

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la  
Literatura**

**Trabajo Final Integrador**

*Educación Secundaria: la Enseñanza de la Literatura en el Ciclo Orientado. Una propuesta en el marco de la actual política pedagógica y curricular.*

DIRECCIÓN: Esp. Brenda Griotti  
CODIRECCIÓN: Mgtr. Silvia Kravetz  
TESISTA: María Pía Otero Burghini

## *ÍNDICE*

Introducción.....	3
Políticas públicas en educación. Nación y Jurisdicciones.....	10
Indicadores jurisdiccionales.....	13
Políticas pedagógicas y curriculares jurisdiccionales.....	15
Prioridades pedagógicas 2014-2015.....	18
Justicia educativa y curricular.....	19
Política educativa en un marco escolar .....	20
Contexto de la institución escolar.....	22
Nuestro establecimiento.....	22
Indicadores institucionales.....	23
Lengua y Literatura. El espacio curricular en el campo pedagógico.....	27
La lectura y la escritura en la propuesta didáctica.....	30
El docente, lector y mediador.....	33
Lectura: recepción e interpretación del texto.....	36
La especificidad del texto literario. Literatura y lenguaje.....	38
El canon. Literatura tradicional y escritura no convencional.....	41
Explicitación de un corpus de textos literarios para el CO.....	43
Propuesta de intervención docente .....	45
Género narrativo.....	47
Género poético.....	52
Género dramático.....	58
Conclusión.....	67
Anexo.....	69
Bibliografía.....	70

## ***INTRODUCCIÓN***

La preocupación por garantizar el derecho a la educación secundaria, contemplado en la obligatoriedad del Ciclo Orientado (CO) y expresado en un extenso marco legal, alcanza al conjunto de la sociedad argentina. Es un desafío y un compromiso del Estado, tanto a nivel nacional como provincial, “gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad” (CFE, Resolución Nro. 103/10). La Ley de Educación Nacional (LEN) Nro. 26.206, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Nro. 26.061, los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sientan las bases para construir alternativas de inclusión, de continuación y de regularización de las trayectorias escolares, entendidas como un recorrido en la adquisición de aprendizajes vitales y significativos a partir de un conjunto de saberes comunes.

Así, en los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la ESO, la Lengua y la Literatura se presentan como “espacio curricular específico a lo largo de toda la escolaridad con el propósito de desarrollar saberes reflexivos acerca del lenguaje, que redunden en beneficio de prácticas de lectura y escritura, amplíen el universo cultural de los jóvenes y contribuyan al desarrollo de su propia subjetividad” (CFE, Resolución Nro. 84/09).

En línea con lo anterior, las Prioridades Pedagógicas para la Provincia de Córdoba durante el ciclo 2014/ 2015 consideran, como uno de los ejes de trabajo institucional, la mejora en los aprendizajes de ciertos espacios curriculares, entre ellos Lengua y Literatura (SEPIyCE, Prioridades Pedagógicas, 2014-2015).

Todo aprendizaje se construye en el marco de las relaciones interpersonales y en un contexto escolar que resignifica, según su Proyecto Curricular Institucional (PCI), las prácticas educativas y las políticas públicas en educación.

En este ámbito, la transmisión se produce en el tiempo que comparten los sujetos en el lugar donde ella transcurre. Según Gabriela Diker (2004), pensar la enseñanza como política de transmisión es pensar a la institución educativa en el horizonte de filiación de los sujetos. La enseñanza se centra en el contenido, la transmisión “utiliza” a aquel como una excusa para que el “otro” se transforme en sujeto.

La transmisión opera en forma permanente, aunque con modos y en espacios diferentes. Tomamos la idea de transmisión “como acto de pasaje, movimiento de institución simbólica del otro que irradia una imagen sobre cómo los sujetos son visualizados en tanto sujetos y respecto de sus posibilidades de hacer o participar en diferentes ámbitos de la vida social” (Danieli y Gutiérrez, 2014).

### ***¿Por qué pensamos una intervención didáctica para el Ciclo Orientado desde el espacio curricular Lengua y Literatura?***

Acordamos que las estrategias de enseñanza e intervención se orientan a planificar de manera conjunta las líneas de acción pedagógica centradas en el desarrollo de capacidades: aquellas se resignifican y se enriquecen en el colectivo educativo de cada institución, que a su vez decide políticamente las adecuaciones y procesos situados en función del PCI, de los sujetos y del contexto. Se trata de reconstruir los saberes contextualmente para alcanzar formas deseadas de aprendizaje, en lugar de caer en la tentación de enseñar, reproducir, lo que ya se sabe.

La adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de una capacidad despliegan la potencialidad de una persona y dan cuenta de un aprendizaje; por lo tanto, es un proceso inherente a la formación del sujeto; a diferencia de aquella, la competencia se asocia al mundo social y es demandada por otros, desde fuera del sujeto.

En nuestro trabajo, hacemos foco en los últimos años de la Educación Secundaria, el CO, puesto que es el ciclo que mejor conocemos debido a nuestro desempeño profesional y, además, es el que completa la obligatoriedad en educación a partir de la LEN Nro. 26.206.

Observamos también que, a partir de la última reforma curricular, que se realizó en nuestra provincia en el año 2010, y de la revisión de la nueva estructura del nivel secundario, la carga horaria de la asignatura en el CO ha cambiado: de tres a cuatro horas, en algunos casos, y de cuatro a cinco, en otros. Esto estaría significando un nuevo estatus del espacio curricular Lengua y Literatura en el Campo de la Formación General.

La referencia ineludible para nuestra propuesta de intervención docente es el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ). En el Encuadre Definitivo, encontramos que

un espacio curricular delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Puede adoptar diversos formatos para el tratamiento particular de los saberes, en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros (p.7).

El ingreso de la literatura en el aula, del texto literario como objeto autónomo y diferenciado, nos habilita en la práctica para recuperar su lugar privilegiado respecto de otros textos que son leídos en el ámbito escolar.

### *¿Por qué pensamos una revisión de las prácticas y de la evaluación?*

Las políticas educativas están pensadas como un conjunto de intervenciones del Estado en el ámbito de la educación orientadas de manera directa a la mejora.

Las actuales políticas en educación apuntan a garantizar, como una de las finalidades de la ESO, la adquisición de los saberes necesarios para el desarrollo, fortalecimiento y ejercicio de una ciudadanía plena y activa, la continuación de los estudios en ciclos o niveles superiores y la vinculación con el mundo del trabajo.

Por lo tanto, entendemos que repensar la enseñanza implica repensar los saberes, su transmisión y evaluación.

Reconocer el modo en que los estudiantes aprenden y superar el carácter selectivo de la educación secundaria implica, a la vez y de manera articulada, diseñar nuevas formas de apropiación, construcción y reconstrucción de saberes curriculares y nuevas experiencias evaluativas, que den cuenta de los aprendizajes al mismo tiempo que de las condiciones de la enseñanza. Ésta se diferencia de la transmisión al estar guiada por una lógica normativa.

Hablamos, en general, de educación, pensando en la formación, en tanto es integral, personal... En cambio, consideramos, como parte de aquella, la enseñanza en tanto contenidos, como vehículo y generación de nuevos conocimientos.

La evaluación es una cuestión de orden pedagógico, puesto que es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares; por lo tanto, valora los resultados alcanzados por los estudiantes a la vez que los contextos y condiciones en que tienen lugar los aprendizajes. También es una herramienta de política institucional: responsabilidad de los docentes a cargo de los espacios curriculares, pero al mismo tiempo producto de los acuerdos y reflexiones institucionales sustentadas en un proyecto común.

La evaluación integra el proceso pedagógico y en tanto tal requiere que exista correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación...observaciones y análisis valorativos de las producciones de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades previstas para la enseñanza.

La evaluación entendida así (como parte del proceso) no necesariamente se lleva a cabo en momentos específicos pautados con mayor o menor grado de formalización. De este modo, se la integra al mismo proceso y no se reduce a un acto artificial y burocrático (CFE, Resoluc. 93/09).

Consideramos como perspectiva para la enseñanza la atención a las inquietudes de los adolescentes y jóvenes y la promoción de otras; el planteo de situaciones y experiencias educativas que enriquezcan el pensamiento y la sensibilidad y a partir de las cuales los estudiantes puedan pensar el futuro y su lugar en la construcción de un colectivo social. Enseñar desde la voluntad y la expectativa de cambio.

Prevedemos el desarrollo de nuestro Trabajo Final en dos partes:

En la primera, la presentación de ciertas referencias teóricas, de lectura y trabajo, que acompañe la propuesta de intervención y que esboce los siguientes puntos:

Las políticas públicas en educación, durante los últimos años en Argentina; las políticas pedagógicas y curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), nacionales y jurisdiccionales.

Las Prioridades Pedagógicas 2014-2015, en el marco del Plan Jurisdiccional para la Provincia de Córdoba.

La política educativa en el marco escolar; contextualización e indicadores institucionales; relaciones entre el ámbito del planeamiento y el de la institución educativa.

En la segunda, la presentación de una propuesta enmarcada en el campo pedagógico, en relación con el espacio curricular Lengua y Literatura, que continúe los lineamientos de la ESO, como una respuesta a las actuales demandas del sistema educativo.

En este caso, presentamos el diseño de una secuencia didáctica que articule la lectura y escritura de textos de distintos géneros literarios en el ciclo que completa la obligatoriedad.

Pensamos ese recorrido en función de una idea suprarrelacional que organice solidariamente los contenidos y aprendizajes que atraviesan los diferentes cursos del CO, en el ámbito específico de la Literatura.

Inherentes a la propuesta, se articulan posicionamientos, aspectos que toman cuerpo en el trabajo: la pregunta acerca de qué es la Literatura, la posibilidad de definirla a partir de obras que tensionen el lenguaje y el discurso literario, la especificidad del texto literario; el canon, literatura tradicional y escritura no convencional; el docente como lector y mediador en los procesos de lectura y escritura.

El texto literario se instala como punto de partida en los procesos de lectura y escritura. Desde ahí, consideramos los géneros literarios y su proyección hacia formas innovadoras, incursionando en los nuevos formatos y soportes curriculares y pedagógicos.

La escritura se concibe como un proceso permanente: reconstrucción, a partir de un género literario, para otorgar nuevos sentidos, nuevos horizontes; crear desde lo que está ahí, para que deje de ser lo que era y surja algo nuevo. Volver a generar algo, que, por eso mismo, es nuevo. Como en el presupuesto de rehacer, el proceso de reescritura supone ir más allá de la simple reforma que suele, muchas veces, operar con la lógica de “reparación” de lo ya existente. “Rehacer, al igual que regenerar, demanda animarse a mirar desde nuevas perspectivas, interpelar los viejos sentidos y construir nuevos, alumbrar nuevas prioridades” (cfr. Braslavsky, en DCJ, Encuadre Definitivo, 2011-2015: p. 5).

Las referencias a otros textos, programas y tutoriales, páginas y direcciones de la web, películas, revistas, imágenes, etc. son posibilidades que quedan abiertas a la curiosidad

y deseo de conocer y leer de los estudiantes. Las mismas estarán especificadas en el Anexo de nuestro trabajo, que completa la propuesta de intervención y está presentado en soporte digital.

### ***¿A partir de qué contenidos y aprendizajes estructuramos la propuesta?***

Los contenidos y aprendizajes promovidos, haciendo foco en los DCJ, son los siguientes:

- La incorporación y reflexión de las convenciones de los diferentes géneros literarios como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas.
- La resignificación de sentidos de los textos leídos poniendo en juego saberes acerca de sus contextos sociohistóricos y culturales de producción.
- La escritura, y reescritura, de textos de diferentes géneros literarios, según consignas de invención y experimentación, como una forma más de resignificar la obra desde el lugar de la recepción.

La Literatura se presenta como un ámbito autónomo y específico para el ejercicio de las prácticas de oralidad, lectura y escritura: éstas son complementarias, se articulan y retroalimentan en toda situación genuina de comunicación. Como consecuencia, no pueden ser consideradas de manera aislada, sino en interrelación, de manera análoga a cómo juegan en el espacio social.

Los nuevos escenarios, contextos y entornos han dado lugar a otros medios, soportes y formatos textuales y han planteado otros desafíos a los modos de interactuar, de leer y de escribir. La oralidad, la lectura y la escritura se entienden como un montaje de diversos componentes, no sólo lingüísticos sino también visuales, icónicos, los que aportan las otras artes y los otros discursos sociales.

### ***¿Qué actividades, recorridos...de lectura y escritura proponemos: a partir de qué eje temático?***

La idea suprarrelacional, a partir de la cual pensamos el desarrollo de nuestra propuesta, es el texto literario, atravesado por el discurso social y político, que devela situaciones de violencia institucional.



La literatura plantea preguntas y muchos textos giran en torno a ese interrogante. Entonces, nos planteamos descubrir esa pregunta de fondo; valorar, enjuiciar, criticar...esa ideología subyacente.

Ese eje articulador está pensado como transversalidad, continuidad formativa durante el último ciclo de la ESO y vinculado a otros ámbitos académicos, como el de la formación ciudadana y la participación democrática.

Por otra parte, y en relación con las actividades que pensamos para la propuesta didáctica, partimos del supuesto de que la utilización de las TIC y la enseñanza con contenidos educativos digitales no inhabilita el empleo de otros recursos de aprendizaje, como son los libros u otros recursos audiovisuales. Por lo tanto, actividades que reconozcan y aprovechen diferentes soportes impresos y formatos digitales permitirán el enriquecimiento de las prácticas educativas, áulicas y extraáulicas.

La secuencia didáctica busca tensionar los géneros literarios, a partir de su especificidad, de sus rasgos propios y diferenciadores.

Se concibe desde la experiencia con la literatura como una instancia desde la cual es posible entrar en diálogo con otros discursos y prácticas educativas y culturales.

Pensamos que la lectura de textos literarios es imprescindible en el desarrollo de las capacidades fundamentales. Si la educación es un derecho, también lo es la experiencia de la lectura de literatura y de la escritura. La lectura y la comprensión como un paso innegable en la formación de ciudadanía.

Acompañamos con algunas actividades de publicación y evaluación, según el género literario en cuestión: la resolución de una webquest, una presentación en formato digital, la creación de un weblog.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN NACIÓN Y JURISDICCIONES**

La Ley Federal de Educación Nro. 24.195, sancionada en el año 1993, estableció, para el gobierno y la administración del sistema educativo, criterios de federalización y descentralización. Esta última (transferencia de los servicios educativos de dependencia nacional a las provincias) se presentó como una de las políticas con mayor impacto en el gobierno de la educación, en tanto *bien social* y *responsabilidad común*, y en la autonomía de las escuelas. El Estado aumentó el poder, la posibilidad de decisión y el control de los recursos a las jurisdicciones. Pero, a la vez,

recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional, profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema, agudizó los irresueltos problemas del federalismo, deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011: p. 343).

Guillermina Tiramonti (2007) considera que este periodo tuvo una impronta modernizadora definida en términos de cambio de la organización del sistema educativo y de las subjetividades. La propuesta retomó la retórica desarrollista que articulaba educación y mercado y depositó en este último el papel de agente dinamizador y transformador; el Estado asumió la posición de evaluador y compensador de las carencias, política que no puso en entredicho la situación de desigualdad.

La descentralización puede incidir en la mejora educativa cuando toma como centro de cambio a la institución escolar. Un sistema educativo descentralizado podría generar condiciones favorables para que las jurisdicciones e instituciones ganen autonomía y establezcan un control democrático propio de calidad e igualdad.

El periodo que se inició a partir de 2003, en Argentina, se caracterizó por una importante transformación de las políticas educativas a nivel legislativo, comenzando por la derogación de la Ley Federal de Educación (en 2006) por la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206, y la centralidad del Estado Nacional en la implementación y regulación de políticas de inclusión social.

Además, durante la presidencia de Néstor Kirchner, se sancionaron en el ámbito educativo la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006) y la ya mencionada Ley de Educación Nacional (2006).

