

LETRAS en DIÁLOGO

PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS DE
LA CARRERA EN EL SIGLO XXI

FERNANDA ÁLVAREZ CHAMALE
VERÓNICA GUTIÉRREZ
(Compiladoras)



Letras en diálogo : problemáticas y desafíos de la carrera en el siglo XXI / Fernanda Álvarez Chamale ... [et al.] ; Editado por Fernanda Álvarez Chamale ; Verónica Gutiérrez ; Ilustrado por Virginia Montaldi. - 1a ed - Salta : La Aparecida, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90502-2-6

1. Educación. 2. Análisis Literario. 3. Crítica Literaria. I. Álvarez Chamale, Fernanda, ed.
II. Gutiérrez, Verónica, ed. III. Montaldi, Virginia, ilus.

CDD 807

ISBN 978-631-90502-2-6



9 786319 050226

LETRAS en DIÁLOGO

PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS DE
LA CARRERA EN EL SIGLO XXI

FERNANDA ÁLVAREZ CHAMALE
VERÓNICA GUTIÉRREZ
(Compiladoras)



ÍNDICE

SECCIÓN 01. Reflexiones en torno a la inclusión de los derechos humanos en la carrera de Letras

- 8 **Género y Universidad: transversalización como proyecto político situado**
Andrea Flores
- 20 **¿Por qué Transversalizar la Perspectiva de Género y Diversidades en los Planes de estudio?**
Jacqueline Manoff, Estefanía di Pasquo y Lorena Salguero Held
- 27 **Propuestas para curricularizar contenidos de interculturalidad en los planes de estudio del Profesorado y de la Licenciatura en Letras de la UNSa**
Marcelo Fortunato Zapana

SECCIÓN 02. Lectura, escritura y multimodalidad en las prácticas culturales y académicas

- 35 **Escenas de literacidad académica en las clases de Humanidades: participación, pautas y multimodalidad**
Fernanda Álvarez Chamale
- 44 **Agencia social y estrategias de abordaje de textos de estudiantes de Humanidades durante las clases de primer año**
Norma Silvina Bravo
- 53 **El lugar de los textos en el evento letrado: una mirada comparativa desde las carreras de Historia y Educación de la Universidad Nacional de Salta**
Luciana Caliba y Maribel Casimiro
- 62 **Prácticas de lectura en la virtualidad: Un análisis de los materiales curriculares del área Lengua y Literatura en dos instituciones educativas**
Florencia Liset Jimenez Gumucio
- 70 **Club de Lecturas: una manera de leer**
Mario Gonzalo Sosa, Gisela Edith Quispe Lamas y Gabriela Soria
- 79 **Mediación de lectura en pandemia: el establecimiento de envíos a productos culturales como parte de las prácticas de lectura en el nivel secundario**
Antonella Temporetti
- 85 **Consignas y pautas de lectura en el primer año de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta**
Cecilia Jimena Osán Ramírez
- 95 **Argumentación y mundo digital: un análisis de las ironías como estrategias de interacción en los comentarios digitales**
Nilda Alejandra Rodríguez
- 108 **Escuela, biblioteca y lectura**
Natalia Rosalía Romero

SECCIÓN 03. Tendencias actuales en el campo literario y crítico

- 117 **Cartografías del deseo desde los márgenes (del siglo XIX al XX)**
Gabriel Edgardo Acosta
- 126 **Tendencias actuales en el campo literario y cultural del Noroeste argentino: zonas de contacto, espacios de fuga**
Verónica Juliano y Valeria Mozzoni
- 136 **Para una propuesta conceptual de las literaturas locales y regionales**
Carlos Hernán Sosa
- 146 **Susurros de textos literarios en lenguas indígenas de Salta**
Silvina Bravo y Anahí Salva
- 154 **De centros y periferias. El microrrelato en el noroeste argentino**
Gloria Carmen Quispe
- 166 **Todos se van... Nieve se queda en la isla de su diario**
Martha Barboza

SECCIÓN 04. Problemas actuales del ámbito de la Lingüística

- 175 **Lingüística: historia y sistema**
Cárdenas Viviana Isabel
- 184 **Arte verbal y regla de ejecución en una performance en francés**
Claudio Cesar Borda
- 192 **Decodificación y comprensión en la lectura de niños de primer grado**
Valeria Abigail Fernández y Cristina Inés Lera
- 202 **¿Qué lugar ocupa la Gramática en el programa de la materia “Lengua y Literatura”?**
Cristina Inés Lera
- 213 **Reflexiones en torno al sistema**
Mariana Morón Usandivaras
- 222 **La gramática en los Diseños Curriculares de Lengua del nivel medio salteño (1998, 2012)**
Fabiana Soledad Orellana López
- 232 **Percepciones de estudiantes salteños sobre la gramática y su aprendizaje**
Miryam Pagano
- 241 **Psicogenésis y conciencia fonológica y no psicogénesis o conciencia fonológica: nuevas perspectivas en la investigación sobre la adquisición del sistema de escritura**
María José Roca
- 248 **Enfoques teóricos y enseñanza de la gramática en la Universidad Nacional de Salta: las nociones de oración, proposición y cláusula**
María José Roca
- 255 **La aposición especificativa en las construcciones nominales: dicotomía de función en relación al núcleo nominal como aposición o atributo**
Cristian Emmanuel Santa Cruz

SECCIÓN 05. Márgenes de la otredad: conflictividad sociocultural y religiosa en el teatro del Siglo de Oro

- 266 **Estrategias de la conversión femenina en el Siglo de Oro**
Ana Florencia García
- 276 **Argel o acerca de la diferencia religiosa**
Augusto González Molina
- 285 **Los roles humanos en *El gran teatro del mundo* de Calderón**
Carlos T. Elías
- 293 **De la infamia al martirio. El renegado como dispositivo pastoral en *La fianza satisfecha***
Marcela Beatriz Sosa



sección
01

Reflexiones en torno
a la inclusión de los
derechos humanos en
la carrera de Letras

Género y Universidad: transversalización como proyecto político situado

Andrea Flores

Área de Género, Feminismos y Disidencias Sexuales

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Salta

floresandrea@hum.unsa.edu.ar

¿Desde qué lugar hablo?

En primer lugar, quisiera explicitar el lugar de enunciación desde el cual realizo esta presentación. Hablo, no desde el lugar de alguna clase de especialista que pueda responder las preguntas planteadas por la Comisión Organizadora al invitarme a este conversatorio¹, pues son preguntas sobre las cuales no tengo respuestas ni pretendo buscarlas, sino que hablo como trabajadora de la docencia y como quien asume al feminismo, entre otras formas, como un ejercicio de la crítica y la posibilidad de problematizar aquello que nos inquieta. Asimismo, en este entrecruzamiento de docente/feminista, y parafraseando a Val Flores, este lugar de enunciación es uno de rechazo a las dicotomías de activismo y academia, reconociendo el espacio académico universitario como un lugar posible del activismo feminista (Flores, 2021: 174).

¹ Las preguntas planteadas por la Comisión Organizadora eran las siguientes: 1) ¿Cómo incluir contenidos conceptuales y estratégicos vinculados con el eje temático “perspectiva de género” en el currículo de los planes de estudio de las carreras de Humanidades? ¿Cómo articular tales contenidos en los espacios curriculares específicos de cada carrera? 2) ¿Qué propuestas de formación específica para docentes podrían aportar para pensar la temática? 3) ¿De qué manera promover a través de los planes de estudios sensibilización sobre prácticas educativas inclusivas y violencias institucionales con perspectiva de género? 4) ¿Qué relaciones posibles pueden generarse a partir de este Eje con los ejes de interculturalidad y discapacidad?

Igualmente, este lugar de enunciación asume tanto al feminismo como a la universidad en tanto espacios de disputas. En este último tiempo, asistimos a una reconfiguración de las cuestiones de género en un escenario donde entran en tensión las potencias interpeladoras de los feminismos y una agenda de género institucionalizada que en ocasiones roza la corrección política. Una reconfiguración en la que, además, las demandas en relación al género se tornan una cuestión de disputas de poder y reconocimiento institucional. Es decir, al pensar el género en la universidad, no me interesa sólo dar cuenta de nuestras prácticas, sino de la dimensión política de éstas, y de las tensiones en que se realizan. No tenerlas en cuenta sería desestimar los mismos saberes que circulan en nuestras disciplinas para abordar cualquier problemática.

¿Qué es la perspectiva de género?

Dicho esto, quiero comenzar refiriendo al objetivo general presentado para este conversatorio que refiere a la apertura del debate sobre los modos posibles de inclusión de la *perspectiva de género* en los planes de estudio y los espacios curriculares específicos de cada carrera.

Y en este punto quisiera introducir la afirmación que realiza Paula Viturro (2007) en relación al ámbito jurídico, según la cual “desde hace un tiempo (...) circula insistentemente una expresión – ‘perspectiva de género’ – cuya significación epistemológica e implicancias políticas suelen ser soslayadas” (p. 1). Podríamos, en un ejercicio no de analogías ni de paralelismos, sino de invitación al interrogante, transpolar irresponsablemente y sin mediaciones, tal lectura al ámbito académico. Viturro expresa que la *perspectiva de género* funciona como un truísmo rodeada bajo un halo de autoevidencia. Si tomáramos como cierta esta lectura para nuestra universidad o, mejor dicho, Facultad, y nos preguntáramos aquí qué entendemos por *perspectiva de género*, seguramente habrá tal diversidad de respuestas a preguntas que no necesariamente nos hemos hecho: sobre cómo conceptualizarla, sobre sus implicaciones en relación a las mediaciones con el saber, sobre cómo incorporarla, si hay que transversalizarla o sobre qué se entiende por transversalización. Pero este primer ejercicio de poner en duda aquella evidencia de que sabemos qué estamos haciendo cuando decimos “estamos transversalizando la perspectiva de género” o “vamos a transversalizar”, lo entiendo como un primer movimiento

para pensar la *transversalización como un proyecto político situado*, que por cierto carece de propuestas y certezas, y sólo posee algunas constataciones y algunos interrogantes que tal vez podrían servir de orientaciones.

Si bien no me resulta interesante brindar una definición sobre perspectiva de género, quisiera compartir algunas aproximaciones a su *problematización* en el ámbito universitario. Por ejemplo, Blas Radi (2014) nos invita a pensarla como “una particular manera de intervención activa, un proyecto intelectual, político y ético capaz de señalar una serie de límites, y capaz también de superarlos” (p. 10). Por su parte, Luciano Fabri (2016) afirma que la perspectiva de género “no puede ser un marco teórico ad hoc, opcional y marginal, ni un listado de estereotipos. Necesitamos que sea una pregunta incómoda sobre las relaciones de poder que re-producimos, una perspectiva (auto)crítica para una transformación personal y social”.

¿Qué entendemos por incorporar la perspectiva de género en la universidad?

Estas formas de abordar la perspectiva de género dan cuenta tanto de la genealogía de las irrupciones feministas en las universidades como de las interpelaciones en el presente de los feminismos a la institución en sus diversas dimensiones y lógicas. Se disputa no sólo la incorporación de contenidos y temáticas en las currículas, sino la construcción y la enseñanza de los saberes, la pedagogía, las formas de organización y espacios de representación y de gobierno universitario, las formas de nombrar y utilizar el lenguaje, las maneras de habitar la universidad y vincularnos entre nosotras, nosotros y nosotres, las ausencias y presencias de ciertos cuerpos, el abordaje de situaciones de discriminación y violencias basadas en el género, las temáticas de proyectos de investigación y tesis, pero también las epistemologías que subyacen a esos saberes, etc. Disputas que además adquieren diversos devenires locales, así como discusiones y tensiones sobre sus posibilidades transformadoras. Y que, tal como lo indican Attardo et al. (2021), no hay claridad de por cuáles de todos estos procesos de transformación se debe comenzar o quienes deberían impulsarlo, pero “lo que sí sabemos es que cuando un impulso resuena y se expande, puede multiplicarse” (p. 23).

Nuestra universidad y Facultad no han estado al margen de los distintos procesos que ha marcado la irrupción feminista en las Universidades Nacionales desde la década de los ´80 y que toma una impronta acelerada e interpeladora al calor de múltiples acontecimientos desde el 2000, asumiendo un ritmo vertiginoso e inédito a partir del 2015 (Barrancos, 2013; Blanco, 2018; Ciriza, 2017). Es así que se cuenta con espacios como la Comisión de la Mujer de la UNSa (desde 1986), el Área sobre Género, Feminismos y disidencias sexuales de la Facultad (desde 2019) y los Equipos Interdisciplinarios de Abordaje de Violencias de Género y Disidencias de la Facultad y la Universidad (desde 2019 y 2022 respectivamente). Asimismo, se aprobaron diversas reglamentaciones², tales como el Protocolo de intervención institucional ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la universidad (Res. CS 500/19), traducido al braille a partir de un proyecto de nuestra Facultad concretado por Constanza Di Pugglia (Res. FH 1941/22), la Guía de buenas prácticas para la atención de situaciones de violencias y discriminaciones basadas en el género de la Facultad de Humanidades (Res. FH 439/22), una resolución que aprueba la Licencia estudiantil por Violencia o Discriminación de Género u orientación sexual (Res. CS 125/22), sugerencias para las adaptaciones necesarias a fin que se brinde la posibilidad de registro de sexualidad no binaria (Res. CS 322/21), la resolución sobre uso de lenguaje no sexista de la Facultad (Res. FH 118/21), la adhesión a la Ley 27636 de promoción de acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero (Res. CS 216/22), el procedimiento administrativo para el reconocimiento del derecho a la identidad de género a integrantes de la comunidad educativa de la Facultad (Res. FH 1151/22), la formación en el marco de la Ley Micaela y la reciente aprobación del proyecto de Reforma de Planes de Estudios de la Facultad que explicita la incorporación de la perspectiva de género como uno de los ejes transversales (Res. FH 2162/22).

En este sentido, retomo las preguntas realizadas por la Comisión para proponer repensar al interior de esos interrogantes cómo se puede recuperar aquello que ya ha sido realizado y las prácticas actuales en relación a la incorporación de la perspectiva de género en nuestra universidad y Facultad. Es decir, introducir las preguntas, o sus posibles respuestas, en un entramado de prácticas, saberes

² En el siguiente link se pueden encontrar las resoluciones que se mencionan a continuación: <https://bit.ly/ResolucionesGeneroUNSAFH>.

y reglamentaciones, y también de sus limitaciones y tensiones, que están aconteciendo en el presente y atraviesan nuestras instituciones.

Por esto aquí quiero plantear un ejercicio de recuperación de aquello que ya se refleja en los programas de algunas asignaturas, más aún no en los planes de estudio, pero que pueden ser el puntapié inicial para introducir otros interrogantes en relación a cómo pensar la incorporación de la perspectiva de género, partiendo de aquellas situaciones en las cuáles ya ha sido incorporada.

¿Cómo se ha incorporado la perspectiva de género y cómo se refleja el uso de lenguaje no sexista o no binario en los programas?

A estos efectos se revisaron los programas disponibles en la página de la Facultad de Humanidades de las seis carreras, aprobados en el período 2023-2014 considerando las versiones más recientes de cada uno. No se revisaron los programas de las materias de idiomas ni las materias optativas. Sólo se tuvieron en cuenta dos criterios para la revisión: *uso de lenguaje no sexista o no binario* y *la explicitación del abordaje de contenidos vinculados a temáticas de género*. Se obviaron cuestiones referidas a la selección bibliográfica, la metodología de enseñanza y evaluación por exceder mis posibilidades tanto de conocimiento como de tiempo para realizar tal tarea. A partir de la revisión se elaboraron tablas por carrera para sistematizar la información³.

Se aclara que esta revisión no tiene como objetivo dar cuenta de quiénes sí incluyen estas cuestiones en sus programas o no, sino de poder construir un punto de partida para conocer las iniciativas y prácticas de incorporación de la perspectiva de género en nuestras currículas, experiencias de enseñanza-aprendizaje que pueden multiplicarse y potenciarse.

³ Se elaboró una tabla discriminada por carrera, en la que se recuperan los contenidos explicitados sobre género en los programas. Se distinguen en los casos que sean unidades sobre el tema, o subtemas al interior de las distintas unidades. También se consigna si se utiliza lenguaje no binario o no sexista, o si se recurre al masculino genérico. Las tablas pueden encontrarse en el siguiente link: <https://bit.ly/PdG-RevisiendeProgramas>.

¿Cómo nos nombramos y nombramos a otrxs?: Uso de lenguaje no sexista o no binario

El porcentaje de programas que utilizan el masculino genérico varía entre 60% y 88% según la carrera. En uno solo se explicita que se utiliza el género gramatical masculino para facilitar la lectura⁴.

En el porcentaje restante, se privilegia el *uso de lenguaje no sexista* mediante estrategias de desdoblamiento en masculino y femenino (los y las), estrategias tipográficas mediante uso de barra para explicitar el femenino y en un caso mediante arroba (UNSAM, 2021). En menor medida, se utiliza *lenguaje no binario* recurriendo a la *x* o a la *e*. En la mayoría de los programas en los que se utiliza alguna de estas estrategias se observan también usos combinados de las mismas, y también con el masculino genérico.

En este sentido, al elaborar las tablas en algunas ocasiones se trató de tener en cuenta la recurrencia de los usos. Dada la cantidad de programas no se consignó el uso mixto de estrategias.

Por ejemplo, en algunos se utiliza lenguaje no sexista o no binario para nombrar a integrantes del equipo docente (adscriptos/as, adscriptxs, profesora adjunta), pero se habla de “el/los alumno/s” en el apartado de objetivos y condiciones de aprobación. Por otro lado, también es constante la referencia al masculino genérico en los contenidos para designar individuos o grupos como “el comunicador”, “el educador”, “el profesional”, “los niños”, “los filósofos”, “el lector”.

Es necesario remarcar, asimismo, que en la misma plantilla que se ofrece desde la Facultad para los programas se utiliza el masculino genérico y, en algunos casos, al momento de la redacción, les docentes no realizan modificaciones en el texto ya predeterminado.

⁴ En relación al uso de lenguaje no sexista o no binario no se consideró si hubo cambios en relación a la aprobación de la Resolución de la Facultad que habilita su uso.

Tabla 1

Uso del masculino genérico, lenguaje no sexista o no binario en los programas de las asignaturas de la Facultad

Carrera	Masculino genérico	LNS	LNB
Antropología	17 65.4%	4 15.4%	5 19.2%
Ciencias de la Comunicación	26 81.5%	2 6.5%	4 12.5%
Ciencias de la Educación	24 75%	8 25%	0
Filosofía	12 60%	6 30%	2 10%
Historia	15 88%	2 12%	0
Letras	21 87.5%	1 4.1%	2 8.4%

Nota. Elaboración propia basada en la revisión de programas de las carreras de la Facultad de Humanidades.

Sin embargo, de esta lectura no es posible deducir si se trata de ciertos supuestos en torno al género gramatical masculino, de la dificultad de revisar nuestro lenguaje en textos formales o institucionales como lo son los programas, del uso práctico que hacemos del lenguaje, o de resistencias a los cambios en un terreno experimental como lo es el lenguaje no binario. Pero de aquí sí podemos desprender interrogantes para revisar, o no, los criterios elegidos para escribir nuestros programas y también para enunciar más allá de estos.

Santiago Kalinowski (2020) y Javier Gasparri (2020) enfatizan el carácter performativo y político del lenguaje no sexista o no binario, donde su uso no aspira a cambiarlo todo, sino a acompañar procesos de transformación de desigualdades basadas en el género; donde su regulación no implicaría la obligación o su protocolización, sino la posibilidad de garantizar formas de enunciación y de

reconocimiento de formas de nombrarse que escapan al masculino genérico que se pretende neutro y universal. Por su parte, Brigitte Vasallo (2021) advierte que no se trata de buscar una fórmula que nos represente a todas, porque una representación universal no modifica el sistema, sino que es el sistema mismo. En este sentido, Emmanuel Theumer (2021) insiste en la indecibilidad del género, en el sentido que es imposible contener en el lenguaje las múltiples experiencias para con el género y la sexualidad. Pero en todos los casos, no se trata de volver al masculino genérico, sino de introducir fisuras políticas en la lengua entendida como una tecnología de gobierno de género. Según Vasallo, el género gramatical no necesariamente es un reflejo directo y transparente del sexismo, pero sí es un reflejo claro del sexismo “la maldita resistencia a mover y desnormalizar precisamente el género gramatical” (2021: 84).

Por esto no se trata, o no sólo, de habilitar y regular su uso mediante manuales de escritura, sino de introducir la pregunta sobre el sentido político del lenguaje y las disputas que se juegan en ello.

¿Cómo se incorporan contenidos vinculados al género?

En relación al segundo criterio, se consideró si aparecen de manera *explícita* contenidos vinculados a problemáticas de género. En las tablas realizadas por carrera, se consigna si se trata de unidades específicas o subtemas en las distintas unidades de los programas (Ver nota al pie N° 3).

En la carrera de Antropología, seis materias del área de antropología social abordan contenidos vinculados al género, desde la genealogía de la noción, la matriz sexo/genérica, el trabajo doméstico y las tareas de cuidado, el parentesco, los ecofeminismos, las migraciones y las epistemologías feministas. Sólo una materia de arqueología retoma al género junto con otros ejes en relación a las problemáticas de investigación arqueológica.

En Ciencias de la Comunicación, una materia aborda contenidos en un taller considerado como actividad de extensión. Otras cuatro materias incorporan el género en vinculación con la comunicación alternativa, popular y comunitaria, la participación comunitaria y la construcción de ciudadanía, el diagnóstico comunicacional, la gestión de proyectos y las investigaciones. Por último, una materia retoma las miradas de realizadoras audiovisuales salteñas.

Tabla 2

Programas de las asignaturas de la Facultad en las que se abordan explícitamente contenidos sobre género

Carrera	SÍ	NO
Antropología	7 25.93%	20 74.07%
Ciencias de la Comunicación	6 18.75%	26 81.25%
Ciencias de la Educación	9 28.13%	23 71.87%
Filosofía	6 30%	14 70%
Historia	5 29.42%	12 70.58%
Letras	7 28%	18 72%

Nota. Elaboración propia basada en la revisión de programas de las carreras de la Facultad de Humanidades.

Ciencias de la Educación es una de las tres carreras que trabaja cuestiones vinculadas a la Educación Sexual Integral (ESI) en seis materias de nueve que retoman contenidos de género. La ESI aparece como un contenido problematizado en relación a sus posibilidades, desafíos, resistencias y límites en el contexto escolar, se explicitan ejes y enfoques, y se abordan cuestiones vinculadas al género en relación a niños, adolescentes y jóvenes, además de su vinculación con la sexualidad y los derechos sexuales y (no) reproductivos y la discapacidad. Otras dos materias abordan cuestiones vinculadas al género al interior de las epistemologías y las investigaciones. Y, por último, una materia lo retoma como una dimensión de la construcción de las diferencias.

En el caso de la carrera de Filosofía, se retoma la ESI en una de las materias en el marco del derecho a la educación. Otras dos abordan la obra de autores y autoras del feminismo contemporáneo como Butler, Preciado y Haraway. En otras tres materias se recupera la teoría feminista en relación a la ética, la política y la

crítica de la razón patriarcal moderna, así como se visibiliza a las mujeres en el marco de las obras de distintos autores.

En Historia una materia retoma la ESI en vinculación con el respeto a la diversidad. Otras dos materias retoman la historia de las mujeres y la historia del género. Y, en otras dos, se recupera a las mujeres en las sociedades industriales y los procesos migratorios.

En la carrera de Letras, se abordan cuestiones vinculadas al género en las materias correspondientes al área literaria: desde las representaciones y estereotipos sobre mujeres en la literatura, la escritura de mujeres y/o femenina, la teoría queer y la interseccionalidad, el neobarroso y la trans/escritura.

Desde este breve recorrido podemos desprender algunas preguntas:

¿Qué responsabilidad le cabe a la universidad en la enseñanza de la ESI en la formación docente de carreras de Profesorado? Sólo la carrera de Ciencias de la Educación la aborda en mayor medida desde distintas ópticas. Y solamente otras dos carreras la recuperan, pero como un contenido en una de las unidades del programa.

En relación a la enseñanza de saberes disciplinares y metodológicos, en ocasiones el género aparece como un *saber otro*. Evelyn Fox Keller señalaba que no alcanzaba con tomar esferas tradicionalmente masculinas del saber y “añadir mujeres y batir” (Keller, 1996 citado por Maffía, 2007). En este sentido, ¿es posible revisar/revisitar las formas de construcción de lo que se consideran clásicos y el canon disciplinar?

Por otro lado, recuperar a las mujeres, lesbianas y trans, ya sea en la escritura, en realizaciones audiovisuales, en sus representaciones en las obras de autores clásicos, o como corpus a analizar, ¿implica introducir una perspectiva de género?, ¿de qué manera se realiza?

Estas son algunas de las preguntas que fueron surgiendo a lo largo de la revisión de los programas. No intentan ser exhaustivas, sino que se presentan entramadas en relación a las distintas dimensiones a las que se apunta transformar desde las interpelaciones feministas a la institución universitaria.

Por último, quisiera referirme a los espacios específicos de formación que existen en nuestra Facultad. Por un lado, la materia *Género y Ciencias Sociales* que viene dictando la Comisión de la Mujer desde 1996, y la materia *Feminismos en Disputa*

que se dictó en los años 2021 y 2022, y que deviene de propuestas anteriores de cátedras abiertas del Área sobre Género, Feminismos y Disidencias sexuales. Espacios a los cuales los y las estudiantes de todas las carreras asisten en búsqueda de contenidos específicos en cuestiones de género y feminismos que consideran necesarios para sus trayectos de formación profesional. La existencia de estos espacios es fundamental e ineludible, más allá de las incorporaciones a las curriculas, por la posibilidad de transitar por discusiones contemporáneas en los feminismos y la especificidad en los contenidos abordados. Sin embargo, se sostienen con el trabajo gratuito o por extensión de funciones de las/es docentes a cargo, inclusive con la participación de activistas locales. En este sentido, es también importante considerar la incorporación de una materia transversal a las carreras mediante la creación de cargos de planta docente.

Este recorrido, no exhaustivo pero inicial, es una propuesta para repensar cómo las interpelaciones feministas han atravesado nuestra Facultad y Universidad y cómo retomar y/o revisar aquellas propuestas que ya existen en estos espacios, considerando no sólo lo que hacemos sino también interrogarnos sobre su dimensión política, sus limitaciones y potencialidades.

Bibliografía

- Attardo, C, M. Bernárdez, M.P. López, A. Merodo, V. Solberg, N. Yabkowski (2021). “La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés?”. En: *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. Rosario: UNR Editora.
- Blanco, R. (2018). “Antes de la consagración “del género” en la universidad. Trayectorias, generaciones y lenguajes en tensión durante la expansión de un área de conocimiento”. *Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana*, n. 28, pp. 7-29. En línea: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2018.28.02.a>
- Ciriza, A. (2017). “Militancia y academia: una genealogía fronteriza. Estudios feministas, de género y mujeres en Mendoza”. *Descentrada*, 1(1), e004. En línea: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe004>

- Fabri, L. [@LuchoFabbri] (22 de marzo de 2021). *La perspectiva de género no puede ser un marco teórico ad hoc, opcional y marginal, ni un listado de estereotipos*. [Tweet] Twitter. <https://twitter.com/LuchoFabbri/status/1374003297120612358>
- Femenías, M. L. (2005). “El feminismo académico en Argentina”. *Labrys. Estudos Feministas* 7. En línea: <https://www.labrys.net.br/labrys7/fem/mluisa.htm>
- Flores, V. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Madrid: Continta me tienes.
- Gasparri, J. (2020). “Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas”. En: *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. Rosario: UNR Editora.
- Kalinowski, S. (2020). “Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas”. En: *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. Rosario: UNR Editora.
- Maffía, D. (2007). “Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia”. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12(28), pp. 63-98.
- Radi, B. (2014). “Sobre la perspectiva de géneros en la universidad”. *Participación en el panel Educación y sexismo la formación universitaria de las jornadas Degenerando*, en FFyL, UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/blas.radi/2>
- Theumer, E. (2021). “La voluntad de inclusión. Preguntas, más preguntas”. En: De Mauro, Sofía (2021), *Antología degenerada: una cartografía del lenguaje inclusivo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2021.
- UNSAM (2021). *Guía para incorporar un uso inclusivo del lenguaje*. En línea: <https://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/dgyds/GUIA-LenguajeInclusivo.pdf>
- Vasallo, B. (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Barcelona: Larousse Editorial.
- Vituro, P. (2007). “Constancias”. *Actas VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-106/347>.

¿Por qué Transversalizar la Perspectiva de Género y Diversidades en los Planes de estudio?

Jacqueline Manoff

Estefanía di Pasquo

Lorena Salguero Held

Equipo Interdisciplinario de Abordaje de Violencias de Género y Disidencias

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

abordajedeviencias@hum.unsa.edu.ar

Introducción

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica -que niega la pluralidad- se interpreta hegemónicamente como una diferencia sustantiva (de condición binaria y heteronormativa)¹ que marcará el destino de las personas (Lamas, 1996: 5).

Iniciamos este artículo tomando la definición sobre perspectiva de género propuesta por la autora Marta Lamas, quien reconoce que la misma viene a romper con las atribuciones sociales que históricamente se le asignan a las personas según su sexo biológico condicionando otros destinos posibles. En este sentido, introducir la perspectiva de género en la formación académica y

¹ El contenido entre paréntesis nos pertenece.

curricular implica conmovir y desnaturalizar estructuras patriarcales binarias y heteronormativas arraigadas históricamente en las comunidades e instituciones donde se reproducen.

La perspectiva de género y diversidades debe poder expresarse y reflejarse fundamentalmente en tareas formativas. Este compromiso requiere necesariamente transitar por un pasaje complejo que va desde el reconocimiento y la atención primaria y urgente de las problemáticas vinculadas a las violencias, pero también y a su vez, desde la formación de sujetxs profesionales que promuevan el ejercicio a partir de sus prácticas mismas conforme a esta perspectiva sobre la base de la autonomía, los cuidados y el respeto, desde una dimensión ética y de derechos humanos. En este sentido importa señalar que su introducción es un llamado a la implicación subjetiva; implicando-una-acción, una práctica.

La Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias – hoy RUGE – emerge como red en el año 2015, año en que se manifiesta en nuestro país la primera gran movilización social conocida como “Ni Una Menos”. Desde esta red que en la actualidad ya integra el CIN, sistematizaron que para fines del año 2019 más del 80% de las instituciones universitarias del país adhirieron a la formación obligatoria en género y violencias (Ley No 24.799/Ley Micaela). Entre éstas, cabe señalar que la UNSa ha adherido a la Ley Micaela durante el año 2019 mediante Resolución No 490/19 aprobada por Consejo Superior. Si bien la ley mencionada indica su obligatoriedad en relación a la formación y sensibilización en materia de género para el ejercicio de la función pública, su promoción e implementación obligatoria real se disuade en la práctica, en la que pese a su ofrecimiento, su incursión depende más bien de un acto de propia voluntad o interés personal. En tal sentido surge la pregunta desde su adhesión institucional a la fecha sobre ¿cuántas personas efectivizaron dicha formación?, considerando que la misma no se agota en la experiencia de un único curso en la temática de las violencias de género y disidencias sino que más bien invita a incorporar esta perspectiva de manera amplia mediante una formación plural y continua que se encuentre en diálogo permanente con las prácticas docentes y el ejercicio profesional.

Transversalizar la perspectiva de género implica entonces darle lugar al no lugar. Incorporar la incomodidad de denunciar las asimetrías y el ejercicio de poder que el patriarcado ha ejercido a lo largo de la historia y que continúa

ejerciendo sobre los cuerpos y las cuerpos de las mujeres y disidencias, abordando integralmente su incorporación de manera subjetiva, comunitaria e institucional.

Función Docente

¿Cómo dialogar la perspectiva de género en la Universidad desde la función docente? ¿Cómo se continúa colando el patriarcado cisheteronormativo en los conocimientos que estamos transmitiendo?

La transformación de nuestras prácticas docentes y la revisión del canon es una responsabilidad y una tarea ardua que comprende dimensiones tanto individuales como comunitarias e institucionales. Ello no sólo porque requiere tiempo, esfuerzo, recursos y compromiso sino porque implica una revisión crítica de lo que hicimos y hacemos y por tanto se revisa ahí también nuestra identidad, nuestro posicionamiento, nuestro rol en la sociedad y en la reproducción de las violencias, opresiones y jerarquías. Lo habitual, lo ya probado y validado debe ser revisado.

Los supuestos epistemológicos, las racionalidades didácticas, los recortes curriculares, la selección bibliográfica, los métodos de evaluación y los criterios de selección de la población estudiantil. Conmoverlo todo, tanto como deben ser revisadas una y otra vez las lógicas del poder institucional dentro y fuera de las universidades (Fabbri, 2020: 21).

En todos los casos, las resistencias reactivas a la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades vienen a indicarnos un déficit en la capacidad de transmitir y registrar lo que estas apuestas suponen e implican: una profunda revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, en las subjetividades que lo producen, en las relaciones de su producción, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, así como en las perspectivas pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje (Ibíd: 10).

¿Qué implica formar con perspectiva de género? ¿Quién es el/la/le sujetx que enseña, generizadx y sexualizadx? ¿A quiénes y qué enseña, cómo y desde dónde se lo hace?

¿Qué implica entonces una mirada con perspectiva de género?

La autora Dora Barrancos define a la mirada con perspectiva de género como:

Un punto de vista que no supone ninguna neutralidad respecto de la formulación de las relaciones sexo-generizadas: las polaridades nunca son equivalentes y en la división varón-mujer hay una regencia del orden masculino. Entonces la perspectiva de género tiene que abrirse paso en torno a eso que parece imparcial y sin embargo está cargado de valor y de sentido. Debe desmontar esa pretendida neutralidad masculina y abrir un cauce para la percepción de las especificidades igualmente equivalentes de la condición humana (Barrancos, 2017: 1).

No hay polaridad de género sino que se abre un amplio arco de posibilidades sexo-genéricas. No hay esencial en el ser masculino ni en el ser femenino, hay una desorganización de esas posiciones dando lugar a una serie de intersecciones o juegos de posibilidades en dónde se pueden articular muchísimas alternativas (Ibíd).

Interrogantes

¿Cómo se transmite? (visible e invisible), ¿qué tipo de profesionales esperamos formar?, ¿cómo hacer para instalar una pregunta, un interés o un debate incómodo donde no lo hay o donde ya existe un cierre de sentido?, ¿cómo desarticular los discursos de odio? ¿Cómo recuperar atisbos de ternura y permeabilidad?

(...) Lograr que se incorpore y transversalice la perspectiva de género de manera genuina requiere transitar dos caminos paralelos, pero íntimamente imbricados: el de la teoría y el de la práctica. La producción teórica y conceptual feminista resulta central para poder pensarse situadas y para contar con herramientas que permitan entender la complejidad del entramado social, esto es, analizar las relaciones, actores, intereses en juego, desigualdades y

disputas de poder, entre otras cuestiones. La teoría aporta nuevos y valiosos conceptos que posibilitan el pensamiento crítico y el mirarse desde un enfoque emancipador: observar la realidad con nuevos lentes violetas, como nos gusta decir, para comprender cuáles son los condicionantes estructurales que generan las desigualdades y violencias por motivos de género, cómo se conjugan con las particularidades locales y regionales de nuestra Patria Grande y cuáles son las herramientas con las que contamos para generar bases sólidas que impidan retrocesos en materia de conquistas alcanzadas. Las construcciones prácticas, por su parte, permiten dar cuenta de la relación dialéctica entre el espacio universitario y la sociedad de la cual forma parte. (...) Recuperar y mostrar estos modos teóricos y prácticos de construcción feminista desde lo colectivo, siempre con otras y otros, es, entonces, una tarea ineludible. Mostrar que se trata de prácticas horizontales que se sostienen en la lógica del afecto y la ética del cuidado permite poner sobre la mesa la existencia de otras formas de construcción política, teórica y práctica. (...) En este sentido, el desafío dentro de las universidades sigue siendo dar la disputa por construir saberes y prácticas feministas, populares y con anclaje territorial que permitan desarmar la epistemología androcéntrica, colonial y patriarcal, y que posibiliten transversalizar la perspectiva de género en todos los estamentos. Objetivos estratégicos que sólo resultarán posibles mediante la creación de espacios de participación y escucha, donde la multiplicidad de voces y territorios puedan habitar (Gómez Alcorta, 2021: 7).

