ei em outra página, porque assim convém para boa ordem deste livro.

Disse-vos o que contam aqueles que viram os grifos. O Grã-Cã enviou emissários a estas ilhas para que se inteirassem do que eram. Estes homens contaram coisas muito estranhas. Trouxeram dentes muito grandes de javalis selvagens, O grã-senhor mandou pesar um deles, e o peso era de catorze libras. Podeis imaginar o tamanho que teria o javali, ao qual tal dente tinha pertencido. Há javalis que são certamente do tamanho de búfalos; girafas em grande número e burros selvagens.

Há também pássaros diferentes dos nossos, muito variados e curiosos. Mas voltemos a falar dos grifos. Os habitantes da ilha chamam-lhes *rule*, e não lhes dão outro nome; mas, comparando as suas descrições, achamos que deve ser aquele a que chamamos grifo... (Polo, 1985: 225-6).

Esse imaginário, construído ainda que seja apenas para marcar um ponto geográfico (“em direção ao Meio-Dia”), e onde imperam leões, elefantes, marfins, javalis, camelos, sândalos, leopardos, lincos, gamos, veados, avestruzes, panos de ouro e de seda, e até monstros como *rules*, é enriquecido cada vez mais pelos atos dos escritores contemporâneos que tomaram para si a tarefa de propagarem cada vez mais os contos populares africanos.

Se o livro de Marco Polo é um testemunho da fascinação do homem por viagens, novas paisagens e terras distantes, o trabalho do escritor Rogério Andrade Barbosa é também um testemunho da fascinação pela cultura africana, pilar da brasilidade, pelos costumes diversos, pelo testemunho, pela pintura, pelo

colorido, pela musicalidade, pela ética, pela ritualização, pelo respeito à natureza, ao clã, à ancestralidade, à religiosidade, e tanta, tanta coisa mais!

O griot moderno pode ter trocado a fala pela escrita. Mas não deixou de caminhar pelo mundo, espalhando suas histórias cheias de elementos culturais, éticos e estéticos, que valorizam não só o seu ponto de partida (a sua cultura de origem), mas todas as mesclas e trocas que foi realizando, na medida em que caminhou pelo mundo. Toda história popular oferece uma síntese desse diálogo dos tempos e das geografias. Toda história popular oferece-se ao desbravamento, como se ritualizasse a travessia do leitor herói.

Barbosa revela-se preocupado em recontar para o leitor brasileiro os contos africanos de transmissão oral das mais variadas regiões africanas, como estratégia eficaz da reconstrução de uma visão rica e diversa do continente africano, que seja ao mesmo tempo livre de uma visão estereotipada, preconceituosa e negativa.

Recontando histórias da África lusófona, da África muçulmana, da África subsaariana, da África ancestral, da África contemporânea etc., o autor reforça ainda e valoriza também a ampla e profunda influência daquele continente sobre a cultura e o imaginário do povo brasileiro. Mas também estabelece uma nova maneira de dialogar com esse legado cultural.

Sua produção revela, seja no que diz respeito ao universo cultural, ético e estético, uma série de elementos fundamentais para que possamos perceber os conceitos de alteridade, diversidade e identidade, com os quais ele opera. Para isso, vamos aproximar o autor das teorias de Stuart Hall, das pesquisas de afrocentricidade de Elisa Larkin Nascimento e do conceito de diversidade dos povos africanos a partir de Amadou Hampâté Bâ.

