

Susana V. Caba Beia



# *Coordenadas literarias*

## *Perspectivas didácticas del comparatismo*



CENTRO DE ESTUDIOS  
INTERDISCIPLINARIOS



UNR

Caba Beia, Susana V.

Coordenadas literarias : perspectivas didácticas del comparatismo / Susana V. Caba Beia. - 1a ed. - Rosario : CEI ediciones, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-82864-0-2

1. Literatura Didáctica. I. Título.

CDD 809.93

Imagen de tapa: La foto libre de alta resolución de dibujo, pared, madera, mundo, mapa, mapa del mundo, ART, bosquejo, tallado, alivio, 1440x900 px, historia antigua, tapiz. @wallhaven, tomado con un Cámara desconocida 03/31 2017. <https://wallhere.com/es/wallpaper/540311>

Diseño de tapa: Cintia Lorena Espinosa

Diseño y maquetación: Cintia Corestein

Susana V. Caba Beia

Universidad Nacional de Rosario, 2022

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Publicado bajo licencia Creative Commons



Edición y publicación Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Director: Prof. Darío Maiorana

Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina

Tel: (0341) 4802781

Correo electrónico: [cei@unr.edu.ar](mailto:cei@unr.edu.ar)

# *Agradecer y dedicar*

Al Instituto Nacional de Formación Docente, gracias al cual, mediante la beca PROFOR (Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educativo), accedí a la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

A las autoridades de la Universidad Nacional de Rosario, en especial a quien fuera su rector en mis años de formación en ella, profesor Darío Maiorana, quien apoyó esta publicación desde la Dirección del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la UNR.

A la profesora María Isabel De Gregorio, Profesora Emérita de la UNR, ex directora de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Humanidades y Artes y actualmente mi directora de investigación en el OBSAF (Observatorio de aforizaciones) en la misma universidad. Le agradezco su estímulo hacia mi tarea, su atenta escucha a mis propuestas y su aliento permanente.

A la Dra. Susana Artal, Profesora Asociada Regular de Literatura Europea Medieval de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), quien generosamente dirigió mi tesis de maestría con profundo respeto y honestidad intelectual. Cada uno de sus consejos, recomendaciones y sugerencias contribuyó a la reflexión tanto de mi *praxis* docente como de la escritura que es base de este libro.

Al *Mgtr.* Carlos Valentini, profesor titular de Literatura europea I de la carrera de Letras, en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, quien co dirigió mi tesis y supo respetar mis tiempos laborales y de estudio y mis viajes periódicos a Rosario en los cuales charlamos extensamente sobre aspectos didácticos y metodológicos.

A Beby, a Susana y a Carlos, les agradezco, asimismo, su amistad forjada en estos años.

A las profesoras que integraron mi jurado de tesis: Dra. Alicia Parodi (UBA), Dra. Marcela Ristorto (UNR) y prof. Laura Milano (UNR, *in memoriam*) que aportaron valiosas lecturas de mi trabajo y recomendaron su publicación.

En lo personal, agradezco a mi hermana, Silvia Caba Beia, su permanente apoyo y compañía, sus lecturas y agudos comentarios y su colaboración en la traducción de textos críticos y ficcionales.

**Dedico con amor este libro a Leonardo, a Bianca y a Chiara, mis compañeros incondicionales de viaje.**

# Índice

Prólogo.....	6
Palabras para iniciar el viaje .....	8
Lista de abreviaturas utilizadas .....	12
<i>Punto de Partida</i> .....	13
Didáctica de la literatura: ¿teoría vs. práctica? .....	14
Investigar, conocer, incidir: todos a bordo .....	19
La voz de los docentes .....	24
La voz de los estudiantes .....	26
Análisis de resultados .....	32
<i>Nuevas coordenadas / Reformulaciones</i> .....	36
Comparatismo .....	37
Dos columnas: la tematología y la intertextualidad .....	43
Perspectivas didácticas en la formación docente .....	48
Tematología en el nivel superior. El viaje, un ejemplo de ETD .....	51
Planificar desde el comparatismo .....	54
Intertextualidad en el nivel superior: de lectores a editores .....	62
Conclusiones preliminares .....	68
<i>Itinerarios recorridos</i> .....	70
Perspectivas didácticas del Comparatismo en la escuela secundaria....	71
El intertexto lector .....	73
El proceso lector .....	74
Propuestas comparatistas para el nivel secundario .....	81
Derroteros heroicos: de Superman a Supercholina: un proyecto ETD .....	82
En torno a la ideología.....	82
Conclusiones preliminares .....	87
Trabajando con la intertextualidad .....	89
¿Y si empezamos por los paratextos? De Martín Fierro a Gulliver.....	90

El taller de reseñas: una incursión en la metatextualidad.....	94
Hipertextualidad/ hipotextualidad: guapos, ruinas y circularidades .....	97
Architextualidad: la literatura y otros lenguajes artísticos.....	99
Literatura y cine ¿Y si hacemos el guión de una peli?.....	100
Poesía y tango.....	102
Literatura e historieta: proyectos ETG .....	105
Shakespeare en viñetas 1: La tempestad .....	106
Shakespeare en viñetas 2: Sueño de una noche de verano .....	113
Escenas medievales comparadas: de Perceval a Perlesvaus .....	118
Literatura y TIC. Del Medioevo al fanfic (un proyecto ETD + ETM) .....	125

## *Ciberlecturas en la cultura digital* 135

Ciberlectura, nuevas textualidades y cultura digital .....	136
Nuevas escenas pedagógicas .....	138
A modo de síntesis .....	148

## *Nuevos rumbos lectores* 149

Aportes del Comparatismo a la didáctica de la Literatura .....	150
--	-----

## **Bibliografía** .....

Publicaciones periódicas especializadas.....	175
--	-----

## **Anexos**.....

Anexo 1: Prescripciones curriculares.....	177
Anexo 2: Espacio de la práctica y residencia docente .....	181
Anexo 3: Historietismo .....	184
Anexo 4: Proyecto comparatista– secuencia didáctica.....	203
Anexo 5: Letrística de tango y algo más .....	206
Anexo 6: En torno al Martín Fierro .....	210
Anexo 7: Muestra multimedial: «Sentidos contemporáneos».....	216

# Prólogo

Este libro de la profesora Susana Caba constituye un aporte valioso y original para la incorporación de nuevas estrategias didácticas, derivadas de la aplicación pedagógica de conceptos teóricos, instrumentos de análisis y metodologías provenientes del comparatismo, en el campo de la enseñanza de la literatura. El hecho de que sus propuestas estén destinadas, por un lado, a la formación docente de los futuros profesores de Lengua y Literatura y, por otro, al nivel de la educación media evidencia una clara comprensión de la necesidad imperiosa de introducir modificaciones sustantivas en ambos niveles educativos, ya que intentar modificar uno sin actuar simultáneamente sobre el otro comprometería la eficacia de cualquier intento por superar las actuales condiciones de la enseñanza de la asignatura.

En primer término, la profesora Caba traza en su exposición un panorama de los principales déficits que arrastra la formación escolar de lectores en el nivel medio, para arribar al cual ha diseñado y aplicado diversos instrumentos de diagnóstico (encuestas, cuestionarios, diagramas, etc.), cuyos resultados, si bien circunscriptos a un área geográfica específica, dadas las condiciones de elaboración de este trabajo, incluyen a los diversos actores del proceso educativo y han sido ponderados de modo equilibrado y consistente. Más adelante expone los elementos teóricos que dan fundamento a las propuestas que se propone desarrollar. La síntesis que opera revela tanto un adecuado conocimiento de los principales problemas, orientaciones y debates del comparatismo, como la necesaria madurez para seleccionar, en tan amplio espectro de posibles líneas de búsqueda, las perspectivas que mejor se adecuan a la finalidad de este libro, es decir, la exploración de las posibilidades didácticas que se desprenden de la transferencia de esas perspectivas teóricas al campo de la enseñanza de la literatura. De acuerdo con tales objetivos, su exposición se ciñe con justeza y, sin desviarse en despliegues teóricos generales, a los elementos realmente funcionales para el propósito que la orienta. Y la elección explicitada de privilegiar en sus propuestas ejes temáticos (diacrónicos, genéricos y multimediales), por un lado, y ejes derivados de las diversas relaciones intertextuales, por el otro, se ve confirmada luego, a la luz de los proyectos efectivamente aplicados en las aulas, que contemplan además las adecuaciones necesarias para la implementación de modalidades remotas de enseñanza, que requieran la combinación de instancias sincrónicas y asincrónicas.

En segundo lugar, describe y analiza la instrumentación de los proyectos ideados sobre esas bases en el nivel superior, en el ámbito de un profesorado terciario de Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires, experiencia que se convirtió en el indispensable eslabón para implementar luego los proyectos diseñados para

la escuela media. Debe señalarse que, para la ejecución de esos planes, Susana Caba logró articular y dirigir un trabajo mancomunado con los docentes del área de la práctica de la institución en la que se desempeña y con los profesores a cargo de los cursos de escuela secundaria que recibirían a los estudiantes en su residencia. Este dispositivo permitió enriquecer la experiencia con las observaciones de los diversos implicados, algunas de las cuales, a modo de ejemplo, se incluyen en los apéndices de este libro.

La profesora Caba presenta asimismo un rico conjunto de propuestas didácticas que fueron aplicadas en escuelas secundarias del distrito, las cuales se presentan enmarcadas en sus correspondientes fundamentos teóricos y convenientemente analizadas. Debe subrayarse, por un lado, la coherencia entre cada uno de los proyectos descriptos y los objetivos definidos para ellos, derivados a su vez de la transferencia de los elementos teóricos expuestos en las secciones precedentes. Y por otro, la creatividad de las propuestas que evidencian la amplia experiencia áulica de la profesora Caba.

Completan el libro apéndices destinados a documentar y/o adjuntar elementos que amplían en particular la apreciación de las experiencias didácticas desarrolladas y una actualizada bibliografía especializada.

*Susana G. Artal Maillie*

# Palabras para iniciar el viaje

¿Cómo se puede pensar en la literatura argentina fuera de la literatura española? ¿Cómo es posible pensar en ella fuera de la influencia francesa? Imposible. No se puede hablar de Chaucer sin pensar en los italianos y los franceses. Imposible, no tiene ningún sentido. Y no podemos hablar de estos últimos sin pensar a la vez en alguien. **Posiblemente la literatura comparada sea la única cosa que tenga sentido.**  
(Jorge Luis Borges en: Burgin, R. *Jorge Luis Borges: conversations*).

El presente libro es el fruto de años de reflexiones íntimas y públicas, más o menos explícitas en torno a la didáctica de la literatura<sup>1</sup>. Mi experiencia docente en diferentes niveles educativos: primario, secundario y superior –más de tres décadas, sin contar los años de formación en los niveles terciario y universitario– me ha llevado a buscar respuestas a interrogantes comunes de muchos colegas a lo largo de mi carrera, en especial los de aquellos con quienes compartí aulas en la Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de Rosario. Accedí a ésta como becario del Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente mediante el Programa de Formación y Capacitación para el sector educación (PROFOR).

Algunos de estos interrogantes entre muchos más pueden expresarse del siguiente modo: ¿Cómo enseñar literatura? ¿Cómo seleccionar textos para el aula? ¿Cómo repensar la tarea docente para cada contexto educativo específico? ¿Qué puentes pueden establecerse entre los niveles educativos secundario–terciario–universitario–posgrado? ¿Cómo enseñar lengua y literatura frente a la configuración actual del aula? ¿Cómo generar en las aulas lectores autónomos, reflexivos y autogestionados? ¿Qué se aprende en la clase de literatura? ¿Cómo articular teoría literaria y didáctica? ¿Qué relevancia social tiene el estudio de la literatura? ¿Cómo transformar la didáctica en el área? ¿Cómo se configura el canon escolar? ¿Cuál

---

<sup>1</sup> Este libro está basado en "Aportes del Comparatismo a la didáctica de la Literatura en la enseñanza secundaria", tesis realizada en el marco de la Maestría en enseñanza de la Lengua y la Literatura, FHyA, Universidad Nacional de Rosario. No obstante, ese texto primigenio se ha visto enriquecido por diversas experiencias didácticas implementadas en el nivel superior y en la Universidad. Asimismo, con el objetivo de mantener el rigor epistemológico, se nutrió de los resultados de investigaciones de las que formé parte. Entre ellas: «En los márgenes de Chrétien de Troyes: la narrativa de caballería en francés entre los siglos XII y XIII. Reflexiones teóricas y perspectivas de transferencia desde el contexto argentino». PICT (FONCYT), Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dir.: Dra. Susana Artal (2016- 2019); «Perspectivas pedagógicas del Comparatismo para la didáctica de la Literatura», Instituto Nacional de Formación Docente (2015- 2017), proyecto que estuvo bajo mi dirección; «Las prácticas lectoras y su enseñanza en entornos digitales», Instituto Nacional de Formación Docente (2021/ 2022), que actualmente dirijo, y diversos proyectos UBACyT (2008-2011).



es la relevancia de estudiar textos clásicos en nuestro contexto latinoamericano? ¿Cómo analizar comparativamente distintos lenguajes artísticos? ¿Dónde quedan los límites de lo literario? ¿Cuáles son las competencias del estudiante de lengua y literatura frente a otros objetos culturales? ¿Cuál debería ser nuestro diálogo con otras disciplinas: historia, filosofía, musicología, etc.? ¿Qué nuevos objetos culturales y discursos desafían la noción de literatura? ¿De qué modo las nuevas TICs inciden en los modos de leer y escribir?

Debo admitir que la escritura de este libro demandó por mi parte una serie de abstracciones, análisis y sistematizaciones que son propios de la investigación y que, en ocasiones, están muy alejados del valor experiencial que provee la docencia. Necesité pues, a instancias de mi directora de tesis, Dra. Susana Artal, establecer puentes entre ambas áreas para, sin dudas, enriquecer ambas. Esto además solo fue posible por lo transitado en la especialización que presupone la formación de posgrado, que en el caso de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR) otorga tanto a la investigación como a la docencia valores similares.

Toda la formación en los diferentes seminarios de la Maestría en enseñanza de la Lengua y la Literatura coadyuvaron a que pudiera diseñar un dispositivo para vincular aspectos teóricos y prácticos con su correspondiente aplicación didáctica en aulas de escuela media y superior, que llevo adelante con mis alumnos del profesorado en Lengua y Literatura hasta la actualidad.

Por lo expuesto, pero en particular por dos motivos, este libro organizado como un viaje: en primer lugar, porque es, como decía líneas arriba, el fruto de un trayecto recorrido y es de esta manera una forma de desandar, como un viajero ávido por encontrar nuevos rumbos, ese camino y en segundo lugar, porque el motivo del viaje fue el punto de partida de mi revisión sobre mi praxis docente en el área de la didáctica de la literatura en el nivel superior como formadora de formadores que se desempeñarán en el nivel secundario de la educación.

Consecuentemente, organicé este libro como las etapas de un viaje: "Punto de partida", "Nuevas coordenadas/ Reformulaciones", "Itinerarios recorridos", "Ciberlecturas en la cultura digital" y "Nuevos rumbos: recorridos lectores".

En "Punto de partida" traté de aprestar el viaje, es decir, revisar el estado actual de la didáctica de la Literatura, -a partir de mi experiencia en la zona del partido de Merlo (provincia de Buenos Aires) donde desarrollo mi actividad docente-, establecer las grandes dificultades del área, el valor de los textos que entran en las aulas, convocando así tangencialmente las nociones de canon escolar, sistema escuela, comprensión lectora, diseños curriculares, etc., para arribar desde ese diagnóstico general, ese estado del arte, a la particular reflexión sobre el lugar que ocupa la transposición didáctica -en especial en la formación docente-. En este diagnóstico de situación traté también de sumar compañeros de viaje, por lo que convoqué a

docentes de literatura, alumnos en formación y profesores de práctica docente. El capítulo que cierra la sección incluye herramientas válidas para llevar adelante la investigación, entre ellas destaco una serie de encuestas realizadas a los profesores orientadores de nivel secundario, su tabulación y la triangulación con las encuestas a alumnos residentes del profesorado en Lengua y Literatura, que dio exactitud a los datos investigados.

“Nuevas coordenadas/ Reformulaciones” es ya el comienzo de la travesía, allí planteo una posible superación en el área, de la mano del Comparatismo. Para ello, fue necesario elegir, dentro del vasto campo del comparatismo, los instrumentos más adecuados para los propósitos perseguidos. Schmeling y Gerard Genette, entre otros teóricos, vinieron en mi auxilio, pero fue este último quien fue mi brújula no solamente por su taxonomía de las posibles relaciones textuales sino también porque me mostró sus propias reformulaciones respecto de sus investigaciones, y por la claridad con que expuso que la Literatura es siempre un palimpsesto, una nueva lectura, una relectura, una escritura, una reescritura. Eso me alentó a pensar también en mis maestros, no solo en la escuela sino en la Literatura, y por ello en varias secciones incluyo como epígrafes la voz de ciertos autores que son faros en mi viaje. Estas nociones me incitaron a realizar mis propias reformulaciones, pensadas desde mis estudios de posgrado, puestas en acción en la educación superior y transpuestas desde una perspectiva didáctica en la escuela secundaria.

“Itinerarios recorridos” conjuga la praxis docente –tanto en la formación de nivel superior como en la educación secundaria– con los aportes teóricos del Comparatismo para explicitar los objetivos de mi investigación, sus alcances, la forma de transposición de los proyectos didácticos que utilizamos en diversas aulas de nivel medio. En este punto fue crucial reflexionar sobre lo que me indicó mi codirector de tesis, *Mgtr.* Carlos Valentini, quien me sugirió seleccionar de la vasta experiencia recogida en estos años, un corpus que sirviera a los fines de lo que estaba tratando y esto me permitió incorporar la perspectiva de la recepción o comprensión lectora.

En “Ciberlecturas en la cultura digital” se incorporan y problematizan los procesos de lectura y su enseñanza en entornos digitales a partir de la experiencia devenida por la pandemia de Covid 19 y el dictado de clases mediante el uso de plataformas educativas.

Finalmente, “Nuevos rumbos lectores: aportes del Comparatismo a la didáctica de la Literatura” concentra los avances globales a partir de las conclusiones parciales de la transposición didáctica, su evaluación y sus posibles proyecciones. Dicha sección sistematiza los resultados que se obtuvieron de las propuestas didácticas aplicadas. Para tal sistematización se utilizaron categorías de análisis elaboradas *ad hoc* tanto para los proyectos que se nuclearon en torno al concepto de intertextualidad propuesto por Kristeva (1969) y desarrollado en especial por Gerard Genette,

como para aquellos que giraron en torno a un eje temático, en cuyo caso las categorías de análisis se desglosaron en propuestas estructuradas a partir de tres ejes que definí como: eje temático diacrónico [ETD], eje temático multigenérico [ETG] y eje temático multimedial [ETM].

Este libro se completa con la sección “Anexos”, donde se incluyen diversos materiales auxiliares necesarios para llevar adelante o profundizar los proyectos y experiencias didácticas planteadas.

Finalmente quiero aclarar que la selección de ciertos proyectos y/o secuencias didácticas que se incorporaron a este texto fue, por una cuestión de extensión, arbitraria. El objetivo fue incluir solo una muestra de los proyectos que sirven a los fines de dar rigor a la experiencia realizada. Sin embargo, debo aclarar que el corpus de proyectos con el que trabajé fue mucho mayor: un conjunto de experiencias que se desarrollaron en escuelas secundarias del distrito de Merlo (Buenos Aires) desde 2012 hasta la actualidad.

Cada proyecto que tuve la oportunidad de acompañar fue (es) valioso en sí mismo. Por eso, agradezco también a todos y a cada uno de mis estudiantes de la formación docente que, de un modo u otro, están representados en esta sección. Tal vez sea una forma de invitar a otros viajeros a que se sumen al andar por el camino iniciado.

## *Lista de abreviaturas utilizadas*

- AALC: Asociación Argentina de Literatura Comparada  
AILC: Asociación Internacional de Literatura Comparada (en inglés ICLA)  
CTA: Cuaderno de trabajo de los alumnos  
CTD: Cuaderno de trabajo de los docentes  
DDCC: Diseños Curriculares (en todos los casos corresponden a los vigentes en la provincia de Buenos Aires)  
DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires  
EEM: escuela de educación media  
EES: escuela de educación secundaria  
EEST: escuela de educación secundaria técnica  
EPD: Espacio de la Práctica Docente (I, II, III y IV)  
ETD: eje temático diacrónico  
ETG: eje temático multigénérico  
ETM: eje temático multimedial  
HSCL: Historia Social y Cultural de la Literatura (I, II, III y IV)  
ISFD: Instituto Superior de Formación Docente  
LC: Literatura Comparada  
ME: Ministerio de Educación  
PCI: proyecto curricular institucional  
PEI: proyecto educativo institucional  
TIC: tecnologías de la Información y la Comunicación

# *Punto de partida*



# *Didáctica de la literatura:* *¿teoría vs. práctica?*

Las primeras indagaciones en torno a la didáctica de la Literatura en escuela secundaria comenzaron por un acercamiento casi paradójico a la formación docente en el área. Esto, al principio puede parecer una vía poco directa, no obstante, permitió reflexionar sobre la formación de los docentes del profesorado en Lengua y Literatura, que luego serán quienes tendrán a su cargo las aulas de nivel medio, para pensar más claramente en los problemas que plantea la enseñanza de la literatura en ese nivel.

Lo primero que se analizó por tanto fue la aproximación a las materias que corresponden a la formación literaria en el nivel superior. Más adelante, la indagación se aproximaría al campo específico de la práctica docente y al complejo y a veces cristalizado vínculo entre ambas áreas, es decir, la relación entre teoría y práctica.

Se consideró entonces que resulta necesario pensar cómo se construye teóricamente la disciplina Literatura en la formación docente. Para hacer esto se concede que, como toda disciplina, la Literatura se define mediante tres ejes: su objeto de estudio, los métodos utilizados para llevar adelante sus investigaciones y las diferentes relaciones que mantiene con otras disciplinas próximas, como explica Rodríguez López-Vázquez:

El objeto Lengua y Literatura venía organizado, empaquetado y etiquetado por las disciplinas que se ocupaban de lo que la Tradición nos había legado bajo esos términos: las diversas Filologías como disciplinas particulares, la Lingüística como disciplina general aplicable a cualquier lengua y la teoría literaria como disciplina general aplicable a las diferentes literaturas (Rodríguez López-Vázquez, 2001, p. 83).

Pero que la teoría literaria, o la crítica, o el Comparatismo tengan el mismo objeto de estudio no significa que sean análogas o que puedan adquirir el mismo rol en la formación docente, dado que "las disciplinas no se distinguen por el objeto que estudian sino por las preguntas que formulan" (Romero López, 1998, p. 10). Este concepto fue crucial para entender ciertos procesos que se dan en la formación docente y para vincular la idea de que el Comparatismo puede realizar sus aportes teórico-metodológicos al campo de la didáctica de la Literatura, tanto en los estudios superiores como en la escuela secundaria. En el caso de la Literatura, los estudios de teoría literaria y la didáctica parecen obedecer, al menos en los estudios

de grado –y tal vez no sea arriesgado afirmar que salvo alguna honrosa excepción también en los de posgrado– a una dialéctica compleja en la cual se hace prevalecer uno de los elementos sobre el otro. Esta tendencia a subordinar uno u otro aspecto compromete y pone en riesgo una cuestión medular de la formación literaria en el sistema educativo formal: el de la transposición didáctica, o dicho de forma simple, la transformación de los saberes teóricos en contenidos didácticos. Como se intentó establecer en “Palabras para iniciar el viaje”, la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de Rosario es uno de los pocos estudios que confiere similar valoración tanto a la enseñanza como a su objeto de estudio: Lengua y Literatura .

Desde una perspectiva metodológica, la teoría literaria, “una de cuyas últimas propuestas críticas, la Estética de la Recepción, [...] representa una aportación importante para el desarrollo de la Didáctica de la Literatura” (Rodríguez López-Vázquez, 2001, p. 86), es central en la formación docente en la medida en que se posiciona en hacer asequible lo literario.

Sin embargo, muchas veces sucede que, en especial en nóveles profesores, la teoría literaria no se constituye en un soporte teórico que dé marco y sustento a la praxis docente, sino que ‘se enseñá’ en las aulas de escuela secundaria como un contenido literario más. Esto, advierte G. Bombini, proviene del prejuicio cientifista, ‘actualizador’, que supone que enseñar literatura consiste en ‘bajar’ los saberes de la teoría al campo de la enseñanza mediante un trasvasamiento mecánico” (Bombini, 1996, p. 56).

Esto se ve en situaciones en que los profesores enseñan, por ejemplo, los conceptos de coherencia y cohesión –lo que con frecuencia implica dictar las definiciones respectivas para que los alumnos las copien en sus carpetas– sin lograr que estos escriban coherente y cohesivamente, ni reflexionen sobre los modos en que generan escritura. Otra muestra es aquel tipo de ejercicio en que los profesores solicitan a sus alumnos identificar al narrador de un texto y clasificarlo en testigo u omnisciente, sin el correspondiente análisis del punto de vista o la funcionalidad de tal o cual elección a los fines del relato. Si bien no es el objetivo de este libro profundizar en esta cuestión, resulta pertinente al menos señalar que con frecuencia las recientes pruebas de Evaluación de calidad educativa implementadas por el Ministerio de Educación y/o por los ministerios provinciales para los diferentes niveles educativos incluyen en los escasos textos literarios utilizados, consignas que refuerzan este tipo de intervenciones meramente descriptivas<sup>2</sup>: identificar al narrador, identificar el género, etc. de manera simple y sin reflexión sobre el discurso literario –connotativo–. Asimismo, se eliden cuestiones fundamentales: que

<sup>2</sup> Agradezco estos datos a la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa dependiente de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

la didáctica en el área literaria debería superar la inmanencia del texto, insertándolo en la tradición letrada, sea ésta nacional, regional o universal –poco importa esto– y otras manifestaciones sociohistóricas y artísticas. Una muestra– relevamiento de operativos de evaluación de calidad educativa en la provincia de Buenos Aires (2000/ 2007) demuestra los siguientes criterios: 7º año (actual primer año de escuela secundaria): Radioteatro (escucha) reconocimiento del tipo textual predominante y del subgénero narrativo; identificación de la función de la música y los efectos sonoros; identificación de la estructura episódica; discriminación del tipo de narrador; reconocimiento del espacio y el tiempo en que se sitúa el relato. identificación del conflicto planteado, reconocimiento de los personajes y sus acciones, anticipación lectora e identificación de la causalidad narrativa a partir de los estereotipos de la narración mediática, identificación del desenlace típico de las historias melodramáticas, observación del rol estereotipado de los personajes. Para cuento (leer): identificación del cuento como género ficcional; discriminación del tipo de narrador. Para 9º año (actual tercer año de escuela secundaria) cuento (leer): identificación del propósito del cuento; identificación de la estructura del cuento; discriminación del tipo de narrador; identificación de la información que aporta el final del cuento; reconocimiento de la información a la que accede el lector.

Muchas veces los alumnos residentes o los nóveles profesores tienden a reproducir en las aulas de escuela secundaria lo visto en su formación docente inicial sin tener en cuenta la transposición disciplinar ni didáctico– metodológica. Las prácticas que trasvasan en forma mecánica los saberes teóricos a las clases merecen ser revisadas. La Teoría Literaria debería ser un marco teórico referencial que dé sentido a la praxis. En el DC del Profesorado en Lengua y Literatura en provincia de Buenos Aires, la asignaturas Teoría Literaria junto con Historia Social y Cultural de la Literatura y/o diversas literaturas (española, latinoamericana, argentina, literatura, Seminario de alfabetización inicial en lectura, escritura y literatura, y otros lenguajes artísticos)<sup>3</sup> atraviesan los cuatro años de formación y están destinadas a reflexionar en forma específica sobre el objeto literario. El campo se complementa con las unidades curriculares correspondientes al Campo de la formación en la práctica profesional (o Espacio de la práctica docente en el anterior plan): CFPP I: El trabajo docente: complejidades y entramados; CFPP II: La construcción del trabajo docente en la escuela secundaria; CFPP III: La construcción de la tarea docente específica en la enseñanza del nivel; CFPP IV: La reflexión sobre la tarea docente.

---

<sup>3</sup> Consigno aquí denominaciones globales, en función de la reformulación curricular que atravesó el Profesorado en Lengua y Literatura en los últimos años en la Provincia de Buenos Aires. Para tener una visión integral de lo expuesto puede consultarse en Anexo I: Prescripciones curriculares, donde se explicitan las cajas curriculares de ambos profesorados: Res. 13259/99 y Res. 1862/17 de la DGCyE.



La ineludible relación que debe darse entre teoría literaria y práctica docente no se manifiesta en forma natural, sino que debe ser organizada: “En la construcción de una didáctica de la literatura que parta del supuesto de la productividad de la teoría literaria en la enseñanza se hace necesario establecer unos ‘modelos de articulación’ que intenten dar cuenta de esta particular relación teoría/ práctica”. (Bombini, 1996, p. 46).

Y más adelante, G. Bombini (1996) avanza en afirmar que si la teoría no se emplea como marco epistemológico “constituiría un saber de orden práctico, un instrumento, para fines de aplicación; estaría ofreciendo modelos y categorías para el análisis de textos a través de descripciones, pero no redundaría en tanto marco de reflexión sobre la especificidad literaria, sobre los problemas teóricos en literatura que podrían ser articuladores de prácticas de enseñanza.” (Bombini, 1996, p. 47).

La falta de reflexión acerca de la profunda relación entre lo óntico –objeto de estudio–trabajo– y lo epistémico –método– ha producido, y continúa haciéndolo, prácticas de enseñanza –y sus respectivas prácticas de aprendizaje– rígidas, reiterativas, poco creativas.

No son una novedad para los docentes de (Lengua y) Literatura las graves falencias que se plantean en la actualidad en el área de su Didáctica. Sin la intención de agotar esta situación problemática y planteándolas en forma global, estas falencias abarcan varios aspectos desde la determinada selección de textos a utilizar hasta los modos didácticos que se adoptan en las aulas.

S. Beck, profesora del Espacio de la Práctica Docente, propone:

... revisar, por un lado, la forma en que se construyen los saberes como resultado de la participación en situaciones de intercambios comunicativos orales y escritos y la reflexión sobre ellos; por el otro, cómo es concebido el objeto que se enseña: las diferentes formas de relación social que se realizan por medio, en interacción y a partir del lenguaje concebido como una práctica social e identitaria. (Beck, 2013, p. 12).

Esta práctica se complejiza aún más porque “es frecuente ver que la bibliografía del alumno de secundaria se compone de ‘juegos’ de fotocopias variadas que resultan ser recortes de manuales, que, al mismo tiempo, portan fragmentos de textos literarios” (Beck, 2013, p. 13).

En este sentido, la escuela se presenta, en muchas ocasiones, como un circuito de lectura que no guarda conexión con el circuito de lectura de la literatura adulta más exigente ni con su modo más natural. Los textos que se privilegian en el sistema escolar circulan a través de las mediaciones de docentes y bibliotecarios, que a su vez suelen ser destinatarios de la actividad promocional de las editoriales.

Este abordaje fragmentario genera un tipo de recepción hermético, que no permite ampliar una visión respecto de la tradición literaria y convierte a cada texto –o fragmento de aquel– en un lienzo en el que el alumno deberá buscar formas lingüísticas propias<sup>4</sup>, y esto pareciera suceder desde cero cada vez. Año tras año, los alumnos residentes en su período de observación detectan de modo informal esta cuestión didáctica: cada tema o unidad didáctica es estanco y se refleja así en las carpetas de los estudiantes secundarios.

Las causas pueden ser múltiples, pero para analizar este tipo de situaciones en particular es significativo señalar dos modos usuales de encarar la enseñanza de la Literatura: la forma retórica y la forma historiológica (Bombini, 2006).

La primera, más ligada a la relación con la Lengua, está sujeta a las tipologías textuales y géneros discursivos (mitos, cuentos, novelas, etc.) lo que produce un corpus literario heterogéneo. La segunda, el enfoque historiológico, se centra en enseñar la historia de la literatura priorizando los modelos paradigmáticos de cada período literario. Los resultados de estas metodologías son en general, paupérrimos y reflejan el aislamiento de cada docente en particular y la falta de una metodología didáctica sistemática y que promueva más lectores autónomos y críticos. Los pocos frutos que se observan están centrados en el espontaneísmo y/o en el voluntarismo de los docentes y en la intención de divulgar los textos considerados clásicos por la historiografía literaria o los que propone el mercado editorial.

En todo caso, se obtienen resultados lejanos a la interacción con el texto, en un circuito ficticio sin vinculación con las prácticas sociales de la lectura. Por ejemplo, entre otros considerandos, rara vez se introducen propuestas que conecten la Literatura con otros lenguajes artísticos, de este modo, las obras literarias pierden especificidad y se aíslan del contexto de producción cultural. O rara vez se instrumentan estrategias para que sean los alumnos quienes eligen qué leer y cómo y que esta práctica esté orientada a un enriquecimiento de su perspectiva crítica.

De este modo, la literatura, fuente primordial de construcción de sentido a través de discursos organizados en forma óptima y, en consecuencia, en los que el sistema de la lengua adquiere paradójicamente total funcionalidad, pierde especificidad y creatividad. Esto por tanto exige un nuevo modo de abordaje, una didáctica que parta de la Lengua, a cuya órbita ha estado muchas veces sujeta, pero que integre el sentido literario y la visión histórico-genética, como proceso y producto de la tradición letrada.

---

4 En ocasión de la convocatoria que me realizara la Real Academia Española para participar del panel Didáctica de la Literatura en la escuela secundaria. El caso argentino, en el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (Córdoba, 2019), reflexioné más profundamente sobre esta temática. Puede consultarse mi ponencia: «Didáctica de la literatura en la escuela secundaria: herencias, pasajes y desafíos». Disponible en: <https://congresosdelalengua.es/cordoba/paneles-ponencias/educacion/caba-susana.htm>

## *Investigar, conocer, incidir: todos a bordo*

A partir de las preocupaciones iniciales respecto de la formación literaria de los docentes que se desempeñarán en el nivel secundario de la educación, se puso en consideración, en primer lugar, la posibilidad de modificación orientada hacia la didáctica de la Literatura Comparada (LC)<sup>5</sup> en aquellos espacios curriculares en el nivel de la formación inicial que se acercan a lo literario, su teorización, su reformulación pedagógica, sus relaciones con otros espacios curriculares, su/s forma/s de evaluación y, en segundo término, las posibilidades didácticas del Comparatismo en el área de literatura en el nivel medio de la educación, teniendo en cuenta en particular al docente y sus intervenciones, los DDCC, el corpus literario, la planificación, la metodología y los alumnos lectores.

Proyectamos entonces explorar, interpelar y objetivar<sup>6</sup> lo que está sucediendo en las aulas en la formación docente, analizar esos resultados para ponerlos en blanco sobre negro. Luego, pensar de qué modo esa forma de aprender se transforma en enseñanza en las aulas. Es decir, repensar la relación entre la formación teórica y la didáctica específica.

Este planteo no podía de ningún modo dejar a un lado qué perspectiva didáctica poseen los profesores a la hora de planificar sus intervenciones didácticas antes y después de instalar proyectos comparatistas que, a priori, pueden ser considerados superadores. Por lo tanto, nuestro trabajo tomó la forma de una investigación exploratoria. Para ello se diseñaron encuestas, que intentaron relevar la opinión de quienes están directamente involucrados en este proyecto: en primer término, los profesores orientadores, en segundo lugar, los alumnos residentes –quienes en su formación docente cursaron HSCL IV con enfoque comparatista–.<sup>7</sup>

Las encuestas realizadas a los docentes orientadores de diversas escuelas secundarias del distrito de Merlo (Buenos Aires) resultaron clave para extraer conclusiones sobre la Didáctica de la Literatura en el nivel medio, en especial porque ofrecieron la posibilidad de darle voz a los profesores, a la vez que permitió que éstos objetivaran sus prácticas, reflexionaran acerca de su trabajo y se reconocieran a sí mismos en sus decisiones didáctico-metodológicas en tanto “las acciones

---

5 LC refiere en todos los casos a la dimensión óptica, es decir, al constructo que se constituye en objeto de estudio. Se reserva la denominación Comparatismo para referir la dimensión metodológica.

6 Aludo a la investigación llevada a cabo en el marco de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FHyA, UNR). Cfr. Nota 1.

7 En el Anexo 2 se puede complementar la información que aportan estas encuestas con un Informe final de Residencia para el Espacio de la Práctica Docente IV (en adelante EPD IV).

docentes, (...) definen unas prácticas que se reproducen en el tiempo, al interior de un sistema, constituyendo un corpus de conocimientos socialmente compartidos que responden a la lógica propia del campo en cuestión.” (ME, 2008, p. 19).

Estos instrumentos facilitaron también la evaluación de prácticas antes de la aplicación de los proyectos para cotejarlas con las ulteriores modificaciones que trajo aparejada la innovación en las aulas en que se aplicaron proyectos con enfoque comparatista, que se desarrolla en la tercera sección de este libro.

A partir de un diagnóstico experiencial que deriva de la formación docente inicial en el Profesorado en lengua y literatura elaboramos un dispositivo inter cátedras para lograr investigar a través del campo de la práctica docente qué sucedía en las aulas de escuela secundaria respecto de la didáctica de la literatura. De este modo, el dispositivo nos otorgaba no sólo validez para extraer conclusiones sino también que incorporaba las voces –como referíamos en el apartado anterior– de los diferentes actores informantes involucrados. Los objetivos de esta exploración preliminar pretendieron indagar las concepciones que poseen los docentes de Literatura y las estrategias didácticas que implementan en sus clases.

La investigación permitió a su vez describir claramente las diversas situaciones didácticas mediante la valoración de informadores, que sumaron perspectivas diversas y complejas al analizar el fenómeno de la didáctica literaria en las aulas.

Dichos informantes fueron:

- El profesor orientador: es el profesor a cargo del curso que está siendo objeto de intervención didáctica a través de la práctica o de la residencia del estudiante en formación. Tiene a su cargo el grupo de estudiantes y guía al residente. Interviene aportando datos contextuales, del grupo clase, de la planificación didáctica, de la bibliografía, de las estrategias de enseñanza, etc.
- El estudiante, practicante o residente (tercero y/o cuarto año del Profesorado en Lengua y Literatura), a quien se le asigna un curso específico y trabaja coordinadamente con los profesores de la formación docente inicial –en especial con su profesor de práctica docente– y con el profesor orientador asignado.
- Los docentes del campo de la práctica docente, en especial, de los años avanzados de la formación, es decir, tercero y cuarto años.
- Las cátedras abocadas al fenómeno del literario desde la formación teórica (según sea el Diseño curricular, corresponde a Campo de los saberes enseñar o Campo de la formación específica), cátedras que se ocupan del fenómeno literario: en términos generales, la teoría literaria, la historia social y cultural de la literatura, las literaturas de corte diacrónico o literaturas nacionales, las que abordan la conexión de la literatura con otros lenguajes artísticos, las didácticas específicas.

Este dispositivo, que articula diferentes perspectivas, ha sido desarrollado, sistematizado y ajustado a lo largo de varios años, porque si bien se organizó en principio como un dispositivo estricto de investigación, sirvió asimismo para proveer un sistema relacional que nos permitió proyectar determinados componentes de la planificación didáctica, los objetivos, los contenidos, la elaboración de un corpus, incluso las instancias de evaluación y de retroalimentación para el sistema general de la formación docente inicial. A partir de ese diagnóstico, pudimos elaborar proyectos que incorporan, de manera sistemática, la metodología comparatista. En realidad, ese dispositivo impactó directamente en nuestro profesorado, intervino en la planificación de las cátedras de superior, haciendo posible que el eje vertebrador de la formación fuese el de práctica docente.

En el primer año de aplicación, los cursos fueron reducidos y luego fueron ampliándose. En muchos casos, los profesores orientadores tenían dos cursos, por lo que los residentes duplican en general al profesor orientador. No obstante, es necesario destacar que el impacto distrital es importante – pensamos en la cantidad de escuelas, profesores y estudiantes que participan de la experiencia–, y eso nos permitió también avanzar en otras cuestiones, por ejemplo, en la elaboración de una exposición artística que desplegara toda esta tarea. Por ello, organizamos la muestra: «Sentidos contemporáneos», realizada con el auspicio de la Municipalidad de Merlo, provincia de Buenos Aires, con apertura a la comunidad.

Los modos en que fuimos pensando cómo llevar adelante esta investigación se centraron en una serie de instrumentos que provee el campo de la investigación como son:

- el relevamiento de los diagnósticos institucionales y áulicos;
- una encuesta a los profesores orientadores;
- una encuesta a los profesores residentes;
- entrevistas formales e informales a la profesora de práctica;
- relatoría de experiencias educativas en relación con este campo;
- informe final de práctica.

Proyectamos así explorar e intervenir en las clases de Literatura de las escuelas de nuestro distrito asociadas al Espacio de la práctica docente de nuestro profesorado. Resulta importante poner en valor el alcance y la cantidad de escuelas, docentes, proyectos didácticos, alumnos residentes y años en que se llevó adelante dicha investigación porque el corpus con el que se trabajó fue de más de cien proyectos que se desarrollaron en escuelas secundarias, prácticamente desde 2012 a la actualidad, con lo que se dio alcance sobradamente a más de dos mil estudiantes de escuela secundaria.

De toda la experiencia pudimos ir extrayendo algunas conclusiones, por lo que a continuación, incluimos y explicitamos una serie de materiales:

- diagnóstico institucional de observación;
- modelo de encuesta a profesores orientadores;
- ejemplo de encuesta a estudiantes.

El Diagnóstico institucional de observación es un instrumento pedagógico, diseñado *ad hoc* por los profesores de EPD II, III y IV del ISFD nº 29 para relevar diversos aspectos del quehacer áulico (espacio, recursos, aspectos pedagógicos, caracterización del grupo en relación con lo social) tanto en Prácticas del Lenguaje como en Literatura.

Aporta información general contextual, como se observa a continuación.

### ISFD nº 29 "Prof. Graciela Gil" Merlo (Buenos Aires)

Parte I: Planilla de observación diagnóstica		
Curso:	Turno:	Fecha:
Docente:	Cantidad de alumnos:	
Espacio:		
-Disposición de bancos:	-Disposición de escritorio:	
-Relación entre la cantidad de alumnos y el espacio disponible en el aula. ¿Es posible circular por todo su espacio?		
-Uso de las paredes y del pizarrón: hay láminas, trabajos de los alumnos, dibujos, escritos (aclarar de qué tipo), etc. ¿Se nota un mantenimiento adecuado (pintura, cerraduras, vidrios, ventilador, etc.)?		
-Ruidos, olores: ¿cuáles?, ¿de qué tipo?		
Recursos:		
-Biblioteca: ¿hay un bibliotecario designado?, ¿coincide con el turno de su residencia?; si no coincide, ¿con quién debe contactarse para utilizar el material de la biblioteca? Observe el material y póngalo en relación con los contenidos que debe planificar para su residencia.		
-SUM (sala de usos múltiples), sala de proyecciones: encargado, tiempo de anticipación para solicitar el espacio. ¿Qué se puede usar (TV, computadora, cañón, DVD, grabador, etc.)? Observe los recursos y póngalos en relación con las estrategias que desarrollará en las clases de su residencia.		
Aspectos pedagógicos:		
-Contenidos trabajados		
-Actividades		
-¿Se indagan conocimientos previos?		
- ¿Se utilizan elementos paratextuales o metatextuales? ¿De qué forma?		
-¿Con qué concepción de aprendizaje se lleva adelante la clase?		
-¿Cómo es el manejo del grupo?		
-¿Se tienen en cuenta los intereses de los alumnos? ¿A través de qué estrategias?		
-¿Cómo es la participación del grupo?		

-¿Cumple la clase con los tres momentos?
-¿Se percibe una secuencia de contenidos?
-¿Sobre qué indaga el docente? Y los alumnos, ¿hacen preguntas? ¿qué dudas manifiestan?
Otras observaciones.
-Caracterización del grupo en relación con lo social (visión global)
-Relación entre alumnos
-¿Cómo son los vínculos que se establecen?
-¿Cómo es el clima que se vivencia?
-¿Se observan conflictos? ¿Cuáles?
-¿Son solidarios entre ellos? ¿Y con el docente?
-¿De qué forma trabajan (individual, pequeños grupos, grupo clase)?
-¿Cómo es el vínculo que se establece entre el grupo y el docente?
-¿Se observan problemas vinculados a la comprensión?
-¿Se perciben problemas de socialización?
-¿Existen problemas de conducta?
-¿Cómo es la actitud del docente frente a estos problemas? -¿Qué estrategias utiliza el docente para mediar ante los conflictos?, ¿da la palabra?, ¿cuándo y a quién/es?, ¿escucha las demandas de los alumnos y las considera posteriormente? ¿Qué instrumentos institucionales se utilizan como normas y/o acuerdos de convivencia?
NOTA: los alumnos presentarán un informe que reúna la información relevada en el primer mes de observación.

#### Formato del informe:

- Una página de título, en la que constará: institución, carrera, espacio curricular, nombre del profesor, nombre del alumno, el título del informe, la fecha. Todos los datos estarán bien centrados y con una estética agradable y clara.
- Una página de introducción. En la introducción se responde a una serie de preguntas relacionadas con dos funciones básicas: presentación del tema, descripción de la estructura del propio informe. Pero, además, en la introducción pueden aparecer recursos destinados a atraer la atención del lector: citas, analogías, anécdotas, etc.
- El cuerpo del informe, en el que se expondrán todos los datos de que se disponga, desarrollará los aspectos que conducen a la consecución del objetivo del informe.
- Un párrafo de conclusión, que podría consistir en una síntesis que incluya la valoración de los datos obtenidos, las conclusiones a las que se ha llegado y posibles cuestiones que quedan por resolver.

## *La voz de los docentes*

Como se señaló en “Palabras para iniciar el viaje”, la voz de los docentes en ejercicio resulta fundamental, pues ellos construyen la forma de enseñanza en el área literaria en la escuela secundaria. No alcanza para investigar consultar los DDCC de los niveles involucrados (es decir, el de la formación docente y el de nivel secundario) sino que resulta necesario realizar la aproximación a prácticas educativas concretas y contextualizadas. Lo que arrojan los resultados de los Diagnósticos institucionales de observación (Ítem Aspectos pedagógicos) son clases rígidas que muchas veces no respetan los DDCC, que se apoyan en situaciones similares aplicadas por el docente o por sus colegas en otras situaciones, actividades extraídas de manuales o textos escolares, etc. También es llamativo constatar, mediante el diálogo informal con los docentes implicados, que estos suelen incluso estar en desacuerdo con dichas estrategias o manifestar cierto malestar ante este tipo de prácticas.

Por lo expuesto, la Encuesta a los profesores orientadores focalizó la atención en ciertos aspectos más concretos desde la perspectiva personal/profesional del trabajo docente. Para ello, la encuesta se segmentó en dos grandes ejes: I. Formación literaria y II. Docencia y praxis profesional.

El primero de los ejes pretende relevar por un lado el devenir lector de los docentes y cómo las lecturas previas, que incluyen las de la formación docente inicial, inciden en sus praxis; el segundo de los ejes, en contigüidad, pretende explorar las estrategias que los docentes utilizan al momento de enseñar en especial desde el punto de vista metodológico, en cuyo caso, se plantearon preguntas vinculadas a los tres momentos de la enseñanza: planificación, aplicación –situación de clase–, evaluación. Esto favoreció el contraste con la apreciación de lo aplicado por los alumnos residentes mediante proyectos comparatistas, pregunta que cierra la encuesta.

Encuesta a profesores orientadores		
Esta encuesta pretende extraer conclusiones sobre la Didáctica de la Literatura en el nivel secundario de la educación. Puede realizarse en forma anónima o dar sus datos si así lo desea.		
Apellido y Nombre:		
Cursos a cargo:		
Antigüedad docente:	Título docente:	
I. Formación literaria		
1 ¿Considera que la formación del Profesorado en Lengua y Literatura prepara para enfrentar las clases del nivel secundario de la educación?	Sí	No.
1.1. En el caso de ver falencias en el punto anterior, describiría estas falencias como:	a- problemas con la formación literaria	
	b- problemas con la formación pedagógica	
	c- ambos	



Encuesta a profesores orientadores				
2. Respecto de su propia formación inicial y respecto de su historia escolar en el ámbito de la literatura, considera				
	Sí	No	NS/NC	
a- es necesario volver a ver textos clásicos que marcaron su vida.				
b- innovar y acompañar las necesidades y propuestas de las nuevas generaciones.				
c- es conveniente dar los textos vistos en su formación docente				
d- muchos de los textos de su infancia y adolescencia son inaplicables en las actuales aulas.				
II. Docencia y praxis profesional				
1. Literatura y DC (Diseño curricular). Respecto de la propuesta curricular vigente considera que:				
	Sí	No	NS/NC	
a- debe realizarse una renovación en el área.				
b- los docentes del área conocen poco los DDCC.				
c- los docentes planifican según criterios variables propios.				
2. Respecto de la planificación literaria, Ud. considera:				
	Siempre	A veces	Nunca	NS/NC
a- mantener una postura historiográfica (literatura universal, española, latinoamericana y argentina).				
b- tener en cuenta el mercado editorial y las condiciones de posibilidad material.				
c- priorizar determinados géneros discursivos y literarios.				
d- la integración de otros aspectos artísticos (música, pintura, etc.).				
3. Respecto de las clases y la intervención didáctica:	a- la metodología de aula-taller favorece la aplicabilidad de la literatura, pero en determinados contextos es inaplicable.			
	b- las intervenciones didácticas se ven limitadas por problemas de comprensión lectora, falta de interés, etc.			

Encuesta a profesores orientadores			
4. Respeto de la evaluación:	a- la evaluación, y en particular la acreditación para el sistema educativo, interfiere en el desarrollo de las clases literarias.		
	b- a veces resulta muy dificultoso integrar el área de lengua al de literatura, permaneciendo ambas como áreas estancas.		
5. (A partir de la aplicación del proyecto comparatista). Ud. Considera que:			
Las estrategias didácticas comparatistas propuestas pueden resultar productivas en el área de la didáctica de la literatura.	Sí	No	NS/NC
6. En caso de haber respondido afirmativamente indique en qué aspectos			
	Sí	No	NS/NC
a- Participación de los alumnos			
b- Coplanificación literaria			
c- Comprensión lectora			
d- Producción escrita			
e- Acreditación			
f- Vinculación con otros lenguajes artísticos			
g- Vinculación con TIC			
h- Superación de actividades centradas en un solo texto			
i- Creatividad			
7. Realice cualquier aclaración que considere necesaria:			

### *La voz de los estudiantes*

Finalmente, la encuesta a los estudiantes que atraviesan el espacio o campo de la práctica docente o profesional reflexiona sobre aspectos de la formación docente y pretende objetivar la experiencia concreta en las aulas de escuela secundaria. En general, las experiencias que aporta la práctica docente de la formación inicial pueden enriquecer tanto la enseñanza en el nivel de destino (en este caso, escuela media) como lo aprendido en el nivel superior. Revisa, asimismo, otros elementos contextuales e incorpora matrices de formación, gustos literarios, etc. haciendo especial hincapié en la concreción del marco teórico metodológico que aporta el Comparatismo (estudiado en el profesorado, en forma teórica).

A continuación, se incluye, como ejemplo, una encuesta a un estudiante- residente:

Apellido y Nombre: <b>XXXX Jonatan</b>	
Escuela donde realizó sus prácticas/ residencia: <b>Colegio Elvira Sullivan</b>	
Modalidad de estudio: <b>Arte</b>	Curso a cargo: <b>4º T. M.</b>
Docente tutor: <b>XXXX Giselle</b>	
Periodo de residencia: <b>15 módulos (del 07/09 al 19/10)</b>	
Título de tu proyecto: <b>“De la tragedia griega a la dictadura argentina”</b>	
Breve descripción del mismo: <b>Se comparó y relacionó la tragedia Antígona de Sófocles con la última dictadura argentina, tomando en cuenta los roles de Creonte y de Antígona como los de autoritario y subversivo o rebelde, respectivamente.</b>	
<b>1. Literatura en la formación inicial</b>	
1.1 ¿Considerás que la preparación del profesorado en lengua y literatura es suficiente para enfrentar las clases del nivel secundario de la educación?	Respuesta: <b>No</b>
Indicá las aclaraciones que consideres oportunas: <b>No creo que la preparación que brinda el profesorado sea nula o completamente inútil, pero sí creo que se podría hacer más hincapié en materias específicas y esto haría que la formación de los futuros docentes sea más productiva (sin contar la preparación que cada uno debe hacer en forma autodidacta).</b>	
En el caso de ver falencias en el punto anterior, describirías estas falencias como:	
a- problemas con la formación literaria	Respuesta: <b>Sí</b>
b- problemas con la formación pedagógica	Respuesta: <b>Sí</b>
Aclaraciones que consideres oportunas: <b>Creo que en las materias específicas podría ser más profundo el estudio de los conceptos y su aplicación a las obras o a lo relacionado a la lengua, y aprovechar más el tiempo (esto último especialmente en alguna que otra materia). En la pedagógicas, quizás, en vez de trabajar temas que son importantes, pero, creo, no primordiales, habría que darle prioridad a lo relacionado con la enseñanza, a lo práctico, a lo que más necesitaremos en las aulas</b>	
1. 2 Matrices identificatorias (historia escolar). Respecto de tu propia formación inicial y respecto de tu historia escolar en el ámbito de la literatura, considerás:	
a- que es necesario volver a ver textos clásicos que marcaron tu vida	Respuesta: <b>Sí</b>
b- innovar y acompañar las necesidades y propuestas de las nuevas generaciones.	Respuesta: <b>Sí</b>
c- muchos de los textos de tu infancia y adolescencia son inaplicables en las actuales aulas.	Respuesta: <b>No</b>

<p>d- que en las aulas de nivel secundario se pueden replicar los textos leídos en los diversos espacios curriculares de nivel superior.</p>	<p>Respuesta: <b>algunos, sí</b></p>
<p>Justificá brevemente la/s respuesta/ elegida/s: <b>La razón por la cual creo que es necesario volver a ver textos clásicos que marcaron mi vida es porque muchos de ellos fueron leídos en mi adolescencia o comienzo del profesorado y estoy seguro de que a los adolescentes también les gustarían. Con respecto a estos textos, sumados a los del profesorado, opino que no son inaplicables todos. Quizá algunos presenten dificultades mayores (especialmente los del profesorado), por lo que sea más difícil o imposible leerlos con los alumnos, pero no lo serán todos. Igualmente, cada grupo presenta capacidades y dificultades distintas por lo que lo anterior estará directamente relacionado con esto.</b></p>	
<p>1. 3. Los espacios curriculares que aplican un enfoque comparatista permiten una mejor preparación para el campo de la Literatura.</p>	<p>Respuesta: <b>Sí</b></p>
<p>Realizá las aclaraciones que consideres pertinentes. <b>Creo que ayudan a que uno pueda relacionar, comparar, complementar, distintas obras literarias no sólo entre ellas, sino también con otros leguajes artísticos, lo que enriquece muchísimo la visión sobre la obra y sobre la literatura en general.</b></p>	
<p>1.4 En términos generales, ¿te pareció interesante y particularmente productivo para tu formación inicial aplicar este proyecto de LC?</p>	<p>Respuesta: <b>Sí</b></p>
<p>Qué cambiarías a esta propuesta? ¿Por qué? <b>Sinceramente no sé qué se podría cambiar. Seguramente tendrá aspectos sujetos a mejoras, pero en este momento de mi formación, al menos, no veo necesario hacer cambios. Esto no quita que hay que saber adecuar los proyectos y las obras que el docente decide relacionar (tanto literarias como de otras artes) al curso y a la escuela, teniendo en cuenta los recursos de ésta. Creo también, que fue bueno tener en cuenta los intereses de los alumnos para sumar obras al corpus del proyecto, obviamente siempre y cuando tengan que ver con lo que el docente desea o debe trabajar.</b></p>	
<p>1.5 ¿Cuál/es es/son para vos los principales aportes que genera el enfoque de la LC? <b>Esta pregunta ya la vine respondiendo con alguna otra de las anteriores. En mi caso, tanto personal como en la residencia, lo más positivo creo que fue el poder relacionar obras clásicas que muchas veces resultan lejanas a los alumnos, con obras cercanas como por ejemplo una canción de rock que la mayoría conocía. Esto me parece sumamente positivo ya que acorta distancias entre los alumnos y la literatura. Lo mismo sucede cuando se relaciona un texto con una película. Creo que se puede generar más interés e, insisto, cercanía entre los textos y los alumnos mediante producciones artísticas de otra índole, a las que ellos acceden sin tanta resistencia como suele pasar con la literatura.</b></p>	

1.6 ¿Cuál/es es/son las principales dificultades que genera el enfoque de la LC? Quizás, siempre hablando de mi caso personal, la mayor dificultad sea el no tan variado bagaje tanto de obras literarias como de otros lenguajes artísticos. Eso me impide, a la hora de seleccionar las obras, tener una mayor amplitud y variedad de elementos para ofrecerle al alumno. Soy consciente de que debo adquirir el mayor conocimiento en el menor tiempo posible, pero también sé que toda la vida tendré que seguir capacitándome y actualizándome. Otra dificultad que se presenta es la limitación en los recursos que poseen las escuelas, como por ejemplo la carencia de proyectores o reproductores de video, etc. Espero y creo que con las netbooks esto va a mejorar, pero también seguirán faltando otras cosas.

## 2. Proyecto de LC aplicado

2.1. Las estrategias didácticas comparatistas propuestas pueden resultar productivas en el área de la didáctica de la literatura.

Respuesta: Sí

¿En qué aspectos? En la elaboración de propuestas que abarquen otros lenguajes tanto para el análisis como para la producción por parte de los alumnos.

Realizó las aclaraciones que sean necesarias:

Respuesta: :Ninguna

2.2. ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que debiste enfrentar para llevar adelante tu proyecto de DLC? En todos los casos, realizó las aclaraciones pertinentes.

- Preparación teórica en el área de LC:

no tuve dificultades al respecto, aunque comprendí que es muy diferente leer teoría que aplicar ese conocimiento en un aula de escuela secundaria.

- Diagnóstico:

El poco tiempo para la observación del grupo clase.

- Contenidos:

no tuve dificultades al respecto, aunque me costó al principio relacionar lo pedido por la docente del curso.

- Metodología:

Dificultad en que además de producir grupalmente -forma habitual en este curso- hubiera también más cantidad de producciones individuales.

- Recursos bibliográficos:

sin dificultad en este aspecto.

- Recepción del profesor tutor.

No tuve problemas al respecto.

- Recepción de los alumnos:

muy buena. Fueron muy participativos y críticos.

- Evaluación:

El inconveniente que tuve con respecto a este punto es que algunos alumnos no entregaban los trabajos a tiempo. Las inasistencias dificultaron evaluar en forma sostenida su desempeño mediante las actividades propuestas

<p>- Manejo del tiempo (de cada clase y en general).</p>	<p>En general no tuve problemas con el manejo del tiempo, sólo tuve que asistir tres módulos más. En alguna que otra clase no se pudo respetar estrictamente los tiempos por algún inconveniente con los recursos utilizados (computadora, reproductor de audio, proyector), por el incumplimiento de las consignas pedidas o por la falencia en la organización de la clase por mi parte.</p>
<p>2.3. ¿Cuáles fueron las ventajas o aciertos de la aplicación de este tipo de proyecto? Como dije antes, el hecho de poder relacionar y acercar un texto clásico a algo un poco más cercano a los alumnos como la dictadura del 76 y a otros lenguajes como una canción de rock. También fue positivo el haberles podido solicitar un trabajo de cierre en el que hicieron un texto y un video con música e imágenes. Esa integración (teniendo en cuenta que la modalidad del curso está orientada al arte) fue positiva. Otro acierto bastante significativo fue la proyección de un documental, ya que desde ese momento tomaron mayor conciencia y compromiso con los textos y la temática que estábamos viendo.</p>	
<p>2.4. Respecto de los alumnos:</p>	
<p>a-¿Pudieron comparar textos para evidenciar la interconexión temático-cultural entre ellos? ¿De qué modo?</p>	<p>Sí, mediante consignas y diálogo con el residente.</p>
<p>b- ¿Las asociaciones intertextuales propuestas a los alumnos les permitieron construir relaciones temáticas, generológicas, narrativas que ampliaron su arquitectura?</p>	<p>SÍ ¿De qué modo? Mediante la comparación y la observación de temas y roles de personajes propuestos por la residente en las distintas obras.</p>
<p>c- En este enfoque, ¿los alumnos recurren a la intervención docente para solucionar los problemas de architexto (<i>back up</i> de información literaria y contextual necesaria para interpretar los textos)? ¿De qué modo?</p>	<p>En mi caso, los tipos de información mencionados fueron brindados por el mí.</p>

<p>d-¿Los alumnos pudieron cogestionar sus lecturas, proponiendo nuevas posibilidades de conexión intertextual?</p>	<p>Sí, en especial poemas y letras de canciones de grupos que los alumnos escuchan frecuentemente (Calle 13, Bersuit Vergarabat, Tan biónica, etc.). Admito que si bien yo tenía temor de dar la posibilidad de cogestión literaria fue interesante porque el corpus se enriqueció y se trabajó, por ejemplo, con lírica, un género que suele trabajarse en profundidad teniendo en cuenta que la escuela desarrolla la modalidad Arte. De este modo, los saberes previos y los gustos de los alumnos confluyeron en un mismo sentido.</p>
<p>d.1- En caso de haber respondido afirmativamente:</p>	
<p>a. ¿las lecturas aportadas por los alumnos corresponden a su esfera privada o a lecturas del ámbito escolar?</p>	<p>Vida privada</p>
<p>b. ¿a qué género (discursivo o literario) corresponden?</p>	<p>lírica o canción</p>
<p>c. ¿a qué momento histórico o movimiento literario?</p>	<p>siglo XX</p>
<p>e-¿Mejoró la dinámica de las clases con el enfoque de la LC? ¿De qué modo?</p>	<p>No podría decir si mejoró con respecto a la dinámica de las clases de la profesora tutora, por el acotado tiempo observación. Pero creo que las clases fueron bastante dinámicas, sobre todo cuando se utilizaron recursos audiovisuales y obras de otros lenguajes artísticos.</p>
<p>f- ¿Los alumnos pudieron coevaluarse o autoevaluarse? ¿Hubo, comparativamente, diferencias con la acreditación que el profesor tutor tenía de esos alumnos? ¿Cuáles?</p>	<p>Sí, se autoevaluaron de manera oral. En algunos casos hubo diferencia entre la acreditación con la profesora tutora, en otros fue similar.</p>
<p>2.5. ¿Te pareció interesante y particularmente productivo en tus prácticas y/o residencia aplicar este proyecto de DLC? <b>SÍ. ¿Qué cambiarías a tu proyecto? ¿Por qué? Buscaría la manera de hacerlo más dinámico y de encontrar textos narrativos, en lo posible breves, para complementarlo, con los textos líricos propuestos por los alumnos. Fue interesante también trabajar drama.</b></p>	

## *Análisis de resultados*

La encuesta realizada a los docentes orientadores<sup>8</sup> fue segmentada en dos partes: formación docente y praxis profesional, y evaluación del proyecto aplicado por el alumno residente porque se pretendió por un lado diagnosticar de qué forma incide la formación de los profesores en Lengua y Literatura, en el ejercicio efectivo de la tarea docente y por otro, demostrar que la inclusión de una visión comparatista en la formación de grado modifica, mejora y favorece la didáctica de lo literario.