La búsqueda por incorporar y fortalecer en la agenda de las instituciones educativas la transversalización teórica y práctica de la perspectiva de género y el abordaje específico de las violencias por motivos de género, encuentra una expresión amplia y explícita en diversa normativa institucional desarrollada a tales efectos. En tal sentido, habiéndose destacado entre ellas la adhesión a la Ley Micaela por parte de la Universidad Nacional de Salta, durante el año 2019 mediante Resolución C.S. No 490/19, también es preciso señalar y contemplar en este desarrollo un recorrido normativo más amplio y profundo. En este aspecto y entre otras, la Resolución C.S. N° 500/19 aprueba el “Protocolo de intervención institucional ante situaciones de discriminación y/o violencia de género de la Universidad Nacional de Salta” y a través de la cual se da origen al Equipo Interdisciplinario de Abordaje de Violencias de Género y Disidencias de la Facultad de Humanidades, integrado por quienes suscriben el presente

artículo. En este aspecto cabe a su vez destacar que los avances específicos en la materia se han desarrollado de manera pionera con el impulso institucional fundamental que, desde el año 1989 hasta la actualidad, realiza en nuestra Alta Casa de Estudios la Comisión de la Mujer, representante e integrante por la Universidad Nacional de Salta ante la mencionada Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE).

Breve recorrido en materia de derechos y perspectiva de género en el contexto de la Facultad de Humanidades/UNSa

- Comisión de la Mujer, Resolución N° 218/89
- Adhesión a la Ley Micaela, Resolución CS N° 490/19 – (Comisión de la Mujer)
- Deber de reconocer y respetar la identidad de género adoptada y autopercebida de toda persona que estudie y/o trabaje en la institución, Res. 125/12 CS
- Protocolo CS 500/19 - (Creación de los Equipos de Abordaje de Violencias de Género y Disidencias)
- Creación del Área sobre Género, Feminismos y Disidencias Sexuales, Resolución CD N°2301/19
- Uso del Lenguaje No Sexista o No Binario Resolución CD N° 0118/21 (Representantes de Escuelas y Consejeros Graduados del Consejo Directivo)
- Guía de Buenas Prácticas, Resolución CD N°0439/22-
- Procedimiento Administrativo para el Reconocimiento del Derecho a la Identidad de Género Resolución, CD N° 1151/22
- Adhesión a la Ley N°27636 Cupo Laboral Trans, Resolución CS N°216/22
- Licencia Estudiantil por Violencia o Discriminación de Género u Orientación Sexual, Resolución CS N° 125/22
- Baño para Todes, Resolución CD N° 2040/22
- Acceso a derechos traducción al Braille del Protocolo 500/19. Res. CD 1941/22 –

Bibliografía

- Attardo, C. (2020). “La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés?”. En: *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Barrancos, D. (2017). “Perspectiva de género para una Justicia más justa”. Entrevista con Dora Barrancos en el marco del Programa Ciencia y Justicia. En línea: <https://cordoba.conicet.gov.ar/perspectiva-de-genero-para-una-justicia-mas-justa/>
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020). “Introducción Cuadernos feministas para la transversalización”. En: *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Gómez Alcorta, E. (2021). Prólogo “El género y las universidades”. En: Martín, Ana Laura (comp.), *RUGE*, la ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CIN. En línea: <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2822>
- Lamas, M. (1996). “La perspectiva de género”. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura* de la Sección 47 del SNTE. No. 8. En línea: https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Propuestas para curricularizar contenidos de interculturalidad en los planes de estudio del Profesorado y de la Licenciatura en Letras de la UNSa

Marcelo Fortunato Zapana

Universidad Nacional de Salta

marcelozapana@yahoo.com.ar

Introducción

Reflexionar sobre los modos de curricularizar contenidos de interculturalidad en los Planes de Estudios del Profesorado en Letras y de la Licenciatura en Letras de nuestra Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Salta) implica reflexionar sobre supuestos teóricos que habiliten y sustenten modificaciones de un alcance adecuado. Por ello, en primer lugar, se expondrán algunos postulados básicos sobre el fenómeno de la interculturalidad y sobre algunas categorías curriculares que permitan conceptualizar las modificaciones propuestas. En un segundo momento, se detallarán tres propuestas específicas con sus respectivos antecedentes ya desarrollados en universidades argentinas. Finalmente, se procederá a explicitar algunas reflexiones y proyecciones necesarias.

Dimensión de la interculturalidad

Según Ferrão Candau (2010: 335), los lingüistas antropólogos venezolanos Mosonyi y González fueron los primeros en definir el concepto de interculturalidad en los inicios de la década de los 70. Lo aplicaron al tema

educativo y a la descripción de sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región de Río Negro, en Venezuela.

Para profundizar en el desarrollo de esta dimensión, conviene distinguir multiculturalidad de interculturalidad. Schmelkes, citada en Lasala y Sosa (2006: 133-134), explica que la multiculturalidad es un concepto descriptivo. Se refiere a que, en un determinado territorio, pueden coexistir grupos de diferentes culturas. Con este concepto no se alude a que necesariamente haya relación equitativa entre esas culturas. Se puede ser multicultural y, al mismo tiempo, admitir relaciones de explotación, discriminación y racismo entre los grupos sociales coexistentes.

En cambio, la interculturalidad es un concepto aspiracional. Supone un análisis crítico de la relación entre las culturas. Aspira a que, entre los grupos culturales convivientes en un mismo espacio, haya relaciones basadas en el respeto y en la igualdad. La interculturalidad puede entenderse entonces como un proceso sociopolítico cuyo objetivo es la construcción de una sociedad que reconoce las diferentes identidades culturales que buscan coexistir según un criterio de equidad.

Es posible reflexionar sobre la interculturalidad en diversos dominios sociales como la salud, la justicia, la política partidaria, los medios de comunicación, etc. En el campo educativo, el peruano Fidel Tubino, citado en Corbetta (2021: 9), distingue entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. La interculturalidad crítica cuestiona las desigualdades construidas a lo largo de la historia entre los diferentes grupos socioculturales o étnico-raciales. Apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas. Tubino, citado en Ferrão Candau (2010: 338), explica que es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea, en primer lugar, un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas.

En contraste, la interculturalidad funcional se asume como una estrategia que busca asimilar a los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica. Según la conceptualización de Ferrão Candau “las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestos en duda”. Por ello, la interculturalidad funcional solo tiende a disminuir las áreas de conflictividad entre los diversos colectivos.

Muy relacionados con las categorías de interculturalidad crítica y funcional, en la dimensión educativa, es posible distinguir entre un enfoque aditivo y uno reestructurante. Con el enfoque aditivo, la educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a las diferentes culturas, sin que esto afecte al currículo como un todo, ni afecte el estatus de los conocimientos ya establecidos como universales (Ferrão Candau 2010: 340).

En cambio, con un enfoque reestructurante, se pretende promover una transformación curricular en sus diversos componentes, se pretende repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes con el objetivo de impulsar un diálogo simétrico entre diferentes cosmovisiones y saberes.

Dimensión curricular

Alicia de Alba, en *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (1998: 3), sostiene que por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes y hegemónicos, y otros tienden a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. El currículum entendido como síntesis implica entonces un posicionamiento de cualquier sujeto frente a la construcción de una propuesta político-educativa que, en el presente análisis, es el Plan de Estudios del Profesorado en Letras y de la Licenciatura en Letras.

Teniendo en cuenta esta noción de currículum, podemos elaborar una primera pregunta. ¿Cuál es la envergadura de un planteo de curricularizar contenidos de interculturalidad en los planes mencionados? Es conveniente un cambio de primer orden, o sea, uno que modifique la estructura curricular porque ello sería concordante con la perspectiva intercultural crítica.

Un segundo interrogante se relaciona con la identificación de las causas que impulsan un cambio curricular asociado a las culturas y lenguas indígenas. Una de ellas es la particular realidad pluricultural y plurilingüística de Salta. En esta provincia, hay comunidades de habla de varias lenguas chaqueñas. Se habla el ava-guaraní, el guaraní izoceño, y el tapiete (familia lingüística tupi-guaraní),

el toba o quom (familia guaicurú), el nivaculé, el chorote y las variedades wichís noctén, vejoz y guisnay (familia mataco-mataguaya). También hay hablantes de la variedad quechua cuzqueño-boliviana.

Otra causa se relaciona con la existencia de documentos como “Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de Profesorado universitario en Letras” de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE 2013) y el Acuerdo Plenario 1169/22 “Curricularización de los derechos humanos en los trayectos formativos de las universidades públicas”.

En el Acuerdo plenario 1169/22, la expresión Derechos humanos, en adelante DDHH, alude a derechos de los pueblos originarios, de género, de sujetos con discapacidad, etc. Este documento elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN 2022: 8) explica que el proceso de curricularización puede realizarse a través de diferentes líneas de acción. Una de ellas es “la incorporación de espacios pedagógicos que aborden el tratamiento y enseñanza de los derechos humanos...” Agrega que estos nuevos espacios “podrán tomar formas diferentes según las particularidades de cada institución, como por ejemplo, ... cambios de plan de estudio...”. El plexo de líneas de acción incluye otras posibilidades como el trabajo en espacios optativos, la elaboración de materiales para la enseñanza de contenidos de DDHH, etc. Este continuo de posibilidades nos permite pensar tres propuestas posibles para curricularizar los contenidos de interculturalidad en los dos planes de estudio focalizados. Las tres son posibilidades alternativas e independientes. Podría realizarse una u otra, o bien una combinatoria de algunas de ellas.

Tres propuestas de modificatorias curriculares

La primera propuesta tiene en cuenta que la organización curricular del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Salta, establecida según resolución N° 103/07 del Consejo Superior, comprende materias, en el ciclo común, que se dividen en las correspondientes al subgrupo básico y las que pertenecen al subgrupo opcional. Se propone, para el ciclo común básico, la incorporación de la asignatura “Cultura y lengua indígena”. La cultura y lengua seleccionada debiera ser una que cuente con una comunidad relativamente

numerosa de hablantes en la provincia de Salta. Esta sería la particular situación del wichí o del guaraní, por ejemplo.

El fundamento para esta incorporación se encuentra en “Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de Profesorado universitario en Letras” de ANFHE. El documento propone la enseñanza y el aprendizaje de una lengua de los pueblos originarios (2013: 12). En virtud de ello, por ejemplo, en el plan de estudios del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro ya se contempla la enseñanza de la lengua mapuzugun.

La segunda propuesta consiste en que, en el ciclo común básico, se incorpore la asignatura “Etnolingüística”. El antecedente para este planteo es un espacio homónimo que forma parte del Ciclo de Formación Específica del plan de estudios del Profesorado en Letras de la UBA. Ese espacio propone una introducción al estudio de las relaciones entre lengua, cultura y sociedad. Entre otros, tiene como objetivos generales que los alumnos tomen conciencia del bilingüismo y de la multi- e interculturalidad conociendo modos de abordar estas realidades.

La tercera propuesta se contextualiza en el plan de estudios de la Licenciatura en Letras de la UNSa, cuyo ciclo de orientación profesional comprende espacios curriculares diferentes para quienes cursen el profesorado o la licenciatura. Se propone incorporar la materia optativa “Documentación lingüística de lenguas indígenas en Salta” para el Ciclo de orientación profesional de la licenciatura. El antecedente para la propuesta de esa materia optativa es el dictado del espacio homónimo que en la UNSa viene desarrollándose desde el año 2021.

Conclusión

Las tres propuestas elaboradas pretenden dar respuesta a desafíos específicos que tiene la interculturalidad en el nivel educativo universitario. Hasta la década del 90 del siglo pasado, la educación intercultural se dirigía exclusivamente a los grupos subalternizados, como es el caso de los estudiantes indígenas argentinos. Desde aquella década, se ha venido afianzando la postura de que la interculturalidad debe ser trabajada para y por todos los agentes sociales, si objetivamente se aspira a que se torne una característica de una sociedad democrática (Ferrão Candau 2010: 339; Corbetta 2021: 6).

Los sujetos indígenas, desde su situación de subalternización, ya están interculturalizados en lo educativo. En los relatos sobre el acceso y la permanencia en instituciones educativas monolingües, algunos hablantes de lenguas originarias narran situaciones dolorosas. Experimentaron lo intercultural por la necesidad de adaptarse a un sistema educativo extraño, ajeno. Desde esta perspectiva, quienes necesitan vivenciar el fenómeno que se estudia son los otros, los que no forman parte de los grupos indígenas.

También es necesario puntualizar que existe un nuevo desafío para la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos. Este consiste en extender el concepto de interculturalidad más allá de sus circunscripciones iniciales (López 2009: 170). Si en un principio, sólo se la desarrolló en los niveles preescolar y primario, ahora hay un esfuerzo para trabajarla en el nivel superior universitario o no universitario. Si en sus inicios, la interculturalidad se focalizaba solo en el dominio de lo lingüístico, se aspira hoy a extender su desarrollo a otros dominios, a otras epistemes. Si comenzó ocupándose de la educación bilingüe indígena, se pretende hoy extenderla hacia la educación de todos los ciudadanos.

Que se realice alguna de las tres propuestas aquí presentadas, en el marco contextual descrito, implicará diferentes procedimientos. La resolución N° 3432/2019 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología proyecta diversas consecuencias legales. Si se lo estatuye como una modificación curricular estructural habría que seguir un procedimiento administrativo ante el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Si se lo estatuye como una modificación curricular no estructural, el trámite sería ante la Secretaría de Políticas Universitarias. Las decisiones ahora están en manos de los diversos actores y actrices de nuestra comunidad universitaria, en un escenario intercultural que nos interpela a través de una diversidad de voces.

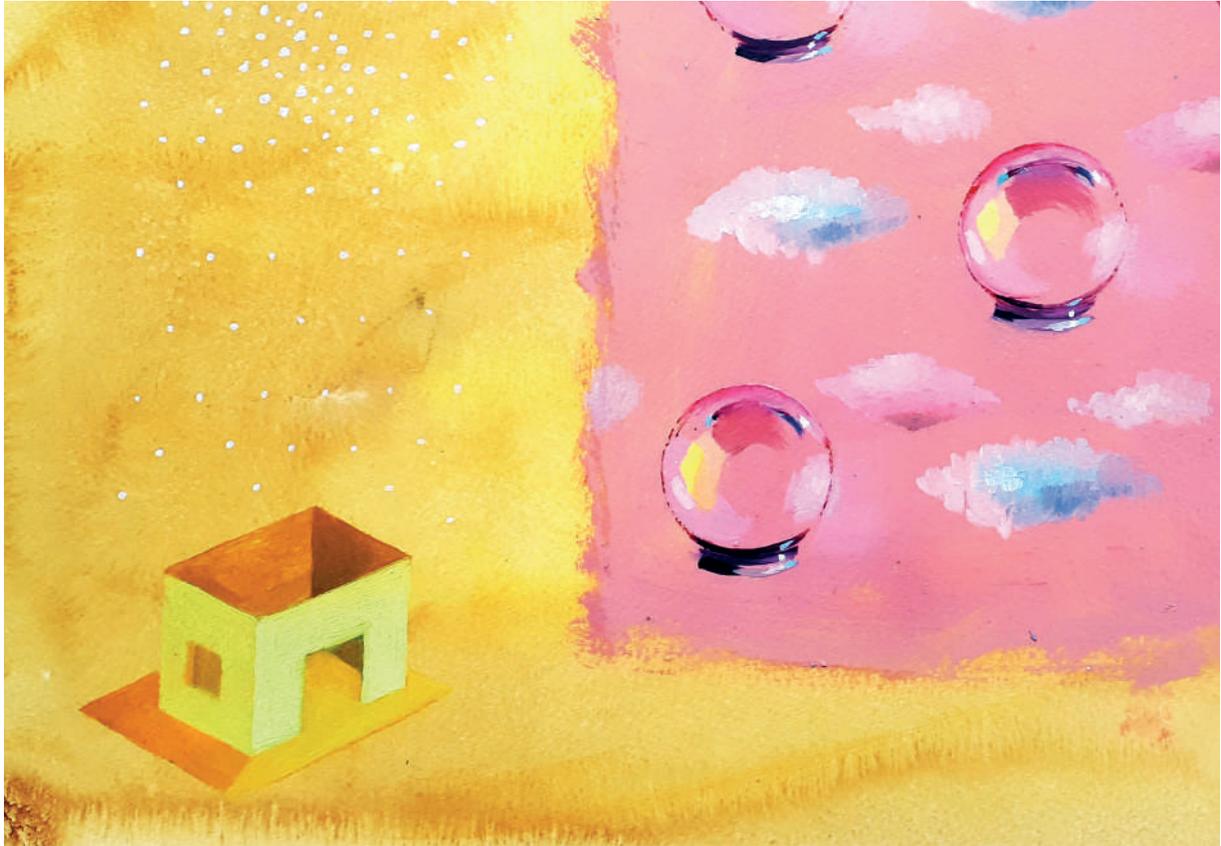
Bibliografía

Corbetta, S. (2021). *Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina. (2015-2020)*. Serie Estado del Arte de la Investigación a la Política. Buenos Aires: Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) y Organización de las Naciones Unidas para la

- Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Davila editores S.R.L.
- Ferrão Candau, V.M. (2010). “Educación intercultural en América latina. Distintas concepciones y tensiones actuales”. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI N° 2, 333-342.
- Lasala, M. y Sosa, M. (compiladoras), (2006). *Hacia una educación intercultural en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- López, L.E. (2009). “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. En: López, L. E. (editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural editor, pp.129-218.

Documentos consultados

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2013). “Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de Profesorado universitario en Letras”.
- Consejo Interuniversitario Argentino. (2022). Acuerdo Plenario 1169/22 “Curricularización de los derechos humanos en los trayectos formativos de las universidades públicas”.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Resol N° 3432/2019.
- Universidad de Buenos Aires. Expediente 2022-06948623. Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Letras.
- Universidad Nacional de Salta. Resolución 103/2007.
- Universidad Nacional de Río Negro. Resolución N° 013/2022.



sección **02** | Lectura, escritura y
multimodalidad en
las prácticas culturales
y académicas

Escenas de literacidad académica en las clases de Humanidades: participación, pautas y multimodalidad

Fernanda Álvarez Chamale

CIUNSa - Facultad de Humanidades - UNSa
alvarezchamalefernanda@hum.unsa.edu.ar

Introducción

En el marco del Proyecto de Investigación que actualmente dirijo en el CIUNSa, N° 2769, sobre “Relación con el saber, pautas y modos de leer y escribir en entornos educativos combinados”, quiero exponer algunas escenas áulicas de literacidades académicas con el propósito de reflexionar sobre el lugar y el impacto que sobre ellas asumen la multimodalidad y las acciones corporizadas que tienen lugar en el escenario áulico universitario. El proyecto se inscribe en un enfoque metodológico de aproximación eco-socio-institucional situado de carácter etnográfico (Barton y Hamilton, 2005) y recupera planteos interdisciplinarios del campo de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2005; Zavala, 2006), la Teoría de la Relación con el Saber (Charlot, 2008) y los estudios sobre escenas de lectura del Grupo HISTELEA (Cucuzza, 2022).

En este encuadre, la literacidad es, ante todo, una práctica social, al igual que el discurso; una actividad referida a aquello que los sujetos hacen con la lectura y la escritura en un espacio y tiempo condicionados social, cultural e históricamente por el contexto de uso de los textos escritos. Para Barton y Hamilton, la literacidad “es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada entre el pensamiento y el texto” y “[...] se entiende mejor como un

conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 2004: 109, 114).

En el campo de las literacidades, algunas responden a dominios más cotidianos y menos reglamentados, como las prácticas letradas que se realizan en entornos de la vida cotidiana. A éstas, las llamamos literacidades vernáculas porque acompañan o complementan quehaceres que no suponen un modo explícitamente pautado de uso de los textos escritos, aunque éstos presenten formas genéricas discursivas conocidas y convencionales. Tal es el caso de actividades letradas vinculadas con la realización de recetas de cocina o con la lectura literaria de ocio o entretenimiento o con el uso disruptivo de ciertos géneros discursivos: convertir un soneto en un rap, leer la biblia como literatura, etc. Otras literacidades, en cambio, responden a modos más estrictamente pautados de uso de los textos, es decir, a formas de leer, escribir, exponer, oralizar, intertextualizar, conversar, etc. sobre los textos que se encuentran estandarizadas, formalmente institucionalizadas y, por esa razón, más rigurosamente condicionadas por pautas lingüísticas, retóricas y disciplinares. Tal es el caso de la literacidad académica, desarrollada y *ritualizada* en el ámbito de la formación y la investigación en el ámbito de la Educación Superior. Hernández Zamora la define como *prácticas discursivas* a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, que incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas (cfr. Hernández Zamora, 2016: 19). En esta dirección, resulta evidente que la literacidad se encuentra estrechamente relacionada con los modos, los móviles y los propósitos a través de los cuales los sujetos -o agentes sociales- se relacionan con el conocimiento, es decir, lo aprenden, lo transmiten y lo producen.

Las prácticas académicas en torno a la lectura, la escritura y las relaciones con el conocimiento en el ámbito universitario suponen formas diversas de participación de los textos y de sus principales agentes sociales, en este caso, estudiantes y docentes. El contexto áulico, en particular, es un espacio sociocultural y multimodal en el que las prácticas letradas se desenvuelven de acuerdo con pautas en muchas ocasiones diferentes de las representaciones que tenemos de los eventos académicos, así como distantes de las representaciones con las que, insistentemente, orientamos la configuración de las clases universitarias, a saber: itinerario conceptual progresivo, presuposición de lecturas previas

organizadas, impostura magistral, etc. Diversos modos de producción o *diseño* del significado (Cope et. al., 2010) interactúan en el espacio áulico junto con los tradicionales textos alfabéticos, proponiendo, explícita o implícitamente, nuevas pautas en la producción de sentidos. Estos modos se expresan en imágenes, recursos audiovisuales, tecnologías de la información, pero también y, quizás, fundamentalmente, en las acciones corporizadas de lxs participantes: gestos, miradas, tonalidades de voz, imposturas, performances, acciones.

En el apartado siguiente, analizaré algunas escenas de literacidad registradas en el corpus de notas de campo del proyecto de investigación señalado, con el propósito de describir aspectos tanto relacionados con la constitución situada de los eventos letrados en las aulas de las carreras de Humanidades de la UNSa y, en particular, el lugar de la multimodalidad en dicho contexto, como con los modos de participación de las agencias sociales (estudiantes, docentes y lxs propixs investigadorxs-observadorxs) en el escenario académico.

Análisis

Cuando en el equipo de investigación planteamos la metodología a seguir en los registros de observaciones de clases, nos propusimos encarar la tarea desde un enfoque etnográfico, afín con las perspectivas teóricas en cuyos postulados encontrábamos elementos de enlace. Así fue que emprendimos la tarea de construir notas de campo que focalizaran en la descripción de *lo que en el espacio-tiempo áulico acontece* en torno a lo que consideramos elementos de las prácticas letradas: empleo de textos escritos (en soporte papel-fotocopia, libro, digital, audiovisual, alfabético-iconográfico, etc.); acciones de lectura y escritura; uso de la oralidad en relación con la bibliografía; formas corporizadas de participación; etc. En esa dirección, concordamos en diseñar y *poner en palabras* imágenes que conseguíamos abstraer del escenario áulico y que, de alguna manera, evidenciaban una *escena*, algo así como una foto del evento letrado que estábamos observando. La premisa era aspectualizar de manera minuciosa lo observado y comentar reflexiva y críticamente lo que esa aspectualización devolvía como *imagen en palabras*. Así, comenzábamos a propiciar lo que denominamos un modo de operar por descripción etnográfica. Por supuesto que esa peculiar manera de observar-decir, de decir lo que se observa, estuvo siempre atravesada por un proceso de subjetivación y reflexividad, en el que

se disputaban, de manera disímil y azarosa, tanto la familiarización como el extrañamiento que la escena letrada suponía para cada observadorx-investigadorx.

Según Héctor Rubén Cucuzza, historiador de la educación, una escena de lectura es, “el lugar donde se realiza / materializa la escritura como práctica social de comunicación” (Cucuzza, 2022: 29). Podríamos decir que, en las prácticas letradas, en tanto formas de actuación que se despliegan para leer o escribir, confluyen dos componentes mutuamente condicionados: uno material, aspecto descriptible, en el que la práctica se visibiliza y corporiza; y uno simbólico o del orden de las representaciones sociales de dicha actividad (cfr. Di Stefano, 2013). Las escenas de literacidad académica que remiten, precisamente al aspecto material de las prácticas y sus elementos constitutivos y, al mismo tiempo, de análisis, son: los actores (sus roles, relaciones y jerarquías, sus corporalidades en relación con la lectura), las finalidades o propósitos de lectura (explícitos, simbólicos, implícitos; formación, goce, etc.), los espacios, los tiempos, los modos y los soportes o tecnologías de mediación.

Consideremos las siguientes escenas letradas particularmente vinculadas con la *multimodalidad* en clases de primer año de una asignatura de Ciencias de la Comunicación:

1. “Un alumno enfoca el texto del power point reproducido y trata de tomar una foto con su teléfono, para su descuido lo hace justo cuando la imagen cambia, la docente lo nota y vuelve a la imagen previa para que el alumno pueda capturarla. También recuerda que no se preocupen, porque “el power se va a subir completo de manera virtual”. ¿Son las fotografías de power points los reemplazos de los apuntes estudiantiles, a la vez que aquellos sustitutos del pizarrón?” (Proyecto CIUNSa 2769, Nota ITCS - NCT1).
2. “Tres muchachos sentados en fila, en cada cambio de diapositiva, sacan sus celulares y toman fotos alternativamente a cada imagen en la secuencia del power point, durante el intermedio entre una imagen y otra, uno toma apuntes, el otro dibuja y el tercero está atento a su celular quizá enviando mensajes o visitando redes sociales” (Proyecto CIUNSa 2769, Nota ITCS - NCT2).
3. “La clase como función (de cine), ¿y la función de la clase? Power point, pizarra blanca, rotuladores, cuadro sinóptico: el arte de enseñar pareciera

no consistir en reproducir el atractivo que las pantallas ejercen sino en, directamente, tratar de imitarlas” (Proyecto CIUNSa 2769, Nota ITCS - NCTI).

En las tres escenas transcriptas encontramos imágenes que se reproducen en casi todas las clases universitarias: la toma fotográfica por medio del teléfono celular a la pizarra o a la presentación digitalizada del docente; el uso indistinto del celular como auxiliar de la mano y de la posibilidad de *estar físicamente presente*; el empleo de recursos iconográficos y audio-visuales para la enseñanza de manera regular. Imaginemos por un momento las galerías de fotos de los celulares de nuestros estudiantes y, por qué no, las nuestras. La acumulación de imágenes tipo *cambalache* es un descriptor imponderable de la multimodalidad de la época, salvo que seamos lo suficientemente organizados como para asumir la tarea de clasificarlas y ordenarlas una vez que se han tomado; algo no previsto en la escena (2), donde tres estudiantes se turnan para sacar fotos de las imágenes de la exposición de la docente, como si se tratara de un ingenioso sistema colectivo de distribución de la atención (diversa/dispersa): ¿qué hacen con esas imágenes?, ¿se las comparten por WhatsApp? Y luego ¿qué?

Imágenes sobre la definición de “técnica” de Benjamin o sobre “clase social” de Marx conviven con una *selfie* en el transporte público o con un print de pantalla de una serie de Netflix. La práctica de tomar fotos a las presentaciones de los docentes pareciera, en muchos casos, reemplazar la conocida y ¿vieja? práctica de escribir apuntes en un cuaderno de notas de clases, reflexiona el observador en (1), aunque todavía haya estudiantes que combinan ambas actividades. Por otra parte, la práctica se encuentra en algunos contextos lo suficientemente asumida por los agentes participantes, por lo que se generan nuevas convenciones y pautas espacio-temporales y corporales, relacionadas con no interrumpir el *acto de tomar fotos* o volver una imagen hacia atrás cuando se asume que ésta se pasó rápido y, del otro extremo, garantizar la disponibilidad de las imágenes-clase, más allá de la clase real (eso que está aconteciendo ahí y ahora). Se observa, asimismo, que la actividad metacognitiva-letrada, es decir, la acción de hacer alguna referencia explícita al evento letrado, incluye la referencia a los recursos multimodales que se emplean en las prácticas académicas. En (3), la escena académica arroja una analogía insospechada: la idea de la expectación de la clase como si se tratara de un cine en el que todo transcurre como fotogramas, con un lugar-función expectante casi pasivo y del lado de la enseñanza, la imagen como el recurso dominante, incluso en el caso de *imágenes de textos*

(fotos de fragmentos textuales; citas transcriptas, etc.) o de palabras visualmente formateadas o configuradas.

Consideremos ahora las siguientes escenas:

1. La profesora realiza un pequeño silencio en la explicación que venía dando y advierte que ese acto, así como me hace prestarle atención, logra que los que miraban sus celulares, también la observen. Ella, segura de la atención, profiere: “Estas van a ser cuestiones importantes en el parcial”. Dos bancos adelante, distingo que una muchacha toma su lapicera y escribe en una esquina de la hoja de su cuaderno las palabras aisladas “aura”, “Benjamin”, “obra de arte”, “capitalismo”, “parcial importante” (subraya parcial). [...] (Proyecto CIUNSa 2769, Nota ITCS - NCTI).
2. La docente lee en las caras de los estudiantes un atisbo de desinterés o incompreensión. Apela a frases como: “¿Se entiende esto?”, “Fijense”, “¿A qué se refiere?”, pequeñas muletillas en su exposición que a veces es acompañada por asentimientos parcos. La gran mayoría de los alumnos prosigue la clase sin escribir, pero lo que no faltan son las capturas fotográficas a los power points que la docente utiliza [...] (Proyecto CIUNSa 2769, Nota ITCS - NCTI).
3. Los alumnos sonríen un poco cuando la docente utiliza términos de corte marxista como “clase”, “superestructura”, “burguesía”, “racionalidad instrumental”, “potencial revolucionario”, [...] parecen diferenciar en el discurso de la docente no tanto una identificación como la práctica de una posición. La sonrisa de los alumnos podría significar tanto la apreciación de una zona para poder expresar un desacuerdo en relación a sus propios puntos de vistas como así también la reafirmación, mediante la autoridad de la docente, del registro de sus convicciones (Proyecto CIUNSa 2769, Nota ITCS - NCTI).

Unamuno define la participación “como un proceso situado que se despliega temporalmente, integrado en su entorno físico, negociado activamente y reconfigurado por los y las participantes a través de acciones corporizadas” (Goodwin, 2000; Goodwin y Goodwin, 2004). En este sentido, son relevantes las observaciones sobre los movimientos, las miradas y los gestos de quienes participan, las cuales dan pistas para reconstruir los sentidos sobre las actividades que encarnan” (Unamuno, 2007: 4). En las escenas anteriores se textualizan, precisamente, formas corporizadas -o *ritualizadas*- de participación

en el escenario áulico multimodalizado que venimos analizando. Miradas, pausas de silencio, sonrisas, muletillas, advertencias gestuales operan mediante la corporización de las figuraciones discursivas asumidas por profesorxs y estudiantes, propiciando pautas y orientaciones implícitas sobre el evento letrado. En (4), junto con la interpelación que la docente genera con la auto interrupción de su exposición a través de una pausa silenciosa, con la que consigue capturar las miradas de lxs estudiantes quitándolas, por un momento, del cautiverio escópico de sus celulares, se aprecian micro-escenas, autogeneradas, como la lluvia de ideas anotada por una estudiante en su cuaderno de clases, en donde coexisten en un orden parecido al que describíamos antes sobre la galería de fotos, palabras que, sin embargo, suponen para su productora un hilo de sentido en el aparente caos.

Asimismo, no es difícil hallar en el ámbito académico alguna escena que describa el tedio encriptado en la configuración escolarizada de las clases universitarias, aun con sus nuevos entramajes de multimodalidad, tal como se aprecia en (5). Ni los cambios tecnológicos ni las teorías pedagógicas más progresistas han modificado suficientemente en la práctica lo que se auspicia en la teoría: los roles estáticos de lxs actorxs, sus relaciones asimétricas, el protagonismo del docente en la clase, la mediación pautada de los textos junto con la focalización sobre los contenidos que en ellos importan para la cátedra (es decir, el requisito de una lectura condicionada por y para los intereses u objetivos de la asignatura), la configuración espacial tradicional del aula (bancos individuales confrontando el estrado o escritorio del docente y su pizarra o pantalla), la secuencia temporal, etc. Todos estos elementos son, de alguna manera, *gestualidades* de la institución académica, de ese *cuerpo* demasiado estereotipado de la educación hegemónica a través del que se ha creído poder *soportar*, cual Goliat, los avatares de las transformaciones socio-culturales-históricas.

En (6), la escena es un poco más curiosa, tanto por la imagen que evoca como por la reflexión que la sostiene. La mención de ciertas palabras y, fundamentalmente, los fondos epistémicos a los que éstas remiten, operan gestualidades diversas que oscilan entre la identificación, la incomodidad y la disidencia. En cualquier caso, señalan las marcas prematuras y no por ello menos significantes de la constitución de una comunidad discursiva atravesada por la disputa de intereses materiales y simbólicos diversos, así como por las representaciones socio-históricas sobre los roles asignados en el campo político social.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo, hice referencia a seis escenas del campo de la literacidad académica de una asignatura a de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la UNSa. Algunas de esas escenas se encuentran más estrechamente relacionadas con marcas de multimodalidad, como el uso de presentaciones de power point, la toma fotográfica de diapositivas o de esquemas en la pizarra, el uso multimodal y multi-tareas del celular, etc. Otras escenas, en cambio, se vinculan más estrechamente con las formas de participación corporizadas de lxs agentes sociales involucrados (estudiantes y docentes) en el escenario áulico, es decir, con los gestos, los modos corporales de estar y encarnar la secuencia espacio temporal de las clases o de ciertas instancias particulares de las clases, los atisbos actitudinales y las resonancias asociadas con el uso de la voz o con la referencias de ciertas palabras, material y simbólicamente conductoras. En todos los casos, tanto cuando la multimodalidad sesga la clase de fotográfica como cuando la participación corporizada visibiliza modos complejos de relaciones con el saber y con la comunidad y el discurso académico-cultural, operan de maneras más o menos explícitas y conscientes *pautas* sobre los eventos letrados académicos

Entiendo como *pautas* los modos, materialidades, normas, formas epistémicas y afectivas de relación con el saber que condicionan, orientan, delimitan y legitiman las prácticas en un contexto dado. En el campo de las prácticas letradas, las *pautas* devienen más explícitamente de las consignas pedagógico-académicas, aunque también de las características conceptuales, lingüístico-discursivas y materiales de las textualidades que circulan y se utilizan en el contexto académico, así como de las expectativas de la comunidad universitaria en relación con los usos esperados sobre la lengua, el discurso y los textos: dominio léxico, apropiación de normas curriculares, modos condicionados de leer y escribir textos académicos, formas *corporales* asignadas y esperadas de estar en el aula y en las clases, modos de manipular las textualidades y los dispositivos de escritura, etc. Se ha descrito en las escenas analizadas las peculiaridades que cada evento supone. Por ejemplo, el impacto de la coexistencia de imágenes de diapositivas académicas con otras de la vida cotidiana en la galería de fotos del dispositivo celular personal o la acumulación de imágenes sin un trabajo de organización, clasificación y análisis del material acumulado. En cada una de las escenas, sin

embargo, más allá de los lugares estandarizados, el empleo de los textos escritos, así como el despliegue de las prácticas asociadas con la clase (hablar, mirar al frente, escribir, leer, anotar, sacar fotos, mirar el celular, etc.), son acciones que se encuentran estrechamente encuadradas en las pautas estructurales de la literacidad académica (explicación, citas y referencias bibliográficas, objetivos y secuencias curriculares, pregunta, debate, etc.), aunque también, visiblemente, condicionadas por su negociación y flexibilización a partir de *otras pautas*, menos dominantes, aunque materialmente insoslayables, dadas tanto por la participación corporizada de lxs agentes como por el uso regulado como el no regulado de la multimodalidad en el aula.

Bibliografía

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). "La literacidad entendida como práctica social". *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). "Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje". *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 53-92.
- Cucuzza, Héctor Rubén (2022). "Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar". En: Bottarini et al., *Libros, sujetos y saberes: aporte para una historia de las escenas de lectura en la Educación argentina*. Buenos Aires: EdUNLu.
- Di Stefano, M. (2013). *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Manchini, N. (2020). "La mente en el cuerpo: diálogo entre la cognición corporizada y la educación". *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(4), 1-16.
- Unamuno, V. (2020). Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas: notas desde las aulas con niños y niñas wichi. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20).

