



Letralia

Revista del Departamento Letras

Perspectivas de la literatura y de su enseñanza

Hacer de la interpretación un acontecimiento posible

La reescritura del Siglo de Oro español en la obra de
Juan Gelman

Don Juan Tenorio en el espejo. Notas a la obra "El Hermano
Juan" de Miguel de Unamuno a partir de un nuevo rasgo
constitutivo del personaje: la conciencia de sí mismo

Las prácticas de lectura literaria en el nivel superior.
Mediaciones, experiencias y emociones

Las presentaciones de diapositivas como tarea:
Reflexiones sobre la escritura electrónica

Una mirada hacia el canon literario del siglo XIX en la
Nueva Escuela Secundaria

El lugar de la escritura de textos dramáticos en el
espacio curricular Lengua y Literatura

Silvia del C. Ruibal

Lilía Exeni

Pablo Javier Sosa

Milagros Judith Herrera

Alejandra Márquez

Vanina Reinoso

Marilina Aibar

Andrea Daniela Santillán

Leandro C. Arce (Dir.)

Año 3 | N°3 | Volumen 2

ISSN 2545-8515

septiembre de 2017

Dirección De Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Autoridades

Rector de la Universidad Nacional de Catamarca

Ing. Sergio Flavio Fama

Decana de la Facultad de Humanidades

Mgter. Patricia Irma Breppe

Secretaria de Posgrado e Investigación

Dra. Silvia Lucía Fernández

Director de Publicaciones

Mgter. Leandro C. Arce

Directora del Departamento Letras

Prof. Graciela Toledo

Director de la revista

Mgter. Leandro C. Arce

Comité Editor

Dra. María Elena Hauy

Mgter. Cecilia Broilo

Mgter. Silvia del C. Ruibal

Comité de referato

Susana Ortega (UNCuyo)

Yolanda Hipperdinger (UNSur)

Mabel Giammatteo (UBA)

Hilda Albano (UBA)

Facundo Nieto (UNGS)

María Elena Hauy (UNCA)

Silvia del C. Ruibal (UNCA)

Marilina Aibar (UNCA)

Cecilia Broilo (UNCA)

Prólogo

Leandro C. Arce

Perspectivas de la literatura y de su enseñanza

Hacer de la interpretación un acontecimiento posible	<i>Silvia del C. Ruibal</i>	12
La reescritura del Siglo de Oro español en la obra de Juan Gelman	<i>Lilia Exeni</i>	24
Don Juan Tenorio en el espejo. Notas a la obra “El Hermano Juan” de Miguel de Unamuno a partir de un nuevo rasgo constitutivo del personaje: la conciencia de sí mismo	<i>Pablo Javier Sosa</i>	37
Las prácticas de lectura literaria en el nivel superior. Mediaciones, experiencias y emociones	<i>Milagros Judith Herrera</i>	49
Las presentaciones de diapositivas como tarea: Reflexiones sobre la escritura electrónica	<i>Alejandra Márquez</i>	58
Una mirada hacia el canon literario del siglo XIX en la Nueva Escuela Secundaria	<i>Vanina Reinoso y Marilina Aibar</i>	68
El lugar de la escritura de textos dramáticos en el espacio curricular Lengua y Literatura	<i>Andrea Daniela Santillán</i>	77

Prólogo

*“El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra el otro.
Es como si tuviera palabras a guisa de dedos,
o dedos en la punta de mis palabras.
Mi lenguaje tiembla de deseo.”*

Roland Barthes (1977)

Como señalamos en el prólogo del volumen 1 de este número, la publicación de una revista académica es siempre motivo de contento y satisfacción, puesto que implica la culminación de un largo proceso de investigación, reflexión y de búsqueda de la mejor forma de transferir las largas horas de lectura y estudio y los posteriores descubrimientos a un público interesado en conocer más sobre una materia o una temática en particular. Se trata siempre de un proceder orientado a compartir, de una invitación a comprender y a discutir, de una interpelación al otro para construir un consenso a partir del disenso, todo lo cual está siempre en la base de la gestión del conocimiento, esto es, su producción y su difusión.

La revista *Letralia* ha surgido inicialmente de la organización de las I Jornadas de Letras, organizadas por el Departamento Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, en el mes de septiembre del año 2007, con el propósito de dar respuesta a los pedidos de los docentes del sistema educativo de la provincia sobre el abordaje de temáticas específicas referidas a la literatura, a la lengua y a las prácticas pedagógicas e investigativas. La revista se publicó en 2009 y se presentó en el marco de las II Jornadas de Letras. La publicación del segundo número de *Letralia* se llevó a cabo en 2011, como parte de las III Jornadas. En el año 2013 no hubo edición de las Jornadas de Letras, dado que los integrantes del Departamento estábamos abocados a la organización del XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, que se realizó en el mes de abril de 2014, en San Fernando del Valle de Catamarca. Así fue que la edición del tercer número de *Letralia* se fue postergando, sumado al hecho de que sólo se habían presentado tres trabajos para publicación. Con el cambio de dirección¹, se abrió una nueva convocatoria para presentar artículos originales, no necesariamente vinculados a las Jornadas, sino producto de investigaciones científicas o educativas, presentaciones parciales de trabajos finales de carreras de posgrado, entre otros. El nuevo director contó con la colaboración de un comité editor, elegido por los docentes del Departamento Letras. Este comité asesoró en todo momento al director y colaboró en la conformación del comité evaluador, integrado por docentes de reconocida trayectoria a nivel nacional y local.

Luego de este intenso devenir, finalmente el Departamento Letras se enorgullece en presentar este tercer número de *Letralia*, volumen 1.

Los artículos presentados en este número han sido organizados en dos volúmenes: el primero, ***Recorridos lingüísticos***, reúne trabajos vinculados con temas de teoría gramatical, fonética, morfosintaxis y de sociolingüística; el segundo, ***Perspectivas de la literatura y de su enseñanza***, incluye reflexiones la interpretación y análisis de obras literarias, el abordaje de la literatura en la escuela y también sobre la enseñanza de la escritura en distintos formatos. Este segundo volumen se publicará en septiembre de 2017.

¹ La edición de este tercer número fue encargada en un primer momento al Lic. Arturo Herrera. Dado que no se reunió la cantidad de artículos que ameritaran una publicación, los tres trabajos presentados en esa convocatoria se incluyen en la edición presente. Como actual director y en nombre del Departamento Letras, pido disculpas a los autores por tan desmedida dilación y extendiendo las dispensas a los lectores, que pudieran encontrar anacrónicos ciertos postulados o afirmaciones, de las cuales los autores quedan exentos.

El segundo volumen se abre con el artículo “Hacer de la interpretación un acontecimiento posible”, en el que su autora, Silvia Ruibal, aborda el problema del significado y de la interpretación mediante la indagación en algunas propuestas teóricas de la conflictiva relación entre el sujeto y la escritura literaria. Asimismo, se describe una experiencia de lectura literaria e interpretación a partir de la aplicación de una propuesta metodológico-didáctica, en una escuela de nivel medio de la ciudad de Catamarca.

En el segundo trabajo, “La reescritura del Siglo de Oro español en la obra de Juan Gelman”, Lilia Exeni analiza el problema de la reescritura como proceso en el que convergen escritura, lectura, texto y contexto en obras líricas de Juan Gelman. Respecto de la poética de exilio de Juan Gelman, la autora destaca la posición ideológica subyacente, que adopta la forma de un retorno a la génesis de la escritura y del texto. Finalmente, el análisis se centra en la reescritura de las obras de tres poetas del Siglo de Oro español.

El tercer artículo, de, denominado “Don Juan Tenorio en el espejo. Notas a la obra *El Hermano Juan* de Miguel de Unamuno a partir de un nuevo rasgo constitutivo del personaje: la conciencia de sí mismo”, consiste en el análisis de la obra señalada a partir de la imagen arquetípica de don Juan Tenorio, heredada de Tirso de Molina. El autor explicita el giro en la versión de Zorrilla, para centrarse, finalmente, en el aporte que Unamuno le incorpora: el reconocimiento de sí mismo.

En el cuarto trabajo, “Las prácticas de lectura literaria en el nivel superior. Mediaciones, experiencias y emociones”, Milagros Herrera reflexiona sobre la práctica de lectura literaria en el nivel superior, planteada como *acontecimiento* y como *experiencia*, como herramienta que posibilita una relación diferente entre los lectores y los libros. Señala las características de la tradición lectora en la universidad y pone en valor el lugar y el papel que desempeña el docente universitario en esta tarea.

“Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias de escritura electrónica”, de Alejandra Márquez, presenta una interesante reflexión entre la ubicuidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su falta de integración en las prácticas de enseñanza. Advierte que este proceso aún no está generalizado y que la transformación de las prácticas que las incluya supondrá un paulatino proceso de acercamiento, distanciamiento y reacomodación entre las implicaciones socioculturales los nuevos artefactos y los distintos aspectos de la cultura escolar. Finalmente, el trabajo propone un pormenorizado estudio de casos, con observaciones y sugerencias de peso para plantear a los lectores la necesaria reflexión.

El sexto artículo, de las autoras Vanina Reinoso y Marilina Aibar, titulado “Una mirada hacia el canon literario del siglo XIX en la nueva escuela secundaria”, pone de relieve la discusión entre la concepción del canon de la literatura argentina vigente y su manifestación en las prácticas de enseñanza. Analizan, para esto, algunos documentos curriculares, a fin de determinar las características del canon presente en las propuestas de enseñanza de la Nueva Escuela Secundaria.

Este volumen se cierra con el trabajo de Daniela Santillán, denominado “El lugar de la escritura de textos dramáticos en el espacio curricular Lengua y Literatura”. Aquí, la autora se pregunta cuál es el espacio que se asigna, en la asignatura Lengua y Literatura, a las prácticas de escritura de textos dramáticos en escuelas de la capital de San Fernando del Valle de Catamarca. Indaga, para esto, algunos documentos didácticos e incorpora las voces de docentes y estudiantes.

Estas palabras iniciales parten de un epígrafe de *Fragmentos de un discurso* amoroso, de Roland Barthes. Siguiendo la figura que propone el autor, los trabajos que aquí se compilan exploran la piel del lenguaje que se camufla cuando este se viste con los distintos ropajes de la literatura. Desde reflexiones acerca de la lectura y la interpretación, pasando por la escritura en sus distintos soportes, hasta las prácticas de enseñanza en sus diversas variantes, los trabajos presentan una multiplicidad de miradas y reflexiones que son un aporte insuperable para repensar la literatura y su enseñanza.

Leandro C. Arce

Nota del director

Como se señaló en la nota al pie n°1 del Prólogo, tres de los artículos de la presente edición fueron receptados por el Lic. Arturo Herrera. Corrió por su cuenta la gestión del arbitraje de dichos artículos, que son los correspondientes a los siguientes autores: Cecilia Broilo, Mónica Décima y Pablo Sosa. El resto de los trabajos se presentó en una segunda convocatoria y fue sometido a evaluación por parte de un Comité de Referato, integrado por reconocidos investigadores de universidades nacionales. Estos evaluadores fueron propuestos por el comité editor, conformado por la Dra. María Elena Haury, la Mgter. Silvia Ruibal y la Mgter. Cecilia Broilo, y por el director ejecutivo de la revista.

Tanto el comité editor como el director se eximen de cualquier observación que surgiera respecto del proceso de evaluación de los tres artículos señalados.

TIPO DE ARTÍCULO: Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad	
Hacer de la interpretación un acontecimiento posible <i>To turn interpretation into a possible event</i> Páginas 12-23	 Letralia Revista del Departamento Letras
Silvia Ruibal	
Cátedra <i>Introducción a la Literatura</i> Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca	Licenciada en Letras (UNC) Magíster en Ciencias del Lenguaje (UNCA) silruicres@hotmail.com
<i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017	Fecha de recepción: 12.oct.2015 Fecha de aceptación: 01.may.2016

El presente trabajo aborda el problema del significado y de la interpretación. Entendemos que interpretar es una forma más aguda de leer; es trasponer la linealidad semántica; es contextualizar, detenerse, reconocer, comprender y analizar. La palabra es signo y también símbolo y esto último es lo que complejiza aún más la asignación de sentidos en la discursividad estética. Por esa razón, intentamos indagar en algunas propuestas teóricas en un breve recorrido por algunos referentes que se plantearon la conflictiva relación del sujeto con la escritura literaria, es decir, la problemática de la interpretación. Desde esta perspectiva, y desde nuestras prácticas docentes, describiremos una experiencia de lectura literaria e interpretación a partir de la aplicación de una propuesta metodológico-didáctica, basada en los postulados comunicativos de Charaudeau (2010), con jóvenes de una escuela de nivel medio de la ciudad de Catamarca. Palabras-clave: <i>Interpretación. Lectura. Escritura. Comunicación literaria</i>	Resumen Abstract	<i>This paper deals with the problem of meaning and interpretation. We understand that interpreting is a sharper way of Reading. It transpose semantic linearity. To interpretate is to contextualize, to make a stop, to recognize, to understand and analyze something. A word is a sign and also a symbol and this further complicate the assignment of meanings in aesthetic discourse. For that reason, we try to investigate some theoretic proposals in a brief review of some authors who analyze the conflictive relationship between subjects and literary writing, that is, the problem of interpretation. From this perspective, and from our teaching practices, we will describe an experience of literary reading and interpretation based on the application of a methodological-didactic proposal, based on the communicative postulates of Charaudeau (2010), with students from a high school in Catamarca City.</i> <i>Key words: Interpretation. Reading. Writing. Literary communication</i>
---	--------------------------------	--

1. Introducción

Interpretar es una forma más aguda de leer, es trasponer la linealidad semántica, es contextualizar, detenerse, reconocer, comprender y analizar. La palabra es signo y también símbolo y esto último es lo que complejiza aún más la asignación de sentidos en la discursividad estética. Es por eso que intentamos indagar en algunas propuestas teóricas en un breve recorrido por algunos referentes que se plantearon la conflictiva relación del sujeto con la escritura literaria, es decir, la problemática de la interpretación. Asimismo, y desde nuestro lugar de docentes, describiremos una experiencia de lectura literaria e interpretación a partir de la aplicación de una propuesta metodológico-didáctica, basada en los postulados comunicativos de Charaudeau (2010), con jóvenes de una escuela de nivel medio de la ciudad de Catamarca.

Lo abierto y lo cerrado

Sólo puede interpretarse aquello cuyo sentido no está establecido, aquello que, por lo tanto, sea ambiguo, *multívoco*. La unidad formal que se construye a partir del lenguaje en función estética instala una presencia sensible que, en primer lugar, señala (significa), pero, en segundo lugar, evoca y sugiere a la vez; las palabras remiten a un afuera, pero también constituyen un gesto permanente de sentido (Gadamer, 1996).

Vemos, entonces, que interpretar es resolver lo indeterminado del significado en lo interno de la construcción artística que se advierte, desde el discurso gadameriano, como indefectiblemente abierta (en el sentido de la relación entre lo individual y lo plural de la cultura) Esta remisión al afuera se relaciona, desde la Hermenéutica, con los significados nucleares o primarios en la definición de la palabra como “señaladora”, pero también con los significados de la tradición histórica y cultural de la palabra anclada.

La comprensión se efectúa a partir de la coherencia entre las partes y el todo (respetando la larga tradición racionalista) en lo interno de la obra, pero, además, ella

con las otras obras y éstas con la institución literaria. La interpretación aparece, dentro del espectro gadameriano, como el resultado de una lógica: la del sentido, fundada en el principio de coherencia a partir de la relación significante entre lo interno y lo externo de la obra, aunque siempre en el marco de las significaciones culturales míticas y simbólicas de pertenencia. Dando por sentado que el lector como intérprete de un texto literario está ineludiblemente constreñido a establecer ese tipo de asociaciones.

Ninguna obra de arte es independiente de lo externo ya que es una categoría cultural; por lo tanto, la apertura de una obra no se entiende por las infinitas interpretaciones que de ella se puede hacer, sino por la capacidad que tienen los textos de refractar el orden o el desorden de los fondos - contextos- de escritura y lectura. En donde las poéticas tienen también un papel determinante, delimitan horizontes de interpretación para cada circunstancia cultural.

Las claves de lectura se elegirán de acuerdo con un número -finito- de posibilidades semánticas establecidas en correspondencia con el ideario o “enciclopedia” de la época. En ciertos momentos históricos se establecerán “poéticas de lo unívoco”, no por el sentido único del texto, sino porque suponen un afuera (cosmos) ordenado; también llamadas “poéticas cerradas”.

En la historia de las artes, las obras se comienzan a perfilar abiertas verdaderamente cuando los creadores se sustraen al canon y a lo institucionalizado por necesidad. Al cambiar las concepciones y visiones del mundo y del hombre, cambian las formaciones estéticas de representación. Con el tiempo se formalizarán en leyes desde poéticas que contemplarán la libre reacción como un síntoma de apertura. Obras que apuestan a liberar los significantes y hacer que en su camino se los “dote” de un sinnúmero de sugerencias de sentido. Estas formas de escritura son las que inauguran la obra abierta, porque se inscriben en el lector de una manera absolutamente sensitiva, es decir, impactando en su mundo personal. Apuntan al asombro y al desconcierto a

partir de la percepción de una muestra escritural que tiene mucho de ingenio. Todo esto lo comprendemos dentro del universo estético de la modernidad y de la franca autonomía de las artes: Simbolismo, Modernismo.

Las creaciones contemporáneas están dotadas de simbolismo y sugerencia también, pero el efecto no es sólo la interpelación al mundo personal del lector y la libre reacción como posibilidad de goce (tal como ocurría en términos de efectos en las creaciones del “arte por el arte”). La apertura anida especialmente en la indeterminación, en la ambigüedad, en la ruptura de la logicidad y en una literaridad saturada. Todo ello se entiende como gestos simbólicos de una escritura que no hace más que remitir a la inestabilidad de un mundo cuya posibilidad social está plagada de tensiones y de problemáticas irresueltas. Los horizontes de expectativas, en todo caso y como categoría histórico funcional, determinarán el modo en que el sujeto lector se conectará con tales obras y les asignará sentido.

White y la Retórica de la interpretación

La interpretación acontece, desde la perspectiva de White (1988) en *Retórica de la interpretación*, a partir de la necesidad de dar una respuesta de orden intelectual a aquello que se nos presenta de forma indefinida, pero que es necesario ubicar. Es decir, reconocer un recorrido que es “sistemáticamente dubitativo”, con inicio en un tanteo figurativo, finalizando en la conformación del objeto cognitivo o referente. Aclaramos que este teórico se proponía derribar los límites tradicionales entre el discurso de la historia y el de la ficción.

La interpretación, señala White, es un producto del pensamiento en el estadio preliminar de aprehender un objeto conscientemente (White, 1988:919) Aclarando que la modalidad discursiva propia del proceso interpretativo no es la lógica sino la traslaticia o *trópica*, como él llama. Considera que es un producto del pensamiento en el esfuerzo de reconocer y decidir el objeto-referente.

Se ubica específicamente en la escritura y así determina que en el discurso interpretativo también hay una especie de argumento, puesto que el discurso trópico tiene cierta coherencia o *secuencia de modos tropológicos*, que comienza con la caracterización metafórica de un posible interpretativo, sigue con la reducción metonímica y termina con la interpretación sinecdótica.

Tal es el proceso estudiado por White al cual le da el nombre de *prefiguración de un referente*. El autor se basa, para probar la utilidad de su propuesta, en un ejemplo que extrae de un párrafo del volumen “Sodoma y Gomorra” del libro de Proust *En busca del tiempo perdido*. En dicho análisis el autor demuestra el esfuerzo del protagonista para aprehender conscientemente un objeto. Destacando la escena elegida como un modelo condensado de interpretación, no sólo proustiana sino general.

Insiste en el reconocimiento de una estructura lingüística con modalidad figurativa. De allí que pone en juego otros tipos de discurso para contrastarlo con el interpretativo, como son el descriptivo y el narrativo; aunque, y como resultado de su estudio, termina confirmando que el proceso de interpretación contiene las mismas estrategias de construcción que utiliza la modalidad narrativa, en el intento de componer la historia como una estructura coherente.

Las conformaciones trópicas entrañan sentidos escondidos respecto a problemáticas sociales y culturales como la homosexualidad, la marginalidad, la violencia y hasta el propio arte. Declara que leer a Proust en este pasaje, significa leer lo que es la interpretación considerada como una verdadera construcción figurativa. Construcción como imagen de un camino que contiene:

[...] búsqueda, descubrimiento, pérdida y recuperación del significado, reconocimiento y equívoco, identificación y confusión, nombrar y no nombrar, explicación y ofuscación, iluminación y mistificación, etc. (White, 1988).

Stanley Fish y la lógica comunicativa situacional

Fish postula la interpretación, y un poco antes la comprensión, a partir del reconocimiento de un espacio común a emisor y receptor, que él denomina *desde dentro*, lo que significa “desde el interior de un campo de intereses y preocupaciones compartidos y no sólo a partir de una lengua en común” (Fish, 2007:903). Es imprescindible la implicancia de los interlocutores en un mismo mundo de objetos que ya están ubicados; también, de fines, de valores y de procedimientos. Sostiene que la comunicación sólo se concreta dentro de dicho sistema o campo o “comunidad interpretativa”. Cuando esto acontece la actividad interpretativa deja de ser libre supeditándose a prácticas sobreentendidas que subyacen al campo de referencia compartido.

La propuesta de Fish es bastante esclarecedora para los analistas del discurso, en un momento en que la crítica literaria (Derrida y la Deconstrucción) desafiaba la estabilidad semántica del texto literario.

Pone el acento en la naturalización de los significados según las instituciones, campos o formas de vida y en la necesidad de no salirse de los límites semánticos impuestos por ellos en instancias de interpretación. Por otro lado, sugiere un esfuerzo especial del intérprete en la tarea de circunscribir lo discursivo, absolutamente imprescindible.

Sostiene que en literatura ninguna interpretación es mejor o peor, lo importante es evitar el relativismo, a partir de una base de acuerdos compartidos. Dice Fish:

No por la existencia de normas inherentes al lenguaje, sino porque el lenguaje siempre es percibido, desde el primer instante, dentro de una estructura de normas. Sin embargo, esa estructura no es abstracta e independiente sino social y, por lo tanto, no se trata de una sola estructura (Fish, 2007).

Se entiende entonces, que las estructuras sociales se modifican y es poco probable que los significados permanezcan aún en

los cambios de situación. Por lo que se postula atender a las situaciones particulares y todo lo que implica como marco contextual, en relación con el conocimiento de prácticas relevantes y con propósitos y metas previamente establecidos. El significado siempre es percibido dentro de una estructura de normas que no es abstracta, tampoco independiente, sino social. De allí que al cambiar la estructura cambia, por ende, todo el sistema semántico. Las diversas situaciones tienen marcos de referencia distintos, ya que las prácticas, los propósitos y las metas, también son diferentes.

La propuesta de Fish, lejos de promover la inestabilidad o el relativismo semántico (objeto de los ataques de otros teóricos como Abrahams), intenta darle entidad y reconocimiento a las estructuras semánticas que surgen de tácitos acuerdos institucionales y que necesariamente aparecen en circunstancias de enunciación, como marco aceptable para direccionar los sentidos en el proceso de interpretación.

Sin duda, la concepción de Fish se enmarca dentro de los criterios de la Pragmática, que tiene en cuenta las relaciones que se establecen entre los signos y los intérpretes. La interpretación está siempre guiada por las condiciones en que se produce la comunicación literaria. Se trata de determinar la incidencia de los aspectos externos concretos y tangibles que la promueven.

Todos los enfoques en este breve recorrido: Gadamer, White y Fish coinciden en focalizar los aspectos externos de las configuraciones discursivas como los primeros lugares donde se origina el sentido, confirmando, además, que no es en la inmanencia del texto donde puede resolverse el complejo mundo de lo semántico.

Lectura literaria y contrato de comunicación: una propuesta metodológica

Charaudeau (2010), posicionado en el Análisis del discurso y a partir de la noción de *contrato de comunicación*, nos propone

un marco de teorización que postula la interpretación como resultado de una interrelación entre lo externo y lo interno del discurso. Para este autor, el sentido acontece a partir de las condiciones en las cuales se realizan los intercambios. Es decir, un marco de convenciones psicosociales necesarias de cumplimentar con el fin de lograr una interpretación acertada. Independientemente de concebir a emisor y receptor, sujeto comunicante y sujeto interpretante, como predeterminados y libres. Predeterminados en parte por el compromiso contractual, libres en la construcción de los compromisos personales y de los efectos que ello supone. En tal sentido, nos pareció interesante, como forma de sumar aportes operativos en instancias de enseñanza de lectura literaria, algunos conceptos de dicho autor que no sólo dimensionan el aspecto comunicativo de la lectura, sino, además, focalizan los factores que intervienen en el acto comunicativo o *contrato de comunicación*.

Si bien el análisis de tales factores, los propone para las comunicaciones no literarias, desde nuestra perspectiva y como lo presentamos seguidamente, son perfectamente trasladables al acto de lectura literaria.

Situación de Comunicación:

1. *Espacio externo: Identidades psicosociales de los sujetos, ubicación institucional, adhesiones estéticas, gusto, legitimación*
 - a. *Finalidad o visión del acto de comunicación: Un "hacer" Saber – pensar- sentir – deleitar - juzgar, etc.*
 - b. *Propósito: Macrotema, es el dominio del saber literario, dominio de estructura y configuración lingüística artística*
 - c. *Circunstancias: Condiciones materiales y físicas de emisión y de recepción*
2. *Espacio interno: Identidades discursivas – puesta en escena lingüística.*
 - a. *Identidades discursivas: Rol enunciativo del escritor, posición social de autoridad. Un poder que se traduce en un dominio de las modalidades estético-discursivas.*
 - b. *Rol del lector: Las habilidades de lectura: competencias*

- c. *Puesta en escena lingüística: Configuración específica entre materia y forma. Inalterabilidad de un texto como forma única de decir: Discurso estético.*

Esta adaptación a la lectura de textos literarios nos pareció útil por su carácter operativo y factible de ser aplicada. Además, cumple con un objetivo pedagógico, si se quiere, que es el de reconocer los lugares que ocupa y que desempeña cada sujeto en la lectura como acto de comunicación. Dimensionar la situación de lectura comenzando por la determinación del espacio externo –el porqué del enunciado artístico, la identidad del escritor, el dominio de la estructura propuesta como macrotema, las condiciones materiales de emisión- supone prefigurar ideas de significación que resultarán determinantes en la asignación y reconocimiento de sentido.

Nuestra hipótesis es que si se plantea antes de la instancia de lectura el reconocimiento de todos los elementos que integran el espacio externo (condiciones de producción, la ubicación del sujeto emisor en relación a su escritura y a su poética), la interpretación se instala como parte de un proceso que garantiza de forma más acertada la captación de sentido.

Aun confirmando la multiplicidad de interpretaciones que genera un texto artístico y que, según el autor de referencia, depende de las diferentes activaciones inferenciales (las necesarias - reconocimiento del compromiso con el contrato- las previstas por el sujeto escritor y las no previstas, pero latentes en el texto), existe una activación común que se corresponde con las inferencias propias del contrato comunicativo, cualquiera sea el receptor.

En función de tal ficha y para lograr su implementación, construimos un instrumento (encuesta) que aplicamos en un grupo de alumnos del 5° año de una escuela secundaria privada confesional de la ciudad Capital.

Sobre la base de un poema de Benedetti, formulamos una serie de preguntas siguiendo el esquema propuesto. La consigna fue, para el docente que la

implementó, no dar datos del escritor y mucho menos hablar del contexto de producción, sin dejar de suponer que alguno de ellos poseía alguna información del poema, del escritor, de la obra, etc.

El poema seleccionado es "Ustedes y nosotros" de Mario Benedetti¹, incluido en el libro *Poemas de los otros* del año 1974. Aparece también publicado, junto a otros poemas en el libro *Canciones del más acá*. La fecha alude a un contexto social muy particular, no olvidemos que en el año 1973 se impone la dictadura en Uruguay y Benedetti por su compromiso social y político debe exiliarse. Los poemas de dicho libro proyectan mucho sentimiento, pero también ideas, posturas y denuncias. El mismo Benedetti dice al respecto: «*Canciones del más acá* implica un mero tributo a la realidad»

La encuesta la elaboramos en base a la ficha metodológica (sólo manejada por el docente) apuntando a aquellos elementos que forman parte de la situación de comunicación.

Encuesta:

Luego de la lectura del poema *Ustedes y nosotros* de Mario Benedetti tratá de responder lo siguiente:

1. Este poema nos propone compartir: ¿un saber acerca de algo, un pensamiento, un sentimiento, un valor, un juicio, un deleite? (Podés elegir una o varias opciones y decir por qué).

2. Según lo que escribió este autor, ¿qué clase de escritor será?

Individualista, amistoso, interesado sólo por la escritura, indiferente por las cosas que pasan alrededor, egoísta, enamorado, comprometido con otras causas

(Elige una o varias y explicá tu elección)

2.a ¿Cuáles serán sus gustos e inclinaciones?

3. La forma literaria utilizada para decir lo que nos dice, ¿es adecuada? ¿Le falta algo? ¿Es excesiva? ¿Entendés lo que te dice o te gusta engancharse con otros aspectos del poema? Tratá de expresarlo.

4. ¿En qué lugar físico se encontraría este escritor cuando escribió el poema? De mayor a menor: país, ciudad, casa, oficina,

habitación (caracterizá cada uno, de acuerdo con lo que percibiste en tu lectura).

4.a ¿En qué tiempo? Año (aproximado), momento del día, estación.

5. ¿Qué es lo que más te impacta del poema? Elegí algunas frases o versos que te llegaron más.

6. ¿Vos podrías decir lo mismo de otra manera o lo dejarías así?