La segmentación en los ejes Formación literaria y Docencia y Praxis Profesional permitió desglosar aspectos personales de aquellos que devienen del efectivo ejercicio de la profesión docente y sirvió a los efectos de realizar un diagnóstico del cual se partió. Respecto del primer eje, la mayoría de los docentes, independientemente de su nivel de antigüedad y/o formación profesional, considera que la formación inicial es insuficiente y parcial. Teniendo en cuenta que un profesional:

[...] tiene que haber adquirido previamente un conjunto de disposiciones y saberes que le permitan desarrollarse en el mundo específico de su actividad [y que] estos esquemas de acción y representación constituyen los principios de visión y división de la realidad social, que otorgan legitimidad a las prácticas instituidas, las que permiten a los actores adaptarse sin cesar, a contextos semejantes y elaborar la situación como un conjunto dotado de sentido (Bourdieu, 1997, p. 52),

se puede observar que aun en los casos en que la formación literaria pareciera resultar más sólida, tal el caso de los egresados de carreras universitarias se aduce que se adolece de formación didáctica específica –estos datos fueron declarados por los docentes orientadores sobre títulos y antigüedad docente–. Es decir que, en ambos casos, la actividad profesional presenta una forma más práctica que teórico-metodológica. La formación docente inicial y las historias escolares respecto de lo literario remiten tanto a problemas con la formación literaria como a problemas con la formación pedagógica, aunque ésta última es categórica.

En cuanto a su formación disciplinar, los profesores encuestados consideran que no completó sus expectativas de lectura, que no se estudiaron clásicos que creen ineludibles y que existieron determinados géneros obliterados, principalmente la lírica y el ensayo. En ninguno de los casos relevados se vinculó lo literario con otros códigos artísticos tales como pintura, música o cine.

---

<sup>8</sup> Nuestra investigación se desarrolló en el ciclo superior de Escuelas de Educación Media –EEM– y Escuelas de Educación Secundaria Técnica –EEST– del distrito de Merlo a través del EPD IV, durante varios años sucesivos. Los proyectos llevados adelante arrojan un número mayor a cien, por lo que fue imprescindible seleccionar aquellos que resultan más pertinentes para nuestros objetivos.



En lo que concierne a la formación pedagógica, el resultado más evidente es la constatación de que existe una sensación generalizada de que el profesorado no les ha otorgado a sus egresados herramientas didácticas para encarar la/s clase/s ni dinamizar la enseñanza, y esto se percibe como un gran déficit. De hecho, se desprende de que no hay clara conciencia de la metodología que se emplea.

Respecto de las percepciones de los docentes acerca de su formación como lectores, es significativa la proporción de respuestas en que se indica como positivos los libros leídos en la infancia o adolescencia. Sin embargo, estos textos se circunscriben al ámbito privado y en muy pocos casos han sido llevados a las aulas. Pareciera que subyace la concepción de que hay libros circunscriptos al placer del texto y otros susceptibles de ser ‘enseñables’. En otras palabras, los docentes tienden a incluir en su práctica profesional en mayor medida aquellos textos de su formación académica –lo que refuerza el círculo vicioso– o los que prescriben los DDCC vigentes<sup>9</sup>. Además, manifiestan que suelen renovar su enseñanza con las novedades que acerca el mercado editorial. Por otro lado, muchas veces el criterio de selección es la recomendación realizada por otros colegas, pues esos textos ‘funcionaron’ en otras situaciones pedagógicas. En ninguno de los casos analizados existió una coplanificación, es decir, una planificación que permita incluir las propuestas de lectura de los alumnos a partir de una temática motivadora.

Los docentes planifican según criterios propios, a menudo no explicitados en sus planificaciones, por lo tanto, en algún punto se vuelven reduccionistas, espontaneístas e imitativos respecto de la formación docente. Se opta por elegir textos cada vez más cortos, más descontextualizados de instancias de producción y recepción. Y de este modo se verifica, como ya señalamos, que “la bibliografía del alumno de secundaria se compone de ‘juegos’ de fotocopias variadas que resultan ser recortes de manuales, que, al mismo tiempo, portan fragmentos de textos literarios”. (Beck, 2013, p. 9).

Se puede asimismo observar todavía la tendencia a partir de la literatura universal, atravesar la literatura española, para arribar a la latinoamericana y argentina<sup>10</sup>. Sin embargo, en esa construcción teórica existe nula aplicación de los contextos de recepción y sus transformaciones socio–históricas, análisis de la fortuna literaria que han tenido los textos, aclaraciones respecto de traducciones y/o adaptaciones, ediciones críticas, etc.

9 Se aclara en este punto que nuestra investigación comenzó antes de la transformación de la asignatura Lengua y Literatura en Prácticas del Lenguaje (para los DDCC: ciclo básico compuesto por los tres primeros años de nivel secundario –ESB– y Literatura para ciclo superior: últimos tres años –ESS–).

10 No es nuestra intención profundizar en el impacto de los DDCC de nivel secundario que la provincia de Buenos Aires implementó a partir de 2010, que contemplan el trabajo con cosmovisiones que tienden a romper la lógica: literatura universal, española, latinoamericana, argentina y/o visión cronológica.

Para el análisis de las obras se siguen aplicando “guías de lectura” que inducen a los alumnos a la resolución de un cuestionario elaborado *ad hoc* que cierra por lo general una lectura exclusivamente. En lo referente a la escritura, se plantean ejercicios que devienen de las respuestas a un cuestionario, pero se exteriorizan muy pocos esbozos de escritura creativa, a partir de la lectura literaria (es decir, pequeñas composiciones de reescritura del estilo: inventar otro final, diálogos inexistentes entre los personajes, cambio en la perspectiva del narrador, etc.). En general todo este tipo de ejercicios es realizado por el alumno (en forma individual y/o grupal) para que el docente corrija y califique. A lo largo de la investigación llevada a cabo no se ha observado ninguna socialización de este tipo de trabajos en las aulas.

Finalmente, se advierte que, más allá de lo que se considera literario, entran en el aula noticias periodísticas y artículos de enciclopedias de divulgación general. Se dejan a un lado otros códigos artísticos tales como música, pintura, cine, etc., y su inserción, cuando se produce, resulta dificultosa o muchas veces limitada al reconocimiento de elementos de corte lingüístico técnico (planos, globos, viñetas, etc.). Tampoco se incluyen géneros y subgéneros noveles, como las historietas, los *fanfic*, los blogs o audioblogs, usados por los alumnos en contextos no escolares.

Por último, y como consecuencia lógica de la planificación no cogestionada, la evaluación tampoco lo es. Asimismo, se confunde evaluación procesual con ‘varias evaluaciones en el trimestre’. A esto se suma que los docentes suelen adoptar escalas de evaluación no numéricas, que tienden a apreciar el desempeño global de los alumnos y luego son convertidas a la escala numérica que demanda la acreditación, lo que genera potenciales conflictos. Los docentes tienden a ser más específicos en las actividades más relacionadas con las tipologías del sistema de la lengua y más ambiguos en el área literaria. Es decir que, a la hora de evaluar, se ve una tendencia a no integrar las áreas de lengua y de literatura, que permanecen como áreas estancas.

A partir entonces de este diagnóstico inicial que provino de la observación realizada por los alumnos residentes, pero también de la voz de los docentes a cargo de las aulas, nos propusimos romper la lógica viciada que viene operando en las clases, como sostiene S. Beck (2013, p. 11):

El empeño estaba puesto en superar clases posicionadas en supuestos didácticos tradicionales que se sustentan en modelos aplicacionistas, cuyo centro es el docente que explica, modela y evalúa (generalmente trabajos prácticos escritos basados en cuestionarios de preguntas). Este tipo de clases, además, exige “ver” los contenidos en un orden lineal y cronológico que, muchas veces, hace que “no se llegue” hasta el final de lo que se ha planificado para ese año de trabajo. Es decir, una propuesta de este estilo se organiza en torno a una sola lógica posible de secuenciación y organiza-

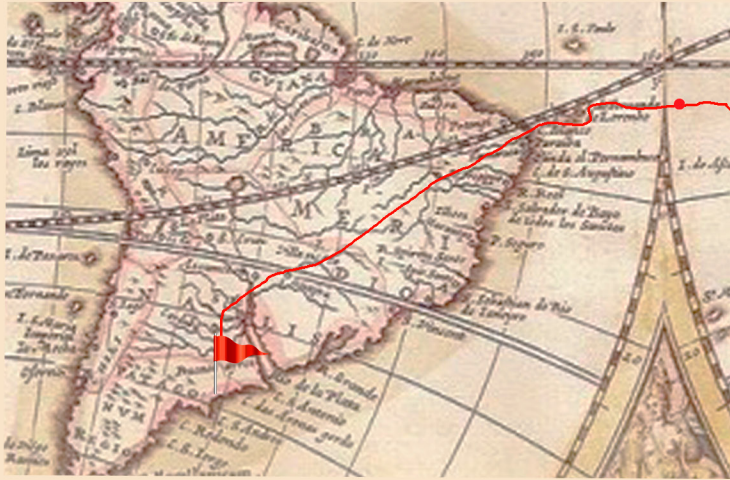
ción de los contenidos literarios. Por otra parte, tras la lectura de la obra por parte del docente o de los jóvenes, se recurre habitualmente a la reconstrucción del argumento; a la búsqueda de ciertas características propias del género y a sus recursos y, finalmente, a la transcripción de estos en un trabajo escrito cuyo único destinatario es el docente.

Todos estos elementos confirmaron nuestra convicción acerca de la necesidad de diseñar instrumentos destinados a renovar la didáctica de la Literatura. Los proyectos que implementamos, impulsados desde la formación docente (se aplicaron a través de EPD IV –Espacio de la Práctica Docente IV– del ISFD nº 29), involucraron a todos –docentes y alumnos de ambos niveles– y se instituyeron a partir de la indagación de los aportes del Comparatismo. Se siguió para ello las ideas que propuso C. Bernheimer (1997, p. 24):

Nuestra recomendación para ampliar el campo de investigación –ya implementada por algunos programas y departamentos– no significa que el estudio comparativo deba abandonar los análisis estrictos de los rasgos retóricos, prosódicos u otro tipo de rasgos formales, sino que esas lecturas textualmente precisas deben dar cuenta también de los contextos ideológicos, culturales e intelectuales en los que se producen esos significados. Igualmente, las formas más tradicionales de trabajo interdisciplinario, tales como la comparación entre artes hermanas, deben darse en un contexto de reflexión acerca de las estrategias privilegiadas de significación de cada disciplina, incluyendo sus debates teóricos internos y la materialidad del medio al que se orienta.

La idea general fue la de plantear una pluralidad de recorridos intertextuales, metodológicos y formativos que ayudaran a desarrollar procesos de aprendizaje en el área literaria. Para ello, resultó nuclear abreviar en el Comparatismo, retomar “una tradición de menor presencia, pero con cierta continuidad que ha buscado propiciar modos de organización de las lecturas que apuestan a cruces estéticos, temáticos, históricos, entre otros” (Bombini, 2012, p. 63).

Las conclusiones a las que arribamos en nuestra investigación nos permiten avanzar y explorar nuevas posibilidades didácticas. Para ello, describimos en las secciones siguientes las posibilidades y perspectivas didácticas del Comparatismo.



# *Nuevas coordenadas/ Reformulaciones*

# Comparatismo

El hábito de comparar literaturas tuvo origen mucho tiempo antes de que la Literatura Comparada fuese reconocida como una disciplina movida por ciertos principios y métodos. Sin embargo, fue sólo en el siglo XIX cuando empezó a instituirse como un área del conocimiento y a definir sus rumbos y esferas de actuación. Su surgimiento por tanto está emparentado con la disposición decimonónica de cotejar estructuras o fenómenos semejantes con el propósito de extraer leyes universales, principio que fue dominante en las ciencias naturales y empíricas.

A fines del siglo XIX, Goethe introdujo el concepto de la *Weltliteratur*, que describe como “el espacio espiritual, en el que los pueblos, con la voz de sus poetas y escritores, ya no se hablan a sí mismos y de sí mismos, sino entre sí; una conversación entre las naciones, una participación espiritual entre sí, un dar y recibir recíprocos de bienes espirituales” (Goethe citado por Kirste, 2000, p. 10).

El planteo goetheano parece fijar las tres grandes vertientes que luego se convertirán en las primeras líneas de investigación en el área: la identidad, la nacionalidad, la historicidad puesto que, al analizar desde el punto de vista literario a un pueblo, un *volk*, lo pensamos como un *lugar cultural-antropológico* que se constituye en sus tres rasgos distintivos: el rasgo identificadorio, es decir, la adscripción a una cultura determinada; el rasgo *relacional*, o la posibilidad de compartir con otros en el mismo ámbito vernáculo donde operan redes simbólicas que se entrecruzan conformando la idiosincrasia del pueblo, y finalmente el rasgo *histórico*, su temporalidad, su continuidad. (Sarro, 2006/2007).

A lo largo del siglo XX, el afianzamiento del Comparatismo como disciplina o área de los estudios literarios se vio enmarcado en un proceso de continuos e intensos debates y reformulaciones, tanto acerca de la definición misma de su objeto como de sus principios metodológicos y su relación con otras ramas de la investigación literaria. Reseñar ese proceso excede los objetivos de este trabajo, por lo que nos limitaremos a sintetizar ciertos hitos que resultan relevantes para nuestros propósitos.

Las definiciones taxativas de la denominada “primera escuela comparatista francesa” (Guillén, 1985), que pretendía legitimar el carácter científico de los estudios literarios subordinándolos a la historia, enfrentaron diversos cuestionamientos. Un ejemplo claro es el manual de Van Thiegem, como explica Franco Carvalhal: “Paul Van Thieghem en su ya clásica obra *La littérature comparée* (1931) definió el objeto de la LC como el estudio de las distintas literaturas en sus relaciones recíprocas. En verdad, la intención del autor era elaborar una Historia Literaria Internacional, que se organizaría en tres etapas: la historia de las literaturas nacionales, la LC (que se ocuparía de la investigación de afinidades) y, finalmente, la literatura general, que sintetizaría los datos antes recogidos” (Franco Carvalhal, 1996, p. 23).

Al decir que la LC es aquella que trabaja con los productos de varias literaturas nacionales, se planteaba la dificultad señalada, entre otros, por U. Weisstein: “El problema consiste esencialmente en determinar qué es una literatura nacional y dónde se encuentran sus límites. Asimismo, hay que decidir si la definición debe hacerse ateniéndonos a criterios político-históricos o a criterios lingüísticos” (Weisstein, 1975, p. 37).

En el desarrollo de estos debates resultó crucial la conferencia de René Wellek “The Crisis of Comparative Literature”, leída en el Congreso de la ICLA/AILC de 1958. René Wellek revolucionó el panorama del momento y abrió un giro hacia una LC mucho más compleja, más intencionadamente abierta, con una variedad mucho mayor de posibilidades. Sus planteos giran en torno a la idea de conectar la Literatura con otras esferas del pensamiento y de la vida social: “Es necesaria -afirma- tanto una literatura nacional como general, tanto una historia literaria como una crítica, y la amplia perspectiva que sólo la literatura comparada puede aportar” (Wellek, 1959; 2009, p. 292).

En definitiva, se trata de pensar que la LC no se puede hacer exclusivamente desde posturas rígidas, sino que resulta necesario acudir a nuevos recursos. Y, aunque ya han pasado más de sesenta años de esta ponencia, hay que reconocer su modernidad, su vigencia. Hoy parece imposible pensar en una LC que únicamente acuda a las influencias y a las nacionalidades, cuando la globalización y la transversalidad entre las artes es cada vez más evidente, cuando imagen y texto, por ejemplo, se ven las caras con mucha frecuencia. En especial, si se considera la perspectiva de la recepción o, más acotada aún, la recepción de lectores adolescentes en situaciones áulicas.

En 1958, el mismo año en que Wellek señaló la crisis de la LC, la Asociación Norteamericana de Literatura Comparada encargó la elaboración de informes que recogieran y sintetizaran los trabajos de investigación en el área durante una década. Fue también el momento en que el Congreso de los Estados Unidos autorizó una partida de dinero importante en el marco del *National Defense Education Act* cuyos beneficiarios fueron, entre otros, los departamentos de literatura comparada “que se expandieron entonces notablemente” (Gramuglio, 2006), al punto de que en la actualidad las principales universidades norteamericanas poseen departamentos de LC que datan de esos tiempos.

La iniciativa de la Asociación Norteamericana de Literatura Comparada produjo tres informes o *Report on Professional Standards*: el informe Harry Levin (1965), el informe Green (1975), y el informe C. Bernheimer (1993, ampliado en 1995) -por problemas internos de la asociación, en 1985 no se realizó esta actividad-.

El primero de ellos, el informe Green, adolece de no tomar en cuenta las reflexiones de Wellek, pues se alinea con la escuela francesa, de nítido corte filológico e historicista. De los tres informes realizados, el informe Green y el informe Levin, sin embargo, comparten el espíritu inaugural y de desarrollo por esos años, además de ser descriptivos del estado de situación de la LC que refleja la investigación hasta ese momento como resultado de la influencia de las ideas de la escuela francesa.

El informe Bernheimer, por su parte, describe la apertura del objeto de estudio y de su metodología a corrientes tales como los estudios multiculturales sin obliterar, por así decirlo, su perspectiva más tradicional, la filológica o la derivada de la comparación de literaturas nacionales como fenómeno identitario de la nacionalidad (Bombini, 2012) o de diversas obras en el seno de la literatura nacional. Plantea asimismo la gran problemática de los estudios de traducción como mecanismos facilitadores de acceso a la cultura universal (Crolla, 2008/ 2009). Cabe señalar que los estudios culturales, en términos generales, piensan la cultura como una formación heterogénea que incluye diversas prácticas sociales. Por lo tanto, demandan un abordaje interdisciplinario de su objeto (ya no solo leído desde el paradigma de los estudios literarios en diálogo con otras disciplinas como la historia, la historia del arte, la antropología y la sociología). Tengamos en cuenta, por ejemplo, el ensayo de Walter Benjamin (1936), *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*, donde se analizan los cambios en la obra de arte a partir de lo que denomina 'la pérdida del aura'. Con la emergencia del cine y la fotografía, la obra de arte tal como era conocida se desvanece; el aura de origen religioso, que rodeaba a una pieza única pierde brillo y es reemplazada por otro fenómeno, y otro tipo de relación entre dicha obra de arte y el público. Asimismo, Raymond Williams (2003) da a la noción de 'cultura' tres sentidos: primero: civilidad y cultivo, luego, civilización –en un sentido normativo, conjunto de reglas y pautas de comportamiento– y, finalmente, su opuesto: cultura asociada con lo religioso, lo artístico y lo intelectual, con una fuerte marca nacional y local, en contraste con el sentido más universal de la civilización.

En síntesis, se puede decir que, en forma diametralmente opuesta a sus predecesores, Charles Bernheimer y casi todos los críticos que participaron de su informe parecen acordar (con evaluaciones diversas del fenómeno) treinta y cinco años después, con la opinión polémica de René Wellek (1958): "La señal más seria del precario estado de nuestro estudio es el hecho de que no ha sido capaz de establecer su propio tema ni una metodología específica. El sentimiento general es al final de cuentas que la literatura comparada es por definición, indefinible" (Gilman, 1997, p. 41).

Todos estos estudios (una muestra mínima para la amplitud del campo que se intenta explorar) evidencian la búsqueda de una definición, siempre escurridiza, del objeto de la LC y de su metodología, que presuponen la noción de que todo texto está atravesado por categorías que lo exceden, desde la instancia de producción

(autor, contexto, temas y motivos, narratividad, hipotextos, etc.) hasta la instancia de recepción (lectores, dimensión histórica de la recepción, reescrituras y relecturas, contextos de recepción, criterios de lectura, posición relativa y/ absoluta dentro del canon, ubicación en la literatura nacional y universal, etc.). Pero también, en buena medida, que todo texto está expuesto al diálogo con otros objetos discursivos, e imbricado en diálogos implícitos o explícitos con otras producciones artísticas y culturales.

Sin afán de exhaustividad, sino tan solo como una muestra de la continuidad de las reflexiones a lo largo del siglo XX en este campo, señalaremos aportes como los de Renato Poggioli (1943), quien se dedica a estudiar el área temática, la morfología, la cronología y el examen de la fortuna de un escritor; los de S. Jeune (1968), que distingue entre relaciones de contacto, de interferencia y de circulación de los textos; los de U. Weisstein (1975), quien indaga las nociones de influencia e imitación; recepción y efecto; época, periodo, generación y movimiento; género, historia de los temas y motivos e influencia recíproca de las artes. Claudio Guillén (1985) por su parte presta especial atención al análisis de la LC a partir de los géneros; formas, temas; relaciones literarias; historiología, siguiendo en parte, desde nuevos enfoques, los criterios trazados inicialmente por T. Van Tieghem (1931): géneros y estilos; temas, tipos y leyendas; ideas y sentimientos; succès e influencias globales; fuentes; y transmisores *intermédiaires*.

Del despliegue teórico expuesto derivan algunas conclusiones relevantes. En primer lugar, que los debates acaecidos durante todo el siglo XX, lejos de cerrar una definición, se aproximaron o construyeron paradigmas más flexibles y heterogéneos. En segundo término, el análisis teórico también abre otras perspectivas, entre otras, la de la ampliación o redefinición del canon –en términos generales–, al suministrar la posibilidad de repensar la posición central europeizante propia del siglo XIX y la apertura a nuevas visiones y grupos, la lucha en el siglo XX de grupos minoritarios (sexo o género, pueblos originarios, literaturas poscoloniales, etc.). Ineludiblemente, en esa extensión se invoca un fenómeno de nuestra contemporaneidad, el «multiculturalismo», que por muchos ha sido visto como herramienta para debilitar las férreas fronteras de las diversas tradiciones ideológicas de Occidente, a la vez que ha ido borrando las fronteras nacionales y las declaradas identidades asociadas a ellas. El multiculturalismo ha efectuado “un descentramiento político-cultural, donde las prácticas ciudadanas no fluyen hacia un eje de lucha focal [...] sino que se diseminan en una pluralidad de campos de acción, de espacios de negociación de conflictos, territorios e interlocutores” (Sarro, 2006/2007).

Finalmente, se puede concluir, junto con Gilman (1997, p. 34) que la imposibilidad de la LC de:



[...] darse una identidad diferencial (es) considerada intrínseca a la disciplina, precisamente porque su objeto de estudio nunca fue fijo ni estuvo determinado por límites nacionales y usos lingüísticos. Es decir, que la permanente autodefinición le es inherente. Justo es decir que, en este caso, la necesidad de una nueva identificación proviene del arrinconamiento a la que es sometida por las nuevas tendencias en los estudios literarios hacia un currículum multicultural, global e interdisciplinario.

Dicho en otras palabras, la imposibilidad que presupone la indefinición del objeto de estudio es en realidad su principal fortaleza. En palabras de Roland Greene (1975): “la literatura comparada es necesariamente el menos establecido, el más difícil, el más mercurial de todos los campos de estudio literario” y “se reinventa con cada generación” (citado por Gilman, 1997, p. 41).

A la luz de las indagaciones en el área de la Didáctica de la Literatura la adopción de este marco teórico, cuyos objetos y métodos se reinventan con ‘cada generación’, da posibilidades de adaptaciones a contextos plurales de recepción, actualización de las nuevas generaciones de lectores, análisis de interpretación y transformaciones textuales cada vez más complejas e interesantes.

En la Argentina, el creciente interés por la comparatística en el ámbito académico condujo a la creación de la Asociación Argentina de Literatura Comparada (AALC). En 1992 un grupo de docentes e investigadores decidieron “en el mítico subsuelo de la librería Fausto de Buenos Aires” (Crolla, 2008/ 2009, p. 25) fundar una asociación nacional dedicada a la comparatística. Esa organización, reconocida tan solo un año después por la AILC (Asociación Internacional de Literatura Comparada), amplió prontamente la actividad en el área mediante la organización de congresos periódicos bienales en los cuales especialistas en este campo exponen y comparan sus indagaciones teóricas y avances. También publica sus trabajos en diversas formas, tales como una revista digital o las actas de los mencionados congresos, listas bibliográficas, etc. y mantiene una fluida vinculación con la AILC, de la cual recibe sus dos publicaciones: *ICLA- BULLETIN* y *Literary Research*.

A. Crolla refiere que hasta 2008, a los centros pioneros (como el Centro de Literatura Comparada de la Universidad de Cuyo, dirigido por el Dr. Nicolás Dornheim), se habían sumado, “dos centros y una Maestría” dedicados al Comparatismo, en tres universidades-sedes diferentes:

Con posterioridad al 2000 se crearon el Centro de Estudios Comparativos en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (marzo de 2002), el Centro de Literaturas y Literaturas Comparadas (CELYLC), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad

de La Plata, (2006). Y desde 2008, la primera Maestría en Culturas y Literaturas Comparadas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. También esta unidad académica ha comenzado a publicar una *Revista de Culturas y Literaturas Comparadas*. (Crolla, 2008, p. 35).

Desde sus inicios la AALC determinó que su sede rotaría de acuerdo con la pertenencia académica de cada presidente por lo que, desde las I Jornadas Nacionales de Literatura Comparada realizadas en Buenos Aires en 1992 hasta la actualidad, ha realizado encuentros bienales a lo largo del país, en las principales universidades de nuestro territorio (Cuyo, Córdoba, Buenos Aires, Tucumán, Litoral, Rosario, La Plata). Una mención especial merece el plan de estudio de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires –consigno este caso particular pues ésta es la institución de mi formación académica inicial–, que con el retorno de la democracia, a partir de 1984 incluyó las denominadas literaturas sincrónicas –corresponde a las asignaturas del plan de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA): Literatura Europea Medieval, Literatura Europea del Renacimiento, Literatura del Siglo XIX, Literatura del Siglo XX. (Res. 928/ 85)–, “transversales” en la jerga de la facultad, con enfoque comparatista, cuyo propósito es “vincular obras en función de variables tales como traducción, contextos histórico-culturales, movimientos, escuelas, poéticas, cenáculos” (Amor, 2012). Asimismo, estas literaturas comparadas “representan los intersticios donde confluyen y se reformulan las literaturas nacionales europeas, proporcionando al estudiante de Letras un pensamiento crítico...” (Amor, 2012, p. 9). En el área de los estudios medievales, L. Amor señala la gravitación de dos obras clave, insoslayables en la formación académica y que recuperan la tradición comparatística, ambas del siglo XX: *Literatura europea y edad media latina* de Ernst R. Curtius y *Mimesis* de Auerbach, que demuestran las “posibilidades epistemológicas de los estudios comparados iniciados en el siglo anterior (y vinculados con la concepción goethiana de ‘literatura universal’) que procuraban contrarrestar la rigidez y miopía de las filologías nacionales” (Amor, 2012, p. 10). Asimismo, en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires se creó en 2010 la Maestría en Literaturas en lenguas extranjeras y en Literaturas Comparadas, dependiente de la oficina de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.

No obstante, pese al marcado interés en el Comparatismo y a que en nuestro medio diversos ámbitos académicos ya han incorporado a su oferta curricular este enfoque, percibimos también que este terreno es aún poco explorado en relación con las posibilidades didácticas que ofrece, terreno fértil por lo tanto a nuevas indagaciones, dada la capacidad de la LC de constituirse en un paradigma flexible, idóneo en consecuencia para estudiar la transformación de los textos, de la escritura, de los contextos de enunciación y recepción, escapando a las metodologías rígidas que muchas veces encorsetan nuestro objeto de estudio.

## *Dos columnas: la tematology y la intertextualidad*

Dado el amplísimo abanico de líneas de investigación exploradas por la LC (genología, imagología, tematology, morfología, estudios de paraliteraturas, de recepción, de traducción, entre otras), resultó necesario seleccionar aquellas que ofrecieran una perspectiva más acorde con los objetivos generales de este trabajo (lo cual no implica que *a posteriori* no puedan intentarse otras aproximaciones). La elección recayó en dos ellas: la tematology y los estudios de intertextualidad.

La tematology es la rama del Comparatismo que se encarga del análisis de los temas de los textos literarios y sus relaciones tanto internas como externas, o sea, su recurrencia en otras manifestaciones textuales o artísticas anteriores o posteriores. Históricamente hablando, se constituyó en una de las primeras líneas de indagación del Comparatismo, aunque conllevó muchas dificultades, derivadas, principalmente, de la imprecisión en las definiciones de ciertos términos y conceptos que involucra, como los de *Stoffgeschichte* –historia del fondo o material cultural– esbozado por Beller (2007), motivos, tópicos, etc. Así lo describe Cristina Naupert: “Desde que existe la Literatura Comparada como disciplina académica, el análisis comparativo de la representación literaria de temas, motivos, personajes míticos y estereotipos sociales, raciales o nacionales ha desempeñado un papel relevante dentro del marco de este controvertido ámbito de los estudios literarios”. (Naupert, 1998, p. 171).

Los temas se desglosan en sus componentes esenciales o motivos, Weisstein menciona que para los comparatistas “los temas constituyen el objeto de investigación ideal: los motivos pueden aislarse con mayor facilidad, pero debido a sus entrelazamientos interminables es más difícil seguir su evolución a través de la historia de la literatura” (Weisstein, 1998, p. 292). A los conceptos de temas y motivos se suman otras unidades temáticas menores como el rasgo, la imagen, el *leitmotiv* y el lugar común o tópico.

El estudio de estos elementos se vincula con los orígenes del Comparatismo en el siglo XIX, basado en la tarea erudita de los filólogos de dicha época, como los hermanos Grimm, Herder, etc., quienes rastrearon en sus trabajos sobre folclore una raíz indoeuropea común, muy cercana a lo mítico, con rasgos distintivos propios del desarrollo de las diversas literaturas en lenguas vernáculas en diferentes latitudes, elementos a los que hay que sumar las particularidades propias de los hechos de transmisión oral.

Sin embargo, como afirma Naupert “a pesar de numerosos obstáculos (empezando por las interminables discusiones terminológicas), la tematology ha conquistado una posición firme en el Comparatismo moderno que combina el interés histórico individualizador con el teórico generalizador, tal y como lo ha esbozado Claudio Guillén en su ya famoso libro *Entro lo uno y lo diverso*, guía imprescindible del futuro Comparatismo hispánico” (Naupert, 1998, p. 174).

Un nuevo impulso a los estudios tematólogicos parece vislumbrarse en especial desde la década del 80, con trabajos como los de Trousson (1980) y la aparición en 1985 de un número completo de la importante revista *Poétique* (XVI. 64) consagrado al tema en literatura. Como afirma Naupert: “Nos encontramos, pues, de nuevo sumergidos en el dinamismo dialéctico que opera entre los polos opuestos de las invariantes (el tema o tipo como constante abstracta) y la diversidad creativa que individualiza los textos que están enlazados por elementos temáticos compartidos”. (Naupert, 1998, p. 179).

Dado por un lado que la situación actual de la tematología ofrece alternativas para el desarrollo futuro del campo, entre las cuales destacamos su conexión con propuestas de las diferentes corrientes multiculturalistas, y, por otro, que en nuestra experiencia docente la confrontación de distintos tratamientos de un tema es un elemento que promueve el interés y el debate en el aula con bastante facilidad, una parte medular de nuestra propuesta se apoyó en sus aportes, en especial empleamos uno de los temas primigenios, el del viaje, como se verá más adelante en la sección “Perspectivas didácticas en la formación docente”.

En cuanto a la segunda línea seleccionada, los estudios sobre intertextualidad, es preciso señalar que, desde una perspectiva lingüística estricta, la intertextualidad es sólo una de las dimensiones posibles del enunciado, y desde esta perspectiva se reduce sólo a recursos como la citación, la mención y la alusión (Genette, 1982). Es decir, puede ser definida como la co-presencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro (Genette, 1982; 1983; 1991). Pero desde una perspectiva más amplia, todo texto puede ser estudiado en términos de la red de significación a la que pertenece y como producto de la interpretación del lector<sup>11</sup>. El estudio de la intertextualidad tiene entonces, necesariamente, un carácter transdisciplinario.

Uno de los aspectos más significativos que debemos tomar en cuenta, a partir de nuestra experiencia e investigación, es que la intertextualidad puede incidir en la comprensión de un texto, bien constituyendo un obstáculo, bien un apoyo. Por un lado, el conocimiento intertextual es en gran medida cultural, puesto que forma parte del conocimiento del mundo compartido por una comunidad lingüística; pero también es posible que los estudiantes no compartan ese conocimiento cultural, ese *back up* necesario y en cuya reposición cobra sentido el rol docente. Sin embargo, por otro lado, la tradición literaria tiene muchas ideas y estructuras, temas y

---

<sup>11</sup> Si bien G. Genette opta por la denominación ‘transtextualidad’ (1991) en lugar de su primera elección, ‘intertextualidad’ (1982; 1983) para referir un concepto de tipo más abarcador, en el área comparatística esta última forma lingüística es más difundida por lo que utilizamos en general esta designación. Actualmente, la noción de transtextualidad ha cobrado vigencia mediante el análisis de las narrativas transtextuales (Scolari, 2019; Cassany, 2005, etc.) y el uso de hipertextos en el marco de la literatura ergódica, conceptos que explicitamos en la sección “Ciberlecturas en la cultura digital”.

motivos compartidos por todas las culturas, de modo que cuando éstos se reflejan en un texto concreto se puede compensar la falta de conocimientos del receptor en la medida en que los alumnos-lectores frecuenten muchos textos.

La intertextualidad no es algo por lo tanto que dependa exclusivamente del texto o de su autor, sino también, y principalmente, de quien observa el texto y descubra en él una red de relaciones que lo hacen posible como materia significativa desde la perspectiva del lector. Esto último revela que el concepto mismo de intertextualidad implica una teoría de la comunicación en la que el receptor (lector, espectador, observador) es el verdadero creador de significación del proceso comunicativo. En este contexto, el lector-receptor no es ya un agente pasivo cuyas habilidades y conocimientos (capacidades y enciclopedia) como decodificador de mensajes pueden ser reducidas a un conjunto de diversos procesos sino un elemento productivo, activo y generador de interpretaciones.

Los horizontes de experiencias y expectativas del receptor son también parte de los elementos que determinan la construcción intertextual de sentido, y determinan los compromisos ético, estético y social que serán puestos en evidencia durante la interpretación. Desde la perspectiva de la intertextualidad, el texto no es únicamente el vehículo de una significación codificada de antemano, sino que parte de una red de asociaciones que el lector produce en el momento de encuentro con el texto, y esto resulta fundamental en el marco educativo.

Evidentemente, los procesos de interpretación, apropiación de sentido y producción de asociaciones significativas que dan lugar a la existencia de la intertextualidad cobran vital importancia en el ámbito de las culturas contemporáneas. Genette refiere en particular los ejemplos específicos de la parodia, la metaficción o el pastiche (1982; 1983). Sólo puede haber imitación, reflexión o asociación entre diversos elementos de una determinada tradición cuando existe ya una tradición establecida, a la que llama, casi naturalmente, lo clásico. Pero hoy en día la complejidad cultural es mayor que en otros momentos de la historia. La tradición que han heredado los siglos XX y XXI se reformula mediante la/s ruptura/s o la transformación/es textual/es y/o cultural/es.

Todo texto remite a otro texto o a las reglas genéricas (archi-textuales) que lo hicieron posible. Todo texto está en deuda con otros textos y con los contextos de significación que posibilitaron su creación y permiten su reactivación en cada contexto de recepción.

Tanto M. Schmeling (1984) como G. Genette (1982, 1983, 1991) cartografiaron las diversas transformaciones textuales y las expresaron poniendo en evidencia las relaciones intertextuales que pueden sistematizarse en diversos tipos de comparación.

Según, M. Schmeling existen cinco tipos de comparación o vínculos entre textos. El primero es la comparación monocausal, es decir, “una relación genética directa entre dos o más miembros de la comparación” (1984, p. 20). Esta característica binaria proporciona los presupuestos para que puedan ser captadas la condicionalidad y consecuencia de “una simbiosis concreta interliteraria” (1984, p. 21). El segundo tipo de comparación consiste en una relación causal entre dos o varias obras, por lo general de nacionalidad diferente, lo que involucra tangencialmente una dimensión extraliteraria, y convoca así el proceso histórico en el que se insertan los miembros de la comparación (1984, p. 22). Esta clase de comparación es metodológicamente adecuada para la investigación de la recepción y la perspectiva del sujeto de la instancia receptora (Mendoza Fillola, 1994).

El tercer tipo de comparación está basado en analogías de contextos, es decir que “corresponde al trasfondo extraliterario común a los diversos miembros de la comparación” (1984, p. 24), en la que cada texto descubre su identidad, su ser ‘uno entre lo diverso’ (Guillén, 1985). El cuarto tipo se diferencia de los otros, ante todo, por el punto de vista a-histórico y por focalizar la comparación en aspectos semióticos o lingüísticos lo que contribuye de manera sobresaliente a la identificación de estructuras de diversos medios artísticos. Finalmente, el quinto tipo de comparación correspondería a la crítica literaria comparada. La comparación como procedimiento heurístico tiende, en este caso, a la confrontación de diversas actitudes críticas o métodos de análisis (Mendoza Fillola, 1994).

M. Schmeling insiste además en el interés general de este tipo de estudio, basado en las referencias intra e interliterarias, las cuales, en ocasiones, incluso rebasan el arte de la palabra. Sus comentarios sobre los tres componentes esenciales de la metodología comparatística (contexto histórico, tipos de comparación y comparación orientada metodológicamente) aportan líneas de referencia interesantes para la elaboración de propuestas de corte didáctico.

A éstos se les pueden sumar los aportes de G. Genette quien reflexiona extensamente sobre las relaciones intertextuales de paratextualidad, metatextualidad, hiper e hipotextualidad y architextualidad. Esta taxonomía, (junto con la que propuso M. Schmeling) se presenta en este libro en forma analítica a los fines de discriminar y poder observar con detenimiento cada una de las relaciones intertextuales. En verdad, todo texto está atravesado por varias –o muchas de éstas– categorías a la vez.

En primer término, la paratextualidad comprende elementos tanto icónicos como gráficos, y toda manifestación material o factual que acompaña al texto propiamente dicho. “Así títulos, subtítulos, epílogos, prólogos, notas al pie, índices son paratextos al igual que las ilustraciones, la tipografía y el diseño” (Labeur, 2012, p. 42). En segundo término, se puede considerar la metatextualidad como una relación más bien de tipo externo, que suele aproximarse tanto al ‘comentario’ como a la reseña

o recomendación. Ejemplos metatextuales son la crítica, el ensayo literario y el comentario bibliográfico. En tercer lugar, G. Genette se detiene en la hipertextualidad (y su contracara, la hipotextualidad) que vincula un texto B, llamado hipertexto, con un texto A considerado hipotexto de aquel. Afirma: "Entiendo por ello toda relación que une un texto B (que llamaré hiper-texto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario" (Genette, 1989, p. 14). De este modo, pensando en una visión diacrónica de la Literatura, toda obra literaria es, de un modo u otro, hipertextual.

Dentro del amplio espectro de la intertextualidad -transtextualidad- aparece una última relación, la architextualidad. G. Genette la define como de pura pertenencia taxonómica; es, sin dudas, la relación intertextual más abstracta. Encuentra sus manifestaciones concretas en las transformaciones de lenguaje (lenguaje escrito en audiovisual) o género (transformaciones semióticas), etc.

## *Perspectivas didácticas en la formación docente*

Como se anunció en la sección Didáctica de la Literatura: ¿teoría vs. práctica?, las propuestas que surgieron en el curso de esta investigación pretenden articular dichas áreas en la formación docente. Por tal motivo, se hizo explícita la adhesión, al concepto expresado por otros investigadores, de que “fuera de la teoría literaria no hay abordajes de la literatura como objeto de estudio que se centren en su especificidad” (López Casanova, 2005, p. 125).

Sin embargo, la implicación de ambas áreas no significa que la didáctica pueda nutrirse sin más de los aportes de la teoría literaria, ni que esta última pueda trasversarse a contenidos didácticos en forma espontánea. Esta mutua relación debe ser construida en forma constante, mediante la reflexión acerca de los objetos textuales con los que se trabaja, la situación de clase, el grupo, los objetivos didácticos, las relaciones transtextuales, etc.

Las estrategias que usan los docentes son, en general, procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora sociocognitiva: la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, el debate o la discusión dirigida, el aprendizaje compartido, la metacognición, la utilización didáctica del error, etc. (de la Torre, 2000). Todas ellas marcan un modo general de plantear la enseñanza y el aprendizaje y generan prácticas concretas para conseguirlo; las estrategias de enseñanza no pueden ser comprendidas y analizadas desde una postura aséptica y despojada de contexto, sino que necesariamente deben ser estudiadas en el entramado social, político, antropológico, epistemológico y metodológico y, en este caso, educativo regulatorio en el que se ponen en juego. Tampoco es posible estudiarlas en forma unilateral, sino que es necesario articularlas con los procesos de aprendizaje que generan en los estudiantes a las que están destinadas, en este caso en particular, alumnos de nivel superior en primer término y de nivel secundario después.

Año tras año, los profesores de la formación docente inicial en Lengua y Literatura enfrentamos la demanda de muchos estudiantes que al hacer su residencia no encuentran el modo de transformar los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación docente en contenidos didácticos aplicables a la escuela media. Es decir, transformar los conocimientos teóricos en contenidos enseñables para el alumno de escuela secundaria. En definitiva, la problemática que se trató de resolver es cómo pensar o diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, conducentes a la construcción del conocimiento en el área literaria para la didáctica de la Literatura en escuela secundaria, para lo cual el Comparatismo puede dar respuesta y ofrecer sus aportes.



Al organizar las estrategias en el nivel superior, por su alto impacto formativo, es fundamental contemplar la situación plurideterminada en la que se realiza la formación, las representaciones sociales acerca del futuro campo profesional, los saberes previos de los alumnos, las condiciones materiales de la enseñanza, los contenidos a enseñar, la transposición didáctica, el uso de determinadas estrategias en contextos generales y particulares de aplicación, etc. En la provincia de Buenos Aires, lugar donde se desarrolló la investigación, la formación docente prescribe para cuarto año del profesorado en Lengua y Literatura el cursado de la materia Historia Social y Cultural de la Literatura IV<sup>12</sup>. Para dicha asignatura se propone que el docente a cargo realice una selección entre las siguientes propuestas:

Literatura Meridional, Septentrional, Anglosajona, Oriental Comparadas. Desarrollo de trabajos de lectura e investigación, en función ejes como los sugeridos a continuación: 1. Autor; 2. Tema; 3. Problemáticas literarias actuales, recorrido a partir de textos de diferentes autores y épocas diversas; 4. Relaciones cronológicas; 5. Vinculaciones de autores y textos literarios con otros discursos, por ejemplo: cine, artes plásticas, historia, ciencia, filosofía, música, política. (DGCyE, 1999, p. 56).

No obstante, es necesario señalar que, en términos generales, de manera tradicional, esta asignatura priorizó la forma historiológica con una división aproximada que desarrollaba Antigüedad (Grecia y Roma) y Medioevo en HSCL I, Renacimiento y Barroco, en especial español, en HSCL II, siglos XVIII y XIX literatura americana y argentina en HSCL III, reservando para HSCL IV una revisión general y profundización en literatura del siglo XX, con fuerte impronta de literaturas nacionales europeas: literatura francesa, inglesa, italiana, etc.

El primer objetivo que nos propusimos fue reformular el programa del espacio curricular HSCL IV<sup>13</sup> del Profesorado en Lengua y Literatura en el ISFD n° 29 "Prof. Graciela Gil" de Merlo (Provincia de Buenos Aires), de modo de cambiar la arraigada perspectiva historiográfica por una visión comparatística de la Literatura, sobre la

12 El profesorado en Lengua y Literatura (DGCyE, provincia de Buenos Aires) atravesó una reformulación curricular (Cfr. Anexo I: Prescripciones curriculares). Aquí se consigna una experiencia acotada (HSCL IV) que puede trasladarse a otras unidades curriculares específicas, tales como los seminarios, talleres de lectura, teoría literaria, los espacios de definición institucional y las didácticas de la Lengua y la Literatura (I a III) y la práctica profesional (II a IV).

13 Cfr. Tematología en el nivel superior. El viaje, un ejemplo de ETD.

base de las reflexiones que surgieron a partir del acceso a la Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario)<sup>4</sup>.

Motivó en gran medida esta decisión la situación que se refería más arriba respecto de la ayuda que necesitan los estudiantes de cuarto año para enfrentar su período de Residencia (EPD IV). El cambio en el paradigma debía de igual forma contemplar la renovación a la luz de nuevos marcos teórico-metodológicos –metodologías y perspectivas propias del Comparatismo– e incluir también ciertos elementos que pudieran superar los pobres resultados que se obtienen en escuela media, incorporar las innovaciones tecnológicas que inciden en la forma de construcción del conocimiento, etc.

Como se expresó al comienzo, el sentido hermenéutico implica la articulación de la sensibilidad experiencial con la indagación teórica, como elementos esenciales para el desarrollo de la reflexión, la comprensión y la transformación de la propia práctica, a partir de un sentido indagatorio continuo de la realidad que los docentes afrontan en las aulas clase a clase.

En primer término, empecé por revisar mi propia formación académica que, como adelanté, se realizó con el plan modificado por la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Res. 928/ 85). Dicho plan incluyó materias con corte comparatista, en conjunción con literaturas nacionales, de corte cronológico, etc. En segundo lugar, en la revisión y análisis traté de no perder de vista el conocimiento didáctico del contenido y la reflexión sobre qué estrategias utilizar para realizar con éxito la transposición didáctica primordialmente en las cátedras a mi cargo. Es decir, considerar dos dimensiones fuertemente imbricadas: por un lado, el conocimiento que los docentes poseen respecto de lo que enseñan, y por otro, la forma en que trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos. (Constantino, 2008).

La primera conclusión provisoria fue que en la medida en que no se renovase la manera de encarar la enseñanza en el nivel superior se produciría un estancamiento en el diagnóstico que ya hicieron quienes se dedicaron a la investigación de la didáctica de la literatura en nuestro país como Bombini (1996; 2002a; 2004; 2005; 2006), Alvarado (2001), Sardi (2006), López Casanova (2003; 2005), Gerbaudo (2011), Piacenza (2001), Labeur (2010), entre muchos otros. Por ello el trabajo comenzó por plantear la renovación de la enseñanza de la Literatura y de materias afines a ella

---

<sup>4</sup> Deriva asimismo de mi experiencia técnica en la Dirección de Educación Superior (DGCyE, provincia de Buenos Aires para el Instituto Nacional de Formación Docente) y de las tareas inherentes a ella: evaluación de estudiantes, desarrollo y evaluación curricular, redacción –como miembro de la Comisión de Expertos– del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Consejo Federal de Educación, res. 337/18).

en la formación docente del profesorado en Lengua y Literatura. También se elaboraron estrategias didácticas *ad hoc* para ser implementadas en el Espacio de la Práctica Docente IV en diversos servicios educativos de nivel secundario asociados.

Dado que el nivel secundario de la educación se presenta muchas veces como reflejo directo de lo que sucede en la formación docente, no solo porque es su nivel de aplicación sino también porque los profesores nóveles tienden a reproducir lo aprendido en aquella, es necesario e imprescindible a la hora de pensar sobre la enseñanza revisar la formación docente, ya que es en ella y no en el nivel secundario donde radica la base del problema.

La educación superior es eminentemente propedéutica en el sentido de que impactará directamente en las clases del nivel al que está destinado el profesorado, esto es, la escuela secundaria. En el área literaria, conforme al actual currículo, el estudiante en formación recibe una información socio histórica aplicable al fenómeno literario en general, muchas veces atravesado por categorías exógenas tales como movimientos, escuelas, traducciones, etc., que no son resultado ni forman parte necesariamente de la génesis literaria, categorías de las que muchas veces hasta los propios autores reniegan pues obturan la multiplicidad de sentidos que generalmente la literatura desea construir.

Cambiar el enfoque de la didáctica en la formación docente inicial fue –y continúa siendo– un desafío de la educación superior, sea ésta terciaria o universitaria. La decisión de transformar la visión cronológica, en que se veía una obra modélica para cada uno de los movimientos histórico-literarios o escuelas, por una organización temática presupuso abreviar en la corriente comparatística en particular en los dos aspectos referidos en el apartado anterior: la tematología y la intertextualidad.

### *Tematología en el nivel superior. El viaje, un ejemplo de ETD*

Al considerar, de acuerdo con U. Weisstein, que para los comparatistas “los temas constituyen el objeto de investigación ideal: los motivos pueden aislarse con mayor facilidad, pero debido a sus entrelazamientos interminables es más difícil seguir su evolución a través de la historia de la literatura” (Weisstein, 1975: 292), resulta válido el cuestionamiento didáctico: ¿cómo elegir un eje temático lo suficientemente amplio y versátil para que pudiese aplicarse tanto en el nivel superior como en el nivel secundario –o que al menos pudiese servir como puente entre ambos niveles educativos–, que permitiese motivar a los estudiantes y los movilizase en la autogestión de sus lecturas como una forma de avanzar en recorridos lectores autónomos? Estas características debía tener el eje por seleccionar para reestructurar el programa de la asignatura HSCL IV, donde se comenzó a aplicar esta experiencia.

Como se puntualizó en la sección “El Comparatismo en la Argentina”, la literatura de viaje ha sido y sigue siendo una de las vertientes más estudiadas por el Comparatismo. La LC y el Comparatismo han desarrollado, en sus orígenes en particular, numerosos estudios sobre la denominada Literatura de Viaje, porque es una temática que permite vincular de forma natural las diferentes literaturas nacionales a los ojos del viajero- narrador, entre otras perspectivas. Esto faculta acceder a una serie de reflexiones teóricas de investigadores comparatistas como punto de partida para avanzar en el terreno pedagógico.

Los relatos de viajes se presentan como un fenómeno particular de la literatura. En una visión diacrónica, la voluntad de representación de este tipo de relatos es interpelada por perspectivas y cosmovisiones tanto ideológicas como contextuales, generando de tal modo tensiones conflictivas en el territorio dogmático del género. Este tipo de textos sustenta características literarias que le son propias y que lo definen frente a otras formas de narraciones; mantiene vinculación especial con la experiencia demostrable y con el ‘efecto de realidad’ necesario para mantener la verosimilitud del texto, generalmente organizado en torno a un eje o itinerario, un trayecto que vertebra la acción. El género presenta, asimismo, una especial relación entre las categorías de autor, narrador y personaje; y admite desplegar la espacialidad entendida como escenario de variadas acciones.

Reflexiona Ricardo Piglia en “Los usos de la narración”, prólogo a *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos* de Sarah Hirschman:

[la literatura y su narración se construyó a partir de]...la gran tradición del viajero, del errante, del que abandona su patria; el astuto Ulises, el *polytropos*, el hombre de muchos viajes, el que está lejos, el que añora el retorno; el sujeto que está siempre en situación precaria, el nómada, el forastero, el que está fuera de su hogar y vive con la nostalgia de algo que ha perdido. (Hirschmann, 2011, p. 18).

Muchas de las historias que pertenecen al seno de la tradición pueden erigirse a partir de la idea de viaje. En el caso particular de un programa para HSCL, el viaje antiguo podrá estar representado por el viaje de Edipo tratando de huir de su destino; el medieval será el de la aventura caballeresca o el de la búsqueda dantesca del Paraíso; en el Renacimiento, el viaje se vuelve turbulento y la tempestad, humana para recuperar la patria perdida en Shakespeare o en las crónicas de Indias; en tiempos modernos aparecen los viajes científicos como el de Darwin por nuestra Patagonia, o el viaje político de la mano de Martín Fierro, en su ida y su vuelta; o el descenso onírico de Alicia; o la visión lorquiana del poeta llegado a Nueva York, o el

viaje eliotiano por la tierra baldía, bordeando el Támesis, ambos en los albores del XX. El viaje geográfico por Dublín será un recorrido psíquico en el *Ulysses* moderno. Los viajes de la ciencia ficción, por fin, evocan y se retrotraen a sus raíces: relatos de viaje mágicos, sobrenaturales o maravillosos. Y estas eran solo algunas de las conexiones posibles...

Pero fundamentalmente, el viaje es una temática que se despliega en múltiples motivos fácilmente reconocibles: la preparación, los ayudantes del viajero, los naufragios, los objetivos del viaje, la cartografía; las peripecias durante la travesía; su temporalidad, el descubrimiento y/o colonización de nuevos territorios, el retorno, el encuentro con el otro, el itinerario fantástico, el de los superhéroes, etc. lo que permite indagar con soltura y amplitud muchos aspectos, plantear diversas interpretaciones y definir parámetros de comparación.

En síntesis, resultó viable utilizar un eje temático que se desplegaba en el tiempo y en el espacio, y en diversos motivos, lo que permite introducir la historicidad de los textos a partir de su confrontación y no de una mera disposición cronológica, generando propuestas organizadas a partir de un Eje Temático Diacrónico (ETD). Indagar las posibilidades didácticas del Viaje como eje temático permitió organizar el cursado de HSCL IV en forma diferente a la que tradicionalmente marcaba la experiencia institucional –puede contrastarse con “Perspectivas didácticas en la formación docente”– y desarrollar la autonomía de la recepción de los alumnos de nivel superior en formación. De este modo se elaboró el siguiente modelo de programa:

			Textos base	Relaciones intertextuales
Eje temático diacrónico (ETD)	Tema: Viajes y viajeros	Edad Media	Benedeit, <i>El viaje de San Brandán/ Alighieri Commedia</i>	Hipotexto: <i>Navigatio Sancti Brendani Abbatis</i> (Anónimo) Interpretación de portulanos y mapamundis (cartografía)
			Polo, <i>El libro del millón o Viajes de Marco Polo</i>	<i>El turno del escriba</i> (Ema Wolf y Graciela Montes)
		Renacimiento (S. XVI)		Hipertexto: <i>Las ciudades invisibles</i> (Calvino)
			Shakespeare, <i>La tempestad</i> o <i>Sueño de una noche de verano</i>	Breccia, Buscaglia “La tempestad” en <i>Shakespeare dibujado. El sueño de una mañana de invierno</i> (Pratt)
		Neoclasicismo	Defoe, <i>Robinson Crusoe</i>	Relatos de naufragios. Fragmentos de <i>El corazón de las tinieblas</i> (Conrad); <i>Relato de un naufrago</i> (García Márquez)
			Swift, <i>Los viajes de Gulliver</i>	

	Modernidad (S. XIX)		<i>Alicia a través del espejo</i> (Carroll)
		Carroll, <i>Alicia en el país de las maravillas</i>	<i>Alicia en el país de las maravillas</i> (film de Tim Burton)
		Dickens, <i>Oliver Twist</i>	<i>Aguafuertes porteñas</i> (Arlt)
		Verne, <i>La vuelta al mundo en ochenta días</i>	<i>El faro del fin del mundo</i> (Verne); films varios
	S. XX	Calvino, <i>Las ciudades invisibles</i>	<i>Recursividad con Polo, Libro del millón o Viajes de Marco Polo</i> . Relación con pintura y música.

Esta reestructuración en primer lugar, permitió flexibilizar el corpus de la asignatura pues los estudiantes fueron convocados a elegir textos, objetivo que tiende a fortalecer la responsabilidad investigativa de los alumnos, su participación y especialmente, como anticipamos, su autonomía lectora. En segundo lugar, modificó las formas de construir el conocimiento pues las clases ‘estallaron’ en múltiples lecturas, en el conocimiento de nuevos materiales aportados por otros lectores, lo que significó el enriquecimiento de todos y la renovación del modelo áulico tradicional: docente enseñando–alumno aprendiendo, léase tomando apuntes y estudiando para rendir exámenes tradicionales elaborados *ad hoc*. Como resultado de esta modificación curricular en el interior de la cátedra, se generaron instancias de escritura y lectura de los estudiantes del profesorado que llevaron a reformular los instrumentos usuales de evaluación. Los habituales parciales o trabajos prácticos –frecuentemente utilizados en el nivel superior– fueron reemplazados por la elaboración de proyectos editoriales con enfoque comparatista, potenciales publicaciones para docentes del área. En el siguiente apartado se explicita el trabajo que se construyó focalizando la relación paratextual desde una perspectiva temática.

## *Planificar desde el comparatismo*

Además de reelaborar el programa de HSCL IV, también proponemos una reelaboración del programa HSCL I (así, la organización podrá mantener el eje diacrónico propio del objeto disciplinar, pero también se puede pensar una perspectiva comparatista desde la tematología). Esto permitirá observar y estudiar el fenómeno de la transformación tematológica en forma diacrónica e incluso generológica. Por poner solo un ejemplo, si tomamos como eje el héroe, podemos plantear esquemáticamente un desarrollo aproximado para Literatura antigua:

## » Literatura antigua

*Iliada*, la épica. *Odisea*, como relato de retorno. El modelo de héroe que representa Odiseo se transforma de una obra a otra. No obstante, el desarrollo del personaje comienza a manifestarse en *Iliada* en varios episodios que perfilan un determinado tipo de heroicidad, que es si se quiere, complementaria a la de Aquiles.

La figura de Odiseo es clave en el desarrollo épico de la *Iliada*. Sus acciones jalonan una serie de eventos centrales de la trama, al tiempo que perfilan un modo de actuar, cada vez más centrado en la acción de la reflexión. De este modo, Homero ubica a Odiseo como el encargado de devolver a Criseida a su padre, el sacerdote Crises; frenando la desbandada del ejército griego ante una fallida interpretación de una estratagema militar de Agamenón (primeros cantos); con éste, se encarga de concertar el combate singular entre Menelao y Paris y también se enfrenta con Héctor.

Aunque, sin dudas, uno de los episodios que es memorable –y que marca el perfil del héroe– es la embajada a Aquiles: Odiseo, junto con Áyax y Fénix, acude ante Aquiles con el fin de convencerlo de que retorne al combate. Ante el fracaso de esta empresa y, tras un consejo nocturno, Odiseo y Diomedes son comisionados para una misión de espionaje en territorio enemigo.

Luego, en la asamblea, Odiseo aconseja calma a Aquiles, impaciente por vengar la muerte de Patroclo, indicándole la conveniencia de que el ejército descanse y recobre fuerzas con la comida. En los juegos fúnebres en honor de Patroclo, Odiseo iguala en la lucha con el poderoso Áyax, y obtiene como premio un ánfora de plata.

Por fuera de la *Iliada* –o, mejor dicho, ya en el terreno de lo mítico– sabemos que Odiseo es herido durante la lucha que se entabla en torno al cadáver de Aquiles, y que es él quien obtiene frente a Áyax las armas del héroe muerto. De este modo, comienza a cobrar relevancia y a afianzarse un modelo de heroicidad que no solo es bueno en el combate, sino que se asienta en la astucia, en la observación y en la inteligencia. Él es quien captura al vidente Heleno, gemelo de Casandra, quien le revela el secreto de que Ilión no será conquistada sin el concurso de las flechas de Heracles y otras proezas. Junto con Diomedes entra en la ciudad fortificada disfrazado de mendigo, y consigue robar el Paladio, imagen de Atenea que aseguraba la inexpugnabilidad de la ciudad en tanto ésta permaneciese en su interior. Y, finalmente, es a Odiseo a quien se le atribuye la idea de construir el famoso caballo de madera en cuyo interior se alojaron treinta guerreros escogidos, mientras los demás simulaban poner fin al asedio, lo que habría de motivar la caída de Troya.