Rogério Andrade Barbosa, *balogun*¹ das *igbá*

Rogério Andrade Barbosa além de ser escritor de vários livros infantis e juvenis, é também professor de literatura. Graduiu-se em Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF) e fez pós-graduação em Literatura Infantil Brasileira na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trabalha na área de literatura afro-brasileira e programas de incentivo à leitura, proferindo palestras e dinamizando oficinas. Ex-voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau, lecionou dois anos nesse país. Participa ativamente de congressos e feiras de livros. Tem mais de setenta livros publicados, alguns traduzidos para o inglês, o espanhol e o alemão. Rogério Andrade Barbosa nasceu em Minas Gerais, mas atualmente vive no Rio de Janeiro. É membro do conselho consultivo da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEI-LIJ). Entre os prêmios que recebeu, destacam-se: Altamente Recomendável para Crianças e Jovens – FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) em vários anos consecutivos; The White Ravens, Alemanha, (1988 e 2000); Lista de Honra do IBBY, Suíça, 2002; Prêmio da Academia Brasileira de Letras de Literatura Infantojuvenil, 2005.

A obra de Rogério Andrade Barbosa é vasta. Nessa vertente da literatura que tem foco nos recontos de contos populares africanos, Rogério é o mais profícuo escritor brasileiro. São mais de 40 livros de recontos explorando elementos das culturas africanas. A partir da década de 1980, começa a trazer para o Brasil os contos africanos de transmissão oral das mais variadas regiões africanas.

Rogério representa um momento importante nesse panorama da literatura africana na literatura infantil, exatamente porque tem grande produção de qualidade e também porque, diferente de outros escritores que exploram esta vertente, faz um movimento de fora para dentro. Ele está voltado para uma África contemporânea, bem definida no que diz respeito a pluralidades, diversidades, políticas etc. O que parece mover sua produção literária é a reconstrução de uma literatura da África traduzida por um olhar ao mesmo tempo negro e brasileiro. Essa ideia de uma multi-África tem regido suas preocupações e por isso ele tem se empenhado em recontar histórias de diferentes regiões e etnias africanas. Ele mesmo aponta algumas influências: do escritor moçambicano Mía Couto ele cita a ideia de que “este continente é, ao mesmo tempo muitos continentes e um entrançar de muitos povos, uma rede multicultural em contínua construção.”. Do compositor, escritor e estudioso da cultura afro-brasileira, Nei Lopes, Rogério ressalta o saber africano no campo das artes, ciências, técnicas e filosofia e se alinha com as afirmações do estudioso sobre a importância do passado cultural africano, anterior ao da civilização greco-latina.

¹ Bologun, em iorubá, significa “chefe dos guerreiros”.

Rogério também defende o grande legado artístico, científico, técnico e filosófico africano regido pela oralidade. Sua preocupação tem sido a de colocar, por meio da literatura, esse legado cultural ao alcance das crianças brasileiras.

O autor realiza um grande trabalho de pesquisa para recriar os contos que adapta. Tem consciência ampla de seu papel de recriador baseado nos inúmeros relatos e textos que coleta *in loco* ou lê para escrever, e nisso vem apostando e construindo sua obra: buscar no fundo comum dos contos populares (que são de domínio público), a história para transformá-la em trabalho autoral.

Outra preocupação do autor é contar para preservar. Ele, diversas vezes, já afirmou que a gradual ocupação do espaço tradicional de muitos povos africanos ameaça seus destinos e, por conseguinte, seu patrimônio cultural. Então, ele assume a condição de porta-voz desse patrimônio.

E é como porta-voz desse legado que podemos identificar, nas obras do autor, alguns pontos importantes em sua produção a partir do enfoque dos; elementos africanos, que concorrem para a feitura que seus textos: dados históricos, dados políticos, dados geográficos, elementos da religiosidade, valores, crenças e costumes, elementos artísticos, temáticas específicas, o uso dos provérbios, diversidade no uso de gêneros textuais, as questões de gênero, as representações das forças da natureza, as reconstruções do imaginário, as formas de expressão da oralidade, as heranças étnico-culturais.

Na maior parte de seus livros, Barbosa defende a ideia de que “os velhos são os sábios das comunidades, donos de memória prodigiosa, verdadeiras enciclopédias vivas encarregadas de perpetuarem a tradição e a história de seus povos”. Em sua obra de estreia (os quatro volumes da coleção Bichos da África), ele cria a figura de vovô Ussumane, um velho sábio africano que conta histórias para as crianças da aldeia, cada vez que o cotidiano é marcado por um acontecimento extraordinário ou corriqueiro, que incite a curiosidade das crianças, a ponto de gerar uma série de perguntas e pedidos.