7. Leelo por última vez y danos tu última impresión, la que sea.

Respuestas de los alumnos:

A la pregunta 1:

- "Un valor, porque refleja el valor que le dan al amor tanto los pobres como los ricos"

- "Para mí es un valor, porque cuando uno ama necesita el respeto y el valor del amor"

- "Es un valor, ya que Benedetti valoriza ese sentimiento por cada una de las personas"

- "Un pensamiento, un sentimiento... porque trata de cuando una persona ama y desama"

- "Un pensamiento y un sentimiento: porque habla del amor porque el poema habla de las personas que aman sin interés al dinero y cuando desaman se sienten mal"

- "Un pensamiento, un sentimiento: este poema nos hace pensar y reflexionar (Sic) sobre el amor y de las formas de amar"

- "Un pensamiento porque se valora la idea que tiene el (sic) de los ricos y los pobres. Un sentimiento es lo que ellos creen por separado"

- "Un saber porque a mi parecer el poema compara como son las mujeres y los hombres en una relación"

- "un pensamiento porque el (sic) piensa que siertas (sic) mujeres son materialistas, interesadas"

- "Propone un pensamiento porque expresa lo que piensa sobre las clases sociales"

- "Para mí es un pensamiento porque piensa que las mujeres son interesadas que solamente se fijan en lo material"

- "Porque es algo que el piensa y siente a la misma vez, que las mujeres no aman como los hombres"

- "Un juicio, porque tiene un doble sentido de juzgar al capitalismo y trata de desenmascarar sus intenciones"

- "Un juicio porque Benedetti juzga al capitalismo, la alusión del sistema económico, para ellos lo que a nosotros no significa nada, significa mucho. Nosotros disfrutamos de la vida mientras ellos buscan más y más"

Estas últimas respuestas se corresponden con las de la pregunta 2 (qué clase de escritor será) uno de ellos marca la opción "comprometido con

¹ El poema se encuentra al final

otras causas" y aclara que el autor: escribe para expresar sus sentimientos y pensamientos, mediante el poema nos trata de dar información y hacernos razonar

A la pregunta 2:

-*"Comprometido con otras causas. Siempre relaciona sus poemas con temas que pasan a su alrededor"*

-*"Está a comprometido con otras causas porque el fin del poema no es ser bello, sino mostrar las diferencias entre los adinerados y los que no lo somos"*

-*"Interesado sólo por la escritura, porque en su poema habla del valor del amor, se centra (sic) mucho en el respeto"*

-*"Es enamoradizo porque establece temas sobre el amor y su relación"*

-*"Sus gustos e inclinaciones creo que era de izquierda, era poeta romántico, era buena persona, ayuda a los más necesitados"*

-*"Amistoso enamoradizo... Escribe inspirado en el amor a una persona y de que siente hacia esa persona"*

-*"Indiferente por las cosas que pasan alrededor, es indiferente ya que se centra en el amor y no le importa nada sobre las ideas o pensamientos de los otros"*

-*"Es enamoradizo porque relaciona el amor con lo que hace, y comprometido con otras causas porque el (sic) siempre está interesado por lo que pasa en su realidad"*

-*"Es indiferente por las cosas, porque él se centra en el amor y cómo las personas lo toman de distinta forma"*

-*"comprometido, siente que otras cosas son diferentes y por eso nos escribe este poema para que nos demos cuenta de las diferencias"*

-*"Es comprometido con otras causas porque trata de reflejar sus ideas sobre la política en algunos poemas estaba en contra de la dictadura, quería transmitir mensajes por medio de su escritura, se ponía de parte de la población"*

-*"los gustos e inclinaciones de Benedetti son la política, los sentimientos, el pueblo, la cultura etc."*

-*"Enamoradizo, habla del amor y como las personas controlamos el amor"*

A la pregunta 4:

-*"Se encontraría en Perú, algún lugar de Latinoamérica, en un cuarto de hotel, a la noche y acostado"*

-*"Se encontraría en su lugar de origen Uruguay en la década del '70, al atardecer y en invierno"*

-*"Uruguay, lugar donde nació y en su casa"*

-*"Benedetti se encontraba en México en Agua Prieta o alguna ciudad fronteriza en la comodidad de su casa, en verano a la hora de la*

siesta. Elegí este país porque es fronterizo con E.E.U.U. que es el imperio del capitalismo, de ahí pudo haber sacado su inspiración"

-*"Se encontraba en un lugar tranquilo y fue escrito aproximadamente en el año '20"*

-*"El lugar es un país de Europa, la ciudad de Francia, en una casa de un amigo, allí todo se relaciona con la paz y el amor"*

-*"Para mí se encontraba en Argentina, Bs. As. En la casa de su mujer, en su habitación, lo escribió en 1945"*

-*"Para mí lo escribió en Uruguay, porque pasó mucho tiempo ahí"*

-*"En Uruguay, en la casa que se crió"*

-*"En el exterior o en un lugar donde hubo conflictos sociales, en el año 1990"*

-*"En Bs. As. En su oficina"*

-*"Él estaría en su país viendo las diferencias que hay entre las mujeres y los hombres, desde su punto de vista, en los años '90"*

-*"Se encontraría en su país, comparando las diferencias que se dan de un lado a otro lado"*

-*"En Montevideo, en un lugar armonioso, tranquilo, pasivo, un lugar lleno de libros y una máquina de escribir, en el año 1968, en su exilio"*

-*"En un país cuando empezó el golpe de estado de 1973, el poema estará dedicado para los militares"*

-*"Para mí estuvo en Argentina, precisamente en Bs. As., en su casa, porque trata de "piola" a su subconsciente, acá es más común el "piola"*

-*"En España, Madrid"*

Advertimos, en las respuestas a la pregunta cuatro, que se privilegian lugares como Uruguay o Argentina. Pareciera haber un conocimiento más o menos acertado del lugar de pertenencia. En realidad, algunos alumnos ubican al autor, por un lado y, por el otro, las respuestas indican inferencias de lugares que en general pertenecen a Latinoamérica; uno de los elementos de dichas inferencias es el reconocimiento que hacen de modalidades de la lengua que les son familiares.

Igual, no nos parece lo mismo un país y otro, aunque pertenezcan a la misma región. Al decir de Achugar (2000): "Todavía tiene sentido e indica una diferencia –no sólo geográfica sino también simbólica- estar al Sur o al Norte". Nosotros agregamos, ser colombiano que uruguayo, peruano o argentino. El espacio no es sólo lo territorial, la importancia de reconocerlo reside principalmente en la escritura que ineludiblemente está atravesada por lo histórico, social y cultural. Aspectos que

logran visibilizarse aún más mediante la recuperación de la memoria que ejerce, como efecto, el texto literario.

Más que recuperar una verdad, se recuperan sentidos comunes en el marco de una lectura comunicativa, que en este caso apuntan a desigualdades históricas. Todo ello a partir de hacer explícito el espacio desde el cual se enuncia. Espacios que son determinantes a la hora de asignar sentidos.

Respecto de las respuestas a las preguntas 3, 5 y 7, no las consideramos aquí porque no contenían aspectos de la información que buscábamos según nuestro objetivo, aunque sí de importancia para cumplimentar con la ficha basada en la lectura comunicativa. Como también para una integral reflexión de la lectura estética que se practica en las aulas. Nos detuvimos en algunas respuestas de la ficha, porque muchas de ellas dan cuenta de un significativo alejamiento de la estructura semántica. Su relevamiento se funda, desde nuestro lugar, por sostener que la habilidad primordial para el logro de una lectura interpretativa, es focalizar la mirada en todos los aspectos del texto, especialmente en aquellas expresiones o figuras lexemáticas que se manifiestan como estructuras binarias. Las conformaciones en oposición, por un principio semiótico, son creadoras de sentido.

Lectura y análisis de los resultados

Los resultados los medimos en base a cuatro tipos de inferencias con los siguientes porcentajes:

- a. Un 40% de los encuestados cree ver una concepción del amor solamente. Responden que en el poema perciben, un valor, un sentimiento y un pensamiento, pero acerca del amor y las formas de amar. Ligado a las respuestas que dan respecto del escritor, ya que casi en el mismo porcentaje dicen que es “enamorado”. Esta inferencia se activa, en principio, porque en el texto se configura un plano semántico sobredeterminado por la recurrencia del léxico amoroso. Sin lugar a dudas, los resultados se alejan inevitablemente de
- b. En un porcentaje del 30% los estudiantes ve una diferencia de género: oposición entre varones y mujeres. Esta inferencia interpretativa entraría dentro de los sentidos no previstos por el sujeto comunicante y que el lector activa según su propia intencionalidad. No hay en el nivel textual ninguna marca que permitiera construir semánticamente un campo dicotómico hombre-mujer. Es probable que la construcción textual en confrontación sintagmática: Ellos... / nosotros, sumado a una manera reiterada de decirlo, dispare en estos jóvenes una lectura en tal sentido. Lo curioso es que el porcentaje de tal interpretación es bastante significativa y llama la atención. Una lectura en clave de oposición genérica no sólo revela la escasa competencia en interpretación, sino, exiguas habilidades lectoras, especialmente literarias.
- c. Un 20% percibe la discriminación entre ricos y pobres. Inferencia implícita dentro de los efectos previstos por el sujeto enunciador. Esta inferencia la hicieron los que alcanzaron a trasponer el tema amoroso y pudieron reconocer más acertadamente el sentido de la construcción poética en oposición, es decir, lo político e ideológico. Ellos, además de leer lo que el texto construye en su inmanencia, conocían al autor, su posición y sus intereses. Dicen: «Es comprometido, siente que otras cosas son diferentes y por eso nos escribe este

lo esperado. No pudieron percibir otros valores (siempre en términos de sentido) que conforman planos de significado diferentes. Desconocer no sólo quien era Benedetti, sino también que posición tenía frente a la literatura y a su realidad como latinoamericano, es una merma bastante sustancial para los efectos de sentidos. El desconocimiento del autor, de su poética y de su contexto de producción en poemas con marcado sesgo político-ideológico promueve lecturas parciales, que, si bien no están erradas, sólo refieren a una parcela de la significación. El tema del amor, en estos lectores desprovistos de información contextual, siempre se halla relacionado ineludiblemente con la forma poética.

poema para que nos demos cuenta de las diferencias» «Es comprometido con otras causas porque trata de reflejar sus ideas sobre la política, en algunos poemas estaba en contra de la dictadura, quería transmitir mensajes por medio de su escritura, se ponía de parte de la población» «Está comprometido con otras causas porque el fin del poema no es ser bello, sino mostrar las diferencias entre los adinerados y los que no lo somos»

- d. Sólo el 10% de los jóvenes advierte diferencias que el texto construye entre los modos de vida capitalista (ricos) y los modos de países emergentes como los de Latinoamérica, llamados también pobres. Inferencia prevista como efecto deseado por el sujeto comunicante. Estas respuestas, aunque menores, revelan no sólo una lectura más acertada de los elementos semánticos presentes en la estructura textual, sino un conocimiento previo del autor y de su producción. Dicen, por ejemplo: «Se encontraría en su país, comparando las diferencias que se dan de un lado a otro lado» «En Montevideo, en un lugar armonioso, tranquilo, pasivo, un lugar lleno de libros y una máquina de escribir, en el año 1968, en su exilio» «En un país cuando empezó el golpe de estado de 1973, el poema estará dedicado para los militares» «los gustos e inclinaciones de Benedetti son la política, los sentimientos, el pueblo, la cultura etc.» «Sus gustos e inclinaciones creo que era de izquierda, era poeta romántico, era buena persona, ayudaba a los más necesitados»».

Más allá de las cifras y porcentajes de la información obtenida, es de hacer notar la apropiación que demuestran algunos jóvenes, del estado de situación propuesta por el Yo lírico. lo vemos reflejado en la presencia del “nosotros” en algunas de las respuestas, concretamente las que refieren a la diferencia entre ricos y pobres. La forma en que los alumnos lo dicen representa concretamente una *acción* (de Charaudeau en su teoría). Es decir, la toma de partido del lector en términos de identificación, ya que se activa una

inferencia desde el compromiso personal del sujeto interpretante: « [...] el fin del poema no es ser bello, sino mostrar las diferencias entre los adinerados y los que no lo **somos**»

Tal identificación en nuestros lectores (jóvenes de Catamarca) está relacionada estrechamente con sentidos arraigados que persisten en el imaginario social de los habitantes de la región Noroeste de nuestro país: el sentimiento de pobreza y postergación.

Dicha identificación no es casual y la consideramos destacable en la experiencia que relatamos. En primer lugar, porque previamente hubo un reconocimiento de las condiciones externas, es decir los aspectos contextuales, los ejemplos dan cuenta de ello. En segundo lugar, la temática pobreza/riqueza tuvo impacto efectivo en lectores que aunque jóvenes son depositarios de un estigma de larga data en la historia de esta provincia. Ellos se sintieron interpelados y como consecuencia surge la identificación.

Todos los resultados recogidos y medidos a través de las inferencias activadas nos llevan a reflexionar acerca del grado de cumplimiento de algunos de los factores del contrato de comunicación, objetivo que nos movilizó, en especial el que refiere a los factores externos.

A esta altura estamos en condiciones de afirmar que si bien lo contenido en el poema (tanto lo léxico como lo semántico) es fácilmente reconocible, se hace necesario hacer pie en los factores externos o contextuales para llegar a asignar sentidos actualizados y no sólo virtuales. Los porcentajes más altos de las respuestas dan cuenta de significaciones erráticas y responde, según lo que pudimos observar, a una carencia en el ejercicio de la lectura literaria, más precisamente la interpretativa. Al mismo tiempo, la ausencia de información respecto del autor, de la obra y de las condiciones de producción, agrava significativamente la posibilidad de una lectura adecuada a la configuración textual

El reconocimiento de las circunstancias externas hubiera evitado lecturas desafortunadas, no creemos que advertir la temática amorosa o efectuar una lectura en

clave genérica, constituya una lectura identificatoria. En todo caso, una lectura libre (de uso) que prioriza la intención del lector, perfectamente aceptable, pero desde otro enfoque y concepción.

Consideramos que esto no es sólo una tarea del alumno, es responsabilidad del mediador, entendiendo que el cuidado respecto del material a presentar, el buen manejo del contenido y de la forma, el conocimiento del autor y de su producción, son herramientas necesarias para la planificación de una experiencia de lectura factible de realizarse.

Una lectura integrando lo inmanente con los factores extratextuales favorece la asignación de sentidos plausibles, aun respetando la «*intentio operis*». Sin lugar a dudas, la competencia lectora y, en consecuencia, el dominio de lo interno, constituye una herramienta invalorable en la instancia interpretativa.

Para el docente mediador, la alternativa aquí presentada podría llegar a ser un soporte funcional. La interpretación, sabemos, crea conflictos, justamente porque lo que se instala, a veces, es la dificultad de manejar y orientar los *posibles interpretativos*. Partir de una base común de reconocimiento garantiza, al menos, la captación de la intencionalidad del texto, a través de su emisor plasmada en la escritura. Esto no invalida la libertad de “usar” el texto y acomodarlo a las intenciones de recepción. Sólo lo planteamos con el fin de promover una actitud más reflexiva frente a la lectura, sin que ello desdibuje la actitud estética de la lectura literaria.

Conclusiones

La pragmática literaria, sucesora de la pragmática lingüística, nos ha proporcionado elementos imprescindibles para la comprensión e interpretación del texto literario. En primer lugar, por haber trascendido la visión inmanentista característica del Estructuralismo y la Semiótica y luego, por acentuar el carácter comunicativo del acto de lectura literario. Vázquez Médel dice:

Nunca la palabra humana ha funcionado en el vacío: sus propias circunstancias de tiempo y lugar, la corporeidad que la encarna, la profiere y la recibe hace que dimensiones no-verbales se mezclen en los procesos de comunicación en los que la palabra puede ser dominante, pero nunca exclusiva. A esto es a lo que llamamos pragmática de la comunicación (verbal, en este caso): la consideración de todos los factores contextuales que llevan a asignar un determinado contenido al texto. (Vázquez Médel, 2010:3)

Precisamente, el analista del discurso Charaudeau, quien tanto énfasis pone en los factores contextuales que inciden en la comunicación, sostiene que la pragmática ha tenido una incidencia notable en los estudios del lenguaje. Fundamentalmente porque dimensiona el papel de los interlocutores en el intercambio comunicativo focalizando la importancia de adquirir competencia pragmática: “En virtud de la cual tenemos que enfocar los hechos de lenguaje como actos orientados ya no hacia el mundo para rendir cuenta de la realidad, sino hacia el otro del lenguaje, para obligarle a pensar y a actuar” (Charaudeau, 2010:6)

Dicho enfoque, sumado a lo indagado en las teorías de Fish y White y aplicado a una experiencia de campo, nos ha resultado muy valioso. En nuestra actividad docente y en la tarea diaria de indagar nuevos modos de abordar la lectura en las aulas con los jóvenes, es de mucha importancia seleccionar dispositivos funcionales con el objetivo de sumar lectores, pero aún más, lectores competentes.

Creemos que focalizar los componentes de la situación de comunicación para darles entidad y equilibrar la importancia de los elementos externos con los internos, es uno de los aportes más importantes en las prácticas de lectura e interpretación.

Los resultados de nuestra experiencia expuestos aquí dan cuenta de ello. Ninguna información debería faltar a la hora de leer literatura, sabemos que el dominio de lo léxico es un facilitador para la comprensión, pero para llegar a la interpretación es necesario dominar otros aspectos. Parte de ellos son los signos de naturaleza pragmática. Determinar qué

dice el poema puede ser sólo enumerar o seleccionar temas si a ese decir se lo despoja de su origen. La experiencia aquí referida, demostró que los alumnos en importantes porcentajes vieron lo que querían ver, las inferencias se limitaron a sus propias intenciones como lectores. Muy pocos lograron encontrar algo más, que en este caso sería la consecuencia de relacionar lo interno con lo externo.

Ampliar el conocimiento de los factores que intervienen en la lectura como acto de comunicación y situar siempre el texto a leer como un acontecimiento no aislado, consideramos que son estrategias mediadoras indispensables para el proceso de interpretativo.

El lector de literatura dentro del encuadre trabajado, tiene la posibilidad de una estrategia confiable, que es la de interpretar desde el marco de su propia situación social y cultural. Es decir, una lectura situada que nosotros destacamos. Tanto como confiable es reconocer el origen y situación del decir hecho texto.

Ni el sujeto que lee es tabla rasa, ni la obra es un objeto sin autor, ambos están supeditados. Si descontextualizamos el discurso estético, nos quedamos sólo con un artefacto, un significante desprovisto de significación

Referencias bibliográficas

- Achugar, H. (2004). *Planetas sin boca*. Montevideo: Trilce.
- Charaudeau, P. (2010a). *El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas*. Centro de Análisis del Discurso. Universidad de París 13.
- Charaudeau, P. (2010b). *Lenguaje, acción, poder. De la identidad social a la identidad discursiva del sujeto*. Centro de Análisis del Discurso. Universidad de París 13.
- Fish, S. (1976). "¿Hay un texto en esta clase?". En Cuesta Abad y Jiménez Heffernan (Eds.) (2005). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Gadamer, H. G. (1996). "Poetizar e interpretar". En Cuesta Abad y Jiménez Heffernan (Eds.) (2005). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Vázquez Medel, M. (2010). "Las aulas de lectura: una propuesta global para el fomento de la

lectura". En *Álabe*, 2 Recuperado de: <http://www.ual.es/alabe>

White, H. (1988). *Retórica de la interpretación*. En Cuesta Abad y Jiménez Heffernan (Eds.) (2005). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Akal.



Anexo 1: Poema empleado en la investigación

Ustedes y nosotros

Ustedes cuando aman
exigen bienestar
una cama de cedro
y un colchón especial,
nosotros cuando amamos
es fácil de arreglar
con sábanas qué bueno
sin sábanas da igual.

Ustedes cuando aman
calculan interés
y cuando se desaman
calculan otra vez,
nosotros cuando amamos
es como renacer
y si nos desamamos
no la pasamos bien.

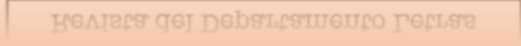
Ustedes cuando aman
son de otra magnitud
hay fotos chismes prensa
y el amor es un boom,
nosotros cuando amamos
es un amor común
tan simple y tan sabroso
como tener salud.

Ustedes cuando aman
consultan el reloj
porque el tiempo que pierden
vale medio millón,
nosotros cuando amamos
sin prisa y con fervor
gozamos y nos sale
barata la función.

Ustedes cuando aman
al analista van
él es quien dictamina
si lo hacen bien o mal,
nosotros cuando amamos
sin tanta cortedad
el subconsciente piola
se pone a disfrutar.

Ustedes cuando aman
exigen bienestar
una cama de cedro
y un colchón especial,
nosotros cuando amamos
es fácil de arreglar
con sábanas qué bueno
sin sábanas da igual.

Mario Benedetti, *Poemas de otros* (1974)

TIPO DE ARTÍCULO: Informe de investigación	  
La reescritura del Siglo de Oro español en la obra de Juan Gelman <i>The rewriting of Spanish Golden Age in works by Juan Gelman</i> Páginas 24-36	
Lilia Exeni	
Cátedra <i>Teoría y Crítica Literaria I</i> Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca	Profesora en Letras (UNCA) Licenciada en Letras (UNCA) liliexeni@gmail.com
<i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017	Fecha de recepción: 22.jun.2015 Fecha de aceptación: 08.nov.2015

El presente trabajo aborda el problema de la reescritura como proceso en el que convergen escritura, lectura, texto y contexto. Trabajamos con obras poéticas de Juan Gelman y de Leónidas Lamborghini. Para ello, analizamos las características inherentes a la escritura: ocultamiento, ambigüedad y memoria, porque estas se evidencian también en el proceso de reescritura. Nos concentramos en la lectura como reescritura por considerar que es la primera comunicación del escritor con la obra que, luego, desde el proceso de reescritura, se convertirá en un nuevo texto. El marco teórico adoptado nos permitió revisar otros procesos que exploran o analizan la presencia de un texto en otro. Nos referimos a la teoría de las influencias, la intertextualidad y la literatura comparada. Respecto de la poética de exilio de Juan Gelman, en el primer acercamiento a la obra, advertimos que esta describe una posición ideológica y adopta la forma de un retorno a la génesis de la escritura y del texto. El sentimiento de extrañamiento lleva al poeta a indagar y reescribir sobre un material ya existente en la literatura. Con el propósito de profundizar el análisis, decidimos centrarnos particularmente en la reescritura de las obras de tres poetas del Siglo de Oro español. Palabras-clave: <i>Reescritura. Exilio. Intertextualidad. Siglo de Oro</i>	Resumen Abstract	<i>This paper deals with the problem of rewriting as a process in which writing, reading, text and context converge. We work with poetic works by Juan Gelman and Leonidas Lamborghini. For this, we analyze the inherent characteristics of writing: concealment, ambiguity and memory, because these are also evident in the rewriting process. We focus on reading as rewriting because it is considered to be the writer's first communication with the work, which then, from the rewriting process, will become a new text. The theoretical framework adopted allowed us to review other processes that explore or analyze the presence of one text in another. We refer to the theory of influences, intertextuality and comparative literature. Regarding the poetics of exile by Juan Gelman, in the first approach to the work, we notice that this describes an ideological position and takes the form of a return to the genesis of writing and text. The feeling of estrangement leads the poet to inquire and rewrite a material already existing in literature. In order to deepen the analysis, we decided to focus particularly on the rewriting of the works of three poets of the Spanish Golden Age.</i> <i>Key words:</i> <i>Rewriting. Exile. Intertextuality. Golden Age</i>
--	--------------------------------	--

1. Introducción

En el proyecto de tesis “La reescritura en Juan Gelman y Leónidas Lamborghini” nos propusimos acercarnos a las obras poéticas de los escritores argentinos Juan Gelman (1930) y Leónidas Lamborghini (1927) desde la reescritura como un proceso en el que convergen escritura, lectura, texto y contexto. En la primera instancia de la investigación, y como parte del marco teórico, definimos qué es *reescritura como proceso*. Para ello, analizamos las características inherentes a la escritura: ocultamiento, ambigüedad y memoria, pues observamos que éstas confluyen, también, en el proceso de reescritura. Nos detuvimos en la lectura como reescritura por considerar que es la primera comunicación del escritor con la obra que, luego, desde el proceso de reescritura, se convertirá en un nuevo texto. El recorrido teórico nos permitió revisar otros procesos que exploran o analizan la presencia de un texto en otro; nos referimos a *la teoría de las influencias*, la *intertextualidad* y la *literatura comparada*. Respecto de la poética de exilio de Juan Gelman, en el primer acercamiento a la obra, advertimos que ésta describe una posición ideológica y, al mismo tiempo, adopta la forma de un retorno a la génesis de la escritura y del texto. El sentimiento de extrañamiento lleva al poeta a indagar y reescribir sobre un material ya existente en la literatura. Con el propósito de profundizar el análisis, decidimos centrarnos particularmente en la reescritura de las obras de tres poetas del Siglo de Oro español: Francisco de Quevedo y Villegas, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Ávila.

La escritura: punto de partida de la reescritura

Ambigüedad, ocultamiento y memoria

En *Variaciones sobre la escritura* (1989), Barthes menciona la importancia que arqueólogos e historiadores les atribuyen a la escritura como función comunicativa del lenguaje. En la obra reflexiona, también, sobre algunas particularidades del término

que se distancian de su actual función pragmática. Así, explica que la escritura en sus orígenes ha servido para “ocultar” lo que se le había confiado. La característica de ocultamiento, presente en la génesis misma la palabra, se manifiesta como un importante ejercicio de poder y las reflexiones de Riccardo Campa, en su tratado *La escritura y la etimología del mundo* (1989), refuerzan esta idea. Afirma Campa que la esencia de una práctica puede estar en el límite y no en el centro y si el centro de la práctica de la escritura es *mostrar, decir*, su límite será *ocultar, callar*. Barthes, por su parte, denomina verdad negra al ocultamiento, al silencio de la escritura y constituiría, desde su apreciación, una condición *sine qua non* de la escritura artística en general.

En la misma línea de pensamiento, leemos en Campa que la escritura permite representar ese hemisferio oculto y oscuro de las cosas en el que reside la fuente del temor/pánico. Advierte que la naturaleza de la escritura es ambigua y misteriosa, pero es sobre todo la ambigüedad la que encuentra su punto de evasión en el fundamento de conformidad entre el rasgo escrito y el pensamiento que puede ser “ya” hablado, pero aún inexpresado. Entendemos que las características de ocultamiento y ambigüedad ceden a la escritura el impulso para convertirla en un campo de significación ilimitado, en un espacio que constantemente renueva su sentido plural. Nos parece que la práctica de la escritura une la realidad del que escribe y la realidad del que lee pues, en ese acto, cobran fuerza los signos que se exponen. Destacamos, asimismo, las reflexiones de Barthes en *El grado cero de la escritura* (1986), porque en esa investigación establece una diferencia esclarecedora entre escritura y palabra, diferencia que fortalece el sentido de ocultamiento y misterio de que venimos aludiendo. Considera Barthes que la primera siempre es simbólica, introvertida y vuelta ostensiblemente hacia una pendiente secreta del lenguaje, en tanto que la segunda, funciona como una voracidad y carece de misterio al estar encerrada, justamente, en el “desgaste” de

las otras palabras.

Las condiciones de ocultamiento y ambigüedad de la escritura han sido manipuladas por escritores de todos los tiempos y latitudes. Es posible advertir un ejemplo de esta práctica en la lectura de la poesía del siglo de Oro Español. A modo de ejemplo, citamos a continuación una estrofa del "Soneto V" del poeta Garcilaso de la Vega:

*Escrito¹ está en mi alma vuestro gesto,
y cuanto yo escribir de vos deseo;
vos sola lo escribisteis, yo lo leo
tan solo, que aun de vos me guardo en esto.*

En el análisis completo del Soneto, Sofía Carrizo Rueda (1986) comparte:

La metáfora de la escritura (...) es una figura poligenética presente entre los clásicos griegos y romanos y en la Biblia. Así, Platón compara al alma con una tabla encerada en la cual se *imprimen* las cosas como con el sello de un anillo y en el Antiguo Testamento leemos que el pecado de Judá "*escrito* está con cincel de hierro y punta de diamante: *esculpido* está en la tabla de su corazón". Y dentro del acervo bíblico...dice San Pablo a los cristianos de Corinto: "Vosotros sois carta de Jesucristo!... *escrita* no con tinta sino con el Espíritu de Dios vivo, no en tablas de piedra sino en tablas de carne que son vuestros corazones". A lo largo de toda la Edad Media serán muy frecuentes las tres citadas modalidades de la metáfora: las que se refieren en un plano puramente humano a la aprehensión del conocimiento o al fuerte arraigo de lo pasional o afectivo y la que desde una perspectiva religiosa designa la acción de la palabra divina sobre las criaturas.

De la misma manera, las características de ambigüedad y de ocultamiento son palpables en la poesía mística del mismo Siglo, San Juan señala en el Cántico Espiritual: *La ciencia sabrosa que dice aquí que la enseño es la teología mística, que es ciencia secreta de Dios, que llaman los espirituales, contemplación, la cual es muy sabrosa, porque es ciencia por amor, el cual es el maestro della y todo lo hace sabroso*. Pensamos que las apreciaciones de los poetas místicos, se relacionan con las reflexiones de Barthes, quien considera que el artista tiene un objetivo preciso detrás de

la escritura y ese objetivo es mostrar la verdad al revés.

La re-creación de la escritura a partir de los "textos escribibles"

"Toda lectura es una reescritura de textos escribibles" sostiene Barthes en *S/Z* (2004), y denomina textos escribibles a los que atienden a la pluralidad de sus entradas, la apertura de las redes y el infinito de los lenguajes. La lectura de textos escribibles no concibe al lector como un consumidor pasivo sino como un productor de sentidos y, en consecuencia, éste no lee para fundar una verdad sino para "embragar sistemas". Es decir, atendiendo a la pluralidad de los sentidos, el lector pasa, atraviesa, articula y establece relaciones con otros textos.

Desde la perspectiva de Barthes, cada lectura se convierte en reescritura porque el lector vuelve a escribir infinitamente el texto al pensarlo, percibirlo y pronunciarlo en términos textuales; de la misma manera, cada lectura adquiere una particular ideología puesto que el lector le imprime su propio sentido crítico y sus propias vivencias.

Las reflexiones de Barthes nos permiten reconocer un lector activo y participativo que piensa la literatura como transformación, rompiendo con los códigos del individualismo. La lectura es, así, un espacio de re-creación, una actividad regulada por los elementos primarios de la escritura: ambigüedad, ocultamiento, memoria e interpretación.

A partir del acto de lectura como re-creación de textos escribibles, se pone en correlación la producción literaria concebida como patrimonio de la humanidad. Desde esta perspectiva, la reescritura se manifiesta no solo como una práctica o una técnica, sino fundamentalmente como una acción en la que convergen lectura y escritura. Adopta la forma de un retorno a la génesis de la escritura y del texto, pues, una vez que se lee el texto, el lector reescribe su textura siempre diferente porque diferente es el nuevo espacio de creación.

¹ Las cursivas en esta estrofa son nuestras.

Generalizando, nos parece que la lectura de textos escribibles cede al lector un espacio ilimitado, pues permite que éste reescriba el texto a su manera y desde su contexto. Así, la lectura que antes era una y direccionada se vuelve, ahora, plural e ilimitada.

En este punto, nos parecen oportunas las apreciaciones de Lelia Madrid, quien en su trabajo denominado *Cervantes y Borges: la inversión de los signos* (1987), analiza el proceso de reescritura en la obra de Jorge Luis Borges y denomina a esta actividad “inversión de los signos”. La inversión de los signos consistiría, según la crítica española, en invertir el proceso de leer en proceso creativo de escribir. Se atiende, en particular, al oficio del lector que se convierte en autor. Madrid asevera que el conocimiento unívoco y absoluto de la lectura, se transforma en cambiante conocimiento expansivo, y a la lectura unidireccional sucede una plural que postula la virtualidad de la infinitud.

Antecedentes de la reescritura. La opinión de quienes reescriben

(...) lo que se lee, se incorpora en la propia sustancia, y pasa a ser parte de uno mismo en el acto de escribir.

No como cita, sino como parte de la cosmovisión de uno mismo.

Juan Gelman

El enfoque de la literatura como un texto precedente que dialoga con un texto derivado es, incluso, un tema deliberado por los escritores. Por ejemplo, conocido es el rechazo de Jorge Luis Borges por la idea de “originalidad”. En una entrevista otorgada al escritor Harold Alvarado Tenorio, revelaba:

Yo creo que la originalidad es imposible. Uno puede variar muy ligeramente el pasado, cada escritor puede tener una nueva entonación, un nuevo matiz, pero nada más. Quizá cada generación esté escribiendo el mismo poema, volviendo a contar el mismo cuento, pero con una pequeña y preciosa diferencia: de entonación, de voz y basta con eso.

Y, cuando el periodista le pregunta: *¿Quiénes le han influenciado... Borges?*, el

escritor responde:

Yo creo que todos los libros que he leído han influido en mi obra, que todos mis amigos han influido en mi obra, que sin duda mis antepasados, mis mayores han influido en mi obra, y hay grandes escritores que no han influido en mi obra, por ejemplo, éste, Joseph Conrad, la verdad es que yo lo he leído, pero yo no he sido digno de Conrad, y escritores que yo aprecio menos y que han influido en mi obra como Chesterton (...)