Por ello, Homero centra su mirada en Odiseo para continuar la *Iliada*. En la *Odisea*, el modelo heroico ha sido desplazado a un tipo de relato que recupera los relatos de retorno de los viajeros que han peleado en Troya. De las fabulosas aventuras relatadas por Odiseo, podemos recuperar, en la línea que venimos analizando, lo que podríamos considerar, con fines didácticos, el final del planteo de la *Iliada*: el

encuentro que Odiseo tiene con Agamenón y con Aquiles –ambos muertos ya– en el Hades. Poco queda del esplendor de los guerreros: uno ha muerto a manos del amante de su mujer –Agamenón– y otro prefiere ser un esclavo en una casa pobre que a reinar entre los muertos –Aquiles. De hecho, Odiseo dialoga con las almas de varios muertos, además de las señaladas, pero son especialmente significativas la de Heracles y la del adivino ciego Tiresias, personaje central de *Edipo rey* de Sófocles.

Luego de *Ilíada* y *Odisea*, la figura de Odiseo se vio refundida en una serie de textos que tratan diferentes aspectos del héroe. En forma diacrónica, se pueden ver asimismo las transformaciones del personaje y de las circunstancias en que se desarrolla. Así, un corpus posible para abordarlo didácticamente puede ser:

- *El mayor encanto, Amor* o *El mayor hechizo, Amor* de Pedro Calderón de la Barca (se centra en las peripecias de Ulises y su tripulación en la isla de la hechicera Circe);
- *Commedia* de Dante Alighieri (Canto XXVI del “Infierno”) donde Odiseo y Diomedes comparten un flamígero castigo por haber ejecutado fraudulentos consejos sin reparar en sus consecuencias. Asimismo, Odiseo es castigado por su temeridad –no permaneció en Ítaca, sino que se hizo de nuevo a la mar, franqueando incluso las columnas de Hércules– y por su deseo de conocimiento, más allá de los límites impuestos por la divinidad.
- *Os Lusíadas* de Luís de Camões, texto en el cual se atribuye a Odiseo la fundación de Lisboa.
- Poema “Ítaca” de Constantino Cavafis, en el que –dirigiéndose al lector– se expone que el objetivo y desarrollo de la escritura está en el viaje en sí mismo, en su transcurrir y no en el regreso a las tierras de Ítaca.
- El film *Ulises* (dir. Mario Camerini, 1954) con Kirk Douglas como Ulises, Anthony Quinn y Silvana Mangano, considerada una superproducción europea y una de las mejores transposiciones fílmicas de la obra.
- *Es tan difícil volver a Ítaca* de Esteban Valentino propone una mirada renovada de la figura del héroe para lectores adolescentes.

» Literatura medieval

Para planificar un corpus de textos ficcionales que permitan desplegar los conceptos centrales de la historiografía literaria medieval resulta particularmente eficaz centrarnos en temáticas, personajes o géneros que se desarrollen en este período y que puedan ser estudiados tanto en clases teóricas como prácticas, pensando asimismo en la transposición didáctica para el nivel secundario de la educación. No desconozco que, para seleccionar los contenidos y temas básicos para desarrollar la enseñanza de esta unidad curricular, es imprescindible resolver el hecho de que se deben abordar contenidos extremadamente amplios y complejos en el primer año de la formación docente.



Los textos que constituyen la materia no solo abarcan siglos diversos y distintas lenguas, sino que además suman la dificultad de su doble historicidad: la propia del contexto en que fueron creados y la que proviene de la situación de recepción, en la que hay que evitar confusiones y anacronismos. Por otra parte, no puede eludirse el hecho de que los estudiantes no acceden a los textos originales sino a traducciones, no siempre asequibles ni confiables. Esto implica un posicionamiento docente especial, pues resulta imprescindible intentar superar estas dificultades y los límites de la lectura de traducciones. Estas consideraciones me llevaron a considerar cuidadosamente los criterios que legitimen el recorte que presento al estructurar un plan de prácticos en el que debe primar la coherencia interna. Solo de este modo el trabajo que propongo no será una simple sumatoria de textos y autores, sino una muestra suficientemente significativa como para que los estudiantes no pierdan la perspectiva histórica ni la conciencia de la riqueza del campo de estudio.

Una manera adecuada de enfrentar este problema es construir un plan que posea una unidad cronológica (diacronía), pero al mismo tiempo despliegue múltiples ejes comparados (tematológico, generológico y 'seguir un personaje') lo que permitirá seleccionar un conjunto de textos que, por su diversidad, planteen problemas de abordaje y metodologías críticas variadas<sup>15</sup>.

El recorrido puede estar organizado por los siguientes núcleos:

		Eje de la comparación
Comparatismo	Eje diacrónico	a. temático
		b. genérico
		c. seguimiento de un personaje

a. En este punto, nos inclinamos por elegir el tema: bestias, monstruos, criaturas fantásticas y fabulosas en el medioevo europeo. El análisis de los textos breves permite a su vez focalizar en lo bestial, lo fantástico, lo monstruoso, lo maravilloso y otras formas de alteridad como las metamorfosis, la licantrópía, la ambigüedad, la animalidad, lo que generará lecturas inquietantes que ayudarán a los alumnos a acercarse al imaginario medieval europeo.

— Corpus

1. Bestiarios, selección

<sup>15</sup> Lo que se desarrolla aquí son solo algunas de las posibilidades de organización. También puede incluirse, por ejemplo, el trabajo comparado con las tres versiones de *Tristán e Iseo* (Bérout, Thomas y Gottfried von Strassburg). O avanzar en la lectura de textos renacentistas, tal el caso de las obras de Francois Rabelais: *Pantagruel, Gargantúa* (Caba, 2009).

2. Benedeit, *Le Voyage de Saint Brendan* (la isla- ballena vv. 441-478; vv. 831-846; vv. 1615-1620; lucha de monstruos marinos vv. 897-1066).

3. *Sir Gawain and the Green Knight* (en particular *stanzas* 7-20; 33-45; 46-48; 53-56; 65; 76-78; 87-99).

4. *Beowulf* (lucha con Grendel -vv. 710-836- y combate con el dragón (vv. 2519-2709).

5. *Saga de los volsungos*, capítulos XVIII a XX (lucha con el dragón Fafnir);

6. "Bisclavret" (*Lai* de Marie de France)

#### b. *Lais*

En la Alta Edad Media, en Francia y en Bretaña, circularon historias escritas en bretón, de origen céltico, sobre temas heroicos, fantásticos o de fábula moral, denominados *lais*. El término refiere a "una clase de narración breve escrita en versos octosílabos pareados y de temática amorosa" (Amor, 2000, p. 8). No se ha conservado ningún *lai* en bretón, pero sí traducciones francesas del S.XII, en particular, las de la poetisa anglonormanda Marie de Francia.

Elegantes y poéticos, los *lais* tratan temas románticos y comprenden numerosos elementos mágicos y fantásticos. Marie de France reformula en éstos las composiciones musicales que los bretones tocaban con arpa; se inspiran, por lo tanto, en los juglares, pero su elaboración literaria se debe a su trabajo. Muchos los consideran un género en sí; otros, por el contrario, sostienen que "el vocablo reconoce múltiples acepciones que consignan géneros dispares, tanto líricos como narrativos" (Amor, 2000, p. 8). Los intentos por definirlos como tal destacan invariablemente su carácter idealizante, y se sustentan en la alta frecuencia con que, en ellos, lo maravilloso se propone como respuesta sobrenatural a problemáticas concretas, que, de hecho, quedan sin solución en el mundo real.

Los *lais* de Marie de Francia son polisémicos, portan en sí las resignificaciones semánticas propias de las instancias de producción que les dieron lugar en cada caso. En este sentido, Carlos Alvar, en su introducción a los *Lais* de Marie de France sostiene:

El proceso que llevó a (...) esta polisemia se puede explicar del siguiente modo: un hecho determinado (*aventure*) es contado por alguien, que puede ser su protagonista o un testigo (*cunte*), en recuerdo del acontecimiento o del relato a que dio lugar, los bretones compusieron un *lai* musical (*lai*), que podía ser cantado o simplemente tocado en algún instrumento; por último, Marie de France pretende reconstruir las circunstancias que llevaron a la composición de ese *lai* (Raisin) (1975, p. 12).

Los doce *lais* que componen el conjunto textual de Marie de Francia describen situaciones posibles y concretas de la sociedad del S. XI, dando por descontada la base filosófico-política feudal y la constitución de una nueva clase: la de la caballería. Muchos teóricos, Dubost (1991), Le Goff (1994), entre otros, ven en estos textos la plasmación fija de significados para la sociedad reflejada, que cristalizó el rígido esquema cristiano. Este esquema de significaciones fijas ha determinado que los *lais* posean una serie de características: la carencia inicial, el conocimiento de esa falta por parte del protagonista, la oposición al agresor, la presencia de un colaborador del protagonista, el acuerdo entre protagonistas, el regalo como símbolo de acuerdo, el enfrentamiento a un peligro, la traición, la unión o separación de los personajes. Sin embargo, esta simplicidad permite incluir la representación de lo extraño y lo maravilloso, que adopta una de las formas de alteridad - tal vez la más productiva e inquietante - propia del mundo medieval, la animalización. Los *lais* permiten abrirse hacia los bestiarios fantásticos que, procedentes del mundo grecorromano, bizantino y persa, se apoderan del mundo cristiano románico no sin resistencias. Pero el románico sacraliza esta estética pagana convirtiendo a los animales -tanto reales como imaginarios- en portadores de virtudes o perversiones, por lo que su aparición en diversas manifestaciones artísticas que van de lo arquitectónico, lo musical, lo pictórico hasta lo literario es reinventada y usada con sentido de enseñanza y advertencia. Es innegable que el bestiario fantástico es un motivo que genera gran fascinación entre nosotros y el que mayor efecto de intimidación provocaría en el hombre medieval. Estas peculiares e imaginativas bestias se componían por combinación de partes de animales diferentes, creando estampas, en ocasiones, atroces y podían ser representadas solas o en lucha entre sí o con hombres indefensos, con el objetivo de conmovir y motivar al creyente en su esfuerzo por evitar las tentaciones y renegar del pecado. Aunque muchos símbolos tienen dualidad de significados, incluso completamente opuestos, el románico usó ciertos animales con predilección para manifestar el bien y otros como formas del mal y del diablo. La licantropía fue, entre muchas, su forma privilegiada, dando lugar a la maldad, lo bestial, lo infrahumano. En forma compensatoria, las aves, por ejemplo, representan la posibilidad transformadora de la ascensión. Así, podemos comparar en un corpus: los *lais* "Yonec" y "Bisclavret" (Caba, 2008; 2015).

### c. Saint Brendan

Otro núcleo temático que puede ser explorado y que se sostiene en un eje diacrónico propio del Medioevo es el corpus en torno de la legendaria figura de Saint Brendan de Clonfert, monje irlandés (ca. 483- ca. 577). Existe registro de sus viajes -reales o ficcionales- a lo largo de Europa y de allí proviene un número equivalente de relatos en lenguas vernáculas, versiones que hacen su aparición entre el siglo IX y el XII. Los hipotextos de esas versiones se remontan a *Navigatio sancti Bren-*

*dani Abbatis*—en adelante NSBA—, que data del siglo IX, presumiblemente escrita por un monje irlandés en Lorena, con numerosas traducciones en diversas lenguas vernáculas y a la obra anglonormanda *Le Voyage de Saint Brendan*—en adelante, VSB— (Benedeit, ca. 1120), cuya difusión abarcó principalmente Francia, los Países Bajos y Alemania. Dentro de las historias maravillosas que recorren la Literatura y que vinculan de forma ineluctable Europa con América, quizá una de las más perdurables y, paradójicamente, menos divulgadas en el ámbito académico argentino sea, precisamente, la que reconstruye los periplos marítimos de este marino. Lo cierto es que en torno a Brendan se han tejido las más increíbles historias: que arribó al Paraíso luego de haber atravesado diversas islas que le presentaron desafíos fabulosos: luchas de monstruos marinos, la fuente de la eterna juventud o de la longevidad extrema, el encuentro con Judas, los animales que hablan, los ángeles caídos y la visión del Infierno. Pero de todos los portentos que se desarrollan, el más interesante es, sin dudas, el episodio que referimos: una ballena emerge del mar y se metamorfosea en isla para que Brendan y su compañía de monjes celebren la Pascua. VSB desarrolla un ciclo que dura siete años, que se reinicia por un episodio que es central en el texto literario y que se convierte asimismo en el origen de la leyenda: una isla intermitente, que aparece y desaparece en el mar y luego se revela como una ballena o un gran monstruo marino.

A lo largo de los siglos, ha abundado en el imaginario popular toda suerte de historias en torno a navegantes, y el mar es, sin dudas, el espacio ideal para plasmar estas historias no solo por reproducir el modo real en que los nuevos espacios y rutas consolidaron la expansión del mundo, en especial desde la Edad Media, sino fundamentalmente porque el exotismo representado por la insularidad promovió el florecimiento de la imaginación. En el caso de Saint Brendan, a su vez, permitió desplegarse en dos tradiciones que *a priori*, discurren en espacios muy diferentes. Por un lado, en el ámbito de la literatura —haciendo la especial salvedad de que la leyenda pulula en la frontera muchas veces endeble en el Medioevo, entre lo dogmático-religioso y lo propiamente ficcional—; y por otro, en el de la geografía, y más específicamente, en la aparición y recurrencia de la figura de Brendan y de su isla, en la cartografía histórica. Así, la geografía no solo trabaja en la dimensión física sino ideológica, al condensar en un espacio insular y en el piélago que funciona como su marco, diversos postulados geopolíticos, morales, sociales y hasta doctrinarios. Brendan de Clonfert, el evangelizador, el visionario, el explorador, el fundador, ha forjado a lo largo de los siglos y hasta la actualidad, una de las historias atlánticas más fascinantes para navegantes y lectores.

Desde el punto de vista didáctico, abordar el conjunto textual que proponen los relatos en torno del monje irlandés puede resultar muy productivo: en primer término, porque, como afirmamos, amplía la selección medieval que tradicionalmente

se ve en las aulas de escuela secundaria (lo observado en nuestra investigación: *Poema de Mio Cid*, *Beowulf*, *El cantar de Rolando*, *El cantar de los Nibelungos* y unos pocos textos más) y porque es un texto que presenta cierto misterio y fascinación: explora el bestiario, la cartografía, la historia de la navegación, incluye objetos y seres maravillosos (aves con cantos angelicales, fuente de la perpetua juventud, alimento imperecedero y eterno, etc.), prefigura la división teológica tripartita de infierno– purgatorio– paraíso...con el plus de que la leyenda se vincula con nuestro territorio. Fremiot Hernández González rastrea la transformación del “nombre irlandés primitivo del santo que dio origen a la leyenda” –Brénain o Brenaind– hasta variantes españolas tales como Blandón, Blondón [...] e incluso las simbiosis “Samborondón o Zamborondón, Samborombón, etc”. (2006, p. 6). Al respecto, advierte que el nombre de Brendan –San Borondón, y sus variantes, para los españoles–: “Se trata del nombre de una bahía de la costa este de la República Argentina, en donde desemboca un río que lleva el mismo nombre, Samborombón” (2006, p. 7). En este punto es necesario aclarar que, respecto del nombre del río y la bahía de Samborombón en la provincia de Buenos Aires y su relación con la isla intermitente, esto circula como una referencia mítica. Nuestra consulta en el Archivo General de Indias, en la que hay registros documentados de los viajes de Fernando de Magallanes por América del Sur –al menos hasta donde hemos podido investigar– arroja como resultado que no hay mención de esta denominación. Sin embargo, es bien sabido que Magallanes fue bautizando—por decirlo *grosso modo*— los lugares que iba atravesando, pero la toponimia de estos dos accidentes —en particular la bahía, que referiría a la complementariedad de la isla de San Borondón para los españoles— no se consignan ni en el *Viaje de Albó* ni en el *Diario* de Antonio Pigafetta, cronistas ambos de la expedición magallánica que finalizara Juan Sebastián Elcano en 1522. En el caso de Pigafetta se considera que su *Relazione del primo viaggio intorno al mondo* representa un registro pormenorizado de esta travesía y en él nada se consigna respecto de la referencia a San Borondón (Samborombón)<sup>16</sup>.

Otro texto que sigue resonando en nuestros días es la referencia que evocan en “El zaratan” Jorge Luis Borges y Margarita Guerrero en su *Libro de los seres imaginarios* (1967).

<sup>16</sup> Agradezco en especial a la Sra. María Ángeles Pacheco Fernández, del Departamento de Referencias del Archivo General de Indias, el acceso a los textos referidos a Patronato, 34 R5 en relación con el texto de Albo (en lo que concierne, en especial a la imagen n° 8 del citado archivo) y la edición castellana de una descripción del viaje escrita por Antonio Pigafetta entre 1522 y 1525. Asimismo, a Guillermo Piliá (Universidad de La Plata), quien me orientó en la búsqueda de materiales en el Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires “Ricardo Levene” respecto de una edición de la cartografía jesuítica con introducción de Enrique de Gandía que registra leyendas geográficas americanas, y en la cual, pueden verse las variaciones de los topónimos, aunque no se desprende de éstos que efectivamente Magallanes se hubiera inspirado en Saint Brendan para dar nombre a la bahía y al río homónimo. Para mayor información sobre la leyenda brendaniana puede consultarse: Burgess y Clara Strijbosch, 2000.

Con fines didácticos, el corpus literario entonces puede ampliarse a la lectura de los mapas y portulanos históricos que relevan el mito brendaniano. Si quisiéramos establecer los principales hitos —que por supuesto no agotan el tema— que se sitúan en los orígenes de la cartografía occidental como disciplina en relación con Brendan y su isla encontraremos el Planisferio de Ebstorf: “Isla perdida. Saint Brendan la descubrió, pero nada se ha encontrado desde entonces” (Ebsfort, ca. 1234). También el Mapamundi de Hereford (ca. 1290), cuyo texto dice: “las Islas Afortunadas o islas de Saint Brendan”, mapa en forma T/O que ubica este archipiélago cerca de las costas de África. Muchos son los mapas medievales que aluden a esta isla, siendo los más notorios: Pizzigani (1367) —que incluye en el mapa un retrato de Brendan—, Weimar (1424), Beccari (1435), Toscanelli (1467), Torriani o del Castillo (1686). Llamativamente, en forma conexas con lo cartográfico, hay una referencia que evoca la isla brendaniana en el *Diario de a bordo* de Cristóbal Colón, con fecha 25 de septiembre de 1492<sup>17</sup>, un avistaje de tierra cuya localización no corresponde con ninguna de las islas cartografiadas cercana a la zona de las Canarias.

También pueden establecerse relaciones hipo e hipertextuales. Así, se relaciona con textos como *El viaje de Bran*, antiguo *immram* irlandés de origen celta, del que toma, según Ianello (2011), su estructura general o con *Vida del bienaventurado San Amaro* (Caba, 2019). Finalmente, puede relacionarse con el hipertexto *The Brendan Voyage* de Tim Severin, libro que dio origen al film homónimo (1978) y relata la reconstrucción hipotética del viaje del santo, reproduciendo las condiciones materiales del viaje medieval. No obstante, no hay evidencia confiable que indique que Brendan haya llegado a Groenlandia o a América. El navegante Tim Severin demostró en los años 70 que es posible que un bote de características similares a los curragh celtas hubiera podido llegar a América del Norte y así lo refleja el film *The Brendan Voyage* (1978), que documentó la hazaña de su equipo. Lamentablemente, que los medios materiales permitan demostrar la hazaña no prueban fehacientemente que Brendan hubiera alcanzado tierras americanas antes que Colón o los pueblos nórdicos. (cf. Severin, T. (1978) *The Brendan Voyage, the Greatest Adventure of the Sea Since Kon-tiki*, Londres, Arrow Books).

### *Intertextualidad en el nivel superior: de lectores a editores*

Una de las principales preocupaciones didácticas, en especial en el nivel de la formación docente, es la dificultad que presentan los estudiantes en la apropiación de una de las relaciones textuales analizada y establecida por Genette (1983): la relación

<sup>17</sup> Varela, Consuelo (1982) *Cristóbal Colón. Textos y Documentos completos, Relaciones de viajes, cartas y memoriales*. Madrid: Alianza. [Cabe recordar en este punto que el documento autógrafo original de Colón se perdió, por lo cual los historiadores recurren como fuente a la copia que incluye fray Bartolomé de las Casas en su *Historia de las Indias*].

intertextual de paratextualidad –puede confrontarse con “Dos columnas: la temato-  
logía y la intertextualidad”, en la que se define este tipo de relación intertextual-. Los  
alumnos del profesorado en Lengua y Literatura muchas veces pueden teorizar sin  
problemas sobre esta cuestión e incluso realizar un trabajo descriptivo taxonómi-  
co respecto del paratexto, similar a la elaboración hecha por Maite Alvarado (1994)  
para su comprensión y estudio. Sin embargo, no pueden integrar esta noción en la  
perspectiva de la lectura, es decir, anticipar sentidos a partir del análisis de títulos y  
subtítulos, tipos de prólogo, perspectivas de la disposición gráfica de textos e imá-  
genes, epígrafes, inclusión de datos estadísticos, anexos, listas onomásticas, tipos  
de índices y apéndices, productividad en la ilustración y diagramación de portada  
y contraportada, etc.

Esta dificultad se traslada a la didáctica en el nivel secundario de la educación  
pues en general no se enseña a incorporar el paratexto desde la perspectiva lectora,  
lo que implicaría mostrar las ventajas del análisis paratextual como clave de lectura,  
teniendo en cuenta que los paratextos cargan un plus de elementos tanto textuales  
como contextuales que ayudan a los lectores a aproximarse autónomamente al texto.  
Uno de los aspectos detectados en las aulas, tanto de nivel superior como de nivel  
secundario, es que los alumnos no leen los paratextos por no considerarlos relevantes  
para la comprensión, y en consecuencia, no los reconocen como una herramienta  
necesaria en la construcción de hipótesis sobre la lectura, entre otras cuestiones<sup>18</sup>.

Nuestra investigación indagó en cómo trabajar con esta relación intertextual, en  
primer término, en el nivel terciario. Luego del análisis de la experiencia, elaboramos  
proyectos para el nivel secundario. Se pensó en primer lugar si una transformación  
de estas características era posible. Como se expuso en la sección “Comparatismo”  
existen escasas aproximaciones didácticas de la LC en nuestro medio, aunque sin  
dudas uno de los más notables fue el caso de Jorge Luis Borges al frente de la cáte-  
dra de Literatura Inglesa de la Universidad de Buenos Aires. Como afirma A. Crolla,  
Borges fue un comparatista *avant la lettre* en la medida en que, como referíamos, el  
Comparatismo en nuestro país se constituye formalmente décadas más tarde (Crolla,  
2008/2009, p. 26). Tengamos en cuenta que Borges se hace cargo de la cátedra de  
Literatura Inglesa de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)  
en 1956 mientras que el Comparatismo argentino ve su origen formal en 1992.

Y entonces cobró sentido la cita que encabeza este libro:

¿Cómo se puede pensar en la literatura argentina fuera de la literatura es-  
pañola? ¿Cómo es posible pensar en ella fuera de la influencia francesa?  
Imposible. No se puede hablar de Chaucer- sin pensar en los italianos y los

<sup>18</sup> Cfr. La sección: ¿Y si empezamos por los paratextos? De Martín Fierro a Gulliver.

franceses. Imposible, no tiene ningún sentido. Y no podemos hablar de estos últimos sin pensar a la vez en alguien. **Posiblemente la literatura comparada sea la única cosa que tenga sentido...** (Borges citado por Burgin, 1998, p. 58).<sup>19</sup>

Por ello se diseñó una secuencia de estrategias pedagógicas tendiente a construir un proyecto áulico en torno a un eje temático en el que además se exploraran las posibilidades didácticas de las relaciones paratextuales. Entre los propósitos planteados se pueden consignar:

1. Brindar a los estudiantes los elementos teóricos y los conocimientos indispensables para coger recorridos lectores a partir de textos propuestos de diversos momentos de la historia literaria.

2. Ofrecer la posibilidad de reflexión de la organización textual con miras a la transposición didáctica en escuela secundaria.

3. Promover la reflexión sobre el fenómeno particular de la literatura de viajes, en particular respecto de las nociones de contexto de producción, contexto/s de recepción, narrador, personajes, espacio/s, tiempo/s y acción/es.

4. Motivar el análisis de las relaciones entre literatura y paraliteratura y los fenómenos de intertextualidad (en particular paratextualidad) y entrecruzamiento de códigos discursivos a partir de la observación de estos rasgos en las diversas obras planteadas.

5. Desarrollar la capacidad crítica necesaria para evaluar los alcances, límites y pertinencia de diversos enfoques críticos que se pueden aplicar al estudio de las obras propuestas.

Para llevar a cabo el proyecto, en primer lugar, se les pidió a los alumnos que eligiesen, a partir del eje general Viaje, un motivo particular que se desprendiese de éste. A continuación se aportó bibliografía tanto de LC como de literatura de viajes<sup>20</sup>.

Luego se les indicó que eligieran del programa HSCL IV una obra como texto base y que la vinculasen con al menos dos textos a partir del motivo por ellos escogido. Dicha elección debía, además de ser literaria en sí, presentar una perspectiva didáctica concreta, es decir, ser aplicable para alguno de los tres años de escuela secundaria superior conforme a los DDCC vigentes en la provincia de Buenos Aires. Esta consigna permitió, además, superar el diagnóstico que realizaron los docentes orientadores respecto de la incorporación de textos leídos en forma personal, pues rompe la lógica cronológica que frecuentemente plantean los textos escolares e instala otra forma de abordaje, la tematólogica, al tiempo que habilita la autonomía de los alumnos- lectores.

---

<sup>19</sup> Agradezco los datos de esta cita a la prof. Lía Mallo de Albarracín de la Universidad Nacional de Cuyo, discípula del prof. Nicolás Dornheim. [El destacado de la cita es mío].

<sup>20</sup> Entre la extensa bibliografía básica se pueden destacar: Carrizo Rueda, Sofía, 2008; Ginzburg, Carlo, 2002; Ottmar, E., 2003; Peñate Rivero, 2004.





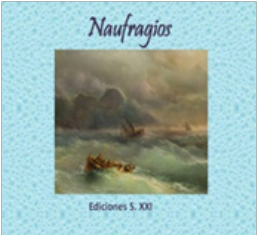


Una vez elaborados estos proyectos, que constituyeron formalmente el primer parcial de HSCL IV (lo que implicó también redefinir, como afirmamos, la evaluación), se apeló a una propuesta sugerida por una experiencia similar planteada por G. Bombini (2001, p. 58):

Los alumnos, puestos en situación de llevar adelante una producción de tipo editorial, se presentan como ejemplo interesante de la relativa autonomía de la literatura en el aula escolar. Manipulan textos, toman decisiones acerca de su selección y del interés de su lectura y, en este sentido, desarrollan actividades propias de lectores autónomos; están produciendo una antología y esta tarea no se subordina a un conocimiento escolar preestablecido, sino que su lógica de producción se parece a la que desarrolla un lector profesional.


En definitiva, la idea fue transformar ese proyecto en la planificación de un libro publicable para hipotéticos docentes de literatura. Para ello, los alumnos debieron diseñar tapa y contratapa, incluyendo la redacción de los paratextos que allí suelen utilizarse: título y subtítulo del conjunto textual, un *abstract* y datos de autor o colección en contratapa. Asimismo, completaron el proyecto con la redacción de un prólogo, que, a modo de fundamentación, explicitó las decisiones tomadas respecto de la selección del motivo temático, información autoral y contextual de las obras que conforman el corpus, posibilidades didácticas, vinculación con los DDCC vigentes, etc.

El siguiente cuadro sintetiza algunos de los proyectos diseñados que partieron de un proyecto de tipo editorial, a partir del ETD.

Libro	Textos	ETD	Portada
<p>La otra mirada del espejo: los sueños. Un viaje a lo desconocido</p>	<p>- Alighieri, <i>Commedia</i> - Carroll, <i>Alicia a través del espejo</i> - Borges, J. L., "Las Ruinas circulares" - Borges, J. L., Nueve ensayos dantescos</p>	<p>Los sueños</p>	

<p>Liderazgo. Viajes en el tiempo y en el espacio</p>	<p>-Homero, <i>Odisea</i> -Benedeit, <i>El viaje de San Brandán</i> -Apolo XIII (Howard, 1995)</p>	<p>Liderazgo</p>	
<p>Nafragios como metáfora en la literatura europea</p>	<p>-Berceo, "El romero naufragado" en <i>Milagros de Ntra. Señora</i> -Shakespeare, <i>La tempestad</i> -Conrad, <i>El corazón de las tinieblas</i></p>	<p>Los naufragios</p>	
<p>Coordenadas literarias</p>	<p>-Homero, <i>Odisea</i> -Polo, <i>El libro de las Maravillas</i> -Defoe, <i>Robinson Crusoe</i></p>	<p>Cartografía</p>	
<p>Los hilos de la espera</p>	<p>-Homero, <i>Odisea</i> -Anónimo, "Romance de la Catalina" -Serrat, "Penélope"</p>	<p>La espera</p>	

<p>Traiciones Recorrido literario sobre la figura del traidor</p>	<p>-Alighieri, <i>Commedia</i> -Shakespeare, <i>Hamlet</i></p>	<p>La traición</p>	
<p>El hombre: juguete del destino</p>	<p>-Homero, <i>Odisea</i> - Anónimo, <i>Poema de Mio Cid</i> -Carroll, <i>Alicia en el país de las maravillas</i></p>	<p>Juegos del destino</p>	<p>HOMBRE:</p>  <p>JUGUETE DEL DESTINO</p>
<p>Poder. Una tentación natural...</p>	<p>-Polo, <i>El libro de las maravillas</i> -Swift, <i>Los viajes de Gulliver</i> -Saint Exùpery, <i>El principito</i></p>	<p>El hombre y el poder</p>	
<p>Violencia textual. El ejercicio del poder en la literatura</p>	<p>-Alighieri, <i>Commedia</i> -Solarí "Vencedores vencidos" -Orwell, <i>1984</i></p>	<p>El poder</p>	

<p>La otredad. Nosotros y los otros</p>	<p>-Conrad, <i>El corazón de las tinieblas</i> -Polo, <i>El libro de las maravillas</i> -Colón, <i>Diario de a bordo</i> -Giovagnoli, <i>Viajeros</i></p>	<p>La otredad</p>	
---	---	-------------------	--

## Conclusiones preliminares

Por supuesto que durante el desarrollo de esta experiencia se planteó el cuestionamiento sobre si el derrotero estaba bien trazado. En otras palabras, si los objetivos estuvieron bien diseñados y si eran pertinentes, fiables y válidos para un tipo de investigación hermenéutica en la formación literaria en el nivel superior. Una cuestión fue puesta de manifiesto: en la formación docente la asignatura HSCL debe construir marcos teóricos diacrónicos respecto del objeto literario, entendido como una manifestación cultural y social.

Dado que, en contigüidad, los estudiantes (casi a punto de recibirse de profesores de Lengua y literatura) deberán dictar una asignatura de nivel secundario, Literatura, que está centrada en la práctica social del lenguaje y no en su periodización, existió el cuestionamiento sobre la vinculación entre la visión historiográfica que HSCL demanda, lo temático y la transposición didáctica y si el Comparatismo puede, y de qué modos ayudar a cumplir los objetivos planteados.

Las conclusiones de la experiencia realizada fueron que el enfoque comparatista permitió:

- realizar un vasto recorrido (tanto geográfico como temporal);
- incorporar la autogestión de los lectores, en este caso, estudiantes en formación;
- fomentar la reflexión y práctica funcional de elementos paratextuales;
- generar propuestas de escritura para destinatarios específicos implícitos;
- favorecer el trabajo colaborativo y de proceso;
- gestionar y actualizar programas de edición de imagen y texto.

Para el primer objetivo, la realización de un recorrido literario, nos retrotrae, inevitablemente a relacionar esta experiencia con la que refieren Martín Arias y Martín Hadis, quienes en 2000 emprenden la cíclopea tarea de reconstruir el dictado de un año de la cátedra de Literatura Inglesa en la Universidad de

Buenos Aires a cargo de Jorge Luis Borges. En ese trabajo, luego de analizar todas sus clases concluyen que, lejos de haber estudiado exclusivamente literatura inglesa, “cuando llegamos por fin a nuestra meta, habíamos recorrido más de dos mil años de historia, los siete mares y los cinco continentes” (Arias y Hadid, 2000, p. 21).

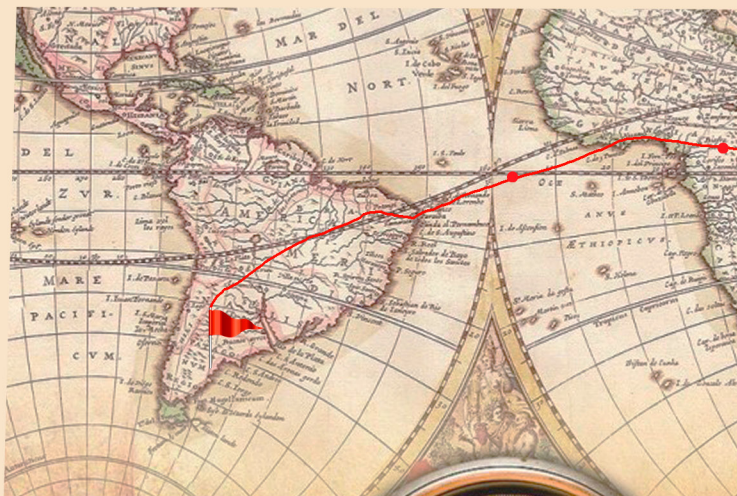
En particular, para el último de los objetivos, aclaramos que los diferentes lenguajes artísticos utilizados en los proyectos demandaron la gestión de programas digitales de video, edición de imágenes, etc. Asimismo, rompieron la lógica textual tradicional y se abrieron a nuevas formas lingüísticas o multimediales, por ejemplo, elaboración de *storyboards* – guión mixto lingüístico y visual que desarrolla la forma que llevará adelante una filmación–, o de videos dibujados animados, del denominado estilo *Draw my life*.

El trabajo realizado permitió integrar dos áreas tradicionalmente incomunicadas: Historia de la Literatura, por un lado y Didáctica de la Literatura, por el otro y esto fue posible porque el Comparatismo se constituyó en metodología. Este trabajo favoreció un modo de abordaje de lo literario que puso el énfasis –y se apoyó– tanto en la temalogía como en vinculaciones generales del campo de la intertextualidad.

En la aplicación áulica se pudieron aprovechar globalmente los saberes previos de los estudiantes y sus intereses lectores concretos al plantear la visión diacrónica de la literatura desde sus procesos históricos en una perspectiva intertextual.

Asimismo, la propuesta ha contribuido a superar la disociación entre circuito escolar y circuito social, fomentando en los estudiantes la ineludible y enriquecedora comunicación entre textos y la aproximación a un sistema autónomo de lectura.

# *Itinerarios recorridos*



# *Perspectivas didácticas del Comparatismo en la escuela secundaria*

“Regesé de mis viajes,  
navegué construyendo la alegría”  
(Neruda, Pablo, inscripción  
en la entrada de su casa en Isla Negra).

Recuperando aportes de G. Fenstersmacher, G. y M. Wittrock (1989), Edith Litwin (1996: 97) plantea que una buena propuesta pedagógica es aquella que se sustenta en tratamientos metodológicos que apuntan a encontrar para cada contenido la mejor manera de ser enseñado, entrelazando la buena enseñanza<sup>21</sup> con aprendizajes significativos que generen comprensión en los estudiantes. Durante la construcción del marco teórico que sustenta su praxis, todo docente somete –o debería someter– sus saberes científicos a una transformación que los convierta en enseñables. Esta transposición será más o menos sólida en la medida en que el docente haga consciente su responsabilidad frente a la fundamentación epistemológica de su saber como punto de partida y como organizador del modo de enseñar. Es decir, la objetivación del marco teórico metodológico debería ser una práctica explícita y permanente, tanto para la praxis docente en sí como para exponer el objetivo de las clases para los alumnos implicados.

En el campo de la didáctica de la literatura en particular, Gustavo Bombini (2004) reflexiona en *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina: 1860–1960* sobre la dimensión epistemológica que se adoptó tradicionalmente en el área literaria. Ésta se desplegó en dos vertientes: las propias del sistema de la lengua y las de la historiografía literaria. Dada esa situación inicial, planteó en forma teórica instancias superadoras en el sentido de progresar en:

...una prospectiva didáctica de las literaturas comparadas en el campo de la enseñanza de la literatura a partir de un recorrido por propuestas curriculares, libros de texto y experiencias concretas que muestren la productividad de un modo de leer y enseñar que propone cruces entre textos literarios entre sí y otros textos y prácticas culturales (Bombini, 2004, p. 59).

---

21 El concepto de buena enseñanza es complejo y no es nuestra intención el explayarnos aquí al respecto. Sin embargo, es pertinente aclarar que la concepción de buena enseñanza es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de las personas, propendiendo a su autonomía de pensamiento y acción. Tiene un carácter intencional y un significado social al generar procesos de transmisión, comunicación, interacción, recreación y construcción del conocimiento. Sobre esta temática puede consultarse: Fenstermacher G. D. – Wittrock, M., 1989.

Es precisamente en torno a propiciar lecturas que privilegien la observación de los diversos cruces entre textos, como se elaboraron las propuestas didácticas que se expondrán en esta sección y que fueron aplicadas en aulas de escuela secundaria. Esas propuestas están centradas por un lado, en la temalogía (Chevallard, 1985; Chevrel, 1989; Romero López, 1998; Mendoza Fillola, 1994) y por otro, en la indagación de las relaciones intertextuales propuestas por Gérard Genette (1982; 1983) y Manfred Schmelting (1984), que se explicitaron y, más adelante, en las relaciones hipertextuales en entornos virtuales.

Por lo consignado *ut supra*, el interés no se basó en aplicar en forma mecánica la taxonomía genettiana sino en explorar sus posibilidades didácticas, relevando la experiencia del teórico francés y sus reflexiones que, como se enunció en la introducción de este libro, reformulan su experiencia lectora y muestran el camino para entender la Literatura como un palimpsesto, un entramado complejo y continuo de escrituras y reescrituras, lecturas y relecturas.

Las orientaciones actuales del análisis del discurso literario aceptan y reconocen las semejanzas causales, cronológicas, genéticas, tipológicas, etc., resultantes de complejos procesos de recepción y transformación que, en el heterogéneo conjunto de lo que comprende la semiótica cultural, se dan entre diversas producciones de igual o de distinto medio expresivo. Por ello, y para esclarecer diversos criterios básicos de la investigación llevada a cabo, con vendrá recordar aquí las palabras de U. Weisstein:

A nuestro parecer, es en un mismo círculo cultural donde hay que buscar aquellos puntos de contacto con la tradición, consciente o inconsciente, que ha conservado en el pensamiento, en el sentir y en las facultades creadoras de sus gentes y que al parecer casi simultáneamente podríamos denominar *courants communs*. En torno a afirmaciones de este tipo, se centra nuestro interés por establecer nuevos procedimientos para la enseñanza de la literatura que den respuesta a diversos intereses multiculturales y a la necesidad de conocer y emplear estrategias de recepción personales (Weisstein, 1975, p. 33).

Por todo lo hasta aquí expuesto y tomando en consideración la formación docente inicial en Lengua y Literatura, los proyectos didácticos que utilizan los docentes en las aulas, y en particular aquellos que elaboramos ad hoc, tienen en cuenta una serie de elementos propios del ámbito escolar, que inciden también en la didáctica



de la literatura tales como: el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional)<sup>22</sup>, la modalidad educativa, el horario en que se dicta la clase, el acceso a biblioteca escolar, etc. (Saturnino de la Torre, 2000).

Los proyectos, elaborados en su mayoría en el marco de la asignatura Espacio de la Práctica Docente IV (EPD IV), fueron organizados a partir de la exploración de la temalogía y las relaciones intertextuales. Sin embargo, interesados en la dimensión pedagógica, no se soslaya que el concepto de intertextualidad en su concepción más abarcadora (Genette, 1982; 1983; Kristeva, 1972) se sustenta en forma ineludible en el intertexto lector, por lo que se dedica especial atención a este concepto.

### *El intertexto lector*

El concepto de intertextualidad, que presupone que todo texto está relacionado en las formas más diversas con otros textos como producto de una red de significación, implica tangencialmente que dichas relaciones no están dadas *per se*, sino que se reconstruyen en cada acto de lectura (Mendoza Fillola, 2001). Consecuentemente, el intertexto lector puede ser visto como una posibilidad de conjugación que reúne “la perspectiva textual y receptiva” (Miretti, 2004, p. 139) y, por lo tanto, como una forma posible de superar una de las dificultades que enfrentan los docentes de Literatura: hacer comprender al estudiante que cuando lee un texto en realidad se enfrenta con múltiples textos, aborda un conjunto textual.

En gran medida, ofrecer a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre el texto y sus relaciones literarias les exige repensar o poner en duda la obturación del texto único y su inmanencia y los pone en situación activa, en la que deberán construir las correlaciones más o menos explícitas que cada texto tiene con otros y con otras manifestaciones artísticas.

---

22 La Dirección General de Cultura y Educación (provincia de Buenos Aires) define como uno de los propósitos fundamentales del Proyecto educativo el de orientar la labor institucional y docente en el diario accionar, que adquiere forma a través de un diseño en el que se explicitan el conjunto de las prescripciones, sugerencias y orientaciones que enmarcan la educación escolar (P.C.I. o Proyecto Curricular Institucional). Como consecuencia, en cada institución se elabora un Proyecto en el que, respetando las prescripciones formuladas por la jurisdicción, cobra cuerpo la identidad institucional. El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) recoge las propuestas de la comunidad educativa, selecciona las pertinentes y viables, en un clima de participación y compromiso. Para ello, suele organizar la labor institucional en tres dimensiones, las que constituyen una red de interrelaciones recíprocas: la dimensión pedagógico-didáctica, la dimensión comunitaria, y la dimensión administrativo-organizacional. Para obtener información ampliatoria y complementaria puede consultarse la página oficial de la DGCyE: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/subsecretaria-de-educacion/subsecretaria-de-educacion>

La asociación intertextual que existe entre un texto y su intertexto depende de la persona (o personas) que lo leen o que lo utilizan para algún fin determinado (Mendoza Fillola, 2008). En otras palabras, la intertextualidad es, en gran medida, el producto de la mirada que la revela o la construye. Es decir que no depende exclusivamente de la obra o de su autor, sino también, y principalmente, de quien observa el texto y descubre en él una red de relaciones que lo hacen posible como materia significativa desde una determinada perspectiva: la suya, la del lector. Esto significa que el concepto mismo de intertextualidad presupone la idea de que el receptor, el estudiante, en este caso, es el verdadero creador de significación en este proceso comunicativo.

Este modo de ofrecer lo literario reformula no solo la posición del docente sino también la de los estudiantes. Ante la comparación intertextual, el alumno activará determinadas conexiones interpretativas e incluso –y esto sería lo deseable– se abrirá a nuevos circuitos de lectura, trayectos que puede gestionar en forma autónoma o guiado por el docente<sup>23</sup>. En este contexto, el receptor no es ya un agente pasivo cuyas habilidades y conocimientos, capacidades y enciclopedia (Mendoza Fillola, 1994; 2008) como decodificador de mensajes pueden ser reducidas a un conjunto de diversos procesos de estrategias lingüísticas. Los estudiantes son receptores productivos, activos y generadores de interpretaciones, lectores–actores sociales.

El uso de la metodología comparatista supera lo que muchas veces se genera en las clases de Literatura, esto es, el resumen de argumento o el comentario (Retamoso, 2009a). El alumno, en especial en la escuela secundaria, ha aprendido a ser –en el mejor de los casos– un indagador de aquellas respuestas que el docente quiere leer, generalmente en el momento de la evaluación. El Comparatismo puede, contra esa lógica, coadyuvar a la comprensión del proceso lector, que es necesario mirar más detenidamente y que se desarrolla en el apartado siguiente.

## *El proceso lector*

Si se desea instalar la reflexión de los docentes sobre qué sucede con la lectura en las clases de Literatura y por qué los estudiantes leen o más específicamente, por qué leen de manera escolar, resulta imprescindible establecer que la lectura en la escuela secundaria es una actividad sujeta a una serie de decisiones pedagógicas lejanas a los intereses adolescentes y a sus posibilidades inventivas. Los alumnos

---

23 El concepto de autonomía debe ser contrastado y problematizado, en particular si tomamos en consideración el uso de TIC. La experiencia de autogestión al momento de usar recursos digitales (seguir hipervínculos, explorar intereses en forma personal, etc.) se enfrenta con el concepto de plataformización y de algoritmización, como veremos en “Ciberlecturas en la cultura digital”.

tienden a resolver lo propuesto por el docente sin juicio crítico, aportes creativos ni utilización de saberes previos, sin lograr en definitiva que nuevas lecturas se integren en marcos de referencia más generales.

Una serie de estrategias metodológicas relacionadas con la lectura –tales como las evocaciones metaliterarias, la indagación de estilo, la búsqueda bibliográfica sobre determinados temas, el señalamiento del uso de paratextos, etc.– puede renovar o activar ciertos aspectos del proceso lector. Sin embargo, hay que considerar que el éxito del análisis comparatista desde la recepción textual lectora –aspecto al que dedican gran parte de sus recientes investigaciones la psicolingüística, los estudios de comprensión lectora y esencialmente las teorías de la recepción literaria (Isser, 2005; Jauss, 1992)– depende del grado de amplitud del hipertexto del lector.

La enseñanza de la literatura en la escuela secundaria encuentra un espacio propicio, casi ideal, para ampliar el universo lector de los estudiantes, aportando tanto textos literarios de complejidad creciente como las herramientas para su análisis. Es imprescindible que, a través de la lectura de una amplia gama de obras de calidad, los alumnos incorporen saberes y prácticas que les permitan observar más detenidamente los procesos textuales y sus relaciones intertextuales. En síntesis, se trata de ir construyendo una mirada reflexiva, necesaria para estimular otro tipo de goce estético.

Toda lectura en las aulas debería propender a la interpretación, que dependerá, por un lado, de las experiencias lectoras que los alumnos hayan atravesado, por otro, del aspecto o clave interpretativa sobre el que se esté poniendo el acento, del tipo de desafíos que se les proponga a los estudiantes, teniendo en cuenta que la lectura se vuelve potente cuando se lleva a cabo en una comunidad que comparte, pero también discute, interpretaciones, hipótesis, referencias. Es deseable en este sentido que los modos de leer que se les vayan presentando a los jóvenes los animen a socializar la lectura, esto es, a conformar una comunidad de lectores. Estas formas compartidas de apropiación del sentido enriquecen las experiencias de la lectura y liberan aquellas prácticas anquilosadas que dan como resultado que al finalizar el trabajo con un texto, el aporte de los estudiantes se reduzca a decir “me gustó” o “no me gustó”, o a hacer un análisis siempre homogéneo que termina por aplanar los textos y las lecturas, y que son una realidad en las aulas. La investigación –que da sustento y rigor epistemológico a este libro– propuso que se analizaran los diagnósticos que realizaron los alumnos residentes en las aulas de escuela secundaria. Sin intención de exhaustividad, puede afirmarse que uno de los aspectos relevados fue la monotonía generada por la repetición de actividades de comprensión lectora o más bien, de verificación de lectura, actividad que los alumnos residentes observaron directamente en las clases y/o en las carpetas de los alumnos secundarios.

En la búsqueda de nuevas formas que ayudaran a pensar desde un enfoque comparatista, se indagó la proyección didáctica que fue fruto de una experiencia que se aproxima a dicha posición. Hace algunos años, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología dio a conocer un programa mediante un conjunto de materiales didácticos cuyo fin fue mejorar la articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo titulado “Apoyo al último año del nivel medio/ polimodal para la articulación con el nivel superior”<sup>24</sup>. Para llevar adelante el proyecto se elaboró una serie de cuadernillos en torno a los ejes práctica de la lectura, desarrollo del pensamiento crítico, escritura de textos, entre otros; textos en torno a la posibilidad de “imaginar soluciones para ‘problemas compartidos’” (CTD, 12. Se utiliza la sigla CTD para Cuaderno de trabajo para los docentes y la sigla CTA para Cuaderno de trabajo para los alumnos. Puede consultarse la Lista de abreviaturas utilizadas).

El material bibliográfico para el eje Literatura se basa en que ésta es –o debiera ser– un problema compartido entre los docentes y los alumnos.

*Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*, redactado por Gustavo Bombini (coordinador); Paula Labeur, Sergio Frugoni y Carolina Cuesta (autores), plantea en primer lugar un posicionamiento teórico sobre el concepto de lectura. Para ello no apela, sin embargo, a un aparato crítico explícito, sino que pone en juego la noción de lectura para profesores de Literatura o, dicho en otras palabras, la reflexión sobre las prácticas de lectura literarias. Abre por lo tanto la discusión de sentidos al proponer una nueva configuración epistémica en el sentido de que el saber que construye la lectura literaria y la forma metodológica constituyen un todo que puede –y debe– repensarse.

Aunque no se lo cita expresamente, Ives Chevallard (1985) sustenta la postura de los autores mencionados en relación con la compleja relación entre “objetos de saber” y las formas adaptativas por las cuales el conocimiento erudito se constituye en “objeto de enseñanza”. Así, se convoca a los docentes a repensar las nociones sobre el conocimiento literario o aquello que la Literatura enseña; el conocimiento sobre la Literatura, es decir, los saberes disciplinares en el área y, finalmente, los saberes sobre las prácticas de la lectura, lo que enseñan los modos de leer. En este sentido, el CTD establece con claridad su postura al invitar a los docentes a correrse de la idea de que “no estamos enseñando nada cuando leemos juntos” (CTD, 21) sino que por medio de la metodología de taller se puede –y se debe– habilitar las voces de todos los involucrados en el acto de lectura. De este modo no hay lecturas más

---

24 Parte de las conclusiones acerca de estos materiales didácticos han sido publicadas bajo la supervisión de la Dra. Paola Piacenza en: Caba, 2013.

válidas que otras sino una profunda construcción colectiva de sentido, no homegeneizante sino fruto del debate sobre las producciones literarias y de los procesos lectores de todos los implicados.

Este posicionamiento epistemológico implica pensar la lectura como una forma de participación social y por lo tanto, como una actividad cargada de subjetividad individual y social nada ingenua (de Certeau, 2000). Esta manera de entender la lectura es un modo de modificar las condiciones tradicionales de enseñanza al superar el saber especializado que se construye sobre el dato enciclopédico y sustituirlo por un conocimiento cimentado sobre la construcción personal y colectiva de significados. Esto no significa en absoluto borrar las huellas históricas de los textos ni volver al historicismo objetivo, por el contrario, exige que el lector –en este caso, el estudiante– sea consciente de que está en un contexto que lo sitúa en el seno de la tradición letrada. La aceptación de tal situación no es un defecto de su capacidad reflexiva sino la realidad histórica misma que lo define como lector. La situación hermenéutica se crea en el acto de poner continuamente a prueba sus interpretaciones en el encuentro con el pasado y en la comprensión de la herencia literaria. Según Gadamer, “la comprensión debe entenderse como parte de un acontecer de sentido en el que se forma y concluye el sentido de todo enunciado, tanto del arte como de cualquier otro género de tradición” (Gadamer, 2006, p. 83). El procedimiento de comprensión e interpretación de ese acontecer de sentido, estético o no, demanda por parte del receptor una tarea de reconstrucción e integración. Dicha actividad supone involucrar tanto al individuo receptor como el campo social y la obra artística, con lo que el proceso interpretativo acaba por convertirse en un proceso de autocomprensión: “todo el que hace la experiencia de la obra de arte involucra en ésta por entero, en sí mismo, lo que significa que la implica en el todo de su autocomprensión en cuanto que ella significa algo para él” (Gadamer, 2006, p. 101). Comprender una obra del pasado de algún modo representa comprender la pregunta a la que ésta le ha dado una respuesta. Hallar el horizonte de preguntas históricas no es, pues, otra cosa que integrarlo en un horizonte contemporáneo de preguntas. De ahí que la comprensión de la obra sea el proceso de fusión de esos horizontes en el seno de la tradición. La recepción no disimula la tensión existente entre la obra y este presente. No se comprende igualando, aplanando ingenuamente esa tensión, sino desplegándola conscientemente. La realización controlada de tal fusión es la tarea de la conciencia de los efectos históricos, la incorporación en una tradición comunitaria. Por ejemplo, la evolución de los soportes textuales ha modificado las formas de recepción, incluso de apropiación del hecho estético, que contempla la obra de arte como una manifestación ambivalente entre lo individual y lo social (Eco, 1990; 1992). De este modo, el proceso de reconstrucción del proceso de la experiencia estética es un proceso literario, pero también eminentemente sociocultural. Acentúa

el papel activo del lector y el carácter histórico de la experiencia literaria, considerada como una trilogía formada por el autor, la sociedad y la obra<sup>25</sup>. El concepto de cultura digital interpela directamente estas nociones, redefiniendo la idea de obra, de conocimiento y accesos abiertos, de autoridad –en el sentido de la noción autoral–, etc. Puede confrontarse este concepto en “Ciberlecturas en la cultura digital”.

Para afrontar esta tarea, el docente, como mediador del proceso, debe superar la posición reduccionista que demanda asignar un único significado a los textos, para constituirse en quien comparta la lectura con su grupo de estudiantes. Junto con ellos se transforma en un examinador, alguien que se sumerge en los textos buscando indicios, que serán significativos en la medida en que se constituyen en una puesta en juego de significados y saberes personales y culturales. En forma análoga, los alumnos “toman posición frente a los hechos dando nuevos significados a sus creencias anteriores cuando se encuentran con el texto, es decir, vuelven a construir nuevas creencias imbuidas por el texto o confirman la validez de alguna de las que ya poseían”. (CTD, 2004, p. 17). Como recuerda Yves Chevrel: “Desde una perspectiva de la recepción, un hecho literario no es jamás concebido como aislado” (Chevrel, 1989, p. 205).

Que los docentes contemplan y se involucren con el proceso lector que sus estudiantes construyen clase a clase significa, por un lado, implicar a dichos alumnos como sujetos complejos, tanto individual como socialmente, y por otro, concebir la literatura desde la perspectiva lectora:

...la literatura permite a los lectores el acercamiento al conocimiento, a los diversos saberes, por su posibilidad de absorber y trabajar, por medio de la ficción, todos los tipos de discursos: históricos, políticos, religiosos, mediáticos, raciales, sexuales, etc. Los textos literarios tejen una imagen de todos los lenguajes que circulan socialmente, de todos los saberes, deseos y esperanzas, desencantos y frustraciones colectivas que en un momento histórico constituyen la realidad de esa comunidad. (CTD, 2004, p. 17).

Así, las prácticas de lectura en el aula resultan de capital importancia por ser de construcción colectiva y generar productividad en las estrategias de docente y estudiantes. De allí la conclusión: “...prácticas de lectura de textos literarios y saberes culturales, tanto los que ya poseen los alumnos como los disciplinares comunicados por el docente, se conjugan y generan condiciones de apropiación de estos últimos” (CTD, 2004, p. 19).

---

25 El concepto de cultura digital interpela directamente estas nociones, redefiniendo la idea de obra, de conocimiento y accesos abiertos, de autoridad –en el sentido de la noción autoral–, etc. Cfr. “Ciberlecturas en la cultura digital”.

Las propuestas didácticas presentadas invitan a superar el lugar común que requiere de los alumnos una determinada cantidad de conocimiento de contenidos, que se suponen acordes a la finalización de la escuela media, y condición necesaria a la hora de encarar los estudios en el nivel superior. Exhortan a superar el 'deber ser' exigido a los alumnos para reconocer y valorar lo que son, lo que poseen y desde allí partir y posibilitar la apropiación de nuevos acercamientos a lo literario. Mediante consignas amplias y flexibles se establece un trabajo bajo la modalidad de taller, en el cual los alumnos son invitados a jugar un rol activo a partir de la lectura, la escritura, la discusión, la consulta, la comparación y el intercambio. Se pretende promover la construcción de sentidos, la resignificación y la lectura críticas. La reescritura y la reflexión colectivas sobre las escrituras y lecturas realizadas procuran no solo superar prácticas normativas o exclusivamente instrumentales, sino favorecer esta labor entendida como práctica que permite la apropiación de nuevos saberes y prácticas relevantes a la hora de formar lectores -y productores de textos-.

Para realizar las actividades propuestas, el programa propone emplear, junto con el *CTD* y *Cuaderno de trabajo para los alumnos -CTA-*, los libros de la colección *Leer x leer* y la colección *Libros Ilustrados*.

Los *Libros Ilustrados* son una serie de materiales impresos en formato revista. Atractivos en diseño, y amplios en sus dimensiones, plantean, tal vez, un acercamiento informal a la lectura. Su principal característica es contener ilustraciones de textos que, en sus ediciones en formato libro, no suelen incluirlas. Por su parte la colección *Leer x Leer. De todo, mucho y ya* fue elaborada *ex profeso* por la fundación Mempo Giardinelli a pedido del Ministerio de Educación y "pensada para alumnos que egresan de la escuela secundaria y aspiran a ingresar al nivel superior, a la universidad o a los institutos terciarios para dar respuesta a la demanda de nuestros lectores de querer leer «de todo», ávidos de cuentos, poemas, artículos periodísticos, discursos, canciones, cartas, relatos de viajes, descripciones de cuadros, novelas, obras de teatro, ensayos" (ME (2004) *Material para el Programa "Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el Nivel Superior"*, Buenos Aires. p. 5). La colección está constituida por tres libros, de dimensiones manuable y respeta su subtítulo *de todo, mucho y ya* pues se incluyen diversos textos de literatura universal en forma azarosa, es decir que no se presentan ni en forma temática, ni tipológica ni alfabética.

Sin embargo, estos materiales literarios no se usan de la misma manera: el *CTA* se constituye en una especie de texto teórico-metodológico, que el alumno, guiado por el docente, utiliza como organizador de sus actividades de lectura y escritura. El corpus literario, en cambio, posee una materialidad autónoma. La sección "Cruzada de los textos" incluida en el *CTA* (para trabajar con los *Libros Ilustrados*) se aproxima

epistémicamente a conceptos que provienen de posturas comparatistas. En esta sección se invita a los alumnos a “cruzar, ir y venir por todos los textos literarios que tenemos para leer en este curso” (CTA, 2004, p. 14). Se despliega así una serie de consignas en las que los alumnos son invitados a relacionar textos entre sí. También se los convoca a relacionar los textos leídos con aspectos de la vida social, por ejemplo, a partir del artículo “La ñ también es gente” de María Elena Walsh (1996), se les propone discutir “...entre todos qué relación establece la autora entre la lengua y su ortografía y la identidad de una comunidad” (CTA, 2004, p. 14). De este modo hay un viraje epistemológico que propone una apertura a saberes culturales de los alumnos, compartidos y no unívocos. Para ello, las consignas están articuladas sobre las nociones que describía Genette (1982; 1983), entre otras, las relaciones intertextuales, paratextuales, arquitectura, etc.

Sin embargo, esta experiencia, que se propuso desde el Ministerio de Educación en forma paraescolar requiere análisis y la explicitación de criterios y marcos teóricos. En *CTD* no se establece una fundamentación para desarrollar la idea en torno a lo cómico, por dar solo un ejemplo (las unidades didácticas se enmarcan en el tema de lo humorístico bajo la pregunta “¿De qué nos reímos?”). G. Bombini ya había expuesto esto como un déficit cuando analizó una experiencia similar realizada en un colegio de La Plata al concluir:

Esta experiencia del Colegio Nacional de La Plata pone en juego un canon ampliado que va más allá de los criterios habituales para la selección de textos en la escuela secundaria argentina [...]. Los llamados “problemas humanos” se presentan como principios organizadores de la propuesta, pero sobre ellos no se presenta ningún desarrollo conceptual específico lo que suscita cierta ambigüedad respecto de las operaciones de construcción de sentido que se hacen con los textos. (CTA, 2004, p. 63).

Resulta por tanto pertinente y conviene explicitar los criterios de selección del material, los marcos teóricos en los que se basan las decisiones metodológicas, etc. También, como se expuso en la sección “Didáctica de la literatura: ¿teoría vs. práctica?”, es necesario que dichos conceptos no se trasvasen como conceptos teóricos sin su correspondiente transposición didáctica a las aulas de escuela media ni que sean moldes a los que el docente apela de manera ‘aplicacionista’ –se utiliza este neologismo como el traspaso de un contenido teórico, que se adquirió como tal en la formación docente, en forma directa al aula de escuela secundaria, sin el correspondiente análisis ni transformación en un contenido asequible a adolescentes, o enmarcado y resignificado en el PEI y la planificación que cada docente debe formular para su grupo/clase (Bombini, 1996)–.



Por ello, esta indagación de los aportes del Comparatismo a la didáctica de la literatura, devino en un proceso que, tras estas reflexiones, condujo a la elaboración de secuencias didácticas sustentadas en esa perspectiva. Para esto se explicitaron en cada caso los objetivos pedagógicos perseguidos y se superó así en gran medida el riesgo de caer en el aplicacionismo que se limita a exigir a los alumnos una respuesta unívoca a cierta consigna dada por el docente para comprobar lectura o reconocer determinados elementos literarios.

Así, las secuencias didácticas fueron diseñadas desde la hermenéutica de la situación didáctica, respetando el proceso lector y favoreciendo la construcción personal y social de sentidos.