Silvia N. de Senén González (2008) menciona dos fenómenos como característicos de las políticas públicas en los últimos años en nuestro país: el deslizamiento de las políticas sociales hacia propuestas y programas con eje en educación y la recuperación del sentido político del discurso educativo, entendido en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de (ciertos) actores sociales.

Argentina recupera en los últimos años la presencia del Estado como herramienta en la construcción de políticas para todas/os. En este sentido, los acuerdos federales promueven la generación de condiciones para que adolescentes, jóvenes y adultos hagan efectivo su derecho a la educación, en especial aquellos cuya situación de vulnerabilidad sea un elemento más de exclusión social y educativa: "...una Ley de Educación Nacional proporciona una sensación de integración social, de amparo, disposiciones todas que nos ubican en otro lugar a la hora de recuperar el sentido político del discurso educativo..." (Senén González, 2008: p. 91).

Hay una responsabilidad política implicada en la construcción de un proyecto nacional de educación obligatoria: a la vez que recupera el compromiso del Estado, se encamina hacia una forma de gobierno del sistema educativo que restablezca y dé fortaleza a las políticas públicas formuladas para todos los niveles de la educación obligatoria: "La universalización desafía su carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas por procesos de desigualdad (que) son parte de los problemas estructurales no resueltos que debe enfrentar de manera ineludible el gobierno de la educación secundaria" (CFE, Resolución 84/09).

El discurso político pedagógico del Estado Nacional se expresa a través de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), organismo de carácter permanente que cuenta con el aval de las distintas jurisdicciones del país, las cuales, a su vez, construyen y diseñan las políticas provinciales, en un marco federal de concertación y acuerdos que asegura la unidad y articulación del Sistema Educativo.

(...) los acuerdos del Consejo Federal de Educación se expresan como un vínculo político entre Nación y las provincias que posibilita la construcción de consensos sobre las prioridades estratégicas de la educación obligatoria para sostener un horizonte integrador que promueva una efectiva articulación del sistema (CFE, Resolución 88/09).

A partir del año 2007, se intensifican las políticas de inclusión en el sistema educativo y las políticas socioeducativas que acompañen las trayectorias de los estudiantes con el fin de que alcancen la escolaridad obligatoria, extendida al 2º ciclo de la Educación Secundaria. Las transformaciones educativas en materia de legislación se proyectan hacia intervenciones efectivas en las instituciones escolares. Por ejemplo, el Programa de Inclusión Digital Conectar-Igualdad, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009), el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria (2010 y 2011).

Las políticas educativas están pensadas como un conjunto de intervenciones educativas orientadas de manera directa a la mejora.

Las actuales políticas en educación apuntan a garantizar, como una de las finalidades de la ESO, la adquisición de los saberes necesarios para el desarrollo de una ciudadanía plena y activa, la continuación de estudios en niveles o ciclos superiores y la vinculación con el mundo del trabajo.

Entonces, repensar la enseñanza implicaría repensar los saberes y su transmisión.

Las políticas públicas orientadas a la mejora de la enseñanza en el nivel secundario deberán considerar la visibilidad del adolescente/joven como sujeto de derecho, la centralidad del conocimiento, los saberes a ser transmitidos, la inclusión de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, y una revisión integral acerca de la problemática de la evaluación (CFE, Resolución 84/09).

La concepción del estudiante como sujeto de derecho es superadora en tanto, desde la política pública educativa, implica reconocer su protagonismo en la vida institucional, la promoción de su participación y consulta en aquellas cuestiones que lo afecten, la centralidad de las decisiones en los aprendizajes y en las trayectorias escolares reales de los estudiantes.

Asimismo, la redefinición de la noción misma de estudiante, a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje como sujeto activo, cuestiona aquellas acepciones ligadas a

una forma tradicional de *estar* en la escuela secundaria (CFE, Resolución 93/09). Allí también hay una mirada política...

Los cambios de perspectiva sobre el tipo de sujeto que se quiere formar, según los objetivos y fines de la educación, son correlativos con el lugar asignado al aprendizaje.

Según consideraciones de Flavia Terigi (2010), las trayectorias educativas definen los recorridos que niños, adolescentes y jóvenes desarrollan en el sistema educativo; esas trayectorias deberían ser continuas, graduales y completas.

En el presente distan de serlo: la gradualidad, por el fenómeno de la repetición; la completitud, por el fenómeno del abandono.

#### Indicadores jurisdiccionales.

#### *¿Qué indicadores a nivel provincial señalan la urgencia de trabajo con vistas a una mejora del nivel secundario?*

Los siguientes datos son aportados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), con base en los relevamientos anuales de las escuelas de la Provincia de Córdoba, respecto de los años 2009 a 2010 (aún no se encuentra disponible ni sistematizada la información a partir de ese año). Hacemos hincapié en los últimos años de la educación secundaria, el CO, puesto que el eje de nuestro trabajo se centra en una propuesta para ese nivel educativo: es el ciclo que completa la obligatoriedad en educación a partir de la LEN Nro. 26.206.

Así, para la Provincia de Córdoba, las cifras oficiales de la DiNIECE son las siguientes:

Abandono interanual	4to. año 13,49 %	5to. año 6,77%	6to. año 22,48%
Repetición	9,57%	3,71%	0,36%

Promoción efectiva	76,95%	89,53%	77,16%
Sobreedad	33,97%	26,80%	21,17%

Fenómenos como el de la repetición y la sobreedad operan sosteniendo situaciones de vulnerabilidad que, a la larga, impactan sobre la continuidad de las trayectorias de los estudiantes y se vuelven situaciones que amenazan con el abandono de los estudios o inducen el paso a otras instancias, planes o programas, del Sistema Educativo (Nancy Montes, 2013).

A partir de 2010, la implementación de planes de mejora jurisdiccionales se convierte en política prioritaria de tal manera que promueva “una gestión democrática, acciones institucionales de inclusión, formas diversas de organización escolar, conformación y organización de equipos docentes...” (CFE, Resolución 84/09).

En el caso de la Provincia de Córdoba, una de las propuestas nacionales que hizo eco en la educación secundaria para tal efecto es el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Por Resolución N° 497/2010, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba creó el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria, en consideración con los acuerdos del CFE (Resoluciones N° 84/09, 88/09 y 93/09) y el Decreto N° 125/09 del Poder Ejecutivo Provincial, mediante los cuales se establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria en el marco de la LEN N° 26206.

Como política educativa jurisdiccional sustentada en los principios de igualdad y calidad, se propuso, a través del Programa de Inclusión / Terminalidad, una oferta educativa a término que posibilitara a los jóvenes de 14 a 17 años, que hubieran abandonado o no iniciado la escuela, finalizar la Educación Secundaria participando de una propuesta formativa de calidad. El Programa se habilitó para dos cohortes sucesivas (2010/2011) y presentó un formato de escolarización diferente, que se integró a los existentes y posibilitó garantizar a todos los jóvenes el acceso a los bienes culturales y su inclusión efectiva en la sociedad. El PIT continúa en vigencia hasta el momento.

## **POLÍTICAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES JURISDICCIONALES**

Las ideas que orientan la política curricular del nivel en Córdoba, a partir de 2010, son:

- la concepción de la educación como un derecho;
- la calidad educativa como horizonte en los seis años de educación secundaria obligatoria;
- la construcción de la escuela en términos de participación; la inclusión y la integración;
- el currículo como un proyecto político pedagógico, como herramienta de la política educativa, como prescripción y habilitación;
- la validación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) en las prácticas, con una proyección hasta el año 2015.

El currículo se expresa como un referente para la reflexión acerca de la práctica docente y como un ordenador de las instancias técnico/pedagógicas.

El carácter público del currículo constituye una condición de acción política en el contexto de una sociedad democrática; es una herramienta de la política educativa porque comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezca a los estudiantes y porque expresa el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan.

Solo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo tendrá la capacidad de generar en cada contexto y en cada institución educativa un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes (DCJ, Encuadre General, 2011: p. 6 y 7).

Pensemos que el currículo es intención y realidad: lo que se establece a través de los documentos, pero también lo que se enseña y se aprende efectivamente en el aula. Es decir, la prescripción se traduce en cada realidad institucional.

Desde una lógica de especificación, el sujeto es un sujeto de acción: configura, pauta...el currículo. La apropiación implica la resignificación de lo prescripto. Y el control flexibiliza la brecha entre la intención y la realidad.

Asimismo, también la evaluación es una cuestión de orden pedagógico, puesto que es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, valora los resultados alcanzados por los estudiantes a la vez que los contextos y condiciones en que tienen lugar los aprendizajes.

La calificación de igual manera es relativa al orden pedagógico: establece una correspondencia entre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes y una escala construida jurisdiccional y arbitrariamente.

Ese nivel alcanzado en los aprendizajes para un determinado espacio curricular, según un tiempo escolar y calendario, se reconoce en la acreditación. La promoción habilita para pasar a un curso o nivel inmediato superior en el Sistema Educativo. (CFE, Res. 93/09).

Consideremos que, tanto para la evaluación como para la enseñanza, lo que aparece en los DCJ son prescripciones, pero también sugerencias, orientaciones.

Así, respecto de la regulación de la promoción, el CFE presenta en su Resolución 93/09 algunas propuestas sujetas a valoración y análisis de las jurisdicciones. En el caso de la Provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación incorpora desde el año 2010, como alternativas y con algunas modificaciones a su diseño, la trimestralización y la extensión de dos a tres asignaturas previas, a partir de la Propuesta 1. La medida benefició sólo ese año al 15% de la población estudiantil de la escuela secundaria (unos 42.752 estudiantes).<sup>2</sup>

Desde los modelos de gestión y organización, la escuela tiene que pensar la enseñanza respecto de la igualdad de oportunidades, de sujetos de derecho y desde el acceso a la cultura, considerando a priori que la igualdad de oportunidades tendría que pasar por el

---

<sup>2</sup> <http://www.lanacion.com.ar/1217007-en-cordoba-se-podra-pasar-de-curso-con-tres-materias-previas-en-el-secundario>



desarrollo y desempeño de iguales capacidades para actuar y desenvolverse en la sociedad.

El perfil de promoción y egreso se define en términos de adquisición y desarrollo de capacidades fundamentales en el estudiante, es decir, capacidades para la vida, para enfrentar la realidad en condiciones más favorables: potencialidades, cualidades, habilidades de las personas.

La capacidad se asocia a procesos cognitivos y socio-afectivos; éstos se ponen de manifiesto a través de un contenido y sirven de base para nuevos conocimientos, para seguir aprendiendo.

En línea con lo anterior, cabría preguntarnos: ¿Cuáles son las capacidades fundamentales que se proyectan hacia la educación secundaria o que se proponen en el horizonte de adquisición de los estudiantes? Y encontramos en los mismos DCJ:

- *Comprensión y producción de textos orales y escritos.*
- *Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.*
- *Comprensión, interpretación y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías, modelos.*
- *Ejercicio del pensamiento crítico y creativo.*
- *Trabajo colaborativo para aprender a relacionarse e interactuar.*

Los aprendizajes, en tanto saberes fundamentales, organizan y orientan la enseñanza, marcan el alcance esperado en el estudiante en la apropiación del contenido; éstos, como conceptos, valores, formas culturales, lenguajes, destrezas, actitudes, procedimientos, prácticas (DCJ, Encuadre General, 2011).

La nueva propuesta en nuestra provincia, enmarcada en los DCJ, cambia la mirada anterior a las reformas de la LEN N° 26.206:

Los Contenidos Básicos Curriculares, cuyo eje era precisamente el contenido, establecían una separación o diferenciación entre concepto, procedimiento y actitud.

En la actual política educativa, y con el foco puesto en los estudiantes como sujetos de derecho, el CFE diseña los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), los cuales establecen el 1° nivel de concreción curricular.

Los NAP definidos para el nivel secundario se dividen en dos grupos: los destinados al *ciclo básico común* y los identificados para el *ciclo orientado*.

En lo que refiere al CO, este es de carácter diversificado y específico. De allí que se orientaran los esfuerzos por lograr un consenso federal acerca de los saberes comunes priorizados para los últimos años de la educación secundaria.

Los NAP para el campo de Formación General del CO se han seleccionado porque:

- *Son necesarios para asegurar a todos los estudiantes su posibilidad y oportunidad de lograr la participación en el ámbito social y político.*
- *Resultan indispensables para garantizar la integración cultural.*
- *Su dominio es una condición esencial para acceder al mundo laboral.*
- *Son fundamentales para poder continuar los estudios en el nivel superior.*

El 2º nivel de concreción curricular, en el ámbito jurisdiccional, lo establecen los DCJ, cuyo eje está puesto precisamente en los contenidos y aprendizajes implicados como una secuencia o progresión hacia mayores niveles de complejidad.

La nueva concepción de evaluación, promoción y acreditación da cuenta de los diferentes aspectos que se ponen en juego en el aprendizaje: cuestiones vinculadas a la actitud del estudiante, cuestiones relativas al proceso de elaboración conceptual o a la adquisición de habilidades cada vez más completas y complejas, desde una perspectiva integrada.

#### Prioridades pedagógicas 2014-2015.

Las prioridades pedagógicas propuestas para el periodo 2014-2015 en el marco de la política educativa del Ministerio de Educación de Córdoba se definen a partir de evaluaciones, investigaciones y relevamientos del Plan Jurisdiccional y se constituyen en un

instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria (y de los otros niveles y modalidades) y de las prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación de calidad para todos los adolescentes y jóvenes (CFE, Res. 88/09).

Estas prioridades recuperan las dimensiones curriculares e institucionales, en tanto que ambas contribuyen al mejoramiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

De allí que se toman como ejes de trabajo no sólo la mejora en los aprendizajes de ciertos espacios curriculares, entre ellos Lengua y Literatura, sino también el buen clima institucional, la confianza en las posibilidades de los estudiantes y un mayor tiempo en la escuela y en aula, aspectos todos que hacen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los lineamientos de la propuesta pedagógica apuntan al desarrollo de las capacidades; parten de la premisa de que un obstáculo pedagógico a una auténtica inclusión educativa está en la suspensión del trabajo con el conocimiento.

### Justicia educativa y curricular.

Considerar la educación como un derecho supone poner en tensión el principio meritocrático en el cumplimiento integral de los derechos educativos. Combinar el principio meritocrático con otros principios de justicia; así se podrá considerar como criterio de justicia, luego de haber garantizado a todos los estudiantes derechos educativos fundamentales, tales como: el acceso a condiciones adecuadas de aprendizaje, la adquisición de saberes prioritarios, la posibilidad de transitar distintas esferas de oportunidades de expresión y aprendizajes.

El replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. Propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan (CFE, Resolución 93/09).

Una de las dimensiones centrales de la justicia es la del reconocimiento, justicia situada en un plano simbólico y cultural. Está ligada con las *políticas de identidad*:

(...) la (idea de) nacionalidad se vincula más con la identidad, con la textura social de pertenencia, sin discusiones político partidarias. De esta manera, un Estado Nacional, como garante de la justicia social, vela por la

calidad educativa de todos los establecimientos del país y atiende las principales carencias con mayores recursos (Senén González, 2008: p. 90).

En el actual paradigma, el remedio para las injusticias es el cambio en los esquemas sociales de representación, interpretación y comunicación. Según la perspectiva del reconocimiento, las diferencias deben ser celebradas o revaluadas.

Superar la concepción de la meritocracia implica que el fin de la política educativa no es que más estudiantes tengan oportunidades de triunfar, hablando en tanto mero recorrido escolar, sino que los mismos individuos se fortalezcan subjetivamente y se sientan capaces de actuar fuera de esa competencia, individual y colectivamente.

La justicia educativa invita a reflexionar sobre las formas en que el sistema educativo forma capacidades para la acción en distintas esferas de la vida social. En este sentido, los nuevos formatos curriculares trabajados en el aula, junto con la propuesta pedagógica tradicional de materia/asignatura, habilitan nuevos espacios culturales, de acción e interacción.