Avanzando en las lecturas de Borges, comprendemos que es coherente la posición que toma el escritor respecto de la inclusión de textos precedentes en sus obras, pues ya en *Las versiones homéricas* (1932) rechaza los privilegios que podrían tener los textos originales. En ese entonces, argumenta que solo existe versión de versiones. El texto, explica, es uno. Lo más importante es que cada escritor pueda “agregar” un nuevo acercamiento o perspectiva a ese texto que eligió para completar.

Como Borges, otros escritores consideran que las lecturas de textos precedentes devienen en el juego del redescubrimiento en el que interviene, también, el lector.

Nos dice Juan Gelman, (Sillato: 1996, 80) al respecto:

Hay muchas influencias en la obra de todo escritor. Nadie nace por generación espontánea (...) El problema, a mi modo de ver, es lo que hace uno con esas influencias en la propia poesía. Y, junto a eso, existe un proceso vital. Este es un proceso que se da en el lector, y no sólo en quién escribe. De modo que todo lo que se lee, se incorpora en la propia sustancia, y pasa a ser parte de uno mismo en el acto de escribir. No como cita, sino como parte de la cosmovisión de uno mismo.

Respecto de las reescrituras en la obra de Juan Gelman, Jorge Boccanera, en el apartado “Influencias y vecindades” de *Confiar en el misterio* (1994), comunica que el escritor, interrogado en diferentes entrevistas acerca de sus fuentes y parentescos, llegó a citar tal cantidad de autores que podría concluirse en que “está influido, sencillamente, por la poesía”. En síntesis, hasta aquí hemos realizado un

recorrido por algunas líneas teóricas que tienen como objetivo develar la presencia de un texto en otro. Asimismo, nos pareció oportuno conocer qué piensan los escritores sobre la reescritura. En esta investigación, los términos influencia, literatura comparada, intertextualidad y reescritura no serán considerados opuestos o contradictorios, pues estas teorías intentan demostrar, de una u otra forma, que “el funcionamiento de la textualidad se enriquece cuando reconocemos que ningún texto existe aisladamente de la misma manera en que reconocemos que ninguna cultura existe aisladamente” Sillato: (1996, 62).

La reescritura como proceso

En nuestra investigación denominamos *reescritura como proceso* a un acto de escritura que afecta algo ya escrito. Designa el hecho de que en algunas obras literarias se arraiga la presencia de otras obras y otros creadores a través de la escritura de la propia obra. Es un proceso en el que convergen la escritura, la lectura, el texto y el contexto.

Ahora bien, la reescritura como proceso nos permite revisar el texto partiendo de la perspectiva del escritor como lector. Consideramos que a través de este proceso los textos se relacionan con sus precedentes en un diálogo siempre abierto y, en éste, se establecen correspondencias que aspiran, por un lado, a complementarse con el texto original y, por otro, a representar el nuevo contexto de creación. En el proceso, cada vez que lee, el escritor piensa y transcribe un texto, es decir, se inicia otro y en este último el original encuentra una vida nueva y activa porque el juego no consiste en copiar sino en elaborar nuevas creaciones a partir de las posibilidades suscitadas por la lectura del texto primario. El escritor-lector intentará, en palabras de Borges, “completar el texto”. Desde nuestra noción, la reescritura no utiliza el texto original para repetirlo, sino para abreviarlo o expandirlo, para recargarlo con un significado personal y, sobre todo, para dotarlo de un estilo característico. Así, reescribir un texto no

será un acto espontáneo sino un proceso meditado y trabajado que necesariamente se desarrollará en distintas etapas o instancias: a) lectura, b) transcripción, c) desplazamiento.

La lectura en el proceso de reescritura

El fragmento de lectura es comparado a ese trozo de cielo que deslinda el bastón del arúspice (...) Debía ser hermoso, antaño, ese bastón que apuntaba hacia el cielo, es decir, hacia lo inapuntable; y además es un gesto insensato: trazar solemnemente un límite del que no queda inmediatamente nada.

Roland Barthes

El crítico acude a la imagen del arúspice para hablar de la lectura. El arúspice era una figura representativa que en la Grecia antigua descifraba el futuro a través de los astros; señalaba el cielo con su bastón, marcaba una zona y leía un mensaje “oculto”. A través de la imagen del profeta griego, Barthes nos explica que los sentidos que un lector le otorga al texto son inagotables. Según Barthes (2004, 7) “en la lectura hay un acto lexeológico o lexeográfico para encontrar sentidos y luego designarlos”. De la misma manera, en el proceso de reescritura los sentidos son inagotables y representan puntos de partida, caminos para empezar a explorar, pues el escritor no lee para fundar una verdad sino para “embragar sistemas” y según la pluralidad de los sentidos: pasar, atravesar, articular, desencadenar y crear. Juan Gelman es un ávido lector. Por lo tanto, la lectura de textos precedentes se presentará en sus obras como exploración y experimentación de diferentes posibilidades donde la historia y el pasado se descubrirán implícitos en los nuevos textos. El pasado que retorna y se deja leer entre líneas forma parte de una especie de memoria y, al reescribirse, trae consigo mitos y arquetipos que sobreviven en el tiempo y que llegan al presente del lector transformados.

Sostiene Sillato (1996) que una vez concluido el proceso por el cual se logra captar el modo de sentir y de pensar de aquel contexto en el que nació el texto original -en un espacio físico y/o temporal diferente-, el escritor captará el espíritu oculto en esas palabras ajenas que dejará

penetrar en su propia lengua incitando un nuevo texto.

El acto de leer deviene, entonces, en acto creativo. Leer, por ejemplo, un poema y seleccionarlo con el fin de reescribirlo ya es un acto creativo antes de la reescritura misma; pues el lector debe, primero, sumergirse, dejarse absorber por el ambiente del texto original para crear, después, un poema que siendo propio transparente al original.

El acto de leer implica, en el proceso de reescritura, leer, definir, corregir, reflexionar y fundamentalmente establecer relaciones en ese único y gran texto que es la literatura.

La transcripción en el proceso de reescritura

Por otro lado, la reescritura *transcribe* o *traduce* a otro contexto un texto elegido. En el proceso teórico que estamos organizando, el término traducción tiene otras acepciones. Las reflexiones de Sarli Mercado en *Cartografías del destierro* (2008), esclarecen nuestra posición. Siguiendo la línea de George Steiner, explica que existe en la poética de Gelman una “traducción diacrónica” proveedora de la memoria cultural que es posible no por una barrera lingüística sino por la distancia temporal que coloca al lenguaje en dos momentos histórico-sociales diferentes. Mercado afirma “leer un texto del pasado en nuestro idioma es ya un acto de traducción (su barrera, más que lingüística, es temporal); pero además la traducción, ya sea interlingüística o intralingüística consiste en un proceso comunicativo e interpretativo, en un acto de interlocución”. Así, creemos que transcribir no implica en la reescritura, una sumisión al texto mediante la versión palabra por palabra, en cambio, sí supone un proceso de “captación” del espíritu de la fuente mediante la reproducción de las ideas del texto. En esta traslación hay una instancia de selección de un texto único que vale por todos los textos de la literatura no porque los represente (los abstraiga y los equipare), sino porque la literatura es pensada como un solo texto. El texto único

“constituirá una entrada a una red con mil entradas, seguir esta entrada será vislumbrar, a lo lejos, una perspectiva de ecos, de fragmentos, de voces venidas de otros textos, de otros códigos” (Barthes: 2004, 8).

Juan Gelman selecciona poemas, poetas y temas universales para delegar en ellos sus propios pensamientos. Integra en su poesía toda una elección literaria a través de la alusión directa a poetas y escritores de las distintas latitudes o, indirectamente, con la incorporación de textos provenientes de otros discursos literarios. La transcripción abarca también sus propias producciones poéticas.

De esta manera, inferimos que cada vez que se transcribe un poema se inicia otro poema, y en éste el original encuentra una vida nueva y activa. Creemos que el juego no consiste en copiar sino en elaborar poemas a partir de las posibilidades creativas suscitadas por la lectura de los poemas como extensiones de los textos originarios que recuerdan, fragmentariamente, a su fuente.

El desplazamiento en el proceso de reescritura

Avanzando en la organización del proceso de reescritura, llegamos a la tercera instancia: *el desplazamiento*. Luego de la lectura y la selección/ transcripción, el texto elegido es desplazado porque el escritor se antepone y reestructura las relaciones de dependencia. En el proceso de desplazamiento se produce una mutación en el sentido mediante la reinserción de dicho texto en un contexto nuevo. En su devenir diacrónico se descompone la perspectiva interpretativa y posteriormente se construye un nuevo horizonte de experiencia: se construye un nuevo texto. Al respecto reflexiona Barthes: (1986, 32): “un nuevo texto tiene necesidad de su sombra, es decir es un poco ideología, un poco representación, un poco del sujeto: espectros, trazos”.

En párrafos anteriores sostuvimos que la reescritura no es solo una práctica o una técnica, es, fundamentalmente, una actividad en la que convergen lectura y

escritura. Adopta la forma de un retorno a la génesis de la escritura y del texto. A través del desplazamiento del significado, el escritor alcanza a reescribir una nueva textura del texto original. Nos parecen adecuadas las palabras de Solá Parera (2005: 3)

Una obra que podemos calificar de “reescritura” es aquella que surge de la voluntad autorial de escribir a partir de un texto legado por la tradición literaria e inscrito en ella; expresado de otra manera, es aquella obra que se erige como derivativa, de tal forma que su entidad depende en parte de sus vínculos con la obra madre, con la que establecerá una sugerente relación dialógica.

Una vez concluido todo el proceso, el resultado será un texto que, desde la intervención del escritor como lector, se entrecruce con textos precedentes en una relación de semejanzas y desemejanzas. El material preexistente permite al artista realizar variaciones, relecturas y resignificaciones de sus propias obras y de las obras de otros escritores.

Indagando en el material de Fontanet Villa (2004), un estudioso de las poéticas argentinas de exilio, rescatamos algunas afirmaciones que ilustran nuestro trabajo. El teórico español afirma que existe tras el concepto de la reescritura una visión cíclica del tiempo y que éste sirve de catalizador mítico, es decir, se convierte en un arquetipo. Según Fontanet Villa, en las obras de poetas de exilio rige la idea de la reescritura como transformación del modelo, es decir transformación de lo anteriormente escrito.

Desde nuestra perspectiva, el proceso de desplazamiento origina la resignificación; la escritura poética de Gelman adquiere el impulso necesario para generar respuestas en sus lectores. Se transforma en hechos comunicativos que implican ecos que van más allá de lo artístico. Las características inherentes a la escritura ambigüedad, ocultamiento y memoria se hacen presentes en cada verso.

Juan Gelman. La reescritura en su poética de exilio

*¿oíste/ corazón/ nos vamos
con la derrota a otra parte/
con este animal a otra parte/
los muertos a otra parte/
[...] nos vamos/ corazón/ a otra parte/
hace mal que no podás sacar los pies de la tristeza/
Juan Gelman*

En 1975, el poeta argentino Juan Gelman (1930) se exilia en Roma porque la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A) lo había condenado a muerte. Gelman, como tantos otros poetas que participan del éxodo masivo, inicia lejos del país una producción literaria que representa la realidad argentina del momento. Su poética de exilio abarca los siguientes títulos: Notas (1979) Hechos y Relaciones (1980), Citas y Comentarios (1982), Hacia el sur (1982), Exilio (1984), La junta luz (1985), Com/posiciones (1986), Anunciaciones (1988), Interrupciones I (1988), Interrupciones II (1988), Carta a mi madre (1989) Salarios del impío (1993), Dibaxu (1994) e Incompletamente (1997).

Fontanet Villa (2004: 263) analiza, de manera ingeniosa, los títulos de los textos y descubre que hay una continuidad que se lee ordenadamente en los nombres:

Es a partir de estos nombres que advertimos, al menos, una falta, una ausencia o quizás todo junto y a la vez. Como si partiesen las carencias desde el título para internarse en la totalidad de los textos. Como si de una continuidad hablasen. Como si un texto se sumara al otro, como rompecabezas de un gran poema inconcluso que agregara y completase significancias y ausencias irresolutas. Como si el sujeto que los enuncia incompletamente acusara interrupciones permanentes de unas com/posiciones partidas y dispersas por todos los caminos del exilio.

Hemos advertido que en toda la producción del éxodo, los textos de Gelman destacan una posición frente a la historia del país, exponen las transformaciones socioculturales vividas en un lugar desconocido² y describen la marginalidad y

² Rosi Braidotti caracteriza la experiencia y escritura de exilio como un “género literario” cuyas

características particulares se basan en un agudo sentido de la condición de extranjero/a unido a la

la lucha de los exiliados por preservar la identidad cultural. Al mismo tiempo, asume la práctica del destierro como un proceso interior y, en su necesidad de superar la adversidad que representa el éxodo, el poeta que se siente ajeno entre todos los otros hombres porque ha perdido el modo o manera de comunicarse, encuentra en el lenguaje el lugar que le permitirá la “posibilidad de la reterritorialización” (Porrúa: 2001, 17)³.

La obra de exilio de Gelman contiene una marca poética que describe una posición ideológica y, además, traduce en su poesía la búsqueda de un lenguaje que adopta la forma de un retorno a la génesis de la escritura y del texto. El sentimiento de extrañamiento llevará al poeta a indagar y reescribir sobre un material ya existente en la literatura. Coincidiendo con Porrúa los poemas no serán una instancia de “producción de originalidad” sino modalidades de trabajo sobre otras “voces previas”.

Esta modalidad de crear textos a partir de voces previas es, justamente, lo que denominamos en la investigación reescritura como proceso.

Juan Gelman. Los poetas elegidos para reescribir

(...) al final pareciera que la única patria que queda en el exilio es esa, la lengua, la patria del idioma.
Juan Gelman

En párrafos anteriores, explicamos que en el apartado “Influencias y vecindades” de *Confiar en el misterio* (1994) Jorge Boccanera nos comunica que Gelman, interrogado en diferentes entrevistas acerca de sus fuentes y parentescos, llegó a citar tal cantidad de autores que podría concluirse en que “está influido,

percepción con frecuencia hostil del país huésped. La literatura de exilio, señala Baraidotti, se caracteriza por un sentimiento de pérdida o separación del país de origen, el cual, a menudo por razones políticas, es un horizonte perdido; hay algo de diáspora en todo eso. La memoria, la recordación y la meditación sobre las huellas acústicas de la lengua materna son un aspecto central.

sencillamente, por la poesía”.

Por su parte, María del Carmen Sillato en *Juan Gelman: las estrategias de la otredad* (1996) revela que una de las constantes en la poética de este autor, es que integra a su poesía toda una tradición literaria a través de la alusión directa a poetas y escritores de las más distintas épocas y latitudes, o indirectamente con la incorporación de textos provenientes de otros discursos literarios, incluso los suyos.

Ana Porrúa coincide con esta afirmación y particulariza la selección que Gelman realiza en algunos textos de la producción de exilio:

Recuperar algunas escrituras, notaciones poéticas de la diáspora judía, de la expulsión de los árabes de España, de la experiencia mística como necesidad de unión con Dios...del abandono de la mujer amada, tópico del tango, le permite a Gelman incorporarse en un linaje que no es sólo estético.

Explica Porrúa, que la expulsión y el exilio forzado parecieran no poder decirse desde las poéticas centrales sino desde la marginalidad y la minoridad. Añadimos, en este sentido, que la poética de exilio de Gelman representa un “discurso acrático”, es decir alejado totalmente del discurso del poder dominante del momento. En palabras de Barthes (2009, 161) frente a los lenguajes “encráticos”, que son aquellos que se enuncian, se desenvuelven, se dibujan a la luz (o a la sombra) del poder, se ubican los lenguajes “acráticos” que son los que se elaboran fuera del poder y/o contra él. Por ello, coincidiendo con esta línea, la obra de Gelman se desarrolla en un espacio diferente del discurso hegemónico y los poetas que elige para su reescritura recrean, también un contexto de minoridad, son poetas que, como Gelman habitan la escritura como un lugar de

³ Porrúa, siguiendo a Deleuze y Guattari, analiza algunos textos de la poética de exilio de Juan Gelman y explica cómo la escritura del poeta se desterritorializa para luego volver a reterritorializarse a través del lenguaje pues, el idioma y el paisaje son signos de exterioridad que hacen referencia a los procesos de territorialización y desterritorialización; son lugares, dice Porrúa, desde los que se imagina o se activa el retorno.

apartamento.

Ahora bien, si la galería de escritores que influyen en los discursos de Juan Gelman es tan amplia, ¿cómo realizar el recorte para nuestro trabajo?

Decidimos centrarnos particularmente en la reescritura de las obras de tres poetas del Siglo de Oro español: Francisco de Quevedo y Villegas, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Ávila.

Nuestra hipótesis es que Gelman reescribe los versos de los poetas citados por tres razones: a) como la suya, la vida y la obra de los españoles ha sido marcada por exilios infalibles y con estos: los dolores, las pérdidas, las ausencias, las derrotas, los olvidos, los extrañamientos; b) San Juan de la Cruz, Santa Teresa de Ávila y Francisco de Quevedo encuentran en la escritura el lugar desde donde transmitir la experiencia exiliar; c) Los tres poetas rompen con los paradigmas del lenguaje poético de sus épocas, así sus creaciones tienen sentidos ambigüos, son complejas, contestarías, acráticas e incisivas.

Pensamos que estas razones, entre otras, llevan a Gelman a fundirse y confundirse en los versos de los escritores del Siglo de Oro español.

Juan Gelman y Santa Teresa: reescritura de la ausencia

A lo largo de buena parte de la Edad Media y de los siglos siguientes, los místicos intuyen que la existencia humana es un exilio ya que nos separa de la verdadera vida, de la vida perdurable. Nuestra vida constituye un exilio del que hay que huir. Así lo percibimos en los clásicos versos de Santa Teresa: *¡Ay que larga es esta vida!/ ¡Qué duros estos destierros!/ Esta cárcel, estos hierros/ en que el alma está metida. Sólo esperar la salida/ me causa dolor tan fiero/ que muero porque no muero* (referencia).

Con igual intensidad, pero desde un contexto distinto, Juan Gelman reescribe, en *Citas y comentarios* (1982), los versos de

la poetisa española adecuándolos a su propio exilio. El poemario reúne 109 textos escritos entre 1978 y 1979 y es el tercero publicado durante el exilio del poeta.

La primera parte de la obra, “Comentarios”, comprende 64 poemas dedicados “a mi país”; la segunda, “Citas”, con igual dedicatoria, está integrada por 45 poemas. En “Comentarios” Gelman toma como referencias a varios escritores, entre ellos, los místicos españoles Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz.⁴

En el apartado “Citas” reescribirá solamente a Santa Teresa. El núcleo del poemario es identificar a la amada ausente con la patria. En la mayoría de los textos, el gran interlocutor es el país. El poeta describe el sufrimiento que la ausencia le provoca: *con el amor que me desborda y cae/ todo a mi alrededor engordan los animalitos que da de comer tu ausencia/¿o tu presencia es la que me anña como pies que pisan tristezas a la orilla de lo que va a cantar/ como victoria grande donde mis almas son claridades de vos?* “Comentario II (santa teresa)”.

Para interpretar con más claridad los detalles de la selección de textos místicos que realiza Gelman, recurrimos a los estudios de González de Cardedal (1991), quien en su investigación “Memoria, misterio y mística”, explica las características esenciales de la mística cristiana. Afirma el investigador español: “en ella (mística cristiana) lo decisivo no es que el hombre busque a Dios sino la comprobación, como hecho de la historia, de que previamente ha sido buscado y conocido por Dios, con un conocimiento que es amor y solidaridad”. El proceso de reescritura, le permite a Gelman desplazar el significado de amor y solidaridad de su amada ausente, la patria.

Juan Gelman y Francisco de Quevedo: reescribir el olvido

La segunda obra de la poética de exilio de Juan Gelman, que hemos incluido en

contemporáneos como Baudelaire y Van Gogh, o cantantes argentinos como Gardel y Lepera, entre otros

4 Otros textos y autores que Gelman elige para reescribir serán la mística flamenca del siglo XIII Hadewijch, fuentes religiosas y bíblicas como Isaías, Ezequiel, San Pablo o el Rey David, creadores

nuestro corpus de análisis, se editó en 1979 y lleva por título *Notas*. Es un poemario compuesto por 27 poemas sin nombres. Los textos se reconocen porque están numerados. Otro rasgo distintivo es que Gelman deja al pie de ellos una marca geográfica: Calella de la Costa, París, Roma. El tema principal de *Notas* es la muerte de los seres queridos que Juan recuerda: *queridos compañeros/ moridos/ en combate o matados a traición o tortura/ no los olvido aunque ame a una mujer/ no los olvido porque amo/ como ustedes mismos amaron una vez/* (“Nota XXV” p.123). Todos los poemas refieren al vacío que dejaron los compañeros muertos, entre ellos, Paco Urondo, Rodolfo Walsh, Haroldo Conti y su hijo Ariel. En la obra, repetidas veces, Gelman menciona la necesidad de mantener viva “la llama del recuerdo”. Hemos advertido que cada uno de los poemas indica una resistencia al olvido de un pasado anterior al alejamiento forzado: *¿dónde queda el país donde todos se reúnen? atrás/adelante/abajo/arriba/queda ese país?* (“Nota X” p.107); *¿alguna vez/los pedacitos se van a juntar?/¿va a haber la fiesta de los pedacitos que se reúnen?* (“Nota XII” p.107). Observamos que Gelman reescribe a lo largo de todo el poemario, versos del poeta español Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645), para quien el olvido constituyó el *leiv motiv* principal de su poética. El país al que alude Gelman es “el país de la memoria”, un país donde nació, murió, tuvo “médula” que, como en Quevedo, es la sustancia vital. La desaparición de los recuerdos produce, en el poeta español, desesperación y angustia. Las desapariciones de familiares y amigos durante la represión militar argentina, provoca en Gelman el mismo sentimiento. La imposibilidad de sepultarlos como es debido, a causa de las ausencias físicas y el adiós forzado que obliga a desprenderse de ellos, estimula la destrucción de la memoria y la necesidad de acudir al olvido como un mecanismo de defensa. Recurrimos al estudio crítico de Gonzalo Sobejano en “Aspectos del olvido en la poesía de Quevedo” para comprender por qué en ambos poetas el olvido se hace tan necesario y tan imperceptible como el espacio para ver los objetos, el silencio para

oír los sonidos, la atmósfera para respirar el aire, el sueño para restaurar las fuerzas o la salud para vivir normalmente. Sobejano explica que el olvido, por lo común, no se nota. Sólo se hace sentir cuando el sujeto quiere recordar algo (una fisonomía, una palabra, un paisaje, una porción del tiempo) y comprueba que, entre lo que él creyó haber retenido y este estado de ahora que le impulsa a evocarlo, se ha interpuesto una nada: la nada del olvido. Trabajando en el desplazamiento de significados, podemos deducir que la memoria del poeta argentino se enfrentará a esta dispersión, y buscará, en el marco de la reescritura de los temas propuestos por la poética quevediana, hacer el trabajo de un duelo pronunciado, */veni tristeza/ matame vos los muertos/ que mochileo con toda el alma/ o terminalos de matar* (“Nota VII” p.103). Sabemos que el tema de la muerte y de la brevedad de la vida constituye un tópico en la poesía metafísica del poeta español. En ella emerge el estoicismo para aceptar la angustia que provoca el tiempo que todo lo destruye, pues la vida y la muerte se confunden. De igual manera, y con tono grave, en *Notas*, Juan Gelman, atormentado por la decadencia de su país, reescribe con angustia quevediana la metáfora de la muerte que destruye abruptamente la hermosura de la vida, la juventud y el amor.

Conclusiones

En la primera instancia de la investigación del proyecto de tesis “La reescritura en Juan Gelman y Leónidas Lamborghini”, definimos qué es *reescritura como proceso*. Para ello, analizamos las características inherentes a la escritura: ocultamiento, ambigüedad y memoria, pues observamos que éstas confluyen, también, en el proceso de reescritura.

La *reescritura como proceso*, como categoría teórica, nos permitió revisar el texto partiendo de la perspectiva del escritor como lector, pues, en la obra de los escritores en análisis, los textos se relacionan con sus precedentes en un diálogo siempre abierto, y en él se establecen correspondencias que aspiran, por un lado, a complementarse con el texto

original y, por otro, a representar el nuevo contexto de creación. La reescritura es un proceso meditado y trabajado que necesariamente se desarrolla en distintas etapas o instancias: lectura, transcripción y desplazamiento.

El recorrido teórico nos acercó a otras teorías que, como la reescritura, analizan la presencia de un texto en otro. Nos referimos a la *teoría de las influencias, la intertextualidad y la literatura comparada*.

Respecto de la poética de exilio de Juan Gelman, advertimos que ésta describe una posición ideológica y, al mismo tiempo, adopta la forma de un retorno a la génesis de la escritura y del texto. El sentimiento de extrañamiento lleva al poeta a indagar y reescribir sobre un material ya existente en la literatura.

Con el propósito de profundizar el análisis, decidimos centrarnos particularmente en la reescritura de las obras de tres poetas del Siglo de Oro español: Francisco de Quevedo y Villegas, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Ávila.

Consideramos que Gelman reescribe los versos de los poetas citados por tres razones: a) como las suyas, la vida y las obras de los españoles han sido marcadas por exilios infalibles y con estos: los dolores, las pérdidas, las ausencias, las derrotas, los olvidos, los extrañamientos; b) San Juan de la Cruz, Santa Teresa de Ávila y Francisco de Quevedo encuentran en la escritura el lugar desde donde transmitir la experiencia exiliar; c) Los tres poetas rompen con los paradigmas del lenguaje poético de sus épocas, ya que sus creaciones tienen sentidos ambiguos, son complejas, contestarías, acráticas e incisivas.

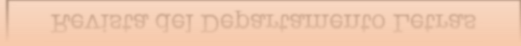
Referencias bibliográficas

- Alvarado Tenorio, H (s/d): "Jorge Luis Borges"
Revista Arquitrave ISSN 1692 - 0066
(online) Vista el 02/11/2015 en
<http://www.arquitrave.com/entrevistas/aquientrevistajborges.html>
- Aristóteles: (1985) *Poética*. Buenos Aires: Leviatán.
- Barthes, R: (1986) *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R: (1987) *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R: (1989) "Variaciones sobre la escritura" en

- Campa, R: *La escritura y la etimología del mundo*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Barthes, R: (1994) *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Barthes, R: (2004) *S/Z*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benedetti, M: (1996) "Gelman hace delirar a las palabras" en *El ejercicio del criterio*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Boccanera, J: (1994) *Confiar en el misterio. Viaje por la poesía de Juan Gelman*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bloom, H: (1971) *La angustia de las influencias*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Campa, R: (1989) *La escritura y la etimología del mundo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carrizo Rueda, S: "Otra fuente para el soneto V de Garcilaso y la suerte del culto al amor". *Criticón (Toulouse)* 38, 1987, pp. 5-14.
- Culler, J: (1983) *Barthes*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chevrel, Y. & Brunel, V. (1994): *Compendio de literatura comparada*. Madrid: Siglo XXI.
- Chevrel, Y. (1994): "El poeta conciencia crítica de su tiempo" en *Compendio de literatura comparada*. Madrid: Siglo XXI.
- Corominas, J: (1976) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Dalmaroni, M: (2004) *La palabra justa*. Mar del Plata: Melusina/Ril editores.
- Fontanet Villa, H. (2004) *Poéticas de exilio: Micharvegas, Constantini, Gelman, Lamborghini, Urondo, Silvester* Recuperado de <http://www.rebelion.org/libros/>
- Eco, U.: (1981) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Fokkema, D: (1982) "Comparative Literature and de New Paradigm". Traducción castellana en Dolores Romero López *Orientaciones en Literatura Comparada* (1998) Madrid: Arco.
- Fernández Mosquera, S: (1992) *Aproximación a la poesía amorosa de Quevedo*. Tese de Doutoramento, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago. Edición en microficha. ISBN 978-84-7191-851-2 / 84-7191-851-X
- Gelman, J: (1982) *Citas y comentarios*. Madrid: Visor.
- Gelman, J: (1988) *Interrupciones I*. Buenos Aires: Último Reino
- Gelman, J: (1998) *Interrupciones II* Buenos Aires: Seix Barral.
- Gelman, J: "Entrevista a Juan Gelman". *Suplemento RADAR*. Página/12. Año 1, 5, 1996.
- González de Cadedal, O: (2009) "Memoria, misterio y mística" Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com>
- Ibáñez Quintana, J: (2006): *Poesía de exilio de Juan Gelman* Revista Espéculo N° 27. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/jgelman.html>
- Jorrot, R.I: (2005) *El poder del signo disociado en la poética de Juan González*. San Miguel de Tucumán : Talleres gráficos UNT.



- López Baralt, L. (2009) "San Juan de la Cruz: una nueva concepción del lenguaje poético" Publicación Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/san-juan-de-la-cruz--una-nueva-concepcin-del-lenguaje-potico>
- Madrid, L. (1987) *Cervantes y Borges: la inversión de los signos*. Madrid: Pliegos.
- Mancho Duque, Ma. J (2008): "El Camino de perfección: génesis y aspectos lingüísticos", Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Santa Teresa de Jesús. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29789&portal=266>
- Mancho Duque, Ma. J. (s/f): "San Juan de la Cruz. Biografía". Alicante. Biblioteca Virtual Cervantes: San Juan de la Cruz Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/sjuandelacruz
- Mancho Duque, Ma. J. (s/f): "San Juan de la Cruz. Cronología". Alicante. Biblioteca Virtual Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/sjuandelacruz
- Mancho Duque, Ma. J. (s/f): "Acerca de la extrañeza sanjuanista", Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Juan de la Cruz. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/sjuandelacruz
- Mancho Duque, Ma. J. (s/f): "Aproximación léxica a una imagen sanjuanista: el «vuelo»", Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Juan de la Cruz. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/sjuandelacruz
- Mercado, S: (2008) *Cartografías del destierro*. Buenos Aires: Corregidor.
- Pezzon, E: (1986) *El texto y sus voces*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Porrúa, A: (2001) *Variaciones vanguardistas. La poética de Leónidas Lamborghini*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Olivares, J: (2008) "La poesía amorosa de Quevedo" Fernández Mosquera, S. *Aproximación a la poesía amorosa de Quevedo*. Tese de Doutoramento, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago. Edición en microficha. ISBN 978-84-7191-851-2 / 84-7191-851-X
- Romano-Sued, S: (1995) *La diáspora de la escritura. Una poética de la traducción poética*. Córdoba: Alfa.
- Romano-Sued, S: (1997) *La escritura en la diáspora. Poéticas de traducción: Significancia, sentido, reescrituras*. Córdoba: Alfa.
- Sillato, M.C: (1996) *Juan Gelman: las estrategias de la otredad*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Solá Parera, D: (2005) *En busca de un discurso identitario y canónico: la reescritura de Rhys y Coetzee en Wide Sargasso Sea y Foe*. Universitat Pompeu Fabra.