### *Propuestas comparatistas para el nivel secundario*

La relación teórica que enlaza la historia de la Literatura, la teoría y la crítica literaria y la LC (Brooks, 1996; Corbellari, 2017; Coutinho, 2004; Dornheim, 2001; Franco Carvalhal, 1996; Gil-Albarellos Pérez-Pedrero (2006); Link, 2003; Mendoza Fillola, 1994, 2010, 2016; Villanueva, 1994), atravesada por la situación que se da en la formación docente explicitada previamente, fue la base que permitió delimitar el problema por investigar: los campos teóricos de estudio de la Literatura en los estudios de formación de grado, es decir, en el profesorado en Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires, suelen trasvasarse a las escuelas secundarias sin ningún tipo de reflexión didáctica, ni de contexto, ni de destinatario. Los objetivos de la planificación áulica resultan a menudo mera aplicación de conceptos teóricos que en nada favorecen la formación de los adolescentes implicados, convocados a una cita con la Literatura.

Pensar una superación de ese problema presupuso encarar una investigación de tipo exploratorio que, en continuidad con lo planteado en “Punto de partida” y “Nuevas coordenadas/reformulaciones”, condujo a diseñar proyectos didácticos en torno a la tematología por un lado (Beller, 2007; Naupert, 1998; Schmeling, 1984) y las amplias relaciones de la intertextualidad, por el otro (Kristeva, 1969; Genette, 1982, 1983), Bajtin (1984) y Mendoza Fillola (1994; 2001).

De este modo, la idea no fue tomar un concepto teórico determinado (por ejemplo, el paratexto) y aplicarlo en aula, lo que implicaría proponerles a los alumnos únicamente su reconocimiento. La propuesta fue construir proyectos que superasen la inmanencia del texto y su correlato de lectura única y obturada para ampliar la comprensión y explorar el proceso lector creativo de los alumnos implicados, por lo que el Comparatismo resultó una alternativa superadora. Realmente fue un desafío ya que según lo relevado y tal como se ha anticipado, la aplicación de perspectivas comparatistas es incipiente en el ámbito de los estudios secundarios y los escasos proyectos relevados son esporádicos y poco sistemáticos.

Los proyectos didácticos que a continuación se explicitan fueron diseñados, pensados y llevados a la práctica a partir de este considerando: contribuciones del Comparatismo a la didáctica de la literatura. Se los organizó como modos concretos de prácticas en contexto, vías de aproximación a la lectura y a la escritura, conforme a los DDCC vigentes en la provincia de Buenos Aires.

### *Derroteros heroicos: de Superman a Superchólita: un proyecto ETD*

El proyecto que se describe a continuación se generó a partir de dos premisas teórico-prácticas: por un lado, que muchos adolescentes no leen en la escuela, pero sí lo hacen en forma autónoma, autogestionada (Cassany, 2009b). Por otro, que la escuela no debe interferir en ese proceso, pero puede ofrecerle al alumno herramientas para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y, más aún, de interpretación, ya que esta requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene todo texto inserto en una comunidad. Cabe destacar que se partió de la perspectiva sociocultural, es decir, de la concepción de lectura como práctica comunitaria y de la comprensión lectora entendida como un complejo proceso de interacción social. Asimismo, se consideró que es imprescindible que la enseñanza de la lectura/ literatura adopte una dimensión crítica.

### *En torno a la ideología*

Movilizó esta propuesta la exploración de materiales literarios que los alumnos desarrollan en forma paraescolar. Para ello, en diálogo con los chicos, de manera informal y con investigación en las redes sociales, como recomienda D. Cassany (2010), se comprobó que es impactante la cantidad de lectores y escritores adolescentes que utilizan la web como medio de expresión. En conjunción, se abrevó en el concepto de Literacidad (Cassany, 2009a, 2009b; Scolari, 2019) que remite a todo lo que afecta al uso de los signos, los textos y los géneros escritos en una determinada comunidad, desde los aspectos más concretos del código gráfico (puntuación, estilo), y más mecánicos (ortografía, corrección), hasta las cuestiones más generales (el poder derivado del uso de los textos, la alfabetización de una comunidad) y abstractas (formas de pensamiento, valores sociales, etc.) de la cultura escrita. Es decir, abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los géneros escritos en el seno de una comunidad.

En la realidad cotidiana en la que se desarrolló la investigación, los alumnos de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires leen con agrado *mangas*, *animés*, *comics* e historietas. Se eligió pues este formato porque, por un lado, es una tipología

conocida y altamente aceptada por los alumnos, y por otro, porque al poseer una estructura episódica permite observar a lo largo de su desarrollo la psicología de los personajes y la ideología que estos sustentan en contextos específicos de acción. Sin embargo, escolarizar prácticas que funcionan “al margen de la ley” (es decir fuera del marco escolar) podría ser considerado contrario a la expresión literaria autónoma de los estudiantes. Ellos encuentran en textos paraescolares, marginales, posibilidades superadoras de las actividades usuales en las aulas. Por ello, la intención no fue abordarlos directamente, sino en cambio, proporcionar a los adolescentes herramientas que mejoren la comprensión e interpretación lectora de forma que sean más críticos, puedan utilizar estrategias que enriquezcan sus textos, se vean fortalecidos por ser mejores lectores al poder establecer la ideología que sustenta lo leído. En definitiva, se constituye en el punto de partida para iniciar aprendizajes más complejos y construir puentes de diálogo entre el hogar, la comunidad, los *mass media* y la escuela.

El proceso de acercamiento de los alumnos a los diferentes géneros, tendencias y autores literarios, y los medios masivos audiovisuales y artísticos debe construirse sobre la base mancomunada de los objetivos de la escuela y los intereses de los estudiantes, es decir, que resulte pertinente y significativo tanto para los objetivos educativos como para los sujetos que formará.

Por último, se avanzó en algunas actividades que, a modo de vasos comunicantes, conectan ambas esferas para que el pasaje o transferencia del aprendizaje en la lectura crítica pueda resultar más sencilla, más natural en el mundo de la lectura autogestionada. De esta manera, los alumnos tomarán conciencia de cómo se posiciona un autor en relación con algunos conflictos que están presentes en nuestra sociedad, aunque se trate de contextos muy distintos a los que han dado origen a los textos. Como afirma Núria Murillo García (2009), si los estudiantes desarrollan una competencia crítica lectora, deberían poder: a) situar los discursos en un contexto sociocultural; b) reconocer la práctica discursiva; c) tener en cuenta el objetivo de lectura; d) formarse una opinión.

Esta autora, siguiendo a Van Dijk (2005), explica de este modo la relación entre las ideologías y los discursos:

Si se entiende el discurso, entonces, como un acto social, en la lectura se participa, pues, en este acto social. El lector forma parte de este acto discursivo, y a través de la lectura, amplía sus conocimientos, se ratifica en sus opiniones, se afirma como parte de un grupo, reacciona contra las opiniones que ha leído. Leer de forma crítica es, pues, entender ese proceso discursivo, y participar en él adoptando una posición, ser consciente de la ideología que se transmite en el discurso, con qué grupos e intereses se

relaciona. Mientras leemos, construimos continuamente un modelo de texto, un modelo de autor, del yo como lector, y otras características contextuales. (Murillo García, 2009, p. 22ss).

En términos generales, el objetivo fue implementar en la escuela estrategias para desestructurar y flexibilizar la enseñanza de la lectura literaria, tornándola significativa para los jóvenes; si se piensa en una sociedad en la que la información cambia vertiginosamente, en la cual el estudiante se ve bombardeado por un gran número de textos de diferente índole, se torna evidente la necesidad de renunciar a la enseñanza tradicional de la literatura e implementar una mirada amplia y comparativa: el estudiante podrá construir las herramientas que necesitará para comprender, reflexionar, relacionar y evaluar las diferentes situaciones y problemáticas que se relacionan con su vida actual. Se pretendió acompañar a los alumnos en la construcción de herramientas que los convirtiesen en lectores críticos, superando la lectura ingenua, yendo más allá al poder realizar un gran número de relaciones, no solo con otros tipos de textos literarios, sino también con otros soportes y con las manifestaciones culturales presentes en su vida cotidiana.

Se esperó que los estudiantes lograsen a lo largo de la aplicación del proyecto:

- Ampliar sus conocimientos sobre la ideología constructiva de diversos textos.
- Construir estrategias para la realización del análisis comparativo de las distintas producciones artísticas con las que se encuentran en su vida cotidiana.
- Acompañar el proceso de construcción con una mirada crítica al analizar la relación dialógica existente entre textos literarios, artísticos, audiovisuales, etc.

De este modo, nuestros propósitos docentes fueron:

- Guiar la observación y reflexión sobre las relaciones entre texto, contexto e ideología.
- Fomentar la participación con el fin de fortalecer la expresión de las ideas.
- Impulsar al alumno en la construcción de una actitud crítica.

En relación con el corpus seleccionado, se decidió trabajar con tres historietas, *Superman* (EEUU, 1938), *Mort Cinder* (Argentina, 1962) y *Supercholita* (Bolivia, 2003), en las que se puede leer la ideología que las sustenta a partir de diversos aspectos: a) el soporte textual, b) el modelo de héroe propuesto y c) el contexto sociohistórico.

a) **Respecto del soporte textual:** la idea fue orientar una lectura diferente de las historietas propuestas. Con frecuencia la historieta como género literario entra eventualmente a las aulas, a pesar de ser un género que los adolescentes eligen en situaciones extraescolares. No obstante, las historietas suelen tener en la escuela un tratamiento de corte técnico o descriptivo. Se analizan en particular los

elementos constitutivos (cuadros y viñetas, globos de diálogo, planos, códigos gestuales, contenidos icónicos, onomatopeyas, etc.) de este género, pero se elide frecuentemente lo que se quiso poner de relieve: la ideología que sustenta al personaje, el contexto socio-político-cultural que le da marco y sentido, el mensaje válido para la sociedad receptora, etc.

b) **Respecto del modelo de héroe:** Umberto Eco afirma que “el héroe dotado con poderes superiores a los del hombre común es una constante de la imaginación popular, desde Hércules a Sigfrido, desde Orlando a Pantagruel y a Peter Pan” (Eco, 2004, p. 265). Muchos de los alumnos adolescentes siguen con fruición el accionar de algunos de los héroes propuestos por las historias, los *comics*, incluso por sus novelas gráficas favoritas. Sin embargo, falta en esa lectura una visión crítica que les permita descubrir los mecanismos constructivos que conforman a ese héroe particular, reflejo de una época y de un modelo heroico contextual, con características individuales y sociales específicas. No hay que olvidar que cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar. Todo texto tiene ideología, además de contenido, y leer y comprender requiere detectar esa ideología y el posicionamiento que adopta el autor del texto. El objetivo perseguido fue motivar a los estudiantes a reflexionar respecto de los héroes y el modelo de heroicidad propuesto, y de ese modo, a partir de un eje temático común en producciones de distintos momentos históricos, introducir la historicidad de cada una de las obras:

Las aventuras que protagonizan, ¿son individuales o colectivas? ¿Qué tipos de obstáculos o enemigos deben enfrentar? ¿Reciben ayuda o tienen aliados? Si es así, ¿de qué tipo? ¿Qué elementos del marco social en que esos personajes viven se incluyen y cuáles se excluyen del ámbito de la aventura? ¿Qué relación existe entre esos conflictos y la realidad histórica en la que se produjo ese relato? ¿Cómo se embarca el personaje en una aventura? ¿Sale a buscarla, se la imponen las circunstancias? ¿Cómo la acepta? ¿Duda, siente miedo o no tiene vacilación alguna? (Artal; 1998, p. 63).

c) **Respecto del contexto sociohistórico:** El enfoque historiológico, que ha predominado en la didáctica de la literatura durante décadas (Bombini, 2004) priorizó los modelos paradigmáticos de cada período literario. Sin embargo, obliteró la perspectiva receptora, lo que se traduce en una mirada parcial del texto literario. Los profesores de Literatura no siempre adoptan una perspectiva sociocultural que se interese por sus interlocutores, sus culturas, sus

organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan, etc. Esta perspectiva los ubicaría en una situación de respeto y reflexión sobre una recepción auténtica, alejada de situaciones de lectura ficticia, elaboradas *ad hoc* para el ámbito áulico. Consecuencia de esos déficits es la elección de textos cada vez más cortos, más descontextualizados de instancias de producción, aislados; sin consideración ni análisis de los contextos de recepción y sus transformaciones sociohistóricas, de relaciones hipo e hipertextuales, de la fortuna literaria que han tenido las obras, aclaraciones respecto de traducciones y/o adaptaciones, ediciones críticas, etc.

Para la integración de los aspectos consignados (a, b y c) se planteó a los alumnos discutir sus lecturas e interpretaciones en pequeños grupos, y sistematizarlas utilizando el siguiente cuadro:

1.

Historieta \ Ítems comparables	Origen	Características físicas	Estética visual	Contexto sociopolítico	Superpoder	Frase típica	Ayudante/s	Enemigo/s
<i>Superman</i> (1938)								
<i>Mort Cinder</i> (1962)								
<i>Supercholita</i> (2008)								

A continuación, se les planteó que discutieran a partir de la consigna:

2. ¿Podés extraer alguna conclusión respecto de cada uno de los personajes –héroes– de las historietas? Confrontá con tus compañeros para luego elaborar y redactar una opinión propia.

También se les propuso otra actividad de escritura:

3. ¿Podés imaginar un héroe argentino de historieta actual? ¿Qué datos de la realidad del presente intervendrían en la conformación de este héroe? Incluir cada una de las características que se consignan en el cuadro. ¿Cuál sería su mayor aventura?

A continuación, proyectándonos hacia el trabajo con consignas encuadradas dentro de un eje temático multimedial (ETM), se intentó vincular la historieta con otros lenguajes artísticos, en este caso, el cinematográfico:

4. Superman tiene varias versiones cinematográficas. Buscá información al respecto en enciclopedias y medios electrónicos (contexto de producción, director, guionista, etc.). Compará puntos en común y divergencias con la historieta. ¿Cuál es la ideología que subyace en cada uno de los textos? ¿Por qué creés que sigue teniendo vigencia? (Lectura contrastiva).

En una etapa posterior, se planteó un trabajo de escritura creativa:

5. Elegí uno de los héroes vistos y hacelo dialogar con alguno de tus personajes favoritos, podés elegir alguno de los héroes de las historias de los libros o films que seguís (*Harry Potter*, *Crepúsculo*, *El señor de los anillos*, etc.) o de otras historietas (*Mafalda*, *Asterix*, *El eternauta*, etc.) ¿Cuál sería el tema de conversación? ¿En qué aspectos podrían estar de acuerdo y en cuáles no? ¿Por qué? Si te animás, hacé que vivan una aventura juntos y publicala en tu facebook o en tu blog para compartir con tus amigos. Contá después cómo lo recibieron tus amigos, si hicieron comentarios, sugerencias, etc. (Lograr una comunidad de práctica).

Finalmente se planteó contrastar la lectura literaria con textos expositivo- explicativos:

6. Te proponemos la lectura de algunos textos complementarios (proyecto de ley de creación del museo de la historieta argentina; artículo crítico sobre *Mort Cinder* publicado por Laura Vázquez (Tebeosfera) y sobre el cómic *Supercholita*) –pueden consultarse en el Anexo: Historietismo–. Leélos y comentá con tus compañeros. ¿Tienen la misma intención discursiva? ¿Aportan alguna información que no tuviste en cuenta al responder a) y b)? ¿Por qué te parece que la historieta llamó la atención del poder político de nuestro país al punto de promulgar la creación de un museo que proteja esta producción artística? Vos, ¿Cómo organizarías ese museo? ¿Qué tipo de visita guiada por él establecerías?

### *Conclusiones preliminares*

En general, los estudiantes se fijaban sólo en los acontecimientos narrados y no prestaban atención a aspectos que se constituyen en variables de una lectura crítica, fundamentalmente la ideología socio-política, contexto imprescindible para que el texto se origine. Además, más allá de la trama narrativa, solían tener dificultades en reconocer y problematizar las intenciones discursivas, la elección del tema, los

valores o actitudes que subyacen, a quién está dirigido el texto, los efectos que puede causar en los otros, el lugar que ocupa el lector; o bien reaccionar ante las opiniones vertidas ya sea para cambiar la forma de pensar o confirmar lo que se sabe, etc.

La propuesta partió de la idea de que es necesario que los alumnos comprendan que todo texto es un artefacto social y político, y que leer es acercarse a su ideología. “Las ideologías reflejan los criterios principales que constituyen las identidades sociales y que definen los intereses de un grupo” (Murillo García, 2009, p. 21). Constituye un desafío para los docentes del área dotar la enseñanza de la lectura de una dimensión social y crítica. Sin embargo, no es tan sencillo instalar este tipo de lectura que supera el lugar común o la lectura ingenua. Para ello resulta imprescindible acompañar a los estudiantes en el proceso lector tratando de hacerles notar, darles indicios, señalar marcas textuales, etc. en grados cada vez mayores de abstracción lo que generará una lectura paulatinamente más autónoma de tipo inferencial y que no se limite –como se suele observar en las clases– a una lectura literal que se restrinja a reconstruir el argumento. Bastará para ejemplificar esta situación la anécdota narrada por Solano López, ilustrador de los guiones de Oesterheld:

Pregunté en la editorial quién leía los guiones antes de mandármelos a mi casa y una secretaria me contesta tímidamente: ‘Yo los leo’. Y le pregunto entonces a la chica: ‘¿Vos no te das cuenta, querida, de que Héctor está haciendo una historietita monotonera?’. Y sorprendida me contesta: ‘No, no me doy cuenta, a mí me gusta la historia’. (Referido por Solano López, en Vázquez; 2010, p. 231, nota al pie nº 31).

Con respecto a la interpretación ideológica de las historietas, los alumnos pudieron avanzar de forma satisfactoria. Indagaron con fruición sobre los tres textos propuestos. Relacionaron el contexto sociopolítico de producción con las características de cada uno de los héroes. Les llamó fuertemente la atención la vigencia de *Superman* y el total desconocimiento y circulación de las historietas *Mort Cinder* y *Supercholita*, en particular por ser la primera, argentina y la segunda, regional y bastante reciente. Esto generó un debate respecto de cómo el mercado editorial y los medios masivos de comunicación pueden manipular la ideología o los intereses lectores.

En forma concomitante, consideraron importante revisar y preservar el historietismo. Ante nuestra iniciativa de diseñar y promocionar un museo del área, los alumnos propusieron organizar las diversas salas según personajes, dejando a un lado la cuestión cronológica o de producción de un autor; por ejemplo, una sala dedicada a Mafalda, otra a Clemente, otra a Matías, Inodoro Pereyra, etc., priorizando el protagonista-héroe y su historicidad, eje del proyecto.



Esta aplicación resultó altamente productiva en la medida en que se pudieron construir puentes entre lo vernáculo y lo dominante, incorporar las prácticas que gustan a los jóvenes y enseñarles a mejorarlas, fomentar criterios estéticos de calidad e incorporar la multimedialidad a fin de vincular los textos con la cultura popular juvenil.

## *Trabajando con la intertextualidad*

Respecto de la problemática intertextual, consideramos la posibilidad de repensar una primera apreciación, la de considerar cada texto “en-sí-mismo, como texto-base o ‘tutor’, fuente primaria ‘independiente’ de otros procesos o sistemas semióticos” (Caudana, 2010). Sustentada por los trabajos de Kristeva (1972) y Genette (1982; 1983), la postura teórica está basada en la concepción de que en realidad cada texto puede ser considerado en su unicidad sólo en la medida en que éste es producto de una serie interminable de lecturas y re-escrituras, más o menos explícitas, y que, dicho en términos de Barthes (1973, 1983, 1987), es la problematización de aquello que se considera el grado cero de la lectura/ escritura.

En este sentido, la intertextualidad, como hemos visto, es un concepto introducido por Bajtín –dialogismo– y difundido por J. Kristeva (Kristeva, 1972) y G. Genette (Genette, 1982; 1983) como sustituto o alternativa a las innumerables y, en algunos casos, indefinibles «influencias», con que se ha trabajado en el estudio crítico y en el análisis literario y artístico en general. La operatividad del concepto radica en la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Su alcance se proyecta en la matización de la idea de que un texto no se autojustifica exclusivamente en su propia corporeidad, sino en la copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro (Genette, 1982). La intertextualidad implica la existencia de semióticas (o de discursos) autónomos, en cuyo interior hay procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos. Tomamos en consideración, además, los estudios recientes de Jean-P. Bronckart, quien explicita que: “El intertexto está constituido por las generaciones precedentes, en la forma en que las producciones sociales contemporáneas los utilizan y, eventualmente, los transforman y los reorientan. [...] Esos géneros están necesariamente indexados, es decir, son portadores de uno o de varios valores de uso” (Bronckart, 2004, p. 65). En un estado sincrónico dado, esta nebulosa de géneros indexados constituye una especie de almacén de modelos textuales al que todo agente de una acción verbal deberá recurrir necesariamente. Como afirmaba Bajtín: “si los géneros

(del discurso) no existiesen, y si no los dominásemos sino que debiéramos crearlos por primera vez en el proceso de hablar, o si tuviéramos que construir cada uno de nuestros enunciados, el intercambio verbal sería imposible" (Bajtín, 1984, p. 285)<sup>26</sup>.

En definitiva, el mayor trabajo que implica enseñar Literatura desde un enfoque que focalice sobre este problema es (hacer) comprender que, al abordar cada nuevo texto, estamos también frente a otros textos ya conocidos. Lo inventamos y reinventamos pues estamos incorporando nuestros conocimientos, nuestra enciclopedia literario-cultural. En el mismo sentido, U. Eco sostiene (1992, p. 170) que la actividad interpretativa está presente en la lectura de textos ya que estos están repletos de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar y añade que un texto es un mecanismo que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él. Si se llenan los espacios vacíos o indeterminados del texto, este texto, producido por el autor, se convierte en muchos textos, por efecto de la construcción individualizada y a la vez plural del acto de comprender. (F. García García e I. Arroyo Almaraz, 1995).

### *¿Y si empezamos por los paratextos? De Martín Fierro a Gulliver*

Pensar la lectura de los paratextos nos obligó a reflexionar acerca de la situación de la recepción, situación que para los alumnos residentes de la formación docente inicial –y luego para los nóveles profesores– se vincula con las condiciones áulicas y el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, algunos de los proyectos diseñados tendieron a plantear trabajos con los paratextos (en este caso, prólogos, cartas de autor y/o de lectores) de diversos modos, sin perder de vista la fundamentación epistémica, la transposición didáctica y los diferentes momentos de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se partió de cuestionamientos tales como: de qué manera se pueden ampliar las expectativas de lectura de los estudiantes, o cómo enriquecer el texto con elementos co-textuales y contextuales que favorezcan y complejicen la lectura o de qué modo la noción de género puede crear expectativas lectoras renovadas.

La propuesta que sigue fue el resultado de una construcción colectiva, que surgió de la evaluación y combinación de diversos proyectos elaborados por los alumnos residentes para mejorar y dinamizar las clases en las que desarrollarían su período de residencia.

---

26 La cuestión del género forma parte de un intenso debate intelectual. Afines a nuestra postura, y sin negar esta amplia discusión tomaremos como punto de partida las opiniones de Jauss (1970) y de Todorov. Éste último concibe la idea de género literario como una especie de codificación convencional que funciona para determinar un horizonte de expectativa para los lectores a partir de un modelo de escritura para autores (Todorov, 1988, p. 36).

El trabajo de lectura de los paratextos suele ser un ejercicio muy esporádico en las aulas de escuela secundaria. Cuando se produce, suele limitarse a la indagación de expectativa de lectura a partir del título. El resto de los elementos (subtítulos, datos de editorial y colección, aspectos tipográficos, índices, ilustraciones, prólogos e introducciones, etc.) o no se consideran o cumplen un rol accesorio y no se ponen en juego al momento de abordar los textos. Es decir, que se oblitera un aspecto fundamental de la textualización, la de considerar la paratextualidad como un “rito de iniciación del texto que ingresa a la vida pública (...) un aparato montado en función de la recepción (Genette, 1987). Umbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso, el paratexto es un instructivo, una guía de lectura (Alvarado, 1994, p. 11).

El proyecto que sigue se desarrolló en diversas etapas, cada una de las cuales tendió a subrayar un aspecto de los paratextos con los que nos propusimos trabajar. Para armarlo se empleó, en primer lugar, *Martín Fierro* y *La vuelta de Martín Fierro* (José Hernández, 1872; 1879), una obra ineludible en las aulas que no siempre resulta de fácil lectura con adolescentes. En la última etapa, se sumó al corpus *Los viajes de Gulliver* (Jonathan Swift, 1726).

### » Primera etapa: El paratexto como pretexto creador de un horizonte de expectativas

Para crear un “horizonte de expectativas” (Genette, 1982) se propuso la lectura de los prólogos de diversas ediciones del texto hermandino. De la confrontación entre ellos surgieron ideas en torno al posicionamiento de cada uno de los editores, quienes siempre hacen prevalecer algún aspecto sobre otro. Por ejemplo, se observó que las que se pueden denominar ediciones escolares de *Martín Fierro*<sup>27</sup> ponen el acento en el argumento de la obra y la biografía del autor, mientras que ediciones más eruditas<sup>28</sup> presentan datos sociopolíticos más profundos, descripción de rasgos estilísticos, etc. De la comparación entonces se extrajeron conclusiones respecto de lo que se espera de los lectores, sean éstos escolares o no, y de qué modo la inclusión –u omisión– de ciertos aspectos en torno al texto hermandino determinan una expectativa de lectura del poema.

Otra de las actividades desarrolladas fue la lectura de algún prólogo antes y después de la lectura del texto ficcional. La comparación de ambas lecturas, sus diferencias, la verificación o no de hipótesis de lectura ins-

27 Entre otras ediciones con las que hemos trabajado en las aulas de escuela secundaria podemos citar: Albatros, 1965; Billiken, 2007 (en particular esta edición fragmenta el poema y glosa extensos tramos descriptivos); AGEBE, 2003; Colihue. Colección Leer y Crear, 2009; Visor Enciclopedias Visuales, Colección Clásicos, 2003; SIGMAR, Colección Estrella, 2011; Alcalá Grupo editorial, 2012; Longseller, Cásicos con estuche, 2012; La Nación, 2004.

28 Entre las ediciones de carácter erudito destacamos dos: la editada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, 2010 y la/s publicada/s por EUDEBA 1962, reimpr. 2010.

taurada por el paratexto y la posición del receptor antes y después de leer el/los prólogo/s abrieron nuevas reflexiones respecto de la posición de los lectores, qué había cambiado en ellos, qué aportes había ofrecido este tipo de práctica lectora, etc.

### » Segunda etapa: El paratexto en función explicativa. Un prólogo, muchos prólogos

En una segunda etapa, el propósito fue comparar varios de los prólogos de ediciones con la carta que escribe Hernández a su editor. De este modo se intentó vincular la relación de paratextualidad (prólogo) con la de metatextualidad (carta íntima) – aun cuando la carta de Hernández a su editor no es exactamente una carta íntima o familiar, creemos que adquiere una forma intermedia que avanza en esa dirección–.

La complejidad se tornó mayor porque se incluyó una perspectiva socio-histórica. La propuesta partió de un eje sincrónico, es decir, del momento de publicación de la obra, coincidente con la carta hernandina, pero avanzó hacia un eje diacrónico, al incluirse la comparación de prólogos elaborados en diversos momentos históricos, desde 1872 hasta la actualidad. Así, se logró una aproximación a los diferentes modos de recepción que tuvo la obra, intentando recrear las condiciones de lectura de distintos momentos histórico-sociales.

Esto permitió comparar dos formas paratextuales diferentes desde la instancia de la enunciación, tanto desde la posición del enunciador (editores/ autor) como desde la del tiempo de la enunciación (siglo XIX) y sus correlatos de recepción (siglos XIX, XX y XXI): Hernández a su editor y los editores a sus lectores en general. También observar el uso de dichos paratextos en distintos momentos sociohistóricos: por ejemplo, Hernández escribe una carta a su editor y ésta, que es íntima, funciona hoy a la par de los prólogos de los editores modernos como una particular indicación de publicación con criterio editorial.

### » Tercera etapa: El paratexto y sus relaciones con otros tipos textuales. Cartas lectoras

La siguiente etapa del trabajo en torno a *Martín Fierro* fue la comparación de textos críticos sobre esta obra a partir del circuito epistolar de ciertos personajes históricos que le escribieron a José Hernández. Dichas cartas están incluidas hoy en varias ediciones junto con diversos prólogos y funcionan como un paratexto más, si bien desde la enunciación éstas constituyen un circuito metatextual –en el Anexo 6: En torno al *Martín Fierro* se incluyen dichos textos–.

El análisis de este tipo de paratextos implicó un trabajo pormenorizado con la enunciación (identificación de enunciadores) y la posibilidad de contraste con la lectura del poema en el aula. Esa diferencia en las interpretaciones abrió la posibilidad de ver la dimensión cronológica, en la que aparecieron como características

distintivas las cuestiones de estilo de los diversos narradores históricos, ciertos costumbrismos y particularidades de la lengua en forma diacrónica, etc. Esto permitió acceder más llanamente a las particularidades que adopta la literatura gauchesca en Hernández.

» **Cuarta etapa: El paratexto ficcional. Límites entre la realidad y la ficción**

Una vez que los estudiantes habían adquirido cierta destreza para trabajar con materiales paratextuales, como los prólogos y las cartas de autores a editores o de lectores al autor, nos propusimos trasladar esas competencias a un campo aún menos familiar para ellos que la pampa de Hernández. Para ello se incluyeron en esta última etapa los prólogos de *Los viajes de Gulliver* (Jonathan Swift, 1726), escritura en que el narrador ficcionaliza los paratextos y propone por tanto una ruptura con la forma esperable de lectura.

*Los viajes de Gulliver* presenta un par de cartas que rompen los modos tradicionales de lectura de paratextos (cercanos al texto pero fuera de él, mucho más próximos al texto crítico) y problematizan el pacto ficcional: en una de ellas un supuesto editor, Richard Sympson, le escribe al lector de *Los viajes de Gulliver* para hacer la defensa de la publicación, que ha sufrido, según Lemuel Gulliver –protagonista ficcional de la novela– una serie de modificaciones, producto de una censura explícita. En la segunda de las cartas se lee la reposición de dichos cortes y la crítica a toda censura ‘de puño y letra’ de Lemuel Gulliver. Las cartas que funcionan como un paratexto ‘ficcional’ –si se nos permite esta denominación– son “El editor al lector”, “Una carta del Capitán Gulliver a su primo Sympson”.

El trabajo lector sobre estos paratextos ficcionales permite avanzar en ciertas hipótesis de lectura, en cuestionar los límites entre realidad y ficción, el sentido y la productividad del autor al instalar en estos textos las voces contrapuestas en torno a la censura hacia su obra y la de reservar estos espacios para discutir la escritura literaria. Desentrañar los procesos de ficcionalización implicó además indagar en los textos las nociones de narrador, autor, lector, lector implícito, editor, conceptos complejos de abordar en las aulas.

Las experiencias registradas en actividades tales como ‘antes de leer los paratextos/ después de hacerlo’ ampliaron, sin restringirla, la visión sociohistórica de la obra hernandina. El análisis del lenguaje propio del momento de creación de las cartas que funcionan como prólogos y su temática favoreció el acercamiento a las condiciones de producción autoral y alejó el estudio del poema gauchesco de una ubicación historiográfica exógena que se limitaba en otros casos a la búsqueda de datos biográficos del autor y datos contextuales. Le otorgó a la figura de José Hernández carnadura, esto es, estatus de escritor, tanto de poesía como de escritos que lo posicionaban en un lugar de figura pública y de sujeto político.

Por otro lado, la noción de género se construyó a través de la experiencia lectora: el trabajo con los paratextos no se limitó a una operación de reconocimiento o clasificación, sino que la tarea resultó operativa en tanto aportó significación al proceso lector. El intertexto lector, como afirma J. P. Bronckart, se activó para que los nuevos lectores lo utilizaran, transformaran y reorientaran. (Bronckart, 2004).

Por su parte, las cartas-prólogo en las que es el propio personaje ficcional quien escribe al (supuesto) editor promovieron lecturas más complejas y ricas. Los prólogos ficticiales que propone Jonathan Swift para *Los viajes de Gulliver* cuestionan los límites entre ficción y realidad y a su vez problematizan las nociones de autor, narrador y personaje en narraciones en primera persona y de 'lo literario' como artificio.

### *El taller de reseñas: una incursión en la metatextualidad*

El objetivo de esta propuesta fue reformular una de las actividades que está instalada con mayor frecuencia en la enseñanza de la Literatura en escuela media: la del comentario (Retamoso, 2009a), actividad hecha por los alumnos a pedido de los docentes como una de las formas en que se verifica la lectura y la posible comprensión. En realidad, esta práctica pareciera derivar de ciertos usos, propios de una gramática textual que aplican los llamados textos escolares o manuales bajo la forma genérica de argumento o análisis.

En nuestros proyectos se sustituyó el tradicional ejercicio de comentario por el de reseña, lo cual implicó explorar las posibilidades didácticas en torno a las relaciones metatextuales, dado que, como define Genette, la metatextualidad es una relación de comentario crítico que un texto mantiene con otro texto (Genette, 1982; 1983).

La transformación de las clases en aulas-taller, en las que docente y alumnos redefinen sus roles, sus objetivos y actividades<sup>29</sup> resulta una metodología específica para trabajar esta relación intertextual y supera el circuito comentario-corrección (evaluación) pues permite involucrar a los actores en una situación metacrítica con inserción social. En oposición entonces a viejos enfoques, que anulan la dimensión creativa de la lectura y la escritura literarias o que se limitan a la resolución de un cuestionario-guía, la metodología de taller permitió encaminar la/s lectura/s áulicas hacia la asociación de aspectos del texto con conocimientos literarios previos de los lectores y con otros discursos, en general poco conocidos por los jóvenes, en este caso, la reseña, género discursivo que se origina en una obra literaria con

---

29 Parte de la experiencia de gestionar un taller de reseña surgió para el seminario: "Enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas y la literatura" dictado por el Dr. A. Raiter en el marco de la Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). El proyecto fue aplicado en escuelas secundarias de los distritos de Merlo y San Pedro (Buenos Aires), experiencia a cargo de la Prof. Patricia E. Ruf.

la cual establece relaciones metatextuales y al mismo tiempo se constituye como un discurso de circulación social. Los objetivos planteados para esta experiencia fueron principalmente:

- Promover la lectura crítica (lectura) y el desarrollo de capacidades discursivas en situaciones reales (escritura).
- Trabajar con una extensa gama de materiales literarios de diversos autores, períodos, movimientos, géneros, etc.
- Desinhibir a los alumnos al momento de la producción escrita y su posterior socialización.
- Explorar lecturas en forma autónoma respetando a los lectores en formación.

La propuesta de taller fue aplicada en cuarto año de la enseñanza secundaria en la provincia de Buenos Aires y se basó en una secuencia procesual de lectura y escritura a partir, en forma global, de la indagación, el estudio y la aproximación a un tema, *input* que precede siempre la elaboración de ideas y producción de textos escritos; a través de actividades como realizar un buceo bibliográfico; leer artículos; seleccionar; realizar exposiciones orales; comentar y discutir el contenido con sus compañeros y su profesor, etc. En la etapa final, recoger información, esquematizarla y preparar sus ideas para texto/s escrito/s: recomendaciones a otros lectores o reseñas.

El proyecto elegido giró en torno al vampirismo y a los ángeles caídos, temáticas sugeridas por los adolescentes. Los diferentes momentos de concreción de la secuencia didáctica fueron:

1. Búsqueda bibliográfica en pequeños grupos y/o parejas.

1.1. Armado de listas (catálogo) de las obras literarias seleccionadas.

1.2. Explicitación de los intereses que guiaron la búsqueda y la confección de fichas o cuadros de síntesis cuyas principales variables fueron: temas, extensión, ilustraciones, atractivo del título, editorial reconocida, etc.

1.3. Sistematización de los datos paratextuales.

2. Búsqueda de comentarios y/o reseñas en diversos soportes textuales: catálogos de editoriales elaborados *ad hoc* para las escuelas, bibliotecas, suplementos culturales de diarios, internet, reseñas aportadas por el docente, etc.

2.1. Reconocimiento y análisis de las funciones comunicativas predominantes (Jakobson, 1974) en el material recolectado (funciones referencial y conativa).

3. Elaboración de una escala de valoración con criterios consensuados.

4. Lectura de la novela mejor valorada por los estudiantes.

5. Redacción de una reseña (por grupos) con el objetivo de socializar la producción para diferentes destinatarios en diferentes contextos (radio, periódico escolar, cartelera o *blog*/página de facebook).

6. Puesta en común.

El proyecto aplicado giró en torno al tema vampiros y ángeles caídos, sugerido por los adolescentes. Luego, se amplió a temáticas conexas. Las novelas seleccionadas fueron: *Crepúsculo*, *Luna Nueva*, *Eclipse*, *Amaneceres*, *Sol de medianoche* de Stephenie Meyer (Ed. Alfaguara, Punto de Lectura o Penguin Random House); *Monster High ¡Más muertos que nunca!*, *Monster High Querer es poder*; *Monster High Monstruos de lo más normales* de Lisi Harrison (Ed. Alfaguara); *El designio del Ángel* de Cynthia Hand; *Hush, Hush*, *Crescendo*, *Silencio* y *Finale* de Becca Fitzpatrick; *Paranormal* de Kiersten White; *Halo* y *Hades* de Alexandra Adornetto (todos estos títulos de Ediciones B grupo z), *Heaven* (ediciones Roca Juvenil); *Medianoche*, *Adicción*, *Despedida*, y *Renacer* de Claudia Grey (Ed. Montena); *Balthazar*, de la misma autora (Casa del Libro); *Oscuros: el poder de las sombras*; *Oscuros: la eternidad y un día*, *Oscuros: la primera maldición* de Laurent Kate (Ed. Montena); *Caraval*, *Legendary* y *Finale* de Stephanie Garber (ed. Planeta).

Conforme a los parámetros establecidos por los alumnos, el título seleccionado fue *Hush, Hush* de Becca Fitzpatrick, que reunía las condiciones: ser atractivo, poco promocionado, accesible económicamente y tener continuidad en otras obras. El libro forma parte de un ciclo de libros: *Hush, Hush*; *Crescendo*; *Silencio* y *Finale* que tuvieron también sus respectivas reseñas, esta vez auto gestionadas por los adolescentes y publicadas en un blog escolar.

La experiencia del taller de reseña permitió superar una recepción de la literatura desde una posición pasiva. Por un lado, franqueó el pacto implícito que otorga al docente el poder de planificar y proponer la totalidad de los textos que se verán en la clase, muchas veces sin explicitación de los criterios a los educandos y por otro, (les) descubrió los mecanismos editoriales que muchas veces inciden en forma directa en la apropiación de determinados textos.

La redacción del simple comentario que suele pedirse en las aulas de escuela secundaria una vez leído algún texto, y que se circunscribe muchas veces a la reproducción argumental, fue reformulada y superada así por una experiencia que pretendió demostrar que las relaciones de un texto con sus metatextos son operaciones discursivas complejas, críticas, activas y sociales, y cuyos principales actores son los autores, la intervención editorial, mediática, institucional y finalmente, los lectores.



## *Hipertextualidad/ hipotextualidad: guapos, ruinas y circularidades*

*El hecho es que cada escritor crea a sus precursores.*

(Jorge L. Borges, "Kafka y sus precursores")

Quizá una de las tareas más dificultosa que enfrenta el docente de literatura es señalar a sus estudiantes las relaciones de hipo e hipertextualidad, es decir, hacerles notar que un texto no se agota en su materialidad, sino que se alimenta de otro/s texto/s, lo/s transforma, lo/s recrea, a veces en forma explícita, otras en forma más solapada.

El rol del docente como guía en el descubrimiento, en el análisis de la productividad de una forma de lectura –y de escritura– se torna crucial. Es de vital importancia conducir ese proceso de manera explícita, ofreciendo los materiales en forma relacional, y guiar a los alumnos para que descubran, exploren las transformaciones temáticas y estilísticas y construyan nuevas estrategias de lectura. Los estudiantes, insertos en el seno de una tradición, le dan un sentido socio–histórico a la lectura y se superan así prácticas lectoras reduccionistas, ligadas a la cultura escolar y al ámbito del aula. El Comparatismo ofrece la posibilidad de utilizar herramientas para acceder a los textos, medios de abordaje que conjugan, como se afirma en la sección "El intertexto lector", "la perspectiva textual y receptiva" (Miretti, 2004, p. 139).

A modo de ejemplo, incluimos proyectos implementados con esta perspectiva, que se centraron en la lectura de textos de Jorge Luis Borges, un autor que entra en las aulas de escuela secundaria con muchas dificultades. Las obras seleccionadas fueron:

a) "Hombre de la esquina rosada" (Jorge Luis Borges, *Historia universal de la infamia*, 1935; 1954), reescritura de "Leyenda policial" (Jorge Luis Borges, revista *Martín Fierro*, 1927) y de "Los hombres pelearon" (*El idioma de los argentinos*, 1928), según establece Ana María Barrenechea (Barrenechea, 1967).

En este primer corpus la metodología comparatista permitió reflexionar sobre las tipologías leyenda y cuento, al tiempo que se construyó una visión diacrónica de la idea de gaucho/malevo y se indagaron cuestiones contextuales sobre el arrabal, el crecimiento urbano de Buenos Aires a principios del siglo XX y el posicionamiento borgeano respecto de estos temas.

b) "Las ruinas circulares" (Jorge Luis Borges, *Ficciones*, 1944), que encuentra un hilo conductor en la idea laberíntica con sus hipotextos: los mitos griegos y "La casa de Asterión" (Jorge Luis Borges, *El Aleph*, 1949).

En el trabajo con el segundo corpus la mirada estuvo centrada en la transformación que se da del mito al cuento y de éstos entre sí, y en el análisis de cómo esa metamorfosis permite a Borges transmutar la voz narrativa, que oscila de los hombres al Minotauro; pero también instalar la circularidad, la especularidad como forma y como tema literario.

Esta actividad permitió esclarecer en los estudiantes el concepto de que, desde la óptica de la transtextualidad, y más específicamente de las relaciones de hipertextualidad, tanto una teoría explicativa como una práctica de producción textual, todo texto se organiza inequívocamente sobre la base de la combinación de diferentes textos en uno nuevo (Genette, 1991), que es al mismo tiempo único en sí y heredero de sus hipotextos.

El trabajo desde una perspectiva intertextual respecto de las formas de hiper e hipotextualidad permite trascender el texto y bucear en sus transformaciones temáticas, genéricas, etc. Este tipo de relación transtextual privilegia, teniendo en cuenta la perspectiva de la recepción lectora, la posibilidad de contrastar similitudes, herencias, etc. pero habilita también la necesidad de discriminar, de diferenciar, de singularizar lo uno de lo diverso (Guillén, 1985).

c) Un tercer proyecto comparó varios cuentos de Borges entre los cuales pueden establecerse relaciones hipo e hipertextuales a partir de la comparación del tema del Yo y de su construcción discursiva y posibilidades escriturarias. Así, se compararon: "Las ruinas circulares" (*Ficciones*, 1944), "Borges y yo" (*El hacedor*, 1960) y "El Otro" (*El libro de arena*, 1975). Este conjunto textual plantea un juego especular respecto de la noción de personaje al tiempo que traza un itinerario particular respecto de la noción de autor y de narrador. El desdoblamiento que se genera en cada una de estas categorías habilita al mismo tiempo una lectura que demanda un lector activo que reponga cierta información contextual a la que cada uno de los textos alude. Aunque parezca casi elemental afirmarlo, el lector está obligado a reponer la figura de Borges como autor físico, es decir, como autor que opera en el campo intelectual argentino y mundial; y evocar igualmente, la construcción que de sí mismo hizo el propio Borges en la creación de sus dos linajes: una herencia argentina materna y una paterna de corte europeo.

De este modo Borges se autoerige en dos vías, siempre presentes en su escritura, tanto desde el nivel de la discursividad (narrador) como el de lo argumental (nivel de los personajes, autorreferencialidad). El Borges narrador en primera persona alude a otro Borges, referido, *alter ego* del primero pero que parece constituirse desde la conciencia omnisciente del narrador, quien toma cierta distancia cronológica respecto del actuar de ese Borges, que conlleva en su construcción la capacidad de prácticamente arrasarlo con todo: es 'al que se le ocurren las cosas', es el que trama la literatura y le da sentido a la experiencia de vivir de este Borges; es a quien este Borges le va cediendo todo, hasta que su vida se convierte en una fuga, en la que se va perdiendo la integridad. Planteadas de este modo, aparecen íntimamente vinculadas las ideas de personaje y de autor implícito, fusión posible en tanto relato en primera persona. Así, la duplicidad de narradores conmina a construir personajes únicos, pero a la vez escindidos. Y demanda por parte de los lectores una construc-

ción del autor desde la unidad, que pareciera irremediadamente perdida. Ideados en estos términos, los textos no parecen construir una autobiografía en la medida en que deconstruyen ciertos presupuestos, ciertos estereotipos, o ciertos formatos textuales (Bajtín, 1984) en los que se basa el relato biográfico, por ejemplo, unidad del personaje, datos reconocibles como fechas, cronología, etc. Parecen más bien acercarse al diario íntimo, en un tono confesional que, paradójicamente, encuentra en la revelación del discurso su propio fin. O, como el propio Borges, el autor de los juegos y la duplicidad, concluye –y nos exhorta a hacerlo junto con la voz del personaje de “Las ruinas circulares”: “Con alivio, con humillación, con terror, a comprender [comprendió] que él también era una apariencia, que otro estaba soñándolo”.

### *Architextualidad: la literatura y otros lenguajes artísticos*

La relación entre literatura y artes en general, que se manifiesta a través de la historia desde los frescos que ilustraban las escenas bíblicas en las iglesias románicas hasta los más sutiles y complejos vínculos que entablaron las vanguardias clásicas y el arte contemporáneo, fue a mediados del siglo pasado –y continúa siendo– una preocupación central del Comparatismo. Los abordajes tradicionales buscan analizar los casos concretos de encuentro entre las artes y las modalidades efectivas de interacción entre ellas, a partir de la admisión de que las artes figurativas o la música pueden ser objeto de la literatura, o viceversa. La vía regia de la comparación parece brindarla siempre, apunta Claudio Guillén (1985), el lenguaje verbal, que es para él la mediación insoslayable de la comunicación intersemiótica o transemiotización (Gramuglio, 2006, p. 14).

Explorar la relación de la Literatura con otros lenguajes artísticos demanda pensar en la transformación de códigos del orden de la escritura en otros códigos propios de las demás manifestaciones artísticas. Se despliegan entonces dos posibles abordajes: las prácticas centradas en la comprensión e interpretación (lectura) por un lado y las prácticas centradas en la producción (escritura), por otro.

Para favorecer la primera de esas vías, se incentivó la necesidad de indagar materiales teóricos, en algunos casos aportados por los estudiantes secundarios, pero también por el fondo bibliográfico de la biblioteca escolar, que puede ofrecer, por ejemplo, enciclopedias sobre arte en general, pintura y música en particular. Por lo demás, los diferentes modos de lo artístico demandan un tratamiento específico. De este modo, la aproximación a producciones musicales, historietas, novelas gráficas o textos bimodales, pinturas, cine, requiere una investigación preliminar en cada caso, sobre los recursos expresivos de cada una de ellas y sus respectivas posibilidades didácticas para historizar, relevar y teorizar las diferentes formas de lo artístico. En cuanto a la segunda vía, es necesario pensar y poner en práctica la escritura de textos que focalicen la transformación de lo escrito en otros códigos semióticos.

## *Literatura y cine ¿Y si hacemos el guión de una peli?*

Con el objetivo de desarrollar prácticas interdiscursivas de lectura a partir de la exploración de los efectos transfiguradores del sentido que resultan de proyectar un cruce de miradas entre textualidades diversas, la architextualidad provee marcos de análisis para abordar obras literarias cuyas relaciones intertextuales resultan más o menos explícitas para sus posibles transformaciones en textos fílmicos. Un proyecto de estas características tiene por propósitos:

- Dotar al alumno de un conjunto de recursos y estrategias válidos para construir y captar los significados a partir de la observación de aspectos comparables en distintos tipos de textos: literarios y fílmicos.
- Valorar la semiosis fílmica como un complejo proceso de construcción de sentidos.
- Procurar que esos aspectos o conceptos construidos y sistematizados vuelvan al uso, es decir, procurar que los estudiantes utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura.

Dichos propósitos permiten confrontar sistemas semiológicos divergentes y exponer las transformaciones discursivas que no sólo afectan los contenidos semánticos de uno u otro texto, sino también sus dimensiones sintácticas y pragmáticas, sus categorías temporales, sus instancias enunciativas, sus recursos retóricos y estilísticos, etc.

En primer término, se propuso la búsqueda en la web de videos realizados por adolescentes a partir de un texto base: "Continuidad de los parques" de Julio Cortázar (*Final del juego*, 1956), cuya observación abrió los debates para nuevas transposiciones. La elección del cuento se centró en la dificultad que representa la transducción semiótica de un cuento fantástico, lo que presupuso, en primer lugar, una selección de materiales multimedia que fue organizada mediante una serie de requisitos o normas impuestos por la propia clase, entre los que se consideraron: duración, estética del cortometraje, sostenimiento de la postura fantástica, musicalización y/o inclusión de textos, gráfica, estética, fotografía, etc. En segundo lugar, la comparación de los videos entre sí permitió sumar criterios de selección estética y artística.

En tercer lugar, la consigna de producir guiones que rearmasen la historia narrada llevó a revisar las nociones de historia narrada, punto de vista del director, etc. y crear un storyboard (guión gráfico), es decir, un conjunto de ilustraciones (esbozos) con el objetivo de servir de guía para armar una historia y previsualizar la estructura de los hipotéticos cortos.

Las transposiciones o transfiguraciones de códigos se pueden presentar a través de dos vías (Steimberg, 1998). La primera respeta los motivos temáticos principales o la normatividad de un género, privilegiando la accesi-

bilidad de la lectura; en la transposición a la que así se llega se jerarquizan las funciones nucleares y la importancia del desenlace. En la segunda vía, la transposición es una exploración sobre algún nivel específico del texto fuente, que señala –sea por una estrategia deliberada de quien relee, sea por la orientación de una industria o un medio, sea por decisión personal del autor, sea por azar– alguna zona que no había entrado en la lectura social estereotipada, lo que produce un efecto de desconfirmación. En síntesis, el primero de los caminos acentúa los mecanismos verosimilizadores del texto transpuesto; el segundo, en cambio, los quebranta. Decidir una de estas dos posibilidades fijó posiciones estéticas en forma consciente y reflexiva en relación con la obra literaria.

La exposición y socialización de los trabajos en la clase –no limitados a la solitaria evaluación docente más cercana a la acreditación– profundizó el análisis de las relaciones architextuales, en la medida en que habilitó la comparación de productos estéticos, el diálogo sobre nuevas posibilidades transtextuales, el conocimiento sobre el trabajo estético de una comunidad.

Como corolario de la experiencia realizada, se propuso encarar el camino inverso, es decir, comparar un film con su hipotexto literario. En este caso concreto, la elección, que tiene el plus de haber sido sugerida por los estudiantes secundarios, fue analizar las relaciones entre el film *El curioso caso de Benjamin Button* (Fincher, 2008) y el libro homónimo de Francis Scott Fitzgerald (1921).

Desde el punto de vista temático, se compararon, por una parte, las posibilidades argumentales en ambos casos, la reconstrucción del contexto sociohistórico que plantea la novela –período que transcurre desde la guerra de secesión hasta 1921, año en que Fitzgerald edita el texto– y la correspondiente transformación en la película, que abarca desde 1918 (I Guerra Mundial) hasta el huracán Katrina (2005). Desde la perspectiva de la narratividad, se contrastaron las reformulaciones en la construcción de los personajes, escenas y diálogos.

De la comparación, se desprenden lecturas divergentes que concluyen en que texto literario y texto fílmico son dos posibilidades expresivas particulares, que en modo alguno puede ser una remplazo de la otra y que ambas exigen por parte del receptor (lector, espectador) la activación de estrategias de lectura propias de cada uno de esos lenguajes artísticos pero que se enriquecen con un enfoque de tipo comparatista. En ese caso se tienen en cuenta no solo el proceso genético de la obra hipertextual sino también las similitudes y bifurcaciones que ambas manifestaciones artísticas producen.

## *Poesía y tango*

En la práctica cotidiana en las aulas, a lo largo de los primeros años que duró nuestra investigación, no se observó ninguna clase que en la que se vinculara de manera explícita poesía y canción. Por ello, llevamos adelante una propuesta didáctica que consistió en indagar las relaciones entre las poéticas del tango y las de los grupos literarios vanguardistas Florida y Boedo. Los principales objetivos fueron:

- Vincular letras de canciones con poemas, en especial con la letrística de tangos
- Analizar de qué modo la idea de barrio como construcción urbana atravesó las diferentes expresiones artísticas en los comienzos del siglo XX en la ciudad de Buenos Aires.
- Fomentar en los estudiantes la búsqueda autónoma de información en fuentes diversas.

El proyecto se llevó a cabo en un quinto año en el marco de la cosmovisión realista que postula el DC de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires<sup>30</sup>. El corpus propuesto estuvo constituido por una selección de tangos por un lado, y por otro, por un conjunto de poemas floridistas y boedistas.

Los tangos seleccionados fueron: "Puente Alsina" (1926). Letra y música de Benjamín Tagle Lara; "Boedo" (1928). Letra de Dante A. Linyera y música de Julio de Caro; "Almagro" (1930). Letra de Iván Diez y música de Vicente San Lorenzo: "Florida de arrabal", Letra de Dante A. Linyera. Para los textos literarios utilizamos los poemas de Borges: "Las calles", "El sur" y "Arrabal" en *Fervor de Buenos Aires* (1923) y de Enrique González Tuñón seleccionamos fragmentos de *Tangos* (1926). Estos textos se incluyen en el Anexo: "Letrística de tango y algo más".

Con este corpus se intentó exponer la tensión entre diversos sectores de la intelectualidad argentina –o más bien porteña– durante el proceso de modernización de la ciudad de Buenos Aires a comienzos del siglo XX. El análisis permitió hipotetizar asimismo que dentro de un mismo círculo cultural (Weisstein, 1997) se establece una idea, en este caso, que el barrio se puede instituir como 'la patria chica', territorio al que se vuelve en forma recurrente. Por ello, el barrio, devenido en parámetro de comparación, demandó, en primer término, la investigación sobre su definición, su historicidad, sus características, posibles clasificaciones, datos geográficos, demográficos y socio-culturales.

Se dividió a la clase en dos grupos. Al primero se le entregó una síntesis, que reproducimos a continuación, a partir de la cual surgieron una cantidad de dudas y preguntas para resolver las cuales, en una segunda etapa, se aportó bibliografía crítica sobre la historia de los barrios, en especial en la ciudad de Buenos Aires.

---

<sup>30</sup> El taller se cogestionó con la prof. Patricia Ruf, de la ciudad de San Pedro.

Miguel Guerin (Barela, 2004) analiza las diversas acepciones de la idea de barrio como construcción sociocomunitaria, superando su posición física específica al establecer la relación centro–periferia. De este modo, logra agrupar los barrios en tres grandes conjuntos: “el barrio puede estar dentro de la ciudad, ‘junto a ella, en el arrabal’ o alejado” (Barela, 2004). De ese todo, el que se puede aplicar al Buenos Aires de los años 20 es el llamado suburbium– que está en el arrabal, es decir, “fuera de los muros de la ciudad”–, cuyos hombres, los suburbani, “en alguna manera tienen crianza de ciudadano bien acostumbrado” (Barela, 2004, p. 68). La ciudad tiene una cultura propia que se transmite por la frecuencia de interacciones que la cercanía al centro hegemónico, sede del gobierno y de las instituciones jurídicas y políticas representa, y que, en este caso, devienen de la transformación y modernización de la zona del puerto de Buenos Aires. Guerin avanza en su análisis:

Durante la década de 1920, Buenos Aires dejó de ser el topónimo de un espacio físico objeto de decisiones, de la abstracción de la cartografía y los censos, y de la casi siempre pintoresca iconografía de sus edificios y de algunos tipos urbanos, para empezar a ser un conjunto de construcciones ideales, de creciente complejidad, poéticas primero, poéticas y científicas después, que, con la finalidad de convertirse en el discurso hegemónico de lo urbano, crecieron en la confrontación o se diluyeron en futuras reformulaciones. (Barela, 2004, p. 33). Acompañando la distribución geográfico–social, dos grupos sociales y literarios fueron conformándose como antagónicos: los porteños criollos, o más bien patricios, descendientes de familias herederas del gobierno y de estirpe nacional, por un lado. Por otro lado, el grupo social inmigrante, o sus descendientes directos de origen europeo que mayoritariamente se afincaron en la zona amplia del Río de la Plata: Buenos Aires, Montevideo y Rosario. Respecto de la primera, el afincamiento poblacional se produjo en los suburbios del oeste y del sur fundamentalmente, lo que correspondería a los actuales barrios de Once, Flores, Floresta y Liniers en el oeste; y Boedo, Almagro, La Boca y Barracas en el sur.

El segundo grupo recibió también una síntesis, que reproducimos más abajo, enfocada en la reflexión sobre las transformaciones históricas del tango. Las inquietudes que surgieron a partir de este material también dieron lugar, en una segunda etapa, a la incorporación de otros materiales bibliográficos sobre el tango.

La canción popular argentina, y en especial el tango –género musical por el cual, hasta ese momento, los estudiantes de escuela secundaria habían manifestado no solo poco interés o desconocimiento sino también una preconcepción: para ellos el tango era sinónimo de baile o danza (‘bailar tango’) y nunca habían reparado en su letrística–, configuró en sus orígenes una poética de “potentes contenidos sociales y, en determinados casos, de innegable solvencia estética.

Poética que merece ser indagada entre las redes que conformaron un entramado secuencial de textos, incrustados significativamente en decisivos momentos de la vida nacional”. (Barela, 2004, p. 38).

En la penúltima década del siglo XIX existieron letras de tangos de inspiración lupanaria, pero, en opinión de Gobello (Gobello, 1997), solo puede hablarse de ‘letras de tangos’ y no de ‘letras para tangos’, cuando el poeta y el músico se ponen de acuerdo acerca de la obra o, excepcionalmente, cuando ambos están tan compenetrados que no necesitan siquiera consultarse. Lo cierto es que el tango, como canción popular, surge para que un grupo se reconozca y se cohesione de ese modo el sentir de esa nueva entidad social que quiere hacer escuchar su voz. Dice Borges, en Evaristo Carriego (1930) que:

la música prescinde del mundo...podría haber música y no mundo [...]. La música es la voluntad, la pasión; el tango antiguo, como música, suele directamente transmitir esa belicosa alegría cuya expresión verbal ensayaron, en edades remotas, rapsodas griegos y germánicos. Ciertos compositores actuales alrededor de 1930 buscan ese tono valiente y elaboran, a veces con felicidad, milongas del bajo de la Batería o del Barrio del Alto, pero sus trabajos, de letra y música estudiosamente anticuadas, son ejercicios de nostalgia de lo que fue, llantos por lo perdido, esencialmente tristes, aunque la tonada sea alegre. [...] En un diálogo de Oscar Wilde se lee que la música nos revela un pasado personal que hasta ese momento ignorábamos y nos mueve a lamentar desventuras que no nos ocurrieron y culpas que no cometimos [...] la poesía común o tradicional puede influir en los sentimientos y dictar la conducta.” (Borges, 1974, p. 161).

Respecto de las letras, Borges sostiene:

Al principio el tango no tuvo letra o la tuvo obscena y casual. [...] Después el género historió, como ciertas novelas del naturalismo francés<sup>31</sup> [...] las vicisitudes locales del harlot’s progress [...]; después la deplorada conversión de los barrios pendencieros o menesterosos a la decencia [...] Todo el trajín de la ciudad fue entrando en el tango; la mala vida y los suburbios no fueron los únicos temas. (Borges, 1974, p. 167).

A partir de la puesta en común de los elementos investigados por ambos grupos, se procedió a trabajar con las letras de tangos. En el tango “Puente Alsina”, por traer aquí sólo uno de los tangos analizados, los alumnos vieron con claridad la desesperación del poeta por la tierra perdida a manos del progreso. El barrio es designado como “cuna querida”, “guarida”, “refugio de ayer”, “suburbio”, “arrabal”. Pero reconocieron también una filiación carnal porque el barrio es “mi regazo”, “mi madre”, “mi todo”. Así

---

31 Nótese el franco interés comparatista borgeano, que ya hemos establecido mediante el epígrafe de este libro.



pudo guiarse el análisis hasta llegar a la conclusión de que la constitución del yo va de lo social a lo particular, “la vieja barriada que me vio nacer” o más adelante: “yo, el hijo de todos”. Como antiguamente, el héroe se constituye en torno a su familia y a sus tierras: se construye aquí una filiación barrial, de corte social y popular, espacio de resistencia y rebelión en el Buenos Aires de 1926. Del mismo modo se efectúa un ciclo vital completo, desde la cuna hasta el entierro –la tumba–.

En una tercera instancia se trabajó con los poemas de los grupos Boedo y Florida, de los cuales se eligieron tres de un inaugural Borges (aquél que en su primer libro de poemas, al decir de Martín Prieto (2006, p. 247), “instala el escenario imaginario de su creación poética (en): la ciudad de Buenos Aires pero no la Buenos Aires cosmopolita del puerto y del centro de la ciudad [...] sino en la dulce calle del arrabal”) y una selección de fragmentos de *Tangos*, de Enrique González Tuñón, que plantea una mirada temática retrospectiva y por lo tanto, autorreflexiva. El objetivo fue indagar de qué modo es la noción de barrio la que impacta en la escritura poética y cómo el yo poético solo puede constituirse, en este caso, desde esa particular adscripción al pago chico, al terruño.