## **POLÍTICA EDUCATIVA EN UN MARCO ESCOLAR**

La intención de este apartado es pensar acerca de la relación entre políticas educativas y escuela, institución escolar; cómo se vinculan las propuestas de cambio del sistema educativo con los sujetos y las escuelas, en un ámbito escolar. Entonces, ¿cómo se implementan las políticas educativas hacia el interior de las instituciones, qué indicadores permiten visibilizar unas prácticas que son (casi) siempre intraáulicas?

Los cambios de política no deben ser confundidos con cambios en la práctica. En la micropolítica de la escuela, por lo general, es la primera la que está en juego, aunque también se despliegan estrategias micropolíticas para promover o defender la segunda (Ball, 1987: p. 55).

La afirmación contenida en las Prioridades Pedagógicas, y propuesta a manera de eslogan, *Porque todos son capaces, todos pueden aprender...* debe leerse políticamente en contexto: qué situación, qué prácticas, en definitiva, qué contextos hacen de la enseñanza un aprendizaje.

La práctica educativa cobra sentido en su contexto concreto de producción y se entiende no solamente como la actividad puntual y concreta de profesores en el aula, sino también como “acción material o simbólica destinada a influir sobre lo que sucede en el sistema escolar, por lo que abarca las políticas públicas en educación” (Terigi, 2005: p. 67).

La reflexión sobre las prácticas permite reconocer el lugar de cada docente en la construcción social y colectiva del saber pedagógico.

Las políticas pedagógicas y curriculares proponen, entre otros y como ejes de intervención, el desarrollo curricular, la transversalidad e interacción con las TIC, como una manera de hacer hincapié en las oportunidades de aprender y en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales.

La transversalidad, entendida como contenido y como aprendizaje: qué nuevos formatos y soportes son más pertinentes para la enseñanza de qué contenidos.

Las políticas públicas educativas no se traducen inmediatamente en prácticas institucionales, sino a través de un proceso complejo de comunicación e interacción entre todos los actores sociales; una reforma o una innovación se torna viable según las relaciones de poder entre ellos: “...cuando se trata de cambiar las prácticas es ineludible plantearse el problema de la organización, porque en ella radica la generación de condiciones para buscar nuevas formas de trabajo” (R. Elmore, por Justa Ezpeleta, 2004: p. 419). De ahí que, siguiendo a Terigi (2005), más allá de la cuota de esperanza y de futuro que tenga una política educativa, no debería abstraerse de la situación particular.

En este sentido, la institución escolar está pensada como un espacio político.

En materia de educación, la perspectiva institucional se expresa en la mirada puesta en el establecimiento y en la gestión, que dan sustento a la calidad en la enseñanza y en los aprendizajes.

## **Contexto de la institución escolar.**

Presentamos en este apartado el caso concreto de una institución secundaria pública de gestión estatal, que contextualiza nuestra propuesta de intervención.

La zona de influencia de nuestra institución es, principalmente, Sierras Chicas.

La región es parte integrante del Gran Córdoba: pequeñas ciudades y localidades serranas que debido al desplazamiento de la población de la Ciudad Capital, se encuentran en un periodo de expansión habitacional (muchas de ellas, *ciudades dormitorio*); económicamente, hay familias que dependen de los trabajos disponibles en la Ciudad de Córdoba. Muchas fuentes de trabajo se mantienen en la zona, principalmente fábricas de calzado y de muebles, frigoríficos y algunas microempresas como artesanías, marroquinería, vestimenta, herrería, de servicios, etc.

La comunidad educativa es muy heterogénea: está constituida por familias pertenecientes al sector medio (profesionales y comerciantes); sector medio bajo: empleados públicos y municipales, obreros y trabajadores de la construcción; sector bajo: empleados no calificados, changarines y desocupados.

### Nuestro establecimiento.

Se creó en abril de 1951, por iniciativa de un grupo de vecinos que, con muy buena voluntad, reunió a las personas y los elementos necesarios para su gestación.

Comenzó a funcionar como anexo de una institución de la Ciudad de Córdoba.

En 1954 fue oficializada su enseñanza por Decreto N° 13628 y en 1987 inauguró nuevo edificio.

Desde 2010, dependen del establecimiento dos escuelas anexas, ubicadas en distintas localidades cercanas de Sierras Chicas.

En el año 2011, de acuerdo con la transformación educativa impulsada por el Gobierno de la Provincia de Córdoba, nuestra institución incorporó otra orientación, que vino a ampliar la oferta educativa a la ya ofrecida. A partir de ese año, además, el colectivo escolar se benefició con el Programa Conectar Igualdad, creado por Decreto N° 459/10 del gobierno nacional, como una política educativa destinada a favorecer la inclusión promoviendo acciones vinculadas al acceso y utilización de las TIC en la ESO. El equipamiento no asegura su uso, pero sí incorpora la posibilidad del recurso tecnológico en el seno de las prácticas pedagógicas.

En la actualidad, la escuela cuenta con 15 cursos en el Ciclo Básico (CB) y 12 cursos en el Ciclo Orientado (CO); dos turnos, mañana y tarde.

El equipo de gestión está formado por una directora y dos vicedirectoras. La escuela cuenta con secretaria docente y prosecretaria; dos coordinadoras de curso y una gabinetista; tres ayudantes técnicos; un cuerpo de docentes y de preceptores de, aproximadamente, 90 personas; personal administrativo y de servicios; profesores tutores, según el PMI; otros realizando tareas pasivas y personal con cambio de ámbito laboral.

Indicadores institucionales.

¿Cuáles son las notas distintivas que se presentan, por caso, en esa institución escolar concreta? Y en el contexto provincial, ¿cómo se relacionan estos indicadores con los de la jurisdicción?

La escuela responde a las necesidades de una importante parte de la población de la zona.

En los últimos cinco años, el promedio de matrícula anual en la escuela ejemplo ronda en 750 alumnos, con un quiebre en el paso del Ciclo Básico al Ciclo Orientado. Esta situación la experimenta el sistema educativo en su conjunto, en parte como respuesta a la realidad socioeconómica imperante: elevado nivel de repetición en los cursos del CB y en 4to. año., abandono de jóvenes sin pase durante el ciclo lectivo, en consecuencia, disminución importante del número de estudiantes en el CO.

Algunos indicadores institucionales:

Matrícula anual al 30/04	2010 755 estudiantes	2011 733 estudiantes	2012 752 estudiantes	2013 775 estudiantes
Matrícula al último día de clases	685 estudiantes 88,16%	668 estudiantes 88,35%	697 estudiantes 86,80%	649 estudiantes 77,91%

Alumnos ingresados durante el ciclo lectivo	22 jóvenes/adolescentes	23 jóvenes/adolescentes	51 jóvenes/adolescentes	58 jóvenes/adolescentes
Alumnos salidos con pase	26 estudiantes 3,34%	26 estudiantes 3,43%	19 estudiantes 2,36%	45 estudiantes 5,40%
Alumnos salidos sin pase	66 jóvenes/adolescentes 8,49%	62 jóvenes/adolescentes 8,20%	87 jóvenes/adolescentes 10,83%	107 estudiantes 12,85%

Hay una gran variedad de situaciones (sociales, personales, culturales...) que atraviesan a los estudiantes en una institución educativa. Esa diversidad se hace presente en el aula, inaugurando nuevos y constantes desafíos para enfrentar la desigualdad y la discontinuidad en las trayectorias escolares. Basta reflexionar acerca de los indicadores presentados para proyectar los índices de repetición, sobreedad y/o abandono.

Los Relevamientos Anuales 2014, aún siguen siendo abrumadores:

Matrícula anual al 30/04	Matrícula al último día de clases	Alumnos ingresados durante el ciclo lectivo	Alumnos salidos con pase	Alumnos salidos sin pase
655 chicos	608 chicos 89%	28 chicos	19 chicos 2,78%	56 chicos 8,20%

Durante el año 2013, los estudiantes promovidos al último día de clases sumaron 279; y los que promovieron después de los exámenes de febrero/marzo fueron 226. Es decir,



sobre el total de matrícula al último día de clases, ***un 22,18% de chicos no promovió el año.***

Comparativamente, durante el año 2014, los estudiantes que promovieron al último día de clases sumaron 337; y los que lo hicieron después de los exámenes de febrero/marzo fueron 207. Es decir, sobre el total de matrícula al último día de clases, ***un 10,52% de chicos no promovió el año.***

Podríamos pensar que hubo un avance, entre los periodos 2013/2014 y 2014/2015; sin embargo, basta volver sobre el número de matrícula y su evolución durante el año, y respecto de los años anteriores, para repensar esa afirmación.

Entonces, según se prevé en las propuestas jurisdiccionales y en la Resolución 88/09 del CFE, el modelo institucional a construir para lograr la inclusión y la permanencia de los estudiantes tendrá que orientarse a educar y formar en el conocimiento, posibilitando aprendizajes consistentes y significativos, atendiendo a los intereses y necesidades de todos los adolescentes y jóvenes, adecuando los saberes a las actuales transformaciones sociales y culturales.

Como se destaca en el documento Nueva Organización Escuela Secundaria. Investigación VI, de la SEPIyCE (2010: p. 12/13):

(...) Todo proceso de enseñanza y aprendizaje con perspectivas de inclusión supone el desafío de construir concepciones y estrategias que permitan trascender nuestra singularidad como actores, a los fines de concebir un horizonte de sentido - desde una dimensión social y no sólo singular y escolar- a través de la mediación del conocimiento para la resignificación de la institución educativa. Desde esta concepción, el modelo pedagógico y organizacional que asuma la escuela deberá articular el tipo de experiencia educativa prescripto, como una actividad consultiva, con las particularidades y problemas de cada contexto, a fin de funcionar como catalizador de la vida de todos los estudiantes.

Desde un paradigma socio crítico, la escuela es una construcción social atravesada por factores sociales, económicos, políticos, culturales. Las situaciones contextualizadas se enlazan a esas lógicas sociales, políticas, culturales... Terigi (2010) se pregunta cómo pasar de una situación presente hacia trayectorias continuas y completas, en proyectos

que preparen para vivir en sociedades cada vez más complejas y plurales. Por lo tanto, reconocer y recuperar el aspecto político de las relaciones y de la gestión; el principio de igualdad como organizador del funcionamiento de la escuela; la intervención para la transformación.

Es decir, las relaciones interpersonales basadas en la responsabilidad ética y social.

Flavia Terigi (2010) cuestiona qué hacer con...el currículo único, el aula estándar, el método uniforme, todos pensados para aprendizajes monocrónicos. Preguntas que no pueden responderse fuera del Sistema Educativo. El currículo, como artefacto social y cultural creado, se desprende de la pretendida objetividad curricular, puesto que produce identidades individuales y sociales particulares.

Las relaciones entre teoría y práctica se hacen multidireccionales. El currículo debe considerarse en el funcionamiento, en los rituales áulicos e institucionales; es el objeto sobre el cual operan los niveles de planeamiento institucional y áulico, pero también contribuye a configurarlos y a pautar su desarrollo.

Es necesario pensar en un programa de trabajo construido a partir de un concepto más amplio de inclusión educativa.

¿Quién es un sujeto que aprende o que no aprende? A partir de ahí, ¿cuál sería la exclusión? El docente, ¿no tendría que garantizar el desarrollo de capacidades (experiencias, aprendizajes...) que permitieran al estudiante seguir aprendiendo (en el ciclo o nivel inmediato superior)?

Las jurisdicciones generarán progresivamente las condiciones que posibiliten decidir la promoción desde una mirada integral y prospectiva garantizando la mejor trayectoria para que cada estudiante continúe aprendiendo en el nivel. La promoción debe ser producto de un análisis fundado sobre las posibilidades de cada estudiante de continuar aprendiendo si es promovido al tramo inmediato superior (CFE, Resolución 93/09).

## **LENGUA Y LITERATURA: EL ESPACIO CURRICULAR EN EL CAMPO PEDAGÓGICO**

*¿Qué se plantea desde la política educativa especialmente en relación con la enseñanza y los aprendizajes de Lengua y Literatura?*

Si releemos los NAP, que a nivel nacional se establecen para el CO, encontramos que los ejes propuestos son:

- Lectura y escritura de textos literarios (*narración, poesía y teatro*)
- Lectura y escritura de textos no literarios
- Comprensión y producción de textos orales
- Reflexión sobre el lenguaje

Y, respecto de la forma de intervención, se sugiere la situación de enseñanza en modalidad de taller, que privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones respecto de los textos, habilita la formulación de preguntas, ofrece la oportunidad de que cada uno exponga sus saberes, de que los textos sean leídos, comentados...y sometidos al proceso de reescritura, según sugerencias del profesor y de sus pares. En gran medida, esta modalidad rompe con la forma de enseñanza tradicional, asumida como uniformidad, desde una concepción de un estudiante estándar, centrada en la figura del docente y con bajo nivel de actividad e intercambios de los estudiantes en el aula.

Tanto en los NAP como en los contenidos y aprendizajes de los DCJ para la Provincia de Córdoba, la Literatura constituye un dominio autónomo y específico dentro del espacio curricular. A través de ella, los estudiantes entran en contacto con la dimensión estética, expresiva y creativa del lenguaje.

Se establece para 4to., 5to. y 6to. año del CO una progresión de los saberes, vinculada con la variación, complejización y/o profundización de los recorridos configurados y de los textos que se aborden en pos de una creciente autonomía de los estudiantes.

La Literatura, en este ciclo, se coloca en el centro del espacio curricular, como ha sucedido tradicionalmente.

De ahí que pensemos en la enseñanza de la literatura y el taller como forma de intervención, según nuestro contexto institucional y los estudiantes que a él asisten.

### ***¿Por qué una propuesta en formato de taller de lectura y escritura?***

Adoptamos el taller para la dimensión didáctico/pedagógica de nuestro espacio curricular y como parte de nuestra propuesta de intervención; esta es una decisión que tiene en cuenta los factores ya mencionados en la introducción y/o analizados en el encuadre político pedagógico y curricular:

- Los objetivos de la Educación Secundaria;
- Las capacidades fundamentales;
- Los saberes que esperamos construyan los estudiantes, a partir de las actividades propuestas;
- Las finalidades formativas del espacio curricular en el CO y su posible articulación con otros que integran el currículo, esto es:

*La ampliación de los ámbitos de experiencia de los estudiantes.*

*La expansión de sus horizontes culturales.*

*La formación ciudadana.*

*La preparación para proseguir estudios en el Nivel Superior.*

Entendemos que, a partir de la premisa de la obligatoriedad, se ponen en tensión aquellas prácticas de enseñanza que obstaculizan las trayectorias de los estudiantes; entre ellas, el dispositivo tradicional de la clase centrada en el docente y su explicación como única herramienta en el intento por favorecer el logro de los aprendizajes. Por el contrario, la modalidad de taller permite la práctica situada y dinámica de la oralidad, de la lectura y de la escritura, todas con sentido individual y social, siempre que se consideren como ejes de las actividades:

- el intercambio con el profesor y entre pares;
- la reflexión acerca de lo que se lee, se escucha, se dice y se escribe y acerca de cómo se lo hace;
- la circulación social de los textos y la construcción de redes intertextuales, la interacción entre los diferentes interlocutores.

El taller favorece el encuentro y el diálogo, el cuestionamiento de lo establecido, y abre posibilidades a múltiples interpretaciones y sentidos.

Las actividades en el CO con la literatura, en el centro del espacio curricular, aportan de diversas maneras y desde una dimensión sociocultural en los procesos de construcción de la identidad personal y social, en la producción de subjetividad. “Enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos” (Montes, 1999: p. 55).

En relación con lo anterior, el objeto de enseñanza no está constituido por los saberes *sobre* la Literatura, sino por *las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito literario*: ambas son procesos complejos y en ellas cabe al estudiante la interpretación de los contenidos y la interrelación de sentidos.