Agencia social y estrategias de abordaje de textos de estudiantes de Humanidades durante las clases de primer año

Norma Silvina Bravo

Universidad Nacional de Salta

bravonormasilvina@hum.unsa.edu.ar

Este escrito se ha generado en el marco del Proyecto del CIUNSa N° 2769 “Prácticas de lectura y escritura en entornos educativos presenciales y combinados”, dirigido por la Dra. Fernanda Álvarez Chamale. Para su realización, se ha partido de las observaciones que se llevaron a cabo en cátedras introductorias de las carreras de primer año de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Cuando se piensa en pautas de lectura y escritura que se producen en el aula, debe considerarse que este tema contempla diversas variables, entre otras: lectura y análisis de textos teóricos que llevan a un acercamiento a los conceptos disciplinares de las carreras introductorias, agencia social y literacidad académica, lecturas desde soportes digitales y en papel y análisis comparativos de escenas de lectura producidas por los integrantes del equipo de investigación. Con este escrito atenderemos al concepto de agencia social y cómo opera en la literacidad académica de los estudiantes. Para realizar las observaciones mediante notas de campo, se ha propuesto el abordaje desde un enfoque metodológico etnográfico¹.

¹ Elsie Rockwell (2001) considera la importancia de la mirada etnográfica al momento de hacer un análisis, ya que este método antropológico permite observar las prácticas culturales llevadas a cabo en determinado grupo (en nuestro caso atenderemos al evento letrado, clase) en su propio entorno. De esta manera, nos circunscribiremos a qué decisiones toman los estudiantes respecto de las maneras de leer al momento de la apropiación de la lengua escrita. En este sentido, nos estamos refiriendo a los textos a los que los estudiantes necesitan haber recurrido para participar activamente de las clases (novelas, textos teóricos). Es preciso recordar que la etnografía permite llevar a cabo una mirada descriptiva de, en nuestro caso, la clase y los actores que se encuentran implicados: estudiantes, docentes, recursos utilizados por cada uno de los participantes al momento de la clase.

Para llevar a cabo el análisis de algunos segmentos de observaciones materializadas en notas de campo, es necesario considerar algunas categorías teóricas: “agencia social” (Zavala, 2011), la “relación con el saber” (Charlot, 2014) y el pasaje del “sujeto empírico” al “sujeto epistémico” (Charlot, 2014). El primer concepto mencionado permitirá focalizar en algunas de las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes cuando inician su recorrido académico en las prácticas de lectura y escritura universitaria que se desarrollan antes y durante las clases. Cuando se habla de estrategias se consideran entre otras, la toma de apuntes, el subrayado de textos en formato papel y en formato digital, el diálogo previo a clases entre estudiantes, las indagaciones y la participación en el aula, a través de la pregunta y de la reflexión acompañada con el docente a cargo de la clase. De esta manera, las estrategias mencionadas terminan constituyéndose en “estrategias” para procurar “apropiarse” de la literacidad académica, son prácticas situadas en un contexto determinado. Cuando pensamos en éstas, es preciso reflexionar sobre el segundo concepto considerado, la relación entablada con el saber (Charlot, 2014). Según Bernard Charlot, lleva tiempo aprender a ser estudiante de primer año de la universidad. No sólo implica conocer los métodos para estudiar, sino también la relación con, entre otros, el tiempo, el lenguaje, el mundo y los objetos culturales. Las notas de campo permitieron atender a otra categoría y a un problema planteado por Bernard Charlot, el paso que el estudiante hace del yo empírico al yo epistémico. Cuando el autor habla del primero, se refiere al de la experiencia cotidiana, mientras que cuando alude al segundo, da cuenta del sujeto del saber.

Para el análisis de los conceptos de agencia y literacidad académica, se ha considerado realizar un recorte metodológico, centrando el trabajo en algunos fragmentos de las notas de campo. Los segmentos relevados permiten reflexionar acerca de las escrituras que se han podido visualizar durante los acercamientos en las instancias prácticas y/o teóricas de algunas materias de primer año en algunas carreras de Humanidades.

Lectura de algunas notas

Las notas de campo han permitido detenernos a analizar el momento previo a la clase, es decir con qué llegaban a la instancia áulica, textos marcados en soporte papel y comentarios previos a la clase en pequeños grupos. Es preciso mencionar que las notas de campo pertenecen a distintos observadores y que se han seleccionado algunos fragmentos que han permitido centrar la atención en los conceptos teóricos mencionados previamente.

En una nota de campo de la materia Introducción a la Historia de las Sociedades, se visualizan “acercamientos” a los textos antes de que la clase inicie.

Se organizaron un total de seis grupos. Llego a ver la mitad:

En el grupo de adelante hay una señora mayor que leyó y dialoga con otra estudiantedelgrupo. Logro visualizar dos textos, marcados y otros dos estudiantes trabajando con el celular. Se siente el silencio de la lectura en ese grupo. Un total de 5 estudiantes.

El grupo de xxxx, es el grupo que más dialoga y debate sobre las consignas. xxxx lee desde su celular, xxxx parece leer el texto en formato papel... tienen los textos, pero van desarrollando las consignas de forma oral y toman apuntes.

Es el grupo que advierte el inconveniente del texto en la página.

El grupo 3 está constituido por 6 estudiantes, 4 mujeres y dos varones. Leen y marcan los textos. No hay un intercambio entre sí.

El grupo que está a mi lado tiene los textos impresos. Una de ellas trajo leído el texto de Beaud, marcado con resaltador verde. Intercalan lectura y diálogo en el grupo, más lectura que debate [Nota de campo IHS – Proyecto CIUNSa N° 2769/22].

En las líneas de esta nota puede observarse algunas de las estrategias que les han permitido a los estudiantes acercarse a los textos solicitados por la cátedra Introducción a la Historia de las Sociedades. Por un lado, puede considerarse el trabajo previo a la clase que implica tener textos marcados, resaltados, impresos y/o digitales. Por otro lado, puede considerarse el momento de la clase en el

que los estudiantes leen y marcan los textos. Además, se encuentra el diálogo entre pares que pone en evidencia el abordaje que se ha realizado del texto propuesto y el intercambio da cuenta de una instancia reflexiva posterior a la lectura. Todas las escenas que se han apartado del recorte de la observación ponen en evidencia una preparación previa a la clase: los estudiantes han leído el material propuesto para la cátedra.

Ahora bien, ¿qué sucede en el momento de la clase? El uso de estrategias que permiten acercarse a la literacidad académica también ha podido evidenciarse en las notas de campo que fue tomando el equipo del proyecto de investigación. En los fragmentos de las notas, pueden tenerse en cuenta algunas de las decisiones de los estudiantes durante el desarrollo de la clase: diálogo entre pares, subrayado de textos realizados de manera previa a la clase, marcación de textos durante el desarrollo de las actividades realizadas en el aula y debate entre pares.

En la clase práctica de la materia Introducción a las Teorías de la Comunicación, puede observarse la toma de apuntes y la interacción entre la clase y los textos previamente trabajados. Esta actividad de escritura es una estrategia que permite acercarse a la literacidad académica. Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero (2012) investigan acerca de las diferentes instancias de escritura que pueden ser habituales en la universidad. De esta manera, escribir es una actividad epistémica (Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero 2012) dado que es una tarea reflexiva que permite transformar el conocimiento (de los textos y de lo dicho en clases por los docentes).

Muy pocos toman apuntes de la exposición, prestan atención y participan cuando se les da lugar en los ejemplos, este es el caso del concepto “mujer”, donde se observa una dinámica bastante fluida para completar una lluvia de ideas en la pizarra [Nota de campo ITC – Proyecto CIUNSa N° 2769/22].

Mientras el docente expone, los estudiantes toman nota. La escucha atenta se constituye en una forma de acercamiento a lo académico y tiene predominancia respecto de la toma de apuntes. Se evidencia el tipo de escucha mencionado dado que luego participan a través de los ejemplos que son solicitados por la cátedra. De esta manera, es visible que, aunque no escriban en el papel la relación con la literacidad académica se ha establecido, el estudiante se constituye en un agente. La estrategia de la escucha atenta permite apropiarse de la literacidad académica.

En la clase teórica de la materia Introducción a las teorías de la Comunicación, también pueden encontrarse las estrategias que se vienen relevando y que permiten pensar en la apropiación del discurso académico. Así, se va produciendo el pasaje del yo empírico al yo epistemológico en la construcción de la relación con el saber.

Si hago una mirada radar hacia mi alrededor observo que algunos de los chicos escriben y/o toman nota en sus cuadernos y/o carpetas. Otros están con el celular, otros solamente miran hacia adelante [...] [Nota de campo IHS, clase teórica – Proyecto CIUNSa N° 2769/22].

En el diálogo docente-estudiantes también puede observarse cómo se produce el pasaje mencionado más arriba, dado que, a partir de las lecturas y el abordaje de las mismas en las clases, los estudiantes dan a conocer sus reflexiones y ponen en evidencia el acercamiento y la apropiación de la literacidad académica a través de la interacción.

En retroceso, el profesor ha tenido que intentar dar un esbozo del marxismo para describir la línea de pensamiento que orienta a la Escuela de Frankfurt. “¿Se entiende?”, pregunta, y una alumna levanta la mano murmurando un poco desconcertada: “Pero entonces... los de Frankfurt no son marxistas”, para después plantear que no entiende quiénes son marxistas y quiénes no o qué los hace marxistas. El profesor señala la idea de la alumna como una percepción interesante y la utiliza para zanjar un tanto el asunto: “está Marx y está el marxismo: son opuestos”, plantea [Nota de campo ITC, clase práctica – Proyecto CIUNSa N° 2769/22].

El diálogo, en este caso, le permite a la estudiante poner en evidencia una hipótesis surgida a partir de lo que ha leído y de lo que el docente presenta en clases.

También en las notas de campo se evidencia que, en el momento de la clase, algunos estudiantes acuden a la toma de apuntes como estrategia para acercarse a los textos, otros, en cambio, optan sólo por mirar la clase que está dando el docente. En esta escena, se observa la utilización del soporte digital papel y del soporte papel. Puede decirse que ambos dan cuenta de la apropiación de la literacidad académica. En la nota que se presenta a continuación, se pone en evidencia el acercamiento a lo académico ya que los estudiantes oscilan entre el diálogo entre las copias o el celular y la clase de la que están participando.

En un primer plano central (lo registro así dado que todos están fijando la atención hacia esa dirección) se ubican las diapositivas (recurso didáctico). En ellas, en primer lugar, se plasma una síntesis de las ideas centrales para leer los distintos textos. La interacción de los estudiantes con este recurso didáctico oscila entre quienes hojean las fotocopias (pude observar que algunos estudiantes tienen las fotocopias marcadas) y quienes usan el celular para sacar fotos a las diapositivas. Este último movimiento es constante y oscilante porque los estudiantes van cambiando de perspectiva a la hora de sacar fotografías; unos hacen zoom, otros sacan rápido, otros borran y vuelven a sacar... [Nota de campo IHS, clase teórica – Proyecto CIUNSa N° 2769/22].

En estas líneas, pueden mencionarse algunas estrategias que utilizan los estudiantes para el abordaje de los textos en el momento de la clase. El docente presenta diapositivas y la interacción con lo proporcionado por el docente que tienen los estudiantes, en primer lugar, es mirar las copias que ya han sido trabajadas de manera previa (porque están marcadas). Otros estudiantes utilizan sus dispositivos móviles para registrar el paso de las diapositivas procurando recuperar la síntesis que el docente proporciona. Pensar en estas escenas remite a reflexiones que sostiene Virginia Zavala respecto de la agencia social de los sujetos. Dicho de otra manera, permite pensar sobre las decisiones que toma cada uno de los estudiantes para procurar apropiarse de la literacidad académica. El estudiante produce el diálogo entre los textos y la palabra del docente; también genera la interacción entre los textos y las diapositivas. Estas acciones ponen en evidencia que los estudiantes, de una u otra manera, con una u otra estrategia buscan acercarse al conocimiento académico.

En Introducción a la Filosofía, durante el desarrollo de una clase práctica, la presencia de estrategias para acercarse a los conceptos disciplinares puede visualizarse.

Mientras prepara su mate y hojea un libro, anuncia que van a cerrar con Descartes (tema que venían viendo anteriormente). Inicia con la pregunta, ¿qué recuerdan de Descartes? En ese momento, los estudiantes comienzan a hojear en sus apuntes. Inicia un espacio de diálogo en el que hay preguntas por parte de la docente y los estudiantes van respondiendo. En realidad, predomina una voz sobre las otras.

-Estudiante: “Crítica al método escolástico”

-Docente: “cuestiona todo” “Fundamenta su propio método” “Hay un conocimiento evidente que no se somete a la duda” ¿Cuál es el principio de Descartes? Lo autoimpuesto, si algo me engaña, me puede volver a engañar (conocimiento evidente) ¿cuáles son las dos fuentes de conocimiento?

-Estudiante: sentido y razón.

Las intervenciones se van recuperando de los apuntes de clase.

Sólo una pareja charla, el resto toma apuntes y va revisando.

-Docente: ¿Cómo criticaba la razón?

-Estudiante: hasta en Matemática, nos equivocamos

La docente hojea en el libro de Descartes y dice: voy a buscar un ejemplo de genio maligno.

[Nota de campo IF, clase teórica – Proyecto CIUNSa N° 2769/22].

Como puede observarse, esta primera parte de la clase es para ir recuperando ideas teóricas que se vieron anteriormente. Es un momento de preguntas y respuestas. Es un espacio más bien teórico. Para la apropiación de lo académico, puede observarse en este fragmento que los estudiantes no sólo acuden a los textos teóricos propuestos para la instancia de la clase, sino que también recurren a otros textos escritos propios previos (los apuntes de las clases anteriores).

Conclusiones

Con este trabajo pudo observarse la relación por parte de algunos estudiantes del primer año de algunas carreras de la Facultad de Humanidades con el saber. Con los fragmentos analizados, podemos afirmar que la agencia social ejercida por los estudiantes contribuye al momento de la apropiación de la literacidad académica. Si bien las prácticas realizadas por los estudiantes (toma de apuntes, subrayado de textos, resaltado de material bibliográfico teórico y/o literario

en versión digital o en papel) son habituales en el ámbito académico, ponen en evidencia la búsqueda de un acercamiento a la literacidad presente y específica de cada carrera.

Los estudiantes acudieron a estrategias que fueron desde el subrayado de textos hasta el diálogo previo a las clases con los pares. Todo esto tuvo como objetivo acercarse a los textos propuestos para las clases y de esa manera, participar y dialogar sobre lo leído, tanto en momentos previos a la clase como en el momento de la clase en sí. En la relación entablada con el saber el estudiante utiliza estrategias que le permitan el pasaje del yo empírico al yo epistémico. Es así que, la experiencia cotidiana de un estudiante al momento de tomar apuntes y de subrayar textos permite ir construyendo una relación con el saber disciplinar. En las diferentes notas de campo, pudo observarse la búsqueda de este pasaje, iniciando el recorrido de manera solitaria y luego con el grupo-clase.

Las diferentes instancias de escritura que han podido observarse en las notas de campo, permiten seguir pensando en las diversas prácticas de escritura académicas que utilizan los estudiantes de primer año para producir un acercamiento a los textos y al abordaje que, de ellos, hacen los docentes en las clases. La toma de apuntes, el subrayado de textos y el diálogo entre pares, en algunas ocasiones, son actividades solicitadas por los profesores a cargo de las cátedras. Sean o no requeridas, se constituyen en acciones epistémicas para producir el acercamiento y la posterior apropiación de la literacidad académica.

Bibliografía

- Charlot, B. (2014). “La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la Universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones”. *Polifonías: Revista de Educación*, año III N° 4, pp. 15-35.
- Rockwell, E. (2001). “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Educacion e Pesquisa*, volumen 27, número 1. Universidade de Sao Paulo: Sao Paulo, Brasil, pp. 11-26.
- Serrano de Moreno, D. y Madrid de Forero (2012). “Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar?”. *Educere, vol. 16, núm. 53*, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, pp. 93-108.
- Zavala, V. (2011). “La escritura académica y la agencia de los sujetos”. *Cuaderno Comillas*, I. Pontificia Universidad Católica del Perú.

El lugar de los textos en el evento letrado: una mirada comparativa desde las carreras de Historia y Educación de la Universidad Nacional de Salta

Luciana Caliba

calibalucianafatima@gmail.com

Universidad Nacional de Salta

Maribel Casimiro

marigi22.mc@gmail.com

Universidad Nacional de Salta

Introducción

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación del CIUNSa N°2769, denominado “Relación con el saber, pautas y modos de leer y escribir en entornos educativos combinados de las carreras de Humanidades”. Particularmente nos interesa reflexionar sobre el lugar de los textos en los eventos letrados de las materias de primer año de las carreras de Historia y de Ciencias de la Educación. La pregunta de la que partimos es, entonces, ¿cuál es el lugar de los textos en las materias de primer año de la Facultad de Humanidades? Es indiscutible el hecho de que en las carreras de Humanidades tratamos con textos. Sin embargo, preguntarnos por el lugar de los textos en los distintos espacios curriculares nos permite detenernos en las “maneras” en las que éstos se hacen presentes.

El objetivo del presente trabajo es analizar, a partir del método comparativo, el lugar de los textos en “Introducción a la historia de las sociedades” (Historia) y “Pedagogía y didáctica” (Ciencias de la Educación). La dinámica áulica se

reconstruirá a través de “notas de campo” obtenidas en las observaciones de clases teóricas y prácticas; es decir, a partir de las posibilidades que ofrece una perspectiva etnográfica¹. Específicamente reflexionaremos sobre cuáles son los textos que circulan, en qué aspectos del texto reparan docentes y estudiantes, los modos de operar con los textos en cada área disciplinar y con qué propósitos se utilizan.

Los eventos letrados en Ciencias de la Educación e Historia

Barton y Hamilton señalan que los textos son una parte crucial de los eventos letrados (2004: 114). Si nos situamos en casos concretos, nos interesa ver cuál es el lugar del texto en las asignaturas “Introducción a la historia de las sociedades” (IHS) y “Pedagogía y didáctica” (PyD)². Del corpus de notas de campo registrado por el equipo del Proyecto, realizamos una selección de notas vinculadas con nuestros objetivos y categorías de análisis.

Los textos que circulan en las asignaturas de la carrera de Historia y de Ciencias de la Educación son específicos del área disciplinar, es decir, responden a los contenidos propios de cada campo de conocimiento y, por tanto, a vocabularios especializados, más allá de las características discursivas relativamente compartidas, ligadas con el discurso académico-científico. Lo que varía es la interacción que se da en torno a los textos en la clase-evento letrado, es decir, los modos de abordarlos y/o de interactuar con ellos. Como primera observación, podemos decir que en el caso de “Introducción a la historia de las sociedades” se observa una “pauta” explícita de orientación de la lectura, esto es, modos de detenerse en el texto, de indagar y de guiar la lectura en el contexto áulico; mientras que en “Pedagogía y didáctica”, se hace énfasis en los conceptos que emergen en el texto, más allá del *modo de leer* sugerido o esperado.

¹ Este trabajo de investigación fue posible gracias a las observaciones no participantes de las clases teóricas y prácticas de asignaturas de primer año de las carreras de Humanidades que se llevaron a cabo durante el año 2022, en el segundo cuatrimestre. Luego se obtuvo un corpus de análisis que denominamos “Notas de campo”. Finalmente se procedió a analizarlas para obtener algunas conclusiones.

² Estas siglas se emplearán a lo largo de este trabajo tanto para referirse a las materias en sí como a las notas de campo obtenidas en dichos espacios.

Una de las interacciones a analizar es la siguiente: “El texto de Fontana empieza con la Revolución de 1905”. La docente explica en qué consistió el proceso y les pide a lxs estudiantes que presten atención a las notas a pie de página, porque aportan información que no figura en el texto. La docente continúa: “El trabajo práctico está centrado en cada una de ellas, quiénes participaron, qué hicieron, qué medidas tomaron, por ejemplo, las primeras medidas que tomaron los bolcheviques, una vez que llegaron al poder” (Nota de campo IHS - Proyecto CIUNSa N°2769/22). En este caso, la docente solicita a lxs estudiantes que presten atención a los elementos paratextuales, las notas a pie de página y a los “modos de decir” del autor. La docente transmite a los estudiantes que ambos mecanismos son relevantes para obtener un “plus” de información. Es decir, sugiere a lxs estudiantes que adopten estrategias de lectura focalizadas en dimensiones lingüístico-discursivas de los textos para resignificar los contenidos disciplinares abordados. En este sentido, los introduce en prácticas que a lo largo de la carrera de Historia se asocian con “prácticas de lectura académicas”.

Para profundizar en las prácticas de lectura y escritura específicas del área de Historia recuperamos la siguiente interacción de la profesora de la práctica: “Yo voy a tomar algunos aspectos del texto de María Dolores Bejar, y primero tratando de relacionar lo que venimos viendo sobre la revolución, hay que entender que la Revolución es una revolución en donde se eclipsan 3 revoluciones y guerras-. Mientras escribe en el pizarrón, explica: -La Revolución burguesa que nos remite a la Revolución Francesa y a sus principios. La Revolución obrera nos remite a un proceso revolucionario que no hemos visto aún como la Comuna de París, que es la primera Revolución obrera en contexto de la guerra franco-prusiana. La Revolución Imperialista que se inicia durante la Primera Guerra Mundial, y tiene como resultado el surgimiento de los imperialismos y colonialismos. La Primera Guerra Mundial es una manifestación de cómo se expresó el imperialismo desde 1870. Hay que tener en cuenta que son 3 fenómenos conceptuales que intervienen ahí” (Nota de campo IHS - Proyecto CIUNSa N°2769/22).

Con respecto a las menciones sobre notas de campo en la asignatura de IHS, podemos afirmar que se presentan maneras de abordar los textos para que éstos sean profundizados por lxs estudiantes tanto en sus dimensiones conceptuales como textuales-discursivas. Eso significa que se habilitan varias aristas a la hora de leer.

Esta forma de interactuar con el texto se diferencia de lo que sucede en una interacción correspondiente a las clases de “Pedagogía y didáctica”. Observemos la siguiente nota de campo: “Mientras esperamos, se van sumando estudiantes y llegan 3 estudiantes con textos en la mano y se acercan a la pared y dando la espalda al resto de los presentes empiezan a hablar sobre un texto de Gvirtz. “¿Tenes en claro el concepto de formación?”, se escucha. Llega la docente responsable (DI) y Al le comenta, “Parece que los chicos están repasando”. Los estudiantes repasan para un recuperatorio en el que no pudieron estar presentes” (Nota de campo PyD - Proyecto CIUNSa N°2769/22). Lo que observamos es que se escucha una pregunta sobre el concepto de “formación”. Si bien en las clases de IHS también hay un modo de operar similar, es decir, partir de los conceptos, lo que se observa es que hay una diferencia en el modo de trabajar en torno al concepto. Esto lo podemos constatar también en la siguiente interacción: “Una estudiante le pregunta a la docente: -¿Cómo se interpreta la interdependencia? La docente responde: -Ella habla de recursos económicos, que dependen de centros financieros entre unidades o regiones desiguales. La estudiante dice: -Yo lo entendí en términos de dominación-; la docente: -Sí, y explica retomando el término de interdependencia y cómo se forjan relaciones desiguales. La misma estudiante repite: -Pero la autora no habla de regiones desiguales-, la docente: -Sí, falta que lo mencione. Por otro lado, hay avance de la democracia que se combina con la crisis del liberalismo, pero hay sobre todo ideológicamente cuestiones que tienen que ver con el desgaste del liberalismo con las pocas respuestas que da el liberalismo al movimiento obrero producido por un sector de derecha” (Nota de campo IHS - Proyecto CIUNSa N°2769/22). La estudiante recupera, entonces, el concepto de “interdependencia”. En estos casos, se hace referencia al texto a partir de los conceptos que hay que recuperar³. En la clase de IHS, en cambio, lo que se observa es que la recuperación del concepto habilita el diálogo, mientras que en PyD una estudiante pregunta sobre el concepto antes de una instancia evaluativa. Destacamos este aspecto porque, a partir de la lectura de las notas,

³ Esta dinámica continúa en otra clase de “Pedagogía y didáctica” registrada en una nota de campo: “Se les solicitó el concepto de formación profesional. Concepto es concepto. La consigna decía explicar detalladamente el concepto” (Nota de campo PyD - Proyecto CIUNSa N°2769/221). Este énfasis en los conceptos inclusive se considera a la hora de evaluar. Pareciera que relevar conceptos es el punto central más allá de otros aportes que presentan los textos: “Al advierte que la mayoría desarrolló cómo cambió el formato escolar en tiempo de pandemia, a partir de los aportes de las autoras, pasando por alto el concepto” (Nota de campo PyD - Proyecto CIUNSa N°2769/221).

observamos que en ambas materias se abordan los textos a partir de conceptos específicos del área disciplinar. Pero en el caso de IHS se trata de establecer relaciones entre el proceso histórico y los conceptos, mientras que en PyD sólo se rescatan los conceptos para dar cuenta de su definición. A partir del análisis de estos casos podemos arriesgar algunas preguntas: ¿para qué se recuperan los conceptos en las clases universitarias de humanidades?, ¿qué habilita esta insistencia en solicitar conceptos? y ¿qué sentido adquiere esta práctica a la hora de abordar los textos?

La dinámica de trabajar con los textos a partir de los conceptos es, entonces, recurrente en las clases de IHS y PyD. Aunque podemos seguir profundizando y presentar interacciones en las que se ponen en juego otros modos de proceder. Una es la de acudir a redes conceptuales: “Siendo las 14:26, D1 anuncia que el tema de la clase es Pedagogía. Abre la presentación y utiliza redes conceptuales para la vinculación del concepto pedagogía con ciencias de la educación. Solicita que lean el texto de Fuentes y Hernaiz y otro de Sanjurjo para la próxima clase” (Nota de campo PyD - Proyecto CIUNSa N°2769/22). La otra es a partir del diálogo (con preguntas y comentarios): “Siendo las 15:05, D1 retoma y da por terminado la discusión sobre el malestar que circula en el grupo de WhatsApp. Solicita que los estudiantes que hayan leído hagan comentarios sobre lo leído. Los estudiantes participan mediante comentarios del texto resaltando cosas que les resultan interesantes a la vez que realizan preguntas sobre aspectos que les generaron dudas. Se entabla un diálogo entre D1 y los cuatro estudiantes. Durante este diálogo se recuperan conceptos de los textos e integran con experiencias vividas por los estudiantes (Nota de campo PyD - Proyecto CIUNSa N°2769/22). Podemos agregar que, en la interacción con redes conceptuales, aparecen las diapositivas como recursos de “oportunidad” para insertar referencias a los textos y para que lxs estudiantes realicen la lectura. Por lo tanto, la dinámica que parece configurarse es la siguiente: a) exposición de la docente, b) pregunta a lxs estudiantes, c) diálogo. El intercambio que se realiza es sobre lo expuesto en las diapositivas o sobre las preguntas concretas de la docente, pero no se genera en torno a los textos de autores. Como sucede cuando en un momento de la exposición en las diapositivas se muestran frases de Confucio⁴. La docente solicita que elijan la que más les guste y que expliquen por qué la eligieron.

⁴ Aproximadamente las 15:41, D1 dice que es necesario avanzar un poco más con la teoría. La docente avanza un poco en el desarrollo teórico hasta que llega a una diapositiva con frases de Confucio. D1 solicita que elijan la que más les guste y expliquen por qué la han elegido (En negrita se señala la frase completa o completada) (Nota de campo PyD - Proyecto CIUNSa N°2769/221).

Si nos centramos en un aspecto que predomina en los espacios universitarios, el de las clases expositivas a partir del uso de diapositivas, podemos decir que los modos son heterogéneos y variados. Uno es el que presentamos en el párrafo anterior, el de mostrar los conceptos y/o frases. Otro es el que se observa en las clases de IHS. En ellas, la clase expositiva se consolida en función de lo solicitado por las consignas de los trabajos prácticos. Estas últimas requieren cierto desarrollo e integración del marco conceptual con los procesos históricos, como así también, diferenciar el planteo central del autor y su perspectiva historiográfica para el análisis, razón por la que se observa que la docente recupera datos específicos del pensamiento del/a autor/a, destacando ciertos rasgos de su trayectoria académica para focalizar en elementos que sirvan para comprender el texto. Esta particularidad de las consignas da lugar, por consiguiente, a otros modos de proceder con el texto. Uno de ellos tiene que ver con la puesta en marcha de otros recursos como la oralidad y el uso de esquemas. Se puede decir que ambos consolidan las prácticas letradas y el acceso al saber epistémico, entendiendo a este último como la construcción de un conocimiento que traspase del conocimiento meramente empírico, y se base en la razón.

Los modos en que se configuran las dinámicas alrededor del texto por parte de los docentes suscitan diferentes respuestas en las prácticas letradas de los estudiantes. En un momento de las clases de PyD un estudiante dice: “la reflexión requiere de tiempo, es difícil. Hay textos que requieren mucho tiempo de lectura, son largos y apenas los comprendo. Y si no, lo tengo que memorizar” (Nota de campo PyD - Proyecto CIUNSa N°2769/22). En una de las clases de IHS se observa lo siguiente:

la docente pregunta a lxs estudiantes: -¿En qué consigna van?. Algunos de los grupos responden: -Vamos en el punto 4 pero nos repartimos las consignas, mientras otros dicen que ni empezaron. Frente a estas respuestas, la docente decide que no entregarán el trabajo práctico, aludiendo que dicha entrega tenía que ser el resultado de una reflexión en conjunto, y afirma: -Otra vez vinieron sin la lectura para realizar el trabajo práctico, deben realizarla, porque no se puede terminar de leer en 2h, y además, este espacio es una instancia colectiva del aprendizaje, y si nadie hizo la lectura no se puede realizar el trabajo. Acá hay que hacer otra cosa, se trata de intercambiar la conclusión que cada uno tiene sobre el texto (Nota de campo IHS - Proyecto CIUNSa N°2769/22 - 7 de septiembre de 2022).

En el primer caso, la complejidad de los textos para los estudiantes deviene en un “no-poder” comprender. La consecuencia de esta situación es que tiene lugar una tríada entre texto-comprensión-memorización. El razonamiento del o la estudiante parece ser, “si no lo comprendo, lo memorizo”. En el segundo caso, la falta de lectura por parte de lxs estudiantes conlleva a que la propuesta de trabajo práctico se frustre, y la instancia de “aprendizaje colectivo” se realice de forma individual, sin debate ni intercambio de ideas. En estos casos lo que observamos es que se presentan diversas prácticas letradas que surgen alrededor de los textos, pero se puede decir que por diversos factores no se logra trabajar con profundidad sobre ellos. Por lo tanto, podemos precisar una diferencia entre las prácticas letradas: A) las que giran “alrededor” del texto y B) las que dan cuenta de la “sumersión” en el texto.

Otra problemática de trasfondo que nos demuestran ambas notas es lo que denomina Charlot como la cuestión del sujeto y su relación con el saber. En ambas situaciones la memorización de lxs estudiantes y la frustración del docente, determinan el tipo de aprendizaje. “Existe una diferencia entre lo que llamo el “yo epistémico” y el “yo empírico”. El “yo empírico” es el yo de la vida cotidiana, de la experiencia cotidiana, el “yo epistémico” es el sujeto del saber, que en la filosofía clásica era “la Razón”” (Charlot, 2014: 9).

Es un problema que concierne a docentes y estudiantes, por un lado, los primeros se enfocan en que el estudiante pase del yo empírico al yo epistemológico, es decir, el yo que piensa. Pero la dificultad sobreviene cuando se pide algo para lo que el yo epistemológico muchas veces fue poco construido en niveles de escolarización anteriores, y que en el nivel universitario no siempre es tratado o hablado. En consecuencia, lxs estudiantes al no poder cumplir o alcanzar con los objetivos buscados por el docente recurren a la memoria como única vía posible de “construir un conocimiento”.

Conclusiones

Pensar, entonces, en el lugar de los textos en “Introducción a la historia de las sociedades” y “Pedagogía y didáctica” implica atender a las distintas prácticas letradas que tienen lugar en el evento letrado. En definitiva es atender a lo que señala Laura Eisner (2021), lo que sucede alrededor de los textos, la interacción entre ellos y las diversas dimensiones de su entorno:

Lo que me interesaba de los escritos, de su “éxito” o “fracaso” como producto escolar, no estaba en los textos, sino a su alrededor, o, en todo caso, en la interacción entre esos textos y las diversas dimensiones de su entorno: en la forma en que esos textos se solicitaban (consigna), se negociaban (preguntas y respuestas en el aula), se resolvían (mediante distintos recursos que involucraban prácticas de lectura y escritura, materiales, dispositivos, y redes de ayuda) y se evaluaban. Mi unidad de análisis -según comencé a definirlo esa tarde- no eran los textos; eran los eventos de lectura y escritura (2021:18).

El texto en el área de las Ciencias de la Educación se inserta en la interacción áulica a partir de la solicitud o del énfasis que hacen las docentes en centrarse en los conceptos. Se generan así instancias expositivas en las que, a partir de la exposición, las docentes se centran en dar cuenta sobre los conceptos.

El texto en el área de Historia es sometido a discusión dado que en las instancias prácticas lxs estudiantes deben ser capaces de dar cuenta de la totalidad para poder generar conclusiones. En este sentido es que no es suficiente una explicación, por eso se despliegan otras estrategias didácticas: solicitar una búsqueda de los datos del autor (perspectiva historiográfica), leer las notas a pie de página (lectura de paratextos), recurrir a la búsqueda de los espacios geográficos (orientación temporal), solicitar fichas conceptuales o de fragmentos (orientación conceptual).

En definitiva, podemos decir que se configuran diferentes modos de operar con los textos en las clases de las materias de primer año de la Facultad de Humanidades. Ellos varían no sólo en función del área disciplinar, sino también en función de los propósitos del docente. Podemos agregar que las docentes, a partir de las estrategias didácticas empleadas, pueden o no habilitar diferentes matices en la relación entre lxs estudiantes y el conocimiento.

Bibliografía

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social”. En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras), *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Eisner, L. (2021). “Pensar el aula como zona de contacto: una mirada etnográfica sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación de adultos”. *Lulú Coquette: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura N°9*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios. Dilemas y Transiciones De La Educación Superior*, 1(2), 68-73. En línea: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/30>
- Zavala, V. (2009). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En: *Para ser letrado*. Barcelona: Paidós, pp. 23-35.

Prácticas de lectura en la virtualidad: Un análisis de los materiales curriculares del área Lengua y Literatura en dos instituciones educativas

Florencia Liset Jimenez Gumucio

Universidad Nacional de Salta

Lisetjimenez109@gmail.com

Introducción

La educación ha experimentado cambios significativos durante los años 2020 y 2021 debido a la implementación masiva de la educación virtual en respuesta a la pandemia por COVID-19. A causa de las medidas sanitarias contra la misma fue necesario cerrar las escuelas, haciendo que la enseñanza formal y el trabajo se trasladaran a los hogares. Esta adaptación repentina llevó a los docentes a replantearse la enseñanza sin la presencialidad, generando la aparición de diversos materiales curriculares. La virtualidad implica un cambio en la forma en que los estudiantes interactúan con los contenidos y los textos, así como en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes. Hace ya tiempo que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han modificado de modo evidente las prácticas de lectura y escritura (Jewitt, 2005) y exigieron, sobre todo a la docencia, el desarrollo de una serie de competencias transmediales. Esto se vio en gran medida en incrustaciones e integraciones de las mismas en los diversos materiales que circularon en su momento. Es por ello que resulta interesante poder analizar los materiales curriculares producidos en este contexto a fin de problematizar el modo en que las prácticas de lectura (y escritura) se vieron “forzadas” a rebuscar otras estrategias para llevarse

a cabo, recurriendo –ya sea en un uso menor o mayor– a la multimedialidad, hipertextualidad e interactividad, propias de los materiales digitales.

En este trabajo se analizan materiales curriculares del área de Lengua y Literatura que pertenecen a archivos recopilados en el Proyecto de Investigación “Los impactos de la pandemia en las prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria salteña” (CIUNSa). El corpus se compone de materiales de dos colegios secundarios de educación pública de 1° a 5° año en los que se proponen actividades de lectura de textos literarios o textos no literarios. Los mismos fueron producidos por los docentes para los estudiantes durante el año 2020 y se caracterizan por el objetivo común de asegurar la continuidad pedagógica durante la pandemia y/o la enseñanza y/o revisión/ fijación de contenidos de manera asincrónica.