TIPO DE ARTÍCULO: Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad	  
Don Juan Tenorio en el espejo <i>Notas a la obra “El Hermano Juan” de Miguel de Unamuno a partir de un nuevo rasgo constitutivo del personaje: la conciencia de sí mismo</i> <i>Don Juan Tenorio in the mirror</i> <i>Notes to the work "The Brother John" by Miguel de Unamuno from a new inherent feature of the character: self-awareness</i> Páginas 37-48	
Pablo Javier Sosa	
Cátedra <i>Literatura Española II</i> Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca	Licenciado en Letras (UNCA) textumluce@yahoo.com.ar
<i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017	Fecha de recepción: 01.nov.2012 Fecha de aceptación: 01.may.2013

El artículo aborda el análisis de la obra <i>El Hermano Juan o el mundo es teatro</i> (1934) de Miguel de Unamuno. La imagen arquetípica de don Juan Tenorio -heredada de Tirso- presenta un giro en la versión de Zorrilla, quien lo hace enamorarse. Con ello el personaje pierde parte de su valor arquetípico, aunque gana en humanidad. Unamuno, años después, le incorpora una nueva característica, que provoca otra innovación: lo hace un personaje excesivamente preocupado por su existencia, un personaje reflexivo, centrado en el reconocimiento de sí mismo. Esta revelación, esta anagnórisis, altera su conducta. Si Maeztu ha considerado que el haberse enamorado ha constituido una <i>tragedia</i> para el personaje en tanto arquetipo, el reconocimiento de sí que Unamuno le aporta podría entenderse como la segunda tragedia que sufre el personaje, opinión que se intenta sostener en el artículo. Palabras-clave: <i>Unamuno. Don Juan Tenorio. Teatro. Literatura española. Anagnórisis</i>	Resumen Abstract	<i>The article analyzes the work El Hermano Juan o el mundo es teatro (1934) by Miguel de Unamuno. The archetypal image of Don Juan Tenorio - inherited from Tirso- presents a change in the version of Zorrilla, who makes him fall in love. With this, the character loses part of its archetypal value even though it gains in humanity. Years later, Unamuno incorporates a new characteristic, which provokes a new innovation: it makes him a character excessively worried about its existence, a reflexive personage, centered in the recognition of himself. This revelation, this anagnorisis, alters his behavior. If Maeztu has considered that having fallen in love has constituted a tragedy for the character as an archetype, the recognition of himself that Unamuno gives him could be understood as the second tragedy that the character suffers, an opinion that is tried to sustain in this article.</i> <i>Key words:</i> <i>Unamuno. Don Juan Tenorio. Theater. Spanish literature. Anagnorisis</i>
---	--------------------------------	--

Introducción

"Su tragedia es el amor por Doña Inés. No tenía necesidad de haberse enamorado."
Ramiro de Maeztu (1926)

"Es menester –tal es la prueba a que Unamuno somete a Don Juan- llevar a cabo una reminiscencia o anamnesis, un reconocimiento de su verdadero carácter que yace enterrado bajo las capas de la leyenda."
José Lasaga Medina (2004)

El Hermano Juan o el mundo es teatro (1934) de Miguel de Unamuno evoca la figura arquetípica de don Juan, que nace con el drama de Tirso de Molina *El burlador de Sevilla* (1630). La recuperación del personaje presenta características particulares, no sólo si se lo compara con el drama de Tirso sino también con el tratamiento que otros autores anteriores a Unamuno han hecho de esta figura. Es el caso, por ejemplo, de la obra *Don Juan Tenorio* (1844) de José Zorrilla.

Algunos estudiosos que se han ocupado de la pieza breve de Unamuno (Fajardo, 1987; Karsian, 2000; Lasaga Medina 2004) señalan en ella la presencia de elementos peculiares y coinciden, en general, en uno: la metateatralidad del texto. La metateatralidad es una característica evidente en la obra, sólidamente desarrollada por Unamuno, aunque es posible señalar un elemento más, que probablemente contenga o englobe a aquélla. *El Hermano Juan* presenta un problema de conciencia, no sólo la conciencia de la teatralidad en tanto *personaje en/de tablas*, sino la conciencia en tanto reflexión, reminiscencia y reconocimiento de la propia vida pasada. Planteado en estos términos, el don Juan unamuniano difiere del don Juan de Tirso en que es un personaje que vive del recuerdo, del pasado o de la conciencia de saber lo que ha sido en vidas anteriores. Situar el conflicto en la conciencia del personaje permite a Unamuno dotar a esta figura mítica de una característica muy suya: don Juan habla constantemente consigo mismo o, como diría su autor,

autodialoga, aspecto que será retomado más adelante.

Si Ramiro de Maeztu ha señalado, refiriéndose a la obra de Zorrilla, que el drama de don Juan es haberse enamorado, se podría postular que la segunda tragedia, el segundo drama de este personaje mítico, es probablemente el de la *anagnórisis*, es decir, el reconocimiento de sí. Desarrollar esta idea es el propósito de este trabajo. El orden de la exposición atenderá, en primer término, al rasgo de metateatralidad, coincidente en varios estudios. Luego se hará una sucinta descripción de los enfrentamientos *hombre/mujer* y *viejo/joven* presentes en la obra, a partir de la recuperación de idénticos enfrentamientos en las obras de Tirso y de Zorrilla. Un tercer momento centrará el interés en *El Hermano Juan* como metáfora de una España cansada. El artículo se cerrará con la descripción de puntos de contacto entre dos obras de Unamuno, a partir de los cuales se podría inferir que su autor dota de características similares a sus personajes de ficción. En la base de este acercamiento a la obra del escritor español en particular, y de la figura mítica de don Juan en general, se encuentran los aportes teóricos de Maria Moog-Grünwald (1987) sobre la recepción, de José Martínez Fernández (2001) sobre intratextualidad y de George Steiner (1996) sobre las constantes principales del conflicto humano.

1. Metateatralidad

Diógenes Fajardo pretende demostrar que "el don Juan unamuniano se caracteriza por la presencia de tres elementos: 1) la conciencia de la teatralidad de don Juan, 2) su función de celestino, y 3) su relación peculiar con la muerte" (1987: 370). Al desarrollar el primero de estos, Fajardo señala que la novedad que aporta Unamuno al tratamiento del mito es que "don Juan es sólo una figura de teatro, es el personaje que vive eternamente representándose" (372-373), y señala, además, que Unamuno encuentra esta característica en Tirso y en

Zorrilla. De acuerdo con Fajardo está Gayané Karsian (2000), quien distingue tres atributos del mito de don Juan presentes en la obra de Unamuno, aunque se detiene en el de la metateatralidad en tanto elemento formal que le permite a su autor la recuperación del teatro clásico español. En efecto, ambos advierten la metateatralidad del personaje y la influencia de Tirso y de Zorrilla. Sin embargo, no hay coincidencia en la valoración que cada uno hace de lo que Unamuno toma y modifica de la tradición mítica. Fajardo, apoyándose en las declaraciones que hace Unamuno en el prólogo a la obra, considera que don Juan “es un personaje que está condenado a llenar un papel” (373). En tanto personaje de teatro, “ser Don Juan, según Unamuno, es ser un pobre Juan condenado a sufrir todo cuanto en sus pasadas encarnaciones había hecho a las mujeres, con la única esperanza de que la muerte lo redima de ese tormento” (378). De aquí se desprende –siempre de acuerdo con Fajardo– que si Unamuno sitúa el problema en términos de *personaje de teatro, de comedia*, además de su condición metateatral, don Juan “está condenado a dudar de su existencia” (373). Esta duda, recurrente en el texto, se hace concreta cuando en el tercer acto dialogan Inés y Juan:

Inés: -¡Pero si Don Juan Tenorio parece que no fue más que un personaje de teatro!

Juan: -¡Como yo, Inés, como yo, y como tú... y como todos!

Inés: -¡Si creo que hasta no existió!

Juan: -¿Hasta...? ¿Existo yo? ¿Existes tú, Inés? ¿Existes fuera del teatro? ¿No te has preguntado nunca esto? ¿Existes fuera de este teatro del mundo en que representas tu papel como yo el mío? (1959:972; en adelante se indicará sólo el número de página).

La pregunta reiterada por la existencia requiere que don Juan sea un personaje reflexivo. Un ejemplo acabado de ese ensimismamiento, de esa reflexión reconcentrada en torno de la existencia puede leerse en la escena final del segundo acto:

Juan (*solo*): - [...] ¿Y qué me queda?

Prepararme a bien morir, ensayar una nueva muerte... [...] (*Palpándose*) Juan, Juan, Juan, ¿te eres? ¿Eres el de Inés y Elvira?; ¿el de Matilde?; ¿eres el de Antonio y Benito?; ¿eres el del público?; ¿te sueñas?; ¿te escurres en sueños? [...] ¿Estás seguro, Juanito, de ser reencarnación del otro? (940-941).

Como puede observarse, difiere abiertamente del don Juan de Tirso, quien vive de la eventualidad, en un eterno presente, sin reflexiones ni preocupaciones por el futuro:

Catalinón: - Los que fingís y engañáis / las mujeres de esa suerte, / lo pagaréis en la muerte.

Juan: -¡Qué largo me lo fiáis! (vv. 901-904)

Tisbea: -Advierte, / mi bien, que hay Dios y que hay muerte.

Juan: - (*Aparte*) (¡Qué largo me lo fiáis!) (vv. 942-944)

No es diferente el caso con el *Don Juan Tenorio* de Zorrilla. La urgencia del deseo de gozar de las mujeres no le da tiempo para reflexiones, como se lee en la escena xii del segundo acto:

Don Juan: - (*Riéndose*). Con oro nada hay que falle. / Ciutti, ya sabes mi intento: / a las nueve en el convento, / a las diez en esta calle. (vv. 1430-1433)

La preocupación reiterada por la existencia, por la realidad, por el teatro, proporciona al don Juan unamuniano un sesgo nuevo que lo distingue de las versiones de Tirso y de Zorrilla. Mientras en *El burlador de Sevilla* se acentúa el carácter de personaje siempre atento al goce del presente y despreocupado ante las advertencias que Catalinón le hace a Juan (hecho que además da velocidad y movilidad al desarrollo dramático de la historia), el personaje de Unamuno, retrasando demasiado el decurso de las acciones, se vuelve sobre sí mismo una y otra vez para reflexionar. Un ejemplo puntual es el parlamento con el que se cierra la escena ix del último acto. De este modo, mientras la tradición propone un personaje joven, que vive en el presente, que no tiene en cuenta el pasado y tampoco le preocupa el futuro porque vive de la

espontaneidad, Unamuno pone en tablas a un don Juan que vive del recuerdo (Lasaga Medina 2004: 151), del pasado, de la conciencia de saber quiénes ha sido y de la preocupación por la muerte.

Si se acuerda con Maria Moog-Grünwald cuando afirma que “para que la recepción se convierta en un diálogo, en una *comunicación literaria*, se requiere mucho más que la recepción y la conservación pasivas; se requiere una respuesta que, por su parte, evoca réplicas que producen consecuencias reales” (1987: 249), el personaje unamuniano se convierte en un claro ejemplo de “consecuencia real”, pues cambia considerablemente el *horizonte* del lector al proponer una obra que se asienta sobre divergencias con respecto a la tradición. Así, frente al don Juan de la tradición literaria –espontáneo, despreocupado por el pasado y el futuro y que hace de su vida un culto a la eventualidad–, Unamuno hace hablar a un don Juan rebuscado, apesadumbrado por el pasado y pendiente del futuro inmediato.

Karsian, de quien se ha dicho ya que coincide con Fajardo en reconocer la metateatralidad de la obra, opina que Unamuno “hace una interpretación propia del hombre angustiado”.¹ Si bien Karsian advierte en la propuesta unamuniana la recuperación del teatro clásico español, considera que “el autor manipula el mito según su propia filosofía existencialista”, que le permite “escenificar las ideas”. Es, en ese sentido, interesante su opinión, ya que sin la base de un personaje ensimismado, con un alto grado de conciencia por su/s pasado/s y por la angustia del futuro, Unamuno no podría haber construido un texto dramático que es “casi un ensayo filosófico en forma de diálogo”. Así, si Zorrilla hace del enamoramiento del personaje un “suceso dramático”, como propone Maeztu, el reconocimiento de quién es y el problema de la conciencia

constituyen el segundo “suceso dramático” de don Juan.

2. Energías en pugna

Al estudiar las constantes del conflicto humano en *Antígona*, George Steiner (1996) distingue cinco tipos de enfrentamientos. Los conflictos, procedentes de enfrentamientos, no son objeto de negociación, dice Steiner. De los cinco que describe presentes en la obra de Sófocles, al menos dos pueden señalarse en *El hermano Juan*. La localización y descripción de estos enfrentamientos en el texto de Unamuno permiten analizar las energías en pugna en la obra literaria. La tradición fija un curso de las acciones que el autor, en una relación dialógica con ella, irá modificando a su gusto. Cuando existe una verdadera transacción entre las líneas que fija la tradición y las que propone un autor particular, la obra producto de esta negociación se muestra como un caso concreto de *recepción productiva* (Moog-Grünwald 1987: 255) en tanto permite la creación de una nueva obra de arte.

El primer enfrentamiento al que se asiste en *El hermano Juan* es entre este y las mujeres, en especial Inés y Elvira. La relación que mantiene el protagonista con ellas presenta desde el inicio de la obra una inversión de papeles. Este cambio ya se insinúa en el *Prólogo*:

¿Es Don Juan acaso la pura masculinidad –no precisamente virilidad o varonilidad–, el puro catabolismo que diría un pedante de biología, sin lo común a los hombres todos, varones o mujeres, sin hombría y sin verdadero sentido de paternidad? [...] *Los hombres verdaderamente padres se sienten madres.* (870, el subrayado es mío).

No es Juan el seductor ni las mujeres las seducidas sino al revés. La primera escena²

don Juan, pero creyendo que es el duque, su prometido: “Duque Octavio, por aquí / podrás salir más seguro” (vv. 1-2). Es decir, cuando se presenta este diálogo ya se da por sentado que antes hubo algo que no se muestra en escena, y que el espectador irá conociendo a lo largo de la historia.

¹ Por tratarse de un estudio editado solamente en versión electrónica, no se indica número de páginas.

² Podría decirse también que técnicamente la escena es similar a la obra de Tirso en tanto comienza *in media res*. Recuérdese, al respecto, que cuando se inicia el drama, Isabela habla con

nos pone en sobreaviso de esta inversión:

Inés: -Pues bien: ahora que me tienes ya aquí, a tu merced y albedrío, ahora que acudo a tu reclamo, dejándole a él, ¡y con qué pena!, ¿me sales con esto? Juan, no te entiendo... (875)

A diferencia del don Juan tradicional, que quiere gozar del momento y no desaprovecha oportunidad para burlarse de las mujeres, el don Juan unamuniano, frente a una Inés que ha dejado todo para estar con él, responde con un “ni yo acabo de entenderme...” (875). Es decir, ni siquiera es un “no”, sino una vacilación, una duda, un dejar la respuesta en suspenso. La inversión de roles se confirma en la escena iii, cuando Elvira acusa a Inés de arrastrar a Juan hacia sí a través de un engaño:

Elvira: -¿Y cómo te arrastró ella acá, a esta celada?

Juan: -Fui yo..., fui yo... Digo...

Elvira: -¡No, que fue ella..., ella! Cuando crees ser tú, son ellas, somos nosotras...; pero yo te quitaré a las demás... Y tú, arañita muerta, ¿dirás que es él quien te ha seducido?

Inés: -¿Seducir? ¿Seducir?

Elvira: -Sí, él, ¿no?

Inés: -Y si fuese yo a él, ¿qué? (889-890)

Igual caso se observa con Elvira. En el segundo acto, solos en un cuarto, es ella quien explicará que lo llevó ahí, a ese lugar, para quererlo:

Elvira: -¡Para quererte! ¡Te quiero y basta!, desde antes de conocerte. Te quiero todo.

Juan: -Otra vez: ¿para qué?

Elvira: -¡Sin para qué ni cosa que lo valga! ¡El fiel querer no busca más allá del querer mismo! ¡Te quiero! (908)

Y más adelante:

Elvira: -¡Sin pero! ¡Juan, Juan! (Al oído) Bésame con toda tu boca y en mi boca toda... (910)

Es interesante la inversión que propone Unamuno no sólo porque priva a Juan de una de las características esenciales del mito, es decir, la seducción, sino también porque invierte la candidez y la inocencia de Inés al dotarla de un carácter firme y decidido. Inés se muestra clara en su objetivo y conciencia de que, para unirse a

Juan, dejó a Benito.

Inés: -¿Vas a volverte?, ¿vas a desdecirte?

Juan: -Lo he sentido mejor, y como estás comprometida...

Inés: -¡Como si no!... ¡Me armó una escena! Si supieras cómo se puso... ¡Qué lástima!... Porque el caso es que, a pesar de todo, le quiero... (875)

Por el contrario, Juan se niega a “aprovechar” la partida y en un parlamento de notable claridad, le pide a Inés que contraiga matrimonio con Benito y que, con respecto a él, lo vea como a un hermano:

Juan: -Las cosas que no se quieren pensar son las que se piensan; los pensamientos nos persiguen. Cásate, pues, ¡cásate con él!; quíerele como a marido y a mí como a hermano –el hermano Juan-, sé mi hermana de la caridad; ten piedad de mí..., ¡soy tan desventurado! (883).

Esta declaración contrasta con el parlamento que leemos en Zorrilla, cuando se cuenta el desmayo de Inés al ver la imagen de Juan, y el beneficio que saca este de la situación:

Brígida: -La ha fascinado / vuestra repentina entrada, / y el pavor la ha trastornado.

Don Juan: -Mejor; así nos ha ahorrado / la mitad de la jornada. / ¡Ea! No desperdiciemos / el tiempo aquí en contemplarla, / si perdernos no queremos. / En los brazos a tomarla / voy, y cuanto antes, ganemos / ese claustro solitario.

Brígida: -¡Oh! ¿Vais a sacarla así?

Don Juan: - ¡Necia! ¿Piensas que rompí / la clausura, temerario, / para dejármela aquí? [...]

Brígida: -¡Ay! Este hombre es una fiera, / nada le ataja ni altera... (vv. 1778-1796)

“Lo que siempre se encuentra como simiente de todo drama es el encuentro de un hombre y una mujer. Ninguna otra experiencia de que tengamos conocimiento directo tiene tanta carga de potencial colisión”, dice Steiner (1996: 278). Si la simiente del drama en Tirso y en Zorrilla ha consistido en situar frente a frente a hombre y mujer, uno como seductor y la otra como seducida, en Unamuno este mismo drama se conserva intacto, salvo por una inversión proporcional, ya que el

seducido es Juan y la seductora, Inés. Así, aunque invertidos los roles, el esquema que describe Steiner es constante en *El hermano Juan*. Y, como tal, sostiene de principio a fin la puesta en tablas del drama. En este sentido pueden leerse las afirmaciones de Fajardo y de Karsian cuando precisan que el don Juan de Unamuno es un personaje que está condenado a llenar un papel, como si fuera un títere, sin voluntad propia.

Otro enfrentamiento en la obra es la relación entre los viejos y los jóvenes. Las figuras del Padre Teófilo y de Doña Petra se inscriben en el orden de la experiencia de la vida y de la sabiduría, mientras que Benito, Elvira e Inés, en el orden de la vitalidad, de las fuerzas impetuosas de la juventud. No obstante, el caso puntual que interesa subrayar ahora es el enfrentamiento entre el Hermano Juan y las dos parejas que aparecen en la obra, es decir, Antonio y Elvira, y Benito e Inés. Se trata de un caso complejo, puesto que el Hermano Juan no es un viejo. A propósito de esta cuestión, es decir, la vejez de don Juan, Lasaga Medina, en un interesante ensayo sobre el mito de este personaje, considera que “el envejecimiento de Don Juan es la alteración más profunda que se podía llevar a cabo sobre la estructura del mito” (2004: 136). No puede decirse que el *Hermano Juan* de Unamuno sea viejo, porque no lo es. Sin embargo, “aunque no [es] viejo, se siente viejo, próximo a la muerte y no seduce” (148). Y esta nueva faceta de Don Juan es común a varios autores en las postrimerías del siglo xix y principios del xx, según se desprende de los estudios de Lasaga Medina y de Jordi Luengo López (2008: 56, n. 27). El primero de estos, en un artículo publicado en el diario *El País* (13/03/1998) insiste en esta cuestión: “Don Juan [en las postrimerías del siglo xix] ha envejecido... Vive con el recuerdo de sus fechorías, se conforma con placeres sencillos, siente nostalgia y pacta con sus demonios interiores”.

El tercer acto de la obra, en sus acotaciones, muestra un don Juan avejentado, vestido de fraile y aleccionando a niños y niñas. Mientras habla se ahoga y su tarea es la de socorrer a personas desoladas como en la escena entre este y el Padre Teófilo (943).

Como hombre viejo (o avejentado, para no traicionar el texto) y experimentado, el Hermano Juan reúne condiciones para ayudar a otros: ayuda a reconciliarse a los casados, a los solitarios a conseguir pareja. Aun cuando el texto no lo diga explícitamente, puede inferirse que este hacer de Juan se desprende de su experiencia pasada en la relación con las mujeres, con el amor, con la pasión; es decir, a su experiencia de vida. Por ello, Teófilo es preciso al describir las ayudas que brinda Juan y al compararlo con San Antonio, el santo a quien se sugiere invocar cuando se quiere obtener un buen esposo o esposa. Juan es quien con su palabra y prédica logra que Elvira y Antonio, por una parte, y Benito e Inés, por la otra, se unan como pareja.

Antonio: -¡No, no te muevas, Juan, hermano Juan! [...]

Juan: -Ya sé que estáis al fin casados, que sois marido y mujer como Dios manda y no como lo éramos nosotros, Elvira, de niños, en chancitas y como por juego... (960)

Esta escena se reitera, con matices, más adelante (964-965) cuando dialogan Juan y Benito, quien toma la mano de Inés a pedido del primero para indicar la entrega de uno hacia el otro a través de la mediación de Juan. La relación viejo/joven se acentúa, en efecto, cuando en la escena x Juan pide que sean las mujeres quienes lo ayuden a pararse y caminar:

Juan: -(Se le acercan Antonio y Benito ofreciéndole sus brazos) ¡Los vuestros... no! ¡Los de ellas! (Pónese en pie apoyándose en los hombros de ellas dos, que le sostienen con sus brazos. [...]) Elvira le arregla a Juan los pliegues del hábito para que le caigan bien [...]) (979-980).

Es, metafóricamente, la descripción de una relación paterno-filial que recuerda a Edipo ayudado por su hija en Colono. Ser viejo le brinda experiencia, pero le impide gozar de los placeres de los jóvenes. Por ello, el Hermano Juan se reconoce a sí mismo y advierte un antes y un después: un antes de famoso burlador, de juerguista:

Juan: [...] Allá, en tiempos pasados, mucho antes que tú, Elvira, y yo durmiéramos juntos

en la cuna, fui Don Juan Tenorio, el famoso burlador de Sevilla..., un juerguista, un badulaque y un... ¡celestino! (972).

Ahora, condenado a dudar de su existencia. Es un don Juan condenado a sufrir por su pasado y con la esperanza de que la muerte lo redima.

Al titular la segunda parte de su ensayo, Lasaga Medina se interesa en lo que denomina “inversiones de Don Juan”, y el apartado dedicado a Unamuno se centra en un componente clave: la reminiscencia.

A diferencia del de la tradición, joven y poco dado a las reflexiones, éste es un don Juan consciente de sí, condenado a recordar su pasado y revivir su leyenda de Tenorio. Desde el principio de la obra, *Don Juan sabe...* se sabe Don Juan... [...] La reflexión, la conciencia de sí parecen ser incompatibles con la actividad burladora (2004: 149-150).

En efecto, y tal como explica Lasaga Medina, el don Juan unamuniano es una inversión del mito, avejentado, reflexivo y a la espera de la muerte. Pero de estos tres componentes, es lo reflexivo lo que lo individualiza. Fajardo y Karsian insisten en que en esta versión del mito, don Juan ha nacido condenado a representar un papel. El mismo Unamuno hace decir a su personaje:

Juan: -[...] En este teatro del mundo, cada cual nace condenado a un papel, y hay que llenarlo so pena de vida... (879)

Indudablemente, el papel de don Juan aquí es el de un personaje apesadumbrado, consciente de sus actos y atado a la rememoración de su pasado, a vivir del recuerdo, a ser un Juan reminisciente, opuesto a las parejas de la comedia que, como jóvenes, no se disponen a reflexionar sino a vivir (o a soñar, que es lo mismo):

Elvira: -¡Ah! Pero cuando vayamos a casa... a hacernos...

Inés: -(A Benito). ¿Me querrás ahora siempre..., siempre?...

Benito: -¡Ahora es siempre, Inés!

Inés: -¿Me perdonas aquella locura?... Fue un sueño para despertar en tus brazos...

Benito: -Pues duérmete en ellos y vuelve a soñar, locuela..., a soñarme... (983-984)

3. Una metáfora de España

En un artículo que les dedica al teatro del 98 y a la figura arquetípica de Don Juan, Karsian opina que el texto de Unamuno es “casi un ensayo filosófico en forma de diálogo”; y más adelante acota: “Escenificar las ideas es lo que le importa a Unamuno”. Por su parte, Fajardo insiste en que la intención de Unamuno “no es la de tratar el tema de don Juan por tratarlo. Se allega a él con el objeto de sacar algo nuevo de lo viejo” (1987: 372). En efecto, si se aceptan los juicios anteriores, cabe preguntarse: ¿qué elemento nuevo saca Unamuno a partir del tratamiento de un mito heredado de la tradición? O, para decirlo de otro modo, ¿cuáles son las ideas que Unamuno escenifica y pone en forma de diálogo? Al detenerse en la figura mítica de Don Juan, Ramiro de Maeztu lo describe como “una energía bruta, instintiva, petulante, pero inagotable, triunfal y arrolladora: es, como dice Said Armesto, ‘el símbolo de aquella España inquieta, caballeril y andariega, que tenía por fueros sus bríos y por pragmáticas su voluntad’...” (1981: 88).

Si Maeztu tiene razón al considerar que una de las características del “españolismo de Don Juan” es ser un símbolo de la España inquieta, caballeril y andariega, se podría postular que otra de las características, en este caso recogida por Unamuno a través de su *El Hermano Juan*, es la de ser símbolo de una España débil, cansada y decadente. Si bien no se puede establecer un acuerdo con Maeztu cuando considera que “el sagrario de la conciencia [de don Juan] nos está cerrado” (1981: 99), puesto que Unamuno hace justamente lo contrario al mostrar la intimidad de la conciencia de su Hermano Juan, sí se puede adherir a lo que opina unos párrafos más adelante: “Don Juan ha vuelto a surgir entre nosotros, porque estos años [¿1926?] marcan otras crisis de ideales [...]. En esta incertidumbre resurge Don Juan” (100-101). Este *Hermano Juan*, que sube a las tablas en el primer tercio del siglo xx, “muere como mito, pero se transforma en sujeto histórico”, dice Lasaga Medina. Y añade que “prácticamente todos los don juanes elaborados desde fines de siglo hasta bien entrado el xx coinciden en

explorar el paso del tiempo sobre la carne mítica del seductor..." (2004: 135). Si hay acuerdo con esta opinión, bien se podría afirmar que la imagen de Juan en la obrita de Unamuno puede ser una metáfora de la España de ese momento. De hecho, al presentar sus "ensayos en simpatía", dirá Maeztu que estos personajes (refiriéndose a don Quijote, a Don Juan y a Celestina) "se destacan como las figuras más firmes que ha engendrado la fantasía hispánica [puesto que] son para nosotros *realidades más profundas que las de muchos seres de carne y hueso*" (1981: 11; las cursivas son mías). El mismo Unamuno afirma en el prólogo a su obra:

Mi Augusto Pérez, el héroe –héroe, sí– de mi *Niebla*, se afirma frente a mí y aun en contra de mí, el autor del libro –del libro, no de Augusto Pérez–, sosteniendo que él, y no yo, es la verdadera realidad histórica, el que de veras existe y vive [...] ¿Qué más da que se afirme que es todo ficción o que es todo realidad? Y me acordé al punto de Don Juan Tenorio y de su leyenda. (857-858)

De este modo, a través de su *vieja comedia nueva*, que es ficción, Unamuno pondría sobre tablas una idea más que una historia, tal como opina Karsian. Y esa idea es la de un personaje reminiscente y cansado, que sólo espera la muerte.

4. Puntos de contacto: San Manuel y el Hermano Juan

En el prólogo de la edición española a *La agonía del Cristianismo* (1931), Unamuno recuerda que este ensayo reproduce en forma más concreta mucho de lo que ya había expuesto en su *Del sentimiento trágico de la vida* (1912). Y agrega que sus críticos le han dado en llamar "monólogos" a sus escritos. Y es ahí donde se detiene y se vuelve sobre este modo de discurso.

¿Monólogo? Así han dado en decir mis... los llamaré críticos, que no escribo sino monólogos. Acaso podría llamarlos monodialogos; pero será mejor autodiálogos, o sea diálogos conmigo mismo. Y un autodiálogo no es un monólogo. El que dialoga, el que conversa consigo mismo repartiéndose en dos, o en tres, o en más, o en

todo un pueblo, no monologa. [...] Pero los escépticos, los agónicos, los polémicos, no monologamos. (1984: 8-9)

En *El hermano Juan* se puede leer un monólogo, ubicado en la última escena, la vi, del segundo acto (940-941). En ese fragmento de antología –pues ahí Unamuno insiste en la metateatralidad, en la vida como sueño y en el problema de la conciencia–, Juan "autodialoga". Y en ese "conversa[r] consigo mismo, repartiéndose en dos, o en tres" puede verse el conflicto de un ser agónico. En la frase "¿Estás seguro, Juanito, de ser reencarnación del otro? ¿Quién te ha hipnotizado para sugerirte eso?" (941), el personaje no monologa sino autodialoga como quería Unamuno, es decir, conversa consigo mismo repartiéndose en dos voces: el Juanito, el Hermano Juan que escucha por una parte, y por la otra, la voz de la memoria, la voz reminiscente que le trae al presente la historia "del otro", del Tenorio de la tradición. Los personajes unamunianos, en su mayoría, "autodialogan", se desdoblan. Y es esta una característica técnica en la construcción del personaje. Así es Augusto Pérez de *Niebla* y así es *San Manuel Bueno* de la novela homónima. Pareciera que estos personajes son uno solo, con distintos nombres.

Martínez Fernández habla de *intratextualidad* "cuando el proceso intertextual opera sobre textos del mismo autor [puesto que] el autor es libre de aludir en un texto a textos suyos pasados y aun a los previsibles, de autocitarse, de reescribir este o aquel texto" (2001: 151-152). En el caso de algunas obras de Unamuno, la intratextualidad se manifiesta como un caso de "reescritura", con variantes que hacen al proceso de la historia (cada personaje está inserto en una sucesión diferente de hechos) pero con elementos idénticos que hacen al proceso técnico (cada personaje, aunque diferente, conlleva en sí las mismas características de otros). Para verlo mejor, son ilustrativos dos fragmentos de la novela *San Manuel Bueno mártir*, pues entre esta (publicada en 1931) y *El Hermano Juan* pueden señalarse algunos casos de intratextualidad.

En *El Hermano Juan* se lee:

Padre Teófilo: -Ahí espera, hermano Juan, una pastorcita desolada y desalada, que viene por su socorro...

Juan: - ¿Por mi ayuda, Padre Teófilo?

Padre Teófilo: - ¡Por su ayuda, sí! ¡Ha cobrado ya tal renombre el hermano en la comarca! Nadie como él para concertar a desavenidos, urdir noviazgos y arreglar reyertas conyugales; con el tiempo hará concurrencia a nuestro bendito padre San Antonio. (943)

El parlamento que pronuncia el Padre Teófilo recuerda a otro agonista unamuniano, el curita de Valverde de Lucerna, de quien la narradora dice que “hasta al colegio llegaba la fama de nuestro párroco, de quien empezaba a hablarse en la ciudad episcopal” (Unamuno 1995: 98). Y más adelante:

Su vida era arreglar matrimonios desavenidos, reducir a sus padres hijos indómitos o reducir los padres a sus hijos, y sobre todo consolar a los amargados y atediados y ayudar a todos a bien morir (98).

