

Diálogos y transversalidades en la enseñanza literaria

Gustavo Bombini*

Universidad de Buenos Aires –

Universidad Nacional de San Martín

Resumen

Se presenta en este artículo un recorrido sobre la enseñanza de la literatura en la educación secundaria en los últimos treinta años haciendo referencia a los campos de la enseñanza, de la formación, de la gestión curricular y de la investigación. Dentro de este marco, se detiene en un análisis de un dispositivo generado por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2013 y 2015 que permitió observar las transformaciones en las políticas acerca del objeto literatura como objeto de enseñanza y la incidencia de las tecnologías y de las políticas de inclusión digital en esta disciplina escolar de la educación secundaria.

162 163

Palabras clave

· Educación secundaria · Literatura · Enseñanza · Multimodalidad

Abstract

This article presents an overview of the teaching of literature in secondary education in Argentina over the last thirty years, referring to the fields of teaching, training, curriculum management and research. Within this framework, it ruminates on the analysis of an instrument generated by the Ministry of Education of Argentina between 2013 and 2015 that allowed observing the changes in policies regarding the object of literature as an object of teaching and the incidence of technologies and the policies of digital inclusion on this school discipline of secondary education.

Keywords

· Secondary education · Literature · Teaching · Multimodality

* *Gustavo Bombini es Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en el área de didáctica de la lengua y la literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de San Martín donde también se desempeña como Director del Profesorado Universitario en Letras y de la Carrera de Especialización en Literatura Infantil. Es autor de numerosos libros y artículos.*

La enseñanza de la literatura en la educación secundaria ha sido objeto en los últimos treinta años de una intensa revisión y problematización tanto en la Argentina como en el ámbito internacional. Desde el campo de la práctica, profesores y profesoras han venido cuestionando tradiciones y revisando sus propias propuestas desarrolladas en las aulas, también desde el campo de la política educativa y más específicamente desde la gestión curricular la revisión y renovación de enfoques y metodología ha sido la preocupación de técnicos y gestores; por fin, desde el campo de la investigación y de la vida académica se ha producido un proceso de construcción de las llamadas «didácticas específicas» que avanzó en cada disciplina escolar, con la matemática en primer término, a diferenciarse del campo de la didáctica general y a definir un lugar particular dentro de los campos disciplinarios respectivos. De este modo, los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura comienzan a reconocer y ocupar sus lugares institucionales a la par de las disciplinas, subdisciplinas y orientaciones tradicionales. Se va tramando así no solo una nueva impronta para la tarea de formación de profesores sino una nueva agenda de investigación que abre un abanico de posibilidades que incluyen líneas críticas, propositivas, de análisis de las prácticas así como también abordajes históricos dentro de los estudios denominados «sociogénesis» o historia de las disciplinas escolares (Bombini, 2012).

De manera transversal, en tanto campos inevitablemente interrelacionados, enseñanza, formación, producción curricular e investigación van generando situaciones de intercambio, puntos de articulación, zonas de anclaje, mutuos enriquecimientos que van modificando prácticas, orientaciones, temáticas y paradigmas teóricos.

Sin intentar hacer una ojeada retrospectiva de este recorrido de las últimas décadas (lo que ha sido motivo de otros trabajos: Bombini, 2018, Cuesta, 2019) es posible reconstruir un primer momento que se produce en la reapertura democrática a fines de 1983 cuando, en clave de crítica a un modelo agotado, se cuestiona la enseñanza literaria apoyada en un modelo historiográfico anclado en la ideología de los nacionalismos literarios y sustentado en una didáctica basada en la transmisión de información con escaso lugar para las prácticas de lectura directa de textos literarios. La reproducción memorística de información acerca de un canon de autores de obras consideradas significativas pone en escena un saber con pretensión de erudición pero con escaso impacto en la formación de lectores.

Este cuestionamiento trajo como consecuencia una tendencia a la ampliación del canon escolar tradicional y una puesta en práctica de situaciones de lectura efectiva de textos que se fue reconociendo en la práctica de los docentes y a reflejarse en algunas propuestas editoriales, tanto en libros de texto como en colecciones literarias.

La década de los noventa

Junto con esta primera respuesta desde la práctica y desde el mercado es necesario tener en cuenta la producción curricular enmarcada en la Ley Federal de Educación y en el proceso de construcción de los llamados Contenidos Básicos Comunes (CBC) que se reconocen como el curriculum de la década del noventa. Más específicamente para el nivel Polimodal (que es la denominación que reciben los tres últimos años de la educación secundaria en ese entonces). Frente al criterio ya centenario de la literatura organizada por naciones en dos grandes bloques: literatura española y literatura argentina e hispanoamericana, los enunciados de los CBC referidos a literatura en el nivel polimodal se distancian de estos criterios históricos y habilitan la doble operación de apertura del canon (noción que es en sí misma problematizada) y de poner en el centro la práctica de la lectura literaria:

164 165

En cuanto a la selección de textos, será necesario reconsiderar los procesos de construcción del canon literario escolar. Este deberá mostrar un carácter abierto a textos significativos de la literatura universal. Asimismo, se alternará la lectura de obras completas con el análisis de fragmentos.