Materiales curriculares

En primer lugar, entendemos por material curricular a todos aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas y que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes: herramientas de enseñanza, como manuales, antologías, libros o colecciones escolares, o cualquier material que tenga como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum (Parcerisa, 1996). Es decir, que son instrumentos pedagógicos que mediatizan el trabajo docente y en los que se sobreimprimen determinadas visiones del mundo.

La elección de determinados materiales sobre otros o la elaboración propia refleja un modo de entender la enseñanza de la lengua y la literatura. Precisamente, una de las estrategias didácticas en la enseñanza implica elegir qué medios, o con qué recursos se desarrollará la clase o se abordará el contenido, esto se traduce en qué materiales se implementarán en clase para lograr los objetivos planteados. Ahora bien, debemos repensarlo en el contexto de la virtualidad. Los materiales curriculares analizados en este trabajo tenían un objetivo común claro: garantizar la continuidad de la enseñanza durante la pandemia con la fijación y revisión de contenidos. Además, todos fueron compartidos por medios digitales a los estudiantes y comparten características comunes en su producción con la integración de diferentes tecnologías de la comunicación.

Existen materiales curriculares impresos, audiovisuales o digitales. Los materiales curriculares digitales –que también han recibido el nombre de “materiales didácticos digitales”– son aquellos que se desarrollan y son producidos en un soporte basado en algún sistema informático y que solo son accesibles a través de dispositivos electrónicos como computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes. Los materiales digitales, fundamentalmente aquellos que circulan por Internet, presentan algunas particularidades que les brinda la pantalla y, sobre todo, la digitalización de la información. En ese sentido, se diferencian de los materiales digitalizados, que se basan en la transposición de un material físico –en papel– al digital. Por ejemplo, el escaneo de documentos de papel o la transcripción exacta del mismo para su uso en almacenamientos en la nube para guardar el archivo son materiales únicamente digitalizados.

Los materiales digitales presentan diversas características que los hacen únicos en su forma de presentación y utilización. Entre ellas se encuentra la multimedialidad, que permite integrar en una misma plataforma una variedad de formatos como texto, audio, video, gráficos, íconos, fotografías, animaciones e infografías. También está la hipertextualidad, que ofrece la posibilidad de acceder a la información de manera multidireccional y no lineal, permitiendo una navegación fluida a través de enlaces relacionados con el contenido textual. Por último, la interactividad es otra característica destacada, ya que brinda a los usuarios la posibilidad de interactuar tanto con el medio en sí, como con los autores y el texto, lo que facilita una comunicación directa y enriquecedora mediante diversas acciones propuestas dentro del material.

Prácticas de lectura en la virtualidad

Las prácticas de lectura y escritura son dinámicas, cambian según contextos históricos y las culturas de pertenencia; se sostienen en gran medida por las condiciones de disponibilidad y acceso a los bienes materiales y simbólicos que hay en una sociedad y, en este sentido, la apropiación de significados vinculados con esas prácticas depende de las subjetividades y de las intersubjetividades que comprenden esos fenómenos complejos. La forma de leer predominante en el siglo XXI es no lineal, los textos no van de principio a fin, sino que se ramifican, dan saltos y abren ventanas a otros textos. Las TIC pueden apoyar esta forma de lectura. El trabajo en pantalla permite incluir videos y audios, al igual que imágenes.

Así mismo, las nociones que permiten entender las prácticas de lectura se modifican según los contextos históricos, las culturas de pertenencia y según la disciplina: la sociología, la historia de la lectura y el libro, etc. A día de hoy, y sobre todo tras la educación a distancia, el entorno virtual de la enseñanza nos interpela en torno de la necesidad de manejar distintos sistemas semióticos, diversas alfabetizaciones que lo multimedial impone: ¿cómo impacta esto en las prácticas de la lectura? Debemos tener presente que la forma de leer se ha reconfigurado y ha impactado de diversas maneras en las producciones de escritos y lecturas de los estudiantes. La escritura en pantalla, su carácter visual y el rol dominante de la imagen desestabiliza y descentra la predominancia de la palabra. En este sentido, debemos discutir esas “nuevas” configuraciones multimodales y explorar cómo impactan en las producciones de escritos y lecturas de los estudiantes (Jewitt, 2005).

La lectura es afectada por la organización espacial y el encuadre de la escritura sobre la página, la direccionalidad, forma, tamaño de la letra, etc. Podríamos decir que los textos en pantallas son ensambles multimodales complejos de imagen, sonido, movimiento animoso y otros modos de representación y comunicación. La escritura es un modo en este ensamble y su significado por lo tanto necesita ser comprendido (leído) en relación con los otros modos junto a los cuales está ubicado.

Análisis de los materiales curriculares del área Lengua y Literatura

De los materiales analizados en ambos colegios, se puede ver diversidad de producciones del 2020: en la mayoría de los casos las características digitales eran más bien escasas o nulas, en otros había una gradación que iba desde una pre-integración o inegración básica¹ de diferentes elementos (imágenes, ilustraciones) hasta la integración media de otros elementos (enlaces a páginas, videos u otros textos). A modo descriptivo se analizarán tres casos diferentes².

En el primer caso, las actividades de lectura propuestas muestran una clara correspondencia más cercana a materiales no digitales, que podrían leerse de igual manera analógicamente; pero hay una comprensión subyacente del

¹ Alvarez, G.; González López L., Alejo E.I (2014) citando a Jonassen, 2002; UNESCO, 2008.

² Ver “casos analizados” disponible en el siguiente enlace.

medio de circulación de estos materiales que supone el apoyo o el uso de otras herramientas del medio digital.

En el primer ejemplo del caso 1, se propone la lectura de una novela que puede conseguirse en la web. Sabemos que existe gran cantidad de textos digitalizados que actualmente circulan libremente en internet, disponibles para su lectura y/o descarga. Pero a los que no todos tienen acceso, ya que esto supone conocimiento sobre la búsqueda y descarga de material en páginas –el llamado alfabetismo digital o los multialfabetismos en la era digital (Cassany, 2014)-, posibilidades materiales para acceder a los sitios web o a la descarga –esto es conexión a internet – y también acceso a conocimiento cultural. La obra *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* es un texto ya clásico dentro del canon escolar y circulan diferentes versiones del mismo, además hay diferentes traducciones del texto. ¿Cómo selecciona el estudiante cuál texto leer entre todas las posibilidades? Por otro lado, en este caso se exige la lectura fuera del propio material, hay un salto de un medio a otro, a una lectura en la web. Recuperando los aportes de Álvarez, Gonzales y Alejo (2014), en este caso solo hay pre-integración de TIC y tampoco se ponen en juego todas las potencialidades que supone un material digital, ya que solo aparece el implícito de hipertextualidad.

En el segundo ejemplo existe la incorporación de ilustraciones junto a la lectura de los textos. La inclusión de textos literarios en el mismo material facilita el acceso y la disponibilidad para todos, pero es importante destacar que la lectura sigue siendo lineal y no se aprovecha la potencialidad de la hipertextualidad o la interactividad en las demás actividades propuestas. Pero ya existe una consideración por el uso de ilustraciones (no propias de los textos originales) como forma de multimedialidad. Sin embargo, no sería muy diferente si se tratara de un material curricular no digital, ya que funciona de igual manera a cómo lo haría si no fuera digital. Al respecto, en palabras de Cassany (2014), hay un cambio entre un texto virtual, multimodal o hipertextual cuando es leído y trabajado fuera de línea a uno en línea. Es decir, en este caso no hay ninguna diferencia en el material porque no está pensado realmente como material digital.

En ambos ejemplos se enfoca en la lectura individual de los textos, sin presuponer fragmentación o lecturas entrecortadas. Estas propuestas no consideraban una lectura compartida ni en voz alta, ya que se esperaba que el estudiante abordara

la lectura de manera solitaria. En “La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg”, Area menciona, precisamente, los cambios en el papel de los estudiantes frente a este tipo de materiales: mayor autonomía en el aprendizaje (en el sentido que no hay una mediación directa con el docente), cambios en rol de autogestión y responsabilidad en la realización de las tareas y actividades, intercambio comunicativo por otros medios y la elaboración de otras producciones de distinta naturaleza (2022: 18). En este sentido, estos primeros materiales, pensados, formulados y puestos en circulación de manera digital, no respondían a estas funciones ni a las características propias digitales, sino más bien al objetivo general en el que fueron implementados.

En casi la totalidad de los materiales curriculares la lectura de los textos se presenta en el propio material, mientras que en otros pocos casos la lectura es llevada fuera del material. Teniendo en cuenta los conceptos de disponibilidad y accesibilidad, esto supone pensar qué se está entendiendo por los mismos en un contexto digital.

En otros casos de los materiales analizados hay una integración básica y/o media de recursos TIC que potencian las características propias que supone un material digital. Y además del caso anterior donde no existían actividades de lectura previas –ya sea en activación de conocimientos previos a través de preguntas o contacto con otros textos, o dando alguna información general sobre lo que se va a leer- en los siguientes casos pueden evidenciarse otros usos y modos de producción de materiales; así como prácticas de lectura.

En el primer ejemplo del caso 2, la lectura del poema propuesto ya no se limita a un acto individual, pues se incluye un enlace que nos lleva a una recitación del mismo. Esto implica la presencia de elementos de hipertextualidad e interactividad en el material. De manera similar, en un segundo ejemplo, además de la hipertextualidad e interactividad, se suma la presencia de elementos multimediales. Estas adiciones enriquecen la propuesta, proporcionando una experiencia más dinámica y atractiva. A diferencia de los ejemplos previos, el material tiene sentido cuando es posible acceder a los elementos que lo integran (enlaces a videos de *YouTube*). Nos encontramos frente a una lectura que no es lineal, sino que es multidireccional, está atravesada por otros textos, que a su vez pueden llevarnos a otros textos. Por lo que se puede decir que estos materiales van mucho más allá del mero cambio de soporte tecnológico del

material curricular, hay un modo diferente de interacción del estudiante con el contenido.

Como se puede apreciar en ambos casos, la incorporación de otros elementos conlleva una transformación en la experiencia de lectura del material. Esto cobra mayor relevancia en el último caso analizado de fragmentos de materiales curriculares. En los dos ejemplos se observa el uso de hipervínculos en la propuesta. Hay una integración media con las TIC, ya que estas surgen como apoyo técnico para la elaboración de los trabajos que los alumnos ya venían haciendo y no se limita a la organización de la información o la incrustación forzada. De este modo, los materiales son potencialmente hipertextuales e interactivos en la medida que la lectura es llevada a otras páginas y videos, lo que modifica, como se mencionó anteriormente, la práctica de lectura.

Conclusión

La pandemia por COVID-19 ha impulsado, sobre todo en el 2020, una acelerada adaptación de la educación virtual, lo que ha llevado a la creación de diversos materiales curriculares para garantizar la continuidad de la enseñanza. El análisis realizado a algunos de estos materiales permite comprender la diferencia entre los materiales propiamente digitales cuyas características pueden ayudar a comprender cómo se lee a través de la multimedialidad, hipertextualidad e interactividad, de aquellos que, en realidad, si bien son producidos y difundidos por medios digitales, no dejan de ser materiales curriculares limitados. Es importante destacar que, si bien algunos materiales han incorporado elementos digitales, no todos han aprovechado completamente las potencialidades que brinda la producción digital. Se han identificado casos en los que la lectura seguía siendo predominantemente lineal, sin explorar a fondo la posibilidad de lecturas multidireccionales y entrecruzadas. Queda claro que leer y escribir son tareas bastante diferentes si se desarrollan en línea, pero recuperando a Cassany (2012), se siguen usando los mismos verbos (leer y escribir) para referirnos a tareas diferentes y más complejas.

Sin duda, el uso de materiales digitales y el entorno virtual de enseñanza han modificado las prácticas de lectura y escritura, llevando a una reconfiguración de la forma en que los estudiantes interactúan con los contenidos. Esta reinención

no solo consiste en pasar del soporte papel a la pantalla ni en enriquecer o añadir hiperenlaces y videos a los textos escritos sin un sentido pedagógico. La nueva gama y reconfiguraciones de modos, que las tecnologías digitales vuelven disponibles, presentan diferentes potenciales para la lectura de los textos. Estas reconfiguraciones modales casi demandan que se preste atención al carácter multimodal de la lectura.

Bibliografía

- Alvarez, G.; González López L., Alejo E.I (2014). “Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura”. *Revista Q* 8, 1-23. En línea: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/85565>
- Area, M. (2022). “La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg”. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. En línea: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Jewitt, C. ([2005] 2016). “Multimodalidad, lectura y escritura para el siglo XXI”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 7, pp. 23-45.
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Club de Lecturas: una manera de leer

Mario Gonzalo Sosa

Colegio Secundario N° 5164; IES N° 6012 - Facultad de Humanidades, UNSa
sosamariog@hum.unsa.edu.ar

Gisela Edith Quispe Lamas

IES 6040, IES 6043, Colegios Secundarios N° 5056, N° 5094, EET N° 3139
gisela.quispe@gmail.com

Gabriela Soria

IES 6043, Polo de Reingreso N° 9003, Colegio Santa María
gabriela.soria.1984@gmail.com

En tiempos de incertidumbre y desesperanza, es imprescindible gestar proyectos colectivos desde donde planificar la esperanza junto a otros.

Enrique Pichón Revière

Desde principios del año 2023, un grupo de graduados, estudiantes avanzados y ex estudiantes de la carrera de Letras nos reunimos en torno a una consigna de selección amplia de títulos literarios para comentar, recomendar y compartir lecturas. En el Club, hay dos premisas fundamentales: que los textos elegidos sean de ficción y que no hayan sido pensados para el aula. Si bien los integrantes estamos vinculados por el paso por la Facultad de Humanidades (UNSa) y por una formación académica de base, nos distinguimos entre nosotros por las diferentes trayectorias lectoras que construimos desde nuestras subjetividades situadas contextualmente.

Compartimos una experiencia de la que formamos parte y la pensamos con ayuda de los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad. Entendemos lo que hacemos como una práctica letrada y analizamos en un evento aspectos que nos parecen interesantes.

A partir de los encuentros del Club, observamos las redes sociales que se construyen entre lectores activos: lo que inició como pasión por la lectura literaria permite pensar y repensarnos como miembros de una comunidad lectora en la que prima la horizontalidad y la escucha atenta. En cada evento, cobra relevancia el intercambio de significados posibles y, en este acto colectivo, las hipótesis de quienes participamos se entrelazan, permitiendo la apertura y la permeabilidad.

Asimismo, la conversación y las reflexiones que producimos dan lugar al abordaje de temas relacionados directamente con la profesión docente. Las anécdotas y los comentarios sobre experiencias en la práctica áulica son la base de un análisis crítico no convencional. Con base en lo que compartimos sobre nuestro quehacer como profesores en las escuelas, construimos un espacio no formal de reflexión pedagógica.

El Club de Lecturas como práctica letrada

David Barton y Mary Hamilton definen la *literacidad* como una actividad humana localizada entre el pensamiento y el texto, una actividad esencialmente social que da cuenta de cómo un grupo de personas usa la lectura y la escritura en su vida cotidiana (2004: 109). Este concepto nos es útil, en tanto se nos presenta como una herramienta que permite pensar lo que hacemos en nuestro Club. Incorporamos a nuestras vidas una actividad voluntaria de lectura, que se concreta mensualmente y nos relaciona en cada encuentro de manera particular.

Según los autores mencionados, “la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 2004: 114). A continuación, sistematizamos la experiencia, a través de la escritura de un evento, es decir, de un encuentro representativo del Club.

Evento

Cada reunión del Club comienza mucho antes de que sus participantes se reúnan en el lugar acordado, generalmente, una confitería del microcentro salteño para merendar; pero esta vez, será una cena. Con anticipación, a través de un grupo de WhatsApp, se sugieren títulos que respondan a una consigna establecida en el encuentro anterior. Para esta ocasión, hubo que leer algún texto literario considerado de ciencia ficción.

Claudia, como es habitual, llega primero y elige una mesa amplia alejada del ruido. Unos minutos después, se hacen presentes Gisela y Marisabel junto a su hija. Piden algo para tomar y algún snack mientras esperan al resto del grupo.

La charla ronda alrededor de tópicos comunes: el trabajo, el paro docente, actividades culturales y sociales. De a poco, la mesa se hace más y más grande y se llena de comida. Llegan los miembros que confirmaron asistencia: Héctor, Griselda, Gonzalo, Natalia y su hija Constanza. Luego, mientras se cena, se alternan las presentaciones de cada miembro. Cada uno toma la palabra y presenta la trama del texto leído (en la mayoría de los casos, desconocida por el resto), menciona si lo trabajaría en el nivel secundario, cuánto lo disfrutó, cómo llegó a conocerlo, justifica su elección, analiza cuestiones de interés personal y se anima a darle un puntaje. Se procura no adelantar el desenlace, para que luego cada participante realice su propia lectura.

Como de costumbre, Claudia, a partir de una hoja de cuaderno, escrita a mano, lee una síntesis argumental, la biografía del autor, el análisis de personajes, narradores y tópicos; finaliza con sus apreciaciones de los cuentos elegidos. Por su parte, Héctor recupera una novela larga, el primer libro de una trilogía con la que se había encontrado tiempo atrás. Piensa cómo la obra aborda temas del género. Griselda leyó una novela conocida por la mayoría de los presentes de un autor salteño, que habilita un espacio reflexivo sobre las complicaciones de incluirla en clases del colegio secundario. Gisela comparte la primera novela de una de sus autoras favoritas. Expone su trama y la posibilidad de trabajarse en el secundario. Es el turno de Gonzalo, quien retoma la línea de reflexión de Héctor y compara su libro con la versión cinematográfica. Si bien Natalia y Marisabel no leyeron para el encuentro, intervienen comentando sobre lecturas anteriores o producciones audiovisuales vinculadas a la ciencia ficción.

Transcurrida la noche y vacíos los platos, los asistentes al encuentro proponen posibles consignas para el mes siguiente. Se define la fecha y el horario y sugieren algunos lugares que respondan a las necesidades del Club. Simultáneamente, se comparten por WhatsApp libros digitales, que se leyeron para ese día o que hayan sido sugeridos durante la conversación, y se realiza un flyer de invitación al Club, que se publica en redes sociales, a partir de una foto tomada el mismo día.

Nos conformamos como una comunidad que asociamos con dominios, cuyos límites son permeables, de la manera que Barton y Hamilton lo describen (2004: 117). El trabajo, el estudio, la docencia, la familia, los gustos individuales de cada integrante están presentes en los encuentros. Esto da lugar a que observemos que la práctica letrada adquiere matices analizables teóricamente.

En este sentido, el Club se genera y se sostiene por fuera de los límites de las instituciones dominantes (bibliotecas, librerías, colegios, organismos de formación docente, etc.). Así, consideramos que el evento descrito se enmarca dentro de una literacidad vernácula, en tanto no la comprendemos plenamente como parte de configuraciones institucionalizadas del poder. Si bien estamos estrechamente vinculados con instituciones sociales que promueven prácticas letradas, la comunidad de lectura que integramos se mantiene apartada de esos dominios hegemónicos.

Quienes participamos del Club coincidimos en una procedencia: la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Somos graduados en pleno ejercicio de la profesión, estudiantes avanzados de la carrera y ex estudiantes. Cada uno lleva una trayectoria lectora personal, condicionada por circunstancias contextuales individuales o sociales, que brinda con el resto. “De esta manera, la literacidad se vuelve un recurso comunitario que se hace efectivo en las relaciones sociales, en vez de convertirse en una propiedad individual” (Barton y Hamilton, 2004: 119).

Apartir de consignas amplias de selección literaria, cada texto elegido y su lectura encuentran sentido en lo social. Los textos ingresan en nuestras vidas y, con ellos, encontramos motivos para el intercambio y la mediación de interpretaciones o formas de construir sentidos. La elección de cada participante responde a inquietudes personales y a cuestiones de acceso al material: en formato papel o digital, propios o prestados, con marcas de lecturas ajenas. Los textos dejan de ser utilitarios y la literacidad pasa de ser sólo funcional a mostrar su dimensión emocional, a través de la práctica letrada cultural del Club (Barton y Hamilton, 2004: 127).

Oír al otro, oírse uno: la dimensión intersubjetiva del Club

En la década de los 90, un joven decidió aventurarse hacia Alaska. Se llamó a sí mismo Alexander Supertramp y escribió que la felicidad solamente es real cuando es compartida. De la misma manera, la lectura es una construcción social (Bajour, 2014, 40), y el intercambio con los otros la potencia. En los encuentros del Club de Lecturas, las escenas vitales son precisamente las de la escucha, cuando interrumpimos la presentación de los compañeros lectores, revivimos situaciones, entrecruzamos referencias, sugerimos más títulos y autores.

En este sentido, Cecilia Bajour (2014), en su libro *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*, le da un giro a la metáfora barthiana de “leer levantando la cabeza”. La autora considera que “cuando hablamos, ‘oímos entre líneas’”. Este oír no es sólo la acción mecánica, automática, de decodificar los sonidos que nos rodean, sino “‘oír entre líneas’ supone intencionalidad, conciencia, actividad” (Bajour, 2014: 10).

En los encuentros, la escucha es el momento más importante, ya que activa la reciprocidad. Oímos a los demás lectores, socializamos hipótesis de lectura, que se afectan, a la vez, con el ir y venir de los significados ajenos. Compartir, escuchar/nos constituye la dinámica central del Club. Tomando nuevamente las palabras de Bajour, las conversaciones sobre literatura son “corazón y eje central del encuentro” (Bajour, 2014: 27).

Nos encontramos con las palabras y los significados de los otros, que pueden no coincidir con los propios. Es precisamente cuando aceptamos la diferencia que la escucha se convierte en un momento activo. Elegimos escuchar al compañero, estamos allí porque lo decidimos.

“Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él” dijo una niña de ocho años, citada por Aidan Chambers (2007) en *Dime*. Cuando llegamos al Club, podemos llevar ideas anotadas en papel o en el celular; la mayoría las tenemos armadas más o menos en nuestras cabezas, un frágil equilibrio entre certezas y dudas. Cuando las ordenamos en un discurso y las presentamos ante los otros lectores, cobran forma. Esa forma no es acabada, sino que es una clave de lectura abierta a la permeabilidad.

Bajour nos sigue guiando, al afirmar que “en la conversación literaria una clave se enriquece con otras claves. O también sucede que la discusión lleve al cambio

de la clave propia y adoptar otra u otras nuevas” (Bajour, 2014: 38). A medida que transcurren los encuentros mensuales, la escucha, como práctica que se aprende continuamente, transmuta en sus formas. Aprendemos a oír entre líneas.

Los aportes de los Nuevos Estudios de la Literacidad nos permiten visualizar también las relaciones sociales que caracterizan la práctica letrada que nos reúne. Según Barton y Hamilton (2004), “la literacidad enlaza personas” (125). En los eventos, las redes sociales que establecemos se perciben en medio de las laborales, las familiares y las de amistad. Nos agrupa nuestra afición por la lectura literaria, ya que las emociones se vinculan directamente con la literacidad, y la necesidad, como lectores, de hablar sobre literatura, de hablar sobre lo que leemos, de ser escuchados por otros sujetos interesados. Aquí, la literacidad se construye entre iguales, ya que prima la horizontalidad, en el sentido de que no existe el rol inamovible de coordinador de los encuentros, sino que cada miembro toma la palabra.

Considerando que “la literacidad representa amenaza y deseo en la vida de la gente” (Barton y Hamilton, 2004: 127), podríamos arriesgarnos a decir que, en el Club, reconocemos el deseo del encuentro con el otro, de mantener vínculos sociales a través de la conversación literaria. Esta es una necesidad de quien se reconoce como parte del campo de las Letras. Por eso, hallamos una excusa para continuar emocionándonos con la lectura literaria, siguiendo consignas que involucren géneros o autores que acechamos con el propósito de volver real una manera de ser felices.

Un Club de Lecturas reflexivo

Nuestro trabajo docente (o de docentes en formación) nos lleva a relatar diferentes situaciones que vivimos en instituciones educativas cuando llevamos a cabo propuestas didácticas con textos literarios. Construimos un espacio para expresarnos abiertamente sobre los logros y los obstáculos que encontramos en las aulas.

En esas conversaciones, recordamos las selecciones de textos que realizamos, los criterios que tenemos en cuenta, las estrategias didácticas que elaboramos para estudiantes del nivel secundario o superior y las experiencias de construcción de sentidos que observamos como resultados de nuestras intervenciones. También

revisamos los obstáculos que sorteamos y aquellos con los que no podemos lidiar. Recapitulamos varios títulos que son atractivos para los adolescentes, dinámicas de grupo, censuras por parte de las instituciones y de sus equipos directivos, autocensuras y anécdotas que dejan huellas en nuestras trayectorias profesionales y de formación.

Con estos intercambios, nos preguntamos si nuestro Club de Lecturas está funcionando sólo como tal o si se convirtió en algo más. Teniendo en cuenta la permeabilidad de los dominios que plantean Barton y Hamilton (2004: 117-118), observamos que la profesión docente en Letras marcó notablemente nuestra comunidad lectora, en tanto el Club toma forma, en determinados momentos, de un grupo de análisis de prácticas docentes, aunque no de manera convencional.

Philippe Perrenoud (2017), en *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, piensa la grupalidad como parte de los dispositivos de formación docente que abordan el análisis de las prácticas. Este autor propone y describe un tipo de análisis de la práctica de profesores en formación (o estudiantes del trayecto de prácticas del profesorado), que tiene como objetivo la transformación de la persona o la modesta –sino el deseo de– modificación de la mirada sobre lo que lo rodea y sobre sí mismo, a partir de una propuesta programática o proyecto apropiado para lograrlo. Aquí, la grupalidad es pensada desde un modelo de supervisión, en el marco de relaciones intersubjetivas entabladas institucionalmente, en donde las personas asumen roles como el de monitor o mediador (sujeto con experiencia en el entrenamiento intensivo de análisis) y el de participante del grupo de (auto) análisis.

Considerando lo que Perrenoud plantea como grupo de reflexión formativa sobre la práctica, afirmamos que nuestro Club no se conforma como tal. Sin embargo, a pesar de que no alcanzamos un análisis metódico de formación, notamos que existen rasgos que permanecen presentes en nuestros encuentros. Al respecto, el autor afirma que

El análisis de la práctica no siempre es un método de formación. Podemos hacer de él otros usos, dentro de las relaciones sociales y de distintos compromisos. El análisis de la práctica también puede ser, por ejemplo: 1. Una dimensión de la vida cotidiana y de la conversación [...] (Perrenoud, 2017: 116).

La necesidad de hablar y escuchar sobre las experiencias en torno de los textos literarios y su enseñanza por fuera de las *estructuras ordinarias del trabajo* (Perrenoud, 2017: 115) impulsa a que los integrantes incorporemos, sin darnos cuenta, un espacio reflexivo y de apoyo, que nos permite avanzar en la tarea educativa. Desde la colaboración y la reciprocidad, el intercambio de interpretaciones sobre lo que pensamos que sucede en las aulas con la literatura abre las puertas hacia modificaciones en las formas de leer o en las maneras cómo planificamos la lectura con los estudiantes. Así, nuestro Club de Lecturas adquiere una peculiaridad y nuestras reflexiones sobre el quehacer docente tienen lugar en cada encuentro, a pesar de que no resulten metódicas ni sistemáticas, como las de los grupos de formación.

Los intersticios y las yuxtaposiciones entre dominios nos brindan márgenes de libertad para ir de la anécdota al análisis de situaciones de enseñanza y volver a la conversación literaria sobre textos. Sobre esta conversación, los *puntos nodales*¹ discurren sin moderador alguno, mientras conceptos literarios, interpretaciones, conclusiones y proyectos apresurados se mezclan en el transcurso de los encuentros. Sin ser conscientes de lo que hacemos, construimos y estamos participando de un espacio reflexivo por fuera de las estructuras ordinarias del trabajo, sin imposiciones laborales ni acreditaciones, sin cómputos de asistencias ni otra tarea más que leer y hablar sobre lo leído.

A modo de cierre

Con ayuda de categorías conceptuales, podemos sistematizar lo que hacemos en nuestro Club de Lecturas y pensar las actividades que en él llevamos a cabo en torno a la lectura literaria. Observamos en esto un deseo, una necesidad que nos mueve al encuentro y al diálogo. Nos aprovechamos de la permeabilidad de dominios sociales y de lo vernáculo en nuestras prácticas letradas, con el fin de construir un espacio ameno, horizontal, cómodo y reflexivo para nuestra comunidad lectora. Un espacio que no hallamos siempre en instituciones sociales donde las literacidades son dominantes.

¹ Para Perrenoud, el punto nodal refiere a un problema, bloqueo, resistencia, miedo, deseo de cambio que se identifique para el análisis y promueva la transformación.

En los tiempos actuales, cuando parece difícil encontrar empatía y los discursos apocalípticos sobre la lectura proliferan, el espacio del Club nos posibilita formar parte de un proyecto colectivo en donde se promueve el encuentro con el otro. Un proyecto en el que creemos que es posible gestar un poco de esperanza para todos.

Bibliografía

- Bajour, Cecilia (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: El hacedor.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004). “La literacidad entendida como práctica social”. En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras), *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Perrenoud, Philippe (2017). “El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva”. En: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

Mediación de lectura en pandemia: el establecimiento de envíos a productos culturales como parte de las prácticas de lectura en el nivel secundario

Antonella Temporetti

Universidad Nacional de Salta - CIUNSA

antonellatempo@gmail.com

En medio de la incertidumbre generada durante la pandemia, los docentes encontramos diversos modos de acompañar las lecturas de nuestros estudiantes durante el aislamiento. En los primeros meses, para garantizar la enseñanza en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario, hubo muchos docentes que fueron desplegando, a prueba y error, distintas estrategias que favorezcan el acercamiento de los lectores a los textos y que aporten a la comprensión lectora. En estos entornos virtuales la mediación de lectura se vio desafiada, ya que debía poder hacerse lugar en nuevas instancias como los encuentros sincrónicos por videollamada o de manera asincrónica, a partir de material interactivo o guías de lectura.

En este panorama, una de las posibilidades de mediación de lectura en entornos virtuales que se encontró en algunas propuestas fue el diálogo entre los textos literarios y otros productos culturales, como canciones, películas o cortometrajes. Estos pueden entenderse como “envíos”, que son definidos por Analía Gerbaudo (2013) como: “(...) las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en la “enseñanza oficial” [en el sentido de que no figurarán en el programa] ni en la evaluación, pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente” (3). En otras palabras, se trata de plantear relaciones intertextuales

con otras producciones no literarias bajo la lógica del hipervínculo (es decir, hacer *clic* y “viajar” a los nuevos resultados).

El propósito de esta propuesta de investigación es analizar este corpus de material curricular para poder describir aquellas estrategias planteadas en la virtualidad para acompañar estos envíos, es decir, cómo es la mediación, el abordaje y la evaluación en los casos seleccionados.

Munita y Manresa en “La mediación en la discusión literaria” se encargan de caracterizar el concepto de mediación lectora como:

(...) el acercamiento del niño a los libros y su entrada al campo literario, así como la progresiva apropiación de sus particularidades discursivas, necesitan de unos adultos que maten el objeto de aprendizaje (el discurso literario), dotándolo de sentido en el contexto de la actividad de niñas y niños (120).

Así, es preciso reflexionar acerca de los modos en los que se planteó la mediación en estos contextos de virtualidad en los que la cercanía y el diálogo debían reconfigurarse para lograr un genuino acercamiento a los textos.

En el corpus de propuestas de lectura de textos literarios que han sido tomadas para la presente investigación, se encontraron algunas actividades que remiten a otras producciones no literarias a la par de las consignas de comprensión e interpretación textual. Potencialmente estos envíos podrían resultar en experiencias muy enriquecedoras para el acervo cultural de los estudiantes, pero es necesario realizar un análisis que permite relevar cuál es el verdadero alcance de su incorporación: ¿con qué propósito de aprendizaje se incorporan?, ¿de qué manera se piensan en relación con la lectura?, ¿aportan significativamente a la construcción de sentidos o son un simple “acompañamiento”? ¿son disparadores o potencian la interpretación? También se piensa en cuáles son las estrategias planteadas para acompañar estos envíos: ¿se trata solamente de dirigir a estos productos culturales?, ¿hay algún tipo de mediación o intervención pautada?, ¿sincrónica o diacrónica?, ¿se han podido evaluar estos envíos? Estos interrogantes son los que movilizan la investigación de estas propuestas de lectura en la virtualidad.

Este corpus a estudiar está compuesto por distintas propuestas didácticas realizadas en colegios secundarios públicos y privados de la ciudad de Salta. Al mismo tiempo, también se contempla el material de portales eduactivos

sugeridos para trabajar en las escuelas, como es el caso de “Seguimos Educando” en la plataforma EducAr. Es preciso mencionar que este material es muy heterogéneo, dado que variaron los acuerdos y las decisiones a nivel docente e institucional. También, cabe mencionar que muchos se han ido confeccionando e incorporando a medida que se internalizaba el ritmo del proceso de enseñanza en la pandemia durante el 2020.

En la selección de material integrada por propuestas docentes se destacan las actividades de abordaje asincrónico que proponen el establecimiento de envíos. Por ejemplo, para trabajar “El matadero” con 4to. Año, una de las propuestas propone la visualización de un corto animado¹ a modo de “repasso” de la lectura del texto. También es frecuente la escucha de textos leídos por sus propios autores, como en el caso de “Cómo ser un buen salvaje”² de Mikeas Sánchez o de “Los Nadies”³ de Eduardo Galeano, en 3er. Año. En este caso, los envíos se plantean como un acompañamiento o refuerzo de las lecturas, ya que no hay mayores intervenciones explicitadas.

En esta última propuesta también se incorporan pinturas de Antonio Berni⁴, a modo de diálogo con la novela *El equipo de los sueños* y *Los Nadies*. En este caso, las consignas apuntan a observar, describir e interpretar las obras de Berni: ¿Con qué materiales está construido el mundo de Juanito? ¿Por qué pensás que el artista los eligió? ¿Cuáles son los colores y las tonalidades que predominan en las imágenes? ¿Qué representan, según tu interpretación? Otras preguntas apuntan a establecer relaciones con las obras leídas: ¿Pensás que existirá alguna similitud entre Juanito y los chicos de la villa, mencionados en la novela? y a reflexionar sobre cuestiones de índole social: ¿Cómo ve y trata la sociedad a los “Juanitos”? ¿Qué valores pensás que debemos cultivar, para que haya menos de ellos en las calles?

¹ El corto es una producción del CePIA (Centro de Producción e Investigación Audiovisual), Secretaría de Cultura de la presidencia de la Nación y está narrado por Salo Pasik (Actor). Se puede visualizar en: <https://www.youtube.com/watch?v=tNDeMF7VnJY>.

² El poema se trabaja en el marco de la unidad “Conquista de América” y puede escucharse en: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/bc224659-28a4-48be-9a4b-5248a064a00d/como-ser-un-buen-salvaje>.

³ El poema se trabaja en el marco de “Relaciones intertextuales tomando como texto base la novela *El Equipo de los Sueños*, de Sergio Olguín. Pobreza, violencia y exclusión.” Puede escucharse en: <https://www.youtube.com/watch?v=GrI0xYEndT0>.

⁴ Las pinturas son: Juanito dormido (1974) y Juanito Laguna va a la fábrica (1977).

En cuanto a las propuestas de plataformas como “Seguimos Educando”, también está presente el establecimiento de envíos y resalta la modalidad de acompañamiento. Por ejemplo, en la propuesta sobre Alfonsina Storni⁵, tenemos un texto biográfico que está entrecruzado por un breve documental que expone datos sobresalientes sobre la vida de la autora del Canal Encuentro⁶. También se propone una lectura del poema “Tú me quieres blanca”⁷ acompañada por música y un montaje compuesto por imágenes y fragmentos de videos que retratan mujeres de principios del siglo XX (también editado por Canal Encuentro). Por último, hay fotografías de Julia Ferrari. Es preciso mencionar que, si bien el material es muy enriquecedor para conocer a Storni, esta propuesta no cuenta con sugerencias de actividades u orientaciones para trabajar este recorrido.