Pero hay otro elemento que relaciona aún más a estos dos personajes-agónicos: ambos libran una lucha en su interior, una lucha de conciencia. Y para huir del peso de la conciencia, ambos deliberadamente insisten en que no hay que pensar tanto sino *hacer*.

Su vida era activa, y no contemplativa, huyendo cuanto podía de no tener nada que hacer. Cuando oía eso de que la ociosidad es la madre de todos los vicios, contestaba: ‘Y del peor de todos, que es el pensar ocioso’: Y como yo le preguntara una vez qué es lo que con eso quería decir, me contestó: ‘Pensar ocioso es pensar para no hacer nada o pensar demasiado en lo que se ha hecho y no en lo que hay que hacer [...] ¡Hacer!, ¡hacer! Bien comprendí yo ya desde entonces que don Manuel huía de pensar ocioso y a solas, que algún pensamiento le perseguía (1995: 104-105, cursivas mías).

Y en *El Hermano Juan*:

Adelante, pues, con la comedia, que el toque está en matar un rato la vida mientras desfila la película. [...] ¿Estás seguro, Juanito, de ser reencarnación del otro? ¿Quién te ha hipnotizado para sugerirte eso? [...] ¡Vaya, a volver a ser yo mismo! ¡A campear!

(*Paseándose agitado*) ¡Acción, acción, acción! [...] Y ahora, hermanos y hermanas, basta ya de monólogo, que empacha, hasta más ver, que aún queda comedia (941, cursivas mías).

Las acciones continuas, por lo tanto, funcionan en ambos personajes como la salida para su conflicto, un conflicto que se sitúa dentro del personaje y no fuera. Por ello, al igual que con el curita de *San Manuel Bueno*, el Don Juan unamuniano va a decir casi desesperadamente “¡Acción, acción, acción! [...] basta ya de monólogo, que empacha”, tras lo cual será otro, no ya un seductor y despreocupado joven, sino un avejentado fraile aleccionador de niños.

5. Un antecedente del existencialismo

Antes de Karsian otros críticos se han referido a Unamuno como un precursor del existencialismo. Reale y Antiseri, por ejemplo, advierten que Unamuno es el descubridor de Kierkegaard cuando este era todavía un desconocido en Europa, y “por ello ha de verse en él también un precursor de los movimientos filosóficos, particularmente del existencialismo” (1995: 941). La aseveración cobra fuerza no tanto porque sea –o no– el descubridor de Kierkegaard sino más bien porque el mismo Unamuno construye su obra a partir de un eje plenamente existencialista: el concepto de agonía, que “gravita [...] sobre el sujeto, el hombre que soporta en sus carnes aquel tremendo conflicto” de su propia existencia (942). En efecto, si se acuerda en que el existencialismo se interesa por el hombre en su singularidad, si “la existencia es algo constitutivo del sujeto que filosofa, y el único sujeto que filosofa es el hombre”, si el hombre en tanto sujeto que piensa será “aquello que él haya decidido ser” y si, en definitiva “la existencia es un ‘poder ser’, y por ello, es ‘incertidumbre, problematicidad, riesgo, decisión y empuje hacia adelante’” (1995: 528), se puede afirmar que Unamuno, a través de sus textos filosóficos pero en especial de sus personajes novelescos, traza una clara relación con la filosofía existencialista.

Acierta, pues, Karsian cuando afirma que

Unamuno –como se ha dicho ya- “hace una interpretación propia del hombre angustiado”. No sólo don Juan libra una lucha en su conciencia, sino también el cura Manuel de su *San Manuel Bueno*, su Abel Sánchez de la novela homónima y su Augusto Pérez de *Niebla*. De este modo, la inversión que Unamuno hace del mito de don Juan se corresponde con su propia filosofía, dentro de la cual el peso de la conciencia, la agonía diaria y la pesadumbre de la reflexión sobre la existencia lo acercan a la filosofía de tema existencialista.

6. Recapitulación

El *Hermano Juan* es un caso puntual de recepción productiva en tanto su autor, “estimulado e influido por determinadas obras literarias [...]”, crea una nueva obra de arte” (Moog-Grünwald 1987: 255).

Miguel de Unamuno responde y mantiene el diálogo abierto con la tradición literaria por medio de la modificación e inversión de un motivo: la del seductor. En esta respuesta a las voces de la tradición, propone un cambio de horizonte: se apropia de un personaje y modifica varios elementos. El primero de ellos consiste en transformar en un ser reflexivo a un personaje que se le ofrece como despreocupado por el futuro y por las probables consecuencias de sus actos. Este cambio es operado a través de la inversión de roles: mientras don Juan Tenorio vive del presente y su vida es acción, el Hermano Juan vive del pasado y su vida es una constante reminiscencia, bajo el signo de la duda, que Unamuno expresa a través del mecanismo de la metateatralidad. Es, por lo tanto, esta reminiscencia, esta anagnórisis, una segunda tragedia del personaje en tanto arquetipo, aunque gracias a ello gana nuevamente en humanidad.

El segundo de los cambios operados se manifiesta como fuerzas en pugna, en oposiciones e inversiones, al hacer de un personaje seductor y joven, un personaje seducido y avejentado. Si el texto fuese leído en clave histórica, se podría aventurar que Unamuno muestra metafóricamente –a través de la imagen invertida de don Juan–

la realidad de España durante el primer tercio del siglo xx, en contraste con la que muestra Tirso de Molina trescientos años antes.

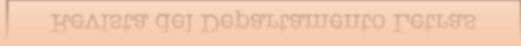
El don Juan de Unamuno es un personaje atrapado en una relación dialéctica: cae en la cuenta de quién es y quién ha sido pero sabe al mismo tiempo que no puede cambiar porque se reconoce un personaje de teatro, cuya característica es seguir cumpliendo el papel asignado. Esto lo convierte en un personaje *agónico*, es decir, en términos de Unamuno, un ser-en-lucha. Al igual que su antecedente más próximo, San Manuel Bueno, mártir de su falta de fe y de la imposibilidad de hacerla pública, libra una lucha en su conciencia. En este sentido, *El Hermano Juan* es un claro ejemplo de construcción de un personaje de factura estrictamente unamuniana.

Referencias bibliográficas

- Fajardo, D. (1987). “El Don Juan de Unamuno: ‘El Hermano Juan o el mundo es teatro’”. *Thesaurus*. Tomo LXII, Nº 2, pp. 370-379. [en línea, citado el 10.07.2009] Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH_42_002_098_0.pdf
- Karsian, G. (2000). “El arquetipo de Don Juan y el teatro del 98: los Machado, Valle-Inclán y Unamuno”. *II Conferencia de Hispanistas de Rusia*. Versión electrónica del Centro Virtual Cervantes, Documentos, sección II Literatura y teatro. [en línea, citado el 10.07.2009] Recuperado de: <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/Karsian.pdf>
- Lasaga Medina, J. (1998). “Don Juan, ante el milenio”. *El País*, Madrid, España, 13.03. [en línea, citado el 21.07.2009]. Recuperado de: http://www.elpais.com/articulo/cultura/Don/Juan/milenio/elpepicul/19980313elpicul_6/Tes?print=1
- Lasaga Medina, J. (2004). *Las metamorfosis del seductor*. Ensayo sobre el mito de Don Juan. Madrid: Síntesis.
- Luengo López, J. (2008). “Tenorios amanerados. Una lectura *queer* de la desmitificación del donjuanismo”. *Lectures du genre* Nº 5: Lectures théoriques, approches de la fiction. [en línea, citado el 10.07.2009] Recuperado de: http://lecturesduggenre.fr/lectures_du_genre_5/Luengo.html
- Maeztu, R. (1981). *Don Quijote, Don Juan y La Celestina*. 20ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- Martínez Fernández, J. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra

- Molina, T. (2008). *El burlador de Sevilla*. Ed. de Carmen Becerra Suárez. Madrid: Ediciones Akal.
- Moog-Grünewald, M. (1987). "Investigación de las influencias y de la recepción". En Rall Dietrich (comp.) *En busca del texto*. Teoría de la recepción literaria. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reale, G. y D. Antiseri (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder. Tomo III.
- Steiner, G. (1996). *Antígonas*. Una poética y una filosofía de la lectura. Barcelona: Gedisa.
- Unamuno, M. (1959). "El hermano Juan o el mundo es teatro". En *Teatro completo*. Ed. de Manuel García Blanco. Madrid: Aguilar.
- Unamuno, M. (1984). *La agonía del cristianismo*. 7ªed. Buenos Aires: Losada.
- Unamuno, M. (1995). *San Manuel Bueno, mártir*. Ed. de Mario J. Valdés. Barcelona: Altaya.
- Zorrilla, J. (1994). *Don Juan Tenorio. Traidor, inconfeso y mártir*. Ed., intr. y notas de José Luis Gómez. Barcelona: RBA Editores.



TIPO DE ARTÍCULO: Experiencias de aula	  
Las prácticas de lectura literaria en el nivel superior. Mediaciones, experiencias y emociones <i>Literary reading practices at the university. Mediations, experiences and emotions</i> Páginas 49-57	
Milagros Herrera	
Cátedra <i>Introducción a la Literatura</i> Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca	
<i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017	Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) milagrosjudith@hotmail.com Fecha de recepción: 17.jun.2014 Fecha de aceptación: 28.oct.2014

**Las prácticas de lectura literaria en el nivel superior.
Mediaciones, experiencias y emociones**

El presente artículo pretende ser una reflexión sobre la práctica de lectura literaria en el nivel superior. La tesis que da sentido a estas líneas sostiene que la lectura literaria planteada como <i>acontecimiento</i> y como <i>experiencia</i> posibilita una relación diferente entre los alumnos lectores y los libros. En el nivel superior, un ámbito educativo con fuertes tradiciones, la lectura literaria está asociada generalmente a un entrenamiento intelectual y a la búsqueda de sentidos autorizados y establecidos por la institución literaria. El rol del docente universitario del área de literatura, además de transmitir conocimientos relacionados con la historia, la teoría y la crítica literaria, que contribuyen a la formación docente, es formar lectores que a su vez, en un futuro, tendrán también la tarea de formar nuevos lectores. En este sentido, el docente cumple el papel de mediador, pues es quien permite re-crear y re-significar los aprendizajes. Por esta razón, el espacio universitario, también es propicio para reivindicar el acto de leer como una vivencia que privilegie lo subjetivo y que permita, a nuestros alumnos, la construcción de un espacio íntimo. Esta perspectiva se apoya en los argumentos de Jorge Larrosa (2003, 2009, 2013), Michèle Petit (2008, 2013), Fernando Bárcena Orbe (2009, 2013) y otros estudiosos, quienes conciben a la lectura como un encuentro con uno mismo, que nos permite <i>experimentar, sentir algo</i>. Palabras-clave: <i>Lectura literaria. Acontecimiento. Experiencia.</i>	Resumen	<i>This paper comprises a reflection on the practice of literary reading at university level. The thesis sustaining this idea argues that literary reading, when considered as an event and as an experience, enables a different relationship between readers/students and books. At university level, an educational area with strong traditions, literary reading is generally associated to an intellectual training and to finding meanings authorized and established by literary schools. The role of university teachers in the area of literature, in addition to transmitting knowledge related to the history, theory and criticism, contributing to teachers' training, should be to train readers who, in turn, will also have the task to form new readers. In this sense, the teacher plays a mediator role, he/she is the person who can re-create and re-shape meaning and learning. For this reason, the university level, is also a space to vindicate the act of reading as an experience emphasizing subjectivity and allowing our students to build an intimate space. This view is supported by Larrosa (2003, 2009, 2013), Petit (2008, 2013), Bárcena Orbe (2009, 2013) and other researchers who conceive reading as a meeting with oneself, that allows readers to experience, to feel something.</i> <i>Key words:</i> <i>Literary reading. Event. Experience.</i>
	Abstract	

Introducción

La clase de literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad. Y aunque la clase de literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la interrupción y la apertura del mundo.

Jorge Larrosa

En todos los ámbitos educativos, generalmente, la lectura literaria tiene como objetivo la construcción de sentido y requiere una respuesta inmediata del lector: resolución de consignas, interrelación con otros temas o textos, análisis -temático, semiológico, lingüístico- búsqueda de valores éticos y estéticos, indagación del contexto histórico cultural, entre otras. Sin duda, estos saberes que involucran los campos de la historia, la teoría y la crítica literaria contribuyen considerablemente a la formación de lectores y fortalecen sus conocimientos. Las prácticas tradicionales de lectura persiguen la comunicación y la comprensión. Éstas son necesarias e irremplazables porque constituyen el fundamento de los saberes académicos, científicos. Sin embargo, considero que, en algunas ocasiones, la lectura también puede plantearse como un *acontecimiento*, como una *experiencia singular*, especialmente en el terreno de la literatura. Desde este posicionamiento, buscamos una relación diferente entre los alumnos lectores y los libros o los textos escritos y privilegiamos la vivencia de emociones, la percepción de sensaciones y la incidencia en la subjetividad que provoca la lectura literaria.

En estas páginas, me gustaría pensar la práctica de lectura literaria en el nivel superior. En la universidad, una institución con fuertes tradiciones, la lectura literaria está asociada a un entrenamiento intelectual -que nos permite el análisis de los textos- y a la búsqueda de sentidos autorizados por la crítica -que nos posibilita redescubrir interpretaciones oficiales de una obra-. El ámbito

universitario es un espacio en donde el orden, la rigidez, lo reglado, lo preestablecido y lo autorizado por la institución literaria brindan seguridad, uniformidad y llevan al alumno hacia la formación humanista de acuerdo con un modelo que ya está fijado. Ante esto, me pregunto ¿Este aprendizaje contempla algo de nosotros mismos? Tanto para los docentes como para los alumnos, futuros docentes, el ámbito educativo abarca nuestras vidas. Entonces, lo que vivimos allí ¿tiene que ver con nosotros, con nuestra vida, con lo que *nos pasa*?

Experiencia, emoción, acontecimiento en el ámbito académico

Pienso que el espacio universitario, también es propicio para reivindicar el acto de leer como una vivencia que privilegie lo subjetivo y permita, a nuestros alumnos, la construcción de un espacio íntimo y como un *acontecimiento* que provoque la novedad y la ruptura de moldes. Esta perspectiva se apoya en los argumentos de Jorge Larrosa, Michèle Petit, Fernando Bárcena Orbe, María Teresa Andruetto y otros, quienes conciben a la lectura como un encuentro con uno mismo, que nos permite *experimentar, sentir algo* y transformarnos.

Para Jorge Larrosa, la lectura posee la capacidad de transformar al lector si éste puede establecer una relación íntima con el texto. Cuando la lectura literaria es acogida desde la sensibilidad, afecta la imaginación y la subjetividad del lector. Él retoma el sentido antiguo de la palabra imaginación como un medio esencial del conocimiento y recuerda la máxima del aristotelismo medieval: *nihil potest homo intelligere sine phantasmate*, no hay comprensión posible para el hombre sin imaginación. La ciencia moderna ha dejado de lado el valor cognoscitivo del término y lo ha asociado a otros como irrealidad, alucinación, ficción. La imaginación era mediadora entre lo sensible y lo inteligible, por eso Larrosa

encuentra una analogía entre imaginación y experiencia. Asimismo, advierte la capacidad de la imaginación para producir realidad, incrementarla y transformarla. En este sentido, propone “afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación” (Larrosa, 2003: 28). Para él, esto conduce a pensar la lectura como formación y así relacionar conocimiento y subjetividad:

Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (Larrosa, 2003: 25 – 26)

Desde este punto de vista, la lectura es una invitación a recrear el sentido, para obtener un significado que se revela sólo para nosotros, en nuestra interioridad. Cuando la lectura nos muestra algo nuevo de nosotros, algo que desconocíamos, nos transforma. Y nos hace vivir una experiencia.

Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos pero casi nada nos pasa... Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos). (Larrosa, 2003: 28 – 29)

Vivir una experiencia es distinto a tener

experiencia. Lo primero constituye un acontecimiento cuando confluyen ciertas condiciones: el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada. El saber de la experiencia es subjetivo y particular, no está afuera; sino que configura una sensibilidad, una forma humana particular. Tiene que ver con lo que somos y adquiere sentido en relación a nosotros mismos. Es el descubrimiento de algo nuevo y nuestro. Por eso permite la pluralidad, no busca la homogeneidad. Por el contrario, tener experiencia significa la posesión de una acumulación de saberes, en este sentido hace referencia a la repetición, a la confirmación de lo mismo. Larrosa sostiene que la pedagogía ha intentado controlar la experiencia de la lectura, someterla a la causalidad y reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento. Así la convirtió en un medio para un fin previsto.

María Teresa Andruetto, coincide con Larrosa cuando se pregunta ¿la ficción tiene alguna funcionalidad en la formación de una persona? ¿a dónde vamos cuando queremos saber algo de nosotros mismos? A esto, ella se responde:

Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, creo yo, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque viene a decirnos acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas... Palabra que llega por *lo que dice*, pero también por *lo que no dice*, por lo que *nos dice* y por *lo que dice de nosotros*, todo lo cual facilita el camino hacia el asombro, la conmoción, el descubrimiento de lo humano particular, mundos imaginarios que dejan surgir lo que cada uno trae como texto interior y permiten compartir los texto/mundos personales con los texto/mundos de los otros. (Andruetto, 2009: 32)

La lectura de ficción permite el encuentro de cada lector con su subjetividad y el descubrimiento de sí mismo. A la luz de estos razonamientos, pienso que en el ámbito académico también es posible generar este encuentro. Los estudiantes del

nivel superior pueden tener un espacio que les posibilite otras búsquedas en la literatura, que no sean las utilitarias: los sentidos culturales, históricos, éticos o estéticos. Estos ya están preestablecidos y autorizados por la crítica y la institución literaria y son universales, homogéneos, estables. Por supuesto que, estos conocimientos no se desechan en este planteo; al contrario, se valoran porque son indiscutibles y totalmente necesarios para la formación académica.

Con esta reflexión, intento pensar en una apertura de posibilidades en torno a la relación entre los textos literarios y los lectores en el ámbito del nivel superior. ¿Por qué no dar lugar, en alguna oportunidad, a que los alumnos lectores sientan que lo que enseñamos tiene que ver con ellos? Esto se plantea Michèle Petit cuando recuerda su propia experiencia con el sistema educativo y propone que los docentes, como mediadores, podríamos obtener respuestas satisfactorias de los estudiantes si compartimos lo que nos gusta, lo que nos emociona, lo que nos conmueve. En sus investigaciones comprueba que, muchas veces, el sistema educativo convierte la lectura en una obligación sin sentido para los alumnos. Reconoce que los docentes cargan con una gran responsabilidad: enseñar a sus alumnos a dominar la lengua; analizar textos, descifrarlos; transmitir la pasión de leer. Petit devela que así como en muchos casos, los alumnos se sienten desalentados a leer; en muchos otros, la apertura de los docentes, su afabilidad, su acompañamiento, su hospitalidad, su capacidad para brindar un espacio de libertad, fomentaron el acceso a los libros:

Con estos maestros, la lengua, el saber... se vuelven acogedores, hospitalarios. Esos textos absurdos, polvorientos, de repente cobran vida. Curiosa alquimia del carisma. Del carisma o, una vez más, de la transferencia. Evidentemente, no toda la gente puede desencadenar esos movimientos del corazón. Pero, en cambio, creo que todos: maestros, bibliotecarios o investigadores, podemos interrogarnos más sobre nuestra propia relación con la lengua, con la lectura, con la literatura. Sobre nuestra propia capacidad para vernos afectados por lo que surge, de

manera imprevisible, a la vuelta de una frase. Sobre nuestra propia capacidad para vivir las ambigüedades y la polisemia de la lengua sin angustiarnos. Y para dejarnos llevar por un texto, en vez de intentar dominarlo siempre. (Petit, 1999: 166 - 167)

Para la antropóloga francesa, la lectura también provoca la transformación, el encuentro con nosotros mismos. Es una experiencia irremplazable porque está ligada a lo íntimo, a la especificidad humana:

Ahí donde la experiencia de la lectura tal vez sea irremplazable es cuando abre los ojos o suscita ese pensamiento vivo, cuando hace que surjan ideas, sugiere asociaciones insólitas, cuando inspira, despierta. El valor de la lectura son esos momentos en que surgen palabras, en que se tejen lazos, en que somos como fecundados. (Petit, 2013: 8)

Desde la mirada de Bárcena Orbe, también cobra relevancia la experiencia. Para él, los nuevos sentidos se revelan y se liberan cuando el aprendizaje es una invitación a re-crear y se presenta como un acontecimiento:

El aprendizaje (es) algo que *nos* ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiar nuestras vidas, o la conciencia que de ellas tenemos... El aprender, la experiencia de aprender, es un *acontecimiento*, una experiencia singular... Es, pues, una *revelación*(...). No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia... Tomo aquí, por tanto, la expresión «acontecimiento» en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de *sufrirla*, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar... El valor del aprender reside... en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña... Nos transforma en otro. Es así como en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo —un sentido recreado— estalla delante de nosotros. (Bárcena Orbe, 2000: 5 -

6)

Este autor habla de la necesidad de plantear la lectura como experiencia, aunque esto suponga un caos, un desorden; porque en este caso, el lector tiene que abrirse a lo que pueda pasarle. Él defiende una lectura sin riendas, liberadora. No persigue la funcionalidad de la lectura que está dotada de un significado previamente establecido, sino que la concibe como un encuentro que, por ser directo y personal, es arriesgado. Para él, es esencial el tipo de relación que se establece en un ámbito educativo. El auténtico aprender está basado en el tacto educativo, en la libertad, el respeto, la cercanía, la generosidad, la novedad.

El recorrido realizado a través de las concepciones de los autores citados, nos evidencia que hay muchos puntos en contacto entre ellos. Desde esta órbita, la lectura contempla la experiencia, lo particular y emotivo, la pasión, los deseos e intereses y la huella que deja en la interioridad del sujeto lector. Los argumentos planteados sostienen que la lectura literaria nos conmueve, nos afecta, nos interpela, nos atraviesa; en definitiva, nos conecta con lo profundamente humano. Esta propuesta puede suponer un riesgo en el universo educativo, ya que se constituye como una práctica imprevisible, difícil de evaluar; porque pone en juego las vivencias, las sensaciones, la emoción, el cuerpo. Es diferente a la experimentación que es limitada y se puede dominar. También, es posible que existan ciertas tensiones con respecto a este modo de pensar la lectura, porque en una institución educativa, el docente debe seguir una serie de normas que priorizan la disciplina, el orden, la quietud de los estudiantes. Por ejemplo, en algunos casos, se considera que el buen profesor es aquel que puede mantener a sus alumnos inmóviles, mirándolo fijamente, atendándolo y se ve como anormal, inoportuno o desprolijo un docente que proponga a sus alumnos movilizarse, sentarse en el piso, salir al patio, escuchar o cantar una canción, interrelacionarse a través de lo lúdico, entre otras actividades.

Por otra parte, el docente también se ve

presionado por los tiempos que se estipulan en el calendario académico: cumplir con una cantidad de temas vistos hasta una determinada fecha; lo cual, a veces, no le permite detenerse, suspender el juicio, callar y dejar a los estudiantes escuchar un texto porque está comprometido a seguir el curso acelerado del tiempo.

Además, el sistema educativo tiene objetivos que no atienden el aspecto íntimo del estudiante. A pesar de esto, la literatura inquieta nuestra sensibilidad. Todavía recuerdo la sensación que me causaron aquellos versos en mis primeros años del Profesorado:

“no te salves ahora
ni nunca
no te salves
no te llenes de calma
no reserves del mundo
sólo un rincón tranquilo
no dejes caer los párpados
pesados como juicios”

¿Qué tenían estos versos de Benedetti? Me inquietaron desde ese primer encuentro. Me permitieron *sentir algo* que no podía decir con mis palabras y que seguramente no estaba planificado en el plan de clases, sin embargo, provocaron una transformación en mí. Me mostraron algo que estaba dentro de mí, pero antes no lo había podido ver. Estos versos aún hoy siguen conmoviéndome. A la luz de este recuerdo, pienso cuán valioso puede ser abrir un espacio en el nivel superior para la lectura como experiencia y permitir que la literatura sea acogida por diferentes sensibilidades. Me parece que al propiciar un encuentro íntimo entre el texto y las distintas subjetividades que pueden ser interpeladas y transformadas, la literatura también será importante por el sentido que descubrimos en ella, en relación a nosotros mismos. Esto no desestima los saberes que obtenemos desde la historia, la teoría y la crítica literaria. Es indudable su importancia en todos los niveles educativos, especialmente en el universitario. Este planteo presenta una alternativa que amplía los modos de pensar la práctica de lectura literaria. Es decir que, esta propuesta no busca convertir al texto

en algo para analizar, ni pretende escuchar una sola voz, ni persigue el consenso, ni la homogeneidad; sino que abre una posibilidad de resignificación. Por esto, da lugar a la pluralidad. Aunque no podemos causar la experiencia, podemos intentar crear las condiciones para que se produzca: promover el encuentro con un texto, crear un momento, proponer escuchar y sentir las palabras y mostrar, como docentes, nuestra propia experiencia de lectura. Es posible que de esta manera, la literatura afecte y deje huellas perdurables en nuestros alumnos.

Por otra parte, creo que el rol del docente universitario del área de literatura; además de transmitir conocimientos que contribuyen a la formación docente; es formar lectores que a su vez, en un futuro, tendrán también la tarea de formar nuevos lectores. Entonces, considero que crear la ocasión para leer, montar escenarios de lectura, proponer lecturas lúdicas, poner en juego las vivencias y las emociones en el contexto universitario es acercar a los estudiantes al ejercicio de su profesión. Es dar lugar a un vínculo más íntimo entre los alumnos lectores/ futuros docentes y la lectura literaria. Imagino que ellos, una vez docentes, reproducirán y potenciarán las estrategias y mostrarán a sus alumnos que a la literatura no sólo se la analiza y se la interpreta, sino también, y sobre todo, se la siente. En este sentido, el docente universitario cumple el rol de mediador, pues es quien permite recrear y resignificar los aprendizajes. Imagino cuán fructífera puede resultar una propuesta de lectura ofrecida desde una actitud sutil y amorosa y desde la propia experiencia. De esta manera, el vínculo entre lectores y literatura se hace significativo. Pues, no se trata de transmitir saberes, sino de propiciar la vivencia de sensaciones y emociones, de provocar interés con nuestro propio interés. Esto es: mostrar que el lugar de llegada no es nuestra interioridad, ni nuestros conocimientos, ni nuestras representaciones internas; sino dejar un espacio de libertad y permitir al alumno lector pensar qué le pasa cuando lee, qué sensaciones le erizan la piel y los recuerdos, de qué manera puede sentirse vivo a través de la palabra literaria. De esta

manera, la lectura puede llegar como una invitación, como una oportunidad. Creo que en estas condiciones, más allá de las instancias de acreditación propias de los estudios universitarios, el alumno puede establecer una relación diferente con la literatura, puede contagiarse de las ganas de leer, sentir la necesidad de apropiarse de una experiencia que parece gratificante porque queda en evidencia la relación que mantiene el mediador con los libros.

Desde la perspectiva de la formación profesional en las universidades, Andrea Brito reflexiona sobre la lectura en el contexto de los estudios superiores y se propone problematizarla en relación con los sentidos y los usos profesionales. La investigadora afirma que la lectura es una práctica habitual en la vida universitaria, pues constituye aprendizajes fundamentales y herramientas que permiten desplegar y organizar el pensamiento. Sin embargo, sostiene que el ejercicio de esta práctica en el contexto universitario no se ajusta a la realidad profesional. Por esto, busca poner en tensión la lectura como práctica de formación y como práctica de profesión. Ésta cumple un rol fundamental, puesto que posibilita la construcción de la identidad y constituye procedimientos que permiten la integración a los modos de hacer de una profesión. Es decir que, propone la práctica de lectura como un medio de apropiación de los saberes para la formación profesional.

En el ámbito académico, esta práctica, muchas veces, está cargada de una fuerte presión normativa y se encuentra desligada de su funcionalidad profesional. Por esto, Brito sostiene que en la búsqueda de formación del perfil profesional, la lectura no debe estar alejada de las particularidades de los campos disciplinares y de los haceres profesionales. Es decir, la autora propone una articulación más directa entre la experiencia universitaria como un campo de formación y el ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, también sugiere repensar el sistema de acreditación y certificación de saberes, de manera que éste pueda contemplar no sólo el saber disciplinar, sino también el saber profesional.

La autora coincide con Jorge Larrosa en cuanto a que en el nivel superior, el conocimiento tiene un carácter incuestionable, configura nuestras representaciones como docentes del nivel y orienta nuestras prácticas de enseñanza desde determinados supuestos. Sin duda, nos apropiamos de un universo de propuestas de enseñanza, entre las que se cuentan los modos que proponemos para leer, los abordajes que realizamos de los textos. Muchas veces, nuestras prácticas universitarias buscan ser acordes al nivel en el que nos manejamos y están compenetradas también de la rigidez que caracteriza a este ámbito. Por esto, quizás exista cierta tensión para naturalizar algunas prácticas alejadas de la tradición o aportar nuevas formas de leer. Hay tareas de lectura que son propias de la rutina académica, pero también se pueden poner en juego otras que adquieren significación e importancia en el contexto de los estudios superiores porque están estrechamente ligadas a la futura práctica docente. Por ejemplo, la modalidad de taller que abre diferentes posibilidades, muchas veces, es incompatible con el formato de dictado de clases de una cátedra universitaria. En este sentido, se convierten en propuestas valiosas para abordar ciertos textos literarios, aunque no estén consideradas entre las prácticas tradicionales de formación universitaria. Para Brito, la implementación de nuevas estrategias no significa excluir aquellas que ya tienen un sentido propio en el contexto de la vida universitaria. "Pero balancea la atención sobre la adquisición o fortalecimiento de habilidades desde una perspectiva remedial o con sentido específico en un tramo de la formación hacia la apropiación de modos particulares en ciertos campos profesionales." (Brito, 2014: 9)

En algunas ocasiones, plantear otras estrategias significa romper lo uniforme, lo oficial, lo preestablecido en el ámbito académico.

Lo "académico" aquí adopta otra connotación ya que las coordenadas que orientan las prácticas de formación, en particular las de lectura y de escritura, no son solamente las que permiten transitar -y acreditar y/o

certificar- los trayectos de formación sino aquellas que sustentan la producción y circulación del conocimiento dentro y fuera de ese ámbito. Lo académico, entonces, no está dado por el rasgo de la cultura universitaria que define unas ciertas habilidades y enmarca unas formas y estrategias comunes y posibles para acceder al conocimiento de cualquier disciplina sino, más bien, por los rasgos que definen las lógicas de producción y los criterios de validación del conocimiento en los diferentes campos disciplinares y de los cuales se derivan, en consecuencia, modos pertinentes para su apropiación en el trayecto de formación universitaria.

Asimismo, lo "académico" implica asumir una parte de la cuestión, aquella que atiende a una dimensión de las identidades profesionales. Pero no debemos olvidar que el ejercicio de una profesión contempla otras dimensiones no vinculadas directamente con la producción y circulación del conocimiento del campo disciplinar al que pertenece pero que, sin embargo, demanda y se configura a través del dominio de ciertas prácticas entre las que se incluye la lectura y la escritura. (Brito, 2014: 10 - 11)

Britto deja como reflexión pensar la lectura desde las particularidades de los campos disciplinares y de los haceres propios del ejercicio de la profesión. Entonces, siguiendo a esta autora, en el ámbito universitario es válido incorporar otros modos de leer que además de permitir a los alumnos vincularse con la literatura desde la experiencia íntima, persiguen como horizonte el perfil profesional que se busca formar en una institución del nivel superior.