De uma perspectiva social e histórica, as obras de Rogério, recuadas ao tempo imemorial da “tradição”, reproduzem a vida das aldeias, dos povoados, das vilas etc. As feiras semanais, as festas anuais que encerram os períodos regidos pela natureza (que é o calendário dos povos africanos em geral), como a colheita, o plantio etc., e são comemoradas com danças, canções, bebidas e torneios, como no livro *A tatuagem*.

Entretanto, os contos populares de Barbosa estão cheios de referências históricas da África. O autor conta muitas histórias relacionadas aos deslocamentos pelo continente, como no conto “Por que o camaleão muda de cor”, do livro *Histórias africanas para contar e recontar*. Por diversas vezes o autor sai do plano da fantasia para chegar mais perto da História, como no livro *Nas asas da liberdade*, em que relata um episódio mágico, acontecido no Sul dos Estados Unidos, na época em que os negros provindos de Angola iam trabalhar nas grandes propriedades rurais (final do século XVIII e início do XIX). Nessa obra, a referência não é mais a África mítica e longínqua, e sim a África histórica, da diáspora, a África norte-americana. Nesse mesmo livro aparecem outras referências históricas, como a Ku-Klux-Klan, e a privação de tudo: língua, religião e até dos instrumentos que porventura pudessem promover a comunicação.

As organizações políticas dos locais onde se passam as histórias são sempre relevantes nos contos de Barbosa. Em geral, são apresentados a aldeia, com o chefe, o velho, o conselho de anciãos, o caçador profissional, os guerreiros, os curandeiros etc., todos homens de grande prestígio.

Sua obra ainda está recheada de “bandeiras” sociais e políticas, como denunciar a exploração e os maus tratos dos negros angolanos, nos algodoais norte-americanos (*Nas asas da liberdade*); denunciar o comércio das longas presas dos elefantes e os desmatamentos da floresta na África Central, tão contundente nas palavras finais do narrador do livro *Pigmeus, os defensores da floresta*.

Outros elementos importantes para o leitor brasileiro dizem respeito à diversidade religiosa do continente africano. Barbosa não poupa informações a respeito dos diversos deuses e divindades, amuletos, espíritos, pactos, cultos, rituais, templos, sociedades secretas, sacerdotes, curandeiros, quimbandas, adivinhos etc., sempre no intuito de situar melhor a história narrada. Em *A tatuagem*, ele fala dos espíritos dos mortos. Em *O filho do vento* ele fala do respeito pelo espírito dos velhos ancestrais, que mandam recados em sonhos e disseminam a crença de que “quando alguém morre, seu último suspiro vai reunir-se a um vento, mais forte e poderoso, para formar as nuvens do céu”. Em *Como as histórias se espalharam pelo mundo* ele cita os cultos e rituais secretos em homenagem aos orixás na cidade sagrada de Ifé.

A literatura africana recontada por Barbosa também é pródiga em apresentar, além das crenças, valores e costumes, como por exemplo, entre os zulus, o fato de é preciso agachar-se para se dirigir a um velho (como no livro *Irmãos zulus*); pois se a sombra cair sobre o ancião isso é considerado um insulto; a crença de que o *katete* é o senhor dos pássaros porque libertou o seu povo da falta de chuva (*O senhor dos pássaros*);

o fato de os massais, durante o eclipse lunar, reunirem-se no centro da aldeia escura e cantarem em coro, lamentando o desaparecimento da lua (*Os gêmeos do tambor*).