Así, los estudiantes fueron arribando a la conclusión de que existen complejos entramados sociopolíticos que se vinculan intrínsecamente con las manifestaciones artísticas del momento. El análisis crítico de estos datos abrió la posibilidad de analizar los procesos aurales de nuestra sociedad, la voz de las clases populares, en términos de Bajtin (1984). Los textos de las construcciones iniciales del imaginario urbano porteño (Guerín, 2000, p. 11), que van de 1920 a 1935, elaboran el entramado básico de una construcción autónoma destinada a investir de sentido y, por lo tanto, de densidad temporal, el universo sensible que consiste en su espacio vital. Los poemas de González Tuñón (1926), la primera poética urbana de Borges (1923-1929) y la construcción barrial incluida en la especie lírica del tango canción, a partir de su aceptado origen en 1917, constituyen claros ejemplos de esto.

El trabajo contrastivo entre letras de tangos y poemas requirió construir categorías generales más abstractas de pensamiento que organizaron una visión de época que correspondió al Buenos Aires de principios del siglo XX, lo que generó una lectura más global y, a nuestro criterio, más profunda y crítica, con un enfoque estético-social insoslayable.

### *Literatura e historieta: proyectos ETG*

Pensar la posibilidad de la transposición didáctica de la literatura al formato de la historieta exige en realidad reflexionar sobre los dos conceptos, en una relación que, creemos vislumbrar, enriquece a ambos. Como afirma Laura Vázquez:

Una pregunta que cabe formular es si la ambigüedad de sentidos que propone la literatura mediante una serie de recursos formales (Sarlo, 1987) también está presente en la historieta. El medio que requiere un análisis que atienda a la especificidad de lenguaje sin reducirlo a la interpretación de la materia textual; de allí que incorpore problemas estéticos y cuestiones que la literatura puede procesar de forma diferente. (Vázquez, 2010, p. 61).

La transposición semiótica, operación social por la cual una obra o un género cambian de soporte y/o de sistema de signos (Steimberg, 1998; Jitrik, 2000, 2003), prefigura instancias representativas que aseguran una mayor plenitud (por ejemplo, literatura a historieta) y se ha vuelto, sin duda, una operación socio-semiótica que define zonas clave de la cultura contemporánea. Consecuencia entonces del deseo de esta totalidad representativa, el fenómeno de la transposición aún no ha logrado, sin embargo, la atención que merece dentro de las reflexiones sobre la discursividad social, en especial dentro del sistema educativo.

En lo que se refiere a la transposición de una obra en particular, además de los géneros de pertenencia, hay otras variables para explicar la resignificación: las que emanan de un presente y cultura específicas y que, según Steimberg (1998), se pueden presentar a través de dos vías: verosimilitud o desconfirmación<sup>32</sup>.

### *Shakespeare en viñetas 1: La tempestad*

La indagación sobre las posibilidades de aplicación didáctica de la transposición de *La Tempestad* de William Shakespeare en la historieta "La Tempestad" de Cristina Breccia y Norberto Buscaglia –por lo general este tipo de textos se compra exclusivamente en las denominadas *comiquerías*, es decir librerías que venden *comics*– implicó explorar la segunda vía de representación, esto es, que el texto de Breccia quebranta la lectura estereotipada, y establece nuevas posibilidades lectoras en relación con su hipotexto (Caba, 2011).

Instalar en el aula el análisis de la transposición demandó una particularización de cada uno de los términos que componen la comparación partiendo, en primer término, de una revisión general y esquemática de esta obra shakespeariana, en particular focalizando en determinados elementos tales como: estructura, personajes, argumento para, en segunda instancia, analizar la transformación textual en la historieta elegida.

---

<sup>32</sup> Cfr. en la sección "¿Y si hacemos el guión de una película?", donde analizamos y aplicamos para el cine las dos posibilidades de transposición semiótica establecidas por Steimberg.

Muchos estudiantes tienen serias dificultades para involucrarse con la lectura del texto shakespereano, tan alejado de su experiencia lectora por diversos motivos: por un lado, la dificultad de la doble historicidad: la propia del contexto en que fue creado y la que proviene de la situación de recepción, para la que hay que evitar confusiones y anacronismos. Por otra parte, no puede eludirse el hecho de que los estudiantes en general no acceden al texto en idioma original sino a través de traducciones y/o adaptaciones, no siempre confiables. Esto implica un posicionamiento docente especial, pues resulta imprescindible intentar superar estas dificultades, por lo que este trabajo requirió que se les proporcionaran previamente un conjunto de conocimientos al respecto, que sintetizamos a continuación.

*La tempestad* (William Shakespeare) es una amalgama de fuerzas divinas, azarosas e intelectuales, en la que la verdad y la justicia se persiguen en pos de las capacidades cognoscitivas y creadoras del hombre. William Shakespeare elabora en ella un discurso de realidades humanas, interpretadas en las más profundas reflexiones de personajes colmados de fuerzas ocultas. La simbolización está orientada tanto hacia la representación poética de la Tierra, como a las más difíciles relaciones de poder, en una lucha en la que conviven tortuosamente elementos demiúrgicos con seres terrenales.

El texto que hoy utilizamos es la primera de las obras publicadas en el Primer Folio impreso en 1623 por dos miembros de la Compañía de actores, Henry Condell y John Heminges. Es probable que el manuscrito a partir del cual se realizó la edición impresa procediera del trabajo del prestigioso copista Ralph Crane. Por la referencia concreta a la carta escrita el 15 de julio de 1610 (que no sería publicada hasta 1625) por William Strachey, un miembro de la tripulación de la fragata *Sea Adventure*, en la que relataba el naufragio que les llevó a una isla de Bermudas, se deduce que *La Tempestad* fue escrita entre finales de 1610 y 1611.

La Compañía de los King's Men representó por primera vez la obra ante su protector, el rey Jacobo I, el 1 de noviembre de 1611. La representación tuvo lugar en el Whitehall. Se sabe que la segunda representación tuvo lugar en febrero de 1613 para las bodas de la princesa Elisabeth con el Elector del Palatinado. No se tiene noticia de ninguna otra representación en vida de Shakespeare.

Si bien las historias de naufragios eran comunes entre los grupos de marineros y de acuerdo con el autor el texto nace del hundimiento de un navío en aguas del Caribe, frente a las costas de las islas Bahamas, los personajes creados por Shakespeare exceden en mucho la experiencia catastrófica. Hundido y diluido en un mar de confusiones, a partir del principio de supervivencia, Próspero no acepta su designio trágico y con su sabiduría, producto de sus lecturas, revierte el proceso. Para ello, hará jugar a las fuerzas de la naturaleza y al mundo feéri-

co a su favor en la figura de Ariel, personaje que se convierte en una fortaleza de prudencia, encaminando el accionar de los hombres por rutas que les sean más benignas. De este modo, Ariel, rescatado por Próspero y convertido en su compañero inseparable y confiable, es sinónimo del sentimiento humano, de la idealización del pensamiento y de las utopías.

En un espacio desierto, una isla mágica y secreta, Próspero se refugia luego de que su hermano lo despojara del trono. Su hija, Miranda, lo acompañará en este exilio. La historia permite la interacción de aspectos racionales y fuerzas sobrenaturales, lo cual faculta a Próspero a exigir a Ariel una tempestad para obligar un naufragio, lo que pone a los tripulantes en la necesidad de llegar a la isla. En el barco está el Rey, hermano de Próspero, sus seguidores y guardia personal; se prepara así el ambiente para que se inicie la aventura. En la primera escena del primer acto, el barco aparece en medio de la tempestad, los marineros no pueden detener el movimiento salvaje de las velas y el indomable timón, se estrellan directamente contra los arrecifes de la isla, sobreviven ilesos de tan fuerte movimiento, pero la nave no puede ser reparada inmediatamente. También aparece Calibán, el sirviente de Próspero, considerado una bestia poco pensante, cuya figura podría representar lo visceral de la humanidad. Molesto e inconforme con el trato recibido, decide traicionar a Próspero; Calibán es el instinto, una verdadera contradicción de la razón, le resulta difícil interpretar las cosas que Ariel realiza con sus poderes mágicos sobrenaturales. Traiciona a Próspero, pero se arrepiente y es obligado a mantenerse en una situación de servidumbre ante su falta de inteligencia. Manipulado por los hombres, es llevado a un estado de confusión que se desborda en su arrepentimiento final. La obra es una evocación de los sentimientos escondidos: la sabiduría de Próspero, el perdón fraternal y la reivindicación de lo político; finalmente el amor de Miranda y Fernando, que cierra el ciclo redentor, cumple con la estructura clásica de la obra teatral.

Después de la lectura y para empezar a trabajar con el texto, se les planteó a los alumnos la siguiente consigna, que explora la architextualidad, y por lo tanto, taxonómicas:

*La Tempestad* es un drama en cinco actos de 2, 2, 3, 1 y 1 escenas respectivamente. La obra sigue las unidades aristotélicas de tiempo, acción y lugar. Los cinco actos corresponden a la estructura clásica teatral. Resumí en no más de una o dos oraciones el contenido de cada acto.

La consigna, que exigió por parte de los alumnos una serie de operaciones como análisis, síntesis, comparación, fue resuelta del siguiente modo:

Acto I. Presentación de todos los personajes, sus relaciones y su llegada a la isla. (Prólogo);

Acto II. Próspero, ayudado por Ariel, agrupa a los personajes de acuerdo a sus intereses: Fernando con Miranda, el Rey con sus cortesanos y los criados con Calibán. (Párodos);

Acto III. Fernando y Miranda se enamoran, Sebastián y Antonio planean la usurpación del poder. Trínculo, Esteban y Calibán planean el asesinato de Próspero. Coincide con el denominado agón en las obras clásicas, es decir, el debate entre dos adversarios;

Acto IV. El rey Alonso y su séquito son, por un lado, halagados con un banquete y por otro, acusados de haber usurpado el poder en Milán. Próspero acepta el compromiso de su hija con Fernando y les obsequia una mascarada nupcial. (Parábasis o marcha hacia delante).

Acto V. El complot de Calibán es desenmascarado, Próspero descubre su identidad y se produce la reconciliación entre todos los implicados a través de la boda de Fernando y Miranda. Próspero renuncia a su magia y vuelve a la civilización. El espíritu de Ariel obtiene la libertad. (Éxodo).

Una vez hechos la lectura, el análisis y la síntesis, se les presentó a los alumnos la historieta *La tempestad* (Cristina Breccia- Norberto Buscaglia), que se despliega a lo largo de cinco páginas, con un total de cincuenta y siete viñetas. Se buscó propiciar la confrontación entre ambos textos. Para esto, se les señaló que podían establecer entre ellos dos tipos de comparación, vinculados con la transformación lingüística por un lado y la visual por otro:

f) En el caso de lo lingüístico, la mayor transformación sucede en la figura de Próspero y la recursividad de una sentencia: “Yo desaté la tempestad”, sentencia que se repite en la voz de Próspero en tres oportunidades: en una reflexión personal (Acto I), en diálogo con Ariel (Acto I) y en posterior diálogo con Alonso cuando éste pregunta por Miranda (Acto III). En las mismas puede observarse la importancia del fenómeno natural generado, en verdad por lo humano, para el avance de la acción dramática.

g) En el caso estrictamente visual, la utilización y transformación de una imagen, el círculo, como figura que conforma núcleos pluricéntricos de sentido. Acompañan esta transformación ciertos efectos de sentido en el uso de lo cromático en la historieta.

La consigna que se dio a los estudiantes a fin de que analizaran lo expuesto *ut supra* fue: Compara la primera y última página, en la que aparece el diseño de media carilla –una viñeta de grandes dimensiones–. En el primer caso, se representa el mundo pasado de Próspero, que está integrado a su escena por medio de su mirada. En el segundo caso, el círculo es la representación de la Tierra en el

espacio cósmico, en el presente y en el futuro. ¿Cómo se construyen el tiempo y el espacio? ¿Podrías diferenciar los contextos de producción –Renacimiento– y recepción? ¿Por qué?

Luego se los hizo reflexionar sobre dos elementos: el círculo y su funcionalidad en la historieta y la representación del personaje de Próspero:

La forma circular aparece en las viñetas 1, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 25, 35, 37, 38, 43, 45, 47, 52, 56 y 57. ¿Ves variaciones en el uso que Breccia y Buscaglia hacen de esta figura? ¿Por qué crees que la eligieron?

El personaje de Próspero es construido en la historieta de manera muy particular. A continuación, te proponemos una posible lectura. ¿Podrías escribir a partir de ese análisis de Próspero un desarrollo similar para el Próspero shakespereano? La primera viñeta muestra un cuadro típicamente renacentista. Un hombre mayor, en estado de filosófico reposo, con el ceño fruncido, atisba en la matriz de su vida, de su pasado, de su experiencia. El entorno plantea un ambiente erudito (libros, elementos geométricos, astronómicos, material de laboratorio, un reloj de arena, un códice con la figura anatómica de un esqueleto, etc.). Los dibujos reproducen portulanos astronómicos. La connotación es casi inmediata pues remite polisémicamente al personaje Próspero, a Leonardo –como hombre modélico del Renacimiento–, a Dios e incluso, por qué no, al Diablo. De hecho, no se devela la identidad del personaje. En este caso, es innecesaria la correspondencia pues sea cual fuere la lectura adoptada, se construye un protagonista con características demiúrgicas.

La imagen, sin embargo, que observa Próspero es de una total placidez, transmite tranquilidad y en modo alguno presagia que se va a desatar una tormenta (o la tormenta o tempestad que ya pasó). A diferencia del texto de Shakespeare, en que Próspero es una víctima al principio y se convierte luego en un hombre todopoderoso que maneja los hilos para organizar su microcosmos en la isla, en la historieta Próspero es ya un ser todopoderoso que revisa su historia personal, que reflexiona sobre su praxis pasada.

Las viñetas 2 y 3 refuerzan la idea de placidez. En la tercera viñeta tanto como en la primera el personaje se enfrenta con un viaje hacia su pasado y su conciencia, comienza un periplo, arrojado a su destino. El viaje adopta la característica de viaje marítimo, ligado nuevamente al imaginario renacentista. En la historieta, el tratamiento es llamativo pues el mar se convierte literalmente en un mar de tinta y las olas, en páginas. De hecho, el buen Gonzalo es quien provee lo necesario para el viaje y su dibujo remite, paradójicamente, a la figura estereotipada del navegante Cristóbal Colón (quien necesitó también de la generosidad de un mecenas para iniciar sus viajes).

Más adelante, Próspero es atacado por visiones y en particular por la Bruja Sycorax, que aparece con un puñal en la mano. Sin embargo, en la viñeta 9 nuevamente se muestra la iconografía religiosa: la imagen de Próspero como Jesús, personaje demiúrgico, en este caso enfrentado al mundo del bestiario medieval, una serie de seres grotescos y deformados, casi el preanuncio de lo infernal. De hecho, en la escena siguiente el texto afirma: "... y muy lentamente fui convirtiendo este infierno en un lugar agradable...", por lo que Miranda es etérea, sencilla, grácil, una nueva Eva.

La transposición didáctica que realizan Breccia y Buscaglia se estructura, además de los elementos vistos –Próspero, uso de la circularidad– mediante el encadenamiento de una cita de Próspero que se va transformando a lo largo del texto: "sí, es cierto, yo desaté la tempestad", lo que ubica al personaje en el dominio total de su persona, del medio ambiente y de los otros personajes.

Nos aventuramos a afirmar que la transposición hecha por Breccia y Buscaglia es de tipo didáctico en el sentido que lo plantea Steimberg: "En la nueva poética del relato dibujado, cada dispositivo de producción de sentido (el dibujo, la sucesión de cuadros, el diseño de página, la representación de tonos e intensidades en el globo y los textos al pie) exige una mirada singularizadora... (...) La ilusión didáctica, formulada más de una vez desde una perspectiva escolar, acerca de un eventual valor de la historieta como instancia de introducción a la lectura literaria podría encontrar un principio de confirmación en relatos como los que por entonces guiona y escribe Oesterheld. Esa literatura no se disuelve, queda como experiencia junto a los dibujos..." (Steimberg, 1998, p. 545).

Se propuso entonces analizar la transformación que va sufriendo esta sentencia y de qué modo se constituye en el hilo narrativo de la historieta toda. Entonces, los estudiantes plantearon el siguiente esquema: de la viñeta 2: "Es cierto, yo desaté la tempestad." llegamos a la viñeta 15: "Es cierto, yo desaté la tempestad..." en la que el cambio está dado por los puntos suspensivos que sugieren en este caso la duda de Próspero sobre los episodios que siguen a continuación, que rondan el conflicto central del texto, es decir, la llegada de los naufragos milaneses. Toda esta secuencia (viñeta 2 a viñeta 15) permite la presentación de los personajes y sus características que conforman el microcosmos en la isla: Sycorax, descripta como la bruja maldita; Miranda, la pura; Ariel, el bondadoso; Calibán, el monstruo degradado. (Corresponde a los actos I y II de la obra shakespeariana).

En la segunda secuencia aparece el conflicto propiamente dicho, que abarca desde la viñeta 16 a la viñeta 51. Desde la viñeta 15: "Es cierto, yo desaté la tempestad..." y de viñeta 16: "pero mis razones fueron válidas... Mis planes debían cumplirse..." avanzamos hasta la viñeta 51: "Sí, es cierto, yo los perdóné a todos y por eso

provoqué la tempestad...”, viñeta en la que los alumnos comprobaron que finaliza estrictamente la relación con el texto de Shakespeare y comienza una interpretación hacia el futuro hecha por los historietistas. (Corresponde a los actos III, IV y V del texto shakespeariano).

El análisis de la viñeta 51 en particular permitió pensar en el cierre del ciclo de la memoria del protagonista, volviendo al presente de la viñeta 1 o inicial. Ambas son viñetas importantes pues abren y cierran la historia y desde lo gráfico son las únicas que presentan un formato de media página. Sin embargo, los alumnos señalaron que la viñeta 51 despliega una idea muy interesante: mientras que en la viñeta 1 el protagonista se asoma a su pasado, en la viñeta 51 Próspero se confunde, a través de su túnica, con su medio. Pareciera hacerse carne con el entorno, los pliegues de su túnica se convierten en los pliegues de la tierra. A su vez, esta pintura permite abrir la mirada original de los historietistas, que inicia la secuencia en viñeta 52: la viñeta es circular en su formato y vanguardista en la imagen representada. Los castillos renacentistas se transforman en figuras exóticas, futuristas. El texto aparece como paratexto de lo dibujado, señalando así –creemos ver– que no es hipotexto shakespeariano sino creación de los historietistas: “... porque si bien olvidé sus maldades y ellos también, no ocurrió lo mismo con su descendencia (...). Y más adelante: ...” le dieron nuevas armas y ya no hubo retorno...”.

Al llegar a la escena final, la pregunta retórica: “¿Será posible?” hace explícita la escritura crítica de Breccia y Buscaglia. Hay una intención por actualizar la lectura de la obra shakespeariana.

En definitiva, favorecimos el análisis crítico de modo tal que los alumnos concluyeron que en el final del texto de Breccia y Buscaglia se condensan en forma plurisémica lo religioso, el eterno retorno de la historia, el pasado, el presente y el futuro, el caos y el orden, el universo como espacio cósmico. Pero nada se cierra, sino que se reinicia el ciclo porque la lectura propuesta por los historietistas tiende a la circularidad, pues se conecta con la viñeta 57, en la que la “isla azul de Miranda y Fernando” existe gracias a la mirada de Próspero. Y ese círculo azul duplica al primero. En la viñeta final, la isla es el mundo mientras que, en la inicial, el mundo se había reducido a la isla. La cuestión cromática marcó también un itinerario de lectura. El azul se torna absoluto, como el mundo, como el futuro, como –“¿será posible?”– la redención de la Humanidad.

Referíamos al comenzar nuestro trabajo que la transposición de un género a otro puede enriquecer la lectura de ambos términos. En este caso, la transformación de un texto dramático al formato historieta es un modo explícito de un tipo de relación intertextual, en la medida en que implica la existencia de semióticas (o de discursos) autónomos, en cuyo interior hay procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos.



La posibilidad de transposición requiere no olvidar que los cambios de sentido de la materia semántica no sólo son adjudicables a determinaciones individuales, culturales o sociales, sino que también deben ser explicados por la transformación significativa en la dimensión material, en los lenguajes y en los géneros, y también en su recepción, en este caso, los jóvenes que vinculan de forma naturalizada la relación escritura- ilustración (Morduchowicz, 2000). Explicitamos esto en función del concepto de arquitectura descrito por Gérard Genette (1982, 1983), en el que la obra literaria puede trascender las condiciones psicológicas y sociológicas de su producción y entrar en una relación nueva (serie interminable de lecturas, cada una de las cuales está arraigada en su propia situación sociológica, psicológica y cultural) que sintetiza los aspectos de valoración y percepción compartidos y comunes de producciones concretas como exponentes culturales y que sin embargo no se da de forma natural sino que puede –y debe– ser orientada por las intervenciones docentes.

### *Shakespeare en viñetas 2: Sueño de una noche de verano*

El proyecto didáctico que planteo a continuación surgió, en parte, de la reflexión tanto de los géneros discursivos y su transposición didáctica como de la inclusión en la didáctica de la literatura en la escuela secundaria y el abordaje de los textos clásicos (Bloom, 1995). La reflexión no es ociosa en tanto la formación docente inicial en el área literaria prioriza o al menos focaliza sobre la historicidad de los textos, como referimos en apartados previos, y al imponer una lógica historiográfica obtura muchas lecturas, dado que pocos autores y obras ofician de modelos paradigmáticos de tal o cual período histórico.

El riesgo de tomar esta perspectiva didáctica es fijar dichas obras en el período de producción y no actualizar la recepción que dichas obras pueden tener para diferentes públicos lectores, en diferentes momentos y circunstancias. Así, hace algunos años, ante la propuesta de leer la comedia *Sueño de una noche de verano* de William Shakespeare a un grupo de estudiantes secundarios surgió la pregunta: ¿Qué me puede ‘decir’ Shakespeare hoy? Esta pregunta, formulada por adolescentes en una clase de secundaria promovió a su vez ciertos interrogantes en el aula de la formación docente: de qué modo su obra puede ser abordada didácticamente en la actualidad. En 2016, en ocasión del vigésimo aniversario de la muerte de Borges y el cuarto centenario del estreno de *Macbeth*, el portal educ.ar incluyó una serie de materiales que vinculaban a ambos escritores. En esa oportunidad, proponían, por ejemplo: “incluir en los programas de estudio, una unidad compuesta por: a) la tragedia de Shakespeare; b) textos de Borges; y c) alguna de las adaptaciones cinematográficas de *Macbeth*, entre las que resultan más o menos accesibles las dirigidas por Orson Welles (*Macbeth*, 1948), Akira Kurosawa (*Trono de sangre*, 1957)

o Roman Polanski (*La tragedia de Macbeth*, 1971)”. Rescatamos esta propuesta que intenta vincular ambos escritores, aunque sin explicitar el criterio de dicha vinculación. En ese sentido, si quisiéramos avanzar en esta propuesta, consideraremos la lectura del último libro escrito por Borges, en 1983, titulado precisamente *La memoria de Shakespeare*, tal vez su libro más complejo, más autobiográfico y el menos conocido. Si algo lee Borges en Shakespeare es lo que hemos propuesto: el Hombre con mayúscula, el que se hace a sí mismo y su realidad.

Recurrimos, nuevamente, para dar respuesta a estos interrogantes al comparatismo, quien nos aportó un modo didáctico que permite comparar, en este caso la obra hipotextual con un hipertexto –de este modo se constituye en un proyecto ETG (transformación generológica) al tiempo que es un proyecto que se inscribe como ETD (temático diacrónico)–. Las obras que seleccionamos para trabajar son *Sueño de una noche de verano* (1595) y *El sueño de una mañana de invierno* de Hugo Pratt, texto que pertenece al ciclo Las Célticas de dicho autor. Fue publicado por primera vez, junto con otros relatos breves, entre 1971 y 1972, en la revista francesa de cómics para niños, *Gadget Pif*. Por este trabajo, Pratt ganó el “Premio Saint- Michel” a la “Mejor escritura realista” en 1977.

De clara intertextualidad ya desde la alusión entre los títulos, ambos textos funcionan –o pueden funcionar– como un conjunto textual: hipotextualidad que sirve de base y reformula la hipertextualidad que propone Pratt, en un diálogo fecundo, en tanto no solo hay transformaciones a nivel argumental, alusiones, evocaciones del texto shakesperiano sino también, como en el caso de *La tempestad* visto, una reescritura a partir de la transposición semiótica al género historieta.

La obra shakesperiana pertenece al inicio de la producción dramática del escritor inglés, lo que permite vislumbrar una escritura ágil, juvenil, llena de juegos lingüísticos. A partir de ello, su hipertexto demanda una evolución del lenguaje, de su retórica y de su poética y, en este caso, responde también a las exigencias del lenguaje gráfico.

Toda la dramaturgia shakesperiana ha sido representada, reformulada y apropiada por el teatro y el cine a lo largo del S. XX y estos años del S. XXI. Las representaciones y relecturas hablan de una vigencia poco frecuente en obras consideradas clásicas. No resulta estéril recordar aquí a Harold Bloom en *El canon occidental* (1995) y en especial en *Shakespeare, la invención de lo humano* (1999) para entender que la obra del bardo inglés trasciende y se reinventa en cada generación porque en el centro está el Hombre, su realidad y su destino. Enraizado con la antigüedad grecolatina, el renacimiento, y en particular el teatro isabelino, dio rienda suelta a tramas que empoderan al hombre.

En general, *Sueño...* es considerada la obra de un Shakespeare joven, lo que explicaría *a priori* la utilización de ciertas licencias literarias. Ateniéndonos a los conceptos tradicionales fijados por Aristóteles para el análisis de las obras teatrales

(unidad de tiempo, de acción, y de lugar) y el espectro de personajes (animales, seres feéricos, nobles, etc.) nos encontramos con que tratamos con una obra que no se circunscribe a una clasificación rígida. Por el contrario, desborda y transgrede cada una de las unidades aristotélicas. La trama tampoco se atiene a la unidad de espacio, dado que las acciones transcurren alternadamente en el bosque, en un escenario y en la ciudad griega de Atenas. Por su parte, *El sueño de una noche de invierno* de Pratt también trasgrede dichas unidades. Los personajes incluyen, como los de la comedia clásica, protagonistas humanos en trato con brujas, espíritus y bestias; hay conexión entre dos temporalidades –lo medieval y lo contemporáneo–, y al menos dos espacialidades: la actual y una espacialidad construida sobre el mítico reino artúrico, es decir, por fuera de la historia.

» Sueño de una noche de verano

Afirmé hace unos momentos que esta comedia plantea la disrupción de las unidades aristotélicas. Aun siendo una obra shakesperiana de juventud, despliega una complejidad que merece la pena ser revisada en las aulas.

Los conflictos sociales del nivel político que plantea el texto se ven entremezclados con la esfera del arte (la compañía teatral que actúa dentro de la obra) y con los conflictos amorosos. Así, cada personaje es al mismo tiempo un individuo, un modo de representación y un ser social. Afirmo Miguel Angel Conejero (1980, p. 56) en *Eros adolescente, la construcción estética en Shakespeare*: “Incorporar así el exceso supone querer destruir el orden por cualquier sistema (...) para a través del caos alcanzar otro orden nuevo”.

La obra comienza con un orden social aparente, signado por un orden del exceso. El matrimonio que se va a celebrar entre Teseo e Hipólita insinúa el intento de restituir un orden perdido. Hipólita ha sido derrotada y ganada por Teseo –duque de Atenas– por medio de su espada. En una especie de ley natural del sexo fuerte, Teseo será quien debe hacer cumplir la ley social. Esto implica la aplicación del derecho paterno sobre el casamiento de los hijos. Hermia, enamorada de Lisandro, decide oponerse a la ley masculina que le intentan imponer Egeo / Teseo / Demetrio. No existe pues un orden estable. Entonces, Teseo ha doblegado a Hipólita, Hermia desafía a su padre y la ley social, Demetrio y Helena interfieren en el amor de Hermia hacia Lisandro. Todo está trastocado: pero este desorden tiene un marco, Atenas, que impide de algún modo un exceso hasta el infinito. Será entonces el bosque el que permita desordenar este desorden inicial. El bosque, liderado por Oberon plantea otras leyes, opuestas a la ciudad. Lo que Teseo es para Atenas, Oberon es para el bosque. El bosque, en opuesta contradicción con Atenas, será la imagen de lo natural, y lo natural aquí será el accionar conjunto de hadas, hombres, animales, deseos, erotismo, etc. La huida al bosque significará la negación de un mundo ordenado en pos de una elección humana libre pero también más incontrolable y azarosa.

La pareja Oberon/ Titania desencadena una naciente fuerza en la obra: los celos. Junto con este mecanismo aparece nuevamente la lucha de los contrarios, la batalla de sexos por obtener la victoria. Ambos son aprovechados poéticamente por el autor desde una conciencia creativa basada en las posibilidades de los contrarios: masculino/ femenino. Así, Oberon actúa por medio de Puck. Este travieso que provoca los enredos entre las parejas, que mueve los hilos de todos los personajes, libera los instintos y pone en marcha el mecanismo de este mundo, se manifiesta a través de un dualismo en su naturaleza: es al mismo tiempo Robin Alegre Buen Chico y el temible diablo Hobgoblin, concentrando en sí las características de ambos sexos. Será él quien trastoque la visión de Titania: al alterarse la percepción de la reina de las hadas, también para los seres humanos, eslabón inferior en la cadena del ser –prefiguración de los eslabones jerarquizados heredados del Medioevo–, se van a producir los mismos desórdenes.

El problema que genera Puck al efectuar su magia al confundir un ateniense con otro será en parte continuidad de lo anterior. Lo interesante es que si consideramos a Oberon una especie de director teatral y todo lo que sucede en el bosque como una puesta en escena avanzamos hacia una perspectiva diferente. En el bosque, los amantes no están buscando solamente la satisfacción amorosa, sino que se están buscando a sí mismos. Los amantes son intercambiables. Todo es ambivalente, y al mismo tiempo, desmesurado. Cambian de rostro, de pareja, se metamorfosean. La lógica del amor está quebrada y se implanta un nuevo orden de lo irrefrenable, de lo excesivo, del frenesí, de lo erótico.

Aquí ya están todas las fuerzas desencadenadas: el poder, el amor, los errores, la magia, el deseo sexual, los celos, luego, entonces, la reflexión sobre la representación teatral. Shakespeare escribe esta obra para una boda y se representa por primera vez en el viejo palacio londinense de los Southampton. Es decir, escribe para la boda esta obra sobre una boda, dentro de la cual hay una representación teatral que será el entretenimiento de la boda ficcional marco. Tenemos tres planos de concreción dramática. Tenemos también una '*mise en abyme*', o si se quiere, un juego de espejos que, en el exceso, podría prolongarse hasta el infinito. Pero hay un motivo que une los tres planos planteados por Shakespeare: cobra importancia el bestiario, que tomará el autor del ideario medieval.

El bosque está poblado por multitud de animales y alimañas en imágenes que avanzan hacia la metamorfosis mágica. Este caos en el bosque evidentemente atenta contra la institución política, la moral y el orden social. En una sociedad estratificada como la isabelina esto se torna peligroso, por eso, el matrimonio puede interpretarse como un factor estabilizador. Shakespeare nos plantea que hay que desordenar el desorden para finalmente, ordenarlo. Junto con Titania, descubrimos que ficción (representación) y realidad se/nos confunden. Por ello, en el ensayo

de la obra teatral que se da con los actores de la compañía teatral, se ve, en tono satírico, una seria reflexión sobre el problema de la representación y de los límites entre verdad y ficción.

El final de la obra es tan inestable o tal vez, mayor aún que el planteado en las escenas iniciales. Cuando ya creemos que está todo aclarado, el artificio del teatro vuelve a funcionar en boca de Puck, quien hablándonos a los lectores- espectadores, rompe el encanto de la ilusoria idea de orden puesto, que impele a dudar sobre lo que hemos visto. Nuevamente Shakespeare ha ideado este procedimiento para quebrar la representación escénica, sus posibilidades y límites. Nos ubica a los pies de una larga sucesión de bodas, sueños, errores, y nos obliga a replantearnos el camino que nos lleva ilusoriamente a pensar que, como en toda comedia, todo termina bien. En realidad, se vislumbra el cuestionamiento al *status quo* de un sistema social jerárquico.

Orden / caos no pueden ser en Shakespeare otra cosa que dialécticos, y por ello, inestables. La obra de Shakespeare, es un todo orgánico donde lo poético y lo social están atravesados por la *υβρις*, la desmesura, el exceso. Ahora bien, cómo puede reactualizarse, reescribirse y generar nuevas connotaciones y lecturas a partir de esta obra es lo que intentamos resolver cuando la comparamos con la obra *El sueño de una mañana de invierno* de Pratt.

» El sueño de una mañana de invierno

Como puede deducirse del título, esta historia claramente alude –y subvierte– la historia que propone su hipotexto *Sueño de una noche de verano* (1595/1596). Se encuentran también aquí los personajes clave de dicha obra: Oberon y Puck. El escenario evoca asimismo el mítico paisaje de Stonehedge y del Rey Arturo y de los caballeros de la Mesa redonda. Respecto del tiempo, también explicita los contrastes: mientras la obra del dramaturgo inglés tiene lugar durante el solsticio de verano, el cómic está ambientado durante el solsticio de invierno.

Stonehenge (Amesbury, condado de Wiltshire, Inglaterra) es el escenario legendario en el cual, en el solsticio de invierno de 1917 muchas criaturas de la mitología celta se reúnen para discutir un evento dramático: Alemania está a punto de atacar Inglaterra. Esto, que al principio pareciera no tener que ver directamente con la obra shakesperiana, evoca no obstante otro momento histórico o histórico- mítico: el asentamiento anglosajón en Gran Bretaña, y, de algún modo, el nacimiento del ciclo artúrico.

En ese estado de inminente caos, personajes divinos, feéricos, semidioses se confunden...por ello, se necesita un mortal que pueda ayudarlos. Corto, el protagonista maltés de Pratt, despierta de su sueño –o al menos eso se nos propone pensar a los lectores–.

Luego, el marinero descubrirá al moribundo mayor Vortigern Welsh (en la leyenda, rey de los bretones), miembro de la Infantería del duque de Cornualles y a su vez miembro del Parlamento inglés. Casado con Rowena, una espía alemana, advierte que ésta, junto con la ayuda sus hermanos Hengist y Horsa, planea atacar Castillo de Tintagel, mítica residencia del Rey Arturo, que es el lugar donde se reúnen los aliados. El conflicto entre dos países antagonistas se combina con un conflicto entre sus respectivas mitologías y culturas. Además, aquí se transponen varios elementos de la leyenda artúrica: Merlín, Morgana, el castillo de Tintagel, el propio monumento de Stonehedge erigido por un encantador, etc.

En una breve reyerta marítima el Corto logra hundir el submarino enemigo con un transbordador. Más tarde, de regreso a Stonehedge, Corto vuelve a dormirse. Pero... con el estilo de las obras shakesperianas, Pratt introduce una estrategia discursiva: Puck admite haber arrebatado sus medallas al maltés. De este modo, Corto, al despertar no sabrá si su aventura fue verdadera... o simplemente, el sueño de una mañana de invierno.

Pues bien, el análisis de ambas obras hecho hasta aquí nos permite afirmar que, en definitiva, solo habrá didáctica de lo literario si nuestros estudiantes avanzan en la apropiación de significados que la obra shakesperiana propone en forma plurisémica: lo religioso, el eterno retorno de la historia, el pasado, el presente y el futuro, el caos y el orden, el destino, el universo y, fundamentalmente el modo en que representamos el mundo. Siguiendo a Shakespeare, nuestra idea de realidad es la representación del mundo. Así, el parlamento de Próspero (*La tempestad*, 1610) cobra nueva vigencia –y podría dar respuesta al interrogante planteado por los estudiantes–:

Te veo preocupado, hijo mío, y como abatido. Recobra el ánimo. Nuestra fiesta ha terminado. Los actores, como ya te dije, eran espíritus y se han disuelto en aire, en aire leve, y, cual la obra sin cimientos de esta fantasía, las torres con sus nubes, los regios palacios, los templos solemnes, el inmenso mundo y cuantos lo hereden, todo se disipará e, igual que se ha esfumado mi etérea función, no quedará ni polvo. Somos de la misma sustancia que los sueños, y nuestra breve vida culmina en un dormir.

### *Escenas medievales comparadas: de Perceval a Perlesvaus*

El proyecto comparatista que presentamos a continuación tiene por objeto relacionar dos *romans* medievales franceses de los S. XII y XIII. La decisión de la comparación se fundamenta en algunas cuestiones que ya hemos descrito en apartados previos. Por un lado, ampliar la selección de textos de este período literario, ofreciendo en las aulas renovadas lecturas e investigaciones; por otro, capitalizar el auge del medie-

valismo y los intereses estéticos que muchos jóvenes manifiestan fuera del ámbito escolar. También el objetivo de esta presentación es compartir algunas reflexiones teórico- metodológicas respecto de los criterios con que se seleccionan los textos destinados a la formación de lectores adolescentes y juveniles, y el análisis que de ellos se hace en las aulas.

Seleccionar dos textos del medioevo francés nos enfrenta ante muchos temas potentes, vinculados, en este caso, con la caballería, el ciclo artúrico, la materia de Bretaña, los objetos maravillosos –tal el motivo del Graal–, etc. El término “graal” recién aparece durante el Siglo XI en el norte de Francia. El término *grauus*, proveniente de la lengua de oïl encuentra su correspondiente latino en *gradalis*, que refiere a un gran plato hondo, usual en los banquetes medievales. Otros, sin embargo, opinan que el origen está ligado al término latino *gradale* (síntesis de *crater*, especie de vaso ancho, y *vas garale*, recipiente donde se servía la salsa o *garum*). Le Goff establece que el Siglo XII permite la irrupción de lo maravilloso y en este proceso identificamos un pasaje de este roman inconcluso en el cual definitivamente Chrétien de Troyes introduce un ‘grial’.

En particular, la literatura francesa nos legó un número acotado de obras que lo incluyen, alimentadas por una tradición oral fecunda, y cuyo misterio perdura aún hoy. El escritor champañés Chretien de Troyes con su *Perceval o El cuento del Graal* (ca. 1178) es el iniciador –al menos literario– de la leyenda. Más adelante, *Perlesvaus, le Haut livre du Graal* (roman del S. XIII) retoma el tema del Graal propiamente dicho y del cortejo que lo enmarca: la lanza que sangra, los donceles y doncellas que lo portan, la escena desarrollada en una claridad extrema, etc., lo que permite apreciar cierta evolución del motivo. Ambos textos muestran en forma central en estas escenas, un cortejo de carácter ritual y, por lo tanto, enigmático, cuyos espectadores son cada uno de los más grandes caballeros del ciclo artúrico: Perceval/ Perlesvaus, Lancelot y Gauvain. Y mientras en Chretien de Troyes creemos ver una preconfiguración del encuentro de dos culturas que no pueden coexistir: la pagana y la cristiana, el *Perlesvaus* imbrica esta escena con la *quête* heroica en un texto épico de violencia inusitada.

Ofrecer la lectura comparada de estos textos nos permite asimismo revisar la noción de lo maravilloso. Jacques Le Goff (1994), en *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval* introduce un análisis taxonómico en el que razona al mismo tiempo las fuentes, reservorios y formas que adopta lo maravilloso en el Occidente medieval. La búsqueda del Santo Graal y la interpretación de su simbolismo trabajan en la conexión difundida, muchas veces ignorada e incluso despreciada, de las raíces de la civilización occidental contemporánea. Existen tres grandes líneas o tres versiones sobre los orígenes de la búsqueda del Graal: la céltica, vinculada

con el culto de la diosa de la Tierra; la cristiana, relacionada con la Pasión, en la que el Graal es el cáliz de José de Arimatea y, por último, la alquímica o esotérica, sostenida por Wolfram von Eschenbach. Existen pues diversos puntos de vista con los que puede ser abordado este motivo: el carácter religioso cristiano y el origen popular ligado al carácter celta.

El *roman* de materia artúrica del siglo XIII que toma como referencia a Chrétien de Troyes como *auctoritas*, parece acrecentar los temas, los motivos y los mecanismos compositivos que marcaron este género. Así, *Perlesvaus* o *El alto libro del Graal* (S. XIII), presenta la posibilidad de construir una alternativa ficcional autónoma respecto de los grandes ciclos. Dentro de la obra, la división en Ramas permite asimismo focalizar las diversas aventuras de los héroes entre las cortes y la realización de una serie de proezas, entre las que focalizamos la visión del Graal y el accionar, en particular, de Gauvain, y Lancelot.

Para focalizar en *Perceval o el cuento de Graal* recordemos que narra la historia de la evolución caballeresca del protagonista como caballero del Rey Arturo. El protagonista va en búsqueda de su madre hacia la Yerma Floresta (versos 2976- 3421), con la esperanza de encontrarla con vida. Es ineludible pues que el futuro caballero comience su viaje, que incluirá, al menos en forma ritual, una muerte. Éste es el sentido del rito iniciático del ingreso a la caballería: muerte de la vida anterior –generalmente una vida de pecado que el caballero está dispuesto a purgar– y nacimiento hacia un nuevo ciclo. En esta etapa del proceso iniciático, Perceval enfrenta un río caudaloso, representación del inicio de una aventura, el pasaje a una realidad peligrosa que deberá poder sortear. En medio del río divisa una barca con dos hombres que han anclado y se disponen a la pesca. En este primer encuentro entre los personajes, Perceval no se da cuenta de la incapacidad de quien lo dirige hacia su castillo. De este modo, la discapacidad del Rey Pescador se transfiere al protagonista, quien se volverá inoperante al momento de la interpretación de los signos que rodean al Graal, por su imposibilidad de acceder a la palabra, de preguntar a tiempo. Victoria Cirlot (2010) realiza, para abordar esta situación, una comparación entre Perceval y Edipo: ambos personajes buscan su destino y deben resolver un acertijo. Edipo retorna a la casa de su madre, mientras que Perceval parte de ella; al mismo tiempo, Edipo accede a un grado superior, es decir al trono de Tebas por responder una pregunta, mientras que Perceval obtura la salvación de la tierra estéril por no saber preguntar a quién sirve el Graal. El Rey Pescador invita a Perceval a su castillo. Durante la cena, el rey está postrado, detalle que escapa a la curiosidad de nuestro joven quien se concentra en observar cómo algunas personas desfilan enfrente de sí, con objetos como la lanza que sangra y el Graal. De esta escena, muchos deducen que Chrétien de Troyes (Lange, 1988) introdujo un *graal* con características celtas, vinculado al caldero de la abundancia, porque, más allá de brindar conocimiento y sabiduría,



proporciona alimentos a los que lo necesitan. Otros, afirman que todo el cortejo representa un mito de fecundidad: una doncella porta el cuerpo de Cristo representado en su sangre, es decir, alude a la imagen de la Virgen María. Sin dudas, a fines del siglo XII el *graal* celta trata de cristianizarse, la presencia de la Virgen María sosteniendo la copa que brilla e irradia lenguas de fuego, indica sin dudas, que el Graal está en pleno proceso de cristianización. Perceval asiste al cortejo del Graal, calla y su silencio no le permite el desciframiento de su simbología. Por la mañana, cuando Perceval despierta se encuentra solo, no se da cuenta del error cometido. Cuando parte del castillo (“Las tristes noticias de la doncella del bosque”, vv. 3422- 3690) su prima le reprende por no haber hablado. Al silencio y el aislamiento del episodio anterior se opone el florecimiento de la palabra y la relación con los otros: Perceval descubre su Nombre, se puede autonombrar, puede hacer valer el valor del Logos: “Y él que desconocía su nombre, lo adivina y dice que se llama Perceval el Galés” (p. 86). La finalidad del *roman*, que en términos amplios y desde el punto de vista genérico, es la aventura individual en *Perceval* coincide con el develamiento de la propia identidad (su nombre), es decir que el tratamiento se limita a lo individual. Por ello, algunos críticos avanzan en el sentido de considerar que la clave del misterio estaría en la visión de la espada sangrante que forma parte del cortejo del Graal. Es decir, la presencia por un lado de la herida, y, por otro, la aparición de la sangre, instan a Perceval a continuar su viaje y redefinir su búsqueda en el mundo de la caballería.

Un siglo más adelante, y en contigüidad, *Perlesvaus o el Alto Libro del Graal*, complejiza y multiplica las situaciones que desarrollan la aventura de los caballeros artúricos en torno de éste y otros motivos, que merecen ser explorados didácticamente.

El *Perlesvaus o el Alto Libro del Grial* es un *roman* en prosa anónimo, que se presenta como una continuación del inconcluso *Perceval o el cuento del Grial* de Chrétien de Troyes. V. Cirlot lo ubica en el marco de «la poética del Graal, conjunto de textos fundamentales en el desarrollo de la narrativa occidental que se produjeron en el norte de Francia y Alemania, entre 1190 y 1240 (Strubel, 2007, p. 100)» (Artal, 2017, p. 43). Perteneció por tanto a la materia de Bretaña y en particular a los relatos en torno del Grial, del rey Arturo y de los caballeros de la Mesa Redonda. Muchas veces calificado como «sangriento y bárbaro», fue marginado durante bastante tiempo a raíz de esas características que, no obstante, lo acercan hoy a muchas de las producciones que atraen a los jóvenes.

*Perlesvaus* presenta una enorme complejidad estructural. El *roman* está dividido en XI partes denominadas *branches*, es decir, ramas. Si bien esas divisiones son habituales en otras obras de la época, a diferencia de ellas, las ramas de *Perlesvaus* no tienen un único protagonista, sino que alternan o proponen en forma simultánea el tratamiento de los cuatro protagonistas: Arturo, Gauvain, Lancelot y Perlesvaus. Esto ofrece una casi infinita red de significaciones, evocaciones, avances y retro-

cesos, proyecciones que hacen que el lector se maraville con los personajes y sus aventuras. Al mismo tiempo, estas alternancias no son ajenas a prácticas de lectura en las que los lectores juveniles de nuestros días están bien entrenados, tanto por los libros del estilo “Elige tu propia aventura” como por la estructura de la mayoría de los libros de fantasía heroica, estructura que se reproduce en los guiones de las series y en la arquitectura de los juegos de rol y muchos otros juegos de computadora que permiten elegir un personaje y seguirlo, con plena conciencia de que hay otros posibles recorridos.

Por ello, nuestro análisis aborda una parte de *Perlesvaus o el Alto Libro del Grial* (S. XIII). A los fines de lo que intentamos demostrar, es decir, que se pueden proponer a los estudiantes textos de complejidad y a su vez una lectura que parta y contemple los intereses lectores juveniles, nos centraremos en la Branche I, lo que nos permite explorar la narrativa de caballería acotada a un núcleo temático, dado que esta funciona como una especie de obertura textual, en la que se anuncian algunas de las grandes líneas que se desarrollan a lo largo de todo el texto<sup>33</sup>.

En la I rama se plantean las grandes directrices temáticas de la obra que habilitan la reflexión teórica: Arturo en vinculación con su corte y su reinado, su relación con Ginebra, el llamado a la aventura y el actuar del héroe (Campbell, 1949), los elementos sobrenaturales que incluyen lo simbólico y la dimensión onírica, los espacios caballerescos y los sagrados, los valores de lealtad y traición, etc., temas que se reinventan en el *fantasy* heroico de atmósfera medieval que nuestros adolescentes conocen a través de los textos de J. R. Tolkien o de la serie *The Game of Thrones*, por citar solo los casos más paradigmáticos.

La Rama I inicia con la degradación alarmante del mundo artúrico, vinculada a la enfermedad enigmática que sufre Arturo luego de un reinado feliz. A petición de la desesperada reina Ginebra, el rey decide realizar una peregrinación a la capilla de San Agustín y, teniendo en cuenta los peligros que esto conlleva, acepta llevar consigo a un escudero. Su elección recae en Cahus, hijo de Ivain el bastardo, a quien pide que prepare todo lo necesario para el viaje. Dispuesto a servir al rey, Cahus no se desnuda ni para dormir. En cuanto cierra los ojos, sueña que el rey se ha ido sin él. Sin darse cuenta, Cahus – y los lectores con él – pasamos del sueño a la realidad o viceversa.

Cahus se lanza (o sueña que se lanza) tras el rey y llega a una capilla pensando que Arturo estaría allí pero solo encuentra un sarcófago con el cadáver de un hombre, rodeado de candelabros de oro. Sin que se explique por qué, roba uno de ellos. Al salir de la capilla, aparece un gigantesco caballero negro armado con un cuchillo

---

<sup>33</sup> Parte del análisis que se propone fue expuesto en la conferencia semiplenaria: “Viejos héroes, nuevos lectores. Reflexiones teórico didácticas en torno a la narrativa de caballería: *Perlesvaus o el Alto Libro del Grial* (s. XIII), en coautoría con la Dra. Susana Artal en el X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UNSAM, agosto de 2019.

de doble filo. El escudero, en lugar de enfilar hacia otra parte, se dirige hacia él y le pregunta por Arturo. Es fácil adivinar lo que sigue: el caballero negro acusa a Cahus de haber robado el candelabro y le exige devolverlo, pero el escudero se niega. El caballero negro entonces le clava el cuchillo en el costado. Y en este punto el *roman* nos dice que Cahus “que yacía en la sala de Carduel [es decir, el castillo de Arturo], se despierta del sueño y lanza un grito” (p. 138), con lo que podríamos pensar que todo lo narrado ha sido tan solo el convencional relato de un sueño. Pero sería una conclusión apresurada. Cahus en efecto grita, pide socorro y un confesor. El rey y la reina acuden a la sala donde dormía el doncel y éste cuenta su aventura. Entonces Arturo llega a la misma conclusión apresurada: “Ah exclama el rey, ¿era solo un sueño?” (p. 140). Pero en ese momento Cahus le muestra el cuchillo clavado significativamente en su costado (detalle que puede asociarse fácilmente con la herida de Cristo en la Cruz, lo que amerita un análisis mayor) y de su calza cae el candelabro de oro robado. Esos objetos, que han cruzado el límite de los territorios oníricos para aparecer en el castillo de Carduel, demuestran que el sueño se ha hecho realidad. A tal punto que una vez que Cahus se confiesa y alcanza a regalar el candelabro al rey, Arturo le quita el cuchillo de la herida y el escudero muere de inmediato, recordemos que a consecuencia de una herida producida en un sueño.

Esta escena nos permite hacer notar a nuestros estudiantes el trabajo del narrador, que, al mismo tiempo que lleva al lector a internarse en los terrenos de un sueño, se preocupa por dar detalles concretos que vuelven verosímiles las acciones del personaje: Cahus busca su caballo, lo ensilla, le coloca el freno, está ansioso, se va a dormir sin desvestirse, etc. Todo esto crea una apariencia de objetividad, casi diríamos de verosimilitud. Pero, por otro lado, se nos escamotea toda explicación acerca de la lógica de los hechos relatados en el sueño: ¿por qué Cahus robó el candelabro?, ¿por qué se acerca al Caballero Negro en lugar de escapar de él? ¿Cómo sabe el caballero negro lo que ocurrió en la capilla? ¿Cómo han llegado a la ‘realidad’ de la corte el cuchillo y el candelabro soñados? Y fundamentalmente, ¿cómo es posible efectivamente agonizar a consecuencia de una herida que se produjo en un sueño?

Sin duda estos rasgos permiten comprender la enorme inquietud que crea en el lector encontrarse, al principio del *Perlesvaus*, con el sueño de Cahus. Ya que al mismo tiempo que el relato nos convoca a interpretarlo, nos niega toda pista que lo explique, lo que abre múltiples posibilidades interpretativas. Esta apertura nos brinda por supuesto una excelente oportunidad para invitar a nuestros estudiantes a proponer sus propias respuestas, lo que podría llevar, en una primera etapa del trabajo, a interesantes ejercicios de producción textual. Si bien esta posibilidad la pueden también dar muchos relatos fantásticos contemporáneos, el hecho de que se esté trabajando con un texto medieval ofrece otras posibilidades, en la medida

en que permite introducir la reflexión crítica acerca de hasta qué punto las resoluciones que ellos produzcan se apartan o respetan los rasgos del texto medieval. En ese sentido, facilita observar cómo inciden, en nuestra lectura de obras tan alejadas temporalmente de nosotros, los supuestos y experiencias de nuestro tiempo. En otras palabras, percibir de modo concreto lo que Paul Zumthor (1954) denomina la doble historicidad implícita en nuestra recepción de las obras de ese período: la convivencia de los rasgos propios del tiempo en que ellas fueron compuestas y los supuestos propios del tiempo en el cual las leemos.

Estas reflexiones se reforzarían si, en una segunda etapa, proponemos continuar la lectura de la I rama, en la que la relación entre lo onírico y la 'realidad' de lo que ocurre en la corte de Arturo, se va complejizando cada vez más. En efecto, si continuamos leyendo el *roman*, encontraremos que el rey saldrá solo a buscar la Capilla de San Agustín y, cuando salga de ella, las consecuencias de lo ocurrido en el sueño de Cahus lo estarán esperando, bajo la forma del mismo caballero negro, que le reclamará por qué recibió el candelabro de oro que pertenecía a su hermano, el caballero que yacía muerto en la capilla. Arturo se sorprenderá mucho de que el caballero sepa quién es él, y nosotros, los lectores, no solo nos asombraremos de eso sino más aún de pensar cómo el caballero negro sabe lo que ocurrió en el castillo de Carduel.

Si antes de leer esta parte del texto propusimos a nuestros estudiantes imaginar las aventuras que atraviesa Arturo al partir rumbo a la capilla luego de la muerte de Cahus, la comparación con lo que el *roman* medieval narra puede ser una excelente manera de mostrar la diferencia y la especificidad del texto medieval. En efecto, en el *roman*, antes de enfrentar y derrotar al Caballero Negro que mató a Cahus, el rey es testigo de la lucha entre ángeles y demonios por el alma de un ermitaño y de la intercesión de la Virgen María. Cuando llega a la capilla, observará sin poder entrar una misa en la cual se produce la visión del niño Jesús, la Virgen María y el Cristo herido quienes al finalizar la misa se desvanecen, acompañados por la llama y el coro de ángeles. Finalizado el servicio, el ermitaño le señala a Arturo que fue a causa de su pecado que no pudo ingresar y le refiere además lo sucedido en el castillo del Rey Pescador, cuando el Santo Graal y la lanza que en la punta lleva sangre aparecieron ante un caballero que no supo preguntar a quién servían y a causa de ello se ha lanzado la desgracia sobre todas las tierras.

Este acotado análisis se propuso, mediante el abordaje de la rama I del *Perlesvaus*, y en particular en la escena del sueño de Cahus, explorar las posibilidades didácticas, tanto en la formación docente como en aulas de escuela secundaria de textos medievales producidos en otras lenguas. Para ello hemos establecido, en primer término, que se trata de un texto anónimo de

mucha complejidad, cuya fecha estimada de creación se ubica en el siglo XIII y que puede ser abordado como continuidad de la obra *Perceval* de Chretien de Troyes. Surge en un momento en el que, tal como afirma Victoria Ciriot, (2010) nuevas técnicas narrativas comenzaban a constituir una estética diferente a la del *roman* escrito en verso, lo que implica una novedad literaria. De este modo, proponemos que nuevas lecturas revisen el fenómeno de la narrativa de caballería y de la construcción de modelos heroicos que llegan, en una red intertextual, hasta nuestros días. Como referíamos al comenzar nuestro trabajo, el auge del medievalismo nos brinda una excelente oportunidad pedagógica a la hora de la selección textual en las planificaciones literarias.

Por otro lado, pudimos establecer que ciertos pasajes textuales, tal el caso del sueño de Cahus, nos acercan al fenómeno de lo onírico, quizá no en términos psicológicos sino en una nueva dimensión, vinculada a lo simbólico o a lo maravilloso (Le Goff, 1994).

Sin dudas, la renovación y actualización de la didáctica en el área literaria amerita las reflexiones planteadas en pos de la comprensión lectora y de un acercamiento a los intereses lectores juveniles sin resignar calidad literaria.

Finalmente, el análisis de la I rama de *Perlesvaus* reaviva la lectura y el análisis de una temática de origen medieval que se desplegará a través del tiempo y que pareciera hoy, en pleno S. XXI, erigirse con gran notoriedad. Tal como señala Régnier-Bohler (1989, p. 13):

La obsesión por el enigma en los textos que nos ha legado el medioevo –se trate del vestigio del mito arcaico o de un objeto religioso ligado a la era de Cristo– sugiere en todo caso que el occidente medieval sufre una gran fascinación por la red de sentidos que el objeto posee y que parecen no poder ser agotados.

### *Literatura y TIC. Del Medioevo al fanfic (un proyecto ETD + ETM)*

Un aspecto que nos preocupa es la forma en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, han entrado en las aulas. Los nuevos lenguajes que devienen del uso de ellas pueden constituir sin embargo modos de leer y escribir que activan los sentidos y estimulan la creación de los adolescentes. Un micrófono, una cámara, un i-pad, una computadora o netbook, conectados o no a la red, son objetos que los jóvenes aprecian, valoran y cuidan. Estos instrumentos se convierten siempre en pre-textos para aprender a leer el mundo de muchas formas y para escribir con nuevos lenguajes (Morduchowicz, 2010).

Una radio escolar, un periódico, un video, un blog o una página web pueden ser las caras visibles de proyectos comunicativo-educativos y de prácticas que realicen profesores y estudiantes en las aulas, los recreos o más allá de los muros (Cassany, 2009b), con lo cual la escuela puede establecer nuevas relaciones con la Universidad, la formación docente y otras instituciones, con el Estado, e incluso con los mismos medios masivos de comunicación.

Como consecuencia del uso de las nuevas tecnologías, en los últimos años, muchos de los adolescentes que *a priori* rechazan o se muestran indiferentes a los contenidos que se les ofrecen en la materia Literatura se han convertido no solo en lectores sino también en productores y críticos de relatos de lo que podríamos denominar fantasía heroica, a través de su participación en comunidades de *fanfic* (fanáticos de la ficción). Esta situación paradójica nos llevó a reflexionar en la posibilidad de buscar transposiciones didácticas destinadas a hallar, en un fenómeno de por sí paraescolar, nuevas vías de acercamiento de los jóvenes a la literatura, apoyándonos, por un lado, en una aproximación comparatista y, por otro, en los aportes de los estudios sobre la literacidad (*Literacy*) asincrónica (Cassany, 2006; Scolari, 2019; Srnicek, 2018).

Con esos puntos de partida y recogiendo la propuesta desarrollada por Artal (1998) para llevar a las aulas textos medievales que, al mismo tiempo que presentan significativos puntos de contacto con los relatos apreciados por los jóvenes en instancias extraescolares, por haber sido creados en épocas distantes, permiten confrontarlos con formas literarias y realidades muy alejadas de sus circunstancias inmediatas, se diseñó la experiencia que exponemos a continuación.

La experiencia didáctica se desarrolló durante seis clases de dos módulos cada una, incluida la evaluación, en un curso de segundo año polimodal (actualmente, 5to año de escuela secundaria superior) de un colegio privado del centro de Merlo (provincia de Buenos Aires), cuya modalidad es Comunicación, Arte y Diseño. Además de Lengua y Literatura, los estudiantes cursan allí asignaturas como Lenguajes artísticos y Taller de cine, con cuyos docentes se acordaron algunas actividades conexas con nuestro proyecto. El grupo en que se aplicó esta secuencia didáctica estaba constituido por veintiocho adolescentes, muy curiosos intelectualmente y con posibilidades lectoras y escriturarias agudas.

Una primera exploración acerca de los relatos apreciados por los estudiantes fuera del ámbito escolar corroboró, tanto en los literarios como en los que provenían de circuitos que podríamos denominar no tradicionales (comunidades de *fanfic*, páginas web, foros, etc.), el predominio de las figuras heroicas. El interés por ese tipo de personajes aparecía además como elemento central en las respuestas acerca de qué los atraía más en esos relatos. A raíz de esto, se seleccionaron para este proyecto tres objetivos íntimamente relacionados: en primer lugar, motivar la reflexión acerca de los paradigmas heroicos, a partir de la confrontación de los

modelos conocidos por los adolescentes y los aportados por la lectura de textos muy distantes en el tiempo. En segundo lugar, introducir la lectura de algunos aportes críticos sobre el tema, que dotaran a los estudiantes de nuevos instrumentos para reexaminar los relatos que habitualmente consumen y/o producen. Finalmente, generar escritura ficcional empleando las nuevas tecnologías, mediante el uso del *fanfic* desde la perspectiva de la *literacy*.

El proyecto se vio además facilitado por un fenómeno social: la creciente atracción del imaginario medieval entre los jóvenes, que se manifiesta en la existencia de diversos grupos recreacionistas que organizan variadas actividades (ferias, espectáculos musicales, charlas, etc.) y las difunden a través de Internet. Lugar privilegiado en ese interés ocupa la leyenda artúrica, cuya divulgación entre los adolescentes no ha corrido por supuesto de la mano de un conocimiento de los textos medievales sino de las versiones, de muy variado y dispar valor, difundidas por los *mass media*, no obstante lo cual, los jóvenes parecen sentir una especial empatía para con las historias vinculadas con Arturo y los caballeros de la mítica Mesa Redonda. Para instrumentar la propuesta, se partió pues de revisar esos saberes previos de los estudiantes, que asociaron rápidamente contenidos que provenían de versiones cinematográficas de la leyenda artúrica con argumentos de juegos de rol y experiencias de lectura no formal de blogs y de libros de fantasía heroica cuya acción transcurre en escenarios con reminiscencias medievales. Dadas las características grupales, un porcentaje altísimo (aproximadamente el 70%) había leído –o conocía– la trilogía de J. R. R. Tolkien, *El señor de los anillos* (sin duda influenciados por el éxito de las películas) y, en un porcentaje mucho menor, habían completado la lectura de *El Hobbit* y *El Silmarillion*.