Respecto de los contenidos y aprendizajes, la propuesta de intervención hace foco en la reflexión sobre esas prácticas, sobre los procesos interpretativos y las condiciones que han actuado en la recepción e interpretación.

Desde los DCJ, se postula para la enseñanza de la Literatura la articulación de propuestas didácticas, que integren en diversas experiencias educativas la oralidad, la lectura y la escritura, entendidas como actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas situadas en un contexto social y cultural.

Destacamos ahora algunas decisiones, a manera de dispositivos, respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestra clase de Literatura:

- Tomamos como punto de partida la idea de que la inclusión sin enseñanza niega a los adolescentes y jóvenes la oportunidad de vincularse con el conjunto de bienes simbólicos que la escuela puede ofrecer y que eso se traduce, explícita o implícitamente, en una desconfianza en sus posibilidades de aprender; creemos que la transmisión de contenidos se ve potenciada por el reconocimiento por parte del docente de lo que el sujeto de aprendizaje puede.
- Planteamos, así, otras maneras de enseñar, entendidas como nuevas formas de vinculación con los adolescentes y jóvenes; en este sentido, un dispositivo educativo que se relaciona con medidas diseñadas para favorecer la transmisión de conocimientos en el aula y en hora de clase es la lectura compartida entre el profesor y los estudiantes del texto auténtico y completo, en su soporte original. La lectura en voz alta en la escuela secundaria se resignifica así en su dimensión

de práctica comunitaria, en un espacio de encuentro que convoca a adultos y jóvenes.

Partidaria de esta idea es Teresa Colomer (2001), quien profundiza la cuestión en busca de una educación literaria más enriquecedora que la sola enseñanza de la literatura. La autora, especialista en enseñanza de la literatura, sostiene que, a partir del contacto con los libros, los niños, adolescentes y jóvenes deben pensar y hablar acerca de ellos. En este sentido, la lectura guiada por parte del docente permitirá un más allá de la comprensión hacia la profundización de las posibilidades interpretativas. El nivel denotativo, y aun el connotativo, de un texto en particular pueden ser superados en la instancia que genera el surgimiento de significados y sentidos implícitos, en un orden simbólico del lenguaje y la palabra.

- Otra alternativa educativa está orientada a lo que Falconi y Beltrán (2014) consideran una forma de transmisión de contenidos que ensaye o procure el acercamiento al aprendizaje desde la significación social, el sentido de construcción individual y colectiva, en conexión con los saberes y los significados cotidianos que portan los estudiantes. Por ello, el vínculo subjetivo y las propuestas didácticas, que intenten ajustarse a condiciones singulares de cognición y repertorios culturales, son dispositivos que operan sobre la dificultad en el trabajo áulico; por ejemplo, el trabajo en el CO con canciones traídas por los adolescentes y jóvenes, de acuerdo con sus gustos, intereses, inquietudes.

### **La lectura y la escritura en la propuesta didáctica.**

Entendemos que las prácticas de oralidad, lectura y escritura son acciones no sólo comunicativas, sino también sociosemióticas; es decir, productoras de sentidos personales, sociales y culturales. Es por ello que su enseñanza requiere el desarrollo de procesos cognitivos, habilidades lingüísticas y la apropiación de saberes socioculturales, discursivos, textuales.

Para Emilia Ferreiro (2001) leer y escribir son construcciones sociales; cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos:

Desde sus orígenes, la enseñanza de esos saberes se planteó como la adquisición de una técnica; sólo después de haberla dominado, surgirían la lectura expresiva, como resultado de la comprensión, y la lectura eficaz, como resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor (p. 13).

Sin embargo, en la actualidad, nuestra experiencia nos demuestra que garantizar la escolaridad no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura literaria.

Un libro es un objeto en busca de un lector y no puede realizarse como *objeto cultural* hasta que no lo encuentra: el libro se completa cuando encuentra un lector intérprete. La educación (la educación para la vida ciudadana, democrática) debe posibilitar el aumento del número de lectores y escritores plenos, no descifradores.

Por su parte, Myriam Nemirovsky (1995) observa que leer y escribir no son actividades inversas, sino diferentes, que demandan del sujeto poner en juego conocimientos y recursos distintos. La construcción de una alternativa didáctica en el aula, que plantee superar las prácticas habituales, se genera a partir de considerar:

- *El punto de vista de los sujetos de aprendizaje.*
- *El punto de vista del objeto de conocimiento.*
- *El punto de vista pedagógico.*

En la transposición didáctica, los objetos de estudio a enseñar son la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales.

Respecto de la enseñanza y la práctica literaria, Gustavo Bombini (2001b) destaca el cruce de diferentes órdenes: el discurso didáctico y el discurso literario.

La didáctica como disciplina de intervención propone una dimensión política y se constituye, en definitiva, como una práctica de interpelación de los sujetos sociales. No se trata del somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos, sino de situar los saberes

disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento (p. 25/26).

Existen por lo menos dos aspectos de las prácticas de enseñanza susceptibles de ser considerados: el primero se relaciona con los contenidos y aprendizajes que efectivamente se están promoviendo, es decir, la selección de saberes a enseñar; el segundo aspecto se relaciona con las modalidades pedagógicas de transmisión.

Desde la institución escolar, las prácticas de lectura y escritura y los espacios para la reflexión y confrontación están dados no sólo por el qué se lee, qué corpus de textos se enseña, sino también por el modo de leer y escribir.

Si la pregunta por la especificidad supone el cuestionamiento constante de la definición de literatura en relación con diversidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas, entonces, esta pregunta, reformulada en el campo de la enseñanza, nos invita a preguntarnos qué se lee como literatura, qué se define como tal y cómo se lee en el ámbito escolar (Bombini, 2001a: p. 64).

Bombini y López (1994) despliegan algunas de las preguntas implícitas que pueden orientar la práctica de la lectura:

- Qué se lee y desde dónde, qué recorte hace el lector del texto base.
- Qué sentidos, interpretaciones, le otorga a lo que lee.

No hay que olvidar que ya, desde el rol docente, se otorga un sentido a ese recorte del corpus literario; los profesores traducimos criterios en la elección del canon. En algún caso, el lector escolar puede retener la idea de que existe un modo de leer inapelable que constituye el saber sobre los textos y, en vez de participar y responsabilizarse en la producción de un sentido, en vez de interpelar al texto literario, puede culpabilizar su respuesta contestando lo que supone que el docente espera que responda.

Relacionado con lo anterior y con la importancia de los aprendizajes en una práctica situada, Ricardo Baquero (2002) sostiene que en sentido estricto el aprendizaje se produce *en* la situación, porque es ella al fin la que produce, o no, nuevas formas de comprensión y participación: la situación donde el sujeto está implicado.



El autor advierte que la didáctica en el formato escolar clásico, habitual, no produce experiencias o se esfuerza muchas veces por controlar, predecir, en busca de réplicas, repeticiones.

La indagación de las ideas que trae un estudiante no siempre invita a desplegar un pensamiento; en ocasiones, interesa sólo por la distancia que guarda de lo predecible. El diálogo en clase se torna así como un proceso en vías de eliminar “equivocos” en la comunicación de conocimientos que de todos modos ya se encuentran allí. Una diferencia, una respuesta no deseable es significada por el adulto como un desvío o un retraso. En realidad, lo que vuelve a una experiencia genuina es la implicación mutua de los estudiantes, la producción de novedades en el resultado de una indagación, de un aprendizaje, de una búsqueda, de un encuentro.

En los últimos años, la tendencia a pensar la enseñanza de la literatura desde las prácticas de lectura, como aprendizaje y puesta en juego de los saberes que operan en la situación de lectura, demanda la presencia de conocimientos culturales y metaliterarios; compromete los saberes acerca de la Literatura, como discurso de alto valor simbólico, social, ideológico, como también a aquellos otros saberes que se ponen en juego en la experiencia de lectura que lleva a cabo el sujeto (Bombini y López, 1994).

### **El docente, lector y mediador.**

Puesto que la lectura y la escritura son dos procesos diferentes que involucran operaciones cognitivas distintas, creemos oportuno considerar que los textos que los estudiantes pueden comprender no son necesariamente los mismos que los que están en condiciones de producir en cada ciclo o nivel del sistema educativo.

Por otra parte, la lectura de cualquier texto no se realiza desde la nada; los estudiantes, conciente o inconcientemente, activan sus capacidades o conocimientos adquiridos acerca del sistema de la lengua, acerca del tipo de texto, acerca del mundo.

Con respecto a la enseñanza de la literatura, la selección de textos y sus muchos y posibles modos de abordaje constituyen una base fundante en la relación que los adolescentes y jóvenes tendrán respecto de la llamada *cultura letrada*, que implica no sólo saber codificar y decodificar un texto, analizarlo, sino también comprender los aspectos socioculturales de las prácticas de lectura y escritura, las pautas culturales que subyacen en los intercambios comunicativos y en los procesos de construcción de

sentido de las sociedades actuales. La pretensión es que los jóvenes participen como ciudadanos activos y no como simples espectadores.

Sin embargo, el problema en torno a lo anterior se plantea a partir del vínculo de la Literatura con lo que puede considerarse *representativo*: un texto literario que refiera a un escritor consagrado, a un movimiento o escuela estética, a un momento histórico...

El desafío se presenta en la incorporación de nuevos lectores al mundo de la cultura literaria, porque en la enseñanza de la literatura el punto de partida es la certeza de que aquella excede el marco de la institución escolar, como cualquier otra experiencia artística; en palabras de Díaz Rönner (2000b): “somos lo que hemos leído; lo transmitido, lo desechado, lo incorporado” (p. 40).

La *cultura literaria* está ligada al proyecto educativo de la formación del lector de literatura: el estudiante podrá interpelar su habitual manera de entender el mundo en tanto advierta que la literatura ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y brinda los instrumentos para su comprensión. El docente integrará a la propia experiencia de los estudiantes actividades diversas de producción, circulación y consumo de literatura para asegurarles su efectiva participación en el mundo de la cultura.

Lo anterior hace que, ante todo, el profesor de Literatura tenga que asumirse lector. Lector activo en el tiempo y en el espacio que han construido su propia identidad literaria. La escuela

es el espacio de defensa y reactivación de la lectura y de la invención de imaginarios poéticos; la escritura poética de otros, los escritores, y la propia, puesta en juego, se enfrentarán para dialogar y renovar los elementos portados por ambos. Es un campo de batalla donde todos tienen la palabra y la posibilidad de canjearla por otra. Y donde se prefigura un modo de comprender la literatura y su recepción (Díaz Rönner, 2000b: p. 40/41).

Cabe al rol docente el acercamiento al contexto de producción y a conceptos de la teoría para aproximar a los estudiantes a la obra literaria, pero no como contenidos que solo formen parte de un proceso instrumental. Las prácticas de lectura de textos literarios así como las de escritura creativa constituirán una oportunidad para conocer y apropiarse de

los mecanismos de ficción en pos de la construcción de nuevos saberes acerca de la Literatura.

Ana María Machado (2004) habla, en este sentido, de la lectura literaria como resistencia, un derecho frente a la tradicional posición elitista de aquella. La lectura deja de ser *para pocos* y se democratiza, como una necesidad de romper con un orden establecido, como la concentración del conocimiento y la cultura como elemento de poder y dominación. La selección de lecturas literarias y la generosidad que demuestre el docente en su circulación puede ayudar a que el estudiante se encuentre con los textos de manera más auténtica, sin condicionamientos. La autora subraya la pasión y el entusiasmo como rasgos transformadores. El placer por la literatura sólo puede nacer en un espacio de lectura: muchos y variados encuentros con ella.

Uno de los objetivos del CO es que los estudiantes dispongan de una mayor autonomía en la elección de libros, autores, géneros... Entonces, entendemos que la práctica docente se equilibre entre las sugerencias y las instancias de promoción de búsquedas propias por parte de los estudiantes, de manera tal que éstos puedan construir sus recorridos personales de lectura.

Un lector literario requiere ser formado; por eso le cabe al profesor de Literatura el rol de lector y mediador en los procesos propios de lectura, en el ingreso al mundo de la ficción, en el incentivo por la búsqueda de sentidos suscitados entre el libro y el lector, entre éste y la cultura.

La conformación, en el espacio áulico de la institución escolar, de una comunidad de hablantes, lectores y escritores permitirá una creciente autonomía en los aprendizajes y podría resolver la separación de las prácticas escolares respecto de aquellas que se desarrollan en otros contextos sociales.

Una de las críticas a la escuela secundaria en las últimas décadas, en relación con el papel otorgado a la literatura, tiene que ver con la noción de *educabilidad*, reducida en muchos casos a la noción de discurso social o, asociada a teorías lingüísticas, a un uso social del lenguaje. Teresa Colomer (2001) advierte acerca de esto último: la literatura asimilada al propósito de obtener un disfrute del tiempo de ocio y, en la escuela secundaria, al objetivo de acceder a un conocimiento de tipo enciclopédico en relación con los contenidos literarios. De esta manera, se desdibuja la importancia de la literatura como expresión de la capacidad simbólica del lenguaje. Sin embargo, “la literatura está

fuera del discurso, instalada en la magra frontera de libertad que hay entre la subjetividad y el mundo. Está ahí acompañada por el arte todo, por el equipaje simbólico de la cultura y por el juego” (Montes, 1999: p. 95).

### **Lectura: recepción e interpretación del texto.**

En la actualidad, la investigación en comprensión lectora se dirige tanto a saber qué hace una persona cuando lee, como a ver qué características del texto ayudan a comprenderlo mejor. Además, se considera que la respuesta afectiva del lector puede influir en la comprensión del texto más que la estructura organizativa del mismo (Colomer, 1998).

En relación con la variabilidad de las interpretaciones entre los lectores y la actividad mental durante la lectura, algunos autores sostienen que cualquier lector realiza los siguientes procesos (Corcoran y Evans, en Colomer, 1998: p. 75):

- Figuración e imaginación: construcción de un esquema mental que permite el avance.
- Previsión y retrospección: reflexiones o avances sobre el desarrollo.
- Participación y construcción: inmersión emocional en el texto; identificación por parte del lector con las situaciones.
- Valoración y evaluación: elaboración de juicios propios sobre el texto o las situaciones.

Por su parte, Irwin (1996) divide los procesos de lectura en cinco grandes categorías, independientemente del lector: microprocesos, procesos de integración, macroprocesos, procesos de elaboración y procesos metacognitivos. Los dos últimos constan de las inferencias y las reacciones no indispensables para la comprensión literal, no previstas necesariamente por el autor; el lector regula su comprensión sobre la lectura y su adecuación al texto y a la situación.

El receptor/lector aplica una serie de transformaciones semánticas durante el proceso de comprensión y/o reelaboración del texto. Su interpretación se basa en primer lugar en las propiedades del enunciado mismo; pero, además, existe una serie de posibilidades que el receptor tiene para matizar las funciones pragmáticas de su manifestación: por su actuación complementaria y por el comportamiento comunicativo.

El lector actualiza la situación interactiva y social.

La comprensión implica el ordenamiento, la diferenciación e interrelación de las ideas; y, a la vez, la necesidad de ir más allá, de trascender el texto, integrando las propuestas del autor con las del lector. El texto, en especial el literario, es una invitación a la búsqueda de significados, una invitación para la construcción de nuevas realidades con esos significados.

En la institución escolar, es posible que la *incomprensión* de un texto esté más o menos determinada por la poca fluidez en la lectura, por el escaso vocabulario del receptor o porque éste carece de buena memoria. Pero también es probable que el estudiante lea sin una meta, un objetivo, y por lo tanto no realice un esfuerzo en busca del significado. Haber aprendido a leer no garantiza que el joven aprenda leyendo.

A partir de los primeros contactos con la literatura, todo lector comienza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje, a crear mundos nuevos por medio de la palabra (Colomer, 1998).