Esto también puede verse en otra propuesta denominada “Cinco videojuegos inspirados en libros”⁸ en la que se sugiere la lectura de sinopsis de videojuegos que se crearon a partir de obras literarias, como la saga de *The Witcher*. Estas breves sinopsis son descriptivas y están acompañadas por el tráiler (avance) de cada videojuego. No se presenta la lectura de las obras ni tampoco la posibilidad de jugar un demo de los videojuegos, sino que se trata de un texto informativo que remite a estas relaciones entre las novelas y sus adaptaciones en formato de videojuego: “Adaptación de La Saga del Brujo, una serie de libros de fantasía del escritor polaco Andrzej Sapkowski. Tanto los libros como los videojuegos cuentan con los mismos personajes aunque se desarrollan en distintas épocas. *The Witcher* es un videojuego de rol donde hay que dirigir al personaje principal de la serie, Geralt of Rivia”.

⁵ La propuesta se denomina: “Alfonsina Storni: el dulce daño.” Y está disponible en https://www.educ.ar/recursos/105583?from=124508&title=coleccion-literatura-argentina-y-tic&level_id=16698. El autor es Mario Nosotti.

⁶ El documental está disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FmuEYpilbgs&ab_channel=CanalEncuentro.

⁷ El poema está disponible en https://www.youtube.com/watch?v=G3aJsWxMcVY&t=62s&ab_channel=CanalEncuentro.

⁸ La propuesta es: <https://www.educ.ar/recursos/130953/cinco-videojuegos-inspirados-en-libros>.

Otra de las categorías teóricas que incumbe a esta investigación es la de “aula de literatura”. Gerbaudo (2013) sostiene que éstas son:

(...) esas construcciones que comprenden no sólo el diseño didáctico de las clases sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de ellas a lo largo de un período escolar: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los “envíos”, el diseño de evaluaciones, y la “configuración didáctica” (Litwin, 1996) de las clases (3).

En este sentido, resulta muy interesante pensar el modo en que se construyeron estas aulas de literatura en la virtualidad y, dentro de ellas, el rol de los envíos que se han visto potenciados por las posibilidades ofrecidas por internet.

Otro concepto que se puede explorar a partir de esta investigación es el de “transliteratura”. Como sostiene Cristina Blake (2021) en *Transliterar la enseñanza*:

La literatura argentina para niñxs contemporánea muestra formas de producción, circulación y consumo que ponen en debate el estatuto del arte contemporáneo caracterizado por la mezcla, la hibridez, el uso de nuevas materialidades, la relación de contigüidad con el entorno de imágenes, sonidos y silencios, la impronta de la cultura digital, los diálogos interartísticos (...) Las producciones de algunos libros para niñxs y/o en la manera que circulan, plantean una nueva forma de leer, de ver y leer, de participar y leer donde un libro tanto en su textualidad o su textura, como por la propuesta interactiva en que se lo da a conocer, nos enfrenta a un acontecimiento literario contagiado de otras artes. Así, la literatura se vuelve experiencia de acercamiento estético combinado, hibridizado con otras expresiones artísticas, ya no como complementarias y delimitadas en sus autonomías, sino como mixturas fundidas, como composiciones entramadas entre diversas manifestaciones artísticas (16).

De esta manera, este concepto entra en juego al permitir pensar la propuesta interactiva en la que se dan a conocer las obras literarias en un contexto marcado por la impronta de la cultura digital y la virtualidad. Esto nos habilita no sólo a poder acceder a otros productos culturales de manera ágil sino también a

experimentar las posibilidades que se abren en lo digital. Por ejemplo, surge la presencia de nuevos géneros que cobran fuerza, como los *podcasts*, *tik toks* o *booktubers*⁹.

En síntesis, este avance de investigación pretende mostrar aquellos interrogantes que se plantean a la hora de pensar la presencia de envíos en las propuestas generadas en el año 2020 en contexto de pandemia y virtualidad. Esto resulta muy interesante porque permite reflexionar sobre el uso de estrategias de mediación de lectura y problematizar su alcance e incidencia en la construcción de las aulas de literatura. Esta investigación también abre la puerta a pensar si estas nuevas propuestas de enseñanza se sostuvieron o han generado cambios en pospandemia.

Bibliografía

- Gerbaudo, A. (2013). “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura”. *Álabe, Revista de la Red de Universidades lectoras*, 7, pp. 3-5. En línea: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>.
- Blake, C., Frugoni, S. y Mathieu, C. (2021). *Mas allá del corral: Transliterar la enseñanza*. La Plata: EDULP.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). “La mediación en la discusión literaria”. En: Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina (coord.) (2012), *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. “Parapara” n°5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.

⁹ El podcast es un contenido en audio, disponible a través de un archivo o streaming que puede escucharse cuando el usuario lo desee y en la plataforma que prefiera. Tik tok, por su parte, es una red social de origen chino que se utiliza para compartir videos cortos con todo tipo de contenidos. Por último, los booktubers son jóvenes lectores que, a través de las redes sociales, comparten reseñas de libros en formato video: breves, divertidos y atractivos visualmente. Estos últimos resultan muy interesantes puesto que sus propuestas no solo son descriptivas, sino que suman la crítica y el fomento de la lectura literaria.

Consignas y pautas de lectura en el primer año de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta

Cecilia Jimena Osán Ramírez

ICSOH-CONICET/UNSa

osancecilia@hum.unsa.edu.ar

El presente trabajo se enmarca en el proyecto del CIUNSa N° 2769/0 “Relación con el saber, pautas y modos de leer y escribir en entornos educativos combinados de carreras de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta”. El objetivo del proyecto es describir y analizar los usos, pautas y prácticas de lectura en el ingreso a las carreras de Humanidades.

En este marco, las consignas, pautas y su mediación didáctica constituyen un elemento de enlace entre el ámbito disciplinar y los procesos de comprensión lectora, además de actuar como orientadoras en las prácticas de lectura. Centrar el análisis en las consignas de trabajo que se proponen en el primer año de carreras de Humanidades es esencial, en relación con la afiliación y alfabetización académica, dado que los estudiantes se están incorporando al campo académico.

Se debe tener en cuenta la particularidad del grupo-clase heterogéneo de estudiantes ingresantes que, en su mayoría, proviene de múltiples modalidades del Nivel Medio donde la lectura de la Historia como contenido escolar es, usualmente, mediante manuales. Al ingresar a la universidad, las textualidades pertenecen al género académico, tales como el texto teórico disciplinar, manual académico o ficha de cátedra. Por lo que es necesario preguntarnos, ¿qué características poseen las consignas y pautas de lectura que diseñan los equipos

docentes en primer año de la carrera de Historia? En este marco, se realizó un relevamiento y análisis exploratorio en la cátedra Introducción a la Historia de las Sociedades de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, materia anual, introductoria y obligatoria para les ingresantes a las carreras de Historia, Letras, Filosofía y Antropología que consta de una clase teórica y cuatro comisiones prácticas.

Consideraciones teóricas

Riestra analiza las consignas en el marco de la retórica discursiva y de la enunciación, retomando a Bajtín (1992), afirma que la principal característica es su función dialógica, pues son enunciados que tienen como frontera la presencia del otro/otra/otro, sin esa otredad no existiría el enunciado como acción humana con un sentido y una finalidad. Es un instrumento comunicativo entre el enseñante y el aprendiente, elaborado desde una mediación didáctica a fin de provocar un determinado efecto.

En este sentido, Dora Riestra (2004) define a la consigna como acción mental. Cada consigna organizadora de la acción que cada estudiante internalizará, puede orientar la instrumentalización o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que poco tiene que ver con los procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados. En el primer caso respecto al estudio/aprendizaje de la Historia, es una acción orientada a memorizar datos cronológicos, grandes personajes de panteones nacionales vinculados a la historia de corta duración, en términos de Fernand Braudel.

La consigna como organizadora semántica de la conciencia (Blanck, 1984) busca realizar una actividad y luego conceptualizarla, a fin de establecer relaciones con otras actividades/conceptos. Se puede afirmar que las consignas como organizadoras de la acción tienen como finalidad que les estudiantes se relacionen con el saber, lo que nos lleva a otra categoría teórica del trabajo: relación con el saber.

El sociólogo de la educación Bernard Charlot (2006) sostiene que la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un contenido de pensamiento, con un objeto, una actividad, una relación interpersonal, entre otros aspectos, vinculados de alguna manera con el aprender y con el saber. En

este sentido, puede afirmarse que las consignas buscan generar una actividad para relacionar a los estudiantes con el saber, específicamente con el saber histórico, aspecto que se observa en el equipo docente de IHS, el cual esgrime pautas para aproximar a los sujetos a la ciencia histórica o historiografía, es decir, que los estudiantes aprendan a pensar históricamente.

En esta dirección, es posible pensar la definición de Charlot (2006) y Riestra (2004) sobre la relación con el saber, en consonancia con el pensamiento histórico, pues “...se trata de ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de construir herramientas cognitivas y afectivas que les permita aprender a hacer evidente lo invisible, familiar lo extraño y extraño lo conocido, duradero aquello que a simple vista parece efímero, y temporal eso que se nos presenta como eterno, reconocer en los derrotados a vencedores... ser capaces de transitar entre –'pasados truncos' e imaginar con ellos otros –'futuros posibles'”(Cerdá, 2016).

Se busca investigar la relación de los estudiantes con el saber histórico e historiográfico a través de consignas y pautas de lectura y cómo esta relación contribuye a la formación del pensamiento histórico. Al preguntarnos cómo se relacionan los estudiantes ingresantes con el conocimiento histórico y las consignas propuestas por el equipo docente en el contexto de inserción al campo académico, la respuesta inmediata es que lo hacen a través de textos y, en esa dirección, entramos a la cuarta categoría teórica: Literacidad. Barton y Hamilton (2004) definen a las prácticas letradas como algo que la gente hace, aquello que sucede entre el pensamiento y el texto, es decir, que se trata de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. Por lo cual las literacidades adquieren especial relevancia en el campo académico, dado que es un ámbito atravesado por textualidades en la construcción de pensamiento. Cabe destacar que se trata de prácticas letradas ancladas en un contexto histórico, atravesadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, por lo que algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.

De esta manera, la constelación teórica que orienta el presente trabajo recupera las categorías de análisis: consignas, relación con el saber, pensamiento histórico y literacidad. Las categorías provienen del campo de la Didáctica de la Lengua, Sociología de la Educación, Didáctica de la Historia y los Nuevos estudios de literacidad, que abordan la lectura y escritura académicas como prácticas situadas y sociales.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria-descriptiva. En cuanto a la metodología, se analizan, desde un encuadre cualitativo, consignas asignadas previamente al encuentro áulico y durante el desarrollo de la clase en el primer cuatrimestre del año 2023, en la cátedra Introducción a la Historia de las Sociedades de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Se retoman las consignas escritas que los estudiantes tienen con una semana de anticipación y que son compartidas para todas las comisiones de las clases prácticas.

Análisis

Desde una perspectiva general, las consignas citan los textos correspondientes a la semana de cursado, número de trabajo práctico, unidad y tema según eje y unidad correspondientes del programa de IHS, permitiendo a los estudiantes situarse en la temática a abordar.

Respecto a las pautas y consignas de la etapa previa a la clase práctica, las estrategias didácticas desplegadas por el equipo docente de la cátedra evidencian una pluralidad de actividades esperadas de los estudiantes a fin de propiciar la lecto-comprensión y orientaciones puntuales para leer textos académicos y aproximarlos al pensamiento histórico.

	Actividades propuestas por el equipo docente en la lectura domiciliaria (frecuencia)
Búsqueda de información: biografía académica del autor/a	2/7
Búsqueda de información: Hechos históricos puntuales que hayan incidido en el escrito	1/7
Búsqueda de información: imágenes, artículos periodísticos	1/7
Estrategia de lectura: notación al margen	1/7
Estrategia de lectura: identificación de conceptos	1/7
Resolución de preguntas sobre la base de la lectura de fragmentos y/o global	3/7
Lectura de otros recursos brindados por la cátedra: línea de tiempo o fuentes históricas	1/7

A priori, se observa una heterogeneidad en las consignas domiciliarias previas a la clase de actividades esperadas por la cátedra y la actividad oculta o no enunciada: la lectura global de los textos. Se pueden observar las siguientes acciones:

1. La búsqueda del/a/e autor/a/e que se vincula a conocer las obras y perspectiva historiográfica de las/los/les historiadores.
2. La búsqueda del contexto histórico que influye (implícita o explícitamente) en la producción escrita de los textos académicos teóricos de las/los historiadores.
3. La búsqueda de información de otros recursos fue para dar cuenta de ejemplos del tema central del trabajo práctico.
4. Las estrategias de lectura son orientaciones para leer y relacionarse con los textos, tal como la anotación marginal.
5. Las preguntas que deben responder los estudiantes marcan una orientación de acuerdo a los objetivos de la cátedra y conllevan una complejidad que

trasciende la lectura lineal de los textos, buscando focalizar en conceptos y sus interrelaciones que trascienden a un único texto.

6. La lectura de otros recursos son elementos que se leen junto a los textos académicos obligatorios: líneas de tiempo o fuentes históricas.

En clave cronológica, se puede aplicar otro tipo de análisis procesual/temporal. El tipo de consignas domiciliarias cambia a medida que avanza el cursado. Durante los dos primeros trabajos prácticos se solicita la búsqueda de información biográfica y contextual, además se solicitan estrategias de lectura puntuales como anotación al margen e identificación de conceptos. Luego, los trabajos prácticos suelen incluir una breve biografía de los/as/les autoras/es. En las consignas y pautas subsiguientes, las actividades propuestas se vinculan estrechamente con el contenido (conocimiento histórico), el abordaje de conceptos y la interrelación de los textos.

Respecto a las consignas destinadas al desarrollo de la clase práctica, presentan un grado mayor de complejidad ya que apuntan a la conceptualización, resolución de preguntas, interrelación textual y análisis de fragmentos tanto de textos como de fuentes históricas con una mayor frecuencia. En vinculación a la conceptualización, se les solicita en menor medida la jerarquización de conceptos.

	Actividades propuestas por el equipo docente durante la clase (frecuencia)
Conceptualización	4/7
Jerarquización de conceptos	2/7
Interrelación textual	4/7
Análisis de fragmentos	4/7
Resolución de preguntas	5/7

Las modalidades de lectura áulicas pautadas desde las consignas evidencian orientaciones a prácticas grupales, escritas con instancias orales con una mayor frecuencia; mientras hay menos actividades individuales, escritas u orales sola, tal como se observa en el cuadro a continuación:

	Modalidades de lectura propuestas por el equipo docente (frecuencia)
Actividad grupal	6/7
Actividad individual	1/7
Resolución escrita	1/7
Resolución oral	1/7
Resolución escrita con una instancia oral	2/7 - 6/7

De esta manera, las consignas presentan una serie de actividades que buscan orientar ciertas prácticas de lecturas en les estudiantes antes de las clases, marcando una instancia de lectura seguida de una segunda lectura áulica bajo una modalidad grupal con mayor frecuencia. Es decir, que desde la cátedra se plantean una serie de lecturas de los mismos textos a fin de que les estudiantes se relacionen con el saber histórico con orientaciones claras, precisas y complejas.

Un evento letrado

El historiador Carlo Ginzburg afirma que toda excepción confirma una regla, de igual manera “el estudio de las anomalías presupone el conocimiento de la norma” (2004: 119). En este sentido, las prácticas letradas en IHS se focalizan en el saber académico historiográfico (saber epistémico), dando poco o nulo lugar al saber identitario de les estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con las notas de campo del equipo de investigación, se registra un evento letrado donde se recuperó el mundo del lector/estudiante, al abordar el tema sobre nacionalismo.

En relación con este tema, se propuso una consigna que habilitó la recuperación de la trayectoria escolar o de momentos de la historia de vida de les estudiantes. La consigna se planteó con la siguiente pregunta: “¿Qué papel juegan y qué sentido tienen las fechas patrias, los actos y discursos escolares, las efemérides, en el proceso de construcción de la nacionalidad? ¿Por qué son importantes y por qué desde tan temprana edad?”. La mayoría de las consignas en IHS recuperan los textos, conceptos, interrelaciones, etapas o actores de diferentes procesos históricos, es decir, se abocan al mundo del texto. Indagar sobre

acontecimientos personales de los estudiantes dio lugar a la memoria subjetiva y a la narrativa de historia de vida de cada estudiante.

Ahora bien, el evento letrado tenía una disposición visual particular, donde los estudiantes se paraban al frente del aula a fin de contestar de forma oral la consigna en un atril. “La docente y el equipo de cátedra estaban sentados junto a los estudiantes en bancos atornillados al piso, inamovibles. El aula es grande con dos entradas laterales. Había algunos murmullos, pero la mayoría prestaba atención. Cada estudiante designado por su grupo se levantaba y se dirigía al atril dispuesto al frente” [Nota de campo IHS - Proyecto CIUNSa N° 2769/22]. A medida que fueron exponiendo, cada estudiante fue evocando recuerdos de actos escolares del Nivel Medio y Primario, los disfraces en torno al 25 de Mayo o al 9 de Julio, otros estudiantes recuperaron incluso memes que habían visto y asociaban a la construcción de una identidad nacional.

La relación con el saber que esta instancia auspició es de índole identitaria en tanto refiere a la relación del sujeto/estudiante que se define a sí mismo y su construcción como individuo. La escolaridad es parte de esa construcción que, a su vez, los vincula entre sí. La relación con el saber es también social, puesto que se trata de una relación interpersonal e intersubjetiva y relacional. En esta escena de lectura, se observa cómo cada estudiante recupera parte de su historia individual en las memorias relatadas que hacen eco entre sí dando cuenta de un acontecer social en la formación de la identidad nacional argentina, a través de fechas patrias y efemérides. Se puso en valor el saber identitario, social junto al saber epistémico.

Consideraciones finales

Las consignas en Introducción a la Historia de las Sociedades de la Facultad de Humanidades buscan aproximar a los estudiantes al pensamiento histórico en estrecha vinculación con el saber epistémico/académico. Las pautas se orientan a generar comprensión de los textos en relación a las/los autoras/es, época de escritura, conceptos en debate, interrelaciones textuales, pero dejando de lado el mundo del estudiante, tanto desde lo cotidiano como desde su trayectoria escolar. Si bien una consigna recupera un evento vinculado a la trayectoria estudiantil es la excepción, más no la norma.

En términos generales, se observan consignas y pautas de lectura que se orientan a la relación epistémica con el saber histórico, dejando de lado al sujeto estudiante y su relación con el mundo. Las pautas se orientan predominantemente al conocimiento historiográfico y sólo se alude a los estudiantes en la modalidad de lectura y resolución de consignas. Por otra parte, se buscan prácticas de lectura colectivas, con intercambio entre pares y con el equipo de cátedra, con un fuerte énfasis en la oralidad que incluye instancias de escritura.

El saber epistémico historiográfico aparece como el saber central con el que los sujetos deben aspirar a relacionarse a través de las consignas. La literacidad dominante es clara dejando poco o nulo espacio al saber identitario y social, reproduciendo una fórmula rutinaria de trabajos prácticos de resolución de consignas sobre el material bibliográfico obligatorio. La academia parece mirarse a sí misma como saber válido dejando afuera los saberes de los estudiantes.

Bibliografía

Bajtín, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social” En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras), *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

Cerdá, C. (2016). “El pasado reciente en la escuela. Notas sobre los desafíos de enseñar Historia en tiempos de des/desmemoria”. En: *Innovación Educativa, en la clase de Historia y otras Ciencias Sociales. Tomo I: de resistencias y violencias entre la desperonización y el Cordobazo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Crespo Blanco, Martín (2007). “El muestreo en la investigación cualitativa”. *Nure Investigación*, n° 27, Marzo-Abril 07. En línea: http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- Ginzburg, C. (2004). “Huellas. Raíces de un paradigma indiciario. Intervención sobre el paradigma indiciario”. En: *Tentativas*. Rosario: Prohistoria.
- Riestra, D. (2004) *La consigna de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis presentada en Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Rockwell, E. (2001). “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26.

Argumentación y mundo digital: un análisis de las ironías como estrategias de interacción en los comentarios digitales

Nilda Alejandra Rodríguez

Universidad Nacional de Salta

nalejandrarodriguez09@gmail.com

Como usuarios competentes de nuestra lengua, argumentamos todos los días en distintos ámbitos con los objetivos de convencer o persuadir. En cuanto a la primera acción, proviene del latín *convincere*, el prefijo ‘con’ indica ‘encuentro’, mientras que el verbo *vincere* se traduce como ‘vencer’, ‘dominar’, ‘superar’, ‘conquistar’; como está expresado en su composición interna, convencer implica un carácter autoritario y el orador tiene la convicción, la fuerza y la energía de imponer algo, y con ese fin crea un discurso bélico que implica la dicotomía vencedor/vencido. Por su parte, persuadir proviene del latín *persuadere*; el prefijo ‘per’ supone una acción perfectiva o completa, y *suadere* significa aconsejar mediante palabras suaves; asimismo este verbo se asocia a la raíz indoeuropea *swad*, cuyo significado (dulce, agradable) también está en el adjetivo latino *suavis*.

Argumentar es más que convencer, pues para lograr nuestros propósitos apelamos al razonamiento y sensibilidad de nuestros destinatarios y provocamos ciertas reacciones. En otras palabras, apuntamos no sólo al pensamiento lógico de los sujetos, sino también a sus afecciones. De hecho, Quintiliano sostenía que las emociones son una clave que todo orador debe manejar para guiar su audiencia. Así, construimos a nuestros interlocutores y con base en eso apelamos

a su *pathos*. Pero, ¿qué ocurre cuando ese *pathos* no se construye de forma adecuada?, ¿qué sucede cuando esa construcción no es pertinente, sobre todo en el escenario virtual?

En las últimas décadas la interacción humana encontró un nuevo horizonte de realización: la virtualidad. En estos momentos es imposible concebir el mundo sin internet y sin todos los nuevos mecanismos de comunicación que habilitó. Se han creado comunidades virtuales de las que todos, en cierta medida, formamos parte; no sólo consumimos productos, los hacemos, leemos noticias, también participamos de ellas y nos relacionamos con otros internautas sin conocerlos directamente y sin compartir un marco espacial. Se podría afirmar que la palabra se tecnologizó y que esto produjo una ruptura en el clásico circuito de comunicación. Lo virtual es un escenario en sí mismo con su propia lógica y leyes que merecen nuestra atenta mirada.

La comunicación que se lleva a cabo en la red implica el surgimiento de nuevos géneros discursivos que tienen sus propias características y estructuras. En esta ocasión nos ocuparemos específicamente de los comentarios digitales:

Género interactivo del periodismo digital que permite la construcción y representación de una realidad social efectuada por un usuario en el seno de un cibermedio, a través del empleo casi exclusivo de la palabra escrita, aunque recurre, también, al hipertexto y a otros procedimientos multimodales, con la intención de persuadir a un destinatario explícito y al conjunto de lectores de una cibercomunidad [...] (Sal Paz, 2013: 167).

En forma general, podemos afirmar que son la réplica a una noticia en particular, la cual funciona como su estímulo, con la salvedad de que además de responder a una nota, también pueden ser la respuesta a los enunciados de otro emisor, de allí su polifonía. De forma específica, conforman un género que a estas alturas ya posee un estatus propio, pues recibe el legado de las cartas de lectores y hereda los rasgos de tres redes sociales, *Twitter*, *Facebook* y *WhatsApp*; de cada una retoma su inmediatez, condensación de información y el registro, que puede entenderse como un 'habla escrita'. Son utilizados por los cibernautas para manifestar su opinión sobre determinado hecho, por eso la secuencia textual predominante que funda su construcción es eminentemente argumentativa. Se podría afirmar que los comentarios digitales demuestran una lógica económica y semiológica continua, ya que en una extensión breve, un usuario da cuenta de cierta interpretación sobre determinada problemática social.

El seis de octubre de 2022 el portal de noticias “Todo Salta” publicó en su Facebook un video de una conductora y actriz argentina con el título “Juana Viale también se solidarizó con las mujeres iraníes”; apareció acompañado por un copete que decía lo siguiente: “La conductora del Trece se sumó a la protesta que miles de mujeres volvieron viral para denunciar la violencia que viven cada día las mujeres de Irán bajo el lema ‘¡Por la libertad!’”. Efectivamente, el video la mostraba cortándose un mechón de cabello; ésta es una acción de solidaridad y protesta que surgió a partir de la muerte de Mahsa Amini, una mujer kurda de veintidós años que luego de ser arrestada por la ‘policía de moral’, con la excusa de no usar correctamente el *hiyab*, entró en coma y falleció.

Tras la Revolución Islámica de 1979, Irán se convirtió en una teocracia. En ese contexto, las mujeres perdieron muchos de los derechos de los que gozaban previamente, una de las imposiciones más fuertes se relacionó con la vestimenta; además de cubrir enteramente sus cuerpos con ropa holgada que no los resalte, deben usar obligatoriamente el *hiyab*. Fue la ruptura de esta norma perpetrada por Mahsa Amini y su trágico desenlace, el trece de septiembre de 2022 en Teherán, lo que provocó una serie de protestas que trascendieron las fronteras.

Así, en este marco, por ejemplo, un grupo de actrices francesas muy reconocidas publicó un video en el que se cortaban el cabello. Este gesto se remonta a la Antigüedad como símbolo de tristeza. El pelo largo tradicionalmente es muy importante para la cultura iraní, en la provincia del Kurdistán, las mujeres decidían cortárselo cuando fallecía un ser muy querido; con el tiempo, se fue reconfigurando y adquirió, asimismo, una connotación de rebeldía, significado que se impuso en los últimos años.

Toda instancia de enunciación implica una puesta en escena discursiva con el fin de generar determinados fines patemizantes; recordemos que para Aristóteles, el *ethos* y el *pathos* son elementos centrales, ya que para persuadir, es decir, buscar la adhesión de los otros, recurrimos a argumentos lógicos y apuntamos al corazón y emociones de nuestro auditorio. En este sentido, se supone que este tipo de acciones, como cortarse el cabello, apelan al *pathos* de los destinatarios, mueven sus afecciones y promueven la solidaridad y empatía. Sin embargo, lejos de lograr estos objetivos, el video de la actriz argentina nombrada generó una serie de comentarios digitales negativos, agresivos y, fundamentalmente, irónicos.

De acuerdo a Plantin, un hecho no determina en sí mismo las emociones, ya que estas pueden ser entendidas como: “[...] entidades lingüístico-culturales que, de acuerdo con el sistema ideológico del locutor, es decir, sus principios al inferir, lo llevarán a argumentar en tal o cual sentido” (Puig, 2008: 410). En otras palabras, los argumentos están determinados por el contexto sociocultural y por el sistema cognitivo e ideológico de los hablantes. En este caso, estamos frente a una realidad compleja de Medio Oriente que suele provocar indignación, a la cual identificamos, pero redireccionada hacia la persona que realizó la protesta.

Veamos el primer comentario de este video, el cual, a nuestro parecer, determina el contenido de los demás: “Dicen las mujeres iraníes que muchas gracias las has salvado”. Este enunciado es fundamental para el resto de las interacciones, ya que inicia un determinado contrato conversacional entre los usuarios, de esta forma cada uno se comporta de acuerdo a principios implícitos estipulados por la comunidad virtual. Además de provocar jocosidad, por una parte, habilita la expresión de actos de habla descorteses, lo que se evidencia en insultos puntuales. Tengamos en cuenta que las formas de tratamiento que usualmente observamos en la cotidianidad no se aplican a la lógica de las redes sociales, donde cada uno puede opinar sin considerar los efectos negativos que tendrían sus tratos interpersonales. Lejos de sancionar ese tipo de enunciados, los usuarios los retoman adoptando así cierta identidad de grupo. Por otro lado, esa primera intervención permite la emergencia de actos de habla irónicos que, incluso, imitan su misma estructura sintáctica: “dicen las minas de iran q gracias x nada” o basan su argumentación en los implícitos que se pueden inferir: “uy que sacrificio hizo”; ‘salvación’ y ‘sacrificio’ nos llevan a un mismo campo semántico donde alguien, a semejanza de un Mesías, realiza una acción que supone ciertos sacrificios –en este caso, cortarse el pelo- y lo hace en nombre de un bien común-ayudar al colectivo iraní.

Los comentarios demuestran una considerable orientación hacia la construcción de sentimientos que evidencian una adhesión comunitaria. Como vemos, los usuarios desean que sus enunciados sean aceptados por los otros, sean legítimos y, además, estén bien fundamentados. En algunos casos, las intervenciones conforman oraciones simples, en otros, compuestas; asimismo, otras son sólo onomatopeyas, pero en algunos, los enunciados se extienden un poco más. Miremos el siguiente párrafo:

N. C.¹

Ese corte de pelo...fue el fin del sufrimiento de las mujeres en Iran, gracias doña Juana por éste heroico acto☺² le pedimos que se acerque para entregarle el premio nobel de la paz ☺ el premio al corte del año ☺ y el premio al acto más impulsivo y sincero ☺ si todas se cortaran el cabello...se acabaría la malaria en el mundo, apunten...#Peladaslasqueremos Juana es la primera y pienso que TODAS deberían seguir los pasos de ésta célebre mujer ☺.

Los usuarios cuentan con una serie de estrategias para acrecentar la efectividad de sus intervenciones; esta serie de comentarios que siguieron al primero y que, entre sí, se fueron retroalimentando, demuestran el valor persuasivo que tiene la ironía como recurso argumentativo y estratégico. Frente a las definiciones tradicionales que sólo la conciben como una forma de decir lo contrario a lo que se expresa lingüísticamente, la entendemos como un fenómeno de eco que ridiculiza cierta posición (Sperber y Wilson, 1986), por lo tanto, da cuenta de una actitud de rechazo por parte del enunciador. En este caso, la desaprobación está dirigida hacia la persona que realiza la acción de cortarse las puntas de su cabello; tal es así que en ningún momento se cuestiona el conflicto en Medio Oriente, todos lo aceptan de manera implícita o explícita, como se ve en “Ese corte de pelo...fue el fin *del sufrimiento de las mujeres en Iran*” (cursiva propia). El ataque y la burla que despierta están claros en las nominalizaciones: “doña Juana”, “Juana” y “célebre mujer”, y en las ‘recompensas’ que merece por su gesto: “el premio nobel de la paz”, “el premio al corte del año” y “el premio al acto más impulsivo y sincero”; veamos que las formas irónicas tienen la particularidad de comunicar una importante cantidad de información, pero de forma reducida y eficaz.

El carácter crítico de la ironía es evidente pues pone en cuestión, mediante un mecanismo indirecto de ataque, el *ethos* del orador, en este caso de la actriz y conductora argentina. Recordemos que el orador debe contar con determinadas virtudes para ser creíble (virtud moral, virtud del desarrollo de la inteligencia y

¹ Los nombres de los usuarios de la red social Facebook, de quienes presentamos sus comentarios, han sido reemplazados por sus iniciales para proteger su privacidad.

² Hacia el final del documento, están adjuntas las capturas de pantalla de los comentarios analizados, ya que en la transcripción se pierde el uso de emojis y las formas idiosincráticas de escritura propias de las redes sociales.

la benevolencia); los usuarios mediante sus intervenciones resaltan la carencia de ellas y lo hacen a través de determinadas elecciones discursivas y lingüísticas. Observemos que en este comentario explícitamente no hay ningún ataque verbal y el esfuerzo de procesamiento es mínimo, pero los efectos cognoscitivos que generan los enunciados son múltiples, sobre todo por el uso de formas que responden al mismo campo semántico de una persona considerada respetable: “doña”, “célebre” “premios”. El enunciador, identificado como “N. C.”, puede desligarse de sus afirmaciones, pues sólo sugiere, deja entrever mediante un juego de palabras, y las inferencias dependen exclusivamente de los demás participantes de la comunidad virtual. Así, podemos ver claramente que la fuerza argumentativa de la ironía reside en su carácter indirecto y en la cortesía que lo funda.

Sin embargo, las ironías no sólo están siendo utilizadas como recursos argumentativos, sino que se emplean como una forma global de plantear una argumentación. En otras palabras, determinan toda la construcción de los enunciados, desde los más breves hasta los más extensos:

L. A.

No sabía, que con un mechón de cabellos ☺ se terminaba todo el sufrimiento de Irán, hubieran avisado antes ☺ Bravo Juanita ☺ sos una bestia

G. B.

Tremendo sacrificio....casi quedó pelada....

D. G. C.

Muy emotiva el acto de solidaridad por sus puntas quemadas...ahora tendrá más fuerza el cabello ☺

P. M.

Noooo!!!! Por favor, pero que sacrificio, lo debió meditar mucho, irreconocible, irreconocible ☺☺☺☺

G. A. B.

Me imagino las mujeres de Irán inchadas de orgullo

L. W.

Ah noo...con este apoyo ganan las iraníes!!! Olvidate ☺

De acuerdo a Crespo Lajara, es posible realizar una distinción entre una ‘ironía localizada’ y una ‘ironía continuada’. La primera es cuando funciona como un recurso argumentativo específico y la consideramos al mismo nivel que las preguntas retóricas, concesiones, refutaciones, etc. Y la segunda es cuando el texto, en su totalidad, se funda en una construcción irónica:

La “ironía continuada” (estilo argumentativo) se diferencia de la anterior posibilidad en que ésta no se ciñe a frases puntuales, sino que todo el texto es estilísticamente irónico, la tesis se plantea irónicamente, los argumentos también lo son y, aunque también encontramos en estos enunciados recursos lingüísticos, representan sobre todo un hecho contextual e interpretativo (Crespo, 2008 :22).

El fin de la ironía continuada es el mismo de todo texto argumentativo, lograr la persuasión de los destinatarios, pero lo hace de una forma bastante específica, como venimos analizando. Asimismo, las ironías pueden ser negativas/positivas agresivas o no agresivas. En la mayoría de las intervenciones, la formulación de los enunciados es positiva y agresiva hacia la conductora, lo que los hace aún más fuertes argumentativamente. Observemos que gran parte de los emisores, sobre todo los que se extienden en sus textos, acuden a la fórmula ‘la ironía del ingenio’ o ‘la reducción al absurdo’; el ironista se presenta a sí mismo como un personaje ingenuo, con el objetivo de poner bajo la lupa y ridiculizar a la persona blanco: “No sabía, que con un mechón de cabellos ☺ se terminaba todo el sufrimiento de Irán, hubieran avisado antes ☺ Bravo Juanita ☺ sos una bestia”. A través de argumentos confrontados, el acto de cortarse el cabello, el desconocimiento de su incidencia, se llega a una conclusión crítica: la actriz es una heroína. Atendamos, en particular, a la elección del lexema ‘bestia’, ya que el usuario trastorna su significado al despojarlo de sus connotaciones originales: persona mezquina sin principios. Notoriamente, la cortesía es el gran aliado de la ironía.

De esta forma, podemos apreciar cómo: “Todo el poder de las palabras estriba en su capacidad de pasar desapercibidas, inadvertidas” (Crespo Lajara, 2008: 80). Creemos, firmemente, que los insultos directos hacia la conductora no habrían tenido el mismo efecto que los enunciados indirectos analizados, pues estos sugieren múltiples significados para que los demás usuarios interpreten. El éxito persuasivo que tiene la ironía se nota no sólo en las inferencias y respuestas jocosas de los cibernautas, sino también en la continuidad sostenida de comentarios irónicos.

Existe una cadena emocional que deviene de todo hecho criminal mediatizado: el horror ante lo sucedido, la vergüenza que genera socialmente y la preocupación de que vuelva a ocurrir; éste último suele ser el más descuidado de los tres elementos (Bericat Alastuey, 1998). Nos parece que los videos de protesta tras la muerte de Mahsa Amini tienen que ver con ese tercer componente, pero el material audiovisual realizado por Juana Viale no produjo los efectos deseados. Fundamentalmente hay una construcción errónea del *pathos*. En primer lugar, la realidad de Medio Oriente se percibe como horrorosa, pero ajena a nuestro contexto cotidiano. En segundo lugar, la medida de apoyo tomada por una persona mediática ‘incorrecta’, sólo genera un enorme rechazo social.

Asimismo, cuando la construcción del *ethos* es equívoca- en este caso podríamos afirmar que el orador no goza de la credibilidad suficiente- la respuesta del público es agresiva. Nos resulta llamativo que esa agresividad se traduzca en respuestas irónicas. Efectivamente, las palabras usadas mediante estas formas de interacción, pasan inadvertidas y allí reside su fortaleza comunicativa y pragmática. Los usuarios generaron entre ellos cierta complicidad, propia de las comunidades virtuales, lo que evidencia que el efecto persuasivo se logra cuando uno acepta los argumentos del otro como parte de un proceso identitario y esto, a su vez, implica compartir una visión de mundo. Adoptaron una identidad de grupo empleando argumentos que apelaron a su razonamiento, pues los efectos cognoscitivos de las ironías son patentes, pero también a sus emociones, particularmente a la parte jocosa que todos tenemos y lograron así intervenciones exitosas.