Reflexión final

Estimo que, desde esta perspectiva que hace eje en la experiencia singular del leer, así como en la posibilidad de transformación del lector a partir de esa experiencia, se abre la oportunidad de la recreación en el enseñar y en el aprender. Para Larrosa, el sujeto de hoy es pobre de experiencias. Tiene exceso de información, de opinión y de trabajo. Además, sufre la falta de tiempo. No tiene espacio para la interrupción de su vida habitual. No puede detenerse a escuchar su interioridad, ni la

de otros. Entonces, ¿por qué no dar un lugar al mundo interior del lector, aún en el ámbito académico? ¿Por qué no involucrarnos con esa parte de subjetividad que pone a jugar la literatura? ¿Por qué no proponer a nuestros alumnos lectores del nivel superior que se encuentren con su interioridad, que descubran cuál es la emoción íntima que les puede despertar algún texto? Descubrir una ideología, una mirada de mundo, un tiempo y descubrir las propias sensaciones, pensamientos y sueños a partir de un texto literario en una clase de literatura, conformaría una experiencia irremplazable que daría un sentido valioso al aprendizaje y a la vida de cada lector. Además significa abrir un camino para su futuro docente, mostrarle que en el ejercicio de su profesión puede optar por distintas estrategias, según los textos, los momentos, los lectores. Estoy convencida de que el espacio universitario también puede ser un lugar para que la lectura literaria sea vivida en la intensidad, para que nuestros alumnos sientan que lo que *enseñamos* tiene que ver con ellos. En definitiva, un lugar de acogida en donde, como expresa Larrosa, se lea para sentirse vivo, *gratuita y sorprendentemente vivo*.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M.T. (2009): *Hacia una literatura sin adjetivos*, Córdoba: Comunic-Arte.
- Andruetto, M.T. (2013): "Sobre el acceso al exceso". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Bárcena Orbe, F. (2009): "Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones". *Revista Todavía*. (Buenos Aires. Fundación OSDE). 2009. Recuperado de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia/22/21.entregeneraciones02.html>
- Bárcena Orbe, F. (2013): "Leer como salvajes. Recuperación de la educación como gesto literario". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Bárcena Orbe, F. (2013): "El aprendizaje como acontecimiento ético". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Benjamín, W. (1989): "Juguetes y juego" (fragmento). En Alvarado, Maite y Horacio Guido (1993) (comp.) *Incluso los niños. Apuntes para una*

- estética de la infancia*. Buenos Aires. La Marca.
- Brito, A. (2014a): "Leer y escribir en la Universidad". En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Brito, A. (2014b): "Lo mismo y lo otro. Cultura escolar, jóvenes y lectura". En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Cano, F. (2013): "Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Jarkowski, A. (2014): "¿Habrà pasado en el futuro? Lectura literaria y jóvenes". En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Larrosa, J. (2003): "El ensayo y la escritura académica". *Revista Propuesta Educativa*, 12, 26, Buenos Aires, FLACSO.
- Larrosa, J. (2013): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2013): "La experiencia y sus lenguajes". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Larrosa, J. (2005): "Una lengua para la conversación", en LARROSA, Jorge y Carlos SKLIAR (eds.) *Entre Pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 25-40.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008) *Una infancia en el país de los libros*. México. Océano.
- Petit, M. (2013a): "Al principio fue la experiencia del otro". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Petit, M. (2013b): "Leer y liar". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Petit, M. (2013c): "Transmitir el hábito de la lectura es una tarea sutil". Entrevista. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperado de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Zambrano, M. (2005): "Hacia un saber sobre el alma" en *Hacia un saber sobre el alma*. Buenos Aires. Losada, 13 – 26.



TIPO DE ARTÍCULO: Experiencias de aula	
Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias de escritura electrónica <i>Notes and didactic reflections concerning two experiences of electronic writing</i> Páginas 58-67	 Letralia Revista del Departamento Letras
Alejandra Márquez	
Cátedra <i>Didáctica de la Lengua y la Literatura</i> Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca	Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR) prof.ale.marquez@gmail.com
<i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017	Fecha de recepción: 09.sep.2014 Fecha de aceptación: 12.mar.2015

La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) es una realidad que se manifiesta de diversos modos en el escenario escolar. En las escuelas privadas, mediante iniciativas institucionales que procuran el funcionamiento de salas de informática y/o la conexión a Internet; en los establecimientos públicos, a través de la entrega de equipos portátiles distribuidos por programas oficiales de inclusión digital (Conectar Igualdad), y junto con estas líneas de acción sistematizadas, dicha presencia se manifiesta con los equipos que portan y utilizan los alumnos casi masivamente, como es el caso de los celulares y de las tablets. Pese a este contundente panorama general, y a la luz de las evidencias que relevan las investigaciones sobre uso educativo de las TIC, principalmente, a través del estudio de casos, su integración en las prácticas de enseñanza no está generalizado y hace prever que la transformación de las prácticas que las incluya, supondrá un paulatino proceso de acercamiento, distanciamiento y reacomodación entre las implicaciones socioculturales los nuevos artefactos y los distintos aspectos de la cultura escolar. En virtud de este contexto y en el marco de un estudio realizado para la tesis de maestría <i>Prácticas de enseñanza con TIC: el caso del área de Lengua y Literatura</i>, la presente comunicación ofrece referencias y reflexiones sobre la escritura electrónica que surgen en torno al uso del presentador de diapositivas. Dicha herramienta es a la que habitualmente apelan los docentes cuando deciden incorporar las TIC en sus clases, según el trabajo de campo efectuado. Palabras-clave: <i>Escritura electrónica. TIC. Enseñanza de la lengua y la literatura.</i>	Resumen Abstract	<i>The presence of the Technologies of the Information and the Communication (in forward TIC) is a reality that demonstrates of diverse manners in the school scene. In the private schools, by means of institutional initiatives that try the functioning room of computer science and / or the connection to Internet; in the public establishments, across the delivery of portable equipments distributed by official programs of digital incorporation (To connect Equality), and together with these lines of action systematized, the above mentioned presence demonstrates with the equipments that the pupils carry and use almost massively, since it is the case of the cellular ones and of the tablets. In spite of this forceful general panorama, and in the light of the evidences that relieve the investigations on educational use of the TIC, principally, across the study of cases, his integration in the practices of education is not generalized and makes foresee that the transformation of the practices that includes them, there will suppose a gradual process of approximation, distancing and reaccommodation between the sociocultural implications the new appliances and the different aspects of the school culture. By virtue of this context and in the frame of a study realized for the thesis of mastery Practices of education with TIC: the case of the area of Language and Literature, the present communication offers references and reflections on the electronic writing that they arise concerning the use of the presenter of slides. The above mentioned tool is to that habitually the teachers appeal when they decide to incorporate the TIC in his classes, as according to the effected fieldwork.</i> <i>Key words:</i> <i>Electronic writing. TIC. Teaching of language and literature</i>
--	--------------------------------	--

Introducción

Para comenzar, aclaramos que los datos y referencias sobre los cuales se construye la presente comunicación forman parte de una producción mayor, una tesis de maestría¹ recientemente concluida.

La pregunta que motivó la organización y desarrollo de la indagación fue la siguiente: ¿Qué características disciplinares, pedagógicas y tecnológicas tienen las prácticas de enseñanza con TIC en el área LyL? Para responderla seguimos los siguientes pasos: diseño de la investigación, elaboración del marco teórico y selección de los casos.

En primer lugar, diseñamos un estudio de caso instrumental para el que estipulamos un alcance exploratorio-descriptivo. Luego, construimos un marco referencial que nos permitió precisar nuestro objeto de estudio y como también el marco teórico que empleamos para sustentar la exploración. Finalmente, sobre estas bases teórico-metodológicas, seleccionamos tres casos y efectuamos a través de un trabajo de campo el relevamiento de datos sobre las prácticas a partir de la categoría “tareas de enseñanza” siguiendo los planteos teóricos que sobre ellas formula Gimeno Sacristán (2007). En relación con las tareas, consideramos tres aspectos: los *contenidos* que los profesores abordaron con intervención de las TIC, las *estrategias didácticas* a las que apelaron para hacerlo y el *uso de las TIC* que fue posible identificar en ese contexto didáctico.

Una idea clave de nuestra investigación es que las tareas de enseñanza no se construyen ni se sostienen en un *vacío*. Por el contrario, éstas explicitan diversas decisiones del docente sobre lo que enseña, la manera en que lo hace y los recursos que utiliza.

Sobre la base de esta idea y, teniendo como objetivo una caracterización de las prácticas, utilizamos como referencia para efectuarla los tres componentes del modelo denominado TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) de Mishra

& Khoelher (2006). “Este marco conceptual identifica algunas cualidades esenciales del conocimiento que los docentes necesitan para poder integrar de manera consistente la tecnología en la enseñanza, teniendo en cuenta la naturaleza compleja, multifacética, dinámica y contextualizada de este conocimiento” (Manso *et al.*, 2011: 81).

El modelo se construyó sobre la base de estudios empíricos acerca de los tipos de conocimiento que intervienen en las prácticas docentes cuando éstos utilizan tecnologías y sus autores le atribuyen, entre otras finalidades, la de orientar y evaluar el diseño de *buenas prácticas de enseñanza con TIC*.

En este punto, es importante señalar que el contexto general de investigación no posibilitó el reconocimiento de buenas prácticas con TIC de otras que no lo fueran, sino todo lo contrario: pudimos identificarlas con gran dificultad y en momentos muy específicos del desarrollo de la actividad áulica, dentro de los contextos institucionales que visitamos. No obstante esto, distinguimos en el modelo Mishra & Khoelher una estructura conceptual a partir de la cual, no solo era posible identificar los rasgos de una práctica de enseñanza con TIC, en un determinado campo disciplinar, sino que también era posible hacerlo atendiendo su complejidad. Es decir, para sustentar nuestro estudio exploratorio nos valimos de las propiedades descriptivas del modelo y de su capacidad de contener y organizar los datos relevados a lo largo del análisis de las tareas. Una vez finalizada la instancia de análisis, logramos responder la pregunta de la cual partimos y elaborar las correspondientes conclusiones.

En el presente artículo comunicación brindamos algunas notas teóricas y reflexiones sobre las características y desafíos del tratamiento didáctico de la escritura en soporte electrónico que registramos en el contexto de realización de tareas de producción. En tal sentido, para comenzar, señalaremos dentro de qué

¹ Título de la tesis: “Prácticas de enseñanza con TIC: el caso del área Lengua y Literatura”

marco referencial e investigativo se encuentra ubicada la temática de la escritura que formalmente se denomina *electrónica*.

2. Marco Teórico

2.1. La escritura electrónica y sus rasgos

Los estudios sobre literacidad electrónica se inscriben dentro del marco de los "Nuevos Estudios sobre Literacidad" que se ha venido desarrollando desde la década del 80' principalmente en Inglaterra (Barton y Hamilton, 1998) y en Estados Unidos (Gee, 2004). Con respecto a elaboraciones en nuestra lengua, se han realizado algunos estudios en esta línea en países como Perú (Zavala, 2002) y México (Kalman, 2003) y en España, con los aportes de Daniel Cassany, esta corriente se introduce con el nombre de perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura. Un concepto clave en esta perspectiva –que crea puentes entre las actividades y los textos– es el de práctica letrada. Algunos lo han definido como las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, o en términos más sencillos, como maneras de leer y escribir (Zavala, 2009: 25-26).

Desde esta perspectiva, cada manera de leer y escribir adquiere rasgos y modalidades propias que estarán determinadas y configuradas por el contexto en el que se inscribe y desarrolla. Esto desemboca en la existencia de una amplia variedad de prácticas letradas y, por ende, en una literacidad también diversa. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y a partir de ello, la expansión del fenómeno Internet, nos enfrenta, como afirma Daniel Cassany (2006) a un *movimiento migratorio de la literacidad hacia los formatos electrónicos* que se produce con un ritmo rápido e irreversible. En este contexto, surgen novedosos modos de vinculación, apropiación y abordaje de los textos, que dan paso a una nueva literacidad. Teniendo en cuenta todo lo expuesto, podemos señalar que actualmente existe una gran variedad de prácticas letradas que están atravesadas por una *literacidad electrónica* que incluye al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica (Cassany, 2006:177). Ahora bien, ¿Cuáles son los rasgos de la escritura electrónica?

2.1.1. Rasgos de la escritura electrónica: el caso de la presentación de diapositivas

“El desarrollo tecnológico ha provocado que una gran parte de los textos que nos rodean estén formados de manera intrínseca por más de una modalidad (...)” (Aparicio Terrasa & Castellá Lidón, 2009:217). Para definirla de un modo sencillo, podemos decir que la escritura electrónica tiene como rasgo distintivo admitir la confluencia de diversos modos de representación de los significados: textual, visual, sonoro, cuyo producto final es un texto multimodal. En otras palabras, Las Presentaciones de Diapositivas o (en adelante, PD) son un ejemplo de este fenómeno. Se elaboran mediante un programa sencillo en el que convergen texto, sonido, imagen, animaciones y enlaces. Desde el punto de vista funcional, fueron concebidas para complementar y/o acompañar el discurso oral. Todos estos rasgos, inciden en la recepción y en la producción de estos textos multimodales y suponen el procesamiento singular y complejo de lo que en ellas se lee (en el caso del receptor) y de lo que en ellas se escribe (en el caso del productor). Es decir, las presentaciones nos brindan posibilidad de “construir significados más complejos de manera más sofisticada, pero también tiene un alto costo cognitivo” (Aparicio Terrasa & Castellá Lidón, 2009: 230).

3. La escritura electrónica en el aula

Hoy en día, el uso de los procesadores de texto posibilita la flexibilidad en la escritura, copiar textos, compararlos, eliminar sus partes, todo con el toque de unos cuantos botones. Pero, con el uso de las computadoras, ¿puede hablarse de una revolución en la escritura/lectura? Después de todo, podría admitirse que más que una herramienta para la escritura, el procesador de textos podría ser entendido como una herramienta tipográfica, puesto que la computadora no enseña cómo escribir electrónicamente.
(Gomez Espinosa, 2006: 42)

Las tareas de escritura son habituales en un aula de Lengua y Literatura con distintos

Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias de escritura electrónica

fines y en el marco de distintos temas. No obstante esto, en los casos que analizamos, hubo un elemento que las situó en un nuevo contexto de desarrollo: las distintas producciones que las profesoras propusieron realizar requirieron el uso de la computadora como soporte de la escritura.

La intervención didáctica es fundamental para desarrollar escritores capaces de participar adecuadamente en su contexto sociocultural a través de las prácticas de escritura que cada situación comunicativa requiera. Ahora bien, realizar en el aula el ejercicio de estas nuevas prácticas de escritura supondrá para el docente estar dispuesto a efectuar rupturas metodológicas, pero sobre todo, a contemplar las singularidades que reviste el uso de la palabra escrita en un contexto electrónico. A continuación presentamos dos ejemplos concretos de prácticas en las que el soporte de la escritura es electrónico para reflexionar a partir de ellas sobre las implicancias didácticas de su abordaje.

4. Reflexión

4.1. Caso 1: Profesora Vanesa (Colegio Privado “Enrique Hood”)

Las tareas que la docente del caso 1 organiza se desarrollan a lo largo de seis clases que se concretan en el segundo semestre (octubre-noviembre) del ciclo lectivo 2013. A lo largo de este período la docente propone tareas que implican el uso de las TIC, tanto dentro como fuera del aula. Todas ellas se llevan a cabo en torno a la lectura de *El diario de Ana Frank*. A continuación, las presentamos (Tabla 1).

Las 6 clases y sus respectivas tareas	
Clase 1 Clase 2 Clase 3	Tarea 1: Proyección y toma apuntes de las informaciones condensadas en un video documental sobre la Segunda Guerra Mundial y el Nazismo.
Clase 4	El diario de Ana Frank (Lectura) (Primera entrega de consignas para elaborar una presentación de diapositivas sobre la Segunda Guerra Mundial y el Nazismo)
Clase 5	Omisión de la tarea por parte de los alumnos - No se concretan las exposiciones solicitadas → El diario de Ana Frank (Lectura)
Clase 6	Tarea 2: Exposición grupal de las presentaciones de diapositivas elaboradas por los alumnos

Tabla 1. Resumen de las tareas desarrolladas en el caso 1

La tarea que sobre la que reflexionamos se titula *Presentación grupal de PowerPoint*. Las consignas son:

- 1) *Basándote en lo explicado en clases, caracterizar al movimiento Nazi.*
- 2) *¿Cuál fue la situación de los judíos desde la llegada de Hitler al poder?*
- 3) *Ubica en el mapa planisferio a los países en conflicto (en el contexto del diario de Ana Frank)*
- 4) *Intenta, mediante reflexiones y palabras propias, exponer por qué se gestó la Segunda Guerra Mundial y qué consecuencias trajo.*
- 5) *Recomendación: Emplear imágenes tomadas de fuentes oficiales, como también, otras que creas acordes; intercalarlas con conceptos, esquemas, ideas*

La profesora comienza la clase reconociendo el cumplimiento y la presentación misma de la tarea de los chicos. Pasa el primer grupo y la docente les formula preguntas con las que busca conocer las alternativas organizativas del trabajo (lugar de las reuniones, si hubo acuerdos o no, etc.). Los alumnos responden todas sus inquietudes y luego le explican que primero resolvieron la guía de preguntas para obtener la información que volcarían en las diapositivas. A continuación, le consulta al equipo de dónde obtuvieron la información puesto que tenían libertad para usar las fuentes de los datos. Los chicos responden: “*De Internet*”, “*De Wikipedia*”.

La docente hace que los alumnos, tanto los expositores como los observadores, se detengan en cada diapositiva: pregunta por las imágenes y el fundamento de su elección, observa cuestiones de formato (alineación, tipo de letra), corrige cuestiones de sintaxis. Pasa el segundo grupo.

Nuevamente, les pregunta a los chicos cómo armaron la presentación. Luego reformula su pedido y les dice que *primero “muestren” y luego expliquen*. A diferencia de la anterior esta segunda presentación tiene animación en los textos.

Finaliza la proyección y la profesora les pregunta otra vez por cuestiones

organizativas (si se reunieron, cuándo, cuánto tiempo, etc.) Luego, les consulta puntualmente por el efecto de movimiento que incorporaron en los textos de su trabajo.

Les pide que no “saquen” la presentación de la computadora y se dirige a ella para revisar más de cerca el trabajo de los alumnos. Registra en las diapositivas y con rojo lo que deben modificar. Además, pide las carpetas de los grupos: allí, coloca la nota y les consigna qué deben modificar para mejorar su trabajo. Las correcciones apuntan, sobre todo, a reformulaciones en la organización de la información. Sugiere: resumir, esquematizar, agrupar ideas, etc. Sobre todo, porque los alumnos, en general, colocan datos “en bloque”, “copiados y pegados” de las fuentes. Todo el procedimiento: proyección, explicación del proceso de trabajo y corrección, se repite con los restantes grupos. Vanesa les dice que todas versiones corregidas de las presentaciones van a verlas la próxima clase.

El contenido

En relación con el contenido se trata de una tarea de producción en la que la profesora pauta el uso del editor de presentaciones digitales para representar el contexto sociohistórico de un texto literario (El Diario de Ana Frank) que es pasible de tener singulares características: reunir en su conformación elementos verbales, icónicos, audiovisuales e hipertextuales. Es decir, se trata de un texto multimodal. Esto no se logra acabadamente en las clases.

En este sentido, la tarea que propone la docente implica el ejercicio de una nueva práctica letrada cuya complejidad reside, precisamente, en que su elaboración supone un manejo estratégico del potencial comunicativo del soporte en el que se materializa (el soporte electrónico) y de las características que adquieren los mensajes en él.

La estrategia didáctica

La tarea se desarrolló con algunos inconvenientes desde su planteo. Inicialmente, los alumnos se resistieron un poco a aceptarla y, más adelante, demoraron la entrega de la producción una

semana más del plazo pautado por la profesora. Finalmente, los alumnos expusieron sus presentaciones. No obstante, el proceso mismo de elaboración de esa nueva textualidad no se produjo en el aula. En ese sentido, cuando de producciones se trata, la docente solo accede al producto terminado que presentan los estudiantes.

El limitante para que la tarea no se desarrolle en el aula responde a cómo se pauta y distribuye el manejo de los recursos en la institución. La sala de informática del colegio cuenta con equipos que poseen el programa, no obstante, cuando entrevistamos a la profesora, señaló que tiene poca certeza de contar con el espacio y sus recursos cuando ella lo

Las pautas que brindó la docente son claras en relación con el tipo tratamiento que desea que los alumnos efectúen de las informaciones. No obstante, no son tan detalladas o diversas con respecto a las posibilidades comunicativas y expresivas de la herramienta.

Una vez que los alumnos presentan la tarea, observamos dos cosas: las presentaciones no son solo “simples” en relación con el uso de los recursos expresivos y comunicativos del programa sino también inadecuadas.

Con respecto a las aplicaciones del programa (gráficos, sonidos, enlaces, efectos de movimiento, etc.), los grupos utilizan prácticamente las más básicas (diversidad de color y tamaño de fuentes e inclusión de imágenes). Solo un grupo incorpora efectos de movimiento en los textos de su presentación.

Con respecto a la evaluación de la profesora tiene en cuenta los siguientes criterios:

- 1- Cumplimiento de la tarea
- 2- Proceso de trabajo grupal
- 3- Uso de las fuentes de información
- 4- Sintaxis y corrección gramatical de los datos textuales
- 5- Organización de la información (esquemas, títulos, subtítulos, diagramas, etc.)
- 6- Uso de otros objetos del programa (imágenes, efectos de animación)

Notamos que el criterio 1, que denominamos *cumplimiento* es el más importante para la profesora. La relevancia de este criterio se pone de manifiesto

cuando la profesora señala que todos los trabajos están *Aprobados* más allá del tipo de desarrollo que presenten. Es decir, la omisión anterior de los alumnos hace que adquiera mayor valor para ella la respuesta positiva al compromiso de presentar la tarea.

El segundo ítem que tiene en cuenta y que evalúa en todos los casos es el segundo: *proceso de trabajo*. Los alumnos brindan informaciones sobre este aspecto, sin embargo, ha mediado tanto tiempo entre la elaboración propiamente dicha y la exposición, que la docente no logra reponer en el aula la información sobre lo que ocurrió fuera de ella.

Las correcciones de la profesora pusieron en evidencia que sus principales dificultades estuvieron en el procesamiento de datos e informaciones en relación con lo que es adecuado para ese particular soporte: tendieron a “copiar y pegar” fragmentos informativos de sus respectivas fuentes (sitios de internet, en especial, *Wikipedia*).

Es probable que el no poder monitorear en el aula el desarrollo de la tarea (selección y procesamiento de información, uso del programa y de sus posibilidades) haya incidido en el resultado final. No obstante, esto, observamos que tanto el sentido como el contenido para el uso del programa que estipula la profesora, tienen una meta didáctica precisa en la que también considera las funcionalidades de la herramienta (apoyo de la oralidad) y sus recursos expresivos básicos (combinación de texto e imágenes). Ahora bien, dicha meta no contempla el proceso elaborativo en sí mismo. En este sentido, la profesora deja fuera del campo de su estrategia didáctica un aspecto fundamental del contenido: “hacer un PowerPoint” implica no solo utilizar un programa informático para elaborar textos multimodales, supone una experiencia de escritura electrónica como vehículo para el ejercicio de una nueva práctica letrada.

Uso de las TIC

En relación con este punto podemos decir que el uso del recurso TIC que la profesora propone en la tarea no “desató” todo el potencial que éste posee. En principio,

debemos reconocer que posee ciertos limitantes técnicos vinculado con el acceso incierto y fluctuante que tiene a los recursos de la institución. Esto produjo, como ya dijimos antes, que la docente no tuviera intervención en el proceso elaboración de las presentaciones de los alumnos. No obstante, cuando tiene oportunidad de sortear la “ausencia”, brinda una guía de trabajo que no favorece una experiencia de producción más personalizada en relación con las características de su grupo. No es un dato menor el hecho de que los alumnos, en general, no conocieran el programa. En ese sentido, era de prever que el resultado serían presentaciones con un trabajo del “mensaje” a exponer que evidenció poca internalización de las informaciones y un diseño estético-comunicativo elemental.

Por otra parte, las preguntas que propuso y con las que orientó la realización de la tarea admitían respuestas únicas. Esto produjo que la exposición del texto multimodal que debía resultar no se manifestara con todas sus características y, en consecuencia, resultara un poco monótona la escucha de las exposiciones para el mismo grupo.

En relación con la *evaluación* de las producciones o trabajos que se elaboran con uso de las TIC, la docente los califica, principalmente, en base a dos criterios: originalidad y autenticidad.

4.2. Caso 2: Profesora Eliana (Colegio Privado “Ntra. Señora del Carmen”)

Las tareas que la docente del caso 2 organizó se desarrollaron a lo largo de tres clases que se concretaron en el segundo semestre (octubre-noviembre) del ciclo lectivo 2013. La docente propuso a sus alumnos “hacer un PowerPoint” para resumir la lectura del texto “La Cautiva”.

El Contenido

En la tarea, ella propone a los alumnos organizar una presentación con diapositivas sobre un texto literario (La Cautiva) y pauta tanto el contenido como la estructura.

Con la primera pauta, si bien limita parte del potencial comunicativo que puede

tener la presentación, es válida en tanto permite la vinculación de la tarea con un tema específico de la disciplina. En cambio, con la segunda, coarta una instancia valiosa del proceso de producción: la planificación. Concretamente les señala que deben organizar una presentación que incluya:

- *Diapositiva 1: Título de la obra y autor. Nombre de los integrantes del grupo*
- *Diapositiva 2: Género y movimiento literario al que pertenece.*
- *Diapositiva 3: Autor: fecha de nacimiento y muerte. Organizar un “mini-biografía”*
- *Diapositiva 4: Introducción: argumento y personajes.*
- *Luego, una diapositiva por cada uno de los capítulos*

La estrategia didáctica

Construir una presentación de diapositivas supone el manejo estratégico y creativo de múltiples lenguajes dado que el texto resultante de ese proceso es *multimodal*. En este sentido, la estructuración no solo depende del plano verbal (*títulos*) sino también de las posibilidades de diseño que plantea el programa y todos los tipos de *objetos* (tablas, gráficos, imágenes, videos, audio) que admite. En otras palabras, lo que solicita la docente es un texto multimodal en el que se debe planificar no sólo el contenido a comunicar en relación con la información verbal sino, sobre todo, en relación con otros modos de representación de dicha información.

Contrariamente, la pauta de estructuración que brinda la profesora es solo textual y sigue los ítems de un apunte y, luego, las partes del libro. De este modo deja afuera, un aspecto singular de la escritura electrónica y multimodal que los alumnos podrían idear o planificar al tiempo que exploran y conocen las propiedades del programa.

Algo similar ocurre con el tratamiento de las imágenes que ella promueve: llevar en su pendrive diversas imágenes para que sean descargadas y utilizadas por los alumnos. En principio, esto es producto de la falta de conectividad del establecimiento que impide la navegación en internet y la búsqueda de recursos gráficos y multimedia originales para cada trabajo.

Además, los alumnos no atienden el pedido de la profesora de traer sus propias imágenes. En consecuencia, durante la realización de la tarea, circulan los mismos recursos gráficos para todos los trabajos. Esto tiene consecuencias en el desarrollo de la tarea: parte de la motivación de “crear” una presentación digital se diluye en la lenta espera por acceder a las mismas imágenes.

En otras condiciones contextuales, la búsqueda y selección de imágenes bien podría formar parte del momento de planificación del texto y ser un paso que desafíe y estimule a los alumnos en la identificación o búsqueda estratégica de aquellas imágenes que mejor *comuniquen* un determinado contenido, sea éste pautado o no.

Ahora bien, por encima de los limitantes técnicos, la profesora logra que algunos de los alumnos produzcan su texto. Sin embargo, hay muchos que no responden a la tarea y quienes responden, no satisfacen del todo sus expectativas.

Efectúa correcciones que se refieren a la organización del contenido (textual): los alumnos tienden a crear diapositivas “muy escritas”, según expresiones de la profesora. No realizan un tratamiento del contenido verbal acorde al soporte que, tanto funcional como estructuralmente, no concibe un desarrollo textual extenso.

Gran parte de la clase, mientras la docente recorría cada uno de los bancos, los alumnos que contaban con equipo exploraron el programa. En ese recorrido, una de las indicaciones que más brindó fue la de enseñar cómo *insertar* una diapositiva. Este aspecto es inherente al manejo básico del programa: la diapositiva es la estructura básica de una presentación. Explorar el programa en función de sus posibilidades comunicativas y expresivas está entre los primeros pasos a *planificar*.

La docente hizo correcciones técnicas que son una muestra de que conoce el soporte y sus características. Sin embargo, disciplinariamente, no interviene con la misma contundencia. Tanto es así, que indica modos alternativos para que los alumnos corrijan las falencias del tratamiento de la información. Pero lo hace desde el soporte y sus opciones de

presentación de los datos. En este sentido, durante el desarrollo de la tarea, la instancia de elaboración de un borrador que permita “ensayar versiones” posibles del contenido a comunicar tampoco se concreta.

En resumen, sobre la base de una idea con potencial didáctico, la tarea se desarrolla con altibajos que, en gran medida, responden a la planificación de una actividad de escritura con énfasis en el soporte. Este enfoque no constituye un error o una inadecuación porque el soporte participa activamente de la construcción del significado, pero sí es un enfoque parcializado.

Uso de las TIC

Cassany (2012) se refiere a la escritura en la red y señala que “aprender a procesar la escritura en línea no es sencillo, mecánico o rápido” (Cassany, 2012:181). En virtud de lo que hemos observado en las clases, advertimos que su observación es válida para todo contexto de escritura mediado por algún tipo de tecnología que posibilite la elaboración electrónica de un texto.

En este sentido, un obstáculo que la profesora no logró prever en sus clases fue el manejo estratégico y eficiente por parte de los alumnos del programa que llevó al aula. Sin esos saberes sobre la tecnología con la cual debían elaborar sus textos les resultó poco estimulante y esforzado usar la computadora y el programa como soporte del texto que les propuso la docente.

Conclusiones

En ambos casos, notamos que todas las tareas de producción se desarrollaron con dificultades, muchas de ellas fueron de tipo contextual. Sin embargo, también identificamos que se referían al tratamiento didáctico que el tema tuvo en el aula. En este sentido, notamos las ayudas conceptuales e instrumentales que las profesoras fueron proporcionando para lograr avances en las tareas, no lograban cubrir estratégicamente la complejidad que enfrentaban los alumnos: usar lenguajes poco habituales para ellos a través de

soportes que no dominaban completamente.

Notamos también que sus intervenciones didácticas para mediar entre la complejidad que involucró lo que plantean sus respectivas tareas y lo que sus alumnos debían lograr fue menos precisa. Es decir, hubo un aspecto central de la tarea que quedó “suelto” y no recibió su atención: la elaboración misma de las producciones.

Finalmente, a lo largo del análisis, efectuamos una aproximación entre la intervención didáctica de los procesos de escritura tradicionales y los que se producen con el uso de la computadora (Figura1). Probablemente, consolidar desde el punto de vista teórico dicha relación requiera de una verificación empírica específica y más profunda. No obstante, la consideramos válida sobre la base del carácter cognitivo del proceso y de las evidencias que observamos en las clases: las dificultades que tuvieron las docentes para gestionar didácticamente la elaboración eficiente de los textos multimodales que propusieron.