Por lo general, tal y como se presenta la lectura en la escuela secundaria, pese a que ésta propugna desde el currículo la relación lectura/placer, se evidencia el distanciamiento entre el objeto artístico, texto literario, y el estudiante, lector. La lectura escolar confronta con las lecturas efectivas, reales, de los jóvenes en ámbitos no educativos:

(...) choca fuertemente con las prácticas de lectura de literatura efectivas de los sujetos, puesto que (ellos) detectan, perciben el trabajo intelectual que les demanda. De ahí su resistencia que (...) está significando, en realidad, la ausencia de mediaciones entre sus lecturas y las posibilidades de sentido de los textos literarios (Cuesta, 2001: p. 14).

Los textos literarios impactan en los adolescentes y jóvenes por su densidad semántica y formal. No obstante, y siempre en el caso de querer establecer lo que el estudiante *entiende*, es posible restaurar la idea de la lectura en su verdad lúdica, aceptando desde el inicio que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura (Barthes, 1987). Ésta siempre dispersa; el lector asocia al texto material otras lecturas, imágenes, ideas, significaciones.

Los sujetos se relacionan con la literatura a partir de una situación cognitiva particular, a partir de procesos cognitivos en los cuales se desligan de sus condicionamientos

institucionales y culturales para dar lugar a una nueva subjetividad: “la lectura no tendría que ver, en principio, con el conocimiento específico del funcionamiento de la Lengua y la Literatura, sino con el acervo sociocultural particular de cada persona que constituye su subjetividad” (Cuesta, 2001: p. 17).

La interpretación de un texto, por libre que sea, demanda una puesta en juego e involucra al lector.

## LA ESPECIFICIDAD DEL TEXTO LITERARIO

### Literatura y lenguaje

**“si no te llevo es porque todavía decís  
algunas palabras que impiden que te lleve”.**

Eliseo Subiela, en El lado oscuro del corazón.

El poeta que dialoga con la muerte.

No alcanza para definir qué es la literatura el distingo, a menudo dudoso, entre hecho real y ficción. Tampoco parece ser suficiente su empleo característico de la lengua, puesto que lo que constituye una norma para una persona, puede ser una irregularidad para otra, o en otro contexto. Asignar al lenguaje el carácter de literario depende de convenciones y factores que cambian históricamente.

Lo literario se redefine en cada texto, según programas estéticos y concepciones diferentes de lo que es la literatura en un momento histórico y social. Por otra parte, la producción literaria establece diferentes relaciones con otros discursos sociales: “cualquier lenguaje real y verdadero consiste en gamas muy complejas del discurso, las cuales se diferencian según la clase social, la región, el sexo, la categoría, y así sucesivamente” (Eagleton, 1998: p. 15). Además, basta pensar que no hay recurso *poético o literario* que no se emplee con frecuencia en el lenguaje cotidiano. Para el autor, no hay nada, en definitiva, que constituya la *esencia* misma literaria. Entonces, cualquier texto puede ser literatura y, también, dejar de serlo en algún momento. Lo literario no se agota en una serie de rasgos, sino que se entenderá como tal siempre que responda a un sistema de convenciones sociales vigentes.

En sí mismo, todo acto de interpretación es una operación de la imaginación. El lenguaje literario supone una interacción de construcción y comprensión, ambas desde la invención. “La literatura se define en su contexto sociocultural. Las instituciones (...) establecerán, para cada periodo y cultura, lo que cuenta como discurso literario (...) en última instancia por procesos de recepción” (Van Dijk, en Bombini y López, 1994: p. 39/40).

Hay una distinción entre lo que las palabras significan y el uso que se les da, especialmente como recurso de la literatura. Entonces, y desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje, la metáfora podría ubicarse dentro del dominio del uso, y haría prestar atención a algún aspecto semejante entre dos o más cosas, a algo que no advertiríamos de otro modo, a algo que podría pasar inadvertido. La comprensión conduce a la verdad metafórica de lo que se ha comprendido. En ella, determinadas palabras adquieren significados nuevos, extendidos de los significados comunes y ordinarios, pero sin desprenderse de éstos. La metáfora oscila en la ambigüedad; su fuerza interpretativa va a depender de la incertidumbre que genere la tensión entre ambos sentidos, el nuevo y el ordinario. Lo que se entiende por nuevo en una metáfora es una característica estética incorporada que puede experimentarse en reiteradas ocasiones.

Graciela Montes (1999) dice, más involucrada quizás en el aspecto simbólico del texto literario, que lo que realmente compete a las personas es esa búsqueda “siempre difícil, muchas veces dramática y a veces insatisfactoria de significaciones” (p. 50). La escritora vuelve la mirada una y otra vez al territorio de las palabras. La totalidad de los espacios es ocupada por las palabras, puesto que el mundo es un mundo nombrado; pero, además, hay palabras que habitan *en los márgenes, en la frontera*. Ellas remiten al ámbito de la literatura: “La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera...que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo” (Montes, 1999: p. 52).

Los juicios de valor tienen mucho que ver con lo que se juzga como literatura y lo que se juzga que no lo es, partiendo de la premisa de que *valor* es un concepto transitorio: la literatura, como forma de escritura altamente apreciada, no es una idea estable, inmutable, puesto que los juicios de valor tampoco lo son.

Beatriz Sarlo (2003) plantea que la literatura es un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas. En realidad, todo discurso tiene un componente ideológico; la ideología es la carga de evaluación social que tiene cada signo. No existe neutralidad en las palabras, en el discurso, porque se cargan de socialidad, de historicidad.

La estructura de valores que da sustento a la enunciación forma parte de lo que se llama ideología.

Entiendo por ideología las formas en que lo que decimos y creemos se conecta con la estructura de poder o con las relaciones de poder en la sociedad en la cual vivimos (...) Me refiero muy particularmente a modos de sentir, evaluar, percibir y creer que tienen alguna relación con el sostenimiento y la reproducción del poder social (Eagleton, 1998: p. 27).

La noción de poder atraviesa el cuerpo social, pero no como violencia o coerción, sino como productividad.

Eliseo Verón (1993) en su teoría de la discursividad también plantea las problemáticas del poder y de lo ideológico de los discursos. Esto último como sistema de relaciones de un discurso con sus condiciones sociales de producción a través de huellas; el poder como sistema de relaciones de un discurso con sus efectos, con las condiciones de reconocimiento social. Y aclara:

La problemática del poder y de lo ideológico son problemáticas ligadas, pero distintas; la descripción de lo ideológico de un discurso no autoriza a deducir sus efectos en recepción: un mismo discurso puede tener efectos diferentes en contextos históricos diferentes... en diferentes zonas de una sociedad (p. 137).

Con respecto a la literatura, como configuración espacio/temporal de sentido, el mismo autor advierte que circula entre dos conjuntos de condiciones: de producción y de reconocimiento, cuyos significantes nunca son los mismos. La semiosis está a ambos lados: "Por semiosis social entiendo la dimensión significativa de los fenómenos sociales (...) en tanto procesos de producción de sentido" (p. 125).



La problematización del concepto de literatura tensiona entre lo que se podría entender como discurso literario y la diversidad de textos que aquel abarca. El discurso, considerado en el orden de lo posible, es un fragmento de semiosis que permite el estudio de la construcción social de lo real; el texto, en el orden de lo realizado, es su superficie significante (Flores, 2000).

Es pertinente, también, la referencia a la literatura como actividad social compleja con instancias de mediación para esos textos con cualidades específicas que los tornan *literarios*. En este caso, son las instituciones las que consagran públicamente el valor de una obra y legitiman su lectura; algunas de ellas conforman el canon literario escolar.

La escuela se presenta como un espacio institucional para la mediación, circulación y legitimación de la literatura. Sus procesos de selección de textos, de metodologías, transparentan una determinada concepción de lo que es la literatura (Bombini y López, 1994).

### **El canon. Literatura tradicional y escritura no convencional.**

La reflexión acerca de qué es la literatura pone en tensión el/los criterio/os en la elección del corpus de textos. En cambio, la pregunta acerca del modo de leer privilegia la heterogeneidad de lecturas, no la de textos literarios. La construcción de un corpus acarrea la dificultad de determinar aquello que hace que un texto sea considerado literario y, por ende, su pertenencia o no al canon.

Frank Kermode (1998) destaca al canon y a la restricción hermenéutica como los recursos con los que la institución encargada de la interpretación de la literatura, y su enseñanza, *controla* la actividad literaria. Aquellos refieren a lo que puede, o no, ser interpretado y a los modos particulares de hacerlo. Por supuesto, esto se vincula íntegramente con las valoraciones que se asignan a los textos.

Sin embargo, el autor admite el cambio posibilitado por el canon. Es decir, la noción de canon cambia, se reconceptualiza, según se entienda la literatura dentro de un conjunto de prácticas sociales; éstas permiten concebir el canon literario en un permanente estado de negociaciones y acuerdos. La discusión planteada en torno a la pregunta por el objeto, por el corpus literario, varía en tanto la literatura da cuenta de determinada sociedad, determinado tiempo o recorrido generacional, de sus instituciones, de las oportunidades que condicionan la elección, etc.

El canon, como construcción cultural, histórica, social... se forma a partir de connivencias, pactos, acuerdos, y visibiliza el proceso social colectivo que lo origina: “Los diferentes tiempos permiten estrenar otras escalas de valores y cada creador establece, al elaborar su producto, su propio programa axiológico, el conjunto de valores que mejor lo expresen ante los demás” (Díaz Röner, 1988: p. 18).

Existen estrechas y complejas relaciones entre el canon y la situación institucional que lo establece y en cuya autoridad se amparan las interpretaciones y sentidos del texto. Frente a manifestaciones externas a lo hasta entonces considerado canónico, es la institución la que determina la legitimación o expulsión; ingreso, sostenimiento, egreso, son nociones que evidencian los conflictos y tensiones que se generan en torno al canon. Una vez originado el cambio, es la norma institucional la que valida el/los texto/s: “La intrusión de una nueva obra en el canon comporta normalmente algún cambio en el saber usual de la institución en lo que se refiere a los procedimientos hermenéuticos permisibles” (Kermode, 1998: p. 107).

A la hora de elaborar un corpus de obras literarias, lo primordial estaría señalado por el valor estético de ese corpus, que pueda despertar en el lector, sin edades, un goce y un descubrimiento profundo de sentidos. La *obediencia debida* a un canon preestablecido puede obstruir la posibilidad de moverse que tiene el lector entre los textos; y, muchas veces, eso genera en la escuela secundaria una reticencia hacia la lectura de textos literarios en especial.

La manifestación expresiva que toda obra literaria presenta no puede verse reducida o empañada por una mala interpretación pedagógica que persiga una utilidad o servicio, una enseñanza o mensaje, como cierre de su lectura (Díaz Röner, 1998).

Nadie parece dudar de que la escuela tiene que incluir de algún modo la literatura entre sus quehaceres ni de que al colegio secundario le corresponde transmitir, mal que bien, el acervo literario o, al menos, cierto repertorio nacional o universal que todo el mundo considera insoslayable. En cambio, nadie parece preocuparse demasiado por preguntar lo que tan bien pregunta Winnicott: dónde poner ese acervo (Montes, 1999: p. 53/54).

En primer lugar, la respuesta no puede provenir de la aceptación de que un texto pueda ser comprendido, porque no siempre están claros los criterios desde los cuales se considera que determinado texto es más fácilmente legible que otro. Y, en segundo lugar, no puede basarse en principios de adecuación educativa, puesto que implicaría la repetición de un modelo normativo y controlador, en el que es el adulto el que decide qué mensaje proporciona, qué conducta *apropiada* para el adolescente o joven.

Tradicionalmente, ha sido la literatura canónica la que ha ajustado estas nociones a la selección de un corpus de obras y autores (Colomer, 1998). Sin embargo,

la literatura es el texto verbal establecido en un estatuto autónomo, la escritura, por lo que amojonarlo tras una lección o una línea didáctica es comprometer la polisemia o pluralidad de significaciones que el mismo texto literario provee al receptor (Díaz Rönner, 1988: p. 16).

Cualquier texto puede considerarse literatura y leerse como tal, la única condición es el lugar en el cual se lo instale, el lugar entre la subjetividad pura y el mundo real objetivo: “no porque sean novela o cuento o poema, no por su género, sino por la forma de experiencia que determinan” (Montes, 1999: p. 53).

Una ampliación/modificación del canon literario en la escuela secundaria propiciaría prácticas de lectura atendiendo a la multiplicidad de sentidos que la entran. El estudiante podrá establecer una relación efectiva con el texto literario como objeto cultural en tanto la institución educativa posibilite la reflexión metalingüística y metaliteraria.

### **Explicitación de un corpus de textos literarios para el Ciclo Orientado.**

Entendemos por corpus textual un *conjunto de textos seleccionados que tienen algo en común, a través de uno o más criterios de homogeneidad*.

La selección de textos puede hacerse con intenciones muy diferentes. Un criterio para organizar el presente corpus es la selección de textos de diversos géneros literarios, que comparten intencionalidades o un eje temático. El recorte permite poner en tensión el vínculo entre literatura y contexto histórico, identidad colectiva.

“Poner en palabras plantea el desafío de mirar al dolor directo a la cara. Es una tarea difícil pero son ellas, las palabras, las que nos ayudan a nombrar el horror, el miedo, darles forma y, quizás, poder asir aquello que duele. Son las palabras las que nos permiten construir una memoria en común e iniciar un nuevo camino”.

Plan Nacional de Lectura, “Memoria en palabras”

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación

El género actúa como un término que pone en juego otros saberes, por ejemplo, de la teoría literaria; además, involucra una dimensión histórica, como el concepto mismo de literatura: “No existen características formales que tipifiquen un género de una vez y para siempre” (Bombini y López, 1994: p. 36).

La propuesta de un conocimiento literario, de la lectura, estudio y enseñanza de la literatura, implica la aproximación de ciertos saberes propios en relación con los tipos de textos y sus respectivos géneros.

Las obras consideradas para esta propuesta didáctica son:

- **La casa de los conejos**, de Laura Alcoba;
- **Antología poética**, de Francisco Urondo;
- **Decir sí**, de Griselda Gambaro.

Los escritores, cuyos textos seleccionamos, vivenciaron la censura y la represión durante la última dictadura cívico militar en Argentina (1976-1983). Exilio o desaparición, la literatura les permitió, les permite, conjurar el horror, la violencia ejercida por el Estado. La literatura ostenta un modo de configuración de la realidad.

Los destinatarios de la propuesta son estudiantes de 4º, 5º y 6º año de CO.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

### Entrada en texto y en mundos posibles

Para que un libro pueda revelarse en todo su potencial, es condición indispensable el encuentro con un lector capaz de hacerlo conversar con otros textos y con otras visiones del mundo y de la realidad: “Un libro no es sólo lo que está escrito en él, sino también la lectura que se hace de ese texto. Los dos procesos son ideológicos. Ambos presuponen una determinada visión del mundo” (Machado, 1998: p. 70).

El diálogo de una obra literaria con otras permitirá que cada una sea un “**punto de partida**” y no de llegada de otras lecturas, creadoras de mundos posibles.

Tomamos para nuestra intervención algunos postulados del Grupo La Ronda (2000) respecto de los *momentos* a considerar en el trabajo con los textos literarios: la *entrada en texto* y la *entrada en mundos posibles* o “momento de elaboración personal a partir de una o varias de las pistas que proporciona el texto” (p. 4).

Las operaciones paratextuales anticipan una manera de leer y de acercarse a la literatura, al texto literario. La información paratextual de tapa, contratapa e interiores podrá, o no, colaborar y corroborarse con la lectura atenta del texto.

La entrada en texto tiende a develar los mecanismos estructurantes de la obra; el texto literario es concebido en tanto enunciado y enunciación; pondrá en tensión el lenguaje literario y abrirá la puerta a diversas escenas de lectura.

La entrada en mundos posibles se plantea como una posibilidad metodológica. La ruptura con los límites del texto extiende el campo de la imaginación y supone siempre un más allá, a partir de las pistas o marcas suministradas por el/la autor/a en su escritura. La entrada en mundos posibles se propone como una instancia participativa de construcción de conocimientos.