A cultura popular acaba disponibilizando, para os contos populares, uma série de “textos” de origem coletiva. É o caso dos ditos populares e dos provérbios. Sabemos que, por meio deles se pode perceber os juízos de valores e a noção de justiça daquele povo. Vejamos alguns: a terra, como a chuva, não pertence a ninguém e deve ser dividida por todos (do povo zulu, em *Irmãos zulus*); se você pode andar, pode dançar. Se você pode falar, pode cantar (do povo xona, do Zimbábue, em *Nyangara Chena*); se as mãos não podem, pode a astúcia (do quimbundo, de Angola, em *O senhor dos pássaros*); não se pode fazer um tecido para carregar a criança às costas antes de o bebê nascer (dos massais, em *Os gêmeos do tambor*); etc.

Em se tratando de contos populares, oriundos da tradição de diversos povos, ao recontá-los, Barbosa acaba por colocar, mesmo que não intencionalmente, questões relativas a gênero. A divisão entre masculino e feminino, em muitos povos africanos, é radical, rigorosa, autoritária e incontestável. Em muitos contos, vamos ver tarefas que são consideradas exclusivamente femininas, como varrer o pátio, buscar água, lavar os vasilhames (*A tatuagem*), e tarefas masculinas, como: arar o solo, vigiar o gado (*A tatuagem*), tocar determinados instrumentos, tingir e secar os fios de lã (*Pra lá de Marrakech*); retirar o fruto do dendeeiro, na Guiné-Bissau (*Não chore ainda não*).

Um aspecto importante para a cultura africana é a integração do homem com a natureza. Na maior parte dos povos e etnias africanas, a natureza está em pé de igualdade com o homem, assim como os animais estão em pé de igualdade com a natureza. Tanto a natureza como os animais são seres animados, dotados de fala, de ações racionais, demonstrando, inclusive, grande poder decisório. Os contos retratam tudo isso. As histórias quase sempre se passam ao ar livre, no espaço externo das aldeias ou nas proximidades de um rio, como em inúmeros livros de Barbosa: os bosquímanos, que habitam o deserto do Kalahari, revelam fabulosa integração com os elementos da natureza - lua, estrelas, sol, vento -, como em *O filho do vento*.

O comportamento de sacralização do poder também confere propriedades mágicas às árvores, como, por exemplo, aos baobás. Por isso o tatuador queniano se instala, com seus apetrechos, embaixo da árvore sagrada, um gigantesco baobá (*A tatuagem*); por isso o poílão da Guiné Bissau, no conto “O menino e a cegonha”, no livro *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, é igualmente adorado e temido.

O imaginário africano, também por conta dessas relações de força, convivência, e poder, é vastíssimo e riquíssimo. Há uma série de monstros e seres dotados de força e poder: a píton, que fala, que aumenta e diminui de tamanho, que se transforma em gente, que só morre quando esquartejada em pedaços pequenos, feitos por machado afiado (*A tatuagem*); os seres alados em que se transformam os negros escravos, no Sul dos Estados Unidos, para fugirem das perseguições (*Nas asas da liberdade*); a Lua venerada como a Rainha da Noite, que ressuscita sempre, entre os massais (*Os gêmeos do tambor*); etc. Há também uma série de objetos mágicos, como o pilão da píton, que, quanto mais soca, mais produz farelo, de um único grão de milho (*A tatuagem*).

Há uma riqueza vocabular nos livros de Barbosa que muitas vezes mistura, ao texto vernáculo, palavras em línguas africanas, que vão desde nomes de bichos, comidas, bebidas e formas de cumprimentos até jogos de perguntas e respostas, tipos de habitações, objetos da casa, vestimentas, canções, versos, profissões etc. Palavras com sonoridades interessantes, expressivas, bonitas, como *kaku-caleron*, o pássaro tecelão, de plumagem amarelada e cabeça negra, da Guiné-Bissau (*Não chore ainda não*); nos registros da culinária, anotamos *merka*, a sopa quente para espantar o frio dos altiplanos, na Abissínia (*Nem um grão de poeira*); referências a lugares, como *Mosi-ao-tunya* (fumaça trovejante, nome dado pelo povo xona, do Zimbábue, à estrepitosa catarata (*Nyangara Chena*)).