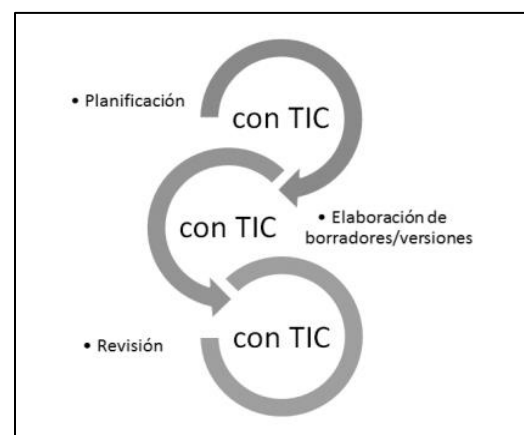


Fig. 1. Proceso de escritura mediado por las TIC

Además, podemos decir que las docentes cuyas clases observamos, reconocen que las prácticas letradas electrónicas tienen protagonismo en diversos aspectos de la vida social y cultural, pero la construcción de estrategias didácticas definidas tendientes a ejercitarla está aún pendiente, o bien, se concreta en contextos de incertidumbre (institucional, profesional, social). Desde esa perspectiva, y en los casos estudiados la escritura electrónica está en pleno desarrollo.

Cabe señalar que tanto las actuaciones docentes que observamos como los intercambios que hemos tenido con ellas dejan ver que tienen el convencimiento de que las prácticas letradas electrónicas deben formar parte de su acción didáctica. Sin embargo, la integración de la temática en su universo de saberes es lenta y las tareas desplegadas en las prácticas que hemos podido identificar tienen como base un conocimiento disciplinar más laxo o inconsistente. Desde allí, eligen qué tecnología usar. Es decir, la selección del recurso no sigue un criterio disciplinar y/o didáctico sino más bien instrumental.

Por ello, a nuestro juicio, es en el estudio y reflexión de las decisiones -acertadas y también las desacertadas- que el docente toma (o no toma) en su aula, con su alumnos, y desde sus saberes, en donde es posible encontrar claves para explorar los nuevos derroteros de la escritura por los caminos de la cultura digital y, desde allí, pensar estrategias de abordaje didáctico que no solo se ajusten a las nuevas demandas socio-culturales sino que, sobre todo, puedan brindar alternativas para las complejas realidades escolares.

Manso, M.; Pérez P.; Libedinsky M.; Light D.; Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

Zavala, V. (2009): "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En: D. Cassany (Comp.): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.



Referencias bibliográficas

- Aparicio Terrasa, T. y Catellá Lidón, J. (2009) "Reflexiones sobre la lectura multimodal: El caso del PowerPoint". En: D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas-sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany D. (2012): *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Gimeno Sacristán, J. (2007): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez Espinoza, L. (2006): *Prácticas de lengua escrita mediadas por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, entre estudiantes del bachillerato tecnológico* (Tesis doctoral). CINVESTAV. México. Disponible en: <http://lets.cinvestav.mx> [Fecha de consulta 12/07/13]
- Koelher, M. & Mishra, P. (2006): "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", Teachers College Record, pp. 1017-1054. Disponible en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf [Fecha de consulta: 11/08/13]

TIPO DE ARTÍCULO: Experiencias de aula	
Una mirada hacia el canon literario del siglo XIX en la nueva escuela secundaria <i>A view to 19th century literary canon in the new high school.</i> Páginas 68-76	 Letralia Revista del Departamento Letras
Vanina Reinoso Marilina Aibar	
Cátedra <i>Literatura Argentina I</i> Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca	vani7907@hotmail.com aibar9@hotmail.com
<i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017	Fecha de recepción: 25.jul.2014 Fecha de aceptación: 18.mar.2015

El artículo se plantea una reflexión sobre el canon de la literatura argentina, que se inicia en la <i>Historia de la literatura argentina</i> de Ricardo Rojas, compilación ambiciosa que ha gozado de reconocimiento y aceptación por parte de la crítica. Nos preguntamos si este canon aún prevalece en nuestro tiempo y cómo se refleja, de ser así, en las propuestas de enseñanza de la literatura argentina en la Nueva Escuela Secundaria. El propósito es examinar la presencia o la ausencia de tal canon en las instituciones educativas de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca.	Resumen	<i>The article raises a reflection on the canon of Argentine literature, which begins in the Historia de la Literatura Argentina by Ricardo Rojas, an ambitious compilation that has enjoyed recognition and acceptance by critics. We wonder if this canon still prevails in our time and how it is reflected, if so, in the teaching proposals of Argentine literature in New High School. The purpose is to examine the presence or absence of such a canon in the educational institutions of the city of San Fernando del Valle de Catamarca. In the first part, we reflect on the concept of literary canon. Then, we analyze the current curricular documents in the search for answers to the initial questions.</i>
En una primera parte, reflexionamos acerca del concepto de canon literario. Luego, analizamos los documentos curriculares vigentes en la búsqueda de respuestas a las preguntas iniciales. Palabras-clave: <i>Canon literario. Literatura Argentina. Nueva Escuela Secundaria.</i>	Abstract	Key words: <i>Canon literary. Literature Argentina. New High School.</i>

Introducción

Cada época histórica tiene sus peculiaridades. Estas influyen tanto en la sociedad, como en la cultura. La educación, y particularmente la enseñanza de la Literatura Argentina, no son ajenas a estos cambios e influencias.

Hace un siglo que Ricardo Rojas escribió *Historia de la literatura argentina*. Allí se engendró el primer canon de nuestra literatura y, a través de los años, aquella ambiciosa compilación ha gozado de reconocimiento y aceptación por parte de la crítica. Ante este panorama nos preguntamos: ¿El canon de Ricardo Rojas aún prevalece en nuestro tiempo? Y de ser así, ¿cómo se refleja en la enseñanza de la Nueva Escuela Secundaria?

Nuestro propósito es examinar la vigencia o ausencia de tal canon en establecimientos de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca.

Hablar de canon, de su determinación y límites ha resultado siempre complejo pues “el del canon es un problema dependiente de contextos académicos muy precisos” (Pozuelo, 2006: 18) y, entre otros factores, de los modos en que las instituciones culturales otorgan un lugar de privilegio a ciertas obras en detrimento de otras. Ya en 1994, Harol Bloom en *The Western Canon* abordaba dicha problemática; a grandes rasgos, defendía la concepción individual del artista y de su producción. Sostenía, en este sentido, que la inclusión de un autor dentro del canon obedece al impacto estético de su obra, a su posición social privilegiada dentro del campo cultural y a otros elementos presentes en el sistema literario de la época¹.

En torno al canon, Martín Kohan plantea que:

Existen al menos dos modos de concebir lo que es el canon literario, dos criterios, que más que complementarse se oponen, acerca de la manera en que un canon se integra a través del proceso histórico de su

conformación. Uno de esos criterios ve en los propios escritores, en su talento artístico personal y en el mérito objetivo de sus obras, el verdadero motor de la máquina de valor y de prestigio por la que llega a definirse un canon. El otro criterio, en cambio, postula una serie de mediaciones institucionales: diversas instancias de valoración que definen centros y periferias, inclusiones y exclusiones, más allá de lo que pueda estar al alcance de los propios escritores o del poder que sus obras tendrían para imponerse por sí mismas (Kohan, 2013: 3).

Por otra parte, el teórico considera que:

La temática del canon literario toca un aspecto fundamental del trabajo de los docentes (pero también del trabajo de los escritores, los críticos, los periodistas culturales, los bibliotecarios, los editores, los traductores, los sociólogos, etc.): en la definición del canon se dirimen centralidades y periferias, valores y disvalores literarios, consagraciones y postergaciones, pedestales y olvidos; también se determina qué literatura va a ser leída y qué literatura no va a ser leída, y de qué manera va a ser leída la que sea leída (dentro de qué tradición, con qué categorías, con qué sentidos); en la definición del canon literario se dirime también una manera de concebir una identidad (aquella a la que una determinada literatura puede interpelar; ya sea por ejemplo la literatura latinoamericana, o la literatura judía, o la literatura argentina, o la literatura universal. (Kohan, 2013: 2).

En vistas a determinar la posible persistencia del criterio de Rojas en el estado actual, tanto del campo literario como del pedagógico, creímos conveniente en primer lugar, indagar – mediante encuestas– a un grupo de veinte educadores que se desempeñan en establecimientos educativos de la capital catamarqueña, tanto en el Ciclo Básico Común como en el Orientado.² Un gran porcentaje trabaja en los dos últimos años del Ciclo Orientado y un porcentaje menor, en los primeros años de este ciclo. Esto permitió determinar no sólo el grado de permanencia de los nombres ya señalados

¹ Según este criterio, la producción del escritor reviste un carácter personal que nada tiene que ver con la representación de una clase o de un grupo social determinado, tal como lo defendían los Estudios Culturales.

² Los sondeos se llevaron a cabo en siete establecimientos educativos. Fueron entrevistados docentes de ambos sexos. Las edades oscilaron, para los hombres entre 21 y 26 años y para las mujeres, entre 37 y 53 años.

por Rojas en los planes de estudio, sino también observar el conocimiento que los educadores tienen sobre el señalado canon fundacional. El relevamiento, en segundo lugar, posibilitó enmarcar la reflexión acerca de cómo se configura el canon literario en la sociedad actual y de qué manera se implementa en nuestra Escuela Secundaria.

Desarrollo de la reflexión

Para encuadrar más claramente los datos extraídos a partir de los sondeos, es conveniente trazar algunas generalidades acerca de los elementos que juegan un papel importante en los procesos de canonización de los textos. Al tratarse de una problemática constituida por numerosas aristas no pretendemos aquí agotar o esclarecer el asunto, sino intentar una aproximación crítica y exploratoria del tema.

Acercarnos a un canon histórico como el de Rojas ha implicado, en primer lugar, colocarnos frente a una norma cuidadosamente fijada para un período determinado de las letras argentinas y, en segundo lugar, observar 'la centralidad' de unos textos en relación a otros, pues, algunos se ubican en un lugar de privilegio dentro del campo cultural. ¿Qué mecanismos incidieron para que éstos ocuparan tal posición?

Es innegable que el valor estético juega un papel fundamental a la hora de su consideración. Libros como *La cautiva*, *Facundo*, *Martín Fierro* por ejemplo, presentan un elaborado trabajo de estilo y expresión. No obstante lo dicho, su literario valor intrínseco no ha sido suficiente para posicionarlos; otros factores de tenor socio-histórico influyeron en el proceso que los llevó a formar parte del canon.

A Rojas le tocó vivir cuando el júbilo del primer centenario lo invadía todo. Era un momento histórico en el que había que terminar de sentar las bases de la Nación y de su identidad. En este contexto surge la primera cátedra de Literatura Argentina (1913) de la que él se hace cargo. Tales circunstancias históricas dan cuenta de la necesidad de forjar un *ser nacional* a partir

del estudio y la consideración de obras emblemáticas para una imagen de la cultura argentina. Respecto de lo cual, el mismo Rojas decía: "El estudio de la literatura argentina, omitido hasta entonces [...] es una asignatura cuya fundación se hacía necesaria para completar el conocimiento de nuestra formación nacional" (Rojas, 1948: 25). La idea de una idiosincrasia nacional se sustenta, pues, desde un conjunto de obras que, tanto en el plano del contenido como en el de la forma, reflejan, por así decirlo, una *manera de ser argentina*. El criterio con que Rojas organizó la clasificación de los textos parece obedecer no solo a factores estéticos sino al contenido que suscita en el lector valores patrióticos o nacionalistas. Atestigua lo que estamos señalando, la selección que presenta: da la impresión de ser cronológica pero –si nos fijamos bien– no es tan así. Se pueden encontrar escritores separados por el tiempo, pero unidos por filiaciones estéticas, ideológicas y políticas. Por ejemplo, Echeverría es un escritor que pertenece a "Los Proscriptos"; sin embargo, *La Cautiva* tiene las características de los textos que corresponden a "Los Gauchescos". En relación a esto, Ricardo Rojas ironiza sobre esta cuestión cuando se refiere a Sarmiento:

Tentado estuve, cuando escribía "Los gauchescos" de incluir a Sarmiento en aquella serie, aunque desdeñó tanto a los gauchos. Pero su *Facundo* es una descripción de la pampa y la vida pastora, y tal habría sido la justificación, para hablar de él en la misma parte donde he hablado de [...] Echeverría por *La Cautiva*, el poema del desierto argentino [...] En los proscriptos, ya no es posible prescindir de él, porque él es 'el proscripto' por excelencia. (Rojas, 1948: 316-317).

La tarea de selección de las obras implicaba no sólo una consideración estética, sino una necesidad cultural, política y social: "Harto difícil es, para quien traza en este libro la historia de las incipientes letras nacionales, separar la emoción cívica y la emoción estética, que tan estrechamente van en la obra de tales poetas" (Rojas, 1948: 748-749).

Historia de la Literatura argentina,

entonces, representa una labor historiográfica que respondía a la necesidad socio política de la época y que por su mismo carácter compilatorio funciona como un todo coherente, como una unidad orgánica.

Por otra parte, el hecho de que se conformara por primera vez la cátedra de *Literatura Argentina* pone de relieve la decisión política e institucional que acompañó y, a la vez, formó parte del mentado canon.

La institucionalización, sin duda, constituye uno de los engranajes principales en los procesos de canonización. Todos los dispositivos que componen la estructura cultural del Estado van generando normas y tendencias de acuerdo con las decisiones que se toman en materia de política educativa. Sin ir más lejos, los diseños curriculares son un claro ejemplo de esto: de por sí, conforman lineamientos fijados con el propósito de privilegiar algunas obras por sobre otras o, simplemente, rescatar del posible olvido a aquellos trabajos que, según el criterio oficial, merecen ser transmitidos y enseñados.

Ahora bien, en base a los resultados del relevamiento podemos, de un modo general, decir que algunos textos del canon erigido por Rojas están presentes en la actualidad de la enseñanza media en Catamarca. Los docentes consultados señalaron que en sus planes de estudio se encuentran incluidos varios nombres de escritores del Siglo XIX que, a su vez, fueron ubicados dentro de la *Historia de la Literatura Argentina*. Así, en la Nueva Escuela Secundaria el texto más trabajado por estos días es *Martín Fierro*, le siguen en menor medida *El Matadero*, *La Cautiva* y *Facundo*.

Por otro lado, algunos de los docentes consultados desconocen lineamientos concretos que incluyan la literatura argentina del siglo XIX en la enseñanza secundaria. Sin embargo, otros encuestados mencionan a los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritario)³. Al consultar este documento oficial observamos que se

alude de forma general a la literatura nacional o argentina. No se especifica época, género, ni autores que se leerán. En este sentido, coincidimos con María Dolores Duarte cuando sostiene que son “escasos e insuficientes los lineamientos indicados desde el Estado” (Duarte: 2011, 90). De todas formas, las decisiones oficiales influyen en el aula de forma indirecta. Por ejemplo, los libros distribuidos por el Estado a través de programas o campañas que fomentan la lectura incorporan cuentos, relatos, poesías, entre otros, que inciden en las decisiones pedagógicas.

Asimismo, la mayoría de los Profesores a los que tuvimos la oportunidad de preguntarles sobre los textos incluidos por Rojas, creen que es importante que los alumnos lean la literatura de este período por distintas razones. Algunos de ellos señalaron: “por cuestiones de identidad nacional. Para conocer nuestra historia literaria”; “son textos que permiten reflexionar sobre el ser nacional y vincularlo con la construcción histórica nacional”; “Tenemos gran acervo de nuestra identidad como nación argentina en este período, nos permite acercarnos a nuestra historia, a aquellos sucesos que nos construyeron como lo que somos hoy en día”; “...deben tener conocimiento y lectura...de textos que constituyen el acervo cultural del país propio... Los incluyo porque son textos fundacionales que permiten tener contacto con la realidad, el sentir y el pensar de una época y deben ser conocidos por los estudiantes, puesto que es posible que no tengan oportunidad de leerlos luego, a no ser que decidan estudiar carreras humanísticas ligadas a la literatura.”⁴

A pesar de que los docentes encuestados ofrecen razones similares a las del propio Rojas –para la inclusión de los textos en los diseños curriculares–, se trata de un libro poco consultado directamente. Esto se debe a la escasa disponibilidad de la obra de Ricardo Rojas en nuevas ediciones. Por nuestra parte, tuvimos que recurrir a la

³
<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>

⁴ Opiniones tomadas directamente de las entrevistas.

biblioteca para consultarlo. El editor de la tercera edición asegura que desde las tiradas anteriores, la obra se vendió rápidamente y a un precio alto. Motivos por los que era difícil conseguirla

La primera [...] apareció dividida en cuatro tomos [...] y todos fueron agotándose a medida que se publicaban. La colección de aquellas cuatro partes llegó a cotizarse a precios elevados. Reimpresa por Pueyo en Madrid en el año 1924 [...] se la dividió en ocho volúmenes. También esta edición se agotó rápidamente y alcanzó, como la anterior, elevados precios en remates o reventas (Rojas, 1948: 15).

La limitada disponibilidad de un libro tan importante debería atender contra su vigencia, pues pocos han visto los tomos con sus propios ojos. Sin embargo, su influencia es notoria y certificada a partir de los sondeos. Esto se debe a que el canon erigido por *Historia de la Literatura Argentina* pervive en el eco de la crítica especializada y por tanto en la formación académica de los docentes. Por ejemplo, Noé Jitrik⁵ o Martín Prieto⁶ toman el emblemático libro de Rojas como punto de apoyo o de partida. Los trabajos de estos autores sí se consiguen en la actualidad. Su consulta imprime –aunque de forma indirecta– una suerte de renovada vigencia a la norma fijada por el primer profesor de Literatura Argentina.

Otra de las informaciones importantes arrojadas por la encuesta atañe a las dificultades que los docentes encuentran a la hora de enseñar literatura del Siglo XIX en las aulas. Los educadores afirman que a los alumnos les cuesta leer este tipo de textos. Aquí se presenta el desafío de cómo transmitir el valor de libros clásicos a estudiantes del Siglo XXI. Una clave, quizá, sea recordar que los adolescentes viven inmersos en lo que, en términos de Bauman (2007), llamamos “modernidad líquida”. Es decir, la flexibilidad, lo cambiante, lo inestable, el puro presente forman parte de

la realidad que perciben los adolescentes actuales. La rigidez, lo estable acompañado del respeto al pasado y la confianza en el futuro son matices que aun forman parte del engranaje que se sostiene en las instituciones educativas y que concuerda con las particulares de la “modernidad sólida”. Desde este punto de vista, las estrategias lectoras que se usaron en las clases de literatura con alumnos “sólidos”, no serán del todo efectivas con alumnos “líquidos”. No obstante, la dificultad que presentan estas lecturas no es un impedimento para que se incluyan en los programas de literatura. En este sentido, Martín Kohan (2008) dice “Leer demanda esfuerzo. Hay una concepción social general de la literatura ligada necesariamente con el entretenimiento y con la escasa exigencia [...] y no veo por qué un chico no va hacer ese esfuerzo con un texto que corresponda a su competencia. Ahí también se forma un lector...” (4) y agrega “La escuela tiene que admitir un canon, separar buena literatura de mala literatura” (2). Por su parte, Duarte (2011) opina cuando se refiere a la selección de algunos textos que se hace para que los alumnos lean en la secundaria “Pareciera que leer es la consigna, consigna incuestionable por cierto, aunque –me parece debe ser examinada a la luz de un para qué que la torne significativa.” (90). El canon no puede escapar a la “modernidad líquida”. Su conformación parece haber dejado de ser unívoca y monolítica para dar lugar a obras de naturaleza híbrida que transgreden las concepciones tradicionales de género y se sirven de nuevas estrategias de difusión. Por esta razón, el canon se nos presenta cambiante, inestable, incierto y, sobre todo, flexible. Al igual que en el Siglo XIX, los mecanismos de consagración y legitimación literaria cumplen una función relevante de cara a la función del canon. En este sentido, la influencia del mercado editorial también contribuye a la

⁵ En los trabajos que componen *Historia Crítica de la Literatura Argentina* (2000), de Jitrik, se configura la historia de trabajos críticos. Aquí el canon de Rojas se da por sentado y los trabajos se abocan a la Literatura Argentina del Siglo XX.

⁶ En *Breve historia de la literatura argentina* (2006), Prieto realiza una compilación cronológica que incluye nombres y textos considerados fundacionales. En este sentido, coincide con Rojas al estrechar los vínculos de ciertas obras respecto de los contextos sociopolíticos.

persistencia de las obras del siglo XIX en el ámbito escolar. Desde la década del '90 diversas editoriales, entre las que podemos citar a Estrada, Puerto de Palos, Estación Mandioca, Eudeba, Alfaguara han generado reediciones y colecciones que favorecieron tanto la renovación del canon escolar como así también la fijación de ciertas obras.

Hoy, en la legitimación de los textos literarios influyen, entre otros aspectos, las nuevas tecnologías. Los blog, las redes sociales, las páginas web de las librerías, editoriales, autores y críticos afectan en el posicionamiento y reconocimiento de los textos que se divulgan. Andrea Brito (2014) advierte respecto a esto, que las nuevas tecnologías imponen nuevas prácticas de lectura y escritura. Aquéllas impactan en las representaciones sobre el saber disciplinar, sus portavoces, su enseñanza y sus efectos en la configuración de las identidades profesionales. Además, "las prácticas digitales" abren el debate sobre la propiedad de la cultura y el conocimiento, entre otros aspectos.

Por otro lado, Brito señala que la escuela ha perdido la centralidad como modelo cultural; ya no posee el monopolio del saber. Aquélla se ve amenazada por los medios de comunicación que están en consonancia con las dinámicas de difusión de la sociedad de estos tiempos. Jarkowski (2014) también advierte que existen nuevas relaciones entre los textos y sus soportes. Esto se debe a la gran influencia del mundo virtual.

Zygmunt Bauman (2007), a su vez, afirma que la flexibilidad de la modernidad líquida obliga a ser maleables. O sea, las personas deben estar preparadas para los cambios constantes que se presentarán a lo largo de su existencia. Los jóvenes son nativos de la "modernidad líquida". Están acostumbrados al vértigo, a la primacía del presente, a la inestabilidad. ¿Cómo se relaciona esto con la enseñanza de la literatura argentina del siglo XIX, en la Secundaria?

Duarte (2011) considera que desde la década del '60 el canon de la literatura argentina comienza a tomar otro rumbo:

Aquellos intentos transformadores que comenzaron a mediados de los '60 y que

entendiendo se mantienen hasta fines de los '80 apuntaban entre otras cosas a abrir el canon impulsando su necesaria y urgente renovación. Discutían la pervivencia de algunas envejecidas voces del "canon" de la tradición nacional –fijado por Ricardo Rojas primero y casi reafirmado por Calixto Oyuela en sucesivos Planes (Bombini, 2004; Settón, 2004)– y propiciaban el ingreso de escritores contemporáneos que tuvieran mayor poder de interpelación para los jóvenes. Pero esa agenda, impulsada en paralelo tanto por docentes como por editoriales de sello nacional [...] fue progresiva y paulatinamente desvaneciéndose desde mediados de la década del '90. Si bien los años del Proceso constituyeron un dilatado paréntesis, determinando ausencias y omisiones, la recuperación democrática dio nueva energía a las discusiones en torno a qué leer en el aula (Duarte, 2011: 88-89).

Estos intentos fallidos por renovar el canon desde las instituciones educativas no hacen más que evidenciar sus mecanismos de conformación. En efecto, existe una estrecha relación entre las directrices pedagógicas que se toman en el Estado y los textos que circulan con cierto reconocimiento dentro del entramado social. Las antologías, las colecciones, las compilaciones que en algunos casos son ofrecidas gratuitamente a los docentes constituyen un claro intento por parte de las Instituciones oficiales por fijar una norma que se considera necesaria. Sobre este punto es conveniente traer a colación las consideraciones de Pozuelo Yvancos:

Es en ese lugar donde apunta la idea de la necesaria conjunción entre antología, historia y pedagogía como la base del sistema de canonización. Ese intento de fijar, detener y preservar seleccionando suele ir unido a una instrucción. Nunca se genera o se justifica como un capricho. Si toda antología es un acto, fallido o no, de canonización, es porque en rigor el concepto de antología, historia y el de canon guardan también una interdependencia notable con otro tercer elemento: la instrucción, la *paideia* (Pozuelo Yvancos, 2006).

Las palabras del crítico español certifican el estrecho vínculo que existe entre las antologías, las compilaciones, las ediciones conmemorativas con la historiografía

literaria. Tal relación tiene un correlato directo con los procesos de canonización y con los debates pedagógicos en torno a su implementación en las aulas. La discusión parece no ser otra que aquella en la que se examina qué enseñar, cómo hacerlo y qué valores representativos de ciertas obras merecen ser rescatados y transmitidos a las nuevas generaciones. En este proceso, surgen debates paralelos relacionados con el cómo conciliar obras que pertenecen a un canon fundacional, con textos relativamente nuevos que no tan sólo ofrecen otra forma de llegar a los alumnos, sino que suponen nuevas estrategias de recepción.

Conclusiones

A modo de conclusión podemos decir que, en base a los sondeos realizados a docentes de San Fernando del Valle de Catamarca, algunos de los textos propuestos en el canon postulado por Ricardo Rojas entre 1917 y 1922 poseen una relativa vigencia en las clases de literatura de la Nueva Escuela Secundaria.

En vistas a averiguar sobre la persistencia de dicho canon, procedimos a encuestar a un grupo de educadores que se desempeñan en Escuelas Secundarias de nuestra ciudad tanto privadas como públicas. Entre los resultados más relevantes cabe mencionar la permanencia en los planes de estudio de ciertos textos principalmente *Martin Fierro*, *La Cautiva* y *Facundo*. Esta inclusión no es hija de la consulta directa de Rojas por parte del cuerpo docente sino del eco crítico que ha despertado *Historia de la Literatura argentina*.

A pesar de que algunos educadores señalaron no conocer los NAP y de que éstos no explicitan qué libro, género o autores deben ser trabajados en el aula, el Ministerio de Educación suele realizar intentos de normalización a través de colecciones, antologías y compilaciones que usualmente se distribuyen gratuitamente entre los educadores. Esto favorece que sigan presentes en las aulas algunas de las obras del siglo XIX.

Los alumnos de hoy manejan y explotan

otros modos de recepción de los artefactos culturales en concordancia con los múltiples estímulos que experimentan con las nuevas tecnologías. En pleno siglo XXI, el desafío para los Profesores no sólo está en la selección de los textos que leerán los estudiantes en clase, sino también en las decisiones pedagógicas relacionadas con el cómo se leerán. En tiempos de la modernidad líquida, acercar a los estudiantes a la literatura de otros siglos resulta un desafío. En este sentido, resulta una opción adecuada relacionar los textos decimonónicos con las nuevas tecnologías, por ejemplo. Además, no habría que olvidar el hecho de que las obras de la literatura argentina del siglo XIX continúan interpelando a los lectores, sin importar la época en la que sean leídos. Esta, quizá, sea una de las claves para que los clásicos argentinos perduren renovados en las aulas año a año, siglo a siglo. Así, la inclusión de clásicos en las clases de hoy se justifica a partir de que siguen suscitando en el lector la experiencia estética. Coincidimos con Duarte cuando señala que los textos seleccionados para incluir en la educación de la Nueva Escuela Secundaria deben poseer “la capacidad de provocarnos, conmovernos e interpelarnos... implica a mi criterio recorrer obras perturbadoras, no siempre sencillas, que inquieten y agiten desde lo político e ideológico, aunque también desde lo estético” (Duarte, 2011:93). Además, del peso específico de esas obras que hasta hoy persisten; es notorio que existen ciertas directrices indirectas por parte de los estamentos oficiales para que continúen vigentes en los planes de estudio. Quizá si se hiciese hincapié en una mayor difusión de los lineamientos oficiales y allí se precisaran los diversos textos, autores, géneros y períodos que conforman dicha etapa los docentes de Literatura ampliarían sus propuestas. En efecto, las encuestas analizadas dan cuenta de la primacía de *Martín Fierro* frente a otros textos apenas mencionados o directamente olvidados. Creemos, además, que analizar la literatura del siglo XIX sólo centrándose en el aporte que brinda a la conformación de la identidad nacional constituye una mirada reduccionista; ya que tiende a soslayar la

Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias de escritura electrónica

literaturidad propia de un texto, otorgándole un carácter funcional. Es innegable que las obras del siglo XIX están animadas por un contexto social y político muy particular. Muchas de ellas constituyeron intentos por tomar la palabra como arma de defensa. Sin embargo, presentan características genérico-estilísticas que las distinguen. La mixtura, la hibridación discursiva y genérica son el hilo conductor de un gran porcentaje de estos textos de la literatura fundacional argentina. La hibridación se alimenta del marco estético que les sirvió a los escritores de fuente, inspiración o rechazo. El contexto estético posee aquí una trascendencia que no debería omitirse. Es posible que esta tendencia se haya difundido desde sus albores, pues ya el primer Profesor de la cátedra Literatura Argentina consideraba que “El estudio de la literatura argentina, omitido hasta entonces [...] es una asignatura cuya fundación se hacía necesaria para completar el conocimiento de nuestra formación nacional” (Rojas, 1948: 25). En resumen, si reflexionamos sobre la presencia o ausencia de la Literatura Argentina del siglo XIX en el canon contemporáneo, podemos observar que algunos textos están presentes. La inclusión de éstos en los programas de Literatura es uno de los factores que incide en la supervivencia de la literatura fundacional de nuestro país, ya que las aulas son lugares privilegiados para influir en la conformación del canon de una época. Por este motivo, creemos que es conveniente ampliar el canon de la literatura argentina del siglo XIX en la Nueva Escuela Secundaria. Así, los estudiantes podrán analizar, descubrir y disfrutar textos olvidados en la actualidad por políticas editoriales, planes de estudio y otros factores..