A partir de esos materiales diversos guiamos un proceso de autorreflexión que llevó a los estudiantes a detectar sus propias confusiones entre relatos medievales y relatos producidos en el siglo XX en que se recrean mundos ficcionales que ellos identificaban como ‘medievales’. Eso les permitió concluir que su conocimiento era fragmentario e incompleto y reconocer que en realidad nunca habían tenido acceso directo a un texto medieval, lo que despertó su curiosidad por hacerlo. Teniendo en cuenta diversos criterios (en particular, la extensión, que la acción se centrara claramente en un personaje protagónico, que incluyera situaciones de aprendizaje y/o dudas) y la disponibilidad de traducciones aceptables y accesibles, se propuso la lectura grupal de *Sir Gawain y el Caballero Verde*, roman inglés del siglo XIV.

La lectura del texto llevó a los estudiantes a extraer conclusiones más específicas acerca de las características de los personajes heroicos (por ejemplo, la importancia de la lealtad, la dignidad de formar parte de una hermandad y el respeto de los valores que la definen, etc.), que podían vincular con los rasgos de los personajes de

los relatos con los que estaban familiarizados. Al mismo tiempo, pese a que estaban acostumbrados a que los héroes enfrentaran aventuras fabulosas, manifestaron su extrañeza ante ciertas aventuras de los caballeros medievales, como el desafío de la decapitación del Caballero Verde, que respondían a motivos y convenciones propios del *roman* medieval, lo que permitió avanzar del reconocimiento de los puntos de contacto al de las diferencias.

El paso siguiente del trabajo fue, en consecuencia, ofrecerles a los estudiantes elementos para incrementar su comprensión lectora y de exégesis, reflexionando acerca del uso y del valor que todo texto tiene en una comunidad, tanto de producción como de recepción, y reponiendo información para que pudieran entender cómo incidían esos factores en el texto medieval leído. De ese modo, la incorporación de esa información (parte de la cual fue aportada por la docente y parte de la cual provino de la consulta de materiales que se distribuyeron a los estudiantes) surgió como respuesta a una necesidad del grupo para abordar en mejores condiciones lo que los sorprendía o desconcertaba de la lectura del *roman* y no como un conjunto de conocimientos previos a la lectura, cuya necesidad no es *a priori* percibida como tal por los alumnos.

Para abordar el segundo objetivo del proyecto (es decir, dotar a los estudiantes de nuevos instrumentos para reexaminar los relatos que habitualmente consumen y/o producen), se presentó el patrón narrativo del viaje del héroe, descrito por Joseph Campbell en *El héroe de las mil caras* (1949), que despertó mucho interés en los adolescentes. Pronto pasaron de buscar los doce estadios del viaje del héroe en *Sir Gawain...* a considerar desde esa perspectiva el accionar de algunos de los héroes de las historietas, de sus novelas favoritas e incluso de los materiales multimedia, que antes leían con fruición, pero con absoluta carencia de una visión crítica.

Para articular esta fase del trabajo con nuestro tercer objetivo (generar escritura ficcional), resultó muy útil el aporte de Christopher Vogler quien, en *El viaje del escritor* (1998), relaciona las estructuras míticas y sus mecanismos con el arte de escribir obras narrativas y guiones –afirma– de probada eficacia. Su libro incluye en forma muy gráfica el esquema del viaje del héroe, a partir del modelo de Campbell; los arquetipos, a partir de las ideas de Carl Jung, y un extenso índice alfabético, muy sencillo de utilizar, que los alumnos emplearon autónomamente para encontrar el análisis de muchos films vinculados con la leyenda artúrica (por ejemplo, *Un yanqui en la corte del rey Arturo*, *Excalibur*) y también de otros que, aunque mantienen la estructura mítica, se despliegan en otros tiempos y escenarios (como *El Imperio contraataca* o el conjunto de *Indiana Jones...*, etc.). Esto dio lugar a una actividad complementaria, articulada como



ETM (eje temático multimedial) con los docentes de los espacios curriculares de Taller de cine y Lenguajes artísticos, lo que permitió aplicar los conceptos aprendidos en nuevas situaciones de lectura y análisis, comparar lenguajes artísticos y reflexionar acerca de la especificidad de lo literario.

Por otra parte, la perspectiva del libro de Vogler nos ubicó en un terreno propicio para pasar de la lectura a la escritura. Para eso, tuvimos en cuenta las investigaciones sobre *Literacy*, corriente crítica que estudia el uso de los signos, los textos y los géneros escritos en una determinada comunidad, desde los aspectos más concretos del código gráfico, hasta las cuestiones más generales (el poder derivado del uso de los textos, la alfabetización de una comunidad) y abstractas (formas de pensamiento, valores sociales, etc.) de la cultura escrita (Cassany, 2006). Nuestros alumnos leían socialmente, querían escribir y ser leídos y ser miembros activos de una comunidad de la que deseaban formar parte, dado que las redes sociales han intensificado la necesidad de pertenencia, de exponerse, ser leído y leer lo que otros producen. Elegimos en consecuencia el formato *fanfic*, una de las tipologías preferidas por los adolescentes, que construyeron para ello un blog cuya página de inicio se incluye a continuación:



[http://egresadosdelfindelmundo.blogspot.com.ar/2012\\_04\\_01\\_archive.html](http://egresadosdelfindelmundo.blogspot.com.ar/2012_04_01_archive.html)

[Consulta: 10 de octubre de 2022].

El *fanfic* demanda soporte textual virtual y se centra en la idea de constituirse primero en lector y fanático –así se designan los miembros de esa comunidad– de una ficción (puede ser una novela, una serie televisiva, una película), luego en productor de nuevos desarrollos narrativos y por fin en crítico de las producciones de los otros y, eventualmente, en la voz editorial que responde las críticas de sus propios lectores. El *fanfic* posee una tipificación autoimpuesta, sumamente rígida

pero acordada entre los miembros, los relatos poseen una estructura episódica y se promueve la creatividad respecto del núcleo narrativo central (es decir, la ficción en torno a la cual se han agrupado los *fans*).

La participación de los alumnos en una comunidad de este tipo no solo implicaba que actuaran como autores/lectores, sino también que asumieran una posición crítica, que había costado trabajo instalar en las clases hasta ese momento, inclusive en cuestiones inherentes a la normativa gráfica (tipologías genéricas, cohesión, coherencia, ortografía), fuente inagotable de batallas –no siempre caballerescas, deberemos admitir– con los adolescentes, que pretenden manejarse con reglas particulares, aleatorias o en todo caso, no del todo aprendidas. Muy diferente fue la experiencia a partir de la aplicación que venimos desarrollando. La comunidad de lectura–escritura que instaló el *fanfic* reguló las prácticas escriturarias y lectoras con una justicia salomónica implacable. Cada texto debió ser clasificado en uno de los subgéneros acordado, los lectores/escritores nuevos debieron ser testeados por los más expertos a partir de producciones que dieran continuidad al ciclo. Por supuesto, para llegar a ese resultado fue indispensable desarrollar los conocimientos y competencias sobre los cuales se había trabajado en las fases anteriores del proyecto.

La propuesta de hacer una comunidad on line, tipificar los formatos y tomar como texto base *Sir Gawain* y el *Caballero Verde* permitió rever, desde otra perspectiva, temas como las formas de producción de los relatos, repasar y ampliar información acerca de la leyenda artúrica y la forma *roman*, y profundizar en el conocimiento de matrices narrativas de este tipo de textos. Cada estudiante pudo aportar una nueva historia y elegir cómo narrarla, es decir, construir hipertextualidad a partir del *roman* medieval, como puede apreciarse en los ejemplos que se incluyen al final de esta sección. En síntesis, propiciar la comprensión crítica del conocimiento cultural y su complejidad como producto artístico y su vigencia.

Constituyó un desafío dotar la enseñanza de la lectura de una dimensión fundamentalmente social y crítica. La evaluación de esta aplicación resultó muy productiva en la medida en que se pudieron construir puentes entre lo actual y lo medieval, al incorporar prácticas atractivas para los alumnos y enseñarles a mejorarlas, fomentar criterios estéticos e incluir la multimedialidad a fin de vincular los textos con la cultura popular juvenil. Como afirma Cassany y Comas (2009a; 2009b), los adolescentes leen por su cuenta cuando los textos se integran en su vida social, cuando leer y escribir reafirma y consolida su libertad y su identidad, cuando son ellos los llamados a la aventura y parten en busca de ella.

A modo de ejemplo, transcribimos dos textos producidos por estudiantes de 6º año Secundaria Superior (Merlo, Buenos Aires). Los trabajos se produjeron en clase y corresponden a alumnos cuya producción escrita hasta ese momento no había encontrado una vía expresiva amplia, por lo que este ejercicio muestra un avance cualitativo en este aspecto.

» I. lunes, 30 de abril de 2012

### GAWAYNE Y EL CABALLERO DE LA MUERTE

Esta es la historia de una de las tantas aventuras del joven Gawayne, el sobrino del honorable Rey Arturo, y unos de los caballeros de la mesa redonda.

Su aventura comienza en una tarde, cuando los caballeros y El Rey Arturo se disponían a disfrutar un gran banquete. En ese momento las puertas del gran salón se abren y encapuchado entra un hombre. El Rey Arturo dirige las palabras al hombre:

– ¡¿Quién osa entrar en mi morada en el momento del banquete!?!– dijo El Rey.

– Saludos su señoría, disculpe mi atrevimiento, pero permítame presentarme– dijo el hombre– Soy el mensajero del reino de Fénix. Me envía el Lord Blackwood en busca de usted y sus caballeros.

– ¿Qué noticias me traes de tu reino, hombre?

– Necesitamos su ayuda mi Rey. Un caballero oscuro apodado por el reino “El Mensajero De La Muerte”. Quien trata de apoderarse de nuestro reino por medio del terror, montado en su gran y poderoso Dragón Rojo.

– ¿Qué es lo que desea?

– Necesito su ayuda, si pudiera volver acompañado por uno de sus caballeros por lo menos, podría resolver la situación.

El Caballero Lancelot se ofreció, pero Arturo eligió a Gawayne porque pensó que tenía las cualidades para enfrentar al “Mensajero Oscuro”.

A la mañana siguiente Gawayne y el mensajero partieron hacia el reino. Pasaron por muchos obstáculos y distintos oponentes, como enfrentarse a bestias que salían de sus cuevas en busca de alimento, bárbaros sedientos de sangre y hasta bandidos en busca de oro y comida. Estos no representaron ningún peligro, por lo que resultaron ilesos.

Antes de llegar al reino hicieron una parada por donde residía Merlín, el gran mago, amigo de Gawayne.

Merlín al ver a su amigo, lo abrazó cordialmente y le dijo:

– Gawayne, ¿Qué te trae por aquí viejo amigo?

– He venido a pedirte ayuda– respondió el joven caballero– Necesito vencer al “Mensajero De La Muerte”. Tu gran magia y hechicería es de gran ayuda.

– Cuenta conmigo, pero a cambio te pediré quedarme con el corazón del “Gran Dragón”. Para mí es un ingrediente muy importante para mejorar mis hechizos y conjuros, a través de pociones.

– Cuenta con ello–Respondió Gawayne

Sin más que esperar, Merlín, lanzó uno de sus más poderosos conjuros sobre la lanza y armadura de Gawayne, dándole al caballero un gran poder de resistencia a todo tipo de ataques y una lanza firme y afilada de grandes cortes. Honorablemente Gawayne y su acompañante dieron gracias al mago por su bondadosa ayuda. Una vez dada la ayuda de El Mago, el caballero y el mensajero siguieron su camino hacia el reino de Fénix. Pasaron más obstáculos y sin desafío digno alguno, arribaron a las tierras del reino.

Dentro del castillo, se encontraba el Lord Blackwood, preocupado y aterrorizado por lo que le esperaba a su reino en manos de “El Mensajero De La Muerte”. Al gran salón Gawayne y el hombre pasaron, saludando a su majestad Gawayne habló:

– Mi rey he venido en respuesta de su mensaje–dijo el joven– Si, os ofreceré mi ayuda.

– Serás agradecido por tu valiente ayuda caballero–habló el Lord– Por enfrentarte a tan terrible hombre. Un puñado de mi ejército real lo ayudaran contra el malvado. En cualquier momento él se dispondrá a atacar a mi reino.

– De acuerdo, juro en honor a mi rey que su cabeza rodará.

– Así será, joven. ¡Preparaos para la batalla!

Después de tanta espera, el “mensajero” llegó hasta el reino. El caballero y su ejército estaban preparados para la justa. El caballero oscuro, montado en su dragón, se alzó ante el reino y empezó a quemar las casas de los aldeanos, con el fuego de su gran bestia. El ejército asustado, pero con valentía se enfrentaba al mensajero oscuro, lanzando lanzas y flechas al cuerpo de la bestia. El mensajero y su dragón descendieron de los cielos, y dándole a la bestia alada el placer de devorarse a los soldados.

Gawayne aprovechó la situación y clavó la lanza en el cuello del animal, y con el poder del hechizo, éste se retorció de dolor moviéndose por todos lados hasta caer al suelo sin vida.

El “Mensajero” quedó rodeado contra miles de soldados, pero los eliminó con facilidad.

Gawayne se llenó de valentía y lo enfrenta dejando su lanza y sacando su espada, luego de unos minutos lo decapita con un movimiento rápido y sutil, al esquivarse el ataque.

El “Caballero Oscuro” murió y el rey, agradecido, realizó una cena en honor a su valentía.

Al día siguiente Gawayne regresó a la casa de Merlín para dejarse el corazón del dragón.

Merlín al ver el corazón, le dijo:

– Me asombra como acrecenta tu valentía día a día, eres un gran caballero. Nunca dudé de tus cualidades.

– Te lo agradezco, y gracias por tu ayuda. Ahora volveré y contaré mis hazañas a mi Rey.

Así Gawayne se despidió de Merlín y montó en su caballo y regresó a La Corte en Camelot, victorioso por su gran batalla.

Autor: Lucas XXX

» II. domingo, 29 de abril de 2012

### SIR GAWAYNE Y SU MISIÓN AL BOSQUE

Era en ese entonces Año Nuevo, estaban los Caballeros reunidos en la Mesa Redonda. El Rey Arturo habló, con mucho misterio y observando a sus caballeros, de entregarle una misión muy importante a quien pudiera vencer una prueba en el bosque Sombrío. Todos los Caballeros murmuraban entre ellos quien iba a ser el elegido y ninguno de ellos habló.

El Rey Arturo calló esos murmullos y dijo: el que lleve a cabo esa misión será Sir Gawayne, y los demás apoyaron que era lo apropiado. Esa misma noche Gawayne montó su buen caballo, llevando puesta su armadura completa y su indumentaria más lujosa acompañada por su espada de alfanje y sus mazas de cadena, recordando lo que había hablado a solas con el rey Arturo. El rey le había dicho “tendrás que entrar al bosque y tratar de buscar una bolsa con materiales preciosos”, que se encontraba en la única cueva que había allí y que solo tendría una pequeña intervención. Si antes de dos días él volvía con la bolsa en manos sería nombrado como el héroe más joven de los Caballeros.

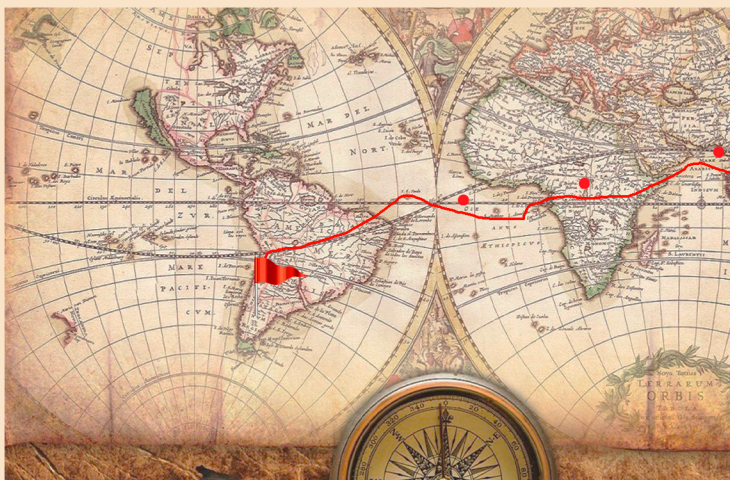
Después de tanto andar, al día siguiente Gawayne llegó y trató de buscar la única cueva, pero en el camino se cruzó con un hombre muy bajo de estatura y armado a lo que le pregunta: –Usted señor ¿Conoce alguna cueva aquí adentro?

La criatura respondió: con una risa irónica, le dijo que él era quien cuidaba de ella. Gawayne le pidió por favor que lo llevara hasta ahí, a lo que el señor le propuso adivinar con los ojos vendados en qué mano llevaba su hacha, al Sir Gawayne le resultó fácil adivinar, pero el hombre le dijo que tendría que esperar a que baje el sol para poder llevarlo.

Cuando ya se ocultaba el sol empezaron a caminar los dos hacia la cueva; hasta que al fin llegaron a destino. Lo que menos esperaba Gawayne era que para ingresar a la cueva y buscar la bolsa tuviese que aceptar un Trato. Él ante esta propuesta y antes de saber de qué se trataba decidió sin pensarlo aceptarla. Ese trato era que él podría retirar la bolsa si en menos de un año volviera al bosque y cuidara de la cueva por diez años como lo había hecho hasta ese momento la criatura. Gawayne fue muy valiente al aceptar el trato. Pero al regresar tardó más de siete días y cuando llegó, aunque había tardado el Rey Arturo no le importó porque lo recibió victorioso y alegre de que haya podido volver. Lo elogió ante los demás Caballeros destacando su gran valentía y entonces sí prepararon un banquete en su honor.

Sir Gawayne aun estando muy feliz en su corazón ocultaba el gran temor por volver a esa cueva.

Autoras: Lucía XXX– Milena XXX– Sofía XXX



# *Ciberlecturas en la cultura digital*

# *Ciberlectura, nuevas textualidades y cultura digital*

Esta sección plantea una serie de interrogantes, reflexiones y experiencias respecto de los procesos lectores y su enseñanza en entornos virtuales. Sin dudas, un tema de actual vigencia en tanto desafía los modos tradicionales de enseñanza de la lectura literaria en las aulas.

Hasta hace poco tiempo, en términos generales, la lectura *on line* de textos e incluso el uso de dispositivos electrónicos (celulares, ebooks, etc.) era muy limitado en las escuelas y relativizado como forma lectora.

Los procesos de lectura en entornos digitales tienen un desarrollo relativamente reciente en la educación (Buckingham, 2008) que se ha ido ampliando en las últimas dos décadas aproximadamente en nuestro país a partir de diversas acciones llevadas a cabo dentro de los sistemas educativos de la región. Pensamos por ejemplo en el Plan Ceibal, o en el Conectar Igualdad, etc. (Birgin, 2018; Martinelli, 2018; Odetti, 2013). Estos estudios se centran en justipreciar el uso o la valoración de la ampliación del uso de los recursos digitales, en especial en niveles primario, secundario y superior, es decir, en niños, adolescentes y jóvenes y arrojan resultados auspiciosos que permiten describir y analizar los procesos de lectura en línea, los recursos multimediales, la hiperlectura, la literacidad crítica, etc. (Cassany, 2009; Chartier, 2001; Bombini, 2002) en dichos niveles educativos y otros.

Fue, no obstante, la pandemia mundial de COVID 19 (bienio 2020- 2021) la que impulsó estas prácticas digitales y sin duda, no solo impactó de lleno en nuestra vida cotidiana, sino que reconfiguró la forma en que los docentes concebimos la lectura, los tiempos y los gustos lectores, la accesibilidad a los textos, la evaluación de la comprensión lectora, etc. Lamentablemente, ese cambio fue abrupto y se dio en muchos casos sin la debida reflexión crítica respecto de la lógica de funcionamiento de los medios digitales, en especial en relación con el sistema escuela. Debido a ello, nuestras reflexiones intentan no solo historiar este proceso sino también analizarlo, como venimos proponiendo, desde un enfoque comparatístico. Para ello, circunscribimos nuestro análisis a un proyecto de investigación auspiciado por INFoD: "Las prácticas lectoras y su enseñanza en entornos digitales". Asimismo, se sustenta en la formación de posgrado -de parte del equipo-: Especialización "Escuela y cultura digital" (Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires). Revisamos así, el concepto de cultura digital, lo que vuelve a poner en el centro de



la discusión el valor de la virtualidad en educación y el escenario que planteara Umberto Eco (1964) en relación con la apertura a nuevos consumos culturales<sup>34</sup>: ¿apocalípticos o integrados?

Ahora bien, a la luz del bienio transitado, continuamos reflexionando –y objetivando– sobre la experiencia en relación con estos interrogantes: ¿Puede la inclusión digital colaborar con los docentes para mejorar los procesos de enseñanza? ¿Los entornos virtuales generan nuevas prácticas comunicativas? Los espacios educativos virtuales ¿facilitan las relaciones de intercambio y cooperación entre los lectores? En las clases ¿se parte del presupuesto de que los estudiantes poseen un conocimiento informático ‘extra áulico’? Y ¿leen de forma diferente a cuando lo hacen en formato papel?, entre otros.

Si algo nos ha enseñado la experiencia es que la virtualidad nos exige una definición didáctica y epistemológica respecto de los procesos de lectura en línea, de los dispositivos tecnológicos que permiten diferentes usos y aplicaciones del lenguaje, de las comunidades de lectura, de las alfabetizaciones múltiples (hiperlectura, plataformización, recursos multimediales, etc.), de la definición de lector, etc. Y en especial, de la curaduría educativa –es decir, la noción de docente como experto, con conocimientos en un campo disciplinar y responsable de desarrollar materiales virtuales para la enseñanza de una materia, hacerla asequible a sus estudiantes mediante la elección de los mejores dispositivos y soportes, adaptar los recursos a la enseñanza y el aprendizaje áulicos para transformarlos en recursos didácticos digitales adecuados para el tratamiento pedagógico de los contenidos de un programa (Odetti, 2013a)–, de la cultura audiovisual, de la narrativa transmedia, de la literacidad funcional, crítica y cultural (Cassany, 2009), etc. Finalmente, también incorporamos y abordamos los conceptos vinculados a la lectura en entornos digitales desde el punto de vista comparatista, explicitando la importancia en los procesos de lectura ergódica o ciberlectura, como veremos más adelante.

De forma particular, la virtualidad nos exigió asumir un posicionamiento pedagógico respecto de la relación entre el conocimiento y los estudiantes, tendiente a promover la autonomía lectora en el marco que generan la asincronicidad y el acceso a recursos multimediales. Indiscutiblemente, nuestras prácticas, culturas y la arquitectura escolar se vieron interpeladas al posicionarnos como curadores educativos (Odetti, 2013a), en tanto que tuvimos que resguardar, seleccionar, ordenar, clasificar y compartir el contenido de nuestras clases mediante diversos recursos digitales a través de la plataforma educativa del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), para el abordaje de los textos en este novedoso contexto digital (García Canclini, 2007; Cassany, 2009; Kriscautzky Laxague, 2014; Perelman, 2011; Quevedo, 2003; Scolari, 2019).

---

<sup>34</sup> Parte de este análisis fue expuesto mediante la ponencia: “Integrados, apocalípticos y pandémicos. Reflexiones en torno a los procesos de lectura en entornos virtuales en formación docente inicial”, en coautoría con la Lic. Bibiana Tisera, en el XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Jujuy, noviembre de 2021

## *Nuevas escenas pedagógicas*

En el bienio 2020- 2021 nuevos modos de leer se pusieron en juego mediante el uso de la plataforma educativa del INFoD haciendo evidentes los supuestos que subyacían para la enseñanza de la lectura. Tradicionalmente, en la formación docente, el concepto de lectura se limitó a textos impresos (en papel, en pdf, en formato ebook a lo sumo), lineales, únicos para toda la clase. El tiempo de la lectura para el estudiante era planificado por el docente por fuera de la hora de clase para ser transitado como un proceso en soledad en el que el estudiante se enfrentaba al estudio realizando resúmenes, apuntes, notas marginales, etc. Así, *a posteriori*, se discutían sentidos de esas lecturas en la comunidad del aula, en el marco regulatorio que imprime el desarrollo de la planificación didáctica de cada unidad curricular.

En contexto de ASPO, la enseñanza, demandada por la *inclusión digital* (Martín Barbero, 1987), y la necesidad de traer los nuevos medios y sus lenguajes al trabajo escolar (Quevedo, 2003) interpeló los procesos intelectuales como “leer, memorizar, razonar, observar, calcular o sintetizar” (Pineau, 2001, p. 13). En esta nueva escuela, sus formatos y prácticas se vieron intervenidas (Dussel, 2021) y los verbos centrales en la acción escolar fueron desplazados por otros que asimilan y transmutan aquellas acciones educativas en *clickear, linquear, compartir, visualizar y mapear*.

Por un lado, el estudiante pasó a ser un usuario con acceso, a voluntad, al aula sin coincidir en el tiempo y en el espacio (asincronicidad) con el profesor, devenido en tutor.

Por otro, el nuevo formato de clase impuesto por la plataforma INFoD –variedad de programas digitales, foros, noticias en plataforma, *mailing*, actividades sincrónicas y asincrónicas, uso de wikis y foros, etc.– cuestiona los componentes del acto educativo. Los textos que entraron a las aulas a través de las clases ‘posteadas’ por los docentes con presentaciones multimedia: textos digitalizados, pero también videos, podcasts, *padlets*, imágenes estáticas y dinámicas, parecieron demostrar que integramos esos nuevos lenguajes desde un enfoque sociocultural –e implícitamente, transtextual– más que instrumental. Estas decisiones docentes en el aula virtual impactaron en las formas de leer, al tiempo que demandaron un importante proceso de curaduría educativa con el objetivo de evitar la algoritmización y la plataformización del contenido. En este punto resulta necesario aclarar que los conceptos de algoritmización y plataformización son inherentes a la cultura digital y se vinculan con la direccionalidad de los datos de navegación de cada usuario (Aarseth, 2004; García Canclini, 2007; Kriscautzky Laxague, 2014; Srnicek, 2018, etc.).

Es obvio que no todo el conocimiento se encuentra disponible en formato digital ni puede ser enseñado o aprendido completamente de esa forma, pero la experiencia transitada demuestra que, en muchos casos, se rompieron las férreas fronteras del aula abriéndose a nuevos recursos provistos por la liberación de contenidos en muchas plataformas o por la generación de los mismos mediante *streaming*. Desde un diagnóstico experiencial, el mundo digital entró a las aulas y transformó la dimensión curricular (Terigi, 2008), se modificaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje concretas y se fortaleció, como referimos, el concepto de curaduría educativa en relación con la gestión del currículum. Esta actividad de selección y jerarquización de la información plantea nuevas estrategias de producción de saberes sobre la lectura y su enseñanza que modifica, de algún modo, la organización y ritualización de las clases que referimos previamente.

Luis Quevedo sostiene que el mundo digital se ha transformado y produce una convergencia de formatos y lenguajes, lo que modifica asimismo todos los productos culturales:

...(la) cultura digital [...] implica la adquisición de un conocimiento «en mosaico» caracterizado por los montajes temporales y la fragmentación y, sobre todo, por la aparición del hipertexto que mezcla formatos, lenguajes originados en distintos ámbitos (textos, gráficos, imágenes animadas, fotografías, etc.), y que combina la información con la ficción, superponiendo distintos géneros estéticos (2003, p. 143).

Por ello, la incorporación de la denominada cultura digital no puede ser naturalizada, por el contrario, la complejidad que implican saberes y prácticas digitales extraescolares, problematizan el aula. Como reflexiona Roger Chartier (2001), es necesario considerar la concurrencia (o la complementariedad) entre los diversos soportes de los discursos y una nueva relación, tanto física como intelectual y estética, con el mundo de los lenguajes digitales.

De este modo, resulta relevante para nuestra tarea docente, en especial en la enseñanza de lo literario, retomar los conceptos que venimos desarrollando, en particular, revisar, a la luz de estas nuevas tecnologías, las relaciones de hipertextualidad, de transtextualidad, de lectura multimedia en el marco del comparatismo.

El fenómeno general de la intertextualidad o transtextualidad, como referimos en secciones previas, se basa en principios generales del comparatismo, es decir, en las transformaciones textuales, en la inclusión de citas de otros textos, en las refundiciones textuales, en la co presencia de un texto en otro (Genette, 1982; 1983), etc. Estos recursos responden a la relación que se establece entre un texto y otros textos preexistentes, relación que amplía las posibilidades interpretativas. Así, en

literatura, las obras con las que se vincula manifiesta o tácitamente un determinado texto configuran una serie de datos «contextuales» que influyen tanto en la producción de sentido del texto en cuestión como en su eventual interpretación por parte de los lectores. Todo este campo se resignifica a la luz de las TIC, en tanto el texto-base se construye muchas veces como un collage de hipertextos o mediante la incorporación de nuevos lenguajes. Por ello, proponemos tres escenas pedagógicas diferentes que se dan en el contexto de la virtualidad, que nos permiten objetivar los procesos de lectura digital y, de este modo, problematizan la didáctica en el área literaria. A continuación, explicitamos reflexiones y experiencias en torno de:

- » lectura y cultura audiovisual.
- » hiperlectura, hipertextos y textos hipertextuales.
- » narrativa transmedia.

### 1. Lectura y cultura audiovisual

Hoy en día, nadie puede dudar de que vivimos en la denominada cultura de la imagen, difundida y aumentada por las redes sociales (Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.). Muchas de nuestras acciones se vivencian y desarrollan a través de las pantallas. De este modo, nuestra vida se ha tornado cada vez más visual y la situación de ASPO nos exigió digitalizar muchas de nuestras prácticas sociales: las llamadas telefónicas se transformaron en videollamadas, organizamos videoconferencias y dimos clase de este modo; generamos, editamos y armamos presentaciones digitales con imágenes y demostraciones de lo que enseñamos; apelamos al uso de stickers para reflejar o condensar sensaciones y sentimientos; compartimos memes sobre situaciones socialmente reconocibles, viralizamos determinados contenidos, etc.

La cultura de la imagen modela las relaciones con otros, nos aporta información y nos permite construir conocimiento del mundo que nos rodea –al punto de preguntarnos incluso por qué y cómo lo visual ha logrado tanta importancia–. Obviamente, el tratamiento de las imágenes y su lectura demandan nuevas alfabetizaciones. Pensar dichas alfabetizaciones se vuelve una tarea irrenunciable de la escuela hoy, para poner en diálogo la cultura escolar y la cultura digital.

La relación de la escuela con las imágenes no es simple, sencilla ni sistemática, por lo que no es ocioso cuestionarnos qué tipo de inclusiones de imágenes estáticas y audiovisuales realizamos en ella, cómo las utilizamos como recursos didácticos, cuáles serían los principales desafíos al momento de optar por su inserción en las planificaciones didácticas, cuándo y por qué consideramos valioso incluir imágenes en nuestras clases, etc. Sin dudas, esta temática demanda una pedagogía que dialogue con las narrativas y lenguajes que la cultura digital propone, reconociendo sus aportes expresivos, estéticos e incluso afectivos, en especial para adolescentes y jóvenes.

Para este nuevo contexto, Inés Dussel señala que es necesario educar esa sensibilidad que quedó por fuera de la educación tradicional, quizá demasiado centrada en los contenidos intelectuales, que son pasibles de ser cuantificados al momento de la evaluación o acreditación. De este modo se avanzaría en considerar las imágenes como prácticas sociales, prestando especial atención a la especificidad de su lenguaje, las emociones que promueven, es decir, en los saberes y lenguajes que reclama el acto de ver. A partir de este reconocimiento, rescatar en las propuestas de enseñanza lo que la cultura de la imagen provee: “géneros, modos, texturas, espesor y hasta sonidos a la imaginación que tenemos de la sociedad y la naturaleza” (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 281).

Por otra parte, es común afirmar que “una imagen vale más que mil palabras”, que hay situaciones que nos dejan sin palabras, es decir, situaciones en que las imágenes expresan mejor que lo lingüístico lo que entendemos y sentimos. En muchísimas situaciones, las imágenes nos provocan, despiertan reacciones, transmiten o promueven ideas, valores o emociones, aportan información y conocimientos, nos involucran, entre otras tantas acciones. El poder de lo icónico a su vez es dinámico, cambia con la sociedad, aunque podemos afirmar que las imágenes son polisémicas, es decir que tienen significados múltiples, y que lo visual va renovando sus sentidos y se complementa con la mirada de quienes observan. Pensando en la escuela, debemos animarnos al trabajo con las imágenes dentro del aula, aunque muchas veces haciéndolo, experimentamos como docentes la sensación de ‘falta de control’, ‘desorden’, cierta indefinición en la forma de evaluarlas, etc.

No obstante, la tarea de lectura con imágenes puede proporcionar resultados sorprendentes si logramos capitalizar su potencial expresivo y ampliar el fenómeno de la comprensión. Un ejercicio que llevamos a las aulas en la formación docente inicial fue el de leer imágenes, y, en forma comparativa, escuchar y experimentar a partir de videos que las musicalizan o sonorizan, potenciando así la faz interpretativa al incorporar otro lenguaje: el audiovisual. Para ello utilizamos dos libro-álbum. En el primer caso, utilizamos *Cuentos silenciosos* de Benjamin Lacombe.



*Cuentos silenciosos* es un libro-álbum (Edelvives, 2010) desarrollado como *pop up* o diseño troquelado, en el que el autor-ilustrador recorre las imágenes más representativas de varios cuentos tradicionales infantiles. El conjunto de ilustraciones se complementa con el único texto final, en que, a su vez, se propone a los lectores una especial síntesis de lectura de cada uno de los relatos. De una belleza singular, cada una de las representaciones pictóricas evoca múltiples sensaciones, que pueden ampliarse, contratarse y complementar con videos disponibles en YouTube, que musicalizan el conjunto textual –también sin palabras– y que generan un nuevo lenguaje audiovisual que favorece su comprensión lectora.



Una experiencia similar fue trabajada con *El libro negro de los colores*, ilustrado por Menena Cottin y Rosana Faría (Libros del Zorro Rojo, 2006. Premio Nuevos Horizontes, Feria del libro infantil de Bologna, 2007). El texto plantea contar cómo percibe el mundo, y en particular los colores, Tomás, un niño invidente. Es así, una invitación a sentir y mirar el mundo desde otras vivencias, recuerdos, sensaciones. También puede compararse con videos en YouTube, aunque la experiencia en este caso se complementa con una experiencia táctil, dado que las imágenes, en relieve, pueden tocarse.

Ambas experiencias, enmarcadas en la formación docente inicial permiten planificar nuevas experiencias lectoras, la ampliación de formatos textuales, proyectar nuevos recorridos lectores desde la lectura de imágenes, etc.

En síntesis, en palabras de Abramowski (2010, p. 26): [las imágenes]... “son polisémicas, (que) no todos vemos lo mismo cuando miramos, (que) no hay otra alternativa que situarse en el cruce de las palabras que faltan, sentimientos desbordantes, ideas desordenadas, sonidos ensordecedores y silencios. Se trata, junto con los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando a las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas, sin perder de vista que, del mismo modo que las palabras, las imágenes son colectivas y se comparten”.

## 2. Hipertextos y textos hipertextuales

El término 'hipertexto', desde la perspectiva literaria, es una textualidad intrínsecamente relacionada con la intertextualidad y, por esto mismo, anterior a la producción digital. Genette, interesado en las relaciones que establecían entre sí las obras, analizó al texto literario desde la perspectiva transtextual entendida como la "trascendencia textual del texto" (Genette, 1989, p. 9), la relación profunda o manifiesta que tenían unos textos con otros.

No obstante, el hipertexto puede ser considerado desde diversos enfoques, en particular dos resultan muy operativos a la hora de pensar en términos didácticos.

El primero es el que venimos desarrollando y que se construye desde la textualidad lingüística impresa en papel, por decirlo rápidamente. Esta postura tradicional deriva de la genética textual y se basa en las relaciones hipo e hipertextuales. En el ámbito literario el hipertexto es considerado una manifestación dentro de la transtextualidad. Según G. Genette, "no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales" (Genette, 1983, p. 19).

Por su parte, el segundo tipo es la hipertextualidad electrónica, es decir la generada mediante dispositivos electrónicos o digitales. Resulta ineludible en este punto retrotraerse a su primera definición, hecha por Theodor Nelson (1965), quien lo definió como un cuerpo de material escrito o pictórico que está interconectado de forma compleja y que no podría ser representado en papel: "a body of written or pictorial material interconnected in such a complex way that it could not conveniently be presented or represented on paper" (Nelson, citado por Ayala, 2012, p. 25).

Así, según sea la definición que se adopte, los diferentes tipos de hipertextos y sus interrelaciones desafían los tipos de textualidad y, por lo tanto, su didáctica. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico es relevante considerar que presentan una característica principal: su escritura –y por lo tanto, su lectura– no es secuencial (Mendoza Fillola, 2012b). Este rasgo específico se aprehende mediante la indicación y/o uso de enlaces o links que facultan al lector a realizar lecturas asociativas de diferente naturaleza y funcionalidad (Landow y Fernández, 2009).

Podemos diferenciar entonces diferentes tipos de hipertextos –tres tipos de textualidad–, según Landow y Genette:

I. El hipertexto sistémico. La Web (World Wide Web) es una red mundial donde se aloja(ría)n todos los textos –en su definición más amplia– que deseemos. Se constituye en un sistema general de todos los hipertextos posibles, en una especie de biblioteca mundial. Es de naturaleza taxonómica.

II. El hipertexto textual. Contrario al texto tradicional cuya lectura es lineal, un texto hipertextual es una red multidimensional en los que cada punto, núcleo o nodo puede potencialmente conectarse con cualquier otro nodo.

III. El hipertexto electrónico. Se diferencia del textual por la capacidad que posee de admitir una multiplicidad de elementos multimodales, que se dan a través de los diferentes enlaces que permiten que las posibilidades asociativas sean casi infinitas para los lectores.

La teoría del hipertexto desarrolla principalmente la figura del receptor y de cómo éste decide su lectura de textos digitales; en ese sentido, es relevante el uso del enlace que, por definición, se constituye en el elemento operativo de este tipo de textualidad. A este modo de lectura autónoma de base asociativa se la denomina literatura ergódica.<sup>35</sup>

Desde el punto de vista didáctico, los docentes no proponemos una literatura autónoma o ergódica pero sí enfrentamos la distinción entre una lectura secuencial y una asociativa. Respecto entonces a las decisiones del lector, en los hipertextos de papel, la ruta ya está prefijada –o pareciera estarlo– por el autor; en cambio, en los hipertextos digitales, será el lector, a priori, quien termine de configurarla. En palabras de Mendoza Fillola (2010b, p. 32), un hipertexto textual es aquel “que en sí mismo contiene la presencia por alusión, cita, referencia o transformación de otros textos siguiendo algún tipo de modalidad intertextual...”, cuyo despliegue de referencias se basa en la diversificación y al “carácter recurrente” de la literatura (Prats, 2016b) que le otorgan características similares al texto hipertextual, en función de la variedad de referentes que el lector reconoce, a partir de las conexiones que realiza gracias a su propio intertexto lector.

Lo más interesante que puede reflexionarse respecto de toda esta exploración en diversas investigaciones es, desde el punto de vista didáctico, si la hipertextualidad promueve lecturas más creativas en el área literaria. Si, además, la lectura no lineal implica una fragmentación del contenido y de su interpretación, o si, por el contrario, las conexiones textuales o nodales se constituyen *per se* en nuevas formas de lectura y conocimiento.

El análisis que muchos teóricos han hecho del fenómeno de la lectura ergódica es que no posee un cierre y está inacabada, de lo que puede interpretarse que el lector recorre diferentes links o nodos a voluntad, determinando así su propia estructura narrativa. Desde esta lógica, el hipertexto pareciera organizar una forma diferente de leer a la que tradicionalmente utilizamos, más abierta pero también más imprevisible y tendiente a la dispersión. No obstante, según Pajares, “el resultado final de la lectura de un hipertexto es tan lineal como el de un texto” (2004, p. 37). Este concepto es central en lo didáctico, dado que la amplitud de los hipertextos que se proponen en las clases posteadas en una plataforma digital mantienen no obstante

---

<sup>35</sup> Pareciera que aún no hay acuerdo terminológico sobre este nuevo concepto de lectura *on line* de base asociativa, por lo que se la denomina indistintamente: textualidad digital; textualidad electrónica; ciberliteratura; literatura hipertextual; hiperliteratura; literatura ergódica; literatrónica; Web texts, etc. (Mendoza Fillola, 2012b).



la unidad pedagógico didáctica y epistemológica que el docente desea imprimir a dicha clase. Siguiendo con lo que planteamos, que el docente incorpore links con recursos multimediales a una explicación, por ejemplo, favorecería el desarrollo no solo del contenido específico sino la construcción de herramientas de lectura en nuevos entornos.

### 3. Narrativa transmedia

Resulta relevante comprender que la hipertextualidad habilita, desde el punto de vista didáctico, el abordaje de la alfabetización visual y audiovisual, así como la inmersión en el mundo de las narrativas transmedia, es decir aquellas en que se manifiesta la convergencia de diferentes lenguajes.

Retomando las ideas previas, es evidente afirmar que, durante años, la lectura era un fenómeno propio de la cultura escrita, y, en la escuela se ha valorado dicha práctica desde la linealidad y secuencialidad en la construcción del conocimiento.

Por el contrario, hoy nos enfrentamos a una cultura basada en lo visual y lo audiovisual, en la cual prevalece la simultaneidad y la fragmentación -características que se transfieren no solo a los modos de leer sino también de escribir-. Ello nos lleva a preguntarnos: ¿cómo podemos pensar la articulación de ambas lógicas en la escuela? ¿Cómo trabajar con las imágenes y las producciones audiovisuales, no como meros contenidos o recursos didácticos para el aula, sino a partir de las nuevas formas de decir, narrar, pensar y mirar y, fundamentalmente, de leer que suponen?

Se trata de pensar una pedagogía que traiga al aula los saberes que interrogan lo escolar en nuevas escenas pedagógicas y contextos técnicos. También, no naturalizar estos lenguajes, por el contrario. Presuponemos una mayor familiarización de adolescentes y jóvenes con los lenguajes multimedia y sus formas narrativas, pero ¿sabemos qué opinan nuestros estudiantes sobre ciertas imágenes y producciones audiovisuales que les presentamos? ¿Sienten que aprenden cuando las ven? ¿Son distintas esas experiencias de aprendizaje a otras?

Sin dudas, la cultura contemporánea se expande en diversos medios y soportes y los propios usuarios participan de dicha ampliación. De este modo, "cada medio hace un aporte a la construcción del mundo narrativo" (Scolari, 2013, p. 24) y "una historia puede ser traducida en un largometraje, expandirse por televisión, novelas, cómics, y este mundo puede ser explorado y vivido a través de un videojuego" (Jenkins en: Scolari, 2013, p. 24). A este uso de diversos lenguajes se lo suele denominar "narrativa transmedia", siguiendo su primera conceptualización, propuesta por el estadounidense Henry Jenkins, quien la define como el arte de crear mundos que son contados a través de múltiples medios.

Proponemos a continuación una experiencia didáctica que explora la relación entre mitología y un videojuego, con el objetivo de enriquecer la lectura de ambos lenguajes expresivos y acercarnos asimismo a formas narrativas más conocidas por adolescentes y jóvenes en el marco de una cultura digital participativa.

Para ello seleccionamos la figura de Kratos o Kratos, dios de la mitología griega cuyo origen lo podemos encontrar en la *Teogonía* de Hesíodo (vv. 383-389) y en *Esquilo, Prometeo encadenado*, entre otras obras de la antigüedad. La lectura de ambas obras puede ofrecer un claro desarrollo de este dios, de sus hazañas –entre ellas, encadenar y cegar a Prometeo cuando éste fue sorprendido robando el fuego de los dioses para entregarlo a los hombres–, de la relación con otros personajes mitológicos, etc. En términos didácticos, el trabajo con lo mítico permite ampliar las posibilidades interpretativas de los lectores, crear nuevas realidades, incorporar diferentes ópticas de análisis, etc. Es inherente a la literatura mítica el objetivo de la cohesión social, la formación en valores sociales y educativos, el descubrimiento de la relación humana con el entorno natural y con la propia existencia, etc. y por lo tanto la narrativa mítica está estrechamente vinculada con lo epistemológico.

Centrados en el dios Kratos, podemos seguir su desarrollo narrativo en el juego *God of War*.

*God of War* es una serie de videojuegos *hack and slash* (género de video juego que enfatiza el combate y que originalmente se utilizaba en los juego de rol), creado por SCE Santa Monica Studio y distribuida por Sony Computer Entertainment. En él, Kratos se enfrenta a diversos personajes de la mitología griega y nórdica, tanto héroes (Hércules, Teseo, Perseo, etc.) como especies mitológicas y otros dioses. Los juegos están disponibles para las consolas de juego (Playstation) y también para teléfonos celulares.

A través de los diferentes juegos el jugador va desarrollando la narrativa en torno de Kratos y su vida. Los juegos muestran las características sanguinarias y crueles del personaje, y su relación con otros semidioses y dioses, en especial Ares y Atenea. Por ejemplo, nuestro guerrero sucumbe totalmente al poder de Ares, quien le exige ciertas tareas de destrucción y conquista, lo que potencia en el protagonista su afán de sangre. Así, Kratos desafiando al oráculo, por error, asesina a su esposa e hija. Su *hybris* lo condena, queda devastado y por tal brutalidad, su castigo será tener adheridas sobre su piel las cenizas de su esposa e hija por toda la eternidad. Luego se revela que Ares lo ha hecho atravesar estas situaciones para convertido en el guerrero perfecto, es decir aquel que no posee ningún lazo afectivo. No obstante, Kratos se rebela y renuncia a seguir siendo el súbdito del dios de la guerra. Toda la secuencia muestra las características del dios que ya veíamos en Hesíodo y en especial en Esquilo; pero en el juego los jugadores vivencian estas acciones y participan de las decisiones.

El videojuego demanda un conocimiento no solo técnico, sino que al mismo tiempo provee conocimiento de la dimensión mítica. Para ello, la narratividad se desarrolla mediante:

La organización de las diferentes versiones del juego: el orden de los juegos no está estipulado por su orden de salida al mercado, sino que cada uno cubre una parte de la historia independientemente de cuando salió a la venta. Así, se ven claros procesos de focalización narrativa.

» La clasificación de las diferentes versiones:

- **Juegos con la historia principal:** God of War (2005); God of War II (2007); God of War III (2010); God of War IV (2018); God of War: Ragnarok (2022).
- **Juegos no necesarios para seguir entendiendo la historia principal:** God of War: Ascension (2013); God of War: Betrayal (2007); God of War: Ghost of Sparta (2010).
- **Spin off** (serie de televisión, película, programa de radio, videojuego o trabajo narrativo creados a partir de una obra ya existente. y que no altera el núcleo narrativo principal, ya finalizado). Puede presentarse como una precuela de la historia: God of War: Chains of Olympus (2008).

» Modos de narrar y conocer e interactuar con la historia:

- **Cinématica:** dentro del videojuego es una secuencia narrativa en la que el jugador observa (no juega) el avance narrativo que no está vinculado a la acción del jugador sino a la simultaneidad (como una película dentro del juego), indicaciones futuras, una parte biográfica, etc. Dichas narrativas permiten una visión de conjunto y dan unidad a la dimensión argumental. Las cinemáticas también pueden presentarse, por momentos, de forma interactiva, para que el jugador active una acción de combate, pero solo en situaciones específicas tales como derrotar a un jefe o a un dios. Pedagógicamente, es quizá el elemento más interesante, en tanto utiliza recursos cinematográficos incrustados en la narratividad del juego.
- **Quick time events:** son distintas cinemáticas interactivas en las que el jugador debe presionar comandos específicos en un determinado tiempo, si se equivoca en presionarlos o tarda demasiado en responder, fallará y deberá repetir la secuencia, en cambio si la efectúa correctamente, logrará su objetivo y producirá un gran daño: la eliminación del enemigo atacado o el avance en tramos de su recorrido por el videojuego.

» Modos alternativos de lectura o juego:

- **Gameplay:** es la narrativa en video de un jugador que filma toda su performance del videojuego. Este tipo de video puede relacionarse asimismo con el fenómeno de los *booktubers* o *booktrailers*, es decir, usuarios –generalmente adolescentes y jóvenes– que filman su experiencia de lectura –en este caso, la secuencia completa de su juego– y muestran su destreza, recomendaciones, etc. a futuros lectores/ usuarios.

## *A modo de síntesis*

Retomando el cuestionamiento germinal de Eco: ¿apocalípticos o integrados?, la investigación que estamos llevando a cabo arroja inicialmente algunas conclusiones.

En primer término, que el uso de la plataforma educativa INFoD permite desarrollar y objetivar la literacidad funcional, es decir, alfabetizar digitalmente a estudiantes –y en este contexto, también a los profesores– de la formación docente inicial.

En segundo término, permite revisar los supuestos disciplinares, epistemológicos y didácticos de las cátedras (literacidad cultural), abriéndolas a nuevos recursos desde el ejercicio de la curaduría educativa.

Finalmente, ampliar, en el marco de la cultura digital los procesos de lectura que se abren desde las aulas hacia ámbitos más generales; prácticas sociales, culturales, lingüísticas, discursivas que permitirán a su vez, integrar nuevos escenarios pedagógico- didácticos a futuro, tanto en el nivel superior como en otros niveles educativos. En función de esto, describimos nuevas escenas pedagógicas (cultura audiovisual, hiperlectura y narrativa transmedia).

Así, queda claro que la forma del texto o su materialidad condiciona la construcción de significados. También, que la alfabetización (digital) ya no se restringe al acceso a la lectura y a la escritura y, como plantea Dussel (2021), ha dejado de ser conceptualizada en singular para dar cuenta de una pluralidad de saberes en los que se incluye la familiarización de docentes y estudiantes con distintos lenguajes, la capacidad de seleccionar y organizar importantes cantidades de información y el manejo de dispositivos tecnológicos. El acceso a los medios como Internet y recursos multimediales (Kriscautzky Laxague, 2014; González López Ledesma, 2019; Scolari, 2019) genera nuevas demandas que no se circunscriben exclusivamente a prácticas técnicas, sino a utilizar las conexiones y la circulación de información e imágenes de manera significativa, crítica y creativa, y considerar que, en particular en el área literaria, se cimenta en la ampliación del intertexto lector (Mendoza Fillola, 2008).

La incorporación de los nuevos soportes de la cultura digital en las aulas virtuales complejiza la manera en que los sujetos abordan la lectura (Birgin 2018; Pineau, 2001) desde el punto de vista sociológico, antropológico y, por supuesto, cultural (Sawaya y Cuesta, 2016). La lectura ya no será lineal sino interrelacional, generadora de redes o nodos de conocimiento, y esto sin dudas es un desafío pedagógico.

# *Nuevos rumbos lectores*



# *Aportes del Comparatismo a la didáctica de la Literatura*

—¿Cómo tender el puente, y en qué medida va a servir de algo tenderlo? (...)

Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente, che.

Julio Cortázar, *El libro de Manuel*.

Desde luego el cronopio viajero visitará el país y un día, cuando regrese al suyo, escribirá las memorias de su viaje en papелitos de diferentes colores y las distribuirá en la esquina de su casa para que todos puedan leerlas.

(Julio Cortázar, "Viaje a un país de cronopios")

En el recorrido que se realizamos a lo largo de este conjunto textual, que reúne reflexiones, investigación y experiencias didácticas, se partió de una situación problemática respecto de la enseñanza de la Literatura, en especial en la formación docente inicial y en el nivel secundario —aunque no exclusivamente—: una enseñanza a menudo esquemática, rígida y muchas veces o circunscripta al campo de la lengua, en la cual se espera que el estudiante resuelva consignas limitadas al reconocimiento de formas retóricas; o al ejercicio tendiente a historizar los textos, e incluso analizarlos desde una visión biográfica. En síntesis, una ejercitación poco creativa que no promueve la autonomía lectora de los jóvenes ni les otorga elementos críticos de análisis para fortalecer el proceso lector. Estas estrategias pedagógicas repetitivas, comprobadas en las aulas mediante las observaciones de clase, el registro de carpeta de actividades de los adolescentes e incluso desde las planificaciones que realizan los estudiantes residentes de los últimos años del profesorado en Lengua y Literatura, ameritaron una profunda reflexión sobre los modos en que es concebida la Literatura, y en correlato, su enseñanza.

En este contexto, se reveló imprescindible evaluar la compleja relación entre teoría y práctica en la formación docente inicial de los futuros profesores en Lengua y Literatura. Los primeros pasos para dar respuesta a los déficits observados en este punto, partieron de la convicción de que el Comparatismo puede realizar un aporte significativo a la didáctica de la Literatura, en la medida en que la enseñanza literaria debería superar la inmanencia del texto, insertándolo en la tradición letrada, sea esta nacional, regional o universal —poco importa esto— y relacionándolo otras manifestaciones textuales, sociohistóricas y artísticas.

Para avanzar en esa dirección, se partió de la reformulación del programa de una asignatura próxima a lo literario en la formación docente, de acuerdo con una perspectiva comparatista. Se diseñó luego un dispositivo para vincular el trabajo en esa materia con el realizado en la asignatura Práctica docente y/o Residencia (es decir, la asignatura en la que los estudiantes realizan su residencia en escuela media), a partir de la tarea conjunta con los docentes responsables de esas áreas en la formación docente inicial, por un lado, y el seguimiento de la experiencia con los docentes de nivel medio que recibieron a los practicantes involucrados en la experiencia. Para ello fue necesario pensar de qué modo el Comparatismo podía constituirse en un aliado metodológico de los docentes.

La relación teórica que enlaza Historia de la Literatura, Crítica Literaria, y Literatura Comparada (Link, 2003; Coutinho, 2004; Franco Carvalhal, 1996, Gramuglio, 2006; Martí Monterde, 2005; Mendoza Fillola, 1994, 2010, 2012a, 2012b, 2016; Villanueva, 1994), atravesada por la situación que se refiere *ut supra*, fue la base que permitió delimitar el problema por investigar: de qué modo y por qué los conceptos teóricos incorporados por los futuros docentes a lo largo de su formación de grado en Lengua y Literatura eran trasvasados a las escuelas secundarias sin ningún tipo de reflexión didáctica, ni de contexto, ni de destinatario. En otras palabras, por qué los objetivos de la planificación áulica resultaban mera aplicación de conceptos teóricos que en nada favorecían la formación de los adolescentes implicados.

Definido entonces el problema, es decir, la necesidad de reflexionar sobre la profunda relación que debería existir entre teoría y didáctica de la Literatura, la LC, cuestión poco explorada en los estudios medios y en la formación docente inicial, se presentó como una alternativa viable para ser abordada para superar los déficits observados.

Del campo extenso y en constante expansión de los estudios comparativos, se seleccionaron las ramas que tienen mayor desarrollo al menos en el ámbito académico argentino, la tematología y la intertextualidad, por dos motivos. En primer término, porque hay mayores posibilidades de investigación a partir de la actividad que vienen desarrollando en el país los principales centros comparatistas (UNR, UNL, UBA, UNCu, UNC). En segundo término, porque esos enfoques permitieron deslindar diferentes propuestas metodológicas. Aunque, como afirma Villanueva (1994, p. 99), a la LC "se le achaca una cierta indefinición metodológica", el Comparatismo se constituye como una herramienta metodológica dado que favorece la autonomía lectora, incorpora diversas textualidades, permite vincular diversas producciones genéricas, interpela a las nuevas TIC y a los diversos recursos multimediales, etc.

Así, de la amplia propuesta de la LC, corriente de estudios literarios que se instaura como tal a fines del S. XIX, se realizó un recorte con miras metodológicas, centrado en la tematología partiendo, por un lado, de los conceptos establecidos por Schemling (1984) y, por otro, del estudio de las relaciones intertextuales (Kristeva 1969a, 1972; Genette 1982, 1983).

Los objetivos generales del trabajo fueron:

- estudiar la posible relación directa entre dos o más términos de la comparación;
- precisar la dimensión extraliteraria de una relación que se establece de hecho entre dos obras literarias;
- describir la analogía de contextos desde el punto de vista de los autores de las obras puestas en relación;
- confrontar los textos para percibir en su estilo, composición y otros aspectos discursivos, semejanzas y diferencias significativas.

Respecto de la tematología, se fijaron *ad hoc* ejes que permitieron agrupar para su análisis las propuestas didácticas. Es decir, lo temático fue desglosado, segmentado para una aproximación más precisa y acotada. Estas aproximaciones se convirtieron en categorías de análisis funcionales para extraer y generalizar conclusiones sobre la tarea realizada. Sobre estas bases, se diseñaron proyectos contruidos en torno a ejes temáticos que, a su vez, contemplaron diversos problemas: el estudio comparativo de un tema en textos producidos en distintos momentos históricos (eje: temático diacrónico = ETD), la comparación de un tema en obras que corresponden a géneros textuales diversos (eje temático multigenérico = ETG) y la confrontación del tratamiento de un tema en obras que involucran otros o varios medios (eje temático multimedial = ETM).

A su vez, los proyectos organizados sobre el eje intertextual se idearon para trabajar con las tradicionales relaciones intertextuales descritas por Genette: paratextualidad, metatextualidad, hipo e hipertextualidad, architextualidad. El cuadro que sigue intenta sistematizar este proceso.



ETD (Eje Temático Diacrónico)	ETG (Eje Temático Multiaenérico)	ETM (Eje Multimedial)	Intertextualidad
Planificación HSCL IV Literatura y otros lenguajes artísticos Seminario 2º. año:  - Nuevas formas de lectura, análisis y evaluación en estudios superiores;  - Elaboración de propuestas editoriales: muestra institucional y municipal.  - Vinculación con otros espacios curriculares: EPD IV	Proyectos architextuales:  - Literatura e historieta - Poesía y tango - Literatura y cine	Proyecto integral que involucró transformaciones genéricas, multimedialidad y escritura:  - Literatura y TIC	Proyectos vinculados con la:  - Paratextualidad - Metatextualidad - Hiper e hipotextualida - Ciberlecturas (textos hipertextuales)

La elaboración de las propuestas didácticas, superadoras de la situación problemática inicial detectada supuso una innovación en el área, tal como lo demuestran las encuestas realizadas a los docentes orientadores y las apreciaciones didáctico-metodológicas hechas por la profesora de EPD IV del ISFD nº 29. Especial atención demandó la evaluación que del proceso hacen los alumnos residentes, quienes en su formación de grado recibieron los aportes comparatistas, articulando las demandas del campo de la práctica con la reflexión teórica de lo literario desde una cosmovisión temático-diacrónica. Así lo reflejan las encuestas realizadas a los alumnos que formaron parte de la experiencia. Las conclusiones a las que se arribó refieren un profundo viraje epistemológico que da sólidas bases a la perspectiva docente.

El eje temático diacrónico (ETD) que sostuvimos en HSCL IV y en otras materias de referencia articuló las nociones de literatura e Historia. La historicidad de los textos se construyó mediante el análisis y desarrollo de la vertebración temática y la noción de que un texto posee una doble historicidad inmanente, la del contexto de producción y la del contexto de recepción; ambas lo introducen necesariamente en la tradición literaria, volviendo esa inmanencia en un acto de profundo raigambre sociohistórico. La evolución de los temas a los que suscribe tal o cual obra son, en definitiva, variaciones de esos contextos y la didáctica de la Literatura debe hacer foco en las transformaciones que sufre el objeto literario.

El ETD permitió asimismo una aproximación más concreta a los textos, sin el filtro que presuponen las nociones –a veces de modo forzado– de movimiento literario o periodización histórica. Como sostienen Cesarini y Federich (1986, p. 70): “Lo que importa –y es necesario para entender incluso en el nivel escolar, a través de una

serie suficientemente amplia de reconstrucciones ejemplares- no es la sucesión de los textos en el tiempo, sino los progresivos cambios de esas relaciones (de comunicación sociocultural)“.

Por su parte, el ETM permitió avanzar en las capacidades, habilidades e intereses que los lectores adolescentes, nativos digitales, poseen. Ellos realizan lecturas (y escrituras) digitales, y a menudo desarrollan casi simultáneamente estas acciones; por lo que el acto de leer se ha convertido en una práctica digital participativa. Los jóvenes lectores bucean en los textos, siguen hipervínculos, conciben así la intertextualidad como un modo de seguir intereses personales, aún a riesgo de alejarse cada vez más del núcleo central o texto-base, prácticas que deben ser revisadas, pues son prácticas, discursos y estrategias muy dispares y que si bien autogestionadas, pierden potencial de confrontación y profundidad crítica.

A su vez, se tuvieron en cuenta las ideas de Đurišin quien señala agudamente la diferencia entre “contactos genéticos y relaciones de solidaridad tipológica” (Franco Carvalhal, 1996, p. 57). Los primeros se subdividen en el análisis de los contactos primarios o externos, sean estos directos o indirectos. Los segundos, por su parte, se pueden diferenciar de acuerdo con el contexto literario, social o psicológico que con frecuencia posee una función normativa. Dichas distinciones son condiciones que imponen las escuelas, los géneros o los movimientos literarios. Pero es a Bajtin a quien se debe el aporte de superar la inmanencia del texto propuesta por los formalistas al instalar(se) en el interior de una tipología de sistemas significantes en la historia, perspectiva diacrónica que conecta nuevamente con la historia sin anclarla a ella para detenerla. El ETG propició acercamientos a géneros reconocidos y utilizados por los estudiantes y permitió a su vez lecturas de tipo crítico.