Entre otros objetivos se destaca el que dice: «Identificar un corpus de autores y de obras sobresalientes de la literatura universal, nacional y regional».

La construcción de los CBC reconoció un proceso de consulta y de trabajo compartido entre especialistas técnicos de las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Ministerio de la Nación. Versiones borrador, reuniones federales, consultas a la comunidad, a gremios, a iglesias, forman parte de distintas instancias del proceso, entre los cuales se encuentran las solicitudes de documentos a académicos universitarios de distintos campos disciplinarios que funcionaban como consultores para la construcción del curriculum de la educación inicial, primaria y secundaria. Esos documentos solicitados se denominaron «Fuentes para la transformación curricular» y con posterioridad fueron publicados en tomos organizados por disciplinas.

Para el caso de la disciplina Lengua se publican seis documentos escritos, tres referidos a Lengua (escritos por Elvira Narvaja de Arnoux, Ofelia Kovacci y Magdalena Viramonte de Avalos) y tres referidos a Literatura (escritos por Ana María Postigo de de Bedía, María Adelia Díaz Rönner y Gustavo Bombini), todos ellos profesores de universidades nacionales con sede en distintos lugares del país pero con predominio de profesores residentes en Buenos Aires.

Los documentos aportan perspectivas acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura y su sentido era el de aportar sugerencias, conceptos, marcos de referencia para la construcción de los CBC y a la vez, dada la relevancia académica de sus autores, estos documentos cumplirían una función legitimadora de todo el proceso.

Atendiendo a dos de los documentos referidos a Literatura, es interesante observar sus orientaciones en relación con la apertura del concepto de literatura:

En la actualidad, y como abstracción de la entidad literatura, solo podemos entenderla como un diastema de complejos repertorios orales, escritos e icónico-verbales que captan la visión heterogénea del mundo postmoderno con la finalidad de producir el goce estético, posiblemente diverso en relación con el de las generaciones humanas precedentes. (Postigo de de Bedia, 1994:222)

Así como también hay un aporte respecto de la definición de marcos teóricos y disciplinarios para la enseñanza aun cuando estos no reconozcan un lugar aún en la propia formación de profesores. En el contexto de la crítica a la historia escolar enciclopedista se recomienda:

Los conceptos de totalidad, sucesión, causalidad deben ser revisados en un arco que va desde los formalistas rusos hasta Foucault, pasando por Bourdieu o por los aportes de la estética de la recepción para lo que se tendrán en cuenta las últimas investigaciones de la historia de la lectura, de los estudios culturales y de las literaturas comparadas como líneas seguramente productivas para la revisión de la práctica de la enseñanza de la literatura (Bombini, 1994:23)

A la hora de referirse a la posible orientación Humanística en el nivel Polimodal se potencian aspectos que habían sido enunciados de manera general:

Pero por otra parte, será necesario introducir perspectivas de análisis que tiendan a articular literatura con otros discursos sociales en general, y con otros discursos estéticos, en particular. Así las relaciones literatura/historia, literatura/política, literatura/psicoanálisis, literatura/cultura, literatura/culturas populares, literatura/cine, literatura/historieta, literatura/música, literatura/teatro habrán de conformar líneas de investigación y práctica, sea a través de talleres, seminarios y cursos. (Bombini, 1996:37).

También esta apertura en relación con el objeto y con las teorías que lo aborden se ven manifestada en sugerencias realizadas respecto de los posibles contenidos para la formación docente que también se están discutiendo en el contexto de la Transformación curricular propiciada en el marco de la Ley Federal de Educación. Es así que se proponen las siguientes materias como parte de un tronco obligatorio para el área literaria:

Área teórico-básica de la literatura Asignaturas obligatorias – Teoría literaria (Sistemática y Poética) – Historia social de la literatura – Teoría de la comunicación: producción y recepción (común con el área de Lengua) – Semiótica de la comunicación literaria – Análisis del discurso literario o Lingüística del texto – Literaturas clásicas: oriental y occidental greco-latina – Literatura de Europa Occidental y Oriental – Literatura americana de habla hispana, portuguesa e inglesa. – Literatura argentina I, desde sus orígenes hasta 1880 – Literatura argentina II: desde la Generación del 80 a la actualidad – Literatura regional, folklórica, popular y de masas – Literatura comparada – Crítica literaria. (Postigo de de Bedia, 1994:276)

Como se ve, tanto lo sugerido en las Fuentes como lo que se prescribe en los CBC configura un nuevo mapa de recorrido por lo literario donde la matriz historicista nacionalista como principal ordenadora del curriculum cede su lugar a una propuesta más afín a las tendencias teóricas dominantes o que pugnan por serlo desde los años ochenta, luego de la apertura democrática así como también a las preocupaciones de esos tiempos en torno a los déficits de lectura o al supuesto

desinterés de los jóvenes (como lo manifiesta mucha bibliografía de la época). Se trata de un nuevo orden que ha venido propiciando una apertura del canon literario en la escuela secundaria junto con la relevancia otorgada a la práctica de lectura efectiva, en tanto antigua polémica en campo de la historia de la enseñanza literaria en el nivel secundario (Bombini, 2004).