Así, la *entrada en texto* supone una instancia individual de lectura, interpretación y registro. En cambio, la *entrada en mundos posibles* abre la dinámica de taller a trabajos grupales, mediante los cuales pueda enriquecerse y complementarse la mirada personal gracias al encuentro y el consenso con los compañeros.

Al comienzo de cada apartado, y en relación con cada género literario, presentamos un epígrafe que puede funcionar como disparador de la reflexión; por ejemplo, respecto de los rasgos particulares y diferenciadores.

Hacia el final, pensamos la integración de la tecnología en trabajos de publicación de textos producidos que, a manera de evaluación grupal y cierre, permitan a los estudiantes avanzar hacia la conformación de un corpus de textos compartidos y lecturas posibles.

Los programas que sugerimos son aquellos que están disponibles en las netbooks de los estudiantes, según su sistema operativo, y con los cuales ellos están familiarizados.

La disposición de los textos en Internet permite su descarga en las computadoras personales y/o compartir los archivos por medio del servidor escolar (Intranet). En el caso de los textos de Francisco Urondo, los mismos se encuentran en la biblioteca de la institución, gracias al envío de libros de la Biblioteca Juan Gelman a las escuelas secundarias, a través de las acciones del Plan Nacional de Lectura.

Los estudiantes llevarán una bitácora con el registro minucioso de las actividades, que podrá tener como soporte, según preferencias, una carpeta, un cuaderno, la computadora personal. Así, podrán volver sobre lo producido, una y otra vez, y reflexionar, tomar distancia, reformular o modificar lo que consideren pertinente, etc.

Pensemos que la bitácora se centra en la experiencia misma de la escritura, en el detalle de lo que los sujetos hacen y piensan.

Estimamos que todos los estudiantes realicen todas las actividades, individuales, grupales y de socialización. En el Anexo de la propuesta de intervención, presentamos material disponible para consultas y acompañamiento de las producciones. Los procesos de oralidad, lectura y escritura darán cuenta de los aprendizajes.

Las indicaciones de trabajo se dirigen a los adolescentes y jóvenes en función de quienes está pensada la propuesta. El docente acompañará como guía y facilitador de las actividades, principalmente aquellas que prevén la socialización de las búsquedas y las producciones, tanto individuales como grupales; también, de las etapas de revisión, que permitan superar los obstáculos durante el proceso de escritura.

Cuando decimos “registren”, “diseñen”, “rescaten”...habilitamos el trayecto personal y las decisiones inmediatas respecto de dónde y cómo llevar a cabo su propio proceso de escritura.

Cuando decimos “compartan”, “debatan”, “socialicen”, “proyecten”...contamos con el/la profesor/a como puente en la gestión de los tiempos, de los espacios y de los recursos.

## GÉNERO NARRATIVO

*“La novela (...) contaba más de una historia y las mezclaba. Y narraba algunas cosas que, según se dice, no deben entrar en una novela. Pero justamente soy de los que piensan que todo se puede convertir en ficción. Los amores, las ideas, la circulación del dinero, la luz del alba. Cada vez estoy más convencido de que se puede narrar cualquier cosa: desde una discusión filosófica hasta el cruce del río Paraná por la caballería desbandada de Urquiza. Sólo se trata de saber narrar, es decir, ser capaz de transmitir al lenguaje la pasión de lo que se está por venir.”*

*Ricardo Piglia, en Crítica y ficción.*

*La casa de los conejos*, de Laura Alcoba.

### Entrada en paratexto

#### **Paratexto verbal:**

Observen el título de tapa y paratextos interiores. ¿Qué estructura brinda el texto, cómo lo leerían?, ¿Qué marcas paratextuales los orientan para realizar la lectura?

Observen la contratapa. ¿Qué datos se aportan acerca del contenido, de sus personajes...? ¿Cuál es el tema del texto? ¿Qué particularidades podrá tener la narración de acuerdo con lo que se dice? En el uso que se hace del lenguaje, ¿les parece que predomina la emoción, la crítica... y a ustedes qué les produce?

#### **Paratexto icónico:**

Observen la imagen de tapa y contratapa. Señalen si en ella se muestra algún aspecto no presente en el paratexto verbal. ¿Qué insumo ha utilizado el diseñador? ¿Por qué será en blanco y negro?

De acuerdo con sus observaciones, ¿qué creen que pueda estar sucediendo, qué pistas o indicios se adelantan de la historia y de los protagonistas?

Observen nuevamente y releen con atención los paratextos verbales e icónicos. Anticipen algunas hipótesis de contenido; según su experiencia y sus lecturas previas, formulen algunas afirmaciones que puedan estar relacionadas con la historia: ¿qué marcas les sirven de apoyo para esas afirmaciones?, ¿cuáles son los temas que surgen vinculados a esas afirmaciones?, ¿qué datos o ideas quedan sin explicación o carecen de soporte textual?

### **Entrada en texto**

Realicen una lectura completa y compartida del libro, que incluya prólogo y epílogo. Al finalizarla, confronten las hipótesis planteadas anteriormente; reflexionen individualmente y escriban algunas conclusiones acerca de sus aciertos y desaciertos: ¿Cuál podría ser la causa de estos últimos?, ¿de qué manera favoreció u obstaculizó su lectura la estructura externa e interna del texto?, ¿de quiénes creen que son las distintas voces en el relato y a quiénes se dirigen?, ¿qué significación les parece que eso adquiere a partir de la lectura del texto?

Realicen en sus bitácoras una breve descripción de la protagonista en la historia. Recuperen los datos ofrecidos por el texto y por los paratextos verbales e icónicos.

En el relato se reconocen dos aspectos: la historia, aquello que se cuenta, el mundo narrado o contenido del relato; y el discurso, la manera en que la historia llega al lector/destinatario. Por ello, en el relato, enunciado o texto narrativo, se distinguen dos tiempos: el de la historia, en qué momento sucedieron los acontecimientos narrados; y el del discurso, en qué momento se cuentan esos acontecimientos.

Según su lectura de la novela de Alcoba, ¿en dónde reconocen diferentes aspectos temporales?, ¿cuándo se produce la narración de los acontecimientos?, ¿de qué manera se vincula el paso del tiempo en el relato con la protagonista de la novela?, ¿qué posición asume ella respecto del pasado?, ¿de qué forma se resignifican las huellas de su pasado, según las distintas etapas desde las que ella recuerda?

En el prólogo, la narradora adelanta la finalidad discursiva; es decir, los motivos que movilizan su escritura, los acontecimientos que estimulan su memoria. ¿Por qué lo hace?, ¿cuáles son y por qué se relacionan esas razones con la historia misma?, ¿a quién



se dirige la narradora en esa parte de la novela?, ¿qué relevancia adquiere eso en el relato mismo?

Los enunciados literarios, como todo enunciado, tienen un límite establecido por el cambio de hablante. En el caso de las obras literarias, el hablante es ficticio; por ejemplo, en una novela, ese rol está asumido por el narrador de la historia, que es un elemento invariable en el género narrativo.

Las actitudes narrativas que el/la escritor/a puede asumir son, básicamente, dos: hacer contar la historia por uno de los personajes o por un narrador ajeno a esa historia (homodiegético o heterodiegético): ¿quién asume en *La casa de los conejos* la voz narrativa, desde qué actitud lo hace?, ¿con qué intención la autora de la novela habrá tomado esa determinación?, ¿qué sensación/es les produce a ustedes como lectores esa decisión?

La narradora/personaje es una niña en el momento en que suceden los acontecimientos narrados y es una mujer al momento de contarlos: ¿qué situaciones ilustran mejor esas dos caras de su realidad personal, la niñez, por un lado, y la conciencia de la clandestinidad, por otro?, ¿qué cambios, transformaciones...generan en la personaje, en su camino a la adultez?

Las formas gramaticales son una consecuencia directa de la actitud narrativa asumida por el escritor: por ejemplo, la persona, el tiempo y el modo verbal en que se desarrolla la novela. El relato, entonces, puede considerarse como expansión del verbo: ¿por qué cambian los tiempos verbales en el relato?, ¿qué significación otorga a la historia el uso del presente o del pretérito, el cambio temporal en cada caso?

Respecto del lenguaje, ¿qué rasgos propios de la lengua, de la oralidad, se registran en la novela de Alcoba?, ¿qué nuevas significaciones producen en los lectores, según el contexto en que se sitúa la historia?

La figura del narrador tiene como función propia la de contar la historia. Pero, además, su discurso puede asumir otras funciones extranarrativas. La realidad argentina, por ejemplo, se reconstruye en la novela de Laura Alcoba a través de su mirada de niña: ¿qué referencias al contexto político desliza?, ¿cómo repercuten en su imaginario personal, familiar, social? Busquen en la novela algunas situaciones en las que el

contexto incida en la búsqueda de una identidad individual y colectiva. Luego, realicen en sus bitácoras algunas valoraciones personales al respecto.

¿Qué grado de compromiso tiene la narradora con la historia, cuál es su relación emocional con ella?, ¿qué creen que adquiere más relevancia en la novela: la indicación a las fuentes o el grado de precisión de sus recuerdos? Según lo anterior, ¿cuál les parece que será la causa por la que la narradora manifiesta sus reacciones o sentimientos frente a ciertos hechos en el relato?

La literatura dentro de la literatura. Hay un cuento que se menciona como parte fundamental de la trama narrativa. ¿Qué función cumplirá su inclusión en la novela?, ¿qué nuevos sentidos aporta al relato? Formulen algunas hipótesis; consideren el tiempo de la historia y el tiempo del discurso.

### **Proyección de entrevista y discusión:**

En el siguiente enlace, aparece una entrevista relativamente reciente que realizan a la escritora Laura Alcoba en el programa *Siete Locos*. Véanla entre todos; pueden proyectarla en la sala de multimedia de la escuela:

<https://www.youtube.com/watch?v=PO9nBKC5J9c>

Comenten en grupos la entrevista. Rescaten la información en torno a la novela *La casa de los conejos*, pero también las referencias a su otra novela. ¿Qué alusión a esta última se hace en el libro leído?, ¿cuál puede ser la relación entre ambas novelas? Compartan la nueva información y sus interpretaciones, a partir de la entrevista.

### **Entrada en mundos posibles**

Diseñen, dibujen... la casa de los conejos, siguiendo el plano del capítulo 5 de la novela.

Acompañen con una foto representativa cada uno de los espacios, según las descripciones que de ellos hace la narradora, a la manera de una descripción fotográfica.

En el capítulo 6 de la obra, se habla de la palabra *embute*. Propongan una definición de la misma, en función de lo que les dejó la lectura. Consideren su categoría gramatical, origen del vocablo, función...

Imaginen, y luego registren por escrito, la situación en la que el abuelo de la narradora pide a uno de sus clientes, “hombres...para quienes las fronteras...carecían de secretos”, que saque a su hija del país. Puede ser una reunión, una llamada telefónica... Ustedes agreguen todos los detalles del encuentro; recuerden el clima de tensión que se vivía en ese momento “...que no era, precisamente, de fiesta” y lo delicado del pedido.

Piensen una “Carta Abierta a Clara Anahí”. Escríbanla como si formaran parte de una agrupación que colabora con su búsqueda. Rescaten todos los datos verdaderos de su identidad y de la de su familia; agreguen lo que crean oportuno para que resulte emotiva o para que adquiera el cariz que ustedes quieran darle.

Investiguen, comenzando por su entorno cercano (familia, vecinos, barrio, escuela...), si alguien puede brindarles testimonio respecto de alguna situación de violencia durante la última dictadura cívico militar en Argentina. Pueden recurrir a personas vinculadas con Centros o Archivos de Memoria o bibliotecas públicas y populares de la localidad; lleven las anotaciones, entrevistas, comentarios, en sus bitácoras.

Compartan en clase los resultados de sus búsquedas y realicen una valoración personal acerca de la cercanía o distancia que establezcan entre ellos y la novela de Laura Alcoba.

### **Actividad de publicación y evaluación: la fotonovela**

Rearmen cronológicamente las secuencias que más les impacten de la estadía de la narradora en la casa de los conejos, desde su llegada hasta su partida. Esto les va a facilitar la escritura del guión de la fotonovela.

Concéntrense, por grupos, en las diferentes secuencias: la cantidad de grupos estará en función de la cantidad de secuencias. Trabajen pensando en la posibilidad de darles coherencia en un texto que combine imagen y palabra. Acuerden la modalidad entre todos.

Realicen un registro de imágenes: armen una galería de postales, fotos, imágenes... en función de la secuencia que cada grupo vaya a trabajar. Pueden consultar el material que tienen a disposición y decidir lo que mejor se ajuste al sentido de la secuencia. Por

ejemplo, en algunos casos, tomarán planos descriptivos o generales; en otros, la imagen podrá centrarse en un gesto o una expresión determinada.

Tomen las fotografías con una cámara digital o con el celular. Luego, descárguelas en la netbook, en el documento o carpeta a disposición del trabajo.

Para editar la fotonovela pueden usar programas sencillos como Word o Power Point. Las autoformas o imágenes predeterminadas les van a dar variadas posibilidades de “bocadillos” (nubes de pensamiento o globos de diálogo).

Consulten el material disponible y tutoriales, en caso de precisarlos, para la edición de la fotonovela.

## GÉNERO POÉTICO

*“Extirpar el pensamiento de la creación poética la empobrece sin remedio, pues en el hombre el pensamiento es irremplazable. La poesía, además, no es simple razón o simple sentimiento, y es necesario recuperar para ella la perdida unidad de pensamiento e imagen”.*

*Roberto Juarroz, en Poesía y creación.*

***Antología poética***, de Francisco “Paco” Urondo.

Los textos a trabajar en clase pueden estar en su soporte original; pero, además, cada estudiante puede tener la posibilidad de bajar una copia del servidor escolar a su netbook y disponer de ella en todo momento.

El primer acercamiento a los textos será una lectura completa y compartida en voz alta de los mismos. A partir de ella, comenten espontáneamente entre todos las relaciones que encuentren entre los textos y la cita que abre el apartado. ¿Qué les sugiere la expresión “unidad de pensamiento e imagen” a la que refiere el poeta?

### **Entrada en texto**

Realicen entre todos una relectura de los poemas. Aquí van dos de ellos:

## **La verdad es la única realidad**

Del otro lado de la reja está la realidad, de  
este lado de la reja también está  
la realidad; la única irreal  
es la reja; la libertad es real aunque no se sabe  
bien  
si pertenece al mundo de los vivos, al  
mundo de los muertos, al mundo de las  
fantasías o al mundo de la vigilia, al de la  
explotación o de la producción.  
Los sueños, sueños son; los recuerdos, aquel  
cuerpo, ese vaso de vino, el amor y  
las flaquezas del amor, por supuesto, forman  
parte de la realidad; un disparo en  
la noche, en la frente de estos hermanos, de estos  
hijos, aquellos  
gritos irreales de dolor real de los torturados en  
el ángelus eterno y siniestro en una brigada de  
policía  
cualquiera  
son parte de la memoria, no suponen  
necesariamente el presente, pero pertenecen a  
la realidad. La única aparente  
es la reja cuadriculando el cielo, el canto  
perdido de un preso, ladrón o combatiente, la voz  
fusilada, resucitada al tercer día en un vuelo  
inmenso cubriendo la Patagonia  
porque las  
masacres, las redenciones, pertenecen a la realidad,  
como  
la esperanza rescatada de la pólvora, de la inocencia  
estival: son la realidad, como el coraje y la  
convalecencia

del miedo, ese aire que se resiste a volver  
después del peligro  
como los designios de todo un pueblo que  
marcha hacia la victoria  
o hacia la muerte, que tropieza, que aprende a  
defenderse, a rescatar lo suyo, su  
realidad.

Aunque parezca a veces una mentira, la única  
mentira no es siquiera la traición, es  
simplemente una reja que no pertenece a la  
realidad.