Finalmente, respecto del eje que desarrolla las relaciones intertextuales acordamos en que:

...la atención a las cuestiones de intertextualidad nos permite poner de relieve diversos tipos de conexiones culturales implícitas o explícitas que nutren la producción literaria, en cuanto manifestación cultural a través de aspectos compartidos tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y, etc. de géneros), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.). Es decir, permite atender a diversas cuestiones de literariedad y estilo de manera pragmática y adecuadamente didáctica (Mendoza Fillola, 1994, p. 34).

Así, el Comparatismo aportó a la didáctica de la Literatura nuevas posibilidades de abordaje que superaron la esquemática y reduccionista mirada que se limitaba a la inmanencia del texto en su unicidad, despojado de elementos co-textuales de

producción (época, estilo de autor, recursos formales, etc.) y obliteraba las perspectivas de la recepción. En la formación de jóvenes lectores (proceso en que la escuela debe ocupar un lugar privilegiado) resulta primordial acompañar el proceso lector ofreciendo ampliar las conexiones lectoras, de forma tal que la lectura se constituya en una red de (posibles) significaciones.

El Comparatismo, que como es obvio se sustenta en el procedimiento general de la comparación, amplía las posibilidades de interconexión entre la literatura y otros lenguajes artísticos, las relaciones intertextuales que insertan a la obra literaria en la tradición letrada de una comunidad. Sin embargo, como se anticipaba en el apartado "Propuestas para el nivel superior", la comparación no se agota en la mera yuxtaposición de los objetos que se comparan, sino en "las cuestiones que guían el contraste" (Gramuglio, 2006, p. 13). Por tanto, las indagaciones realizadas a lo largo de estos años, y aquellas que definen al comparatista en general, nos transformaron en viajeros en busca de nuevos sentidos y de nuevos recorridos, nuevos intercambios que ampliaran y mejoraran la comprensión lectora de los jóvenes y adolescentes.

El conjunto de experiencias llevadas a cabo en las aulas del profesorado en Lengua y Literatura y trasladadas a las de la escuela secundaria son un ejemplo de cómo el Comparatismo puede ayudar a acompañar el proceso de formación literaria de los adolescentes porque: establece relaciones entre diversos lenguajes artísticos, respeta el interés del alumno-lector en formación al abordar diversos textos en torno a un tema (tematología), amplía la mirada socio-cultural (entendida como construcción de sentidos entre la instancia de producción textual y las instancias de recepción lectora), dinamiza la Didáctica en el área, permite establecer la relación directa genética entre dos o más miembros de la comparación, ayuda a precisar la dimensión extraliteraria de una relación de hecho entre dos obras de diferentes literaturas o lenguajes multimediales.

Basados en esos puntos de partida metodológicos pudimos concretar proyectos novedosos, donde las posibilidades didácticas del Comparatismo no han sido aun suficientemente exploradas y que sin dudas se amplían con las posibilidades que nos ofrece hoy la cultura digital que se integró recientemente a las aulas. En ese sentido, creemos que, aun siendo todavía modestos los resultados, constituyen un aporte sustantivo al conocimiento, y que eventualmente podrán, en forma mediata o inmediata, ser aplicados a la resolución de problemas que afectan la formación literaria de los jóvenes y allanar, por esa vía, el camino de muchos futuros lectores.



# Bibliografía

- AARSETH, Espen. (2004) "La literatura ergódica" en: SÁNCHEZ-MESA, D. (ed.), *Literatura y Cibercultura*. pp. 118-146. Madrid: Arco Libros.
- AAVV. (1997) *La enseñanza de la literatura como problema*. Rosario, Centro de Estudios sobre la enseñanza de la literatura, Universidad Nacional de Rosario, Cuaderno n° 1.
- AAVV. (2005) *Nuestros chicos en la escuela, detrás de cada esfuerzo 2004*. Buenos Aires, Fundación Cimientos.
- ABRAMOWSKI, Ana. (2010) "¿Es Posible enseñar y aprender a mirar?". *El Monitor de la Educación* N° 13. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.
- ACTIS, Beatriz (2003) *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Rosario, Homo Sapiens.
- ALVARADO, Maite (coord.) (2001) *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- (1990) *El lectorón II*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (1994) *El paratexto*. Buenos Aires, Enciclopedia de Semiología, CBC- UBA. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ALLIAUD, Andrea y Daniel H., SUAREZ (coords.) (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, 3. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, CLACSO.
- AMOR, Lidia (comp.) (2012) *Modos de leer la escritura medieval. Docencia e investigación en torno a las literaturas europeas de la Edad Media*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- AMOR, Lidia y María Cristina, BALESTRINI (2000) "Las formas narrativas breves medievales: lais y fabliaux". Buenos Aires, OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras.
- APPLE, Michael (1986) *Ideología y curriculum*. Madrid, Akal.
- ARBONÉS, Carmen; PRATS, Margarida y Eduard, SANAHUJA (eds.) (2015) *Literatura 2.0 en el aula*. Barcelona, Octaedro.
- ARGIRÓ, Lilitana (2007) *El deber de leer. El legado invisible de la literatura y su defensa desde una pedagogía visible*. Córdoba, ediciones del Boulevard.

- ARIAS, Martín y Martín, HADIS (2000) *Borges profesor. Curso de literatura inglesa en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Emecé.
- ARTAL, Susana G. (1998) *Del Rey Arturo a los héroes del espacio*. Buenos Aires, Cántaro.
- (2017) "A sangre y fuego. Algunas observaciones acerca de la primera rama de *Perlesvaus*" en: AMOR, L. (ed.) [et. al.] (2017). *Estudios literarios en honor a María Silvia Delpy*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas.
- AUGUSTOWSKY, Gabriela (etal.) (2000) *Tras las huellas urbanas*. Buenos Aires, Noveidades educativas.
- AVENDAÑO, Fernando y Adriana, PERRONE (2009) *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.
- AYALA PÉREZ, Teresa. (2012) "El hipertexto en la enseñanza media en Chile: ¿es pertinente aplicar los enfoques textuales tradicionales?" en: *Literatura y lingüística*, (25), pp. 101-120. Disponible en: <http://DOI.ORG/10.4067/S0716-58112012000100006>
- (2015) "Redes sociales e hiperconectividad en futuros profesores de la generación digital". *Ciencia, docencia y tecnología* 26 (51), pp.244-270. Concepción del Uruguay, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- BAJTIN, Mijail (1984) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BARELA, Liliana (2004) (et al.) *Buenos Aires, el libro del barrio. Teorías y definiciones*. Buenos Aires, Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires.
- BARRENECHEA, Ana María (1967) *La expresión de la irrealidad en la obra de Borges*. Buenos Aires, Paidós.
- BARTHES, Roland (1971) *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- (1973) *El grado cero de la escritura. Nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1982) *Análisis estructural del relato (Communications 8)*. Trad. Beatriz Dorriots. México, Premiá.
- (1983) *Ensayos críticos*. Barcelona, Seix Barral.
- (1987) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Traducción de C. Fernández Medrano. Barcelona, Paidós.
- (1999) *La cámara lúcida*. Trans. Joaquim Sala-Sanahuja. Barcelona, Paidós.

- BECK, Silvia (2013) "La planificación como herramienta para recrear la enseñanza. La experiencia en la formación docente" en CABA, S. y FABRE, a. (comps.) *Lenguajes e intervenciones con-textos*, Merlo, Instituto Superior de Formación Docente n° 29. [CD] ISBN 978-987-45113-0-0.
- BELLER, Manfred y Josep, LEERSSEN (eds.) (2007) *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam/New York, University of Amsterdam, XVI.
- BERNHEIMER, Charles (ed) (1995) *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*, pp. 21-27. Parallax: Re-visions of Culture and Society. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- BERNHEIMER, Charles [et al.] (1997) "La literatura comparada en el fin de siglo" en: *Filología XXX. Literaturas comparadas*. Volumen a cargo de Link, D. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso", Buenos Aires, año XXX, 1-2. Pp. 23-32.
- BERONE, Lucas y Federico, REGGIANI (2013) "Lo que tiene de bueno la historieta es que es imposible". Entrevista a Oscar Steimberg en *Leyendo Historietas, Textos sobre relatos visuales y humor gráfico*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- BERRIOS BARRA, Lorena (2018) *Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades.
- BIRGIN, Alejandra. (et. al.) (2018) *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense: usos y representaciones en la actividad pedagógica*. Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.
- BLOOM, Harold (1995) *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona, Anagrama.
- (1999) *Shakespeare, la invención de lo humano*. Barcelona, Anagrama. Colección Argumentos.
- BOMBINI, Gustavo (1996) "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre historia de una deuda" en: *Orbis Tertius, Revista de teoría y crítica literaria*, año I, números 2-3, La Plata. pp. 43-51.
- (2002a) "Prácticas de enseñanza/prácticas de lectura de literatura: nuevas perspectivas" en: *Textos en contexto. La literatura en la escuela*. Buenos Aires, Lectura y Vida.

- (2002b) "Sabemos poco acerca de la lectura". *Lenguas Vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández". Buenos Aires, Año 2, N.º. 2, octubre-diciembre.
- (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina: 1860-1960*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2005) *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar. Colección Relecturas.
- (2006) "El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura" en: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2012) "Literaturas comparadas y enseñanza de la literatura" en línea: [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2279/1/HF\\_7-8\\_8-9\\_pag\\_58\\_64.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2279/1/HF_7-8_8-9_pag_58_64.pdf).
- (coord.) (2012) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.
- BOMBINI, Gustavo y Claudia, LÓPEZ (1994) *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba. Serie Literatura.
- BORRÀS CASTANYER, Laura (2004) "De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual" en: MUÑOZ MUNILLA, M. Á. (ed.) *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 272-287). Logroño, Fundación San Millán de la Cogolla.
- (ed.) (2005) *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- (2011) "Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital" en MONTESA, S. (ed.) *Literatura e Internet. Nuevos textos. Nuevos lectores: actas del XX Congreso de Literatura española contemporánea*. pp. 41-66. Málaga, AEDILE.
- BORGES, Jorge Luis (1974) *Evaristo Carriego en Obras completas*. Buenos Aires, Emecé.
- BUCKINGHAM, David (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial.
- BRECCIA, Cristina (2007) *Shakespeare dibujado*. Buenos Aires, Deux Books. Texto adaptado por Norberto Buscaglia.



- BRITO, Andrea y Daniel, SUÁREZ (2001) "Documentar la enseñanza" en *El Monitor de la Educación*, Año 2, Nº 4., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- BRITO, Andrea (2003) "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 12, Nº 26, Buenos Aires, FLACSO.
- BRONCKART, Jean- Paul (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia. Trad. por Vicent Salvador y María José Carrión.
- (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BROOKS, Peter (1996) "Literature And." En: *Comparative Literature: History and Contemporaneity / Littérature Comparée: histoire et contemporanéité*. Ed. DIMIC, M. and TÖTÖSY DE ZEPETNEK, S. Thematic Cluster of the Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée 23.1, pp. 15-26.
- BURGIN, Richard (1998) *Jorge Luis Borges: conversations*. Jackson, University Press of Mississippi.
- BURGESS, Glynn y Clara, STRIJBOSCH (2000) *The Legend of St. Brendan. A Critical Bibliography*. Dublin: Royal Irish Academy.
- CABA, Susana (2008) "Metamorfosis y licantropía: formas de la alteridad en lais de Marie de France" en: ELIZALDE, M. E. [et. al.] (ed.) *La alteridad y la intimidad. Estudios argentinos de literatura francesa y francófona*. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa. pp. 41-49.
- (2009) "De Pantagruel a Gargantua: el valor de la educación humanista en Rabelais" en: ARTAL, S. (dir.), *Para leer a Rabelais. Miradas plurales sobre un texto singular*. Buenos Aires, EUDEBA. pp. 201-214.
- (2011) "Literatura y didáctica. Posibilidades transpositivas: el caso de la historieta" en *MELyL 4. Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. pp. 95-111.
- (2013) "Innovaciones en la didáctica de la Literatura: informe de lectura y evaluación" en *MELyL 5. Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Laborde editores. pp. 67-78.

- (2015) "Representaciones de lo extraño y lo maravilloso en Lais de Marie de France" en CARIELLO, G. y ORTIZ, G. [et. al.] (comp.) (2015) *Tramos y Tramas V Culturas, lenguas, literatura e interdisciplina. Estudios comparativos*. Rosario, Centro de Estudios Comparativos/ Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. pp. 222-227.
- (2019) "Le voyage de Saint Brendan (Benedeit): perspectivas y proyecciones en la Vida del bienaventurado San Amaro". En: BOLÓN, A. (edit.) *Estudios en literatura comparada*, Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/letras/noticias/9758-publicacion-del-libro-estudios-de-literatura-comparada>
- CABA, Susana y Alejandra, FABRE (comps.) (2013) *Lenguajes e intervenciones contextos*, Merlo, Instituto Superior de Formación Docente n° 29. [CD] ISBN 978-987-45113-0-0.
- CAEIRO, Oscar (2003-2005) "Nicolás Jorge Dornheim (1938-2004) en su lieu de mémoire". *Bibliografía Argentina de Literatura Comparada: Fascículo N° 2. Boletín de Literatura Comparada, (Anejo, 2)*, 15-24.
- CARIELLO, Graciela (2007) *Jorge Luis Borges y Osman Lins: poética de lectura*, Rosario, Laborde editor.
- CARIELLO, Graciela; ORTIZ, Graciela y Marcela, RISTORTO (comps.) (2008) *Tramos y tramas II. Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina*. Estudios Comparativos. Rosario, Laborde editor.
- CARRIZO RUEDA, Sofia. M. (2008) "Estudio preliminar. Construcción y recepción de fragmentos de mundo" en CARRIZO RUEDA, S. (ed.) *Escrituras del viaje: construcción y recepción de fragmentos de mundo*, Buenos Aires, Biblos. pp. 9-33.
- CASSANY, Daniel (2005) "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad". Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura (conferencia inaugural). Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- (2009a) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós.
- (2009b) *Leer para Sophia*, Instituto Europeo Universidad de Sofia, Tokio.
- CASSANY, Daniel y Josep, CASTELLÀ (2010). "Aproximación a la literacidad crítica". *Perspectiva*, 28 (2), pp. 353-374. <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- CERRATO, Laura (1985) *Ensayos sobre poesía comparada*. Buenos Aires, Botella al mar.

- CESARINI, Remo y Lidia, FEDERICH (1988) *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*. Turín, Loescher.
- CHEVALLARD, Yves (1985) *La transposition didactique*. París, La pensée sauvage.
- CHEVREL, Yves (1989) *La littérature Comparée*. París, PUF, pp. 7-8.
- CHIAMA DE JONES, María Cristina (2010) *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires, Biblos. Colección Respuestas.
- CHAITIN, Gilbert (1998) "Otriedad. La literatura comparada y la diferencia" en: AAVV. *Métodos de la literatura comparada*. Madrid, Gredos.
- CHARTIER, Roger (2001). *Muerte o transfiguración del lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/CarlosV/recurso1.shtml>
- COLOMER, Teresa y Felipe, MUNITA (2013) "La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente". *Lenguaje y textos*, (38), pp. 37-44.
- CONEJERO, Miguel Ángel (1980) *Eros adolescente, la construcción estética en Shakespeare*. Barcelona, Península.
- CIRLOT, Victoria (2010) *La visión abierta. Del mito del grial al surrealismo*. Madrid: Siruela.
- CONSTANTINO, Gustavo D. (2006) *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires, La isla de la luna.
- CORBELLARI, Alain (2017) «Cuando el hipertexto pasa a ser hipotexto: en pos de una historia larga de la literatura medieval» en ARTAL, S. [et. al.](comps.) *Diálogos medievales: estudios argentinos de literatura francesa*. Los Polvorines: UNGS.
- COUTINHO, Eduardo (2004) "La literatura comparada en América Latina: sentido y función", *Voz y Escritura. Revista de estudios literarios*, 14, pp. 237-258.
- CUCUZZA, Ruben (dir.) y Pablo, PINEAU (codir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de Mi Vida*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján/ Miño y Dávila.
- CUESTA, Carolina (2008) *Discutir sentidos. La Lectura Literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CURTIUS, Ernst (1986) *Literatura europea y Edad Media latina*. Vols. I y II. México, Fondo de Cultura Económica.

- CROLLA, Adriana (2008/2009) "Recorridos y proyecciones del comparatismo en la Argentina" en: El hilo de la fábula 8/9. *Revista del Centro de Estudios Comparados*. Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Año 7. pp. 24-37.
- DE CERTEAU, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DE FRANCIA, María (1975) *Lais*. Madrid, Alianza.
- DE LA TORRE, Saturnino y Oscar, BARRIOS (2000) (coord.) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Madrid, Octaedro.
- DÍAZ-PLAJA, Ana (2009) "Entre libros: La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia" en: COLOMER, T. (coord.), *Lecturas adolescentes*. Barcelona, Graó. pp. 119-150.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1999) Resol. 13259. La Plata, DGCyE.
- (2017) Resol. 1862. La Plata, DGCyE.
- DORNHEIM, Nicolás (2001) "Aclaraciones preliminares". *Bibliografía Argentina de Literatura Comparada: Fascículo No 1. Boletín de Literatura Comparada, (Anejo, 1)*, pp. 9-10.
- (2005) "Direcciones de la reflexión comparatista en el siglo XIX argentino: el caso de la literatura de viaje" en ELGUE DE MARTINI, C. (comp). *Espacio, memoria e identidad. Configuraciones en la Literatura Comparada. Actas VI Jornadas Nacionales de Literatura Comparada*, Universidad Nacional de Córdoba (Vol. I, pp. 127-138). Córdoba, Comunicarte.
- DUBOIS, María Eugenia (2015) *El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique. Sobre lecturas. Disponible en: <http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Dubois.pdf>
- DUBOST, Francis (1991) *Aspects fantastiques de la littérature narrative medievale*. Paris, Champion.
- DUEÑAS, José Domingo (2013) "Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria". *Lenguaje y Textos*, (38), pp. 141-148. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- DUSSEL, Inés (2021) "Escuelas y saberes en la cultura digital. Perspectivas y debates en torno a las alfabetizaciones y las nuevas formas de conocimiento". En PEREYRA, M. y LUZÓN, A. (comps.), *Los multialfabetismos en las sociedades del conocimiento*. Granada, Aljibe [en prensa].

- DUSSEL, Inés. y Daniela, GUTIÉRREZ (comp.) (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- Eco, Umberto (1990) *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- ELLIOT, John (2000) *La investigación- acción en educación*. Madrid, Morata.
- FENSTERMACHER, Gary y Merlin, WITTRICK (1989) *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México, Paidós.
- FERREIRO, Emilia (2011) "Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?" *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 37(2), pp. 423-438. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3788387>
- FIORITI, Gema y Patricia, MOGLIA (2007) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*, San Martín, Universidad Nacional de San Martín. (Cuadernos del CEDE).
- FOKKEMA, Douwe W. "Method and Programme of Comparative Literature" en: *Synthesis: Bulletin du Comité National de Littérature Comparée de la République Socialiste de Roumanie* 1(1974), pp. 51-63.
- FRANCO CARVALHAL, Tania (1996) *Literatura comparada*. Buenos Aires, Corregidor.
- GADAMER, Hans G. (2006) *Estética y hermenéutica*, 3a. ed., Madrid, Tecnos.
- GALINDO, María de los Ángeles (2015) "Lectura crítica hipertextual en la web 2.0". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), pp. 1-29. Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- GARCÍA LINARES, José María (2013). Enseñar literatura en entornos digitales. *Álabe*, Red internacional de Universidades lectoras, 7(7), Universidad de Almería, pp. 1-17.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, Gedisa.
- GIL-ALBARELLOS PÉREZ-PEDRERO, Susana (2006) *Introducción a la Literatura Comparada*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- GENETTE, Gérard (1982) *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris, Seuil. (Taurus, 1989).
- (1983) *Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte*, Texte 2. Paris, Seuil.

- GERBAUDO, Analía (2010) "Los Estudios Comparados en la Discusión Actual sobre la Literatura, su Investigación y su Enseñanza (Notas Breves a Modo de Presentación)" en: *El hilo de la fábula. Revista del Centro de Estudios Comparados*. Año 4, n° 5. Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. pp. 10-11.
- (dir.) (2011) *La lengua y la literatura*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral/ Homo Sapiens.
- GILMAN, Claudia (1997) "Informe para una academia (norteamericana)" en *Filología*, Año XXX, 1-2, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. pp. 33-43.
- GINZBURG, Carlo (2002) *No Island is an Island. Four Glances at English Literature in a World Perspective*, Nueva York, Columbia University Press. Luego, *Nesuna isola é un isola*. Milán, Feltrinelli.
- GOBELLO, José (1997) *Letras de tangos. Selección (1897 - 1981)*. Buenos Aires, Nuevo Siglo.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, Carolina (2014) "Educación literaria y TIC's en la formación inicial del profesorado en el contexto educativo chileno". En COLOMER, T. y MANRESA, m. (coords.), *La literatura en pantalla*. Barcelona: GRETTEL. pp. 98-106.
- GONZÁLEZ, Nora H. (comp.) (2001) *Transculturación verbal y resignificación de discursos*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo E. (2019) *Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy*. *Cadernos de pesquisa*. 49 (174), pp. 222-245.
- GRAMUGLIO, María Teresa (2006) "Tres problemas para el comparatismo" en: *Orbis Tertius*, vol. 11, n° 12, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- GRAMSCI, Antonio (1997) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GRANADO, Cristina y María, PUIG (2014) "¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan". *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura* (11), pp. 93-112.
- GUERIN, Miguel (2004) *Buenos Aires. El libro del Barrio. Teorías y Definiciones*. Buenos Aires, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- GUILLÉN, Claudio (1985) *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada, Ayer y hoy*. Barcelona, Crítica.
- HABERMAS, Jürgen (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus. Tomo II.

- HARF, Ruth (1996) "La planificación, una duda constante" en: *Novedades educativas*, Año VIII, N° 71, junio 1996. pp. 96-101.
- HAUSER, Arnold (1965) *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid, Guadarrama.
- HÈBRARD, Jean y Anne Marie, CHARTIER (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona, Gedisa.
- HIRSCHMAN, Sarah (2011) *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires, FCE. Espacios para la lectura.
- HOLZBACHER, Ana María (1993) "Introducción a Los Lais de María de Francia" en DE FRANCIA, M. *Los Lais*. Texto original, traducción, introducción y notas por Ana María Holzbacher. Barcelona, Vallcorba.
- IANELLO, Fausto (2011) "Il proceso di cristianizzazione dell'aldilà celtico e delle divinità marine irlandesi nella *Navigatio sancti Brendani*". *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 16, pp. 127-151.
- IPEE-UNESCO (2006) *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires: UNESCO.
- ISER, Wolfgang (2005) *Rutas de la interpretación*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- JAKOBSON, Roman (1963) *Essais de linguistique générale*. París, Minuit.
- (1973) *Question de poétique*. París, Seuil.
- (2003) *Historia crítica la literatura argentina*. Vol. 2: SCHVARZTMAN, J. (dir.) *La lucha de los lenguajes*. Buenos Aires, Emecé.
- JAUSS, Hans R. (1992) *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid, Taurus.
- JITRIK, Noé (dir.) (2000) *Historia crítica la literatura argentina*. Vol. 11. *La narración gana la partida*. Buenos Aires, Emecé.
- JOYCE, Michael (2004) "La nueva enseñanza: hacia una pedagogía para una nueva cosmología" en: SÁNCHEZ-MESA, D. (comp.) *Literatura y Cibercultura*. Madrid, Arco Libros. pp. 329-344.
- KIRSTE, Waltraud (2000) *Weltliteratur de Goethe, un concepto intercultural*. Vitoria, Universidad del País Vasco.

- KRISCAUTZKY LAXAGUE, Marina (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información*. (Tesis doctoral). Rosario, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/publicaciones/tesis.html>
- KRISTEVA, Julia (1969a) *Séméiôtikè (Recherches pour une sémanalyse)*. París, Seuil; trad. esp. *Semiótica*, 2 t., Madrid, Fundamentos, 1981.
- (1969b) “Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman” en: *Critique*, 239, pp. 438-465.
- (1972) “Ideología del discurso sobre la literatura” en: AAVV (1972) *Literatura e ideologías*. Madrid, Alberto Corazón.
- KUSHER, Eva y Haga, TORU (2000) *Dialogues des Cultures*. Bruxelles, Peter Lang.
- LABEUR, Paula (coord.) (2010) *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires, El Hacedor.
- LANDOW, George y Antonio José, ANTÓN FERNÁNDEZ (2009) *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona, Paidós.
- LARROSA, Jorge (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- LE GOFF, Jacques (1994) *Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval*, Barcelona, Gedisa.
- LERNER, María Teresa (comp.) (2009) *Tras las huellas del aprendizaje. Una experiencia de enseñanza de lectura y escritura en escuelas rurales*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- LINK, Daniel (2003) *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires, Norma. Colección Vitral.
- LITTAU, Karin (2008) *Teoría de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires, Manantial.
- LITWIN, Edith (1996) “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda” en: *Corrientes didácticas contemporáneas*, cap. 4. Buenos Aires, Paidós.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina y Adriana, FERNÁNDEZ (2005) *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*, Buenos Aires, Manantial/ Universidad Nacional de General Sarmiento.



- LÓPEZ CASANOVA, Martina; FERNÁNDEZ, Adriana y María Elena, FONSLIDO (2003) *Leer Literatura en la Escuela Media. Propuesta para docentes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Colección Universidad y Educación. Serie Material Didáctico N° 10.
- LÓPEZ VALERO, Amando y Eduardo, ENCARO FERNÁNDEZ (coord.) (2004) *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona, Octaedro-Eub.
- MARTÍ MONTERDE, Antoni (2005) "Literatura comparada" en Llovet, J. [et al.] *Teoría literaria y Literatura Comparada*. Barcelona, Ariel, pp. 333-406.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1987). *De los Medios a las Mediaciones*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- MARTINELLI, Silvia [et. al.] (2018) "Construcción de ciudadanía y tecnologías de la información y la comunicación: integración pedagógica de TIC en las escuelas secundarias" en BIRGIN, A. [et. al.] *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense: usos y representaciones en la actividad pedagógica*. Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. pp. 53-80.
- MASTACHE, Anahí y Teresita, ORLANDO (2010) "Dificultades entre la formación y el posicionamiento en el rol" en *Novedades educativas*, año 22, n° 236, Buenos Aires, Noveduc, agosto 2010.
- MATA, Juan. (2008). "La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura" en LOMAS, C. (coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó. pp. 119-134.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1994) *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (educación secundaria)*. Madrid, La muralla.
- (2008) *El intertexto lector*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- (2010) "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector" en MENDOZA, A. y ROMEA, C. (coords.) *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona, Horsori. pp. 143-174.
- (2012a) "Hipertexto: la convergencia de la Competencia Lecto- Literaria y la Competencia Lectora Multimodal". En MENDOZA, A. y DE AMO, J. M. (eds.) *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: Leer Hipertextos*. Almería, Universidad de Almería. pp. 77-112.

- (2012b) "Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos". En MENDOZA, A. (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. pp. 73-99.
- (coord.) (2016) *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula*. Barcelona, Octaedro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Literatura. Buenos Aires.
- MIRETTI, María Luisa (2004) *La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en producciones literarias*. Prólogo de Teresa Colomer. Rosario, Homo Sapiens.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2000) *La escuela y los medios. Un binomio necesario*. Buenos Aires, Aique.
- MURILLO GARCÍA, Nuria (2009) *La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del llenguatge.
- NAUPERT, Cristina (1998) "Afinidades (s)electivas. La temalogía comparatista en los tiempos del multiculturalismo" en: *Dicenda. Cuaderno de Filología Hispánica*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, n° 16. pp. 171-183.
- ODETTI, Valeria (2013a) "Curaduría de contenidos: límite y posibilidades de la metáfora para pensar materiales didácticos hipermediales en la educación superior en línea". En: *I Jornadas Nacionales y III de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limite-posibilidades-metafora-para-pensar-materiale>
- (2013b) "El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina". En *I Jornadas de jóvenes investigadores en Educación*, FLACSO Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenomateriales-didacticos-hipermediales-para-niveles-mediosuperior-e>
- OLSON, David R. y Nancy, TORRACE (1995) (comp.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- OTTMAR, Ette (2003) "Los caminos del deseo: coreografías en la literatura de viajes", *Revista de Occidente*, 260. pp. 102-106.

- PAJARES, Susana. (2015) "Hipertexto y Literatura: nuevas perspectivas didácticas" en CLEGER, O. y DE AMO, j. m. (eds.) *Formación literaria, hipertextos y web 2.0 en el marco educativo*. Almería, Universidad de Almería. pp. 2-29.
- PEÑATE RIVERO, Julio (2004) "Camino del viaje hacia la literatura", en PEÑATE RIVERO, J. (ed.) *Relato de viaje y literaturas hispánicas*, Madrid, Visor Libros. pp. 13-28.
- PERELMAN, Flora (coord.) (2011) *La selección de imágenes en Internet como objeto de enseñanza. Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Aique.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1987) "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica" en: *Revista de Educación*. Nº 281, Madrid. pp. 56-64.
- PEZZONI, Enrique (1998) *El texto y sus voces*. Buenos Aires, Sudamericana.
- PIACENZA, Paola (2001) "Enseñanza de la Literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina" (1966- 1976)" en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1 n° 1. Buenos Aires, El Hacedor. Septiembre 2001.
- PIGLIA, Ricardo ((2010) *El último lector*. Buenos Aires, Anagrama, Narrativas hispánicas.
- PINEAU, Pablo y Andrea, BRITO (2007) "La lectura y la escritura en la escuela" en *Explora/ Pedagogía. Programa de Capacitación multimedial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: [https://www.academia.edu/27841399/La\\_lectura\\_y\\_escritura\\_en\\_la\\_escuela](https://www.academia.edu/27841399/La_lectura_y_escritura_en_la_escuela)
- PRAWER, Siegbert S. (1973) *Comparative Literary Studies. An Introduction*. London, Duckworth.
- PRIETO, Martín. (2006) *Breve historia de la literatura argentina*. Buenos Aires, Taurus.
- QUEVEDO, Luis (2003) "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI" en FANFANI TENTI, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: UNESCO- IIPE, Altamira. pp. 1-10.
- RALL, Dietrich (comp.) (1987) *En busca del texto. Teoría de la Recepción literaria, México*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- RÉGNIER-BOHLER, Danielle (dir.) (1989) *La leyenda artúrica: el Grial y la Mesa Redonda*. París, Robert Laffont.
- RETAMOSO, Roberto (2009a) "La enseñanza de la literatura: proyecciones actuales de un viejo debate" en: *El discurso de la crítica*. Rosario, Fundación Ross.

- (2009b) “El canon literario; fundamentos, alcance, crítica de una noción problemática” en: *El discurso de la crítica*. Rosario, Fundación Ross.
- ROCKWELL, Elsie (2005) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Baudino-El hacedor, Nro 3.
- ROMERO LOPEZ, Dolores (comp.) (1998) *Orientaciones en Literatura Comparada*. Madrid, Arco/Libros. Bibliotheca Philologica. Serie Lecturas.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ- VÁZQUEZ, Alfredo (2001) “El estatus de la didáctica de la lengua y la literatura”. Ponencia en: *I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Universidad de Granada. [Disponible en: [www/abc.gov.ar/Lainstitución/Sistemaeducativo/Superior](http://www/abc.gov.ar/Lainstitución/Sistemaeducativo/Superior)].
- SAWAYA, Sandra y Carolina, CUESTA (coord.) (2016) *Lectura y escritura como prácticas sociales. La investigación y su contribución para la formación docente*. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- SARDI, Valeria (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, del Zorzal.
- SARRO, Damián (2006/2007) “La Weltliteratur de Goethe: Una reflexión sobre Literatura Comparada”. En: *Espéculo*, nº 34. Año XII, noviembre 2006/ febrero 2007. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Revista digital.
- SCHAEFFER, Jean Marie (2013) *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires, FCE.
- SCHMELING, Manfred (comp.) (1984) *Teoría y praxis de la literatura Comparada*. Barcelona-Caracas, Alfa.
- SCOLARI, Carlos (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa.
- SELWYN, Neil (2016) “Profesores y tecnología: repensar la digitalización de la labor docente”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, (104), pp. 27-36.
- SHAKESPEARE, William (1951) *Obras completas*. Madrid, Aguilar. Estudio preliminar, traducción y notas por Luis Astrana Marín.
- (1988) *La tempestad*. Madrid, Cátedra. Edición bilingüe del Instituto Shakespeare bajo la dirección de Manuel A. Conejero.
- SORRENTINO, Fernando (1996) *SIETE CONVERSACIONES CON JORGE LUIS BORGES*. Buenos Aires, El Ateneo.

- SRNICEK, Nick. (2018) *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires, Caja Negra.
- STEIMBERG, Oscar (1998) *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires, Atuel.
- STEINER, George (1990) *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid, Siruela.
- (2004) *Las lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.
- TERIGI, Flavia (2008) "Lo mismo no es lo común" en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.
- TODOROV, Tzvetan (1988) *Los géneros del discurso*. Caracas, Monte Ávila.
- TÖTÖSY DE ZEPETNEK, Steven (2003) "From Comparative Literature Today Toward Comparative Cultural Studies" en: TÖTÖSY DE ZEPETNEK, S. (ed.) (2003) *Comparative Literature and Comparative Cultural Studies*. West Lafayette, Purdue UP, pp. 235-67.
- TROUSSON, Raymond (1980) "Les Etudes des thèmes hier et aujourd'hui." *Actes du VIIIe Congrès de l'Association Internationale de Littérature Comparée / Proceedings of the VIIIth Congress of the International Comparative Literature Association*. Béla Köpeczi and György M. Vajda. Stuttgart: Biebr, 1980. Vol. 2, pp. 499-503.
- VAN DIJK, Teun (1999) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires, Paidós. Estudios de Comunicación 5.
- VAZQUEZ, Laura (2010) *El oficio de las viñetas*. Buenos Aires, Paidós, Estudios de Comunicación 32.
- VILLANUEVA, Darío (1991) *El polen de las ideas*. Barcelona, PPU.
- (1994) "Literatura comparada y Teoría de la literatura", en VILLANUEVA, Darío (coord.) (1994a) *Curso de teoría de la literatura*. Taurus, Madrid, pp. 99-127.
- (comp.) (1994b) *Avances en Teoría de la Literatura*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicación e Intercambio Científico.
- VOGLER, christopher (1998) *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona, Ma Non Troppo.
- WALSH, María Elena (1996) "La ñ también es gente". *Suplemento Cultural La Nación*.
- WEISSTEIN, Ulrich (1997) "From Ecstasy to Agony: The Rise and Fall of Comparative Literature." *Neohelicon: Acta Comparationis Litterarum Universarum* 24.2. pp. 95-118.

- (1998) "Lasciate ogni speranza: Comparative Literature in Search of Lost Definitions." *Yearbook of Comparative and General Literature* 37. pp. 98-108.
- WELLEK, René (1959) "The Crisis of Comparative Literature" en: WERNER, P. F. (ed.) *Proceedings of the 2d Congress of the International Comparative Literature Association*, North Carolina, September 8-12, 1958, Vol. 1: Comparative Literature, pp. 149-159.
- (1996) "Shklovsky's Theory of Prose." *Yearbook of Comparative and General Literature*, 44. pp.20-25.
- WELLEK, René [et al.] (1995) "The Levin Report, 1965: Report on Professional Standards" en: BERNHEIMER, C. (ed) (1995) *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*, pp. 21-27. Parallax: Re-visions of Culture and Society. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- WELLEK, René y Austin, WARREN (2009) *Teoría literaria*. Madrid, Gredos.
- WILLIAMS, Raymond (2003) *La larga revolución*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ZALLOCCO, Daniela (2010) "¿Después del libro qué?" en: *Novedades educativas*, Año 22, n° 236, Buenos Aires, Beatriz Kaplan editora. pp. 77-79.
- ZUMTHOR, Paul (1954) *Histoire littéraire de la France médiévale*, Paris, PUF.

## *Publicaciones periódicas especializadas*

Para nuestra investigación, que dio origen a la tesis que es base textual de este libro se han consultado además las siguientes principales publicaciones periódicas del área de la Literatura Comparada:

*Boletín de Literatura Comparada*, Universidad Nacional de Cuyo.

*Canadian Review of Comparative Literature*, Universidad de Alberta.

*Comparative Literature*, University of Oregon, Eugene, Oregon.

*Filología*, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso", Universidad de Buenos Aires.

*Interlitteraria*, Universidad de Tartú.

*Neohelicon*, Springer Netherlands, Budapest, Hungary.

*Revista de Culturas y Literaturas Comparada*, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

*Revue de littérature comparée*, Université de la Sorbonne

*Trans -Revue de littérature générale et comparée*, Université Sorbonne -Nouvelle Paris-3.

# *Anexos*



## Anexo 1: Prescripciones curriculares

Plan del Profesorado en Lengua y Literatura (Res. 13.259/99 de la DGCyE)

Primer año	
	Unidades curriculares
ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	Perspectiva Filosófico Pedagógica I
	Perspectiva Pedagógico Didáctica I
	Perspectiva Socio Política
ESPACIO DE LA ESPECIALIZACIÓN POR NIVELES	Psicología y Cultura en la Educación
ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN	Teoría Literaria I
	Historia Social y Cultural de la Literatura I
	Lingüística, Gramática Textual e Introducción a Psicolingüística y Sociolingüística
	Lengua y Literatura y su Enseñanza I
	Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral
ESPACIO DE PRACTICA DOCENTE	Espacio de la Práctica Docente I (Curricular)+ Espacio de la Práctica Docente I (Pedagógica)
Segundo año	
	Unidades curriculares
ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	Perspectiva Filosófico Pedagógica II
	Perspectiva Pedagógico Didáctica II
ESPACIO DE LA ESPECIALIZACIÓN POR NIVELES	Psicología y Cultura del alumno de EGB 3 y Polimodal
ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN	Teoría Literaria II
	Historia Social y Cultural de la Literatura II
	Semiótica I
	Lingüística y Gramática II
	Lengua y Literatura y su Enseñanza II
	Espacio de Definición Institucional
	Lenguas Clásicas I
ESPACIO DE PRACTICA DOCENTE	Espacio de la Práctica Docente II (Curricular)+ Espacio de la Práctica Docente II (Pedagógica)

Tercer año	
	Unidades curriculares
ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica
	Perspectiva Político-Institucional
ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN	Teoría Literaria III
	Historia Social y Cultural de la Literatura III
	Semiótica II
	Lingüística y Gramática III
	Espacio de Definición Institucional
	Lenguas Clásicas II
	Lengua extranjera I
ESPACIO DE PRACTICA DOCENTE	Espacio de la Práctica Docente III

Cuarto año	
	Unidades curriculares
ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN	Teoría Literaria IV
	Historia Social y Cultural de la Literatura IV
	Psicolingüística
	Lingüística y Gramática IV
	Espacio de Definición Institucional
	Sociolingüística
	Lengua extranjera II
ESPACIO DE PRACTICA DOCENTE	Espacio de la Práctica Docente IV

Plan del Profesorado de educación secundaria en Lengua y Literatura - Resolución 1862/17 de la DGCyE).

Primer año	
CAMPO DE FORMACIÓN	UNIDADES CURRICULARES
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Didáctica General
	Pedagogía
	Problemática Socio Institucional

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Teoría Literaria I
	Historia Social y Cultural de la Literatura I
	Lingüística y Gramática I
	Historia de la Lengua Española
	Lectura y Escritura
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	CFPP 1: El trabajo Docente: complejidades y entramados

### Segundo año

CAMPO DE FORMACIÓN	UNIDADES CURRICULARES
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Enseñar con tecnologías
	Historia y política de la educación argentina
	Perspectivas acerca de los sujetos de la educación
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Teoría Literaria II
	Historia Social y Cultural de la Literatura II
	Semiótica
	Lingüística y Gramática II
	Didáctica de la Lengua y la Literatura I : didáctica y currículum
	Seminario de Alfabetización Inicial en Lectura, Escritura y Literatura
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	CFPP 2: La construcción del trabajo docente en la escuela secundaria

### Tercer año

CAMPO DE FORMACIÓN	UNIDADES CURRICULARES
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Educación Para la Diversidad
	Filosofía y Educación
	La Evaluación de los Aprendizajes
	Unidad curricular optativa: Inglés Nivel 1
	Unidad curricular optativa: Oratoria y retórica docente
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Teoría Literaria III
	Literatura Española y Literatura Latinoamericana
	Lingüística y Gramática III
	Psicolingüística
	Didáctica de la Lengua y la Literatura II: enseñanza con TIC
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	CFPP 3: La Construcción de la Tarea Docente en la Enseñanza del Nivel

Cuarto año	
CAMPO DE FORMACIÓN	UNIDADES CURRICULARES
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Análisis e Intervención en Situaciones de Convivencia Escolar
	Unidad Curricular Optativa: Inglés Nivel 2
	Unidad Curricular Optativa: Tutorías y Orientación Escolar
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Literatura Argentina
	Lingüística y Gramática IV
	Sociolingüística
	Espacio de Definición Institucional
	Didáctica de la Lengua y la Literatura III: investigación de los problemas de la enseñanza
Seminario: Lit. y otros lenguajes artísticos	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	CFPP 4: La reflexión sobre la tarea docente

## *Anexo 2: Espacio de la práctica y residencia docente*

Se despliega en este apartado, -en forma complementaria con la sección: "Investigar, conocer, incidir: todos a bordo" un informe final de EPD IV.

En este informe, la estudiante residente reflexiona sobre los aportes teóricos del Comparatismo en su período de Residencia docente (cuarto año del profesorado de Educación secundaria en Lengua y Literatura).

### PROFESORADO EN LENGUA Y LITERATURA

#### ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE IV

ALUMNA: XXXX, Lidia Inés

El trabajo que se presenta a continuación tiene como principal objetivo realizar una reflexión posterior a la finalización de este espacio tan particular, el de la Residencia Docente del último año del profesorado en Lengua y Literatura, como así también, ofrecer al lector un informe acerca de la temática sobre la cual se pretende repensar: la Literatura Comparada.

A partir del Comparatismo, a lo largo de un período de trabajo progresivo con alumnos de 4º 3º de la E.E.T N° 2, se constató que cada una de las obras elegidas se aproximó al motivo 'amor y muerte' de diferentes maneras. Esta situación se presentó como favorecedora del trabajo de la residencia ya que, particularmente en el ciclo superior de la Escuela Secundaria, que focaliza su atención en el ámbito de la Literatura, se percibió una expectativa por parte de los alumnos de crear puntos de contacto entre los diferentes textos literarios y las otras formas de expresión cultural y artística.

Asimismo, se pensó trabajar sobre este motivo a partir de lo fructífero que resultó el tratamiento de un corpus de textos literarios sobre la base del enfoque de la Literatura Comparada como modalidad didáctica para pensar las clases; recurso de sumo interés para abordar los problemas que aborda la didáctica del hecho literario, en lo que atañe al tema, a los personajes, al género, etc.

La selección del corpus que se trabajó durante el proyecto permitió un tratamiento adecuado y didáctico para la enseñanza de las obras, ya que todas estaban sólidamente relacionadas en esos aspectos.

Se comprobó que mediante el enfoque comparatista se pueden abordar obras diversas de autores, épocas y géneros a partir de un tema que unifique la perspectiva desde la cual se los analiza o considera, que nos sirvieron a la hora de buscar caminos para posibilitar el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza- aprendizaje de la literatura durante el transcurso de la residencia. Así, se logró el desarrollo de la crítica, la evaluación estética, la comprensión de las obras según el contexto sociohistórico, entre otros aspectos importantes de la formación literaria del alumno.

## Literatura Comparada: un modo de estudiar literatura

En función de lo planteado, se propuso indagar el concepto de Literatura Comparada –o para usar una denominación más actual y abarcadora, el comparatismo– como abordaje literario.

Paradójicamente, la Literatura Comparada no puede ser entendida como sinónimo de comparación, no es la “comparación de la literatura”, como bien lo apunta Tania Carvalhal. El método comparativo en sí no es lo que distingue a la Literatura Comparada como disciplina, puesto que comparar es una operación racional básica en la adquisición de conocimientos. Lo que define a la Literatura Comparada es el estudio interrelacionado de dos o más literaturas, así lo afirma la autora: “La literatura comparada es una forma específica de interrogar los textos literarios en su interacción con otros textos, literarios o no, y otras formas de expresión cultural y artística [...] se sitúa entre los objetos que analiza, poniéndolos en relación y explorando los nexos entre ellos” (Franco Carvalhal, 1996).

Martina L. Casanova y Adriana Fernández en *Enseñar literatura* sugieren que se puede abordar el tratamiento de la literatura desde un criterio temático, y para ello se requiere una didáctica que reúna el conocimiento sobre el objeto a enseñar con el de los modos de enseñarlo.

Mediante diferentes propuestas de trabajo incluidas en el proyecto, se buscó que los alumnos reconozcan y analicen constantes literarias, temas, géneros; pero que además puedan advertir las divergencias entre las obras y los autores, a la vez que se aproximen a manifestaciones literarias de diversa índole, enriqueciendo su caudal de información; se acercasen a los procesos de la creación literaria y, principalmente, potenciaran su capacidad para disfrutar de la lectura. Resulta especialmente significativo incluir el aporte de Mendoza Fillola: “El objeto de la LC no es detectar exclusivamente las coincidencias y paralelismos, sino que también atiende a las diferencias. En este sentido, el establecimiento de correlaciones entre producciones concretas es un buen recurso didáctico para apreciar y consolidar los rasgos específicos de cada una que servirán para construir un conocimiento coherente (Mendoza Fillola, 1994, p. 85).

La comprensión del texto literario conduce al análisis de los procedimientos que caracterizan las relaciones entre ellos. Esa es una actitud de crítica textual que es incorporada por el comparatista, que no se detiene en simples identificaciones de relaciones, sino que las analiza en profundidad, llegando a las interpretaciones de los motivos que generaron esas relaciones.

La lectura literaria debe abrir esos mundos mágicos que los autores mencionan, estableciendo una relación afectiva donde las posibilidades de goce estético para que los alumnos adquieran una motivación especial para el acercamiento al texto literario y/u otras esferas de la expresión humana.

La Literatura Comparada puede presentarse como un instrumento que fortalezca el conocimiento de la cultura propia de cada pueblo; ya que, como se sabe, la literatura no tiene fronteras, ni espaciales ni temporales.

Ahora bien, frente al panorama de la enseñanza de la literatura en la escuela, cabría preguntarse, ¿qué materiales se leen en la escuela?, ¿cuáles son los criterios para seleccionarlos?, ¿en qué medida el docente fomenta el placer y el disfrute por el material leído?, ¿qué uso se le da al material literario o de otro lenguaje artístico en el aula? En lo que concierne al docente debería aportar materiales, hacer comentarios, orientar la búsqueda de información e intervenir de diversos modos para que los estudiantes vinculen las obras literarias con obras pertenecientes a otros lenguajes artísticos, sustentándose en el Comparatismo como herramienta didáctica. De ahí, la importancia del trabajo diario del docente, la meta debería estar planteada en despertar el interés en sus alumnos más allá del formalismo curricular, en una aventura que englobe y fomente la animación por la lectura.

La realidad en cuanto a la enseñanza de la literatura en nuestras aulas demanda cambios que exigen, por un lado, un docente formado en un área tan específica como la literatura y, por otro, una escuela abierta a la posibilidad de propiciar situaciones de aprendizaje que presenten a la Literatura Comparada como un todo armónico que correlacione lo didáctico y lo creativo, uniendo una pedagogía de la lectura con una pedagogía de la literatura, con el fin único de que los alumnos aprendan.

Finalmente, en esta experiencia constaté que el Comparatismo como metodología específica se constituye en un modo de enseñar-aprender literatura.

## **Bibliografía**

- BOMBINI, Gustavo (2005). *La trama de los textos*. Buenos Aires, Lugar.
- FRANCO CARVALHAL, Tania (1996). *Literatura Comparada*. Buenos Aires, Corregidor.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina y Adriana, FERNÁNDEZ (2005). *Enseñar literatura: Fundamentos teóricos*. Propuesta didáctica. Buenos Aires, Manantial.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (educación secundaria)*. Madrid, La Muralla.

### *Anexo 3: Historietismo*

En el presente anexo se incluyen diversos textos relacionados con la historieta como género y de los textos propuestos que fueron aportados por los estudiantes mediante el buceo bibliográfico en medios de comunicación masiva (diarios, revistas especializadas, Internet, etc.).

#### 1. Proyecto de ley de creación del Museo de la Historieta y humor gráfico argentino

Noticias del Congreso Nacional

Proponen crear un museo de la historieta y humor gráfico argentino  
/ 2010-10-15 16:00

Diputados presentaron un proyecto de ley que propone la creación del museo "Héctor Germán Oesterheld", "dedicado al arte de la historieta y el humor gráfico, con el objeto de salvaguardarlo como parte integrante de la memoria cultural de nuestro país".



El proyecto es impulsado por legisladores de distintos bloques como Roy Cortina (PS), Norah Castaldo (UCR), Héctor Piemonte (CC), Nora Videla (Peronismo Federal), Margarita Ferrá De Bartol (FpV) y Claudio Lozano (Proyecto Sur).

El museo tendría como objeto adquirir, custodiar y exhibir obras originales de historietistas y humoristas gráficos argentinos, preservar colecciones de publicaciones, montar exposiciones permanentes, especiales e itinerantes de creadores argentinos y extranjeros, incentivar la actividad de los guionistas y



dibujantes nacionales, crear un espacio de formación, estudio e investigación en relación a la historieta y el humor gráfico, fomentar en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes el hábito de la lectura, y proponer la celebración de convenios y acuerdos.

La sede del museo sería en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y su director sería designado por el Poder Ejecutivo. Además, el proyecto propone que cuente con un “consejo consultivo honorario”, “integrado por destacados/as artistas de la historieta y el humor gráfico, que ejercerán sus funciones ad honorem”. Según sostienen los diputados en los fundamentos del proyecto “la historieta ha acompañado, desde su nacimiento, el devenir histórico de las naciones y sus ideologías; ha reflejado una realidad, muchas veces proscripta, y ha sabido canalizar los íntimos anhelos de los pueblos”.

A continuación, el texto completo del proyecto:

#### CREACION DEL MUSEO “HECTOR GERMAN OESTERHELD” DEDICADO AL ARTE DE LA HISTORIETA Y EL HUMOR GRAFICO

##### Artículo 1°. – Objeto

Créase el Museo “Héctor Germán Oesterheld”, dedicado al arte de la historieta y el humor gráfico, con el objeto de salvaguardarlo como parte integrante de la memoria cultural de nuestro país y promoverlo entre las nuevas generaciones de argentinas y argentinos.

##### Artículo 2°. – Acciones

A los fines del cumplimiento de su objeto, el Museo desarrollará las siguientes acciones:

- a) Adquirir, custodiar y exhibir obras originales de historietistas y humoristas gráficos argentinos.
- b) Preservar colecciones de publicaciones dedicadas a la historieta y al humor gráfico.
- c) Montar exposiciones permanentes, especiales e itinerantes de creadores argentinos y extranjeros.
- d) Incentivar la actividad de los guionistas y dibujantes nacionales de la historieta.
- e) Crear un espacio de formación, estudio e investigación en relación a la historieta y el humor gráfico.
- f) Fomentar en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes el hábito de la lectura.
- g) Proponer la celebración de convenios y acuerdos que resulten conducentes al cumplimiento del objeto del Museo.

##### Artículo 3°. – Sede

El Museo tendrá su sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A efectos de su instalación, el Poder Ejecutivo Nacional afectará un inmueble y llamará a concurso público de proyectos para adaptarlo a su nueva función.

Deberá contar con espacios adecuados que permitan la exposición de obras, la realización de talleres, la organización de conferencias y la proyección de películas y videos.

Artículo 4°. – Dirección

El Museo será administrado por un Director/a designado por el Poder Ejecutivo Nacional.

Artículo 5°. – Consejo Consultivo Honorario

Créase un Consejo Consultivo Honorario como organismo asesor de la Dirección del Museo, integrado por destacados/as artistas de la historieta y el humor gráfico, que ejercerán sus funciones “ad honorem”.

Artículo 6°. – Funciones

1. Serán funciones del Consejo Consultivo Honorario:
2. Asesorar a la Dirección del Museo en todas las acciones tendientes al logro de los objetivos de la presente ley.
3. Proponer la realización de exposiciones alusivas a personajes de la Historieta Nacional.
4. Proponer homenajes a autores argentinos y la imposición de nombres a las Salas del Museo.
5. Colaborar en la realización de certámenes y concursos.

Artículo 7°. – Presupuesto

Los gastos que demande el cumplimiento de la presente serán imputados a las partidas presupuestarias correspondientes.

Artículo 8°. – Comuníquese, etc.

## FUNDAMENTOS

Señor presidente:

Arte sin discusión, distintos originales de historieta han sido expuestos en los más famosos museos y galerías del mundo. Es el caso del Museo de Artes Decorativas del Palacio del Louvre, en París y el Museo de Arte Moderno, en Nueva York, en los que ocuparon un espacio junto a cotizadísimas obras de grandes pintores.

El Cisco Kid, mundialmente famoso personaje del argentino José Luis Salinas, ha viajado desde el Louvre, en Francia hasta el Di Tella, en nuestro país; la obra del italiano Hugo Pratt, protagonista de la edad de oro de la historieta argentina, que ilustrara personajes creados por Héctor Germán Oesterheld, fue exhibida en el Gran Palais, de Francia, junto a obras de Rembrandt y Vermeer; Mafalda tuvo su propia muestra, organizada en España por la Comisión Estatal Quinto Centenario.

Asimismo, multitudinarios salones o bienales de la historieta se organizan periódicamente en diversas ciudades del mundo. Los más famosos son el Salón de Angulena, en Francia; el de Barcelona y el de Asturias, en España; el de Lucca, en Italia; y la Convención de San Diego, en Estados Unidos.

Sociólogos, semiólogos y analistas de diseño, se han encargado de teorizar sobre este arte. Según Umberto Eco, “ya nadie niega hoy que el cómic es un testimonio del momento social”.

La historieta ha acompañado, desde su nacimiento, el devenir histórico de las naciones y sus ideologías; ha reflejado una realidad, muchas veces proscripta, y ha sabido canalizar los íntimos anhelos de los pueblos.

Nacida hace más de un siglo, se halla profundamente relacionada con el surgimiento y evolución de los grandes periódicos masivos y la influencia múltiple y recíproca de los poderosos medios de comunicación.

Entre los niños y niñas, la historieta enfrenta la competencia de los juegos de video e internet, pero los libros con historietas completas ocupan un lugar privilegiado en todo el mundo. Algunos títulos llegaron a vender hasta cuatrocientos mil ejemplares, una cifra difícil de alcanzar, incluso en narrativa.

La utilización de la historieta en la docencia no es muy común en nuestro país, aunque en el mundo ha sido adoptada como un nuevo y apropiado elemento didáctico, aún a nivel universitario.

En Italia, casi cien tesis finales de carrera en distintas Universidades se han basado en el famoso personaje de la historieta mundial, Corto Maltés. Inclusive, un episodio en el que luchaba contra la malaria en la selva, originó una tesis sobre medicina tropical.

Dibujos de algunos personajes de Hugo Pratt, creador del Corto, están en memorias de computadoras de distintas Universidades, como Toronto, Roma, Suiza. El sociólogo chileno Ariel Dorfman, autor del libro “Para leer el Pato Donald”, opina: “A mí me preocupaba que mientras yo enseñaba a Borges y a Cervantes, la gran mayoría de los seres humanos en mi país y en el mundo en general, leían fotonovelas o historietas. Por lo tanto, si a mí me interesaba la comunicación literaria, también, evidentemente, me tenía que interesar la comunicación de masas. Entonces, ¿por qué el profesor de dibujo y el profesor de castellano no se juntan y hacen hacer historietas? Utilicemos el hecho de que es una cultura de medios masivos”.

Remontándonos en la historia de la humanidad, ya existían gérmenes de historieta en la Columna Troyana, “donde se observa un bajorrelieve con una sucesión ininterrumpida de viñetas marmóreas, un relato en imágenes enclavado sobre un héroe histórico sobre el que gira la acción”.

Sin embargo, tal como hoy la conocemos, la historieta nació en el suplemento dominical del periódico neoyorquino *World*, en 1895. “Desde el medio de una plancha que mostraba la vida turbulenta, los actos absurdos, el sadismo, la violencia y la inventiva de los habitantes de una miserable callejuela de bajos fondos, se distinguía la figura de un pibe vestido con un camión que le llegaba a los pies” sobre el cual el dibujante, Richard Outcault, calaba un texto dentro de un círculo o globo.

Este personaje sería bautizado posteriormente, debido al color introducido en su camión, como “Yellow Kid” (Pibe Amarillo), que se convertiría en la principal atracción del diario y contribuiría a dar el nombre de prensa amarilla al periodismo sensacionalista.

En cuanto al valor económico de la historieta, basta con mencionar que por el Ejemplar del N° 1 de la revista “Action Comics”, de junio de 1938 –en el que apareció Superman por primera vez– se ha llegado a pagar más de un millón de dólares.

#### La Historieta y el Humor Gráfico en la Argentina

En sus comienzos, la historieta nacional estuvo muy influida por la norteamericana y sólo después de varios años pudo adquirir canales expresivos propios. La publicación de tres revistas – Rico Tipo (1944), Patoruzito e Intervalo (1945) – que se agregan a la Patoruzú de 1936, inauguraron la denominada Edad de Oro de la Historieta Nacional, que se extendería hasta inicios de los 60.

Rico Tipo se encargó fundamentalmente de bucear en nuestra realidad y mostrarnos, desde su óptica del humor, cómo somos. José Antonio Divito ilustró mujeres de estrecha cintura, altas y esbeltas, que se transformaron en paradigmas de la belleza femenina y llegaron a generar una moda: las modistas copiaban los modelos que lucían las chicas y la frase “te pareces a una chica de Divito”, alcanzó el rango de piropo.

Pero, además, Divito creó una galería de personajes que, en muchos casos, pasaron a alimentar nuestro lenguaje cotidiano y alcanzaron categoría de “adjetivo”: “Falluteli”, un oportunista empleado de oficina que se hacía odiar por sus compañeros y lectores; “Bómbolo”, un inocente que se creía cuanto le decían; Fulmine, personaje que atraía la desgracia, nueva versión del “Yettatore”; y “El Otro Yo del Dr. Merengue”, un hombre recto y circunspecto cuyos verdaderos sentimientos, reprimidos, salían a la luz por intermedio de su otro yo.

Otros importantes colaboradores de Rico Tipo fueron Oski, Landrú y Alejandro del Prado, que, con el seudónimo de Calé, creó una sección inolvidable, “Buenos Aires en Camiseta”, en la que radiografiaba las costumbres de los porteños con un talento poco habitual.

Al leer a Calé hoy, uno puede detenerse como si estuviera frente a un álbum de fotos familiares. Su obra nos permite ver cuáles fueron y qué ha quedado de las costumbres porteñas de los 50. En ella se reconocen los tics eternos del Buenos Aires de los barrios y es posible mirar las huellas de los hábitos que se extinguieron.

Rico Tipo alcanzó tal grado de popularidad que llegó a vender casi trescientos mil ejemplares por semana.

En la Patoruzú, al indio patagónico se le sumó un personaje que recreó, con una gran cuota de realismo, al prototipo del hombre de la noche de la década del 40: Isidoro. Para quienes no accedían a las boites y al jet-set, Isidoro era una forma de vivir y conocer el Buenos Aires nocturno.

Pero tras la ingenuidad de su dibujo y su galería de bonachones personajes, el humor gráfico nacional ocultaba una indisimulable carga ideológica. “¿Cuál es la relación –se pregunta Masota, ensayista español– entre Patoruzú y los avatares más violentos de la política del radicalismo y del conservadorismo en el país? Sobre todo, si se tiene en cuenta que Quinterno, autor del personaje, no se cuidaba de exhibir sus convicciones políticas”. Y concluye: “Oculta en Bibliotecas y Archivos yace una extraña subcultura, la historia de una relación escondida entre la cultura de masas y la política en la Argentina”.

En 1957, Landrú editó “Tía Vicenta” e inauguró el humor político en nuestro país. En la primera tapa se veía una cola de generales. El último en llegar pregunta: “¿Esta es la cola del golpe?”

Landrú sufrió todo tipo de censuras en su publicación: “Tuve, además –recuerda–, observaciones de funcionarios militares durante la Libertadora por inventar un teorema según el cual el cuadrado de un coronel es igual a la suma del cuadrado de dos generales”.

Landrú solía colocar apodos de animales a los políticos y militares de la época (el “bisonte” Allende, el “chanchito” Alsogaray, el “gorila” Isaac Rojas) y a raíz del mote de morsa que le colocara a Onganía, su revista fue clausurada provisionalmente en 1966.

En 1964, de la mano de Joaquín Lavado (Quino), nació Mafalda, una historieta que analizaba críticamente la realidad desde una perspectiva progresiva.

Según Eco, “en materia política, Mafalda tiene ideas muy confusas, no logra entender lo que ocurre en Vietnam, no sabe por qué existen los pobres, no se fía del Estado y está preocupada por la presencia de los chinos. Sólo una cosa sabe claramente: no está conforme”.