Mais do que uma revisão das injustiças históricas, como fazem outros escritores antes dele, Barbosa assume o compromisso com a diferença, ao mesmo tempo que manifesta seu interesse pela informação e pelo “ensinamento”, já que os contos etiológicos estão alinhados com essa literatura de formação e exemplaridade. Mas, para Barbosa, as lendas, os contos, as fábulas, os mitos, e mesmo o texto literário de um modo geral, podem dar uma ampla visão da África ao leitor brasileiro, e podem percorrer territórios, tempos e tradições numa rapidez inigualável, própria do objeto artístico.

A diversidade étnica da África é o grande quadro oferecido pela obra de Barbosa. Ele assume, em sua obra, a preservação e a atualização das culturas oriundas da oralidade, de forma íntegra, sem impor seus valores. Ao enriquecer e ajudar a afirmar a identidade social africana no Brasil, a obra de Barbosa cria também condições para o estabelecimento de uma literatura infantojuvenil sem preconceitos. O turbilhão de imagens que os textos desencadeiam certamente pode provocar os mecanismos sensórios e emocionais do leitor (ou ouvinte), que não passará imune por essas obras. São as artes todas, do humano e das

linguagens artísticas, a nos oferecer uma “herança cultural, afirmando e cultivando uma identidade própria que abre vôo contra qualquer barreira, segundo Elisa Larkin Nascimento, professora da USP, na apresentação do livro *Nas asas da liberdade*.

O amplo painel cultural do continente africano, oferecido ao leitor brasileiro, não podia ficar restrito às cadernetas de anotações de viagens do autor. *Sin si kaba e storia*. Se a frase em crioulo, da Guiné-Bissau, quer dizer “Assim acaba esta história” e funciona como formulete de desfecho para os contos populares, aqui servirá para desejarmos o contrário: que essas histórias, findas no livro, não terminem quando se vira a página! Assim não se acaba essa história!

O autor constrói, com sua produção literária, destinada ao pequeno leitor brasileiro a ideia de uma África múltipla e plural, que é ao mesmo tempo única e variada, porque é também a constatação e o reconhecimento de que o outro está contido em si mesmo.

Temos sido inclinados a considerar a obra de Barbosa em dois sentidos. Primeiramente, como um fator de enriquecimento da cultura negra no Brasil. Em segundo lugar, como um depósito da resistência. Partindo da necessidade de ampliação da memória do povo africano, o autor vai buscar contos que mostrem aspectos da cultura africana ainda desconhecidos no Brasil. Com isso, fornece “material” para ampliação da visão da herança, para ampliação das identidades, para consolidação da resistência. Nesse caminho, também filiamos as obras de Barbosa com o pensamento de Stuart Hall, especialmente quando ele diz:

Luta e resistência – mas também apropriação e expropriação. [...] O que vem ocorrendo freqüentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A “transformação cultural” é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas. Em vez de simplesmente “caírem em desuso” através da Longa Marcha para a modernização, as coisas foram ativamente descartadas, para que outras pudessem tomar seus lugares (Hall, 2003: 248).

O que Stuart Hall (2003) condena é a manipulação do popular, defendendo a ideia de que a tradição popular é o lugar mais forte e poderoso de resistências às reformas, e que foi, desde sempre, o local que o pensamento hegemônico escolheu para minar, caracterizando-o como foco do pensamento retrógrado, conservador e anacrônico (248). Hall reivindica para a cultura popular o status de “terreno sobre o qual as transformações são operadas” (idem). Não são reformas, são transformações. Por isso, o autor afirma que no interior da cultura popular há um duplo movimento, que a faz oscilar entre dois polos: conter e resistir.

De algum modo, a obra de Barbosa também propõe isso. Oferecendo novos exemplos de africanidade, com os contos trazidos de diferentes regiões e de várias etnias africanas, o autor amplia os conteúdos e os conhecimentos, além de oferecer novas maneiras de resistir a um achatamento cultural.