*Cárcel de Villa Devoto, abril de 1973*

### **Otra cosa**

Queridos hijitos, su papá poco sabe de ustedes  
y sufre por esto. Quiero ofrecer un destino  
luminoso y alegre, pero no es todo  
y ustedes saben:  
las sombras,  
las sombras,  
las sombras,  
las sombras  
me molestan y no las puedo tolerar.

Hijitos míos, no hay que ponerse tristes  
por cada triste despedida:  
todas lo son, es sabido,  
porque hay otra partida, otra cosa,  
digamos,  
donde nada,  
nada  
está resuelto.

Indaguen en aquello que más les gustó o les llamó la atención, aquello que los remitió a otras vivencias o situaciones personales o cercanas, ¿qué imágenes asociaron a alguna canción o tema conocido?

Compartan, en grupos, cuáles y por qué son los versos que más les llamaron la atención. Según su interpretación, ¿a qué otros versos del mismo texto remiten o con cuáles establecen una cercanía, semejanza...?

¿Qué emociones o sensaciones les despiertan los poemas?, ¿qué significaciones se desprenden de las palabras o frases que los componen?

El lenguaje posee la capacidad de sumar a las palabras otros matices de significación y comunicar indirectamente otras informaciones (connotación). La poesía explora al máximo estas posibilidades mediante una serie de recursos, desde metáforas e imágenes hasta la disposición espacial de un texto sobre la hoja de papel. ¿Qué procedimientos, juegos sonoros, rítmicos...observan en la elección del autor para generar sentidos en los poemas?, ¿por qué los habrá seleccionado?, ¿qué les sugieren a ustedes cuando leen?, ¿se repiten esos recursos en diferentes poemas del mismo autor, como una marca de estilo?

La voz del *yo lírico* en el poema expresa la del autor. ¿A quién/es pueden estar dirigidos los textos leídos?, ¿les parece que los poemas también puedan expresar la voz de otra persona?, ¿qué hace que un mensaje se vuelva universal?

A continuación, lean unos fragmentos de opinión en los que Juan Gelman se refiere a Francisco Urondo en su condición de poeta y militante político:

*"No hubo abismos entre experiencia y poesía para Urondo. 'Empuñé un arma porque busco la palabra justa', dijo alguna vez. Corregía mucho sus poemas, pero supo que el único modo verdadero que un poeta tiene de corregir su obra es corregirse a sí mismo, buscar los caminos que van del misterio de la lengua al misterio de la gente". También afirma: "Buitres de la derrota -que siempre se han cuidado mucho cada centímetro de piel- le han reprochado a Paco su capacidad de arriesgar la vida por un ideal. Paco no quería morir, pero no podía vivir sin oponer su belleza a la injusticia, es decir, sin respetar el oficio que más amaba".*

A comienzos de octubre de 2011 se esperaba en Mendoza, oeste de la República Argentina, el fallo judicial en un proceso por delitos de lesa humanidad cometidos por la dictadura argentina entre 1976 y 1983, que comprendía la desaparición y asesinato de Urondo.

Debatan entre ustedes, considerando lo que ya han leído y comentado de la obra de Francisco Urondo: ¿En qué medida se acerca a la lectura de sus textos la opinión de Gelman?, ¿en qué expresiones, imágenes...descubren esas relaciones?

**“Si esta cárcel sigue así  
todo preso es político...”**

La canción, como subgénero poético, combina el texto y la música, que viene a sumarse al ritmo de la escritura en verso y subraya el estado emocional o anímico del *yo lírico* (tristeza, éxtasis, euforia, rebeldía...).

Reúnanse en grupos y elijan alguna/s canción/es que ustedes escuchen habitualmente y que pueda/n tener alguna conexión con los textos leídos de Francisco Urondo.

Relean sus letras y comenten sus relaciones temáticas, estéticas, o vínculos de estilo. ¿Descubren una intencionalidad y alguna trama predominantes?, ¿les parece que eso acompaña, junto con la letra, en la producción de sentidos?

Compartan entre todos las conclusiones; tienen la opción de escucharlas y debatir cómo la música y/o el ritmo suman significación al texto. ¿Les parece que la intensidad de la música va en relación con la letra? Los instrumentos musicales, por ejemplo.

Elaboren algunos aportes personales respecto de las semejanzas y de las diferencias con los textos poéticos, en cuanto productores de sentidos.

### **Entrada en mundos posibles**

A continuación, jueguen con algunas posibilidades de reescritura de los textos poéticos.

### **Trabajo de escritura: el haiku**

El siguiente enlace comparte una nota de Mario Benedetti, donde el escritor uruguayo habla del origen, influencias, estructura del haiku como texto poético... y presenta



algunos haiku de su autoría. Recorran la página para tomar contacto y familiarizarse con esa forma de escritura:

<http://terebess.hu/english/haiku/benedetti.html>

En alusión a otras fuentes y escritores, ¿se animan a leer los haiku que escribió Jorge Luis Borges en *La Cifra*?

Compartan la lectura de los textos en clase; observen la escritura, la especial significación que adquieren los signos de puntuación en los poemas: ¿encuentran algunos textos que se aparten de la regla o presenten variantes en la estructura? Discutan entre ustedes las diferentes lecturas, registren las observaciones.

Escriban ustedes, de manera personal, algunos haiku. Vuelvan a los textos leídos, a los versos que llamaron su atención...y tómenlos como punto de partida para nuevas escrituras poéticas. Primero háganlo en borrador; eso les va a permitir bucear en diversas posibilidades que exploren al máximo lo que quieran expresar. Por ejemplo, los signos de puntuación que mejor reflejen el sentido que quieran darle al haiku.

### **Trabajo de escritura: el videopoema**

Proyecten en la sala de multimedia de la escuela algunos videopoemas. Pueden considerar los que se presentan a continuación:

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_PzzJH1A5sg](https://www.youtube.com/watch?v=_PzzJH1A5sg) Allí van a encontrar el poema *¿Qué les queda por hacer a los jóvenes?* Texto y voz de Mario Benedetti.

En los siguientes enlaces, hay dos versiones diferentes del mismo poema del escritor uruguayo:

<https://www.youtube.com/watch?v=DbF3eIOZxc0>

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

Comenten, luego de las proyecciones, las impresiones personales que les despertaron: ¿qué les sugieren las distintas versiones? Tengan en cuenta las imágenes, la música, los sonidos... ¿Qué asociaciones hacen a partir de los colores, su simbología...? Deténganse en el uso de la voz, los tonos, las pausas, la respiración... y piensen los aportes que en cada caso le dan al texto.

Produzcan ahora ustedes un videopoema.

Elijan alguno de los textos de Francisco Urondo que hayan leído y trabajado en clase con sus compañeros; consideren, también, la posibilidad de tomar como punto de partida los textos del escritor y reescribirlos, según una mirada personal o pauta de escritura poética: cambiando versos, repitiendo o suprimiendo algunos, reagrupándolos de acuerdo con pautas sonoras o rítmicas, etc.

Lean en voz alta los resultados; comenten entre todos qué sentidos nuevos han salido a la luz.

Decidan con sus compañeros de grupo la manera en que van a realizar el videopoema, elijan el material sonoro y visual. Para la edición de los trabajos, consulten el material disponible.

### **Actividad de publicación y evaluación: un Weblog**

Realicen el diseño grupal de un weblog para publicar en Internet los textos del grupo y comentarlos. Pueden consultar el tutorial que tienen a disposición para la creación y administración del mismo.

Suban a la red los trabajos hechos con los videopoemas y los haiku.

## **GÉNERO DRAMÁTICO**

*“¿Qué es el teatro? Una especie de máquina cibernética. Cuando descansa, esta máquina se oculta detrás de un telón. Pero a partir del momento en que se la descubre, empieza a enviarnos un cierto número de mensajes. Estos mensajes tienen una característica particular: que son simultáneos y, sin embargo, de ritmo diferente; en un determinado momento del espectáculo recibimos al mismo tiempo seis o siete informaciones (procedentes del decorado, de los trajes, de su mímica, de sus palabras...), pero algunas de estas informaciones se mantienen (este es el caso del decorado), mientras otras cambian (la palabra, los gestos...); estamos pues ante una verdadera polifonía informacional y esto es la teatralidad: un espesor de signos.”*

*Roland Barthes, en Ensayos críticos.*

*Decir sí*, de Griselda Gambaro.

En el siguiente enlace van a encontrar completo el texto de la obra. Pueden descargarlo y guardarlo en sus netbooks:

[www.neto.ch/ZH11/textos/gambaro%20decir%20si%201981.pdf](http://www.neto.ch/ZH11/textos/gambaro%20decir%20si%201981.pdf)

El primer acercamiento al texto será una lectura completa y silenciosa del mismo. A partir de ella, intenten apreciar y reconocer ese “espesor de signos” del cual se habla en la cita que inicia el apartado.

La materia expresiva de los diálogos es lingüística, pero las acotaciones dramáticas son signos verbales que se vuelven no verbales en la representación: ¿cómo se diferencian en el texto teatral?, ¿qué función cumplirán esos signos en cada caso? Discutan entre ustedes las distintas impresiones de esa primera lectura.

### **Entrada en texto**

A partir de aquella primera lectura, diferencien la estructura del texto dramático, respecto de los otros géneros literarios convencionales. Tengan en cuenta “la polifonía informacional” de la que habla Barthes: por un lado, las voces de los personajes y, por otro, las aclaraciones que permitirían una puesta en escena. Elaboren las conclusiones a las que arriben.

Realicen una relectura compartida del texto de Griselda Gambaro; asuman las voces de los personajes en una experiencia de teatro leído. Consideren las acotaciones a la hora de llevar adelante la lectura.

Comenten las distintas sensaciones que les despertaron las relecturas. ¿En qué signos, verbales o no verbales, puso más el acento la autora?, ¿qué habrá querido significar con esa elección?, ¿qué impresiones les despertó a ustedes al leerlos?

En la acotación introductoria se enmarca la acción. ¿Qué espacio se representa y cuáles son los objetos del decorado que permiten identificarlo?, ¿cómo están caracterizados los personajes y por qué adquiere sentido en la lectura esa caracterización? Adelanten algunas hipótesis respecto de que los personajes sean innominados. ¿Qué marcas de

subjetividad acompañan las didascalias? Expliquen si esas marcas condicionan o no la lectura y la interpretación del texto dramático.

El núcleo dramático se encuentra en las situaciones en que se hallan los personajes. La acción es el elemento transformador y dinámico que permite pasar lógicamente y temporalmente de una situación a otra en el tiempo.

Reconozcan y localicen en el texto de Gambaro las situaciones dramáticas que dan continuidad al conflicto; luego, comenten y registren las diferentes ideas a las que arriben: ¿qué relación existe entre los personajes y la acción dramática?, ¿cómo se vinculan con el proceso de transformación de los personajes dentro de la obra?, ¿reconocen la existencia de factores retardantes o excitantes de la acción?, ¿qué provocan en los personajes, en las situaciones dramáticas...?

Respecto de las acciones que ambos llevan adelante, ¿qué sentimientos, emociones...guían a cada uno de ellos?, ¿cómo interpreta el cliente los silencios del peluquero en función de lo que hace?, ¿qué significación se desprende de los silencios del peluquero, las pausas, en contraposición con el exceso de charla del hombre?, ¿qué les sugiere ese contraste? Piensen y discutan entre todos si la realidad, tal como está planteada en el espacio de una peluquería, se condice con lo que ustedes esperarían que sucediera o no. ¿Cómo se sienten ustedes, qué impresiones les provoca la lectura de esa situación general? Formulen algunos ejes de lectura o temas que, luego, puedan debatir con sus compañeras/os.

Las acciones dramáticas conducen en la obra a una situación límite. Expliquen cómo se lee el gesto final, por parte del peluquero, de quitarse la peluca. ¿Qué nuevos niveles semánticos agrega a la lectura?

En la obra hay una referencia a un contexto precedente, previo y exterior al discurso, a un acontecimiento que ha ocurrido antes de la representación: busquen esa alusión en el texto y formulen posibles interpretaciones; relacionen ese episodio del recuerdo con el título *Decir sí*. Luego, presenten sus lecturas y confróntenlas con las de sus compañeras/os.

### **Proyección de cortometraje y discusión:**

El texto dramático admite varias interpretaciones, por ser literario, y varias representaciones, por ser espectacular. En relación con lo anterior, van a entrar ahora en contacto con una puesta en escena del texto de Griselda Gambaro; es una grabación realizada por la TV Pública y pueden descargarla del siguiente enlace:

[www.youtube.com/watch?v=6SWjPhDHAts](http://www.youtube.com/watch?v=6SWjPhDHAts) (1 de 2)

Discutan entre todos qué les pareció la representación, qué aspectos del texto teatral cobraron más relevancia o se hicieron más evidentes, qué situaciones imaginaron diferentes, qué sensaciones les despertaron las acciones de cada uno de los actores...

### **Entrada en mundos posibles**

#### **Trabajo de escritura: el paratexto.**

Recorran la biblioteca de la escuela. Tómense el tiempo para elegir libros de literatura y observar en ellos los paratextos visuales y verbales de tapa y contratapa. ¿Qué tipo de información se brinda en ellos?, ¿Qué relación establecen con el contenido del libro, con su autor/a...? Tomen nota por grupos.

A partir de la lectura de *Decir sí*, diseñen y escriban en soporte digital una tapa y una contratapa para la obra dramática. Consideren: argumento o conflicto; género; año de publicación; opinión/es críticas; ilustración/es. Además, pueden incluir una breve biografía de Griselda Gambaro.

Busquen y seleccionen el material visual que van a utilizar en el diseño; pueden tomar fotos de archivo para ilustrar.

Socialicen sus producciones con sus compañeros.

#### **Trabajo de escritura: una crónica policial.**

A partir de la obra de Griselda Gambaro, *Decir sí*, escriban una crónica policial. Luego, podrán editarla en un formato digital y compartirla con sus compañeros y profesor/a.

El conflicto central de la historia les va a servir para fijar el tema de la crónica; sin embargo, van a necesitar transformar, cambiar, agregar... nueva información para que el texto cobre sentido y se parezca a una producción periodística.

Imiten al máximo el lenguaje de los medios de comunicación informativos. Empleen la tercera persona verbal para dar idea de objetividad.

Lo primero que tienen que pensar es un borrador de sus trabajos, que les permita organizar el contenido, darle un orden lógico e imaginar la información nueva que van a agregar. Consideren, también, la incorporación de alguna/s imagen/es y sus respectivos epígrafes que puedan completar sus textos.

Para redactar la crónica, pueden comenzar por el título y, luego, continuar con una volanta y un copete o bajada que lo complementen.

Recuerden que el cuerpo del texto debe responder a las preguntas: qué sucedió, quiénes están involucrados, cómo sucedieron los hechos, dónde y cuándo, por qué pasó aquello que se relata.

La crónica puede ir complementada con detalles y comentarios, citas textuales de eventuales observadores, consecuencias esperadas, elementos de contexto... Incluyan algún personaje que funcione como policía, fiscal, testigo...

Imaginen una breve nota con alguna de esas personas, en el lugar del hecho, que luego puedan sumar a la presentación de la crónica, en formato audio o audiovisual.

En primer lugar, redacten el borrador; una vez que consideren que está listo, pásenlo en limpio.

Lleven adelante una puesta en común de todos los trabajos.

Discutan entre todos las distintas versiones, comenten los logros obtenidos.

### **Actividad de indagación y evaluación: La webquest.**

La webquest es una herramienta de aprendizaje; en su traducción, es indagación e investigación a través de la web.

Como propuesta, favorece el aprendizaje por descubrimiento guiado y el abordaje de un tema a partir de su problematización.

La presente actividad consiste en la resolución de una webquest, individual o grupalmente. Además de la búsqueda de datos en los enlaces sugeridos, lo que intenta esta forma de trabajo es la selección y articulación de información que establezca relaciones claras y precisas acerca de un tema o tarea y profundice ciertos conocimientos o contenidos trabajados.