Bibliografía

- Alcaide Lara, E. (2004). “La ironía, recurso argumentativo en el discurso político” *BIBLID [0213-2370; 169-189*. España: Universidad de Sevilla.
- Bericat Alastuey, E. (1998). “El contenido emocional de la comunicación en la sociedad del riesgo. Microanálisis del discurso”. *Reis* 221-253. Málaga: Universidad de Málaga.
- Carrillo Guerrero, L. (2007). “Argumentación y argumento”. *Revista Signa* 16. UNED: Universidad de Granada.
- Crespo Lajara, V. (2008). *Las claves argumentativas de la ironía*. España: Universidad de Alicante .
- Gobato, F. (2013) “La interacción humana en la comunicación contemporánea”. *Revista de Ciencias Sociales. Segunda Época. Dossier El abordaje de la comunicación contemporánea*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Puig, L. (2008). “Del pathos clásico al efecto patémico”. *Acta Poética* 29. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moya, P., Sánchez, C. (2008). “Descortesía en foros de Internet”. *Actas del segundo Congreso Interuniversitario de Lingüística: “estudios del lenguaje, educación y diversidad cultural”*. Santiago: Lom.
- Sal Paz, J. (2012). “Estrategias argumentativas en comentarios de lectores de la prensa digital”. *ALEDar*. Villamaría: Universidad Nacional de Villamaría.
- Sal Paz, J. (2013). “La práctica discursiva del comentario digital y la configuración de representaciones sociales en los espacios de interacción de los cibermedios”. En: *El lenguaje en la comunicación digital*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Sal Paz, J. (2016). “El comentario digital como género discursivo periodístico. Análisis de la Gaceta de Tucumán”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. Móstoles, España.

Anexo³



³ Las capturas de pantalla que forman parte del Anexo han sido editadas para ocultar nombres y fotografías de usuarios, con el fin de proteger la información personal de los mismos

695 >

Ver 8 respuestas más...

A.V.C.
Dicen las minas de iran q gracias x nada

21 sem Me gusta Responder 85

G.N.
A.V.C.
JAJAJAJAJAJA

21 sem Me gusta Responder

M.C.
A.V.C. jajaja jajaja jajaja

21 sem Me gusta Responder

A.G.
A.V.C. jajaja muy bueno

21 sem Me gusta Responder

Escribe una respuesta...

695 >

N.C.
Jajaja vaya vaya ese mechón hizo historia en irán . Háganle acordar a los de irán q en la historia de ese país los historiadores recalquen y remarquen y ponga en una vitrina el mechón d la argentina q cambio la vida d los iraníes q fue un antes y un después . El apoyo d argentina desde lo lejos cortando mechón la partes más echa acá dl pelo se lo corto nosé si le hizo el favor a los iraníes o un favor para ella . Dl bailo por las q están muertas pasamos al nos cortamos la punta florecida y seca por las mujeres d irán .

21 sem Me gusta Responder 5

M.C.
Uhy de mucho

21 sem Me gusta Responder

C.Z.G.
1 pregunta Juanita , xq no te cortas el pelo x los q sufren hambre en tu país? O nor la iniusticia ? Cada país

695 >

D.G.C.
Muy emotiva el acto de solidarid por sus puntas quemadas.. ahora tendrá más fuerza el cabello 🙄

21 sem Me gusta Responder

P.M.
Noooo!!!! Por favor, pero que sacrificio , lo debió meditar mucho irreconocible irreconocible 🙄🙄

21 sem Me gusta Responder 16

R.B.
Uy que sacrificio hizo!!!!

21 sem Me gusta Responder 1

F.G.
R.B.



695 >

R.E.A.
Ahora estaran mucho mejor las mujeres en Iran. Asi combaten el machismo, hablando con la "e", pintando bancos de rojo, y prohibiendo dibujos opresores.

21 sem Me gusta Responder 6

G.B.
Tremendo sacrificio ...casi quedó pelada

21 sem Me gusta Responder 10

A.A.
Una burla ,total falta de respeto

21 sem Me gusta Responder 3

K.T.T. [Seguir](#)
Bien juana

21 sem Me gusta Responder 2

D.F.
Wauuu q sacrificio 🙄🙄🙄🙄

21 sem Me gusta Responder

695 >

21 sem Me gusta Responder 1 🙄

D.S.
Las mujeres en Irán: Nos has salvado, estamos agradecidas 🙄

21 sem Me gusta Responder 1 🙄

P.A.
Ufffff no se valla a querer sacrificar de más eh

21 sem Me gusta Responder 8 🙄👍

Oscar Funes Pedro Ance

E.R.
Salvo a Irán y salvo al mundo"

21 sem Me gusta Responder

M.F.
Uy x Dios casi se queda pelada

21 sem Me gusta Responder 2 🙄

D.H.P.
Me muero muerto

21 sem Me gusta Responder 3 🙄👍

A.M.
Q corte más arriba

695 >

B.B.
Salvo a todas las mujeres de iraní cortándose las puntas del cabello una genia 🙄🙄🙄🙄🙄🙄🙄

21 sem Me gusta Responder

A.P.
Guauuu q sorprende....o estaba piojosa 🙄🙄🙄

21 sem Me gusta Responder

C.E.C.
No puede ser más tarada...

20 sem Me gusta Responder

R.H.
Jajakaj tenía las puntas quemadas .

20 sem Me gusta Responder

C.A.G.
Apenas se corto las Puntas..

20 sem Me gusta Responder

U.
Mandale guita, alimento si querés apoyar, de esta forma solo te ganas vos , CARETA

695 >

21 sem Me gusta Responder

E.R.
Gracias a ese pelo en "desuso" las mujeres de irán se pueden hacer refugios 🙄🙄🙄
Jajajaja jajajaja porqué serán tan huecas???!!!!! 🙄🙄🙄🙄🙄

21 sem Me gusta Responder

J.M.
Todas nos cortamos las puntas quemadas wey jaja asi cualquiera

21 sem Me gusta Responder 3 🙄👍

O.F.
no te cortes tantoooo



21 sem Me gusta Responder 1 🙄

M.Y.
Drogadicta

695 >

G.A.B.
Me imagino las mujeres de Irán inchadas de orgullo

21 sem Me gusta Responder

L.W.
Ah noooocon este apoyo ganan las iranies !! Olvidate ! 🙄

21 sem Me gusta Responder 1 🙄

Celia Liliana Herrera
L.W. verdad q si?jajajaj

21 sem Me gusta Responder

L.W.
Olvidate !! Que luchen por otra cosa que a esta ya la ganaron ! Jajaja

21 sem Me gusta Responder 1 🙄

Escribe una respuesta...

S.P.
Nooooo dios mio!!! Que bajon ahora la juani va a perder su encanto gorila 🙄

👍 223 >

pelo para "apoyar"

16 min Me gusta Responder 2 🗨️

Ver 1 respuesta más...

Fan destacado

N.C.

Ese corte de pelo.. fue el fin del sufrimiento de las mujeres en Iran, gracias doña Juana por éste heroico acto 🙌🙌 le pedimos que se acerque para entregarle el premio nobel de la paz 🙌 el premio al corte del año 🙌 y el premio al acto mas impulsivo y sincero 🙌 si todas se cortaran el cabello.. se acabaria la malaria en el mundo, apunten.. #Peladaslasqueremos Juana es la primera y pienso que TODAS deberían seguir los pasos de ésta célebre mujer 🙌

13 min Me gusta Responder 2 🗨️

R.E.A.

Ahora estaran mucho mejor las mujeres en Iran. Asi combaten el machismo, hablando con la "e", pintando bancos de rojo, y prohibiendo dibujos opresores.

👍 695 >

L.A.

No sabía, que con un mechón de cabellos🙌 se terminaba todo el sufrimiento de Irán, hubieran avisado antes 🙌 Bravo Juanita sos una bestia 🙌🙌

21 sem Me gusta Responder

A.L.V.

Ni 10 cm se corto !!!

21 sem Me gusta Responder

L.J.

A.L.V. una ridícula...

21 sem Me gusta Responder

Escribe una respuesta...

S.G.

Ah un montón

21 sem Me gusta Responder

Escuela, biblioteca y lectura

Natalia Rosalía Romero

Profesora de Lengua y Literatura. Licenciada en Educación Universidad FASTA.

Doctoranda en Letras UCA Universidad Católica Argentina.

Escuela Normal Gral. San Martín, Ledesma, Jujuy. IES 10, Ledesma, Jujuy. IES 9 “Juana Azurduy”, San Pedro de Jujuy.

La biblioteca en la escuela es una institución dentro de otra institución, es por ello la importancia de su presencia, trabajo con y para los estudiantes y docentes. En muchos establecimientos educativos la biblioteca se resume a un espacio que sólo guarda libros para preservarlos y exponerlos a través de vitrinas y estantes, olvidándose de lo verdaderamente importante: la lectura de los textos, el análisis, la importancia de la comprensión lectora y la producción escrita. Las instituciones educativas de los diferentes niveles obligatorios cuentan con un espacio físico destinado para el funcionamiento de la biblioteca escolar, esta cuenta con libros que son enviados desde el ministerio de Educación de la Nación, de la provincia o de personas que donan con el afán de alimentar a la misma con textos de diferentes temáticas. El rol de estas es alentar la lectura mediante propuestas que resulten innovadoras para los asistentes a este espacio. Trabajar en la biblioteca escolar supone la puesta en práctica de diferentes proyectos que pueden trabajarse de manera articulada e inter areal, en los que los diferentes espacios curriculares sean partícipes activos de las propuestas generadas.

Es de gran importancia hacer un análisis desde la aparición de la imprenta en el siglo XV hasta la actualidad, ya que existen hoy otros soportes que hacen posible el contacto con los libros de otras formas, pero siempre posibilitando el contacto con el hacer de la lectura. Frente a estos nuevos escenarios es necesario replantearse los desafíos a los que la escuela y la biblioteca se enfrentan, generar

actividades que propicien la participación de la comunidad estudiantil de una manera activa. Para ello es necesario comenzar a trabajar, además de la lectura, la comprensión lectora, que en lo cotidiano se toma como algo simple y fácil, siendo esto todo lo contrario.

Leer en el nivel secundario representa un reto, ya que los intereses de algunos estudiantes radican en temáticas actuales, que se asemejan a los hechos que vivencian en la cotidianeidad. Las propuestas que surjan desde la biblioteca deben apuntar a la lectura, comprensión y producción escrita, si bien esto es una tarea compleja que requiere de mucha minuciosidad, no resulta imposible. Ocuparse de la lectura supone visibilizar una de las tantas problemáticas que tienen las instituciones educativas: la comprensión lectora y el abordaje de los textos. Es por ello que las proyecciones que surgen desde la biblioteca son para abordarlas de manera colectiva con la finalidad de contribuir a que los estudiantes puedan realizar el acercamiento de diferentes textos, comprenderlos y luego trabajar con ellos expresando de una manera más profunda lo que estos dicen. Cabe destacar que el abordaje de la comprensión lectora se realiza en todas las áreas del saber, es por ello que se pretende salir de lo argumental para sumergirse en lo subjetivo. Es de importancia hacer referencia a que los estudiantes deben tener un grado de alfabetización adecuada, ya que esto permitirá abordar temáticas que se complejizarán con el paso del tiempo y por ende con su trayecto por la escuela.

Para que la experiencia de lectura suceda es importante el rol de la biblioteca escolar y lo que allí se genere. En las instituciones es propicio promover espacios que den a conocer el material que poseen mediante formulaciones innovadoras que acerquen a los y las estudiantes a la lectura por placer. Las propuestas que allí se desarrollen serán una herramienta clave, las actividades que se desplieguen deben ser diferentes y acordes al nivel en el que se trabaje. Actividades que tengan en cuenta el proceso de lectura, tan valioso y muchas veces no explotado al máximo. Es relevante en este punto poner de manifiesto la importancia del proceso de lectura, el mismo que nos ayudará a la comprensión lectora.

Trabajar desde la biblioteca no solo implica poner en conocimiento la diversidad de libros, sino la estrategia que se usa para acercar al lector a los mismos; en el caso del nivel secundario, un primer acercamiento puede ser mediante

la literatura infanto juvenil (LIJ), textos en donde los tópicos sean del interés de los adolescentes, ENIA, bullying, etc. Textos narrativos tales como *Rafaela* de Mariana Furiasse, *Intermitente Rafaela* también de Mariana Furiasse, *Una delgada línea rosa* de Annalisa Strada. *El hombre de los pies murciélagos* de Sandra Siemmens, *El (h)ijo la libertad* de Margarita Maine, *Nunca seré un superhéroe* de Antonio Santa Ana, *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana, *El jamón del Sanguche* de Graciela Bialek, entre otros. En los textos antes mencionados las temáticas varían, pero todas resultan interesantes para el lector adolescente, leer el texto de la autora Annalisa Strada, lleva a los y las estudiantes a replantearse un sinnúmero de inquietudes, a interpelar sus puntos de vista e inquietudes y poner de manifiesto mediante debates sus posturas frente al ENIA (embarazo no intencional en la adolescencia), dialogar entre pares y poner de manifiesto aquello que piensan pero no se animan y que solo la lectura impulsa. El lector o lectora podría identificarse con *Rafaela* (Mariana Furiasse), en donde lo estético es blanco de críticas y el cuerpo se ve en el ojo de la tormenta, ya que allí se evidencia que el personaje principal no responde a ciertos cánones instaurados en la sociedad, donde la belleza se observa desde la delgadez, por el contrario en este texto se ponen de manifiesto todas las heridas que provocan los estándares de belleza.

Margarita Maine, en su texto (*El (h)ijo la libertad*) evidencia con claridad la construcción de una familia ensamblada y el peso de las decisiones que se toman, por su parte Graciela Bialek en el texto *El jamón del ságuiche* pone de manifiesto la adopción, como así también la familia, temas que resultan importantes para los chicos y chicas.

Estos textos corresponden a lo que se denomina paraliteratura, esto último explicado en la *Revista Catalejos* sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, Dossier N°4, en donde se expresa que, desde esta perspectiva, entonces, es posible considerar los aportes de algunos libros paraliterarios juveniles de amplia difusión en el ámbito escolar. No se trata de intentar ningún tipo de reivindicación estética, sino de explorar las funciones específicamente pedagógicas capaces de explicar el sentido y la permanencia de este tipo de novelas. Al respecto, podrían detectarse al menos tres aportes: la construcción de un universo para los lectores, el diseño de una pedagogía cultural y una ampliación de lo decible en la escuela (143).

La diversidad de textos es muy amplia, además cabe destacar que también resulta muy importantes para los alumnos y alumnas abordar lecturas referidas a la última dictadura militar, tales como *La casa de los conejos* de Laura Alcoba, *Los sapos de la Memoria* de Graciela Bialek, *Dos veces Junio* de Martín Kohan, *Palomas son tus ojos* de Eduardo Dayan, etc. Todos los textos explicitados pertenecen al grupo de “los más pedidos” de la biblioteca, pero el interrogante es ¿por qué? Una de las tantas respuestas que pueden surgir es que los estudiantes llevan una referencia de los mismos, es decir que tienen una mínima información de estos textos y que por develar el misterio que en ellos se encierra acuden a la búsqueda de los mismos. Otra respuesta sería que se sienten identificados/das con los sucesos, con los personajes, con las historias.

Las propuestas de la biblioteca escolar deben apuntar al lector en formación. Para ser una escuela lectora, es necesario que, mediante proyectos superadores generados de manera articulada, se promuevan instancias de lectura que se fortalezcan con el tiempo y se implementen estrategias que puedan ser acordadas de manera institucional, logrando de esa manera armar un canon con el aporte de todos los actores institucionales.

Según la autora Paula Carlino (2002)

La lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina, ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características, producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente (2002: 416).

Lo citado anteriormente plantea que lectura, escritura y comprensión son procesos que no pueden separarse, se deben trabajar de manera conjunta, es por ello que los estudiantes deben tener refuerzos en estos procesos para lograr que lo planteado sea realizable. Cada asignatura, materia, espacio curricular debe tener la lectura, comprensión y producción de textos como ejes en la planificaciones, para que de este modo, estas instancias no sean solo un nombre, sino acciones que se lleven a cabo durante todo el periodo lectivo, teniendo en cuenta la diversidad de educandos que posee cada institución escolar.

Cuando se trabaja la lectura de un texto se deben tener en cuenta los pasos previos a la realización de la misma, esto quiere decir que debe realizarse una

pre lectura, que permita a los estudiantes realizar inferencias previas acerca de lo que puede tratar el texto, esto permitirá que los mismos se anticipen a la lectura. Para la realización de esta se requiere que el docente lea en voz alta, modélica, a modo de introducción, para que luego sea el educando quien continúe en voz baja de manera individual y más detenidamente. Luego de la lectura es oportuno volver a leer, ya que de esta manera pueden dimensionarse en el texto otras cuestiones que pueden haber pasado desapercibidas en una primera instancia. Cabe destacar que de acuerdo a la asignatura es el texto, es por ello que en cada materia se ven textos diferentes, se hacen lecturas distintas, por ejemplo, definiciones, cuentos, novelas, leyendas, imágenes, gráficos, etc.

Un gran problema en la escuela secundaria en relación con la comprensión lectora suele expresarse con la frase “no entiendo lo que debo hacer”. El estudiante recurre siempre a consultar qué es lo que debe realizar en actividades propuestas por parte del docente, esto referido a las consignas. Se suscita un gran problema en este apartado, ya que hay que dilucidar si es que el docente fue quien planteó de manera correcta o incorrecta la actividad o bien si el alumno leyó y no comprendió. Se plantea instantáneamente una complejidad en el proceso de comprensión; la lectura de una consigna para el estudiante es un gran desafío que los docentes no entienden, debido a que estos últimos dan por hecho que los alumnos saben lo que significa lo planteado y por ende lo que deben realizar allí.

Cuando las palabras adquieren significado en los enunciados, es decir cuando el texto es comprendido, se resuelven un sinnúmero de conflictos y comienza aquí un aprendizaje que significara mucho para el estudiante y perdurará con el paso del tiempo. En el nivel medio o secundario el problema se agudiza a medida que se leen textos más largos y complejos, pues se requiere mayor atención. Uno de los cuestionamientos que surgen se refiere a la longitud del texto, ya que se culpa a esta última como la causal de la no comprensión, aunque hay que desmitificar esto último, todo se debe al abordaje que se le dé al texto, a las actividades que se propongan en la pre lectura, al cuestionario que se realiza posterior a la lectura, estos últimos como factores indispensables para llegar a la comprensión lectora.

Si de lectura se habla, luego se debe recurrir a la comprensión y para esto cabe destacar que comprender textos es ir más allá de lo leído, es observar de manera compleja y detenida aquello que el autor quiso evidenciar a través de su

escritura. La comprensión lectora en el nivel medio es una constante, ya que los alumnos leen porque se les impone un texto, leen por obligación y no por placer. Además cuando se habla de trabajar con un texto solo se aborda lo referido al argumento, delimitando desde y hasta dónde deben leer para responder, esto de ninguna manera contribuye a los estudiantes a comprender lo leído.

Leer y escribir constituyen el cimiento de lo que conocemos como alfabetización que, según Paula Carlino, es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de tareas requeridas para aprender. Se trata de prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Este concepto designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad académica, científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse “apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2003: 14). Lo citado anteriormente expresa en pocas palabras la dimensión que tiene la comprensión, ya que es algo superior que se adquiere a través de los años de formación, de alfabetización, y esta se va complejizando a lo largo del tiempo, y de la capacitación.

Todos los actores institucionales son responsables de los alumnos, es por ello que la comprensión lectora cobra gran valor dentro de la comunidad educativa. La lectura de textos se da en todas las áreas del saber, todos los docentes brindan información escrita, bibliografía, textos académicos, científicos, literarios, generando como primer enunciado leer los mismos y comprenderlos. Habría que replantear la escritura de tal enunciado, puesto que leer no implica comprender, y este último es un proceso más complejo ya que “todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados” (Bajtín, 1985: 258).

La lectura en las instituciones educativas es un eje central debido a que durante toda la trayectoria escolar y la vida se realiza este proceso. Lograr que se comprenda lo que se lee es un gran desafío, es por ello que la lectura y la comprensión tendrán una gran presencia en todos los espacios curriculares. La comprensión lectora en la institución educativa esta vista desde la transversalidad de contenidos; en educación física, leerán reglamentos de las diferentes áreas, en literatura novelas, en arte textos referidos a historia del arte, en biología, química y física textos de índole científica y así en todas las áreas del saber.

La temática seleccionada implica el compromiso de todos, ya que hace que cada docente se replantee acerca de sus propias lecturas y posterior comprensión. Leer de manera crítica un texto es generar en el alumno un sinfín de cuestionamientos, leer es un procedimiento para acceder al conocimiento empírico del mundo. El objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no (Cassany, 2006: 82-83).

Trabajar la lectura en el nivel secundario es un desafío, puesto que el alumno no se detiene a interpretar lo que dice un texto, sino que lo reproduce, copia de manera exacta a cómo está escrito, esto quiere decir que no comprende. Es por ello que en la medida de lo posible se deben seleccionar textos que resulten de interés, sean estas novelas juveniles con temáticas actuales, infografías de temas variados, textos que tengan imágenes.

"Comprender" es un término que resulta impactante, y más aún cuando se trata de una comunidad lectora, de una escuela que lee. Por mucho tiempo, se adjudicó la difícil tarea de leer y escribir al espacio curricular de lengua y literatura, un pensamiento erróneo, ya que en todas las áreas del saber se realizan estas prácticas de manera ininterrumpida. Construir una comunidad lectora es un trabajo minucioso, lento y con muchas dificultades. Para comenzar desde cero es importante dar a conocer el material con el que se cuenta mediante una propuesta diferente; lecturas cortas al inicio de cada jornada por parte del responsable de la biblioteca o bien por un alumno o alumna voluntario/a, exposición de diferentes libros con sus respectivas fichas cada semana, tour por la biblioteca con estudiantes en horas libres, actividades lúdicas, café literario, concursos de lectura y escritura, armado de carteleras diarias (efemérides), feria de libros, intercambio de libros, alumnos cuenta cuentos, etc. El abanico de actividades es muy amplio, la planificación de las mismas requiere de una organización minuciosa y colectiva, para que se ejecuten y sostengan en el tiempo.

Proponer lecturas implica la selección de una diversidad de textos, que pertenecen a diferentes géneros, pero que están pensados para todos los gustos, esto generará el flujo de lecturas y relecturas establecidas en un ritmo particular, el de cada lector. Una escuela que lee es aquella que tiene puesta la mirada en la importancia de la biblioteca y las actividades que allí se generan para fomentar el gusto por la lectura.

Bibliografía

Bajtin, M. (1985). *Estética de la Creación verbal*. Mexico: Siglo XXI.

Carlino, P. (2003). “Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, 409-420.

Cassany, D. (2006). *Leer tras las líneas. Acerca de la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 2; N° 4, junio de 2017. ISSN (en línea): 2525-0493, pp. 129-151.



sección
03

Tendencias actuales
en el campo literario
y crítico

Cartografías del deseo desde los márgenes (del siglo XIX al XX)

Gabriel Edgardo Acosta

gaboz1970@gmail.com

Sede Regional Tartagal en transición a Facultad

Universidad Nacional de Salta

Proyecto CIUNSa N° 2708/0

Introducción

En este trabajo vamos a analizar un corpus de textos unidos por algunos rasgos comunes. El primero es el temático: la homosexualidad masculina y la forma en que se ha representado y/o auto-representado a quienes la practicaban desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días. En segundo lugar, la forma discursiva elegida: la crónica. El corpus elegido está formado por distintos textos extraídos de: *Mapa callejero: Crónicas sobre lo Gay desde América Latina* (2010), selección y prólogo de José Quiroga; *La esquina es mi corazón* (1995, 1997, 2004), y *Háblame de amores* (2013), de Pedro Lemebel.

En nuestro caso trabajaremos con un corpus de textos compuesto por fragmentos de novelas, de memorias, instantes captados en un diario, poemas, meditaciones en un sauna, coplas populares y notas periodísticas, en definitiva, en crónicas. En ellos deambulan, como curiosos *flaneurs*, desde Francisco Moreno a José Martí, de Julián del Casal a Néstor Perlongher, de Enrique Gómez Carrillo a Pedro Lemebel.

Encontramos en ellos, desde la actitud del entomólogo que mira a esos bichos raros tratando de clasificarlos, a la indiferencia y el horror. Desde la moralina pseudo-científica a la marica que asiste extasiada al mercado de cuerpos que

se despliegan para su deleite, de las avenidas, los cafés, las islas perdidas, a los baños: “la crónica comunica la calle, y la calle es la red que oxigena todos estos textos (en los que) los maricones, patos, pájaros y bugarrones (...) están marcados por una existencia callejera, un merodeo, una curiosidad (...)” (Quiroga, 2010: 12).

La crónica en Hispanoamérica: trayectoria e intentos de definiciones

Dos son las obsesiones indelegables de la crónica: el tiempo y la descripción del espacio. Pero ¿qué es una crónica? Carlos Monsiváis (citado por Darío Jaramillo Agudelo en “Collage sobre la crónica latinoamericana del siglo veintiuno”, en *Antología de la crónica Latinoamericana actual*) la define como “la reconstrucción literaria de sucesos o figuras, género donde el empeño formal domina sobre las exigencias informativas” (2012: 12).

Este género híbrido, fronterizo entre la literatura y el periodismo ha sido situado en una visión mayoritaria dentro de las “Escrituras del yo”, emparentándolo con lo testimonial, como marcador de una época en que se proclama el fin del interés de los lectores por la ficción, y en especial por la ficción surgida del realismo mágico latinoamericano. Esta crónica busca situarse desde el yo y dar cuenta de un devenir, de la actualidad, buscando la identificación con el lector, con sus problemas, con sus cotidianidades. Pero, no es esta la única postura posible, porque hay quienes reivindican, precisamente, esa característica distintiva de lo ficcional en la construcción de la crónica, y abjurán de su supuesta hermanad con el periodismo y con lo testimonial:

(...) aquí no estamos frente a la crónica “como un cuento que es verdad” porque la crónica puede no estar escrita en presente, puede ser puro cuento, puro decir, o mal-decir (...) frente a todo el entramado económico que la rodea en el presente (...) definida como “periodismo narrativo”, como “realidad dura”, como “estudio plenamente sociológico” o como “recuento antropológico” (José Quiroga. 2010: 13).

Creemos, siguiendo a Mónica Bernabé (“Prólogo” a *Idea crónica: literatura de no ficción latinoamericana*, compilado por María Soria Cristoff), que estos textos están contruidos entre intersticios y que lo específico en ellos son las fronteras con

las que trabajan, y que es a partir de sus límites que desafían las definiciones, las amplían constantemente: es el “espacio textual en el que la literatura intercepta con otros discursos para probar sus límites” (Bernabé, 2006: 7).

Si nos proponemos rastrear sus orígenes, podemos remontarnos a los escritos del Descubrimiento y la Conquista, es en esos textos -Diarios de viaje, crónicas y relaciones de Indias- donde aparece ya una fuerza impulsora hacia lo real.

Pero la crónica como forma discursiva no desapareció con la Conquista, apareció sucesivamente con fines diferentes a lo largo de la historia en el ámbito hispanoamericano. Una de sus contribuciones más importantes podemos ubicarla en la forma en que “aportó a la fundación de los imaginarios nacionales cuando (...) se lanzó a capturar las voces y los personajes de un pueblo que seducía tanto como atemorizaba” (Bernabé, 2006: 16).

Ya a fines del Siglo XIX, con la aparición del modernismo, “permitió forjar un espacio inexistente para la práctica de la escritura (...) introdujo temas diferentes (...) permitió que se manifestaran nuevas subjetividades (...)” (Bernabé, 2006: 16). Tanto Rubén Darío, con su serie *Los raros* (1896), José Martí con sus *Escenas Norteamericanas (1881-1891)*, Gómez Carillo con sus crónicas de *La vida parisiense* (1895-1908), entre otros, introdujeron la poesía, el barroquismo, las nuevas formas de sintaxis en la crónica periodística.

Ya por mediados del siglo XX se va a producir la desarticulación del verosímil maravilloso, ante los cambios provocados por la globalización que desencadenará una “visión catastrófica” de lo real, esto va a provocar que “se intensifique la voluntad de testimoniar la persecución impuesta por las dictaduras militares, la progresiva implantación de los modelos neoliberales y el escepticismo resultante de la comprobación de los límites de los proyectos revolucionarios” (Bernabé, 2006: 18).

Es entre estos límites, entre estas fronteras, es que pensamos movernos para analizar el corpus textual seleccionado. Entrando y saliendo, desafiando la fijeza de las definiciones, con textos que se aproximan a lo real desde distintos lugares y con diferentes objetivos.

En busca de lo “natural”

A fines del siglo XIX asistimos al auge de las explicaciones científicas y pseudocientíficas, lo natural y lo antinatural, lo clasificadorio se extiende desde el reino de plantas y animales al del ser humano. Es en esta época que va a surgir la categoría médica y psiquiátrica del homosexual.

Nuestro camino comienza en La Habana, el 8 de mayo de 1813, cuando Tomás Romay (“Historia natural. Descripción de un hermafrodita”, en *Mapa Callejero. Crónicas sobre lo gay en América Latina*, 2010: 27), se decide a “examinar un fenómeno que aún no había visto en la especie humana”, aunque “ya entre brutos” había observado “esa monstruosidad”.

Nuestra próxima parada nos lleva a 1875, a Francisco Moreno, que en una carta a su padre dice: “Remito en un sobre un prendedor de un maricón de estas tolderías; este individuo, aunque vestido de hombre, no sale a bolear ni hace ningún trabajo de hombre, solo se ocupa de cuidar a las chinas (...)” (“Un maricón”, *Reminiscencias del Perito Moreno*, 1997. En *Mapa callejero. Crónicas sobre lo gay desde América Latina*. 2010: 43).

Pero no solamente de estas crónicas encontramos, en otras el lenguaje es completamente distinto y la alabanza es más o menos sutil, más o menos disfrazada, hay que descorrer los velos para saber de qué se habla. Aparecen las calles y los cafés, los lugares de encuentro por excelencia y la noche: “Apenas el disco amarañuelado del sol, envuelto en nubes opalinas, traspasa la línea del horizonte, dejando al mundo sumido en los pliegues de ancho sudario de vapores nacarados que la noche empieza a ennegrecer (...)” (Julián de Casal. “Un café”. 2010: 70-72). Es el lenguaje que los modernistas introducen en los periódicos. Un lenguaje y unas formas que pretenden renovar de raíz las viejas formas del idioma español experimentando con una sintaxis más próxima a la del francés, con los aportes poéticos del simbolismo y del decadentismo, con el barroquismo de su prosa.

En Ricardo Gómez Carrillo la forma de escribir esta indisolublemente unida a sus ideas estéticas y a sus sensaciones. Es imprescindible tener en cuenta dos influencias fundamentales, el Parnasianismo y el Simbolismo. De los primeros, el lujo, el culto por la pureza formal, la teoría del arte por el arte, la elegancia; y de los segundos la sencillez filosófica, todo lo que es bello, sugerente y capaz de captar el matiz estético.

Para ilustrar la prosa y las preocupaciones de José Martí nos detendremos en sus *Escenas Norteamericanas* y en una semblanza que realiza del escritor Oscar Wilde. Tal como analiza Marcela Zanin (1996: 665-666), es Martí quien nos permite acercarnos a este hecho a partir de su propia mirada. Nos demuestra, además, las preocupaciones estéticas, políticas, filosóficas de Martí: la pérdida de la identidad, la deshumanización producida por el capitalismo, el rol del arte en la vida de los pueblos y de los individuos, entre otras.

Podemos realizar un primer alto en nuestro camino para plantear que en las crónicas analizadas hasta el momento el escritor centra su mirada en lo narrativo, está puesto en primer lugar, y no pretende presentarse como una verdad objetiva, ni como un testimonio de lo que está pasando. Se para desde el lugar de lo netamente ficcional y lo autoficcional, aun cuando pueda parecer contradictorio en algunas crónicas seleccionadas donde parece primar la descripción de un hecho científico. En ese caso, sería precisamente lo científico lo ficcional, la mera construcción de una narración.

Lugares, ciudades, viajes, vagabundeos: el *flaneur* marica

Queremos, a propósito, saltarnos varias décadas para marcar cómo cambia el lenguaje, pero no cambian los deseos, cambia el decir, pero no lo que se dice. A principios de los 80 del siglo XX comenzó a aparecer tímidamente el SIDA y explotó en los 90. Esta realidad va a afectar a toda una generación de homosexuales. Se produce un terrible temblor, el dilema es replegarse o salir más, solo lo “entendidos” tienen todos los secretos, pero ahora nuevos buscadores los persiguen. En este contexto nos topamos con Néstor Perlongher y su “Etnografía de los márgenes”, en la que explora todo el ambiente de la prostitución masculina en San Pablo. Pero no es la actitud del “científico de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Su trabajo cabalga entre la Sociología y el estudio Antropológico.

Precisamente con una poesía de Perlongher se inicia uno de los primeros libros del escritor chileno Pedro Lemebel. En el caso de sus crónicas nos interesa indagar, entre otras cuestiones, las relaciones entre la identidad (como una construcción social, individual y colectiva) y la literatura, además, de ver cómo influye ese sujeto errante en los lugares por donde se desplaza. No creemos en las inmanencias para ninguna identidad, sea esta racial, sexual, étnica, religiosa,

de género u otra. Creemos que esta es una construcción que se da en el seno de una sociedad determinada en una época determinada y que no es fija, sino que varía, nunca está acabada, sino en permanente reelaboración.

Representación de la ciudad y autorepresentación en las crónicas urbanas

La ciudad se constituye en un espacio simbólico para leer la realidad cotidiana. Un espacio en el que se desarrollan, se representan imágenes dialécticas, la ciudad se presenta como una sucesión de dicotomías: lo perenne y lo mudable, centro y periferia, el yo y la otredad (las subjetividades urbanas), los rituales y prácticas, la resistencia y la dominación. Y de estas crónicas, este género híbrido, intersticial, entre la literatura y el periodismo, nos deslizamos a su concepción como una literatura postautónoma:

Las literaturas postautónomas del presente saldrían de ‘la literatura’, atravesarían la frontera, y entrarían en un medio (en una materia) real-virtual, sin afueras (...) reformulan la categoría de realidad: no se las puede leer como mero “realismo”, en relaciones referenciales o verosimilizantes. Estas escrituras salen de la literatura y entran a “la realidad” y a lo cotidiano (...) Y toman la forma de escrituras de lo real: del testimonio, la autobiografía, el reportaje periodístico, la crónica, el diario íntimo, y hasta de la etnografía (...) No se sabe si los personajes son reales o no, si la historia ocurrió o no, si los textos son ensayos o novelas o biografías o grabaciones o diarios (Josefina Ludmer. 2006).

En Lemebel, la categoría política de sus textos lo impregna todo, de principio a fin. Como el mismo Monsiváis (2001) lo define en el Prólogo a *La esquina es mi corazón*:

(...) Él responde a los criterios estéticos y los comportamientos legales y legítimos de las minorías latinoamericanas emergentes que al ejercer sus derechos (civiles, humanos, sexuales), revisan de paso las prácticas y el sentido de la opresión y van a fondo: sólo secundariamente se les reprime por ser distintos; en primerísimo lugar se les acosa, maltrata, humilla e incluso asesina para que los verdugos conozcan la triste fábula de su importancia (...)

En sus textos se produce una primera confrontación entre la sociedad burguesa que busca imponer un orden siempre artificial y los que viven a los márgenes de la misma, excluidos de los beneficios aparentes de ese matrimonio de conveniencia entre democracia liberal y economía de mercado. Una característica indiscutible de ese “orden burgués” es la homogeneidad, el control, la normalidad, el evitar excesos y escándalos. Para ello cuentan con las fuerzas del orden, cámaras de vigilancia, pero también con un aliado mucho más poderoso, la conciencia social de lo correcto y lo incorrecto, la moralidad pública y publicada.