Somos tentados a acreditar que Barbosa tem como projeto desenhar para o leitor brasileiro uma ideia de nação africana. E, para isso, também precisamos das palavras de Hall (2003), que, lendo Benedict Anderson, afirma que “as nações não são apenas entidades políticas soberanas, mas comunidades imaginadas” (26). Faz parte do jogo proposto (ou imposto?) pelo conjunto cultural, que constrói a ideia de nação, dirigir-se a um sujeito também imaginado. Nesse processo, as manipulações são possíveis. Por isso é necessário ampliar essa visão de nação africana. E essa tem sido uma das tarefas da literatura de Barbosa.

Hall tem levantado em seus trabalhos³ uma série de questões relacionadas ao “pertencimento” e a relação com a terra de origem. Tal qual o mecanismo de atuação das comunidades transnacionais, que são rede e local da memória, essas famílias ampliadas é que fazem a ponte entre os dois lugares (idem). A literatura de Barbosa, também fazendo parte dessa rede de informação, dessa família ampliada, e sendo também receptáculo da memória, oferece ao leitor brasileiro essa terra de origem, que lhe diz respeito seja na cor da pele, seja como herança nacional, de forma alargada. É a constituição de outro canal de informação, mas é também o convite para pensar a África olhando daqui para lá, com elementos trazidos de lá. É a possibilidade de uma multivisão. Barbosa, com sua obra, também faz essa ponte e se constitui numa outra voz, que não é a da família, que não é a voz mais próxima, mas que se configura como uma voz principalmente recente. A memória, estendida aos dias de hoje, se renova. Esse reavivamento da

² Segundo Stuart Hall, a expressão é de Benedict Anderson.

³ Em especial, no texto “Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior”. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003: 25-50.

tradição pode ser percebido pelo leitor. A noção de “terra de origem” se renova, se amplia, se intensifica. Uma nova identidade cultural é construída e preservada também a partir da literatura infantojuvenil. Para utilizar também uma expressão explorada por Hall, podemos dizer que as “identificações associativas” com as culturas de origem permanecem fortes, mas o autor também nos lembra que, depois de gerações sucessivas, os “locais de origem” não são mais a única fonte de identificação (idem). O que faz a literatura de Barbosa é potencializar, na atualidade, esses elos entre Brasil e África.

Ao oferecer outros modelos para a nossa identidade cultural, a obra de Barbosa também nos fornece elementos para concebermos a identidade, a diferença e o pertencimento. É também Stuart Hall (2003) quem diz que a identidade cultural carrega consigo muitos “traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice” (28). Para que o leitor brasileiro chegue a construir um sentimento amplo de pertencimento, é preciso que essa identidade cultural seja construída de modo orgânico, contínuo, reflexivo, variado, ligada a um conjunto maior, complexo, consistente e passível de repetição. Os contos populares também atuam nessa construção, e a literatura de Barbosa, de certo modo, pode ser um caminho para essa reconstrução, desde que as diferenças e disjunções não sejam ignoradas nesse processo e que as identidades não deixem de considerar as relações de poder. Trazer essas histórias africanas para o âmbito da literatura infantojuvenil brasileira é tanto uma maneira de enfrentar o poder hegemônico quanto de injetar poder em uma literatura vista como de uma minoria. Para isso, também é preciso considerar o conceito de identidade cultural propagado por Stuart Hall:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor. (Hall, 2003: 28).

A literatura de Barbosa oferece um retorno redentor à África mãe, vista das mais variadas formas em seus diferentes livros. A visão múltipla que as histórias tradicionais de diferentes grupos étnicos podem oferecer amplia mesmo a capacidade de influir na construção da identidade, dividindo com outras agências a responsabilidade na formação desses sujeitos leitores. E que, ao contrário do que acredita Hall, sejam, sim, permeáveis à mistura advinda de outros *locus*, mesmo para aqueles que não possuam em sua natureza genética um parentesco imediatamente reconhecível.