Las transformaciones descritas en el ámbito de la enseñanza literaria producidas entre los años ochenta y noventa, atravesando cada una de las fases que se reconocen en el análisis de estos procesos de cambio, deja —entrando en los años dos mil— un territorio propicio para nuevos desarrollos despojados ya de las ataduras de aquellas fórmulas canónicas de la antigua historiografía escolar.

De este modo, la apertura reconocerá no solo la ampliación del espectro de lecturas posibles dentro del campo de la literatura entendida en sentido tradicional (de autor, publicada en soporte papel, adscriptas a ciertos géneros y convenciones retóricas y estéticas) sino que también instalará una nueva sensibilidad atenta tanto a las literaturas orales, tradicionales, anónimas como a aquellas que ya fuera del formato libro y del soporte papel se configuran como nuevos modos de leer y escribir literatura. Por otra parte, quedan abiertas las expectativas a la posibilidad/necesidad de vincular la literatura con otras series ya sean políticas, sociales o estéticas. No es que en la historia de la enseñanza literaria no se hubieran producido estos entrecruzamientos, de hecho en su momento fundacional, el proyecto de enseñanza literaria forma parte del engranaje disciplinador del nacionalismo cultural de las primeras décadas del siglo XX y de hecho hemos registrado experiencias en las que se despliega un cierto comparatismo escolar a la hora de entrecruzar textos de distintas lenguas y literaturas nacionales o de poner en diálogo textos literarios con otras manifestaciones artísticas (Bombini, 2004 y 2013).

166 167

El currículum de literatura en los años 2000

El siguiente corte histórico en la evolución del currículum en la Argentina se da a partir del año 2004 con los llamados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que se formulan para la educación inicial, primaria y secundaria. Dentro de los NAP para nivel secundario se distinguen los correspondientes al Ciclo Básico y los correspondientes al Ciclo Orientado.

La política curricular de los NAP no es una prolongación de la de los CBC sino que supone un corte en términos de enfoques para la concepción del conocimiento escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coria, 2012). Si los CBC parecían reconocer un sesgo de corte más cognitivo, centrado en el desarrollo de las competencias de los sujetos, los NAP recuperan en su fundamentación la idea de enseñanza entendida como una práctica social situada. Los CBC en el área de lengua postularon como orientación el llamado «enfoque comunicativo» que precisamente ponía en el centro el trabajo con las «competencias comunicativas» de los estudiantes, entendidas como competencia de oralidad, lectura y escritura y también cierta competencia diferenciada a la que algunos autores españoles denominaron «competencia literaria» (Lomas, 2014 y Bombini, 2014).

Contra este modelo de las competencias, el enfoque disciplinario de los NAP puso en juego los saberes de los campos de la ciencias naturales y sociales, el arte,

la literatura, entre otros como núcleo duro de la producción curricular a la vez que le dio estatuto de conocimiento a las producciones de las comunidades, a la diversidad de identidades y de prácticas que interpelan cotidianamente a la escuela. De este modo, se pasó de un curriculum con un enfoque lingüístico–cognitivo centrado en competencias a un curriculum con un enfoque socio–antropológico.

Esta mirada socio–antropológica sobre el curriculum permitió un nuevo posicionamiento de la literatura como una práctica cultural significativa y entendió a la posibilidad de su lectura en clave de derechos. En este sentido, las políticas curriculares vinieron acompañadas de políticas de lectura centradas en la dotación de acervos de libros de literatura para las escuelas de todo el país, con un record histórico en cantidad de materiales entre el período 2003 a 2015.

En este sentido rescatamos un enunciado de los NAP que puede constituirse en articulador del recorrido que realizaremos a continuación: «Analizar las particularidades en los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales».

Se trata del enunciado de un objetivo que habilita un nuevo recorrido para pensar las relaciones entre oralidad y escritura en la enseñanza y a la vez sumar la complejidad del amplio espectro de lo digital.