Mafalda fue traducida a 26 idiomas y sólo en nuestro país vendió 20 millones de ejemplares.

Quino es “Ciudadano ilustre de la Ciudad de Buenos Aires” y su personaje llegó a ser propuesto, en 1988, para la misma distinción. “Mafalda hizo reflexionar muchas veces a sus lectores sobre la validez de los hábitos, creencias, prejuicios y lugares comunes, ayudando de este modo a construir una sociedad mejor” –expresaba esa iniciativa entre sus fundamentos–.

En 1957, Héctor Germán Oesterheld creó a “El Eternauta”, ilustrada por Francisco Solano López, considerada “la primera expresión adulta de la ciencia ficción argentina” y erigida en símbolo emblemático de la historieta nacional.

Presentada como una bella parábola, El Eternauta mostraba la inquebrantable resistencia del pueblo frente a un enemigo de omnímodos poderes en un devastado Buenos Aires con lugares reconocibles.

Oesterheld trabajó a lo largo de su vida con los más importantes dibujantes de nuestro país y del mundo.

Junto al italiano Hugo Pratt creó el Sargento Kirk, una casaca azul que desertaba y decidía unirse a los indios, y Ernie Pike, cronista de la Segunda Guerra Mundial. Por definición de Pike - Oesterheld, “la guerra es la aventura que no tiene sentido porque no hay un mal enfrente, sino que el mal es la guerra misma, un error. Entonces la única victoria posible en esta batalla es la interior, la que cada hombre libra contra la ética de los sentimientos”.

Con el uruguayo Alberto Breccia, considerado un plástico de la historieta y que fuera incluido entre los más grandes artistas de este siglo en el mundo, publicó Sherlock Times, una especie de detective proveniente del espacio; Mort Cinder, un ser inmortal que había vivido la historia de la humanidad desde sus orígenes, y la segunda versión de “El Eternauta”, que fuera censurada y abortada por la misma revista que la publicaba semanalmente, Gente (1969), debido a su ideología, fundamentalmente anti- imperialista.

Según Juan Sasturain, “Neruda es a Pratt lo que Vallejo es a Breccia y tras ellos se definen las líneas fundamentales de la narración gráfica más creativa de los últimos treinta años. ¿Y Salinas? Salinas está en la base, debajo y atrás: Salinas es Darío”.

En esos tres autodidactas absolutos, escalonados generacionalmente en veinte años, está la mejor historieta de aventuras argentina. El otro gran generador fue Oesterheld. Su trabajo con Breccia y Pratt, rompió con lo anterior y abrió camino hasta hoy.

A partir de 1984, el mensuario “Fierro” se encargó de publicar a los mejores historietistas argentinos, muchos de ellos residentes en Europa:

Horacio Altuna, el mismo que ilustró historietas tan populares como “Las puertitas del Sr. López”, “El loco Chavez”, y el “El nene Montanaro”, en Clarín; Juan Giménez, que participó de la película de dibujos animados para adultos, “Heavy Metal”; José Muñoz y Carlos Sampayo, creadores del “Alack Sinner”, considerada como una de las veinte mejores historietas de todos los tiempos; Roberto Fontanarrosa, creador de personajes tales como “Boogie, el aceitoso” e “Inodoro Pereyra”, que nació como una parodia del radioteatro gauchesco; Carlos Trillo, prestigioso guionista multi-premiado a nivel mundial, formó una dupla exitosa con Horacio Altuna.

### Por qué Museo

Porque como alguna vez dijera el Diputado Nacional por el Partido Socialista, Guillermo Estévez Boero, “el museo sirve, acompaña y explica a la comunidad sus tiempos y sus tensiones. Ésta debe verse a sí misma para mejor comprenderse y para así lograr un desarrollo armónico, un crecimiento con identidad. Los museos tienen a su cargo la custodia del patrimonio cultural de los argentinos; son los depositarios de nuestra memoria colectiva para transmitirla a las presentes y futuras generaciones. Los museos no son simples repositorios de objetos –aunque también puedan serlo– sino un centro de actividad cultural, técnica, artística o científica, para conservar, investigar y difundir los testimonios intelectuales de la humanidad a través del tiempo”.

### Por qué el nombre Héctor Germán Oesterheld

Porque, definitivamente, si la historieta nacional se identificara con un nombre, no tenemos dudas, sería el de Oesterheld.

En un contexto político violento, Oesterheld creó su propia editorial, Frontera, en 1957.

Había abandonado tempranamente su profesión de geólogo para dedicarse a la literatura. Comenzó escribiendo cuentos infantiles de divulgación científica, pero años después descubrió que la historieta podía transformarse en una verdadera fuente de conocimiento para los chicos y decidió dedicar su vida al oficio de guionista.

En sus historias, la anécdota era imaginaria, pero todo el entorno, tanto geográfico, histórico o científico era de una verosimilitud absoluta. Hasta llegó a comprarse un diccionario de un dialecto africano para poner expresiones auténticas en boca de una tribu indígena.

En sus historietas están los grandes temas que acosan al hombre desde siempre, fundamentalmente el amor y la muerte (eros y thanatos), que también han regido su vida.

Sus héroes diferirían mucho de los norteamericanos. Oesterheld forjó personajes humanos, conflictuados y muchas veces forzados a actuar de maneras que ni ellos mismos hubieran imaginado. En su obra es la aventura la que arranca a sus personajes de la cotidianidad y los transforma en “héroes”.

Oesterheld ocupa un lugar muy importante en nuestra cultura nacional, su nombre quedó instalado en el corazón de sus lectores y su vida estuvo estigmatizada por el odio, la persecución y la muerte, integrando la triste lista de personas desaparecidas por el último proceso militar, tras su paso por el centro clandestino de detención, El Vesubio, demolido en 1977.

En 1980, en la Bienal Lucca 14, en Italia, fue homenajeado con un Yellow Kid, post-mortem.

En 1997, a 20 años de su desaparición forzada, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires conformó la Comisión de Homenaje a H. G. Oesterheld, y bautizaron con su nombre a una plazoleta porteña.

En síntesis, Señor Presidente, es importante destacar que la historieta argentina se halla entre las más prolíficas del mundo y es una de las literaturas más leídas. Sus artistas –muchos de los cuales residen en el exterior– están considerados entre los mejores del planeta, por lo cual han recibido premios en todo el mundo, especialmente en el Salón Lucca, Italia, donde fueron premiados, entre otros, Salinas, Breccia, Trillo y el mismo Oesterheld.

Asimismo, muchos de los personajes nacionales se hallan entre los diez o veinte mejores de la historieta mundial de todos los tiempos y la historieta nacional ha sido una importante protagonista de nuestra historia, reflejando nuestras costumbres, avatares y anhelos y ejerciendo, muchas veces, una gran resistencia contra los gobiernos autoritarios.

Por todo ello, consideramos trascendente la aprobación de este proyecto de ley que propone la creación del Museo “Héctor Germán Oesterheld”, dedicado a la Historieta y el Humor Gráfico, no sólo como un homenaje y en reconocimiento hacia aquellos que a través de los años forjaron este noveno arte, sino también y fundamentalmente, como instrumento en defensa de la libertad, la memoria y la expresión de las ideas.

Nota disponible en:

[https://www.elmensajero diario.com.ar/contenidos/presentaron-proyecto-crear-museo-historieta-argentina\\_1601/](https://www.elmensajero diario.com.ar/contenidos/presentaron-proyecto-crear-museo-historieta-argentina_1601/)

[Consulta: 16 de octubre de 2010].

2. Los textos sobre los que se trabajó el proyecto de héroe en formato historieta corresponden al corpus formado por: *Superman*, *Super Cholita* y *Mort Cinder*.



El primero de ellos tiene un acceso masivo, tanto a los textos que fueron apareciendo durante décadas, como a su filmografía y materiales críticos, de los que existe una vasta bibliografía en Internet.

Respecto de los otros dos, el caso es completamente diferente: las referencias son escasas y la difusión, mucho más restringida. A continuación, por tanto, incorporamos materiales textuales que colaboran con la comprensión de los mismos en el marco del proyecto desarrollado.

### *Super Cholita*

#### WONDER CHOLA

Después de Evo Morales, Bolivia vive la llegada de un nuevo héroe: esta vez mujer y cholita. Nacida en una comunidad aymara, feroz enemiga de las injusticias y los políticos corruptos, pero también imperfecta, pícara y divertida, Súper Cholita batió los records de ventas para una historieta en el país y amenaza con saltar las fronteras en cualquier momento. En esta entrevista, Rolando Valdez –historietista ocasional y vendedor de mercado permanente–, padre de esta tira altiplánica cuya heroína es, además, la cara de la campaña que pide la extradición de un ex presidente.

Por Nicolás G. Recoaro y Mariana Ruiz Romero

La cholada boliviana sigue creciendo y, desde hace dos años, hasta tiene una superheroína de sangre originaria que defiende los intereses populares. Lejos del arquetipo del comic globalizado, la tira Súper Cholita rescata la figura en alza de las mujeres de polleras del Altiplano, y la mixtura con los mitos andinos, las reivindicaciones políticas y la historia más reciente de Bolivia.

Con el gobierno de Evo Morales en su cuarto año de mandato –con cómodas posibilidades de conseguir un segundo período a partir de las elecciones de diciembre próximo–, el terreno ganado por los pueblos indígenas y mestizos del país ha ayudado a revalorizar las culturas originarias, además de abonar diversas facetas del arte boliviano contemporáneo, donde las historietas y los comics no han quedado al margen. Incorporando a personajes que se valen de las raíces andinas y los milenarios saberes ancestrales de las comunidades que pueblan Bolivia, algunos historietistas comenzaron a dejar de lado las influencias norteamericanas y japonesas, y ponen su foco en la realidad del país. ¿Una heroína ciento por ciento boliviana? Algo de eso hay. “Los tiempos cambian y los bolivianos tenemos tanto por hacer, y en mi trabajo como historietista decidí dejar de copiar a los europeos, a los americanos, a los japoneses y concentrarme en mi país, en nuestra realidad, en nuestras heroínas populares”, explica Rolando Valdez, el padre de la primera historieta boliviana protagonizada por una cholita hecha y derecha. Hija bastarda del choque violento entre las culturas

de damiselas europeas y campesinas indígenas del Altiplano, Súper Cholita devela con orgullo su estirpe híbrida, mix de manga pirateado amalgamado con el folklore de mercado y la mitología aymara y quechua.

Las voluptuosas cholitas siguen ganando espacio en diferentes esferas de la realidad política, económica y cultural de país –lo que demuestra que el matriarcado boliviano está más vivo que nunca–, y esta nueva heroína lo deja en claro, conquistando lectores sin dejar de llevar bien puestas sus polleras.

#### POLLERAS INDUSTRIA NACIONAL

Creada por el guionista Rolando Valdez, un auxiliar de enfermería y comerciante que solía ganarse la vida vendiendo CD piratas en la feria popular de la empinada ciudad de El Alto, e ilustrada por Santos Callisaya y Gladys Castro, esta producción con ciertos aires de manga dejó el anonimato cuando se consagró ganadora del Primer Concurso de Historietas de la Sociedad Japonesa de La Paz, el año 2007. “El nacimiento de Súper Cholita fue casi un accidente. Un día se me vino a la cabeza la imagen de una cholita voladora, que intentaba apagar el incendio en la cocina de su casa. Desde ese momento comencé a pensar situaciones graciosas con esta heroína de pueblo”, dice Valdez mientras convida un mate de coca para evitar el apunamiento que regala la ciudad de La Paz y sus casi 4 mil metros de altura sobre el nivel del mar.

“Pensaba que de una buena vez había que crear una historieta protagonizada por alguien que tuviera que ver con nosotros, los bolivianos. Lo más parecido posible, con nuestra cultura e idiosincrasia. En aquel tiempo me contacté con un dibujante y le conté de mi proyecto de comic protagonizado por una cholita con superpoderes, y lo que le pedí fue que los dibujos representaran, en la forma más fiel posible, a la gente común de mi país: bajitos, gorditos, como somos nomás.” Así fue la génesis de la historieta de la heroína chola, con rasgos indios y picardía de mercado. “Eso sí, la idea desde un principio era tener a una mujer como protagonista, ya que está demostrado de lejos que es más inteligente y fuerte que el hombre.”

Súper Cholita viste como las mujeres indígenas de su tierra: polleras coloridas, siete enaguas y una mantilla con un sol inca bordado en su pecho. Tiene novio –por desgracia un policía–, es hija de una cholita y de un desconocido pepino –el tradicional payaso del carnaval de La Paz a quien en las bromas del occidente boliviano se le achaca la paternidad de cientos de niños– y ha obtenido sus poderes de las fuerzas andinas del templo sagrado de Tiwanaku. “Los primeros dibujos se dieron en un fanzine de bajo presupuesto, casi una fotocopia, y un buen día decidí presentarlo en el V Festival de Historieta Viñetas con

Altura, donde fue un hit instantáneo. El premio de la Sociedad Japonesa vino después, y me permitió hacer una edición más completa, con tapa a colores, un lujo nunca antes logrado por una tira nacional”, aclara Valdez.

La tira de la súper chola se ha transformado en un auténtico suceso de ventas que promete saltar fronteras. Los balances parecen marcar ese rumbo: el primer número de la heroína chola tuvo una tirada de 500 ejemplares que volaron de los puestos de periódicos en pocos días, y el último número fue de 3 mil ejemplares, la mayor tirada para un comic en la historia de Bolivia.

### PIRATAS DEL ALTIPLANO

En el primer número de Súper Cholita aparece el presidente Evo Morales solicitándole ayuda a la damisela, “para sacar el país adelante”. La heroína andina, asumiendo sus limitaciones, le retruca: “Lo siento, Evo, pero milagros no hago”. Desde entonces, la tira alcanzó siete números, varios de ellos por encargo de organizaciones con fines educativos, donde las andanzas de la cholita superpoderosa combinan mitos populares, combates a muerte con burócratas estatales, magistrales clases culinarias donde devela secretos para preparar típicos platos andinos como el chuño o las papas deshidratadas, y hasta educa sobre derechos y obligaciones de las empleadas domésticas, de las que se siente hermana y consejera. “La búsqueda de la Súper Cholita será siempre la justicia y equidad, pero también queremos que dé a conocer sobre los derechos de las mujeres trabajadoras e indígenas”, explica Valdez.

La idea de crear una historieta protagonizada por una cholita con ciertos aires de manga nipón –la influencia del mangaka Osamu Tezuka salta a la vista– también proviene de las largas horas que dedicó Valdez a la venta ambulante de animé en copias piratas. “Los historietistas bolivianos nos identificamos con el manga japonés porque allí siempre hay un chico tímido que quiere sobresalir, y la población paceña es un poco así, por eso el dibujo japonés cala mucho. Creo que por eso la Súper Cholita es como una persona normal, porque no sólo se ocupa de luchar contra el mal sino que también miente o roba, pero siempre trata de superarse. Súper Cholita no es un personaje perfecto, tiene mucho de picardía nacional, roba a la vendedora de papas y se justifica diciendo que a todos les ha llegado la crisis; es como nosotros, tiene mucho de diversión y mucho de heroína”, confiesa con una sonrisa pícaro Valdez. Más boliviana que japonesa, la chola poderosa sabe conmovearse con las desventuras amorosas de sus vecinas y baila hasta perder el conocimiento en las fiestas populares, aunque eso signifique descuidar por unas horas su lucha en contra del mal.

“Pienso que Súper Cholita habla de los problemas que se ignoran muchas veces, y cuando me siento a inventar los guiones quiero que las personas no olviden lo que aqueja a la sociedad, porque creo que muchas veces no hay justicia y reina la impunidad. Somos pobres, vivimos en un país tercermundista y encima nos peleamos todo el tiempo. Eso para mí es la cherry de la torta, el ketchup de la papa”, explica Valdez. Sin embargo, y a diferencia de los héroes clásicos, Súper Cholita está muchas veces lejos de las virtudes bien pensantes y recupera ciertos saberes de la viveza popular andina: regatea en los mercados, habla cual suegra insatisfecha, es adicta a varios platos populares del Altiplano, disfruta sin prejuicios de su voluptuosidad y hasta suele coimear a los funcionarios públicos.

A pesar de no ser su única fuente de ingresos, en los últimos tiempos, escribir comics ha sido un auténtico descubrimiento para Valdez, y por eso ha decidido embarcarse en otros proyectos paralelos. “Ahora estoy preparando el Cuchi City, en homenaje a nuestro Chuquiago Marka –nombre aymara para denominar a La Paz– en su Bicentenario. Todos somos cerditos (khuchis en quechua): está la khuchi política, el khuchi alcalde, los khuchi policías. Lo pienso como un reflejo irónico de lo que somos.” Aun así, Valdez confiesa que las ventas de la tira aún no le dan para sobrevivir, al menos, hasta que su Súper Cholita sí haga el milagro de dejarlo vivir de sus historias.

Cuando se le pregunta al guionista acerca de las posibilidades de exportar a Súper Cholita, la respuesta encaja perfectamente con la filosofía de vida que aprendió durante sus días de vendedor callejero: “La piratería es una respuesta para acceder a la cultura; mi biblioteca no podría haberla armado sin comprar ediciones pirata, con lo que pagué por ella ahora sólo podría comprarme un libro de 20 dólares. Y si alguien quiere difundir Súper Cholita en el exterior, las puertas están abiertas. Yo le mando mis originales, no hay ningún problema, porque fundamentalmente me interesa que se conozca lo que tenemos que decir los bolivianos”.

#### NI OLVIDO NI PERDON

“Yo he visto la represión de cerca en mi barrio de El Alto y eso me ha marcado”, cuenta Valdez en referencia a la masacre que inspiró el último número de la tira. En la saga Súper Cholita vs. El Gringo Asesino y el Gringo Contraataca, su trabajo recrea los sangrientos días de la rebelión popular que en octubre de 2003 provocó la caída y el exilio en Estados Unidos del agringado presidente Gonzalo “Goni” Sánchez de Lozada –recordado por sus nefastos discursos públicos en spanglish–, a quien actualmente se le imputan las muertes de 63 personas, durante la sangrienta represión ordenada por su gobierno.

En sus dos últimos números, la heroína de polleras se enfrenta al ex presidente y a sus sanguinarios ministros, durante las protestas del Octubre Negro. En la batalla final de la primera entrega, Goni logra escapar al país del Norte con la ayuda del Tío Sam, y es en la segunda parte de esta saga donde Súper Cholita tendrá que enfrentarse a uno de los peores reductos del mal para el boliviano común: el Palacio de Justicia, representado ingeniosamente por una edificación de bloques de hielo donde se congelan las causas judiciales. “Fueron días muy tristes: la guerra por los recursos naturales, la represión de los militares. Recuerdo cuando la policía mató a una niña en El Alto y eso provocó que todo el pueblo se volcara a las calles a luchar por sus derechos. Eso fue algo que intenté reflejar en el último número de Súper Cholita”, explica Valdez, y aclara que también colabora en diversos proyectos de la Fundación Solón, una institución que lucha contra el tratado de libre comercio con Estados Unidos. Coeditada por el Comité Impulsor del Juicio de Responsabilidades al ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada y sus colaboradores ([www.juiciogoniya.org.bo](http://www.juiciogoniya.org.bo)), la imagen de Súper Cholita se ha transformado en un referente para miles de bolivianos que exigen la extradición y el castigo del ex mandatario. Súper Cholita vs. El Gringo Asesino apareció a principios de 2009 con licencia para piratear y un potente epígrafe que advierte: “Si usted estuvo del lado de nuestros asesinos y esto que ve le molesta, le quita un poco el sueño, ni se preocupe: ésa era nuestra intención”.

Nota periodística disponible en:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-5531-2009-09-06.html>

[Consultado: 14 de octubre de 2010].

## *Mort Cinder*

TEBEOSFERA- ARGENTINA EN CUADRITOS / 1

Por Laura Vázquez

Mort Cinder: Memorias en conflicto

Mort Cinder apareció el 20 de julio de 1962, en el número 714 de la revista *Misterix*, de la hoy extinta editorial Yago. Su publicación fue por entregas y en forma discontinua hasta el número 800, del 13 de marzo de 1964. Las diez historias de la célebre serie fueron escritas y dibujadas por sus autores en un contexto de dura adversidad económica para ambos. Sin embargo, las penurias personales que sufrirían y la incipiente caída de la industria de la historieta argentina (luego de su denominada edad de oro) no amedrentaron en absoluto

el talento de ambos artistas. Entender las condiciones de producción de un texto puede clarificar mucho acerca de sus sentidos, y me parece importante destacar este punto: *Mort Cinder* nació “a pesar de” sus autores.

El presente artículo no supondrá una descripción de la trayectoria profesional y artística de Oesterheld y Breccia, tampoco debe esperar el lector un estudio semiótico y comparativo del estilo gráfico y textual de ambos.



Hay caminos caprichosos para abordar la reseña crítica de una gran obra. Y muy probablemente, la autora de estas líneas haya elegido el más arbitrario de todos ellos.

Quiero aproximarme a *Mort Cinder* desde una reconstrucción política e ideológica, buceando en el relato aquellas marcas que permitan pensar la trama como una urdimbre de significaciones sociohistóricas y, de esta manera, dar lugar a un nuevo cuerpo textual para la reflexión crítica. Evidenciados los propósitos de este artículo, lo invito a la lectura de

las siguientes líneas:

El personaje Ezra Winston se pregunta casi retóricamente: “¿Está el pasado tan muerto como creemos?”. Su interrogante puede leerse en clave política e ideológica.

Si el pasado está muerto, ¿a quién le importa la historia? y cabe aún agregar: si el pasado está muerto y el único instante memorable es el instante presente ¿qué proyecto o modelo de desarrollo pueden pensar las nuevas generaciones? Toda secuencia gráfica despliega a través de sus mecanismos de producción de sentido, la trama de una historicidad. De un cuadro al siguiente hay relato, por lo tanto, hay historia. Si la historieta es un lenguaje que tiene como especificidad propia el mecanismo del despliegue de la historia, *Mort Cinder* lleva este recurso a su apoteosis misma.

La célebre obra de la dupla Oesterheld / Breccia no presenta la historia como una clasificación de hechos y sucesos cronológicos. Por el contrario: los hechos históricos reconstruidos ficcionalmente a través del relato de *Mort Cinder* se erigen en historias desprolijas, sin cuidado de los devaneos que la Historia (con mayúscula) pudiera sufrir.

Sabemos que la historia social no constituye un movimiento rectilíneo, sino que más bien es un discurrir constante entre las memorias y los olvidos de un proceso que nunca gira sobre sí mismo. Hasta el hartazgo podríamos enumerar los movimientos que constituyen un flujo y reflujo histórico. Y es por esta razón que *Mort Cinder* opera de igual manera que la historia misma.

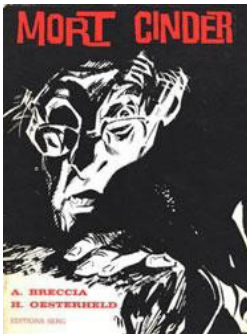
Las memorias en conflicto histórico que el inmortal posee son su única y potencial riqueza. Con ellas puede dominar el tiempo y el espacio de sus acciones, pero también, y fundamentalmente, puede interpelar como sujeto los acontecimientos históricos.

Esto último es la clave fundamental del relato. Mort Cinder a través de sus narraciones echará luz a la visión del viejo Ezra, el mensaje tácito de Oesterheld en este punto será: la historia puede ser intervenida.

De lo que querrá apropiarse el profesor Angus no será tanto de la memoria del inmortal (utilizando la acción policíaca de los zombis ojos de plomo) como de la posibilidad de dominar esa memoria y de reconstruirla desde su propia visión de mundo. Angus quiere conquistar la mente del otro, para dominar al otro: «te desarrollaré al máximo la capacidad de ser manejado por otra inteligencia. Seré yo quien pensará por ti. Tus pensamientos y sensaciones pasarán a mí sin que tú te des cuenta».

Podría pensarse esta frase del profesor Angus directamente ligada a las categorías conceptuales marxistas de “falsa conciencia”, “manipulación”, “dominación” e “imperialismo”. Desde la ideología revolucionaria y tercermundista de Oesterheld no es un riesgo analítico pensarlo de esta forma.

El profesor Angus subraya como su principal objetivo «ser el centro de la vida intelectual de cuantos seres existan». La dominación de las conciencias de esos seres no la obtendrá únicamente coercitiva y violentamente (a través de las operaciones macabras en los circuitos cerebrales de sus víctimas) sino también a través del consenso y la cooptación: «ni siquiera te darás cuenta».



Lo que está en juego, en última instancia, es la posibilidad de entrar en conflicto con esas memorias. Los sujetos paralizados por la omnipresente mente del profesor Angus (los hombres ojos de plomo) “ven” el mundo que les rodea a través de la reconstrucción y representación fantasmagórica del profesor. En cambio, Mort Cinder podrá “salirse del juego” e interpelar la historia con sus actos. En suma: podrá erigir su memoria y constituirse como hombre libre vinculándose a la praxis. Lo que también es una forma de alcanzar la inmortalidad.

Una mirada a los personajes.

Ezra Winston: Hijo y nieto de anticuarios, encarna un personaje de una sutil complejidad. Si bien por un lado el viejo Winston es un hombre ordinario y pasivo, ligado fervorosamente al capital de sus objetos valiosos, por otro lado, es el aventurero incansable, que recorre espiritualmente el tiempo y espacio histórico despojado del universo de las cosas.

Como el jubilado Luna, de la célebre obra *Sherlock Time*<sup>1</sup>, el viejo Ezra es movilizado por un “otro protágónico” (un inmortal en el caso de *Mort Cinder*, un viajero del tiempo en el caso de *Sherlock Time*). Sin embargo, el verdadero héroe de las dos historias, es el narrador en primera persona en clave cómplice con el lector. En ambos relatos, los personajes que poseen poderes extraordinarios invitan a los protagonistas de carne y hueso (los dos ancianos) a compartir un mundo de aventuras y riesgos. El inmortal y el viajero (la metáfora de la manipulación del tiempo y del espacio) vendrían a funcionar en ambas historias, como los alter ego de los ancianos. Precisamente, no es casual que los dos protagonistas vean transcurrir sus días de forma rutinaria y monótona hasta que un hecho inverosímil viene a conmocionar el sopor angustiante de sus existencias.

**Mort Cinder:** La figura inmortal de *Mort Cinder* puede recordarnos al inmortal del cuento de Borges, esa alma en pena que sentencia: «yo he sido Homero; en breve, seré Nadie, como Ulises; en breve, seré todos: estaré muerto»<sup>2</sup>, pero también a numerosos seres inmortales propios de los géneros populares, la mitología celta y griega, la narrativa mítica y la filosofía metafísica. La inmortalidad es un tema recurrente que atraviesa géneros y épocas. Sin embargo, en *Mort Cinder* no es el rasgo distintivo del personaje su inmortalidad, más bien por el contrario, sus rasgos sobresalientes son humanos y, por lo tanto, mortales. La amistad con Ezra, la solidaridad con sus amigos del pasado, su dolor físico, sus angustias y padecimientos, su carácter sufrido, sus odios y su sed de venganza, son todos rasgos de carácter terrenal. *Mort Cinder* no es un superhéroe. Ni siquiera un héroe. Como el inmortal del cuento borgiano, *Mort Cinder* es un personaje que representa al ser humano en abstracto. No es un hombre, es todos los hombres. Su ser se encarna en distintos sujetos para, finalmente, no ser nadie y ser todos al mismo tiempo.

**El profesor Angus:** El retrato de perfil del terrorífico profesor es, en verdad, un crudo retrato del aparato ideológico del sistema capitalista. El objetivo del profesor es la dominación de las conciencias para conquistar el mundo. Lo interesante del recurso que utiliza Oesterheld en este caso, es el siguiente: El profesor Angus sabe que, para dominar al mundo, “el mundo intelectual”, afirma, no tiene que apropiarse de los bienes materiales de sus víctimas, antes bien, de su capital simbólico: las ideas.

Las visiones de mundo, las memorias, los recuerdos y los olvidos de sus hombres de plomo (seres humanos devenidos en zombis a su servicio) son reconfiguradas, readaptadas, desde la cosmovisión del profesor Angus. Él pensará por todos, él hará que los sentimientos y placeres de todos pasen por sus reglas y directrices. Este es el secreto y lema del maquiavélico



profesor: continúen con sus vidas, pero sin saber que les son ajenas. Finalmente, Mort Cinder malogrará los planes de Angus, volcando todo su talento de científico investigador al estudio de los colibríes. En otras palabras, las conciencias manipuladas, saldrán victoriosas y el monstruo “pluricerebral” perecerá en sus intentos.

Ciudad sin tiempo ni espacio.

Como *El Eternauta* y *Sherlock Time*, Mort Cinder puede viajar en el tiempo y en el espacio. El espacio referencial de la narración es una Londres lovecraftiana, con climas góticos, imágenes brumosas y recovecos por doquier. Una ciudad propia de Conan Doyle, en donde el tiempo y el espacio siempre son circunspectos: el reloj, la cita, la tienda de antigüedades, los objetos valiosos y queridos, la bruma que invita al refugio hogareño, los tiempos rígidos de la ceremonia y el encuentro.

Sin embargo, algo viene a romper con ese clima londinense de buenas maneras sociales y planificación urbanística: la posibilidad de sumergirse en la aventura desordenada y a veces bizarra de la ficción narrativa. Esta posibilidad abierta para Ezra va a trastocar de forma implacable su razón ordenadora. A cambio obtendrá el caos de ciudades / signos, objetos misteriosos, lugares y mapas históricos sin tiempo ni espacio cronológico, hombres y mujeres vistos especularmente a través de la narración de Mort Cinder.

Una vez que el testigo de todos los tiempos lo llama puntualmente a la cita, Ezra dejará de vivir en Londres para habitar, en palabras de Marc Augé, un “no-lugar”. Ese no lugar es y no es Inglaterra; la operación se construye de forma sintomática. La ciudad de Ezra es excepcional y al mismo tiempo no tiene una particularidad propia. Es como todas las ciudades: espacios sensibles y materiales de un sueño fundante.

Ezra, puede salir de ese orden sígnico aparente y trasladarse por una ciudad distinta. Sin embargo, Ezra nunca entra o sale de Chelsea. Aquí está el maravilloso recurso al que apelan Oesterheld y Breccia: plasmar una ciudad imposible. Esa ciudad es un no lugar. Un no tiempo. Un no espacio. Ningún habitante de Chelsea sabe quiénes son los ojos de plomo ni temen cruzarse por las calles con el profesor Angus. Nadie sospecha que el asesino Mort Cinder “ha resucitado” de su tumba para hacer justicia. La ciudad inglesa continúa con sus rituales diarios, mientras que un hombre común y corriente ficcionaliza su trama urbana. El escenario es apenas un ícono, un significante vacío. Ezra no está en tierras sajonas. Y esa es la pequeña trampa: los autores se dan el gusto de que Gran Bretaña sea un decorado para una increíble historia.

**Notas:**

1. “Sherlock Time” se publicó por primera vez en *Hora Cero Extra* y *Hora Cero Semanal* entre los años 1958 y 1959. Más adelante, se publicaría también en Europa y, en la década de los años setenta, la revista argentina *Pif Paf* la editó en su edición completa. Editorial Colihue, en el año 1995, editó la obra en la colección ENEDE por primera vez en formato de libro.

2. Borges, Jorge Luis. Cuento “El inmortal” de su libro *Ficciones*.

Laura Vazquez (1973) licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires, redactora en medios gráficos y gestora cultural en entidades públicas y privadas de su país. Actualmente, alterna su pasión por la escritura de guiones con sus labores docentes en facultades argentinas. Junto a Diego Agrimbau se halla trabajando en una tesis doctoral sobre las políticas culturales implícitas en la producción editorial de historietas en Argentina.

Artículo disponible en:

<https://www.tebeosfera.com/1/Seccion/AEC/01/MortCinder.htm>

[Consulta: 14 de octubre de 2014].

## Anexo 4: Proyecto comparatista– secuencia didáctica

### Proyecto editorial en la escuela media

Alumna residente: Salomé XXXX

Fecha: noviembre 2012

En este proyecto, que se trabajó con un 5° 1ª. de la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales en la EEM n° 6 de la ciudad de Libertad, partido de Merlo (Buenos Aires) se les pidió a los alumnos que realizasen una tapa adecuada para “La última noche del mundo” de Ray Bradbury como si ellos fueran los verdaderos editores de un libro en el que ese cuento estuviese incluido.

Una de las cuestiones más interesantes fue que se articuló con la asignatura Lengua Extranjera (LENEX: Inglés); por lo que los alumnos debían colocarle a dicha tapa un título en castellano y un subtítulo en este idioma.

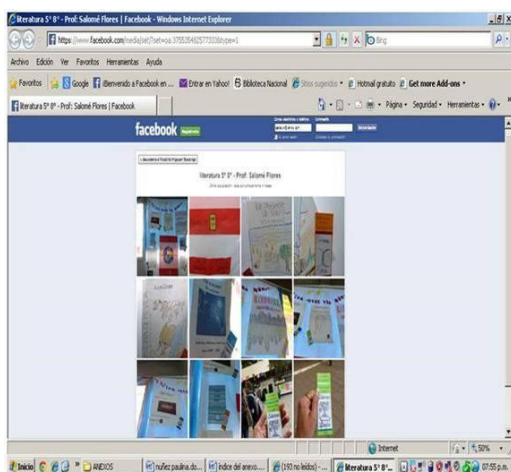
En Literatura se trabajó lo referido a lo genérico del texto, hipótesis de lectura respecto del título, etc. y en inglés se trabajó también la comprensión textual. Además de las tapas los chicos produjeron un texto que hablaba del diseño de la misma y de aspectos genéricos y temáticos. Todo esto fue expuesto en una muestra institucional, que luego se incorporó en una muestra regional con el propósito de exhibir trabajos que vinculasen diferentes asignaturas y en particular la combinación de textos escritos e icónicos.

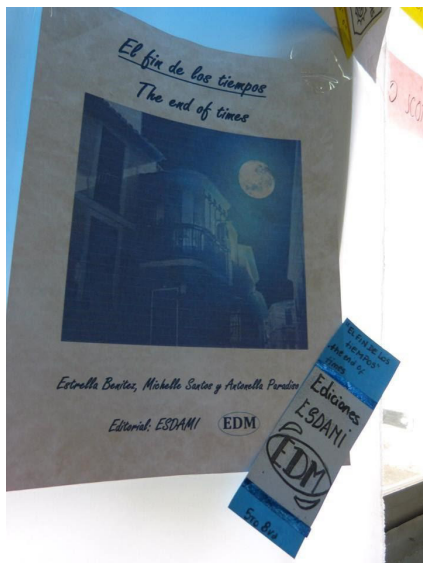
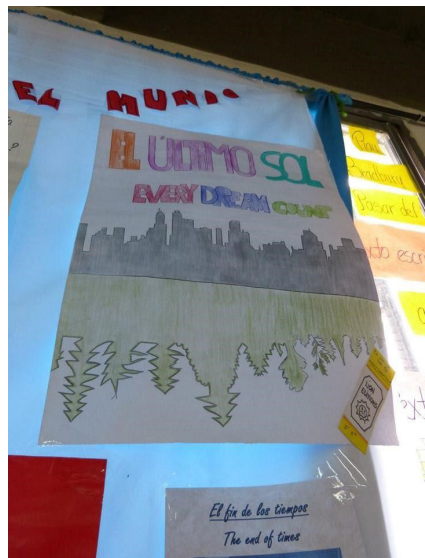
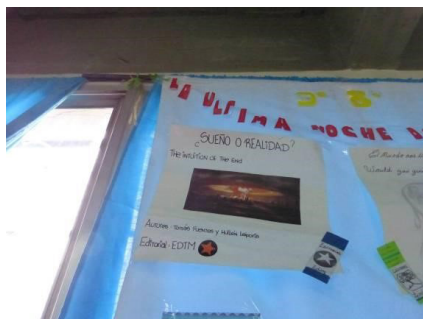
Por otra parte, los alumnos, en una acción que los involucró como agentes editoriales también prepararon señaladores para repartir al público, con los logos e isotipos de la/s editorial/es que cada grupo creó.

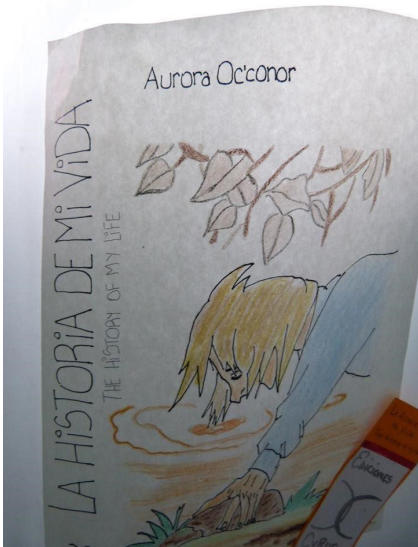
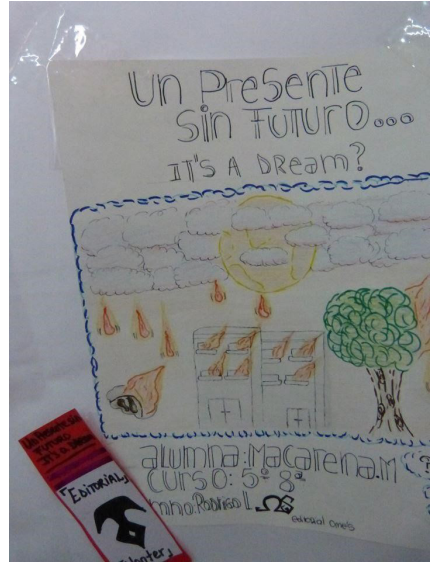
Se adjuntan parte de las fotos de la muestra. [Imágenes tomadas por la prof.

Salomé Flores con fines didácticos en el marco de su Residencia docente].

<https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.375535482577333&type=1>







## *Anexo 5: Letristica de tango y algo más*

Se incluyen diversas textualidades que se trabajaron para llevar adelante un proyecto que vinculó lírica y tango, a partir del motivo del barrio. En primer lugar, los tangos seleccionados; en segundo término, los poemas de Borges.

### 1. Tango: Corpus propuesto

- “Puente Alsina” (1926). Letra y música de Benjamín Tagle Lara.
- “Almagro” (1930). Letra de Iván Diez (Augusto Martini) y música de Vicente San Lorenzo (Vicente Ronca).
- “Boedo” (1928). Letra de Dante A. Linyera y música de Julio de Caro.

### *Puente Alsina*

¿Dónde está mi barrio, mi cuna querida?  
¿Dónde la guarida, refugio de ayer?  
Borró el asfaltado, de una manotada,  
la vieja barriada que me vio nacer...

En la sospechosa quietud del suburbio,  
la noche de un triste drama pasional  
y, huérfano entonces, yo, el hijo de todos,  
rodé por el lodo de aquel arrabal.

Puente Alsina, que ayer fuera mi regazo,  
de un zarpazo la avenida te alcanzó...  
Viejo puente, solitario y confidente,  
sos la marca que, en la frente,

el progreso le ha dejado  
al suburbio rebelado  
que a su paso sucumbió.

Yo no he conocido caricias de madre...  
Tuve un solo padre que fuera el rigor  
y llevo en mis venas, de sangre matrera,  
gritando una gleba su crudo rencor.

Porque me lo llevan, mi barrio, mi todo,  
Yo, el hijo del lodo lo vengo a llorar...  
Mi barrio es mi madre que ya no responde...  
¡Que digan adónde lo han ido a enterrar!

### *Almagro*

Letra de Iván Diez (Augusto Martini) y música de Vicente San Lorenzo (Vicente Ronca). Pertenece al repertorio del autor de la música, que era cantor. Gardel lo consagró con su versión fonográfica del 1º de mayo de 1930. (Gobello, pp.169–170)

Cómo recuerdo, barrio querido,  
Aquellos tiempos de mi niñez...  
Eres el sitio donde he nacido  
Y eres la cuna de mi honradez.  
Barrio del alma, fue por tus calles  
Donde he gozado mi juventud.  
Noches de amor viví;  
Con tierno afán soñé, y entre tus flores  
También lloré...  
¡Qué triste es recordar!  
Me duele el corazón...  
Almagro mío,  
¡Qué enfermo estoy!

Almagro, Almagro de mi vida,  
Tú fuiste el alma de mis sueños...  
Cuántas noches de luna y de fe,  
A tu amparo yo supe querer...  
Almagro, gloria de los guapos;  
Lugar de idilios y poesía  
Mi cabeza la nieve cubrió;  
Ya se fue mi alegría  
Como un rayo de sol.

El tiempo ingrato dobló mi espalda  
Y a mi sonrisa le dio frialdad...  
Ya soy un viejo, soy una carga,  
Con muchas dudas y soledad.  
Almagro mío, todo ha pasado;  
Quedan cenizas de lo que fue...

Amante espiritual  
De tu querer sin fin,  
Donde he nacido  
He de morir.

Almagro, dulce hogar,  
Te dejo el corazón  
Como un recuerdo de mi pasión.

### *Boedo*

Sos barrio del gotán y la pebeta,  
el corazón del arrabal porteño,  
cuna del malandrín y del poeta,  
rincón cordial,  
la capital  
del arrabal.

Yo me hice allí de corazón malevo  
porque enterré mi juventud inquieta  
junto al umbral en el que la pebeta  
ya no me espera  
pa' chamuyar.

Boedo, vos sos como yo:  
malevo como es el gotán,  
abierto como un corazón  
que ya se cansó de penar.  
Lo mismo que vos soy así:  
por fuera cordial y cantor,  
a todos les bato que sí  
y a mi corazón le bato que no.

Sos como yo de milongón... Un cacho  
del arrabal, en su emoción del lengue,  
ande el gotán, provocador y macho  
hoy es el Dios  
Nuestro Señor  
del Berretín.  
¿Qué quiere hacer esa fifi Florida?  
¡Sí vos ponés tu corazón canyengue,  
como una flor en el ojal prendida,  
en los balcones  
de cada bulín!

Boedo  
Del arrabal la calle más inquieta  
El corazón de mi barrio porteño  
La cuna es del pobre y del poeta...  
Rincón cordial.  
Reinado azul del arrabal.  
Yo templé allí el corazón que tengo  
Porque enterré mi juventud inquieta  
Junto al umbral donde hoy aquel poeta  
Canta en los versos  
Su pena de amor...

Boedo, tienes como yo  
El alma llena de emoción,  
Abierta como un corazón  
Que ya se cansó de esperar.  
Lo mismo que tú, yo soy así:  
Por fuera cordial y cantor, a todos les digo que sí  
Y a mi corazón le digo que no...

Tú como yo de bullanguero... Un poco  
El arrabal en tu emoción te envuelve  
Y tu dolor se agranda,  
Poco a poco,  
Al escuchar el bandoneón  
Al sollozar...  
Qué quiere hacer la elegante Florida...  
Si tú pones las notas de los tangos  
Como una flor en el ojal prendida  
En los cien balcones de mi gran ciudad.

Fragmento de un tango del mismo autor

### *Florida del arrabal*

Boedo, Boedo,  
la calle de todos,  
la alegre Florida  
del triste arrabal,  
decile muy quedo,

decile a la piba  
romántica y papa  
que ya va a llegar.

## 2. Poemas

En: Borges, Jorge Luis, *Fervor de Buenos Aires* (1923)

### *Las calles*

Las calles de Buenos Aires  
ya son mi entraña.  
No las ávidas calles,  
incómodas de turba y ajetreo,  
sino las calles desganadas del barrio,  
casi invisibles de habituales,  
enternecidas de penumbra y de ocaso  
y aquellas más afuera  
ajenas de árboles piadosos  
donde austeras casitas apenas se aventuran,  
abrumadas por inmortales distancias,  
a perderse en la honda visión  
de cielo y llanura.  
Son para el solitario una promesa  
porque millares de almas singulares las pueblan,  
únicas ante Dios y en el tiempo  
y sin duda preciosas.  
Hacia el Oeste, el Norte y el Sur  
se han desplegado –y son también la patria– las calles;  
ojalá en los versos que trazo  
estén esas banderas.

### *Arrabal*

El arrabal es el reflejo de nuestro tedio.  
Mis pasos claudicaron  
cuando iban a pisar el horizonte  
y quedé entre las casas,  
cuadrículadas en manzanas  
diferentes e iguales  
como si fueran todas ellas  
monótonos recuerdos repetidos  
de una sola manzana.

El pastito precario  
desesperadamente esperanzado,  
salpicaba las piedras de la calle  
y divisé en la hondura  
los naipes de colores del poniente  
y sentí Buenos Aires.



Esta ciudad que yo creí mi pasado

es mi porvenir, mi presente;  
los años que he vivido en Europa son ilusorios,  
yo estaba siempre (y estaré) en Buenos Aires.

*El Sur*

Desde uno de tus patios haber mirado  
las antiguas estrellas,  
desde el banco de  
la sombra haber mirado  
esas luces dispersas  
que mi ignorancia no ha aprendido a nombrar  
ni a ordenar en constelaciones,  
haber sentido el círculo del agua  
en el secreto aljibe,  
el olor del jazmín y la madre selva,  
el silencio del pájaro dormido,  
el arco del zaguán, la humedad  
-esas cosas, acaso, son el poema.

## *Anexo 6: En torno al Martín Fierro*

En el presente anexo se incluyen diferentes cartas –elementos paratextuales– de diversas ediciones de *Martín Fierro* (José Hernández). Se toman solo aquellas que fueron trabajadas en aulas de escuela secundaria, aunque debe considerarse un conjunto mayor que está disponible en: [https://es.wikisource.org/wiki/%C3%8Dndice:El\\_Gaicho\\_Mart%C3%ADn\\_Fierro.djvu](https://es.wikisource.org/wiki/%C3%8Dndice:El_Gaicho_Mart%C3%ADn_Fierro.djvu)

[Consulta: 10 de octubre de 2022]

### 1. Prólogo a la primera edición de *El gaicho Martín Fierro* (1872)

Señor D. José Zoilo Miguens.

Querido amigo:

Al fin me he decidido a que mi pobre Martín Fierro, que me ha ayudado algunos momentos a alejar el fastidio de la vida del hotel, salga a conocer el mundo, y allá va acogido al amparo de su nombre. No le niegue su protección, usted que conoce bien todos los abusos y todas las desgracias de que es víctima esa clase desheredada de nuestro país.

Es un pobre gaicho, con todas las imperfecciones de forma que el arte tiene todavía entre ellos, y con toda la falta de enlace en sus ideas, en las que no existe siempre una sucesión lógica, descubriéndose frecuentemente entre ellas apenas una relación oculta y remota.

Me he esforzado, sin presumir haberlo conseguido, en presentar un tipo que personificara el carácter de nuestros gauchos, concentrando el modo de ser, de sentir, de pensar y de expresarse que les es peculiar, dotándolo con todos los juegos de su imaginación llena de imágenes y de colorido, con todos los arranques de su altivez, inmoderados hasta el crimen, y con todos los impulsos y arrebatos, hijos de una naturaleza que la educación no ha pulido y suavizado. Cuantos conozcan con propiedad el original podrán juzgar si hay o no semejanza en la copia.

Quizá la empresa habría sido para mí más fácil, y de mejor éxito, si sólo me hubiera propuesto hacer reír a costa de su ignorancia, como se halla autorizado por el uso en este género de composiciones; pero mi objeto ha sido dibujar a grandes rasgos, aunque fielmente, sus costumbres, sus trabajos, sus hábitos de vida, su índole, sus vicios y sus virtudes; ese conjunto que constituye el cuadro de su fisonomía moral, y los accidentes de su existencia llena de peligros, de inquietudes, de inseguridad, de aventuras y de agitaciones constantes. Y he deseado todo esto, empeñándome en imitar ese estilo abundante en metáforas, que el gaicho usa sin cono-

cer y sin valorar, y su empleo constante de comparaciones tan extrañas como frecuentes; en copiar sus reflexiones con el sello de la originalidad que las distingue y el tinte sombrío de que jamás carecen, revelándose en ellas esa especie de filosofía propia que, sin estudiar, aprende en la misma naturaleza; en respetar la superstición y sus preocupaciones, nacidas y fomentadas por su misma ignorancia; en dibujar el orden de sus impresiones y de sus afectos, que él encubre y disimula estudiosamente; sus desencantos, producidos por su misma condición social, y esa indolencia que le es habitual, hasta llegar a constituir una de las condiciones de su espíritu; en retratar, en fin, lo más fielmente que me fuera posible, con todas sus especialidades propias, ese tipo original de nuestras pampas, tan poco conocido por lo mismo que es difícil estudiarlo, tan erróneamente juzgado muchas veces, y que, al paso que avanzan las conquistas de la civilización, va perdiéndose casi por completo.

Sin duda que todo esto ha sido demasiado desear para tan pocas páginas, pero no se me puede hacer un cargo por el deseo, sino por no haberlo conseguido.

Una palabra más, destinada a disculpar sus defectos. Páselos usted por alto porque quizá no lo sean todos los que a primera vista puedan parecerlo, pues no pocos se encuentran allí como copia o imitación de los que lo son realmente. Por lo demás, espero, mi amigo, que usted lo juzgará con benignidad, siquiera sea porque Martín Fierro no va de la ciudad a referir a sus compañeros lo que ha visto y admirado en un 25 de Mayo u otra función semejante, referencias algunas de las cuales, como el Fausto y varias otras, son de mucho mérito ciertamente, sino que cuenta sus trabajos, sus desgracias, los azares de su vida de gaucho, y usted no desconoce que el asunto es más difícil de lo que muchos se imaginarán.

Y con lo dicho basta para preámbulo, pues ni Martín Fierro exige más, ni usted gusta mucho de ellos, ni son de la predilección del público, ni se avienen con el carácter de

Su verdadero amigo,  
José Hernández

## 2. Carta de Miguel Cané a José Hernández

Sr. D. José Hernández.

Estimado señor

Hace algún tiempo, bajo el peso de un rudo golpe para mi corazón, recibí un libro suyo. Me fué imposible entonces agradecerle su atención, y estaba con el pesar de esa deuda, cuando me he encontrado con «La vuelta de Martín Fierro».

Si tuviera el ánimo predispuesto á escribir esas cosas que solo nacen espontáneamente, sin que la voluntad más decidida pueda engendrarlas, habría arrojado sobre el papel más de un reflejo de las impresiones que sus estrofas han despertado en mi alma.

He ensayado y no puedo; quiero por lo ménos en esta desaliñada carta, decirle que he leído su libro, de un aliento, sin un momento de cansancio, deteniéndome solo en algunas coplas, iluminadas por un bello pensamiento, casi siempre negligentemente envuelto en incorrecta forma.

Algo que me ha encantado en su estilo, Hernández, es la ausencia absoluta de pretensión por su parte. Hay cierta lealtad delicada en el espíritu del poeta que se impone una forma humilde y que no sale de ella jamás, por más que lo aguijoneen las galanuras del estilo. — Usted ha hecho versos gauchezcos, no como Ascasubi, para hacer reir al hombre culto del lenguaje del gaucho, sino para reflejar en el idioma de éste, su índole, sus pasiones, sus sufrimientos y sus esperanzas, tanto más intensas y sagradas, cuanto más cerca están de la naturaleza.

¡Que se han vendido más de 30 mil ejemplares de su libro, me dice alguien asombrado! — Es que los versos de «Martin Fierro» tienen un objeto, un fin, casi he dicho una misión.

No hay allí la eterna personalidad del poeta, sobreponiéndose en su egoísmo á la palpitación de ese corazón colectivo que se llama humanidad.

Donde hay una masa de hombres, el drama humano es idéntico. — En su «Martin Fierro» se encuentra la misma tristísima poesía, la misma filosofía desolada que en los versos de Caika Mouni, cantados en los albores de la historia humana; ó en las estrofas de Leopardi, elevándose en el dintel de nuestro siglo como un presagio funesto para los hombres del porvenir.

Reúnase en una noche tranquila un grupo de gauchos alrededor de un fogón y léaseles, traducido por Vd. y en versos propios del alcance intelectual de esos hombres, el Otello de Shakespeare. Tengo la profunda convicción que el espantoso estrago que los celos causan en el alma del Moro, despertará una emoción más grave en el corazón del gaucho, que en el del inglés que oye silencioso la soberbia tragedia; cómodamente arrellenado en su butaca de Queen's-Theâtre. Hace bien en cantar para esos desheredados; el goce intelectual no solo es una necesidad positiva de la vida, para los espíritus cultivados, sino también para los hombres que están cerca del estado de naturaleza. Un gaucho debe gozar, al oír recitar las tristes aventuras de «Martin Fierro», con igual intensidad que Vd. ó yo con el último canto del Giaour ó con las «Noches» de Musset Y esta secreta adoración que sentimos por esos altísimos poetas, el gaucho la sentirá

por Vd., que lo ha comprendido, que lo ha amado, que lo ha hecho llorar ante los nobles arranques de su propia naturaleza, tan desconocida para él. No se puede aspirar á una recompensa áas dulce.

Lo he dicho al principio y se lo repito: su forma es incorrecta. Pero Vd. me contestará y con razón, á mi juicio, que esa incorrección está en la naturaleza del estilo adoptado. La corrección no es la belleza, aunque generalmente lo bello es correcto.

En esta estrofa, por ejemplo. Habla Vd. de la mujer, de su alma siempre abierta á la caridad y agrega;

Yo alabo al Eterno Padre

No porque las hizo bellas.

Sino porque á todas ellas

Les dió corazón de madre!

Ese verso es de estirpe real, mi amigo. — Aunque la estrofa que lo precede y los dos primeros versos de aquella á la que esa cuarteta pertenece, harían la desesperación de un retórico, la idea salva aquí todo.

Por ahí, al final en el precioso canto de contrapunto, entre Martin Fierro y un negro, encuentro otra perla, que se la transcribo de memoria. Es uno de esos versos, que una vez leídos, se instalan en el recuerdo, al lado de los huéspedes mas queridos.

Habla el negro:

Bajo la frente más negra

Hay pensamiento y hay vida.

La gente escuche tranquila

No me hagan ningún reproche

Tambien es negra la noche

Y tiene estrellas que brillan.

.....

— ¿Cuál es el canto de la noche?

La noche por cantos tiene

Esos ruidos que uno siente

Sin saber de dónde vienen.

Y esta estrofa que califico de admirable, que bastaría para reconocer un poeta con aquel que la ha escrito, y que al mismo tiempo es una completa sinfonía, imitativa de los vagos rumores de la noche en nuestros campos desiertos.

Son los secretos misterios

Que las tineblas esconden —

Son los ecos que responden

A la voz del que dá un grito, —

Como un lamento infinito  
Que viene no sé de donde!

Y aquí, ante esa belleza, me acuerdo de Estanislao del Campo, que tiene en su Fausto más de una nota arrancada á la misma fibra.

No acabaría de citar mi amigo; pero basta para manifestarle mi impresión.

Tengo curiosidad de saber qué vida habrá llevado Vd. para escribir esas cosas tan lindas y tan verdaderas, que no se trazan al lesplendor de la pura y abstracta especulación, pero que se aprenden dejando en el camino de la vida algo de si mismo: los débiles, la lana, como el carnero; los fuertes, sus entrañas, como el Pelicano...

No le digo ni la mitad de lo que quisiera; pero no he de concluir sin apretarle fuerte la mano y pedirle crea en la verdadera estimación que siente por su talento. —

Su affmo. S. y amigo:

Miguel Cané.

Marzo 12 de 1879.

«El Nacional» Buenos Aires, Marzo 22 de 1876

### 3. Carta de Tomás Guido a José Hernández

Señor D. José Hernández

Estimado compatriota:

Me pide Vd. un lugar en mi biblioteca para su Martin Fierro, que ha llegado tan suavemente a su edición undécima.

Quiero antes de colocarlo con el honor debido a su bizarría, expresar a usted los motivos del placer que me ha causado su héroe.

En primer lugar, es hijo legítimo de Vd., a quien profeso aprecio antiguo. Luego, él se me presenta con su garbo de jinete criollo, con la originalidad de su pintoresco lenguaje, y con el odio más franco a la opresión.

A mí me encantan esos tipos modelados por la naturaleza, cuando sus facultades nativas no han sido alteradas aún por una civilización que suele ser funesta.

Compare Vd. las cualidades de los gauchos con las de los campesinos de otros países, o con su clase proletaria y verá Vd. que toda la ventaja está del lado de nuestra raza genuina que lleva grabado en su pecho varonil el sello de la América. Hay en ese representante primitivo de nuestra nacionalidad, una mezcla singular de astucia y de candor. Pero domina entre los afectos de su alma la idolatría de su independencia.

La Pampa convida a la libertad. Su extensión inmensa, su aire puro, no han sido creados aisladamente para los esclavos.

Pero el desierto incita también a la melancolía, y cuando el payador canta en la guitarra, no es extraño que sus endechas, sean tristes, no sólo por los males amargos de su condición, sino porque cede a la influencia del espectáculo que le rodea. El aislamiento aumenta esta propensión, y se comprende que, al caer de la tarde, aquel soltaría tal vez sus lágrimas al arroyo, cuyas aguas se deslizan como las horas de su humilde existencia.

Si no hubiese en sus costumbres y en su suerte elementos de interés dramático, Vd. los habría hallado en sus inspiraciones frescas como las florecillas silvestres que matizan nuestra llanura.

Pero otra consideración más trascendente resulta de los versos de Martín Fierro. Ella se liga con uno de los problemas fundamentales de la sociabilidad en el Rio de la Plata.

Las promesas de la revolución no se han cumplido todavía para los hijos del Pampero. ¿El rancho de paja no basta a proteger a quien lo habita? ¿Quién tendrá derecho de asombrarse de que un ser privado de los goces más puros de la vida, y de cultivo intelectual, apele a su acero para defenderse o vengarse, y a su ágil caballo para huir?

Pero me aparto de la peligrosa corriente de tales recuerdos, para felicitar a Vd. por la pintura fiel de esa porción poco estudiada del pueblo argentino.

Cuando Vd. describe algunas escenas, de esas que no tienen nunca más testigos que las estrellas, ni más coro que las aves salvajes, se sentirá uno tentado a las correrías agrestes, para sorprender acaso en el fondo del llano el misterio del destino de una parte no menos olvidada, que noble de la humanidad. La simpatía que despierta se aviva cuando se piensa que asistimos a su rápida extinción y cuando su asimilación con razas exóticas cambia esa fisonomía que sólo a la poesía es dado perpetuar.

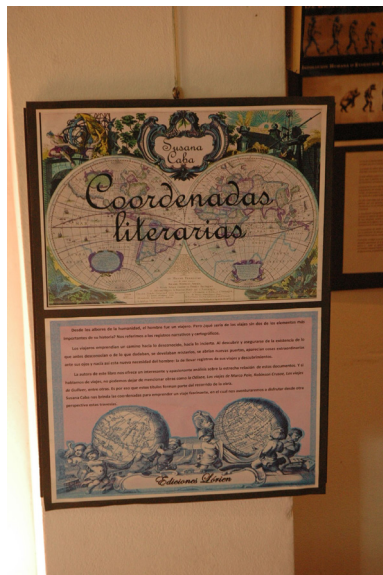
Así el empeño de Vd. será saludado por la sensibilidad y por el patriotismo. Casi todos invocan los númenes más propicios al genio en sus vuelos más atrevidos. Pero Vd. se ha contentado con improvisar después del mate, dulces trovas a la sombra del amoroso ombú, o allá en la cresta de una loma. Yo envidio la fortuna con que Vd. embellece tradiciones que se perderían en medio de las perturbaciones de nuestra época, sin el talento y el corazón que les da vida, y las graba profundamente en la literatura y en la historia.

José Tomás Guido.

Buenos Aires, Noviembre 16 de 1878.

## *Anexo 7: Muestra multimedial: «Sentidos contemporáneos»*

En este anexo se incluyen fotos de la muestra "Sentidos contemporáneos" que surgió a partir del proyecto editorial en la cátedra de HSCL IV. Dicha muestra contó con el Auspicio de la Municipalidad de Merlo (Buenos Aires) y se realizó en la Casa de la Cultura, el 5 de julio de 2012. [Fotografías tomadas por la prof. Susana Caba, con fines didácticos]







# Coordenadas literarias. Perspectivas didácticas del comparatismo

El presente libro reúne reflexiones teóricas y experiencias en torno a la didáctica de la literatura. Interrogantes como de qué modo enseñar literatura; qué puentes pueden establecerse entre los niveles educativos secundario-terciario-universitario-posgrado; cómo transformar la didáctica en el área; cómo analizar distintos lenguajes artísticos; qué nuevos objetos culturales y discursos desafían la noción de literatura; de qué modo las nuevas tecnologías digitales inciden en los modos de leer, entre otros tantos, intentan ser abordados de manera renovada desde el Comparatismo. El Comparatismo –área de los estudios literarios de creciente desarrollo académico, dedicado a la comparación de la Literatura con otros lenguajes y disciplinas–, aporta nuevas posibilidades y perspectivas didácticas a la enseñanza.

El texto conjuga reflexiones teóricas y análisis de aplicaciones didácticas en las aulas –de nivel secundario y superior– ofreciendo avances globales de la transposición didáctica y sus posibles proyecciones. Lo hace mediante la documentación del dispositivo pedagógico que permitió la implementación y la apreciación de las experiencias didácticas y la investigación educativa a la luz de una actualizada bibliografía especializada en el área de la comparatística.

En su conjunto, **Coordenadas literarias. Perspectivas didácticas del comparatismo** propone un recorrido pedagógico para quienes tienen especial interés por la formación de nuevas generaciones de lectores, una invitación a sumarse al andar por el camino iniciado.