Se adotarmos a ideia de Hall (2003) para identidade cultural, veremos que, por meio dos contos populares, é possível, para o leitor, “estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta” (29). Os contos populares são esse núcleo e, mesmo constantemente atualizado, cada vez que um autor o retoma e o conta, ele guarda essa fidelidade às origens, sua autenticidade com a tradição. É isso que Barbosa propõe quando traz para a literatura infantil brasileira esses contos populares africanos de variadas etnias. A despeito de estarmos chamando todas essas histórias populares de contos, também faz sentido aproveitar a ideia de Hall (2003), referente aos “nossos mitos dominantes”. Os contos populares teriam também todo o potencial real “de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentidos à nossa história” (29). Cada vez que uma história popular africana ganha o território brasileiro, conquista leitores, se difunde, mais se estreitam os laços que dizem respeito às origens do povo brasileiro. O que Barbosa talvez não dimensione é que sua obra vai ganhando força para interferir numa visão bastante ampla de pátria. Não uma pátria exclusivamente africana ou brasileira, mas uma pátria afro-brasileira, que historicamente vai além do exclusivismo da recusa de uma homogeneidade. Uma pátria múltipla, que reconhece cada singularidade, mas que é também o resultado da mistura de todas essas. Há quem prefira chamar isso de mestiçagem.

Para pensarmos no valor que esse legado de histórias da tradição pode adquirir para o leitor brasileiro, é preciso que não esqueçamos, para usarmos, mais uma vez, as palavras de Stuart Hall (2003), que “a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (30). Talvez tenhamos de repetir incansavelmente essa constatação, para que nas representações artísticas desse país não se deixem de considerar que essas histórias também nos dizem respeito. Que conhecê-las, disseminá-las e amá-las faz parte de um projeto maior de preparação para enfrentarmos o “monstro” da modernidade, como talvez o pense Hall. Estamos marcados pela “conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (30). Os leitores brasileiros, de forma paulatina por

intermédio da literatura, e, quem sabe, afetosamente, precisam compreender que há uma pátria construída aqui com a soma de raízes dos quatro cantos do mundo. E que essa visão nos livra da ingenuidade de considerarmos que a distância que nos separa de cada um desses povos é justamente a cor da pele. Não há distância! Há, muitas vezes, a percepção de uma fusão, mas ainda é necessária uma ampla divulgação para que um maior entrelaçamento dos elementos culturais africanos, indígenas e europeus seja autenticamente reconhecido. Em todas as áreas. Sem hipocrisia. Não é esse um exercício de anulação das diferenças, mas um processo que vai além do que chamamos de “zona de contato”. Apesar da “co-presença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas” (31), essas trajetórias se cruzam e se fundem. Portanto, esse legado do imaginário africano, disponibilizado pela literatura de Barbosa, serve ainda de exemplo de como a arte pode lidar com as relações de poder. No interior de um sistema cultural que se amplia, que se multiplica, que se expande, é possível produzir outra ideia de pátria tomando esses variados exemplos que a literatura africana nos oferece. Não nos interessa, nesse momento, uma lógica disjuntiva; pelo contrário, queremos um empreendimento de igualdade, via valor atribuído a todas as produções literárias da cultura popular, para que se mantenham as características também das dessemelhanças. Aí está a originalidade! E, quem sabe, a salvação?!

Referências

- Bhabha, H. K. (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Mclaren, P. (2000) *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hall, S. (2003) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Celso Sisto Silva é Doutor em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Professor Adjunto da Faculdade de Letras e da Faculdade de Educação nesta mesma Universidade. Atua especialmente na área de Literatura Infantil e Juvenil, com ênfase na escrita criativa, africanidades, performance e oralidades. Escritor com mais de 70 livros publicados e premiados, para crianças e jovens.

Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