Análisis de ENTRAMA

En línea con el objetivo citado, vamos a centrarnos en la propuesta de enseñanza literaria presente en un recurso producido por el Ministerio de Educación de la Nación a manera de desarrollo curricular para los NAP de Literatura del Ciclo Orientado en el que será posible observar la convergencia de dos líneas de política curricular y educativa que dan cuenta de desarrollos posibles de la enseñanza en este campo. Se trata de ENTRAMA que es un desarrollo de propuestas para la educación secundaria en varias áreas y que se presenta —tal como lo describe Mihal (2016)— como «una colección multimedial y un sitio web». Se trata de una plataforma disponible para profesores a partir de las cuales van a poder desarrollar propuestas de trabajo abiertas (en una particular tensión entre abundantes materiales propuestos y la permanente invitación a la libertad de elección) y que se organizan por disciplinas escolares. Matemáticas; Historia; Educación Tecnológica; Física; Biología; Química; Educación Física; Lengua y Literatura; Formación Ética y Ciudadana; Lenguas Extranjeras; Filosofía, Educación Artística; Geografía y Economía, son las que se presentan en el diseño aunque no todas llegaron a desarrollarse debido a que el proyecto se discontinuó con el cambio de gestión en 2016. Para cada área se despliega un cierto número de propuestas que responden a diferentes recortes de los NAP y que en el proyecto original se irían desarrollando a lo largo del tiempo. Se trató de un proyecto de producción federal pues con la coordinación de los distintos equipos responsables

del Ministerio de Educación de la Nación (Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección Nacional de Gestión Educativa con el asesoramiento del programa Conectar Igualdad, la Coordinación de Materiales Educativos, Educar y Canal Encuentro) se desarrollaron las distintas propuestas de manera conjunta con los equipos técnicos de los ministerios provinciales. De este modo y a partir del trabajo de escritura virtual sostenido a través del wiki se llevó adelante un trabajo de coautoría poco usual en este tipo de circuitos de trabajo de los organismos de gobierno.

Dada esta compleja estructura de trabajo que buscó garantizar la producción de carácter federal, interesa destacar el hecho de que se trató de un desarrollo que permitió avanzar en dos líneas de la política educativa de entonces: la búsqueda de cierto grado de concreción en la práctica de la propuesta curricular para secundaria en el marco de los NAP y la articulación con la política de inclusión digital, desarrollado desde el Programa Conectar-Igualdad y en este caso con un énfasis especial puesto en las posibles apropiaciones pedagógicas y didácticas que podrían desarrollar los profesores y las profesoras de ese nivel educativo, establecido como obligatorio en las letras de la Ley de Educación Nacional, Nro. 26206, del año 2006. 168 169

Nos vamos a detener en el caso de la disciplina «Lengua y Literatura» para observar de qué modo esta producción ligada al currículum de los NAP de los años dos mil específicamente en la enseñanza de la literatura recupera o hace converger los avances observados en la disciplina en las tres últimas décadas. Acaso un momento culminante de un proceso donde la ampliación del concepto de literatura para la lectura en el ámbito escolar promueve un doble desafío epistemológico a la vez que pedagógico–didáctico.

Los desarrollos realizados dentro de ENTRAMA para el área de Literatura son tres: dos publicadas: «La literatura en la postdictadura» y «La poesía en la escuela» y una tercera acabada pero no publicada cuyo tema son los pueblos originarios de Argentina. Nos vamos a detener en este análisis en la primera propuesta porque si bien se mantiene dentro de los límites de la literatura nacional argentina, se destaca por poner en juego variadas interrelaciones entre literatura y otros objetos culturales.

Por un lado y respaldado por el proceso de evolución de los años anteriores al que nos referimos antes, se complejiza el abordaje del objeto de enseñanza literatura en una línea de trabajo que lo entrecruza con otros discursos sociales y con otras producciones estéticas. Por otro lado, dado que la propuesta se presenta como una colección multimodal y una página web, se articula con la política de inclusión digital dirigida a la educación secundaria que se desarrollaba entonces conocida como Conectar igualdad. Precisamente uno de los propósitos de este desarrollo fue el de proponer a los profesores y profesoras de literatura de secundaria un acercamiento desde una propuesta del aula a las novedosas netbook de modo de incorporarlas a la tarea de enseñanza.

La propuesta denominada «Literatura en la postdictadura» se organiza a partir de dos ejes temporales que definen dos «recorridos» de lectura y de cuestiones a desarrollar. El primero es 1976 y el segundo, 2001.

Como criterios generales se explica en el texto inicial de presentación:

En la construcción del corpus, se procuró que las obras seleccionadas dialogaran con otros discursos sociales sobre estos temas, por ejemplo, documentales, entrevistas y crónicas. (...) El valor no está puesto, como se dijo, solo en la referencia histórica, sino principalmente en indagar los modos de representación de lo real. Los docentes podrán observar que el material se encuentra organizado en recorridos en torno a temas que, tal como se sostiene en los NAP, propician la lectura crítica y reflexiva de una variedad de textos literarios en diálogo con diversas manifestaciones artísticas. Por eso, aunque se toma como eje la narrativa, el corpus incluye teatro y poesía en diálogo con otras artes, como la fotografía y el cine (2015).