Referencias bibliográficas

- Brito, A. (2014a). “Leer y escribir en la universidad”, *Clase 9, Bloque 3, Especialización en Lectura Escrita y Educación*, Flacso Virtual.
- Brito, A. (2014b). “Lo mismo y lo otro. Cultura escolar, jóvenes y lectura”, *Clase 5, Bloque 2, Especialización en Lectura Escrita y*

- Educación*, Flacso Virtual.
- Bauman, Z. (2007). “Entre nosotros, las generaciones”. Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional sobre la Convivencia entre Generaciones*, organizada por la Fundació Viure i Conviure, Barcelona, junio 2007.
- Duarte, M. (2011). “Visitantes al país de nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar”. En <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar>, <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-duarte-nro-3.pdf> [fecha de consulta: abril, 2013].
- Jarkowski, A. (2014). “¿Habrà pasado en el futuro? Lectura literaria y jóvenes”, *Clase 6, Bloque 2, Especialización en Lectura Escrita y Educación*, Flacso Virtual.
- Kohan, M. (2008). “Entrevista”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, Nro. 16.
- Kohan, M. (2013). “Notas sobre el canon”, clase 11, Bloque 3, Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación, Flacso Virtual.
- Pozuelo Yvancos, J. (2006). “Canon e historiografía literaria”. En Cervantes Virtual. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/canon-e-historiografia-literaria-0/016d4874-82b2-11df-acc7-002185ce6064.pdf> [fecha de consulta: Febrero, 2016].
- Prieto, M. (2006). *Breve Historia de la Literatura Argentina*, Taurus, Buenos Aires.
- Rojas, R. (1948). *Historia de la Literatura Argentina*, Losada, Buenos Aires.
- Vera Méndez, J. (2005) “Sobre la forma antológica y el canon literario”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. <http://biblioteca.org.ar/libros/152363.pdf>



TIPO DE ARTÍCULO: Experiencias de aula	 
El lugar de la escritura de textos dramáticos en el espacio curricular Lengua y Literatura <i>The place of the writing of dramatic texts in the subject Language and Literature</i> Páginas 77-86	
Andrea Daniela Santillán	
Cátedra <i>Práctica Docente II y Residencia</i> Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca	Profesora en Letras (UNCA) santillanandreadaniela@gmail.com
<i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017	Fecha de recepción: 25.feb.2015 Fecha de aceptación: 12.jun.2015

El artículo se pregunta acerca de cuál es el espacio que se asigna, en la asignatura Lengua y Literatura, a las prácticas de escritura de textos dramáticos en escuelas de la capital de San Fernando del Valle de Catamarca. Consideramos que la escritura de textos dramáticos es una práctica que se realiza en la escuela secundaria con una frecuencia distinta en comparación con la producción de textos narrativos o poéticos o de textos expositivos, informativos y argumentativos. Pretendemos indagar cuáles son las razones por las que esto ocurre, indagando documentos didácticos, tales como programas y planificaciones. Asimismo, incorporamos el aporte de docentes y estudiantes, que respondieron a una serie de preguntas sobre el asunto y, por otro, prácticas concretas de escritura realizadas por alumnos de distintos niveles, ciclo básico y ciclo orientado. Palabras-clave: <i>Escritura. Textos dramáticos. Nueva Escuela Secundaria.</i>	Resumen Abstract	<i>The article asks about the space that is allocated, in the subject Language and Literature, to the writing practices of dramatic texts in schools in the capital of San Fernando del Valle de Catamarca. We believe that the writing of dramatic texts is a practice that is performed in secondary school with a different frequency compared to the production of narrative or poetic texts or expository, informative and argumentative texts. We intend to investigate the reasons why this occurs, by researching didactic documents, such as programs and schedules. We also incorporated the contribution of teachers and students, who answered a series of questions on the subject and, on the other hand, concrete writing practices carried out by students of different levels, basic cycle and oriented cycle.</i> <i>Key words: Writing. Dramatic Texts. New High School.</i>
--	--------------------------------	---

Introducción

La escritura de textos dramáticos es una práctica que se realiza en la escuela secundaria con una frecuencia distinta en comparación con la producción de textos narrativos o poéticos -si nos situamos en el terreno de la invención, ficción- o de textos expositivos, informativos y argumentativos -si nos referimos a géneros no literarios-.

Esta problemática no es producto de un solo factor, es por esto que este trabajo, que forma del proyecto *La escritura de ficción como práctica educativa. Su rol en el logro de competencias escritoras*, pretende indagar cuáles son estas razones tratando de acercarse al lugar y a la importancia que se le da a la escritura de teatro en la nueva escuela secundaria.

Para poder aproximarnos a conocer cuál es el espacio y la relevancia que se le otorga a la producción escrita de teatro en la nueva escuela secundaria, en San Fernando del Valle de Catamarca, hemos considerado por un lado, documentos didácticos tales como programas y planificaciones y el aporte de docentes y estudiantes que respondieron a una serie de preguntas sobre el asunto y, por otro, prácticas concretas de escritura realizadas por alumnos de distintos niveles, ciclo básico y ciclo orientado.

Marco teórico

El marco teórico que respalda este análisis se conforma con los postulados fundamentales del posestructuralismo sobre la problemática de la escritura literaria y con los modelos cognitivos del proceso de escritura.

Consideramos que para lograr un escrito de calidad es necesario realizar etapas tales como: planificación, textualización, revisión y edición. Estos momentos no son considerados fijos sino que se pueden producir de forma reiterada y simultánea a lo largo del proceso.

En este contexto de escritura procesual en el aula, las consignas deben ser trampolines y no vayas, en palabras del grupo Grafein o, en términos de Finocchio, es preciso presentar propuestas que “aflojen la

mano”. Las actividades deben ser estimulantes para los alumnos escritores. Desde el punto de vista de Rubén Darío Zuluaga Gómez, la mejor actitud del maestro o el tallerista es abrir posibilidades, problematizar contenidos, generar ricas alternativas donde el novel escritor pueda vivir riesgos y aventuras personales (Zuluaga Gómez, 2008: 146). Siguiendo esta postura, el taller de escritura cobra una trascendental relevancia en las aulas escolares.

En lo que a escritura dramática respecta, en este trabajo nos centraremos en la dramaturgia textual. Consideramos necesario realizar esta aclaración, porque la noción de dramaturgia actual es más amplia respecto de la tradicional, puesto que, tal como Dubatti señala, existe una multiplicidad dramática: dramaturgia del texto, del actor, del director, del escenógrafo, etc. (Dubatti, 2011).

Para introducirse en el mundo literario del teatro es necesario manejar las herramientas básicas del lenguaje escrito y otras expresadas como materiales de la representación. La dramaturgia contiene los otros géneros literarios y se nutre de ellos: la imagen poética, los ambientes narrativos e incluso niveles argumentales o de lenguajes racionales y directos. La dramaturgia requiere de una iniciación en las letras como lector y como escritor; requiere una familiarización con las múltiples formas del lenguaje. La herramienta del poeta, del narrador y del ensayista, en sus principios básicos, está contenida en el dramaturgo. Por lo tanto, los aspectos técnicos de la escritura en general, complementados con el conocimiento de la disciplina teatral, dan como resultado un texto en la complejidad que requiere el Arte Dramático (Zuluaga Gómez, 2008: 143).

Aquí nos referiremos solamente a la creación de textos literarios teatrales, no obstante, reconocemos la estrecha relación que la literatura dramática tiene con el texto espectacular, es decir, con el teatro. Es por este motivo que el texto secundario cobra una principal importancia para la conformación del sentido total de una obra teatral.

Literatura y teatro, dos hechos artísticos distintos pero que tienen una vinculación íntima, aunque muchas veces son considerados polos opuestos. Para el dramaturgo Mauricio Kartun, la literatura y la escena son como el agua y el aceite, que si no emulsionan no sólo no llegan nunca a auténtica escritura teatral, sino que terminan convirtiéndose en su peor enemigo (Kartun, 1995: 4).

El texto para teatro, tal como afirma el dramaturgo colombiano Zuluaga Gómez, tiene unas implicaciones distintas por la polifonía semántica que representa la escena, porque aparece el personaje autónomo, su palabra, un decorado, un espacio, un sonido, una iluminación y otros cuantos signos que de manera simultánea se producen para el espectador. La literatura dramática se escribe pensando en el teatro, en su representación. Requiere un múltiple conocimiento: del saber teatral, del saber literario, plástico, físico, musical, entre otros. Escribir para la escena requiere la parafernalia del teatro, el imaginario puesto en escena. El dramaturgo pone la obra en su imaginario y de alguna manera la concibe en el espacio, presupone el gesto y la actitud de los personajes en el momento de resolver o enfrentar una situación (Zuluaga Gómez, 2008: 146).

Esta relación –literatura-teatro- que se establece en el texto dramático y en su potencialidad teatral es la que ha colocado al género dramático en un lugar distinto respecto de los demás géneros. Según Ricardo Monti en las artes escénicas, se ha dado preponderancia al hecho espectacular, considerando al texto un simple guion, que puede faltar, y en el terreno de la literatura se cerró en cierta medida en torno a la narrativa, a la poesía y al ensayo (Monti, 1989: 2). Para el autor, la dramaturgia textual ocupa un espacio ambiguo e incómodo en el terreno de la literatura.

Por último, frente a este incómodo lugar del género dramático, Kartun sostiene que el trabajo del maestro dramaturgo ha sido siempre entonces el de darle a ese narrador las llaves de la escena, y a ese actor las de la poesía. Enseñar en cada caso a imaginar diferente. Si la narrativa define los

acontecimientos desde una conciencia, el teatro define la conciencia desde los acontecimientos. Su mecanismo es inverso y especular. Quién desde la literatura llega al teatro, luego, necesita destetarse ante todo de la función retórica de la palabra, descubrir la diferencia entre la imagen literaria y la visual (Kartun, 1995: 3)

Desarrollo de la experiencia Implementación de cuestionarios

En primer lugar, realizamos dos cuestionarios que implementamos en el contexto de la Escuela Secundaria. Uno estuvo dirigido a docentes del actual espacio curricular “Prácticas del Lenguaje”, antes denominado “Lengua y Literatura”, y otro, a alumnos del ciclo básico y del ciclo orientado.

Ambos tuvieron como objetivo identificar el tipo de escrituras que se realizan en la escuela, los géneros que se prefieren al momento de escribir, el lugar que ocupa la escritura de drama y sus causas, los principales inconvenientes que se presentan al momento de producir ficciones teatrales, entre otros aspectos.

Por último, indagamos acerca de las preferencias literarias de los alumnos, sobre sus costumbres culturales (si asisten al teatro o si realizan algún tipo de arte, por ejemplo) con la intención de que estos datos alumbren nuestro análisis.

Respuestas de profesores

La mayoría de los docentes en ejercicio en la Escuela Secundaria que respondió al cuestionario coincidió en destacar que, a los estudiantes, al momento de escribir teatro, les cuesta plasmar los ambientes, los espacios, los climas que se imaginan y que fluyen en su mente, “conjuguar la historia con la información escenográfica”.

La trama conversacional, poco ejercitada en la lengua oral informal, es uno de los principales obstáculos al momento de crear sus obras teatrales. Todos sostienen que es complicado para los alumnos representar por medio del diálogo a los personajes, delinear sus características, otorgarles

rasgos de personalidad que puedan mantener a lo largo del texto.

Respecto del problema que tienen los estudiantes para crear diálogos en los que se advierta la forma de ser de los personajes, podemos decir que no sólo por medio de lo que el personaje dice se crea su carácter sino también a través de cómo lo dice, de sus acciones, de su modo de actuar, de mirar o de relacionarse. Para esto es necesario hacer hincapié en el texto secundario, tan importante en el drama como el texto primario, pero tan poco trabajado.

Por otra parte, los profesores destacan que se observa en las aulas “falta de imaginación”. Varios docentes, con otras palabras, sostuvieron la misma idea. La pregunta que cabe es: ¿una consigna estimulante puede activar la imaginación, facultad que poseen todos los adolescentes? ¿Qué inconvenientes se presentan en el contexto del aula que imposibilita crear este tipo de actividades? ¿Es necesario poseer competencia teatral para elaborar consignas que estimulen la producción escrita de teatro?

Es esa cualidad innata del humano, la de imaginar, la que hay que activar a través de propuestas de escrituras “trampolines”. En relación con esta problemática creemos que, si proponemos la escritura como un proceso, desde la planificación podemos acercar al alumno a crear mundos impensados. Acorde a la experiencia del curso en este tipo de tareas será el tiempo destinado a esta primera etapa en la que se generan ideas y se estimula la imaginación. En este sentido, Mauricio Kartun considera que existe una improvisación imaginaria que rige naturalmente la fantasía del autor teatral (Kartun, 1995: 2). Para un dramaturgo experto esto es algo natural pero para nosotros y para los estudiantes, no. Como docentes, con el objetivo de iniciar a nuestros alumnos en la dramaturgia textual, podríamos llevar a cabo pequeñas improvisaciones reales que nos sirvan de estímulo para la escritura – algunos escritores planifican sus textos a partir del trabajo concreto con actores-, además de leer y de asistir al teatro. Estas acciones posibilitarían que, paulatinamente, el estudiante, al

disponerse a escribir un drama, piense en el teatro, en el espectáculo como fin último y cree en su mente “improvisaciones imaginarias”.

En este contexto, la lectura cobra una esencial importancia como uno de los principales estímulos para desarrollar la creatividad del escritor. Es necesario acercar a los estudiantes a la escritura de dramas a través de la lectura de dramas. No obstante es tan fuerte la impronta del género narrativo, que la transmitimos a nuestros alumnos, a tal punto que ellos llegan a leer cuentos con mayor frecuencia que otros tipos de textos y, por lo tanto, al momento de escribir, prefieren narrar. No estamos habituados a escribir teatro porque no leemos teatro. Nos cuesta desprendernos de nuestra predisposición narrativa.

En este sentido Zuluaga Gómez sostiene que el principal y más importante estímulo para la lectura es la escritura. Y continúa:

El principal y más importante estímulo para la escritura es la lectura [...] Una de nuestras grandes falencias culturales está en la capacidad de escribir, pues como no somos una cultura lectora, es de natural comprensión la consecuencia mencionada. La escritura dramática requiere de unos presaberes en términos de conocimiento de la lengua, pero además de la capacidad de construir ciertas estructuras narrativas, poéticas y otros discursos. A través de la lectura se incorporan las estructuras del lenguaje de manera inconsciente (Zuluaga Gómez, 2008: 142).

De igual manera, los docentes entrevistados también afirmaron que hay un desconocimiento de la superestructura textual teatral y escasa atracción hacia este género literario. De hecho, esta ignorancia dramática depende, en parte, de la falta de lectura de este género a la que hicimos mención anteriormente. La mayoría coincidió en destacar que “es un género que muchos docentes lo obvian”.

Es tan fuerte la impronta que como docentes tenemos de la narración, que la transmitimos a nuestros alumnos a tal punto que en un ciclo académico se leen muchos cuentos pero ninguna obra de teatro.

El lugar de la escritura de textos dramáticos en el espacio curricular Lengua y Literatura

Este panorama es consecuente con algunos de los programas y planificaciones observados en las que vislumbramos en los apartados “contenidos” y “actividades” el predominio de la narración literaria y no literaria. Respecto de escritura dramática no hay menciones específicas. Se advierten algunas referencias a la producción de texto bajo la modalidad de taller pero o no se especifican los tipos textuales o se excluye al teatro:

- El texto expositivo explicativo. Características. Recursos o procedimientos explicativos. Lectura y taller de producción de textos. (Programa de 2° año)
- La narración: la leyenda, la fábula y el mito. Producción escrita. (Programa de 1° año)
- Escritura de caligramas (contenido para 6° año)
- Producción de retratos (2° año)
- Producir un texto argumentativo (actividades para 3° año)
- Taller de escritura. (planificación de 4°)
- Proceso de escritura. (Contenido de programa de 6°)

Los profesionales comentaron que tanto ellos como los alumnos prefieren la narración, y dentro de ésta, los cuentos (policiales, fantásticos o de terror) y que, ante la falta de tiempo, optan por escribir textos narrativos o poéticos, si nos situamos en el plano de la invención.

Algunos contaron que cuando solicitan en un curso escritura de un texto dramático, piden primero la realización de una historia narrativa y luego solicitan la transformación en diálogos.

Esta situación refleja que al narrar un cuento somos cuentistas pero cuando nos disponemos a crear una obra teatral somos narradores tratando de realizar un texto dramático. Al respecto, Kartun sostiene:

El narrador que escriba teatro debe aprender ante todo a concebir un espacio escénico imaginario, y a trasladarse a él en la piel del personaje; a indagar con los sentidos ese espacio, aprender a ver la acción, a oler, a gustar y a tocar el clima, la atmósfera; y aprender fundamentalmente que el diálogo no es otra cosa que aquello que allí escuchamos, y que no sale de aplicar la inteligencia sobre los logos, sino de poner la oreja contra el *mythos* (Kartun, 1995: 5).

En este sentido, los docentes afirman que tienen poca experiencia en el trabajo con este tipo textual, por lo tanto, se dificulta plantear una consigna para realizar una obra dramática puesto que ésta se enmarca en un ámbito prácticamente desconocido, en el teatro. El texto dramático, perteneciente al terreno literario está estrechamente relacionado con el texto espectacular, que tiene lugar en el ambiente teatral, hechos artísticos distintos pero que tienen una vinculación íntima aunque muchas veces son considerados polos opuestos:

Poetas y narradores por un lado, actores y directores por el otro: De esas dos canillas se ha cargado habitualmente la bañadera de la dramaturgia. Literatura y escena. Agua y aceite, que si no emulsionan no sólo no llegan nunca a auténtica escritura teatral, sino que terminan convirtiéndose en su peor enemigo (Kartun, 1995: 4).

Es así que la producción de este tipo textual es relegada y, ante la falta de tiempo, se opta por la escritura de cuentos y de textos no literarios en primer lugar y, por la creación de poesías, en segunda instancia:

- *No trabajo con la escritura de textos dramáticos en estos cursos. Los alumnos leen obras de teatro pero generalmente el cursado y la obligación de cumplir con los contenidos del programa no posibilitan crear espacios para la escritura de este tipo textual. (Docente de 1° y 2° año)*
- *Trabajé más con escritura de textos no ficcionales y narrativos. Algunas veces con poéticos; con dramáticos, no. (Docente en todos los niveles de la NES).*

El lugar que ocupa la escritura de textos dramáticos responde a que las artes escénicas, se ha dado preponderancia al hecho espectacular, considerando considerando que el texto puede faltar. Por su parte, en el terreno de la literatura también se lo dejó de lado ya que se leen o escriben textos de otros géneros textuales, en especial narrativos puesto que son los que dominan nuestras prácticas de lectura y de escritura tanto en ámbitos académicos como en situaciones informales, cotidianas.

Respuesta de estudiantes

Por su parte, el 50% de los alumnos encuestados sostiene que no escribe ficción en la escuela, mientras que la otra mitad afirma que sí produce textos de invención de forma frecuente. Entre los discursos más trabajados resaltan los cuentos, especialmente pertenecientes al subgénero policial, fantástico, realista o de terror.

Respecto de la creación textual de drama, el 80% de los estudiantes arguye que no realizan escritos de este género. Las respuestas que forman el 20% restante se dividen en contestaciones que reflejan la confusión teórica que tienen respecto del término “texto dramático”. Creen que esta denominación alude a una narración -cuento o novela- que cuenta sucesos en los que se refleja una situación en la que hay drama. No conocen la nomenclatura con precisión o, en su defecto, no saben a qué tipo textual alude. Ante la pregunta “¿realizás textos dramáticos en la escuela?”, sobreabundaron las siguientes contestaciones: “nunca”, “no sé”, “no escribo cuentos dramáticos”, “no entiendo”, “ni idea” o, directamente, no contestaron.

En este sentido, y para confirmar el desconocimiento que algunos estudiantes tienen de la nomenclatura específica, apuntamos que tres alumnos contestaron que nunca realizaron un texto dramático escrito pero que una sola vez escribieron una obra teatral. Cabe aclarar se refieren a la escritura literaria, no hacen referencia a la escritura escénica del actor (dramaturgia actoral).

Esta falta de claridad teórica también se dilucidó al preguntar: “¿qué dificultades se les presentan al momento de escribir una obra teatral?” debido a que los estudiantes contestaron: “el problema que tenemos es la vergüenza”, “todos quieren actuar de los mismos personajes”.

Es preciso agregar que al preguntar “¿qué dificultades se te presentan al momento de escribir una obra teatral?”, el 50% dijo que no escribe teatro, el 20% no respondió o expresó “no sé” y el 30% restante opinó cuestiones tales como:

- *no sé qué voy a poner*

- *no sé qué escribir*
- *cómo llamar la obra, los personajes, como sería, crear el principio y el final*
- *no tengo mucha imaginación*
- *no sé cómo hacerla*
- *se me complican las escenas*

En estas respuestas vislumbramos dos problemáticas: una relacionada con la generación de ideas y la otra con el desconocimiento de la superestructura textual. Observamos que los estudiantes no están acostumbrados a escribir de forma procesual, de lo contrario, en la primera etapa planificarían qué escribir. También se puede inferir poca lectura de textos dramáticos.

A su vez, advertimos respuestas que evidencian la confusión teórica que habíamos resaltado anteriormente debido a que los estudiantes contestaron:

- *se nos complica cuando tenemos que redactar*
- *el problema que tenemos es la vergüenza*
- *es difícil la redacción*
- *todos quieren hacer/actuar de los mismos personajes*

Es así que, una vez más, podemos notar que, al hablar de texto dramático, los estudiantes se refieren a la narración o a la puesta en escena, al teatro. De esta forma comprobamos que el lugar del género literario teatral es impreciso, poco importante.

Práctica concreta de escritura

Llevamos a cabo una práctica concreta de escritura dramática con alumnos del ciclo básico y del ciclo orientado. Les propusimos producir una escena teatral breve en la que se muestre cómo Romeo y Julieta se conocieron. Lo distintivo de la consigna fue que los protagonistas debían ser adolescentes del siglo XXI.

En el apartado anterior hicimos referencia a que los alumnos demuestran confundir texto dramático con texto espectacular, a la poca ejercitación de la escritura dramática en el contexto del aula. Esta situación en torno a este género literario fue vislumbrada en esta actividad concreta de

producción escrita.

El 58% escribió narraciones que, si bien son creativas y demuestran conocimiento previo de la historia original, se acercan a la narración, específicamente al cuento:

- *Un tal Romeo Montesco escribía cartas sin receptor hacia cualquier dirección, diciendo poemas de amor, poesías y de más cosas tiernas, sin pensar que un día una de sus cartas llegó a la casa de Julieta Capuletto.*
- *Romeo estaba revisando su Facebook, cuando miró sus solicitudes de amistad y ahí estaba ella: Julieta. Al observar la belleza de ella, aceptó inmediatamente, la chateó y se dio cuenta que aparte de hermosa era piola. Meses después se juntaron en un parque y Romeo no se resistió a besarla.*
- *Romeo era competidor de natación a igual que Julieta pero de diferentes polideportivos. Eran tiempos de competencias así que estaban rivalizados. El poli de ella ofreció una fiesta de máscaras. Romeo se coló con sus amigos. Él era muy enamorado, fue a buscar a la chica que le gustaba (Sofía) y se tropezó con Julieta, se miraron fijamente y sin darse cuenta ya estaban abrazados. Justo se estaban por besar cuando aparecieron los amigos de Romeo para decirle que los habían descubierto y se lo llevaron a las rastras.*

Podemos notar el desconocimiento de la superestructura textual y la poca o nula experiencia como lectores y espectadores de drama puesto que un alumno que nunca escribió teatro pero que leyó o vio una obra teatral podría tener una idea general de producción dramática y reconocer al diálogo como una de las características principales.

Esto da cuenta, a su vez, de la preponderancia de la narración que se observa también en libros escolares en los que se vislumbran consignas las que se solicita escribir un guion teatral a partir de un texto narrativo. Podemos observar en algunas consignas de estos libros de textos que el texto dramático propiamente dicho aparece recién en la etapa de la edición en la que se le pide al alumno pasar en limpio su texto narrativo a diálogo.

Es así que el estudiante reescribirá y editará sus ideas teniendo en cuenta la superestructura textual. Este trabajo debe ser realizado en la textualización, puesto que es el momento en el que las ideas

toman la forma del género, no obstante, desde un primer momento, desde la planificación, el alumno tiene que pensar en el texto dramático y en su potencialidad teatral.

En este sentido, de forma narrada un 13% de los estudiantes escribió sólo en una frase cómo se conocieron los personajes: “se vieron por primera vez en una fiesta”, “se conocieron en un boliche”, “él estaba haciendo gimnasia en el parque y ella pasaba por ahí”, “en la calle”, “en la escuela”, “eran compañeros de música”, “se hicieron amigos en Facebook y de ahí chatearon”, “tenían amigos en común”.

Por otra parte, un 9% no realizó este punto, un 6% contestó: “no leí la obra”, “no conozco la historia”, “no sé cómo se hace”, un 5% realizó una unión entre narración y diálogo y sólo el 9% escribió textos dramáticos:

- *(Julieta estaba en una hamaca en el parque cuando se acerca Romeo)*
-¿Para qué es el cuaderno?
-Para escribir...
-¿sobre qué?
-sobre el amor
-pero para escribir sobre mí deberías saber mi nombre, ¿me llamo Romeo!
-Simpático pero muy atrevido diría yo, ¿me llamo Julieta!
- *(Era la fiesta más ruidosa del año. Un chico volteó su bebida en alguien, quien la miró extrañada.)*
-Lo siento mucho, en serio.
-No importa (limpia su camisa de flores)
-Perdón, ¿cómo te llamas?
-Julieta, ¿vos?
-Romeo.
-¿Como el de la obra de Shakespeare!
-Sí (se ríen)
-¿No querés tomar algo?
-Yo invito
-Bueno, dale

Es notable el hecho de que la mayoría de los alumnos que produjeron textos dramáticos, no crearon acotaciones, a pesar de que se les indicó que al momento de escribir tengan en cuenta los ambientes, los lugares, las personalidades, los momentos del día, etc. Las preguntas que caben son: ¿no saben cómo realizar una didascalia?, ¿desconocen su uso, función o importancia?

o ¿no las reconocen como parte del texto dramático?

Las acotaciones son necesarias en el primer ejemplo para delinear la personalidad de los personajes, para saber, por ejemplo, la intención o la personalidad de Romeo al decir “pero para escribir sobre mí deberías saber mi nombre, ¡me llamo Romeo!”. Indicaciones sobre tonos, gestos, posturas o formas de caminar no servirían como lectores o intérpretes para comprender la situación cabalmente.

Lo mismo podemos notar en la siguiente escena:

-Escribo sobre el amor

-pero para escribir sobre mí deberías saber mi nombre, ¡me llamo Romeo!

-Simpático pero muy atrevido diría yo, ¡me llamo Julieta!

Para entender por qué Julieta le dice “atrevido”, sería útil la acotación. Indicaciones sobre tonos, gestos, posturas o formas de caminar sirven de sobremanera a lectores o intérpretes. La información que aportan las didascalias, permiten construir el sentido total de una obra. Tanto el texto primario como el secundario son importantes. Ambos mantienen una relación estrecha, íntima, se amalgaman y complementan formando un todo perfecto.

El texto para teatro tiene significaciones e implicaturas diferentes a la de los otros textos, es un arte complejo debido a que es polifónico, a que incluye dentro de sí a otras artes y a múltiples signos tales como la palabra, el gesto, la música, la voz, la luz. Todos esos signos se unen u transmiten un producto estético al espectador.

La literatura dramática se escribe pensando en el teatro, en su representación. Si leemos la pieza *Decir sí* de Gambaro omitiendo las indicaciones que nos da la autora en las didascalias, no lograríamos conocer el desenlace fatal. La información que aporta el texto secundario permite construir el sentido de la obra y, en muchas ocasiones, para alcanzar la interpretación total dependemos de ellas.

Algunos estudiantes colocaron las rayitas de diálogo para indicar la intervención de cada personaje, pero no indicaron el

nombre. En ambas escenas los interlocutores se presentan, por lo cual podemos saber a quién pertenece cada enunciado; no obstante, es un obstáculo para la comprensión del lector.

Cabe destacar que la mitad de los alumnos que escribieron textos dramáticos realizan teatro como actividad extraescolar o asisten al teatro anualmente. Esto les proporciona cierto conocimiento y competencia sobre el género, que seguramente les fue útil al momento de responder la consigna.

La escritura dramática, tal como expresa Rubén Darío Zuluaga Gómez en el artículo citado, requiere un múltiple conocimiento: del saber teatral, del saber literario, plástico, físico, musical, entre otros. Escribir para la escena requiere la parafernalia del teatro, el imaginario puesto en escena. El dramaturgo pone la obra en su imaginario y de alguna manera la concibe en el espacio, presupone el gesto y la actitud de los personajes en el momento de resolver o enfrentar una situación (Zuluaga Gómez, 2008: 146).

Entonces, podemos decir que, promoviendo espacios destinados al arte, relacionando la lectura literaria con otros códigos semióticos, los estudiantes realizarán sus prácticas de escritura con mayor de estímulo.

Conclusiones

La escritura de teatro todavía no ha logrado instalarse en el aula, como la narración o la poesía. La frecuencia con la que se realiza teatro escrito es menor en comparación con la producción de otros géneros literarios y no literarios.

Las causas principales de esta problemática son: la preponderancia de la narración, la poca experiencia que docentes y alumnos tenemos al momento de llevar a cabo actividades de lectura y, especialmente, de escritura teatral como así también cierto desconocimiento del teatro como arte espectacular.

Otro condicionante es la falta de tiempo y, ante esta situación, se prefiere trabajar con el género narrativo y, en segundo lugar, con el lírico porque son terrenos conocidos.

Docentes y alumnos tenemos más contacto con la literatura narrativa o poética. Al momento de leer, generalmente no optamos por una obra dramática lo que condice con lo que Monti expresa respecto del círculo literario cerrado en torno a la narración, a la poesía o al ensayo.

Asimismo, advertimos en los documentos didácticos analizados, en las planificaciones y en los programas docentes que no se le otorga lugar a la escritura de drama. La única mención que advertimos referida a la producción teatral es amplia y generalizadora.

A su vez, observamos un preconceito sobre la producción de textos del género teatral puesto que se la concibe como un fenómeno complejo; no obstante, consideramos que, como todo tipo textual, es posible de ser trabajado con los alumnos.

El 90% de los estudiantes afirma que les gusta el teatro, por lo tanto, debemos explotar esta inclinación y utilizarla como estímulo para escribir: la publicación de la escritura debe ser la representación. Ellos deben escribir con el anhelo de que su obra se ponga en escena, lo que se resume en la conocida frase de Bertolt Brecht: "Escribo para Karl Marx sentado en la primera fila" (Kartun, 1995:4).

Es una buena oportunidad para relacionar la literatura con otro arte, el teatro, que a su vez se vincula con otros códigos semióticos, la música, la danza, la pintura, entre otras. De hecho, notamos que los alumnos que presentan mayor conocimiento del género dramático son aquellos que practican el arte teatral de forma extra escolar. Es decir que enseñar literatura en relación con otros códigos semióticos puede ser una actividad fructífera y estimulante.

Ante la afirmación de los profesores sobre la falta de imaginación de los alumnos, creemos que lo que faltan son consignas estimulantes de escritura. Pero éstas no pueden ser elaboradas sin conocimiento del tipo textual. Entonces, si los docentes expresan que se consideran inexpertos en el género teatral, desconocedores, difícilmente podrán elaborar actividades incitantes. ¿Es así que la competencia textual teatral del docente tiene gran relevancia para guiar actividades de escritura dramática? Es una pregunta que

surge de este trabajo.

Por último, queremos concluir con una cita del dramaturgo Mauricio Kartun que vislumbra la importancia del texto dramático y la autonomía que tiene la literatura dramática respecto del teatro y viceversa pero que, a la vez, trasluce la estrecha y mágica relación que une a estos dos hechos artísticos:

Siempre he imaginado al texto teatral como aquella brasa que el hombre primitivo - cuando no conocía aún el secreto del fuego - portaba como un tesoro durante el día, para reproducir en la noche la llama protectora, cálida, y cocinera. Como esa brasa, la obra teatral es por siempre un incendio en potencia. Basta acercarle unos pastos secos y leña noble para que aquellos amantes de Verona, por ejemplo, vuelvan a encenderse; a arder ese moro en Venecia (Otelo); o a consumirse en Dinamarca el príncipe aquél (Kartun, 1995:4).

Referencias bibliográficas

- Dubatti, J. (2011). "Dramaturgia (s) y nueva tipología del texto dramático". *Saqueen una pluma*, PP. 1-5. Recuperado de: www.saqueenunapluma.wordpress.com.
- Kartun, M. (1995). "Apuntes de dramaturgia creativa". *Teatro del pueblo*, pp. 1-7. Recuperado de: www.teatrodelpueblo.org.ar
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Monti, R. (1989). "El teatro, un espacio literario". *Teatro del pueblo*, pp. 1-2. Recuperado de: www.teatrodelpueblo.org.ar
- Pavis, P. (2005). *Diccionario del teatro*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Zuluaga Gómez, R. D. (2008). "Escritura y preescritura del texto dramático". *Revista Digital Colombiana de Artes Escénicas*. 2, 2, pp. 141 - 149.