## **El ciclo de Teatro Abierto como teatro político.**



### **Introducción:**

El discurso literario, como toda actividad artística, resulta del quehacer de un sujeto que es histórico y social. El texto se vincula de esta manera con el contexto de su autor.

*Decir sí*, la obra de Griselda Gambaro, se estrenó en el '81, en el marco de Teatro Abierto. Éste fue un movimiento cultural importantísimo en Argentina y se inscribió en lo que podemos llamar “*teatro político*”.

El teatro político se define como aquel que participa en el proceso de transformación de la realidad y del hombre. El teatro, cuya fuerza dramática descansa en la catarsis reveladora, cumple así una función social y modifica (o procura modificar) la actitud del público espectador frente a la realidad y lo vuelve políticamente activo.

### **Tarea:**

Imaginen que van a participar de un plenario que convoca a estudiantes de todos los colegios secundarios de la localidad. En él van a presentar situaciones en las cuales, a nivel local o nacional, la literatura sea o haya sido un puente en la construcción de un colectivo social y cultural de resistencia frente a la violencia institucional.

Los organizadores les sugieren a ustedes centrar la mirada en la producción teatral independiente de las últimas décadas en Argentina. Tienen que considerar un/a autor/a, una obra literaria y el marco contextual en el que se desarrolló.

El resultado del trabajo será un texto para presentar y leer en el plenario; como la intención, en este caso, es la presentación de una exposición frente a un auditorio, es importante que el tema esté tratado con cierta profundidad.

La ponencia puede contar con un adecuado soporte audiovisual, que acompañe y refuerce los conceptos o términos de su texto: imágenes, fotos, videos, comentarios...

Pueden consultar direcciones de la web o en libros algunos ejemplos de ponencias; ténganlas en cuenta como una referencia o una guía para elaborar el texto.

### **Proceso:**

Los siguientes son ejes de búsqueda en torno al tema; en cada uno, se presentan o sugieren algunos enlaces para leer, ver y escuchar, tomar notas y realizar una síntesis que les permita cumplir con la tarea propuesta.

Alberto Drago, el cual creó para el ciclo *El que me toca es un chancho*, recuerda que fue Patricio Esteve, quien después de muchas opciones ideó en el '81 el término "Teatro Abierto".

¿Por qué se planteó la propuesta de Teatro Abierto como una iniciativa cultural y política?, ¿Cómo surgió la iniciativa?, ¿A quiénes convocó?, ¿Cuál fue la producción dramática total del ciclo en el '81?, ¿Qué miradas, ideas, sensaciones...acerca de la realidad despertó el movimiento en quienes participaban del ciclo creativo?

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/6463/5989>

[www.pagina12.com.ar/2001/01-08/01-08-05/pag35.htm](http://www.pagina12.com.ar/2001/01-08/01-08-05/pag35.htm)

[www.teatrodelpueblo.org.ar/teatro\\_abierto/programacion1981.htm](http://www.teatrodelpueblo.org.ar/teatro_abierto/programacion1981.htm)

[www.youtube.com/watch?v=u3IXpGEUvYw](http://www.youtube.com/watch?v=u3IXpGEUvYw)

Recordemos las palabras del dramaturgo Carlos Somigliana, que sintetizaron oportunamente los propósitos de Teatro Abierto:

"¿Por qué hacemos Teatro Abierto?

Porque queremos demostrar la existencia y vitalidad del teatro argentino tantas veces negada; porque siendo el teatro un fenómeno cultural eminentemente social y comunitario, intentamos mediante la alta calidad de los espectáculos y el bajo precio de las localidades, recuperar a un público masivo; porque sentimos que todos juntos somos más que la suma de cada uno de nosotros; porque pretendemos ejercitar en forma adulta y responsable nuestro derecho a la libertad de opinión; porque necesitamos encontrar nuevas formas de expresión que nos liberen de esquemas chatamente mercantilistas; porque anhelamos que nuestra fraternal solidaridad sea más importante que nuestras individualidades competitivas; porque amamos dolorosamente a nuestro país y éste es el



único homenaje que sabemos hacerle; y porque, por encima de todas las razones, nos sentimos felices de estar juntos."

¿En qué contexto social, político y cultural nació Teatro Abierto?, ¿Cuál fue la repercusión que alcanzó el movimiento en otras manifestaciones artísticas?

[www.teatrodelpueblo.org.ar/teatro\\_abierto](http://www.teatrodelpueblo.org.ar/teatro_abierto)

<http://tiempo.infonews.com/nota/21094>

El movimiento de Teatro Abierto se inició en el Teatro del Picadero, ubicado en la cortada Rauch, hoy Pasaje Santos Discépolo, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El ciclo se repitió en 1982; en 1983, con el lema de *Ganar la calle*; en 1985, el *teatrato*, con el lema *En defensa de la Democracia, por la Liberación Nacional y la Unidad Latinoamericana*.

¿Por qué se diferencia el teatro independiente del teatro comercial?, ¿Qué significaron para el ciclo de Teatro Abierto los teatros El Picadero y Tabarís?, ¿Cuál fue la recepción del público en ese entonces, si pensamos el teatro como catarsis colectiva?

[www.lanacion.com.ar/1623982-teatro-abierto-un-mito-regresa-al-picadero](http://www.lanacion.com.ar/1623982-teatro-abierto-un-mito-regresa-al-picadero)



La TV Pública presentó en 2013 un ciclo homenaje a Teatro Abierto, la propuesta que fue creada e impulsada por Roberto Cossa y Osvaldo Dragún. Con presentación y

entrevistas de Darío Grandinetti, en cada emisión se pudieron ver diferentes obras de teatro, entre ellas *Decir sí*, adaptadas para televisión.

Las siguientes son las URL que podés visitar para completar tu tarea:

[www.youtube.com/watch?v=sBH7kt8mcNw](http://www.youtube.com/watch?v=sBH7kt8mcNw) (2 de 2)

[www.tvpublica.com.ar/programa/teatro-abierto](http://www.tvpublica.com.ar/programa/teatro-abierto)

### **Evaluación de la actividad:**

Las pautas de evaluación tendrán en cuenta:

El proceso y no sólo los resultados; la condición de mejora y no la medición de una calificación.

La búsqueda de la información, su procesamiento y reelaboración en la escritura del texto. La corrección y adecuación discursiva, tanto oral como escrita.

La participación, lectura y puesta en discusión del trabajo hacia el interior del grupo.

## **CONCLUSIÓN**

Entendemos que las políticas estatales se expresan como programa político de acción o como intencionalidad en la interacción de los diferentes actores sociales. En una institución educativa, la intencionalidad se traduce en ruptura, resistencia, apropiación, resemantización...en fin, nuevos sentidos de acuerdo con el espacio social en que tenga lugar.

En este sentido, la práctica cotidiana de la enseñanza es una combinación de continuidades y de cambios; como toda práctica, se da dentro de un marco de relaciones que también cambian constantemente y, por lo tanto, implica la adopción de distintas posiciones por parte de los sujetos involucrados en la educación.

Puede suceder que los cambios que el sistema educativo propone no encuentren las condiciones propicias en la escuela. Por eso, pensamos que enseñar para la innovación implica la capacidad de adaptación a un determinado estado de cosas, que de ninguna manera plantea el sometimiento o la aceptación, sino la transformación de aquello con lo cual uno no acuerda.

La experiencia nos señala que una propuesta de intervención se diseña desde una perspectiva situada, que atienda las particularidades del contexto y de los estudiantes destinatarios. Es un punto fundamental tener perspectiva del lugar donde uno está parado y saber valorar aquellos aspectos que aportan a la búsqueda de respuestas y los que, en cambio, condicionan.

Desde esta idea, las propuestas de lectura y escritura buscaron generar un espacio donde se promoviera la desnaturalización de nuestros adolescentes y jóvenes con el lenguaje: la palabra habilita para la construcción de la propia subjetividad, a partir de un encuentro desestructurado con los textos literarios.

La literatura permite a los adolescentes y jóvenes la formulación de preguntas que pongan en tensión sus propias miradas acerca del contexto en que viven, sus maneras de ver y comprender el mundo que los rodea; la literatura amplía, modifica, enriquece sus posibilidades de interpretación de la realidad. “La literatura es socialmente significativa porque algo, que captamos con dificultad, se queda en los textos y puede volver a activarse una vez que éstos han agotado otras funciones sociales” (Sarlo, 2003: p. 18).

Las innovaciones son una de las modalidades que distingue el cambio en educación. De índole curricular u organizativa, son las que se generan en algunos establecimientos o aulas, a partir de la acción de un docente o de un grupo de profesores. A la larga, pueden dar lugar a procesos de adaptación, modificación, reinterpretación...en otros contextos educativos. La innovación cambia, se transforma, en su proyección práctica en una institución.

En nuestro trabajo nos propusimos bucear en algunas posibilidades de respuesta a demandas que se nos plantean, día a día, en nuestro contexto particular de ejercicio de la docencia: ¿cómo rompemos con la inercia de las prácticas de enseñanza desde una propuesta de intervención?, ¿cómo habilitamos, desde nuestro contexto escolar, procesos subjetivos y desafíos en los aprendizajes que procuren superar la desigualdad social y de capital cultural?, ¿cómo logramos que adquieran significación para nuestros estudiantes aquellos contenidos que son significativos desde un punto de vista social?

Somos plenamente conscientes de que nuestro trabajo no es la única resolución a esas cuestiones ni agota las múltiples facetas de la práctica educativa y los vínculos de enseñanza y aprendizaje, pero sí es una respuesta honesta y puntual, viable en nuestra institución escolar secundaria.

***ANEXO***

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Ball, Stephen** (1987). *La micropolítica de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

**Baquero, Ricardo** (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa”, en *Perfiles Educativos. Volumen XXIV, Núm. 97/98*. México: Tercera época.

**Barthes, Roland** (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Ed. Paidós.

**Bixio, Beatriz** (2003). “Hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura”. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, Nro. 2*. Buenos Aires: Editorial Octaedro.

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

----- (2001b). “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”. En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, N° 1*. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.

**Bombini, Gustavo y López, Claudia** (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*. Buenos Aires: UBA.

**Cañete, Miriam** (2010). “El concepto de transtextualidad de Gerard Genette”. En: <http://entretextosteorialiteraria.blogspot.com.ar/2010/02/los-estudios-sobre-la-narratologia.html> (recuperado el 01/10/2015).

**Castagno, Mariel y Prado, Mariela** (2014). “Miradas sobre los estudiantes y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria”, en: Alterman, Nora y Coria, Adela (Coord.). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Editorial Brujas.

**Colomer, Teresa** (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

----- (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. En: *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año XXII, N° 1. UNLP.

**Cuesta, Carolina** (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”. En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N° 1. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.

**Cuesta, Carolina y Bombini, Gustavo** (2004?). “Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza”. Cátedra de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura. Escuela de Humanidades, UNSM.

**Danieli, Ma. Eugenia y Gutiérrez, Gonzalo** (2014). “Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros”, en: Alterman, Nora y Coria, Adela (Coord.). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Editorial Brujas.

**Davidson, Donald** (1980). “Qué significan las metáforas”, en *Ensayos sobre significado y verdad*. Oxford: OUP.

**Díaz Rönner, Ma. Adelia** (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Bs. As: Libros del Quirquincho.

----- (2000a). *Historia crítica de la literatura argentina: la narración gana la partida*. (Elsa Drucaroff, ed.) Bs. As: Emecé.

----- (2000b). “El vínculo activo del libro y la escuela”. En *Revista el Monitor de la educación*. Año 1, N° 1. Bs. As: Ministerio de Educación de la Nación.

**Eagleton, Terry** (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.

**Eco, Umberto** (1988). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.

**Ezpeleta, Justa** (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX, Nro. 21. México: COMIE.

**Falconi, Octavio y Beltrán, Mariana** (2014). “La tarea de escolarización: el desarrollo de dispositivos de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socioeducativa en la escuela secundaria”, en: Alterman, Nora y Coria, Adela (Coord.). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Editorial Brujas.

**Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora** (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de *nuevo signo*”. En *Educ. Soc.*, Campinas. Vol. 32, Nro. 115. Disponible en: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

**Ferreiro, Emilia** (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

**Flores, Ana** (2000). “Texto/discurso: la productividad de una distinción. Políticas y estrategias discursivas”, en Herrera de Bett, Graciela (Comp.). *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba: UNC, FFyH.

**Genette, Gérard** (1972). *El discurso del relato. Ensayo de Método*. Figuras III. París: Editions du Seuil. (Traducción parcial de Narciso Costa Ros). En: <https://cortazarygenette.files.wordpress.com/2010/06/discurso-del-relato.pdf> (recuperado el 01/10/2015).

**Giménez, Gustavo** (2010). Área de Lengua, Propuesta de Enseñanza Integrada. “*Las ventanas: miradas a las transformaciones*”. Córdoba: UNC. Recuperado el 13 de marzo de 2015. Disponible en: [ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/112](http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/112)

**Griotti, Brenda y Sehringer, Cecilia** (2002). “¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que *sepan seleccionar* literatura para chicos?”, en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año XXIII, N° 1. UNLP.



**Grupo La Ronda** (2000). “El lugar de la literatura en la formación de formadores”. Ponencia leída en *I Jornadas de mediadores entre libros y lectores*. Córdoba: Autor.

**Kermode, Frank** (1998). “El control institucional de la interpretación”, en *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.

**Machado, Ana María** (1998). “Lectura e ideología”, en *Buenas palabras, malas palabras*. Bs. As., Sudamericana.

----- (2004). *Clásicos niños y jóvenes*. Bs. As: Norma.

**Montes, Graciela** (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.

**Montes, Nancy** (2013). *Indicadores Educativos (en) Secundaria*. Material elaborado para el Postítulo en Gestión y Conducción educativa, Cohorte 2013. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areasnuevas/institutofd10.php>

**Nemirovsky, Myriam** (1995). *Leer no es lo inverso de escribir. Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

**Oszlak, Oscar** (1979). *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Documento de Estudios CEDES Vol. 3 N° 2. Recuperado el 13 de marzo de 2015, y disponible en: [http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catadmde/Material/OSZLAK\\_Oscar\\_Politicapublicas\\_y\\_regimenes\\_politicospdf](http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catadmde/Material/OSZLAK_Oscar_Politicapublicas_y_regimenes_politicospdf)

**Sarlo, Beatriz** (2003). “Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada”. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, Nro. 2*. Buenos Aires: Editorial Octaedro.

**Senén González, Silvia** (2008). “Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica”, en Perazza, R. (Comp.). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Buenos Aires: Editorial Aique.

**Seppia, O. y otros** (2001). “El texto literario”, en *Entre libros y lectores I*. Buenos Aires: Lugar. Ed.

**Terigi, Flavia** (2005). “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”, en Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Ed. del estante.

----- (2010). *Trayectorias escolares. Una mirada sociopedagógica*. Conferencia, disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areasnuevas/institutofd06.php>

**Tiramonti, Guillermina** (2007). “Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia”, en: *Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Año 1 N° 1*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

**Veleda, Cecilia y otros** (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.

**Verón, Eliseo** (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

#### **Documentos:**

CFE, Resolución N° 84/09. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.

----- Resolución N° 88/09. Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

----- Resolución N° 93/09. Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

----- Resolución N° 180/12. NAP para Lengua y Literatura en el CO.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Investigación VI: Nueva Organización de la Escuela Secundaria.

Acceso:<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/areas/area2/investigación/investigacioneducativa2.html>

----- Encuadre General de la Educación Secundaria, versión definitiva 2011-2015.

Acceso:<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomo1.html>

----- Diseños y Propuestas Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Secundaria 2011-2015.

Acceso:<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurricSec.php>

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010). Ley de Educación Provincial Nro. 9.870.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2006). Ley Nacional de Educación Nro. 26.206.

Ministerio de Educación de la Nación. DiNIECE, Relevamientos anuales 2009 y 2010.