De este modo, vemos que la definición y los criterios para el armado del corpus de lectura explícita en su primera definición la idea de no incluir únicamente textos literarios sino otros discursos sociales y otras manifestaciones artísticas. En este sentido, ponemos en diálogo esta cita de Jonathan Culler (2014) cuando al trazar un recorrido por distintas etapas de la evolución de las literaturas comparadas afirma:

Los especialistas en literatura han descubierto que sus habilidades analíticas pueden arrojar luz sobre las estructuras y el funcionamiento del amplio rango de prácticas discursivas que forman a los individuos y las culturas; y la contribución de los comparatistas al estudio de los discursos filosóficos, psicoanalíticos, políticos, médicos y de otros tipos, por no mencionar los libros de autoayuda, el cine y la cultura popular, ha sido tan valiosa que nadie desearía restringir a los profesores de literatura al estudio de la mera literatura. (2014:26)

Más allá de la «mera literatura», en palabras de Culler, la propuesta de ENTRAMA invita a los profesores y profesoras a reconocer otros objetos discursivos y otras prácticas estéticas que se pondrán en vínculo con los textos literarios. Por otra parte y atendiendo al sostenido carácter federal de la propuesta se abre el juego a la ampliación del recorrido sugerido: «Las obras seleccionadas son solo posibilidades entre un repertorio muy amplio que sin duda los docentes podrán enriquecer con los aportes de la producción literaria de sus regiones y provincias» (2015).

«Recorrido 1976»

Asomarse al momento histórico de la dictadura de 1976 puede gestionarse a través de dos recursos audiovisuales. El primero, una entrevista producida en el propio Ministerio de la Educación, a la especialista en literatura de la Universidad de Buenos Aires Andrea Cobas Carral. La segunda, un cortometraje en el que (según se introduce el film en ENTRAMA):

un hombre joven comienza a mantener conversaciones telefónicas con una chica ya que ambos parecen compartir la misma línea, pero luego descubren que de hecho viven en el mismo departamento, solo que en épocas distintas: ella en 1978 y él en 1996. Cuando él descubre que ella es una desaparecida de la dictadura militar, trata de hacer todo lo posible para salvarla desde el presente. (2015)

El cortometraje se llama «Líneas de teléfono» y su director es Marcelo Brigante. Introducir así el tema de la dictadura de los setenta en la Argentina a partir de un

reportaje y de un cortometraje que se presentan como accesibles dentro de la web de ENTRAMA supone un modo otro de decir el conocimiento que se diferencia del previsible verbalismo de una clase oral explicativa o de la lectura de un libro de texto como prácticas habituales de la educación secundaria. Es con este ejemplo que reafirmamos el carácter multimodal de ENTRAMA y los desafíos que irá planteando a sus «usuarios» profesores y estudiantes para asumir un proceso de construcción que tiene en su centro a la literatura y a otras expresiones artística, no para buscar en ellas testimonios históricos sino la singularidad de los modos de narrar la experiencia traumática de la dictadura. Esta idea de «decir el conocimiento» a través de un reportaje y, sobre todo de un cortometraje, evita su consideración como mero recurso, como una prescindible apoyatura ilustrativa de un texto lingüístico que estuviera «exponiendo verbalmente» la dictadura, y construye a partir del entrecruzamiento de textos y objetos que van configurando el saber escolar.

170 171

Textos y objetos que reconocen sus propias reglas y que despliegan sus propios saberes específicos, lo que daría lugar a posibles trabajos interdisciplinarios tan valorados por la escuela secundaria, tal como se expresa en ENTRAMA:

Debido a que los recursos cinematográficos — el montaje, la cámara, los paneos, el juego de luces y sombras— ofrecen posibilidades valiosas para el análisis de la configuración narrativa, sería interesante, para poder abordar la especificidad de este discurso, organizar instancias de trabajo compartido con colegas que se especialicen en esta temática, a fin de enriquecer el análisis y las discusiones. (2015)

Las novelas propuestas para su lectura, en tanto novelas que abordan la temática de la dictadura desde distintas perspectivas son *Dos veces junio* de Martín Kohan, *La casa de los conejos* de Laura Alcoba y *Una misma noche* de Leopoldo Brizuela.

Sus posibles abordajes se irán entrecruzando con otras lecturas y visualizaciones así como también invitaciones a desarrollar distintas producciones. Por ejemplo, de la novela a la radionovela tomando como referencia para encarar la producción, el video en el cual se contextualiza la radionovela *La guerra de los mundos*, adaptación de la novela de H.G. Wells. Conocimiento de la audiencia, elementos básicos del lenguaje radial (palabra, efectos sonoros, música, etc.), estructura del guión y su relación con las pautas correspondientes a la música y a los efectos sonoros.