El espacio público, los parques, las calles, los cines, los saunas, las discotecas, se transforman en “paraísos artificiales”, en cuidadosamente montadas “escenografías”, en donde un “ojo voyeur” completamente “obsceno” de las “cámaras de vigilancia” ejerce un tutelaje omnipresente como en una nueva versión del “hermano mayor” de la novela de “Orwell”.

A pesar del relámpago modernista que rasga la intimidad de los parques con su halógeno delator, que convierte la clorofila del pasto en oleaje de plush rasurado por el afeitado municipal (...) en orden, simulando un Versalles criollo como escenografía para el ocio democrático. Más bien una vitrina de parque (...) Donde las cámaras de filmación (...) estrujan la saliva de los besos en la química prejuiciosa del control urbano. Cámaras de vigilancia para idealizar un bello parque al óleo (...) Focos y lentes camuflados en la flor del ojal edilicio, para controlar la demencia senil que babea los escaños (...) (Lemebel, 2001).

Pero el deseo desborda todos los límites y busca su realización en la oscuridad, en la marginalidad. Se repliega sobre sí mismo y busca dónde sin importar los riesgos. Porque los riesgos existen, y van más allá de una detención, una golpiza, una enfermedad. El destino último puede ser la muerte. La muerte está siempre presente, es una compañera que no abandona nunca al “marica” y que tal vez hasta acrecienta el deseo.

Conclusión

A lo largo del presente trabajo analizamos un corpus de textos unidos por dos características comunes: la forma discursiva (crónica) y la temática que desarrollan (homosexualidad masculina). Para referirnos a la crónica hemos mencionado algunas posiciones contrapuestas sobre la misma. En nuestro

caso, decidimos seguir a Mónica Bernabé que plantea que estos textos están contruidos entre intersticios y que lo específico en ellos son las fronteras con las que trabajan, y que es a partir de sus límites que desafían las definiciones, las amplían constantemente: es el “espacio textual en el que la literatura intercepta con otros discursos para probar sus límites”.

A partir de esta conceptualización realizamos una breve historia de la crónica desde los textos del Descubrimiento y la Conquista (Diarios y Crónicas de Indias), pasando por los artículos de costumbre y su forma de introducir las voces populares en la literatura hispanoamericana; los comienzos del siglo XIX con la aparición de crónicas de carácter “científico”, hasta el Modernismo.

A mediados del siglo XX se producirá la desarticulación del verosímil maravilloso, ante los cambios provocados por la globalización, que desencadenará una “visión catastrófica” de lo real, esto provocará que “se intensifique la voluntad de testimoniar la persecución impuesta por las dictaduras militares, la progresiva implantación de los modelos neoliberales y el escepticismo resultante de la comprobación de los límites de los proyectos revolucionarios”. A partir de la década de los ochenta y noventa, con la irrupción de SIDA, se producirá un fuerte cambio en la textualización del discurso hacia y desde la homosexualidad. Ante la reacción conservadora, las nuevas y poderosas estigmatizaciones y las voces que empujan al gueto a los nuevos leprosos, aparecerán otras voces, las de quienes deciden auto-representarse desde esa propia marginalidad, como forma de resistencia, como estrategia para la construcción y defensa de una identidad propia. Una identidad que escape a cualquier intento de normalización en el seno de la sociedad burguesa.

En este último momento ponemos nuestra mirada en las crónicas escritas por el artista, escritor y poeta Pedro Lemebel. En él, la lucha política lo impregna todo. Para estas crónicas creímos necesario acudir al concepto de Literaturas post autónomas, esbozado por Josefina Ludmer, representada por aquellos textos en los que poco importan ya categorías como las de ficción y realidad, lo público y lo privado, lo real y lo imaginario. Todo se transforma y se resignifica, todo se presenta ante el imaginario público y publicado como una sucesión de imágenes, palabras, hechos, poco importan ya categorías como las de ficción y realidad, lo público y lo privado, lo real y lo imaginario. Todo se transforma y se resignifica, todo se presenta ante el imaginario público y publicado como una sucesión de imágenes, palabras, hechos.

Bibliografía

- Fonseca Hernández, Carlos. María Luisa Quintero Soto (2009). “La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas”. *Sociológica* (Méx.) 69, 43-60.
- Lemebel, Pedro (2004). *La esquina es mi corazón*. Santiago de Chile: Seix Barral.
- _____ (2013). *Háblame de amores*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Jaramillo Agudelo, D. (ed). (2012). *Antología de la crónica Latinoamericana actual*. Madrid: Alfaguara.
- Quiroga José (selección y prólogo) (2010). *Mapa callejero. Crónicas sobre lo gay desde América Latina*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Gomes Leal, Julia Helena (2007). *La esquina es mi corazón: especialidades performáticas nas crónicas de Pedro Lemebel*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Ludmer, Josefina (2006). *Literaturas postautónomas*. Universidad de Yale. En línea: <https://palabraimageninfod.files.wordpress.com/2015/07/literaturas-postautc3b3nomas-ludmer.pdf>
- Zanín, Marcela (1996). “El retrato de Oscar Wilde (sobre el “Oscar Wilde” de José Martí, publicado en el diario *La Nación* en diciembre de 1882)”. *CELEHIS: Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 3 (6-7-8), 665-676.

Tendencias actuales en el campo literario y cultural del Noroeste argentino: zonas de contacto, espacios de fuga

Verónica Juliano

IILAC - Universidad Nacional de Tucumán
veronica.juliano@filo.unt.edu.ar

Valeria Mozzoni

IILAC - Universidad Nacional de Tucumán
valeria.mozzoni@filo.unt.edu.ar

En esta presentación nos interesa socializar lineamientos y algunos resultados de los proyectos de investigación que venimos llevando a cabo desde el Instituto Interdisciplinario de Literaturas Argentina y Comparada, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Para ello, comentaremos acerca del PIUNT H685 (1) desarrollado en el período comprendido entre los años 2020 y 2022 y el PIUNT H729 (2), actualmente vigente.

(1)

El Proyecto PIUNT H685 “La Literatura Argentina del Noroeste a partir de 1983: Poéticas fronterizas. Tensiones, convergencias y divergencias, ya finalizado, se constituyó como continuidad y profundización de reflexiones, relevamientos y discusiones acerca de la literatura y cultura del NOA como locus de enunciación específico y descentralizado, que fueron ganando poco a poco un espacio en el ámbito académico de la UNT a partir del trabajo pionero de la

Dra. Liliana Massara desde el IILAC y de las redes gestadas y sostenidas con otras universidades de la región –principalmente– y del país integrándose en la RELA (Red Interuniversitaria de Estudios de Literaturas de la Argentina). A partir de perspectivas sociocríticas, decoloniales y epistemologías fronterizas nos propusimos poner en discusión conceptos como Literatura Argentina/Literaturas de la Argentina; Literaturas Regionales; Región, etc. para pensar las producciones literarias y culturales desde la complejidad y la interrelación, procurando dejar de lado miradas esencialistas y reduccionistas para ir más allá de tradicionales dicotomías como centro/periferia.

Buscamos cartografiar las producciones del NOA que se inscriben en lo literario de muy diversas maneras, en diálogo con sus linajes y genealogías y en cruce con otros discursos artísticos y sociales. Trabajar sobre las formas de las literaturas de posdictadura; las literaturas testimoniales y etnográficas; las literaturas distópicas, las tensiones entre literatura e historiografía; las zonas de contacto entre literatura y periodismo, entre literatura y teatro, entre literatura y cine. Asimismo, tratamos de producir una crítica situada como sujetos/as territoriales y territorializados.

Nos guiaron los siguientes objetivos:

Generales

1. Analizar el sistema literario argentino estableciendo redes culturales con la Región NOA, a partir del período de vuelta a la democracia en 1983;
2. Sistematizar los estudios de la región en procura de avizorar el campo literario del noroeste, y específicamente el de Tucumán;
3. Ampliar el saber de lo propio en relación con lo nacional y continental;
4. Promover la difusión de nuestra literatura en los medios socio-culturales y en los diferentes niveles educativos.

Específicos

1. Organizar el material teórico/crítico a fin de revisar y afianzar los conceptos de “región” y “regionalización”, “geocultura”, heterogeneidad, multiculturalismo, en procura de sistematizar el estudio de la literatura de Tucumán y la de la Región del Noroeste;

2. Seleccionar y conformar el *corpus* de textos a estudiar por el equipo de manera dialogada e integradora, abarcando los diferentes géneros literarios y consolidando la presencia del teatro;
3. Analizar las transformaciones y los desplazamientos que operan en el campo de la cultura y de la literatura argentina nacional, regional y tucumana;
4. Reflexionar sobre las tendencias estéticas del sistema literario regional y las discursividades socioculturales que circulan, tanto las reconocidas por una tradición como las que conforman los procesos de ruptura;
5. Diseñar una cartografía literaria y cultural del NOA a partir de una perspectiva “geocultural” de la región.

Resultados relevantes

Como equipo, hemos organizado las I, II y III Jornadas de Estudiantes de Literatura del NOA (años 2020, 2021 y 2022); conversatorios con autoras y autores de la región, uno de ellos en forma conjunta con el Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; hemos participado como grupo del 6to Encuentro de Investigadores organizado por la Universidad de la Patagonia Austral (2020) como instancia de socialización de nuestras líneas de investigación.

Se han logrado publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Enmarcado en nuestros objetivos de trabajo y con el aval del Instituto Interdisciplinario de Literaturas Argentina y Comparadas (IILAC), sede de nuestros proyectos, se concretó la publicación del libro *Tantakuy. Antología de Dramaturgas del NOA* (Humanitas, 2021). Asimismo, la *Revista Confabulaciones*¹ que se aloja en el IILAC, con temáticas de las literaturas de Argentina en formato digital, concretó la publicación de ocho números hasta la finalización del proyecto. Si bien la revista no depende directamente del Proyecto, pertenecemos al mismo Instituto y varias de las integrantes del grupo forman parte del equipo editorial de la revista (Directora, Editora, Colaboradoras y Consejo Editorial).

¹ Confabulaciones está indexada en el Catálogo 2.0 de Latindex, en Malena (CAICYT-CONICET), MIAR y DOAJ (ingreso por evaluación). Además, está incluida en los siguientes directorios: Latindex, ROAD, BINPAR (CAICYT-CONICET) y Latinoamericana. Por otro lado, integra las bases de datos de Google Académico y LatinRev.

Los miembros del equipo tienen una sostenida participación en Congresos y eventos académicos específicos. Diversas actividades de Extensión reflejan lo investigado: en Mesas paneles, Presentaciones de Libros, Homenajes a escritores de la Región, colaboración en medios de comunicación locales, etc.

En relación con el fomento de las vocaciones científicas y la formación de recursos humanos, en el marco del PIUNT H685 se han desarrollado becas estudiantiles (CIN y CIUNT) y becas doctorales (CONICET).

Respecto a la transferencia al medio (especialmente a los distintos niveles del sistema educativo), el proyecto PIUNT H-685 diseñó y dictó el taller de formación docente: “Propuestas didácticas en torno a la Literatura Argentina del Noroeste” (Res. Nro. 118-160-2022). Contó con la participación especial de la Dra. María Alejandra Nallim, directora de la Maestría en Estudios Literarios de Frontera de la UNJu y se desarrolló de manera virtual durante mayo y junio del 2023 con una participación de más de 30 personas inscriptas entre docentes y estudiantes. Se trabajó sobre cuatro módulos: 1. Problematizaciones en torno a los conceptos de “literatura regional”; 2. La ESI en instituciones educativas de Tucumán: tensiones entre el currículum explícito y el oculto desde algunas literaturas del NOA; 3. Los recorridos de la memoria: imágenes de un constructo plural en la literatura del NOA; y 4. Formas contemporáneas del horror, del fantástico y de la distopía en la escritura de mujeres de la región del NOA. Se propuso para su evaluación y acreditación la entrega de una Secuencia Didáctica vinculada a los ejes abordados. Nos interesa, especialmente, que la producción científica tenga un impacto real en la enseñanza y el aprendizaje.

Se ha dado continuidad a la iniciativa de publicación de los volúmenes *Narrar la Argentina* cuya cuarta edición, correspondiente al PIUNT H685, se encuentra en prensa. *Narrar la Argentina IV: Convergencias y Divergencias desde el NOA* (ISBN N° 978-987-754-318-6) cuenta con catorce artículos de integrantes del equipo que abordan distintas manifestaciones (narrativa, lírica y teatro) de la literatura regional.

(2)

Como ya hemos señalado, el proyecto PIUNT H729 “Tendencias actuales en el campo literario y cultural del Noroeste argentino: zonas de contacto, espacios de fuga”, en curso desde 2023 y hasta el 2026 inclusive, se plantea como continuación y profundización de nodos de discusión trabajados en proyectos anteriores, principalmente el PIUNT H685 “La literatura argentina del Noroeste a partir de 1983. Poéticas fronterizas. Tensiones, convergencias y divergencias” en el que se abordaron producciones locales de posdictadura, de autorías y géneros diversos, en función de entender el NOA como un locus de enunciación específico y descentralizado. Asimismo, atiende fenómenos emergentes que pudieran indicar desvíos o rupturas.

El actual proyecto de investigación se aboca a dilucidar el complejo campo de la literatura argentina de la región, desde fines del siglo XX hasta el nuevo milenio, siendo coherente con la construcción de un mapa cultural inclusivo de la diversidad de estéticas, teniendo en cuenta la conformación de un polisistema disidente y heterodoxo, analizando de manera transdisciplinaria sobre las zonas de contacto y los espacios de fuga. Se orienta al estudio de la literatura de las provincias del Noroeste argentino y a la reflexión situada y concientizada, construyendo la escena cultural desde el aquí de la producción artístico-literaria y desde el aquí de la crítica especializada.

Este proyecto, como los anteriores, unido e integrado en sus tareas y objetivos a la Red Interuniversitaria de Literaturas de la Argentina (RELA), tiene como propósito fundamental trabajar el área de investigación de las “literaturas de las regiones”. Esta propuesta de trabajo, tanto colectiva como individual, atiende a los plurisistemas con quienes dialoga, a través de algunos ejes de discusión provenientes del paradigma de la complejidad; las tensiones entre categorías rectoras de la crítica hegemónica (canon) y su dislocación a partir de recategorizaciones propias (series disruptivas); el diálogo intercultural constitutivo de una epistemología de frontera, entre otros.

En las últimas décadas asistimos no sólo a la proliferación de producciones literarias locales de los más variados géneros y estéticas, sino también a su amplia circulación y difusión por la profusión de editoriales independientes y de eventos literario-culturales como ferias, conversatorios, mesas de escritores/

as, rondas de lecturas, etc. Asimismo, este creciente movimiento convoca, cada vez más, a la reflexión científico-académica sobre las producciones situadas. El trabajo exegético se propone, así, a partir de un corpus diverso y múltiple conducente a visitar tradiciones y a pensar en series y redes literarias; vincular espacios escriturarios para construir otras versiones a las dominantes; explorar las transgresiones y los lenguajes textuales en sus momentos de producción a fin de resguardar la diversidad, como una forma de reconocer las dinámicas identitarias actuales.

Nos orientan los siguientes objetivos:

Generales

1. Contribuir a las discusiones actuales en torno a los conceptos de región, nación, provincia, lugar, centro, periferia, etc. desde una epistemología fronteriza y una metodología interdisciplinaria.
2. Construir una cartografía alternativa y dialógica de la cultura y las literaturas del NOA.
3. Promover la difusión de nuestra literatura en medios socioculturales y en diferentes niveles educativos.
4. Fomentar e impulsar las vocaciones científicas en jóvenes investigadores.

Específicos

1. Deslindar problemáticas emergentes, dominantes y residuales en el campo literario del Noroeste Argentino en el período acotado.
2. Proponer sistematizaciones de los corpus trabajados atendiendo a las convergencias y divergencias temáticas que resulten del trabajo crítico.
3. Reconocer e indagar poéticas específicas de autores/as de la región cuya labor escrituraria se singulariza al tiempo que se entrama en redes de sentido con otros/as agentes del campo.
4. Organizar series literarias situadas capaces de tensionar el canon literario nacional a fin de ensanchar las fronteras que lo definen.
5. Propiciar el diálogo interdiscursivo entre producciones literarias, testimoniales, dramáticas, filosóficas y artísticas en su zona de contacto y en sus espacios de fuga.

Resultados e impactos esperados

En consideración de la heterogeneidad constitutiva del grupo de investigación y del carácter interdisciplinario de las metodologías propuestas, se proyecta una fuerte incidencia en otros campos de acción, además del académico, tales como el educativo (1) y el artístico (2). En relación al primero, y en virtud de que diversos/as integrantes tienen agencias concretas en instituciones de gestión pública y privada, se estima la transferencia directa de los avances de las investigaciones en, por ejemplo, la incorporación de autores/as de la región en las currículas de los distintos niveles educativos (primario, secundario, superior no universitario); en la elaboración de secuencias didácticas innovadoras respecto a las formas de difusión y de evaluación de los contenidos; en la actualización de las perspectivas teórico-críticas que propicien la revisión constante de la práctica docente. En consonancia con las disposiciones federales incluidas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que contemplan y valoran la diversidad sociocultural presente en las distintas regiones del país, este proyecto se ofrece como espacio de consulta y de elaboración de insumos y recursos pedagógicos.

En relación al segundo, y atendiendo a que diferentes miembros se desempeñan como promotores culturales, bibliotecarios, editores, escritores, intérpretes dramáticos, entre otros roles más allá de la docencia y la investigación, se prevé la organización de instancias de divulgación por fuera de los circuitos especializados, a fin de vincular la práctica académica con el medio en el que se inserta e impactar en una comunidad de sentido ampliada. En esta dirección, la práctica extensionista contempla acciones tales como intervenciones artístico-performáticas en el espacio público; mesas de diálogo con escritores/as y artistas del medio para fortalecer lazos y crear redes de trabajo colaborativo; eventos multidisciplinares que difundan la producción literaria, artística y cultural de los agentes del campo. En cuanto al impacto en el medio académico, cabe señalar que quienes dirigen este proyecto ofrecen, en la carrera de Letras (profesorado y licenciatura), una asignatura anual de formación disciplinar que se articula y retroalimenta con esta propuesta de investigación.

En efecto, la materia Literatura Argentina del Noroeste (equivalente a Literatura Argentina III) contribuye decisivamente al fortalecimiento del grado y garantiza que nuestros/as estudiantes tomen contacto con autores y problemáticas de la región durante su formación. En este contexto, se gestaron las Jornadas de

Estudiantes de Literatura Argentina del Noroeste como espacio que privilegia la socialización de las producciones científicas y creativas de los y las estudiantes y que se construye, a su vez, como cantera de futuros/as investigadores/as. Cabe señalar, también, el marcado compromiso en la formación de recursos humanos, mediante el acompañamiento en las postulaciones a las convocatorias de becas de los y las jóvenes que se inician en el campo de la investigación y que realizan tesis de grado enmarcadas en esta área de saber. Asimismo, en relación a la formación de posgrado y a la capacitación constante de profesionales en el medio, tanto la inserción de diversos/as integrantes del equipo en carreras de posgrado a nivel regional y nacional (entre ellas, la Maestría en Estudios Literarios de Frontera de la Universidad Nacional de Jujuy) así como su participación en programas de vinculación entre el Ministerio de Educación de la Provincia y la Universidad Nacional de Tucumán, favorecen la circulación de saberes producidos por el equipo y garantizan su impacto en una comunidad académica extendida, incluso por fuera de los límites provinciales.

Bibliografía

- Barei, S. (2013). "Fronteras naturales/fronteras culturales: nuevos problemas/nuevas teorías". *Tópicos del Seminario*, (29), pp. 109-125. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Trad. de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una Sociología de la cultura*. Trad. de Alicia Gutiérrez. Córdoba: Aurelia Rivera.
- Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Horizonte.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Guzmán, R. comp. (2018). *Cartografías literarias. De la democracia al bicentenario en el Noroeste argentino*. Buenos Aires: Teseo. En línea: <https://www.teseopress.com/cartografiasliterarias>

- Heredia, P. (2007). "Regionalizaciones y regionalismos en la literatura argentina. Aproximaciones a una teoría de la región a la luz de las ideas y las letras en el siglo XXI". En: Castellino, María Elena (Coord.), *Literatura de las regiones argentinas II*. Mendoza: Centro de Estudios de Literatura de Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 155-182.
- Juliano, A. V. (2017). *Novelas argentinas 1990-2010: espacios de convergencias y tensiones*. Tucumán: Editorial Humanitas.
- Massara, L. (comp.) (2018). *Narrar la Argentina II. Tucumán y el NOA en perspectiva*. Tucumán: Depto. De Publicaciones de la Fac. de Filosofía y Letras, UNT.
- Massara, L., Guzmán, R., Nallim, A. (directoras) (2012), *Literatura del Noroeste Argentino: reflexiones e investigaciones. Vol. II*. San Salvador de Jujuy: EDIUNJu.
- Mignolo, W. (2013b). "Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y la desobediencia epistémica". *Revista de Filosofía*, n° 74, pp. 7-23. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Molina, H. (2004). "La ciencia literaria y su método". En; Castel, Víctor M. y otros (comp.), *Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales. Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Fac. de Filosofía y Letras de la Univ. Nac. de Cuyo.
- Molina, H.; Castellino, M.; Varela, F. (editoras), (2021). *Literatura y regionalidades*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. En línea: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17014/molinaycastellino-literaturayregionalidades.pdf
- Molina, H. y Varela, F. (directoras), (2018). *Regionalismo literario: historia y crítica de un concepto problemático*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Universidad Nacional de Cuyo.
- Palermo, Z. (2005). *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina.*, Córdoba: Alción Editora.
- (1998): "Historiografía, literatura y región". *Revista Silabario, Rev. de Estudios y Ensayos Geoculturales*, año 1, n° 1, pp. 61-74. Córdoba: Publicación del Área de Letras del Centro de Investigaciones "María Saleme Burnichón", de la Fac. de Filosofía y Humanidades de la UNC.

- Puig, D. (2021). *Un enjambre de literaturas regionales: ni tan centrales ni tan periféricas*. Tucumán: La Papa.
- Ruiz, S. (2004). “Los mapas de la historia: la regionalización de conflictos”. *Revista Silabario*, pp. 147-158. , Córdoba: UNC.
- Valli, O. (2004). “Las culturas regionales, un universo en espesor y movimiento”. En: *Apuntes en torno a situaciones problemáticas en los tiempos calientes de la encrucijada*. Córdoba: UNC, pp. 87-102.
- Walsh, C. (edit.), (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Para una propuesta conceptual de las literaturas locales y regionales

Carlos Hernán Sosa

Universidad Nacional de Salta - CONICET

chersosa@hotmail.com

Antes de entrar en las aproximaciones conceptuales del título, me parece necesario hacer una breve referencia sobre el huevo de la serpiente, es decir, la literatura nacional argentina. Al momento de señalar la emergencia de su estatuto no hay margen de error. Es un proceso gestado en el contexto propicio de construcción institucional e imaginaria de las nacionalidades latinoamericanas (Hobsbawm y Ranger, 2002 y Bertoni, 2001), que cobra fuerza al menos desde la década de 1830. En ese tránsito particular, se fue urdiendo una selección efectiva de elementos (tópicos, registros, géneros, prácticas) con los que se instituyó un corpus modélico (como la poesía gauchesca) y un panteón laudatorio de autores (con José Hernández a la cabeza) (Burucúa y Campagne, 1994). Todo ello no hubiese sido posible sin la tarea de los voceros oficiales capitalinos (Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas, Manuel Gálvez, entre los más conspicuos) quienes zanjaron, ya en el contexto de autonomización del campo literario del Centenario, las políticas culturales necesarias para poder interpretar e imponer ese “hallazgo” que representaba a “todos” los argentinos en materia literaria (Altamirano y Sarlo, 1997 y Dalmaroni, 2006). Estos procesos de homogeneización identitaria, timoneados con éxito desde el Estado por los burócratas porteños, han resultado tan fortalecidos por la institucionalidad (de los aparatos educativos, la academia, el mercado) que hoy devienen naturalizados. Así, el producto resultante cristalizó en la configuración de la literatura nacional que se amoldó a pie juntillas a las necesidades del campo literario porteño de las décadas de 1910 y 1920. A pesar de la amplitud de criterios y una discusión más o menos nutrida,

la formulación de la literatura nacional resultante decantó, como era esperable, en ingentes recortes y olvidos: la negación de las producciones culturales de los pueblos originarios, la ubicación apendicular o parasitaria de las literaturas de mujeres, el menosprecio de las producciones destinadas al consumo popular, el desconocimiento de fenómenos anclados en ámbitos periferizados por fuera del porteño, entre otros.

Tras el Centenario, las decisiones adoptadas en el ámbito metropolitano tuvieron diversas recepciones –con grados variables de alineación o cuestionamiento– en los campos culturales periferizados del país. Es una tarea pendiente historizar esas reacciones frente a las políticas nacionales excluyentes, con la atención necesaria para distinguir discontinuidades de procesos y matices diferenciales que se manifestaron en los campos culturales intervinientes mientras comenzaban a configurarse las literaturas locales: una tarea que ha venido desarrollándose desde hace algunos años en ciertos ámbitos del noroeste (Orquera, 2010; Martínez Zuccardi, 2012; Martínez, 2013a y 2013b; Nallim y Blanco, 2017). Para ejemplificar mejor estas tensiones, voy a detenerme de manera puntual comentando la situación en el ámbito que me interesa, el caso de Salta.

Durante las décadas de 1920 y 1930, es decir, en el período inmediatamente posterior a las discusiones monitoreadas por el Centenario porteño, la situación cultural de Salta se encuentra inmersa en un proceso particular que será caja de resonancia de estas polémicas, y amoldará la emergencia de una literatura local con disonancias al centralismo porteño. La cultura literaria local del momento, en la experiencia diferenciada que impone la modernidad latinoamericana periférica (Rama, 1985 y Ramos, 1989), atraviesa un proceso de afianzamiento en términos de modernización cultural, en una discontinuidad con procesos que se habían iniciado desde 1880 en Buenos Aires o Córdoba. Mientras que, en Buenos Aires, eclosionan las novedades comandadas por las vanguardias históricas, en Salta las dinámicas de la vida cultural transcurren por carriles más tradicionales y menos democráticos en cuanto al acceso a los bienes culturales. Ello se predefine por diversos factores: las limitaciones fácticas que generan dependencia de la producción editorial en otros espacios, las formas de sociabilidad cultural que continúan prácticas sin grandes alteraciones desde fines del siglo XIX (Quinteros, 2020) y la presencia capital de algunos letrados, “notables” o “intelectuales de provincia” los denomina Ana Teresa Martínez

(2013a: 23-50), que ocuparon un rol central en la gestión cultural de espacios periferizados del país.

En este momento transicional, en el que comienza a delinearse el anhelo por una literatura local salteña, es importante poder repensar la figura de Juan Carlos Dávalos, con una trayectoria autoral que resulta relevante para comprender, incluso hoy, diferentes reacciones posteriores en el campo cultural salteño. Dávalos se comporta como un sujeto anfibio, ya que encarna en su figura aspectos tradicionales de la vida cultural decimonónica (su pertenencia a la elite, las redes vinculares que ello le reporta, su formación letrada filo europea, etc.) y su impronta profesionalizante (como trabajador en diversos frentes: la docencia, la prensa y la producción literaria) (Sosa, 2015). Desde esas variables, toda su obra puede leerse como un proyecto autoral deliberado, que resulta explícito y sostenido cuando se repasan los prólogos a sus obras, encarado por la finalidad de postular los rasgos de una literatura local, que se piensa representativa de una identidad particular: la salteña.

En la disputa con los íconos emblemáticos sancionados por la oficialidad de Buenos Aires, Dávalos reacciona apostando contra lo neurálgico y entonces escribe sobre el gaucho: le agrega rasgos locales a su idiosincrasia pampeana, lo acerca a una empañada contemporaneidad que lo superpone con la figura ya más domesticada del peón rural, lo hace balbucear con una audibilidad reconocible –como “anorteño”–, lo alía estratégicamente a la figura heroica de Güemes. Además, intenta –en general, de manera infructuosa– propiciar una mirada indigenista; repone un paisaje variopinto pero identificable (del valle a la serranía y la puna) y echa mano al diccionario de voces orales, en muchos casos, gracias a las transposiciones folklóricas que emprende con relatos populares. Es decir, perfila con aires locales un conjunto de elementos que en la literatura nacional se habían erigido con otro cariz. Las consecuencias de estas operaciones de crítica cultural, para nada ingenuas, tuvieron amplia repercusión en el campo cultural salteño, donde el acento de Dávalos sobre un paisaje local y sus habitantes –bajo las circunstancias de un microcosmos identitario– fundó representaciones indelebles de la salteñidad.

A pesar de este rápido recorrido emprendido por la experiencia particular de Salta, puede señalarse a partir de este caso algunas cualidades que resultan distintivas de las literaturas locales; y, de hecho, muchas de ellas funcionan

como rasgos en alguna medida también implicados en la confección de las historias locales: la prevalencia del esencialismo y lo identitario como claves explicativas, la estimación de los localismos *per se*, la obsesión por señalar los orígenes, la mirada impuesta desde la elite cultural local, la validación de las políticas del patriarcado, la vigencia de escalas axiológicas regladas por valores y no por la pericia profesional, la perspectiva etnocéntrica y de clase. No en vano, ciertas lecturas críticas –como la de Eduardo Romano (2004)– llamaron la atención sobre las regalías políticas que estas narrativas herederas del nativismo decimonónico han brindado, como soporte ideológico indiscutible para continuar validando prerrogativas sociales y simbólicas de las elites que las impulsaron en el terreno cultural. Si la literatura nacional argentina resulta, en definitiva, un constructo poliadecuado que no representa a todos, lo mismo debe señalarse en el caso de las literaturas locales, la salteña entre ellas. Por eso, discutir tanto la gauchesca de Hernández como la representación de los gauchos de Dávalos equivale a poner bajo sospecha estas parcialidades inherentes, que devienen siempre insumos imaginarios políticamente capitalizables.

Los casos de conformación de la literatura nacional argentina y una literatura local como la salteña ponen de manifiesto distintos modos de participación en una discusión donde el territorio cobra relevancia, como espacio –y como ámbito figurado– en el que se ubican, se discuten y se piensan, en definitiva, formas de representación del mundo y sus sociedades. Si la literatura nacional, en principio, parece tranquilizar sus modos de autodelimitación aferrándose a la estabilidad de las fronteras nacionales, las literaturas locales amoldan sus experiencias desde visiones más proclives a defender como propio un espacio inmediato y reconocible –en su versión más cerrada, identificado con el terruño– donde las definiciones jurisdiccionales parecen poder aportar menos, ante el imperio de las esferas imaginarias de la cultura literaria local. Sin embargo, es en la última categoría que quiero discutir, la de literaturas regionales, donde se sedimenta con mayor insistencia una demanda apremiante por explicitar aproximaciones conceptuales (Molina y Varela, 2018).

La categoría literaturas regionales se contrapone desde su pluralidad a la única e inconfundible oficialidad de la literatura nacional argentina. Es una categoría que se formula entonces desde una estigmatización que la ubica en la periferia y que, en el terreno de los estudios literarios, ha ido ganado fuerza en términos conceptuales frente a otras denominaciones igualmente despreciadas

como literaturas del interior o literaturas de provincias. Por otro lado, si las literaturas nacional y locales persiguen modos de estabilidad que las ayudan a sostener homogenizaciones culturales imaginarias sobre la nación y lo local, las literaturas regionales deben patentizarse como entidades mutables. Para evitar superposiciones conceptuales, sobre todo con las literaturas locales, no pueden ser constreñidas bajo esas variables, deben señalarse como instancias artificiales donde lo territorial aparece redefinido por miradas de estudio que, atentas a situaciones puntuales, deciden establecer adecuaciones en la investigación. Guardan entonces un carácter siempre transitorio, desmontable, pues se reacomodan en función de perspectivas de análisis concretas. Así, entiendo las literaturas regionales como una categoría de análisis inestable, que se configura a partir de un necesario recorte (de fenómenos, discursos y prácticas vinculados con la literatura, ubicables en un territorio) y por lo tanto presenta, siempre, un sesgo metodológico. Las literaturas regionales no son invariables, no aparecen prefijadas *per se*, no pueden ser estabilizadas por la concurrencia de factores (geográficos, sociohistóricos, culturales, etc.). La apelación a esos elementos en clave casuística, en verdad, expone formas puntuales de interpretación de la presencia de factores con los cuales se quiere pergeñar una idea de literatura regional preexistente e invariable. Estos intentos son también históricos e historizables y resultan insuficientes o siempre discutibles como única variable explicativa. Así lo ejemplifica la arbitraria denominación que el desarrollismo impuso con la sigla NOA (noroeste argentino), una propuesta definida en 1967 durante el onganiato (Bazán, 1992: 432-429), cuando se remapeó en regiones el país –tomando como centro Buenos Aires– en función de proyectos de fomento económico que, para el caso del noroeste, tenía como núcleo irradiador a San Miguel de Tucumán. Cuando se emplea la designación literatura del NOA, se adscribe de algún modo a esta nomenclatura con los riesgos que ello implica, pues se subordina la autosuficiencia de los procesos de la cultura literaria a una variable sociohistórica donde se fotografió y programó un modelo de país que hoy resulta inexistente.

Para evitar estos cruces que nos entrampan en posicionamientos críticos de difícil argumentación, insisto en la relevancia de destacar el carácter de artefacto de las literaturas regionales, porque ello refuta de plano cualquier pretensión por validar las supuestas constancias distintivas que visiones tradicionales sobre el tema nos devuelven, en versiones sesgadas sobre la cultura literaria,

fácilmente redituables para las urgencias ideológicas reaccionarias de las elites y sus “notables” que, apoltronados en la sala de la moralina del pago, siguen comportándose, en buena medida, como administradores naturales de las literaturas locales.

Por el contrario, es necesario interpretar la categoría literatura regional como una instancia abstracta, que reconstituye y rearma los espacios culturales y sus literaturas en función de las urgencias de estudio que cada investigador requiere, cuando detiene la mirada en producciones y prácticas periféricas desde el centralismo excluyente de la literatura nacional y se ve en la necesidad de cartografiar fenómenos que allí se desconocen o se dejan de lado (Sosa, 2011). Este posicionamiento, que es al mismo tiempo teórico, metodológico y político, alberga libertades para redefinir territorialidades con fines de estudio. Para el caso de Salta y el noroeste, en particular, contribuye a derribar los acuerdos tácitos que exigen, por ejemplo, que jurisdicciones provinciales definan órdenes culturales, como las cinco –o seis provincias– que conformarían el noroeste.

El riesgo de no atender a los modos en que los propios procesos de territorialización de la literatura (con sus prácticas y sus discursividades) se van dimensionando termina por exigir sujeciones *a priori* que, casi siempre, no guardan constatación efectiva con el modo en que se van delineando los mapas inestables de las culturas literarias. Así, por ejemplo, un estudio que pretenda revisar las renovaciones de la narrativa del noroeste a partir de la posdictadura, habrá de sistematizar desde un corpus y sus prácticas satelitales un recorte *ad hoc*, en el que se materialice las transformaciones discursivas que interesa analizar, de modo que será el recorte del objeto de estudio el que terminará perfilando los contornos de la literatura regional incluyendo, naturalmente, sólo aquellos ámbitos culturales afines y no *a priori* las cinco –o seis– provincias comarcas que se le atribuyen al noroeste.

Establecidos ciertos parámetros conceptuales, puedo señalar ahora las muchas utilidades que esta despejada acepción de literaturas regionales nos reporta. En primer lugar, como anticipé, las literaturas regionales son objetos de estudio contestarios que nos permiten debatir, desde la vereda de enfrente, con lo metropolitano y el objeto literatura nacional argentina. Lejos de un afán revanchista o que coadyuve a alimentar ese discurso, tan plañidero como improductivo, que exige (en la clave localista del “porque es de acá”) la

necesidad de estudiar las literaturas regionales, lo verdaderamente importante es que, desde su propia desnudez crítica como artefacto de investigación, las literaturas regionales nos develan de manera especular las arbitrariedades presentes en la categoría literatura nacional argentina y, asimismo, autolegitiman la perspectiva crítica que las sostiene. Entonces, habilitan panorámicas de procesos más complejas, porque estos contrastes desnaturalizan miradas, son más enriquecedores en matices y, con ello, permiten la constatación de una dialéctica de pertenencias y exclusiones, de ortodoxias y heterodoxias, de diferentes espesores temporales procesuales –con sus faltas de sincronía, sus discontinuidades, sus falsas simetrías, sus correspondencias inexactas–, el contrabando de cruces y préstamos de autores y obras, es decir, permiten relecturas desde las dinámicas que los centros y periferias de la cultura literaria complejizan en todo momento.