Avanzando en otras conexiones posibles se ponen a disposición tres capítulos de la radionovela *Pedro Páramo*, adaptación libre de la novela homónima de Juan Rulfo, producción conjunta del Instituto Nacional de Bellas Artes y Radio Educación de México y que está disponible en la web. También los alumnos podrán recurrir a la línea de trabajo presente en el Programa Conectar Igualdad llamado *Sintonía digital. Transformá tu netbook en un estudio de radio*, donde encontrarán orientaciones para la producción en la que se ofrecen orientaciones y recursos que pueden resultar útiles para la producción de la radionovela. Por fin, los autores de ENTRAMA ponen en palabras su apuesta: «Poner en diálogo la literatura con otros lenguajes artísticos como el cine y la fotografía siempre amplía el horizonte cultural, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y creativo y flexibiliza y enriquece las interpretaciones» (2015).

A continuación se invita a los profesores y alumnos a acercarse a documentales, películas y programas que retoman el tema de la dictadura argentina, entre las que se sugieren desde el lugar de la memoria y las relaciones filiales y que, especialmente,

ponen en cuestión la difícil empresa de representar lo real. Entre la multiplicidad de posibilidades, se sugieren: *Los rubios* de Albertina Carri (2003), *Infancia clandestina* de Benjamin Avila (2012), *Hermanas* de Julia Solomonoff (2005) y *M* de Nicolás Prividiera (2007). También los programas de Televisión por la identidad de Telefé.

La lista de producciones audiovisuales que se proponen como articulaciones entre literatura, historia, política, memoria es extensa y propone una lógica acumulativa, de permanente sumatoria de información, de interpretaciones, de modos posibles de representar artísticamente la experiencia histórica. El conocimiento escolar ya no es un banco estabilizado de información unívoca y libre de ambigüedades sino una construcción en capas y en modos de decir el saber a través de lo escrito, lo sonoro, lo visual, lo audiovisual y los efectos de una sintaxis de producción de saber que liga, amalgama y establece variadas interfaces entre esos distintos modos donde la supremacía del modo «escrito» no se presenta como el dominante o centra.

En el recorrido, desde 1976, se incorporan además materiales literarios y audiovisuales referidos a la guerra de Malvinas ocurrida en 1982, otra vez en la expectativa y en la apuesta pedagógica expresada de esta manera:

[Se espera que las] Producciones artísticas que a través de procedimientos y lenguajes de representación diversos, y en diálogo con la literatura, aporten a un modo particular de conocimiento y comprensión de situaciones, sujetos, ambientes, conflictos vinculados con los hechos históricos que corresponden al período de la última dictadura. (2015)

«Recorrido 2001»

Este segundo recorrido —que ofrece menos materiales y propuestas que el recorrido anterior— se centra en la literatura producida después de la crisis política, social y económica de 2001. Los textos propuestos para su lectura son el poema de Daniel Samoilovich «El carrito de Eneas», la novela *Sobrevivientes* de Monacelli, dos obras de teatro: *Un momento argentino* de Rafael Spregelburg y *El casting* de Sebastián Kirzner, el agua fuerte «Sueño de una noche de verano» de Martín Yuchack, y el libro de breves narraciones titulado *Relatos de la crisis* cuyas compiladoras son Carolina Seoane y Mariana D'Agostino que se vincularán con producciones audiovisuales como la serie «Relatos en primera persona 2001» que emite la TV Pública en 2011. Por fin, como cierre, y quizá en esto consista lo más interesante del segundo recorrido, es la consideración del libro *Limbo* del artista plástico Martín Kovensky en la doble apuesta de articular nuevamente otras disciplinas artísticas y a la vez de incorporar un tipo de libro para nada usual en el canon de lecturas de la educación secundaria, realizado por un artista plástico que tensa, de alguna manera, la pregunta acerca de cómo representar desde el arte la experiencia social e histórica en general y, en particular, la de la crisis de 2001 en la Argentina. En este sentido, ENTRAMA explicita, en parte sus propósitos y el sentido pedagógico–didáctico de su propuesta:

Desde las imágenes

Para cerrar el trabajo iniciado es posible recurrir a otras manifestaciones artísticas y observar de qué modo dialogan con la literatura. Se puede proponer a los estudiantes la búsqueda de, por ejemplo, fotografías, pinturas, *graffitis* y canciones y analizar de qué maneras las desolaciones y las esperanzas de esos años han quedado plasmadas.

En ese sentido, un posible trabajo que invite a los estudiantes a pensar con imágenes podría iniciarse retomando los resultados de la discusión sobre los significados políticos y culturales del campo semántico relacionado con el 2001 («cacerolazo», «que se vayan todos», «patacones», «trueque», «corralito», «saqueos», entre otros). Posteriormente, puede presentarse una selección de imágenes de Martín Kovensky, artista plástico y fotógrafo. En su libro *Limbo, Argentina 2002. Un relato en imágenes*, el autor intenta dar cuenta de los retos del «fracaso de un modelo económico, pero también el fin de la ilusión primermundista, la ficción de un país rico con una población empobrecida». (Kovensky, 2002:10)

172 173

Si como lo hacía Mihal (2016), caracterizamos a ENTRAMA como una colección multimedial que es a la vez un sitio web, afirmamos a la vez y desde una perspectiva didáctica que se trata de un dispositivo que es clave recuperar a partir del concepto de «multimodalidad» (Bombini, 2019, Jewitt, 2016, Kress y Bezemer, 2009) como nuevo desafío para pensar la lectura en la escuela. ENTRAMA-LITERATURA nos invita a la lectura de textos, a la visualización de una entrevista, de un corto o de un largo metraje, de un documental, de una serie televisiva o a apreciar la propuesta gráfica de un libro realizado por un artista plástico. Todas experiencias diferenciadas en cuanto a los modos de relacionarnos con el conocimiento. La co-presencia de estos modos diferentes de decir el conocimiento invita a una reflexión acerca de las maneras posibles en las que se produce la interfase «texto escrito»/«otros modos» pues se trata de concebir todo aquello que no es la letra escrita, no en clave de mero recurso más o menos complementario o ilustrativo de lo que el texto ya dice, sino para comprender que aquello que los otros modos vienen a decir supone una carga informativa nueva respecto de lo que informan los textos escritos. Además supone una manera nueva de vincularse con el conocimiento y sin duda, una manera distinta de interpelar a los estudiantes–destinatarios desde las características del dispositivo propuesto.

Por fin, interesa realizar una última reflexión —con el fin de avanzar en la construcción de una didáctica de la literatura en clave comparatística y multimodal— acerca de las oportunidades que parece brindar la virtualidad para transitar de manera accesible los diferentes modos que se ponen en juego en desarrollos curriculares del estilo de ENTRAMA.

En esta línea, recuperamos aquí el trabajo del profesor Juan Daniel Ramírez y su equipo (Ramírez, 2011) de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) quienes han venido explorando en torno a las posibilidades que las tecnologías ofrecen en términos de accesibilidad a diversas fuentes que podrían ser la base material de un proyecto de enseñanza literaria en clave de comparatismo. Ramírez sistematiza esa lenta incorporación de las TIC a los sistemas educativos y puntualiza en qué direcciones esta podría producirse:

1) Acceso a las más diversas fuentes de información que hace posible la generación de un conocimiento multimodal sobre cualquier tópico estudiado (combinación de texto, imagen, música, video, etc.)

2) Superación de las barreras espaciales y temporales que puedan existir entre el aprendiz y la fuente de conocimiento.

3) Transformación de los usuarios que interactúan en red desde la creación de la web social (web 2.0.) cada uno de los cuales es a la vez receptor y generador de información y, en ocasiones, autor de conocimientos que pone al servicio de los demás participantes de las redes sociales.

El caso que desarrollan y analizan Ramírez y su equipo es el de la web *Art Project*, una creación de la empresa google que reúne obras pictóricas fotografiadas y cedidas por diversos museos del mundo, y más puntualmente propone detenerse en una selección de obras pictóricas de la Escuela Flamenca tomada de la colección del Rijksmuseum de Amsterdam y sobre este caso plantea objeciones y ventajas del acceso a las obras de arte a través de la pantalla. El ejemplo de Ramírez permite reconsiderar ciertas posiciones reduccionistas que atribuían a la desactualización del currículum escolar su escasa iniciativa para la apropiación productiva de las tecnologías. Ramírez postula la vuelta a ciertos contenidos culturales de la tradición de la escuela, en tanto la transmisión de un legado cultural entre generaciones y la presencia efectiva en el aula de bienes culturales diversos; idea que aplicada al proyecto ENTRAMA nos invita a pensar que solo a través de este recorrido por la red es posible garantizar los diversos atravesamientos y conexiones que se proponen: desde las obras literarias de variados géneros, producciones visuales (fotografías, ilustraciones, libros ilustrados, novelas gráficas), musicales (canciones, obras instrumentales), audiovisuales (cortos y largometrajes, documentales, series y otras producciones televisivas), así como también materiales periodísticos, memorias de experiencias diversas, producciones escritas y audiovisuales de organismos de gobierno, de universidades.

El recorrido por treinta años de enseñanza de la literatura nos pone de relieve cierta tendencia a la reinención de modo necesariamente recurrente, lo que acaso dialogue con cierta idea de apertura y permeabilidad presente en los principios de los estudios de literatura comparada. Retomamos en las siguientes dos citas al especialista Eduardo Coutinho (2019):

El comparatismo pasó a incluir productos estéticos normalmente estudiados por otras disciplinas o provenientes de contextos culturales diversos —de carácter erudito o popular, colonial o postcolonial— y estudios de género y de modos de representación de grupos étnicos distintos, como también discusiones sobre la función y el valor de los propios estudios literarios. (2019:17)

La permeabilidad de la Literatura Comparada, derivada de su carácter de transversalidad, que la ha vuelto una disciplina siempre propensa al diálogo, fue tal vez el aspecto que más ha contribuido para su reformulación y ampliación. (2019:22)

Pensamos que la enseñanza de la literatura viene realizando este recorrido de inclusión de productos estéticos otros, de otros discursos sociales, quebrando las barreras que separan erudito de popular, o colonial de postcolonial, relejendo sus propias tradiciones en clave de género y revisando todas las formas de etnocentrismo, todo lo cual ocurre en diálogo transversal con otras disciplinas y también con otras prácticas sociales así como también con los propios actores de la práctica que en el caso de la enseñanza son diversos y diferenciados.

«Recorrido final»

La política curricular de los NAP y la posibilidad de su desarrollo está supeditada a las condiciones de implementación efectiva que debe encarnar en los diseños curriculares provinciales. Estas construcciones que suponen el reflejo local de los acuerdos federales reconoce diferentes lógicas en sus posibilidades de reconocerse en su impacto en las aulas y en la formación docentes. Para el caso del dispositivo analizado tenemos que reconocer como obstáculo el hecho de la discontinuidad de las políticas de inclusión digital para secundaria y la discontinuidad del propio proyecto ENTRAMA a partir de la asunción de la nueva gestión el 10 de diciembre de 2015.

Durante el año 2015 se realizaron algunos cursos en distintas localidades del país para compartir con profesores de educación secundaria estos materiales en el contexto de acciones de presentación de los nuevos NAP de secundaria. 174 175

En su formulación original y en las expectativas de su implementación, el equipo de ENTRAMA consideraba la posibilidad de la falta de conectividad en los establecimientos educativos y se trabajaba de manera articulada con el portal Educ.ar para la producción de pendrives que pudieran albergar parte o la totalidad del material de las propuestas. Asimismo se estaba realizando sobre finales del año 2015, la planificación para el desarrollo de un dispositivo que hubiera podido llamarse ENTRAMA 2 que tendría como función la implementación de cursos de formación continua dirigidos a profesores y profesoras de educación secundaria a fin de trabajar con los desarrollos propuestos como paso previo a su implementación en las aulas.

Avatares de las políticas públicas, ENTRAMA sigue circulando y puede convertirse en referencia para futuras líneas de acción que retomen la necesaria revisión de saberes y prácticas para la educación secundaria actual

Referencias bibliográficas

- AAVV. (1994). Propuesta acerca de los CBC. Área Lengua y Literatura. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. Editorial Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras–UBA.
- BOMBINI, G. (2012). Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente. En Bombini, G. (compilador) (2012), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- BOMBINI, G. (2013). Literaturas comparadas y enseñanza de la literatura. *El hilo de la fábula*, 1(8/9), 58–64.
- BOMBINI, G. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en Argentina. En Lomas, C. (Comp.) (2014), *La educación lingüística*,

entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Octaedro.

BOMBINI, G. (2018). Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura. En Bombini, G. (2018) *Miscelánea*. NOVEDUC.

BOMBINI, G. (2019). Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. 19(72).

CORIA, A. (2012). Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina 2004–2007. En Miranda, E. (Comp.), *Formación de profesores, sujetos y prácticas educativas*. UNC UNICAMP.

COUTINHO, E. (2019). Nuevos rumbos del comparatismo: literatura comparada y literatura–mundo. *El hilo de la fábula* (19), 15–24. <https://doi.org/10.14409/hf.v0i19.8626>

CUESTA, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Miño y Dávila.

CULLER, J. (2006). ¡Por fin, literatura comparada! En Villegas et al. (2014), *¿Qué es la literatura comparada? Impresiones actuales*. Universidad Veracruzana.

JEWIT, C. (2016). Multimodalidad, «lectura» y «escritura» para siglo XX. *Lulú Coquette Revista de didáctica de la lengua y la literatura* (7).

KOVENSKY, M. (2002). *Limbo*. Fondo de Cultura Económica.

KRESS, G., & BEZEMER, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman, & B. Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, diálogos con América Latina*. Siglo XXI editores.

LOMAS, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En Lomas, C. (compilador) (2014), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro.

MIHAL, I. (2016). Inclusión digital y formación docente: Análisis de ENTRAMA. *KIMÚN Revista interdisciplinaria de formación docente*, 2(2).

RAMÍREZ, J. (2011). Humanismo, arte y educación. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (6).

Bombini, Gustavo

«Diálogos y transversalidades en la enseñanza literaria».

El hilo de la fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados (20), 163–176.

Fecha de recepción: 30 · 03 · 20

Fecha de aceptación: 16 · 05 · 20