Por otra parte, estas orientaciones conceptuales ayudan a establecer con mayor eficacia crítica relaciones contrastivas entre las literaturas regionales, por fuera del fiel de la balanza porteña. En muchos casos, poniendo a prueba la ductilidad de las posibilidades de estudio que brinda, la categoría literaturas regionales posibilita analizar fenómenos que debido a sus dinámicas propias atraviesan las fronteras nacionales e invitan a relecturas sobre la tensión argentino-latinoamericano, con tonalidades diferentes según la literatura regional que estemos analizando. Así, si por un lado puede pensarse en la constitución de diversas regiones de frontera como espacios de tráficos internacionales de la cultura literaria, lo suficientemente autodefinidos como para ser visualizados de modo particular; por otro, se puede redimensionar nuevos espacios culturales como los que articulan las producciones de Patagonia admitiendo confluencias independientemente de las fronteras de Chile y Argentina. Una circunstancia que ocurre de manera equivalente en el ámbito rioplatense con Uruguay, en alguna franja del litoral con Brasil y en el mundo andino o en el gran Chaco cuyas geografías literarias también intersectan ámbitos territoriales prescindiendo de las delimitaciones jurisdiccionales entre naciones.

Para ir cerrando, me gustaría indicar que algunos abordajes más recientes han intentado redefinir las discusiones, que vengo reseñando sobre producciones literarias situadas, por fuera de la disputa entre centros y periferias nacionales, para reinstalar la polémica o en definitiva complementarla –en términos no occidentales ni modernos–, como la tensión entre propuestas culturales

lugarizadas reactivas a los mandatos de la globalización que impone el capitalismo tardío (Palermo, 2011). Estas opciones críticas parecen adelgazar la compulsión, aún muy palpable, que las categorías literaturas nacional, locales y regionales continúan ejerciendo en los campos de la crítica literaria argentina, en el terreno de la enseñanza universitaria y, con distintos grados de resonancias, en todos los niveles educativos. Además, por supuesto, tampoco auxilian ante las dificultades especialmente ocasionadas por la incuestionable instalación –acrítica– de variadas nociones sobre literaturas locales y regionales, que todavía gobierna en la región del “sentido común” de muchos campos culturales y del saber. En este punto, si bien es innegable el contexto de inestabilidades institucionales globales y la expoliación fantasmal que han sufrido los estados modernos y sus discursos consuetudinarios como la literatura nacional, la prescindencia de una consideración de la perspectiva nacional –desde toda la amplia gama de reposicionamientos propios con que se han venido reensayando en Latinoamérica, al menos desde la segunda mitad del siglo XX–, paradójicamente entraña el riesgo de un recorte –imaginario y experiencial–. En tanto que estos presupuestos persisten con una operatividad gravosa en el fuero de las prácticas cotidianas que ejercemos como estudiantes y docentes de una provincia periferizada como Salta, donde enseñamos y/o estudiamos el amplio espectro de las literaturas argentina, locales y regionales, resulta imperioso continuar empeñándonos en la revisión crítica de estas categorías de funcionamiento multiarticulado –en clave historiográfica, metacrítica y didáctica–.

Bibliografía

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). “La Argentina del Centenario, campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos”. En: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel, pp. 161-199.
- Bazán, A. R. (1992). *El noroeste y la Argentina contemporánea (1853-1992)*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.

- Burucúa, J. E. y Campagne F. A. (1994). “Los países del Cono Sur”. En: A. Annino, L. Castro Leiva y F. X. Guerra (Dir.) *De los Imperios a las naciones: Iberoamérica* (pp. 349-381). Zaragoza: Iber-Caja.
- Dalmaroni, M. (2006). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y estado*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Edits.) (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, A. T. (2013a). *Cultura, sociedad y poder en la Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Martínez, A. T. (2013b). “Intelectuales de provincia: entre lo local y lo periférico”. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, 17 (2), 169-180.
- Martínez Zuccardi, S. (2012). *En busca de un campo cultural propio. Literatura, vida intelectual y revistas culturales en Tucumán (1904-1944)*. Buenos Aires: Corregidor.
- Molina, H. y Varela, F. (Dir.) (2018). *Regionalismo literario: historia y crítica de un concepto problemático*. Mendoza: UNCuyo.
- Nallim, M. A. y Blanco, M. S. (Dir.) (2017). *El otro centenario. Imaginarios literarios en Jujuy*. San Salvador de Jujuy: AveSol.
- Orquera, F. (Edic. y coord.) (2010). *Ese Ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un campo “cultural”: Tucumán, 1880-1975*. Córdoba: Alción.
- Palermo, Z. (2012). “De cánones y lugarizaciones”. En: L. Massara *et alii* (Dir.). *Literatura del noreste argentino. Reflexiones e investigaciones* (pp. 63-75). Vol. II. San Salvador de Jujuy: EDIUNJu.
- Quinteros, E. (2020). “Sociabilidades culturales. Salta, segunda mitad del siglo XIX”. *Americanía*, 11, 32-55.
- Rama, Á. (1985). *Las máscaras democráticas del modernismo*. Montevideo: Fundación Ángel Rama.
- Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la modernidad en América latina. Literatura y política en el siglo XIX*. México: FCE.

- Romano, E. (2004). “Culminación y crisis del regionalismo narrativo. En N. Jitrik (Dir.)”. En: *Historia crítica de la literatura argentina*, Vol. 9. Buenos Aires: Emecé, pp. 599-629.
- Sosa, C. H. (2011). “Literatura regional y escalas de estudio: algunas reflexiones teórico metodológicas”. En: L. Massara *et alii* (Dirs.). *La literatura del noroeste argentino. Reflexiones e investigaciones*, Vol. I. San Salvador de Jujuy: EDIUNJu, pp. 78-85.
- Sosa, C. H. (2015). “Refundaciones de la “salteñidad”: Juan Carlos Dávalos y su relectura del discurso nacionalista del Centenario”. En: N. M. Flawiá (Comp.). *Momentos, textos, escrituras (1900-1930)*. Buenos Aires: Corregidor, pp. 197-218.

Susurros de textos literarios en lenguas indígenas de Salta

Silvina Bravo y Anahí Salva

Universidad Nacional de Salta - CIUNSa

bravonormasilvina@hum.unsa.edu.ar - salva.anahi@gmail.com

Introducción

El presente escrito tiene como marco el proyecto de investigación N° 2494 “Los textos de enseñanza en proceso de alfabetización con población escolar indígena”. Desde los inicios del proyecto se han llevado a cabo diferentes prácticas en las que se han encontrado implicados el análisis y la socialización de textos pensados para la escolarización inicial de población intercultural bilingüe en la región baja del Chaco Salteño (Zidarich, 1998).

El proyecto de investigación mencionado, desde sus inicios, ha dialogado y ha trabajado con la cátedra de Educación Popular. La misma desarrolla sus actividades desde una perspectiva de Educación en derecho y el paradigma interseccional. El presente trabajo dará cuenta de una experiencia que ha puesto de manifiesto el abordaje de algunas lenguas indígenas de la provincia de Salta. La implementación de la actividad llevada a cabo con estudiantes de la materia desarrolló una propuesta de acercamiento a materiales didácticos y textos literarios en lenguas indígenas. Para ello, se abordó el concepto de interculturalidad en educación desde el derecho de los pueblos a alfabetizarse en su lengua materna. La propuesta se desarrolló en tres momentos:

1. Clase con participación de hablantes indígenas del equipo técnico de la coordinación de E.I.B y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El objetivo propuesto fue conocer las lenguas indígenas que se hablan

en el territorio provincial y la producción de textos que se ofrecen en las plataformas educativas del Plan de Lectura.

2. Escucha de material audiovisual de textos literarios.
3. Juegos con la técnica de susurros.

Marco descriptivo y teórico

El presente escrito pretende atender a las experiencias de los “susurros” presentados en lengua originaria realizados por estudiantes de la cátedra de Educación Popular de la carrera de Ciencias de la Educación (2022) con el material proporcionado por el Plan Provincial de Lectura. Consideramos un aporte valioso el compartir esta experiencia, puesto que nos permite reflexionar aún más sobre el concepto de heterogeneidad y considerar que muchos la desconocen (voluntaria o involuntariamente). Además, nos posibilita promover acciones de sensibilización desde la perspectiva del mundo indígena y desde sus propias voces. Al mismo tiempo, nos lleva a indagar en el concepto de diversidad cultural y lingüística, entendida como “sistemas simbólicos complejos y vivos, que albergan riqueza histórica y cultural. Incluye sus expresiones orales y escritas en todos los ámbitos, las comunidades de hablantes en todo territorio socialmente constituido y los procesos creativos de transformación lingüística que tenemos en la provincia de Salta” (Casimiro Córdoba, 2019: 28) para la visibilización de la riqueza lingüística con la que contamos y que ineludiblemente forma parte de nuestra memoria como sociedad.

En nuestro trabajo se sistematiza una experiencia vinculada con la diversidad de lenguas indígenas de la provincia de Salta, llevada a cabo en el 2022 en la cátedra de Educación Popular de la carrera de Ciencias de la Educación y la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Salta. La cátedra de Educación Popular nuclea, comunica y articula acciones entre diversos grupos y colectivos que trabajan en el ámbito de la Educación Popular en la región. Para ello, además del dictado convencional que se realiza en el ámbito de la educación superior con clases semanales en la Universidad, la cátedra pone énfasis en la puesta en marcha de acciones pedagógicas, de extensión e investigación en diálogo con espacios de referencia de la educación popular en la Ciudad de Salta y del interior profundo. Es preciso recordar que

la experiencia realizada también tiene como marco el proyecto de investigación N° 2494/0 “Los textos de enseñanza en proceso de alfabetización con población escolar indígena”. Desde los inicios del proyecto se han llevado a cabo diferentes prácticas en las que se han encontrado implicados el análisis y la socialización de textos pensados para la escolarización inicial de población intercultural bilingüe en la región baja del Chaco Salteño (Zidarich, 1998, 2007). El objetivo es recuperar la memoria social y experiencias pedagógicas tanto de estudiantes como de educadores populares, docentes e investigadores para entender las lenguas indígenas como lenguas vivas en el territorio y trabajar con ellas al interior de la formación de grado y en Espacios Abiertos. El eje transversal es superar las marcas de una educación monocultural y monolingüe; tanto como hacer(nos) conscientes del problema de racismo hacia nuestros pueblos indígenas que aún subyace en las relaciones sociales y espacios educativos. En este sentido, apostamos a fortalecer los procesos de revitalización de las lenguas como parte de las re-emergencias y re-existencias indígenas en el contexto actual. No debemos olvidar que Salta es una provincia plurilingüe y multicultural. Llevar a cabo esta experiencia, nos permitió materializar en los participantes que el mapa de la provincia no se agota con una sola cultura, ni con una sola lengua.

Experiencia susurros “Con nuestra voz”

La experiencia pedagógica “Susurros de textos literarios en lenguas indígenas de Salta”

1. Se presentó en la Usina Cultural el viernes 30 de septiembre de 2022.
2. Participación de los estudiantes de la cátedra de Educación Popular que se están formando en el ámbito de la educación. Así, en el paradigma de la diversidad, es posible imaginar que, desde el texto de la enseñanza, el docente conciba la presencia de las diversas lenguas que se encuentran en la provincia y promueva así, su fonética y gramática. Participaron también profesorado de la provincia, hablantes indígenas, junto con la coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y área de Políticas Estudiantiles del Ministerio de Educación de la provincia de Salta.
3. El objetivo fue promover acciones de sensibilización a la escucha de la lengua indígena de Pueblos de Salta, incluir en la formación de grado la

lectura de textos literarios en lengua indígena y reconocer producciones pedagógicas y literarias de escritores indígenas. Leer y escribir en lengua indígena resulta un desafío para el colectivo docente que se hace posible en el tránsito del imaginario un estado/una lengua para pensar la vida del aula un estado/diversidad de lenguas (Melgar, 2014).

Proceso de selección

En el proceso de selección del material para la actividad, el equipo de cátedra y hablantes indígenas de E.I.B. presentaron a los estudiantes videos grabados por el “Plan Provincial de Lectura de Salta” de literatura indígena. Entre ellos se vieron:

1. “La chuña, el loro y el gorrión” en Wichí Lhamtes
2. “La leyenda del armadillo” Wichí Lhamtes
3. “El Tigre y el Coicito”
4. “Leyenda de harina de algarroba”
5. Reflexiones
 - A. temáticas presentes en los relatos,
 - B. la relación de las comunidades indígenas con la naturaleza,
 - C. las diferentes lenguas desde sus propias voces,
 - D. los derechos y el respeto a las diversidades.

Material compartido

Colección titulada *Con nuestra voz*, proporcionada por el Plan Provincial de Lectura, compuesta de seis tomos que reúnen y entrelazan textos en diecinueve lenguas producidos por alumnos, docentes, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas de todo el país. Este material didáctico brinda un conocimiento, que proviene de la oralidad de los pueblos originarios, en el marco de políticas de articulación para la enseñanza con el objetivo de garantizar la inclusión y la igualdad de las trayectorias educativas.

A partir del material brindado, se les propuso a los estudiantes que eligieran unos textos y justificaran su elección.

Selección de poemas

1. “Huarpe”: trata del nombre de un cacique que lucha por amor a su tierra y, cuando muere, la luna le llora.
2. “Estoy pensando que ahora te vas de mi lado”: habla de los recuerdos y sentimientos de tristeza.
3. “Mielcita”: invita a endulzar el corazón con miel (quechua/kolla).
4. “La naturaleza en lo profundo”: cuenta sobre la Pachamama y los sabios ancestros.
5. “Mapu Tierra”: trata de nuestro origen, nuestra tierra, entre otros. Los hablantes de lengua indígena acompañaron el proceso, ya que nos enseñaron la pronunciación del quechua y guaraní.

Esto implicó todo un desafío, puesto que desconocíamos la fonética y la gramática de las lenguas. Además, nos enseñaron palabras como “imaynasha kashanki”, cómo está usted, y “allillami”, yo estoy bien, en guaraní “puama”, buenos días, “karuma”, buenas tardes.

La siguiente actividad fue el armado de susurradores

El susurrador es un tubo de cartón, que sirve para contar y transmitir cuentos, poesías, canciones, etc. a otra persona por medio de susurros; este sirve como una herramienta para amplificar el sonido y, a la vez, causar un efecto agradable en el oyente.

Adornar sus susurradores en relación con su poema

Por ejemplo, una estudiante utilizó lana de colores y explicó que el color verde para ella representaba la tierra y la espiritualidad. Asimismo, se acompañó la propuesta con un tendedero literario para los transeúntes armado con dibujos

realizados también por la cátedra, relacionados con sus poemas y unas tarjetas para regalar.

En la Usina Cultural de Salta, los estudiantes realizaron una promoción de la diversidad lingüística en el espacio público. Allí se dispersaron para hablar con la gente que pasaba por allí, ofreciéndoles susurrarles un poema en lengua indígena. La experiencia de diálogo con las personas fue en la mayoría de los casos bien recibida, ya que comentaron que nunca habían escuchado un recitado en lengua wichi o quechua. La escucha, asimismo, causó sorpresa y hasta desconcierto. Es decir que a pesar de que en Salta existen varias lenguas, no es lo común escucharlas en las calles.

Los estudiantes brindaron, además, información sobre el poema y la dirección de la página Educ.ar, que es el portal educativo del Ministerio de la Nación para que puedan ingresar y revisar el material propuesto en la plataforma sobre los libros en lenguas indígenas.

Ahora bien, esta práctica intercultural derivada de la experiencia tuvo como objetivo generar en los estudiantes no sólo el acercamiento, sino también la reflexión respecto de las lenguas dominantes y las lenguas minoritarias. Con la técnica implementada de los susurradores pudimos observar que en la recepción, los transeúntes que recibían el susurro se sorprendían, se extrañaban de la lengua que escuchaban y más aún se asombraban al conocer que estaban ante una lengua que aún se habla en Salta.

La formación de los futuros docentes en su experiencia de participación social se vincula con la praxis en dos direcciones, “de la universidad a la sociedad y de la sociedad a la universidad” (Moacir Gadotti, 2017), y con la comunicación, la concientización y la visibilización de la riqueza y diversidad de lenguas que tiene la provincia de Salta. Es decir que las prácticas universitarias que gestamos se sostienen en el principio de integralidad y “comunicación de saberes” y no de manera aislada, despegada de los procesos sociales. Esta perspectiva ancla en la freireana concepción antropológica del conocimiento, en la que nos conocemos como seres inacabados, incompletos, inconclusos y, de este modo, rompemos la unidireccionalidad impuesta por el asistencialismo (Visotsky, 2020: 10).

Conclusión

Esta experiencia nos permite pensar que estamos habituados a espacios educativos monolingües y que el abordaje en el aula con textos bilingües (lengua indígena/primer lengua y español/segunda lengua) no es lo habitual en nuestro contexto cercano. Recibimos y se recibe una educación monolingüística, ¿qué sucede en los contextos en los que conviven la lengua indígena como primera lengua y la lengua española como segunda lengua? ¿Por qué al día de hoy el docente bilingüe es el auxiliar que acompaña al docente de habla española en las aulas que se encuentran cercanas a las diversas comunidades que se hallan en la actualidad?

Además, a partir de esta experiencia surgen algunos interrogantes que nos ha dejado la implementación de la misma y que nos lleva a seguir reflexionado sobre la Educación Intercultural Bilingüe: ¿a más de 40 años de reconocimiento del derecho indígena continúan encontrándose ideologías que muestran el predominio de una lengua sobre otra en las aulas de los niveles obligatorios del sistema educativo?, ¿cuáles son los desafíos para la formación de maestros y las carreras de formación docente que pueden encontrarse al momento de pensar en el aula? y respecto de las lenguas minoritarias ¿qué es lo que sucede?, ¿faltan materiales y textos de enseñanza?

Pensar en la propuesta compartida nos insta a reflexionar sobre la necesidad de garantizar los derechos lingüísticos, culturales y colectivos. En el mundo actual, la homogeneización lingüística pone en riesgo el equilibrio ecolingüístico porque las lenguas minorizadas son vinculadas al lugar desigual que se les otorga dentro de una estructura social y un constructo ideológico, en consecuencia, tienden a desaparecer. La lucha por preservar la diversidad, pone en evidencia la resistencia a lo hegemónico que, desde varios sectores de la sociedad salteña, se continúa realizando.

Bibliografía

- Gadotti, M. (2019). “Extensión universitaria ¿para qué? Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la Educación Popular”. *Rev. Redes de extensión*. UNSur.
- Quantay, R. y Bravo, S. (2017). “Escrituras de maestros y auxiliares indígenas de escuelas del Chaco salteño”. En: *Ciencia que viene de esta tierra*. Salta: CIUNSa.
- Magendzo, A. (2003). “Pedagogía crítica y educación en derechos humanos”. *Revista de Pedagogía crítica*, año 2, N 2.
- Visotsky, J. (2018). *Atravesamiento de opresiones*. En *Guelman y Palumbo, Pedagogías descolonizadoras*. Buenos Aires: El colectivo.
- Visotsky, J. (2020). “La perspectiva de derecho de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las practicas, como ejes para la formación de grado y postgrado de las universidades”. *Revista Praxis*. La Plata: UNLP.

De centros y periferias. El microrrelato en el noroeste argentino

Gloria Carmen Quispe

Facultad de Humanidades de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta

Introducción

El microrrelato comenzó a difundirse, conocerse y cultivarse en distintos puntos del territorio argentino fundamentalmente en las primeras décadas del nuevo siglo, aunque sus antecedentes pueden rastrearse a principios del siglo XX. A pesar de ser notorio el crecimiento de la producción y la publicación microrrelatista (y minificcionista), el estudio teórico y crítico, aunque creciente, sigue siendo minoritario. Si bien en el último decenio han crecido sustancialmente los Congresos, Simposios, Jornadas, Encuentros sobre la minificción (y el microrrelato¹) y las publicaciones que reúnen estudios teóricos y críticos, el lugar de este género sigue siendo “marginal” en los estudios literarios y no forma parte de los intereses y preocupaciones de gran parte de los eventos académicos no específicos. Tal como señala Pujante Cascales, “la minificción se encuentra alejada del centro del canon de la literatura hispánica” (2015, 98). Y en el noroeste, de igual manera, la minificción disputa un lugar en el canon y el mapa de literario nacional.

¹ Con Tomassini y Colombo (1996), consideramos que “los términos ‘minificción’ y ‘ficción brevísima’ colocan el énfasis en la brevedad y en el estatuto ficcional de la entidades que designan sin hacer alusión a una clase de superestructura discursiva determinada.” En tanto supracategoría literaria poligénica (Andrés-Suarez, 2010), la microficción o minificción no puede ser considerada un género literario. El microrrelato, por su parte, es un tipo de minificción; es un texto literario ficcional en prosa breve o brevísimo en el que se puede rastrear o reconocer una estructura narrativa. El microrrelato sí posee estatuto genérico. En este trabajo, usaremos estos términos considerando estas diferencias.

En el presente trabajo nos interesa pensar la producción microrrelatista del noroeste argentino a la luz del trabajo de cuatro escritores: Luis Wayar (Jujuy), César Antonio Alurralde (Salta), David Lagmanovich y Alba Omil (Tucumán). En la cartografía minificcional argentina, el primero está ausente, el segundo de los autores sólo aparece en una par de antologías nacionales y en casi todas las antologías regionales; Lagmanovich, en tanto, goza de un amplio reconocimiento por su labor teórica y crítica relacionada con el microrrelato y por ser un cultor del género. Alba Omil, por su parte, a pesar de ser autora de uno de los primeros artículos teóricos sobre el microrrelato, haberse dedicado a la reflexión teórica del género y de cultivarlo, prácticamente no es mencionada ni como estudiosa ni como escritora. Alurralde y Wayar escribieron y publicaron en la década del ochenta, cuando no era una práctica extendida la escritura de microficciones como tales (microficciones de autor) y Lagmanovich lo hizo sucesivamente a partir del 2004, al tiempo que formalizaba su propuesta teórica sobre el microrrelato.

Pensar el microrrelato del noroeste argentino supone primero problematizar la noción de literatura regional, sus tensiones y sus ambigüedades. Esto, además de favorecer la delimitación del objeto de estudio, permite entender la dinámica del espacio sociocultural estudiado/en estudio (subsistema literario) y sus conexiones/fricciones con las Literaturas de la Argentina (sistema literario).

1.

El concepto de región y en consecuencia, el de literatura regional es problemático. Diferentes investigadores, estudiosos intentaron definirlo y delimitarlo desde perspectivas, temporalidades y espacios académicos distintos. Un interesante recorrido crítico por la historia del concepto con sus alcances y tensiones nos ofrece el libro *Regionalismo literario: historia y crítica de un concepto problemático* de Hebe Molina y Fabiana Varela. Las autoras tras ofrecer una síntesis crítica de los principales estudios en torno al concepto señalan:

[...] En consecuencia, estudiar un texto determinado como literatura regional significa analizarlo observando los tres factores fundamentales: cuál es el *locus* enunciativo que el autor implícito (como enunciador) reconoce como propio, qué sentidos produce esa lugarización, qué imagen de la región construye; en

definitiva, en qué región se sitúa, sea respondiendo a una poética regionalista como eje estructurador de su discurso, sea solo transmitiendo imágenes geoculturales del *locus* enunciativo (2018: 126).

En esta propuesta el espacio (lugar) sigue teniendo relevancia en tanto *locus* de enunciación o espacio referido. Claramente ese espacio no se limita a lo geográfico y político. Pues, tal como señala Rivas, “Las regiones geográficas son estables y, en general, permanentes; las políticas son arbitrarias y generalmente absurdas. El territorio de una región literaria abarca otras fronteras”. Esas fronteras son delimitadas por el sujeto que la “aprehende imaginariamente” (Kaliman, 1993). Dice Kaliman que “una determinada configuración regional no surge en nosotros por generación espontánea, sino que las adquirimos como parte del bagaje discursivo con el que nos formamos desde niños en el seno de la sociedad dada.” (1993: 9). La región, entonces, en palabras de Pablo Heredia, es un espacio mental o epistemológico; una forma de “percepción y aprehensión del mundo en el cual se habita...”

Justamente, Hernán Sosa (2011) repensando la relación entre el espacio y la producción literaria propone entender la región como un constructo metodológico móvil realizado desde la mirada específica del investigador y “en pos de objetivos concretos de análisis, acercando la noción de región literaria a la de hipótesis de investigación” (2011: 83).

2.

Atendiendo a estas propuestas teóricas, cuando hablamos de “el microrrelato en el noroeste argentino” privilegiamos aquellos espacios culturales en los que, a nuestro modo de ver, se desarrolló tempranamente la producción microrrelatista y la reflexión académica y no académica de lo que hoy se considera un género discursivo. Esta decisión metodológica (epistemológica) está movilizadora por la pretensión de ampliar el mapa de la microficción argentina a partir del reconocimiento de ciertas trayectorias autorales, la visibilización y la difusión de su producción literaria brevísima.

En este punto, creemos necesario apelar al par centro y periferia. Adolfo Colombres señala que entrar en esta dialéctica “es instalarse en una situación de

poder donde se instituye un otro y por lo común se lo estigmatiza, a la vez que se le niega o recorta su alteridad o el derecho a ella...” y agrega que “todo sistema simbólico posee su propio centro”. En el sistema literario argentino el “centro”, el espacio hegemónico, es Buenos Aires y más precisamente, la Capital Federal; pues concentra la oferta cultural, el mercado editorial, alberga las principales instituciones que participan en la construcción y el funcionamiento del campo cultural y literario que se proyecta como argentino sin serlo plenamente. Desde ese centro se instituye la llamada “literatura del interior”, la “literatura de la periferia cultural”, la literatura de la que ocasionalmente se “rescata” una muestra para estudiarla y ponerla en valor como si no lo tuviera. Esa relación de poder se replica en los otros espacios del territorio argentino. En una suerte de círculos concéntricos se establecen centros y periferias; cada centro (sistema simbólico) tiene (o construye) su propia periferia (Moisés, 2007). Sin embargo, es importante, tal como también propone Colombres, entender que lo llamado periférico no es el reverso del centro, no es su lado oscuro. Contrariamente, “el eje del discurso debe situarse en lo propio”, en afirmar la particularidad histórica para negar la condición subalterna y así, ocupar el centro de la vida social y cultural. En las “periferias”, que también son “centros”, la literatura y el arte acontecen a su propio ritmo, atravesados por el acontecer histórico, social y cultural. Carla Andruskevicz (2019), siguiendo la propuesta teórica de Deleuze de desterritorialización y reterritorialización, habla del reconocimiento de centros múltiples que a su vez propongan des- centramientos, “nuevas conexiones con territorios otros tanto geográficos como ideológicos, teóricos, críticos y disciplinares” (2019: 55).

Ahora bien, ¿qué pasa con el microrrelato? Aunque ha alcanzado una significativa popularidad en la segunda década del nuevo milenio, su lugar en el universo literario argentino es marginal respecto a otros géneros canónicos como la poesía, la novela, el cuento y el ensayo. Si bien crecieron las reuniones académicas (Congresos, Jornadas, Encuentros, Simposios) en las que su estatuto genérico sigue en discusión, en las que se socializa estudios de obras y autores/as particulares para poner en valor sus contribuciones estéticas y/o sus innovaciones, o para dar cuenta del entramado escritural, político e ideológico, el microrrelato y la microficción no forman parte de los ejes de discusión y reflexión en eventos académicos no específicos. Tampoco forman parte de los contenidos de la mayoría de los programas universitarios

de literatura argentina. En los últimos años, sí empezaron a ser incluidos en los manuales escolares del nivel secundario, aunque su lectura se encorseta muchas veces a la intertextualidad. Las investigaciones, las publicaciones (de libros, revistas, antologías) de la microficción circulan por un andarivel paralelo al resto de la literatura; continúan y se reafirman. Generan otro centro que busca desterritorializarse y establecer nuevas conexiones, aunque todavía sin mucho éxito.

De manera similar, al interior del mundo de la microficción argentina, hay espacios culturales (como Buenos Aires) que hegemonizan la dinámica literaria y legitiman a autores/as y sus producciones difundiendo en medios digitales y en antologías, los y las invitan a participar de eventos presenciales y virtuales², otros espacios como los de la región del noroeste tienen visibilidad solo a partir de ciertos autores que por distintos caminos llegaron a ser parte de la “cofradía” de la microficción.

En el nuevo milenio, con la proliferación de libros de minificción, el crecimiento relativo del público lector, la publicación de antologías nacionales e internacionales y de colecciones, los concursos, la circulación de minificciones por espacios virtuales como los blogs y las redes sociales, se amplió el terreno microficcional a cartografiar. Aunque son crecientes los estudios sobre esta forma breve, son mínimos los trabajos que se ocupan del fenómeno de las últimas décadas. Su atención está puesta fundamentalmente en autoras y autores canónicos y, según se trate de proyectos de investigación institucionales individuales o colectivos, también en autores que revisitan el terror gótico o autores de regiones literarias poco exploradas.

Forman parte del canon microficcional argentino Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Marco Denevi, considerados por la crítica como los clásicos (Lagmanovich, 2006), también Luisa Valenzuela y Ana María Shua, voces consagradas de los setenta y ochenta. Y más cercanos en el tiempo, podemos mencionar a Raúl Brasca y David Lagmanovich³. Ante la proliferación de microficcionalistas en el

² Uno de los eventos más significativo y abierto a la comunidad es las Jornadas de microficción que se realizan en el marco de la Feria Internacional del libro de Buenos Aires cada año desde hace quince años. En Perú y Bolivia replican estas Jornadas desde hace más de un lustro.

³ Otros escritores y escritoras de referencia son Juan Romagnoli, Ildiko Nassr, Eugenio Mandrini, Sandra Bianchi, Martín Gardella y Fabián Vique, quienes acompañan la escritura literaria con la reflexión teórica, la promoción literaria o la tarea editorial.

nuevo milenio y la escasez de trabajos que estudien esta temporalidad es un riesgo señalar qué otros escritores y escritoras son parte del canon. Tampoco creemos que sea necesario, como sí lo es ampliar (o completar) las historias del género reponiendo las omisiones que –voluntaria e involuntariamente– se realizaron y así esbozar una cartografía más representativa de la microficción en el país.

Entre los autores que escasamente son nombrados (y estudiados) está Enrique Anderson Imbert a pesar de, tal como lo expresara Alba Omil (1981), haber cultivado el minicuento desde su primer libro, *Lune de cendre* (1935), también Isidoro Blaisten que en los sesenta apostaba a la brevedad y a lo transtemporal. Y entre los escritores que habitan espacios culturales no hegemónicos, no se mencionan, queremos pensar por desconocimiento, al salteño César Alurralde o al jujeño Luis Wayar. El primero publicó su primer libro de microrrelatos – *Cuentos breves*– en 1984, año en el que Shua publicaba *La sueñera*. En ese libro, Alurralde reflexiona sobre el microcuento a partir de su propia escritura y ofrece un par de definiciones metafóricas. *Cuentos breves* inaugura la producción microficcional en el noroeste. En 1986, en tanto, Luis Wayar iniciaba la publicación de sus microficciones en la sección literaria del diario *Pregón*, habiendo hecho muestra de la predilección y del manejo de la brevedad y la concisión en 1966 con su microrrelato “En la frontera”, publicado en el primer número de *Piedra* (1966-1967), revista que junto a Pedro Raúl Noro, Alberto Espejo y Salma Haidar promovieron como formación cultural.

Otro caso singular es el de la tucumana Alba Omil, quien se ocupó tempranamente del estudio de lo que hoy llamamos microrrelato. En 1981, en su libro *Claves para el cuento*, le dedica un capítulo al minicuento. Su texto “Enrique Anderson Imbert y el minicuento” se publica en el mismo año en el que sale a luz “El microrrelato en México: Torri, Arreola y Monterroso” de Dolores Koch, considerado por todos los estudiosos especializados el primer artículo teórico-crítico sobre el género. Es probable que la escasa circulación del texto de Omil y sobre todo, su objeto de estudio (la narrativa brevísima de Anderson Imbert), haya determinado que apenas sea leída y en consecuencia, no sea considerada una pionera más en el estudio del microrrelato.

3.

Depositar la mirada sobre la literatura breve de estos escritores y poner en valor sus proyectos literarios así como también sus aportes teóricos y críticos favorecerá la reconstrucción del desarrollo del microrrelato en determinados espacios/centros culturales del noroeste. No solo nos interesan las materialidades discursivas sino también las relaciones que tuvieron con sus pares y con la tradición literaria (Gramuglio, 1992), las condiciones culturales en las que realizaron sus producciones, los modos de circulación de esas producciones y las instancias de legitimación que diseñaron.

A continuación apuntamos nuestras primeras aproximaciones:

1. La escritura del jujeño Luis Wayar está en íntima vinculación con el periodismo. Encontramos artículos de opinión de su autoría desde 1964. A partir de entonces, y con mayor o menor frecuencia, colaboró con textos literarios y no literarios en distintos periódicos y revistas del noroeste tales como “Pregón”, “El Tribuno”, “El intransigente”, “Norte” y “Pautas”. En el *Pregón*, diario más explorado por nosotros, Wayar publicó cuentos, poemas y lo que hoy denominamos minificciones y microrrelatos. Gran parte de su producción literaria se difundió solo en las secciones literarias de diarios y en revistas. Los textos que forman parte de nuestro corpus se publicaron entre 1986 y 1990 de manera alternada en dos columnas: “Sic, ídem y etcétera” y “Harina de otro costal”. Los textos que componen la primera columna son muy breves, desde las ocho hasta las cuarenta palabras. Los de la segunda, por su parte, tienen una mayor extensión. En “Sic, ídem y etcétera” es evidente, a partir de las diversas relaciones intertextuales que propone y de la composición discursiva, su formación letrada y su capital cultural. En “Harina de otro costal”, en tanto, se percibe la apuesta por la cultura popular y la tradición oral. Wayar es, como oportunamente lo demostramos⁴, precursor en Jujuy de esta forma breve.
2. César Antonio Alurralde fue un aficionado a la música (fundador, directivo y coreuta del Coro Polifónico de Salta) y a la pintura, cultivó con soltura la

⁴ En tesis de licenciatura inédita: “¿Microficción en Jujuy en la década de los ’80?: Análisis y clasificación de los textos de las columnas “Sic, ídem, etcétera” y “Harina de otro costal” de Luis Wayar publicados en el Suplemento Dominical del diario *Pregón* (1986- 1989)”.

poesía (coplas, haikus), el cuento y el microrrelato. En este último género publicó, en 1984, *Cuentos breves*, el primer libro de microrrelatos en la región. Aunque encontramos antecedentes de estas formas breves en los 60⁵ y los 70⁶, el libro del escritor salteño es un hito porque es el primero compuesto íntegramente por doscientos treinta y un (231) microrrelatos y porque en el prólogo, Alurralde, a partir de su propia práctica escrituraria, reflexiona e intenta definir y caracterizar sus textos. El salteño continuó practicando sistemáticamente la escritura brevísima; publicó en el 2006 *Cuentos bonsáis* y para el 2011 ya tenía escrito *Cuentos para leer con lupa*⁷, libro que se sumó a *Obra narrativa* (2013), una compilación promovida por la Secretaría de Cultura de la provincia de Salta⁸. En su obra literaria, lo popular tiene un lugar destacado. Apelando a la sabiduría y al ingenio popular y despojando a su escritura de todo artificio innecesario busca llegar a un amplio público lector. Esa búsqueda de lectores, probablemente, es la que motivó la realización de plaquetas de su obra en su pequeña editorial artesanal “Puentipalo” y su distribución entre quienes se mostraban interesados en su escritura. Muchas veces, en evidente gesto de legitimar su obra, acompañaba esas plaquetas con una separata de un artículo crítico de Alicia Chibán en el que la investigadora salteña trabajaba sus *Cuentos breves*. La activa participación de Alurralde en el campo literario local ocurre con la publicación de su primer poemario *Nubes al garete* de 1978, desde entonces no deja de dar a conocer su obra a través de ediciones de autor y plaquetas. Llamativamente, el reconocimiento a las contribuciones de Alurralde al género es relativamente reciente. Si bien sus textos se incluyeron en un par de antologías regionales y traspasó los límites provinciales con su participación en la Feria del libro de Buenos Aires en el 2011, su obra prácticamente no ha sido estudiada.

3. Alba Omil tiene una destacada trayectoria académica. Fue premiada en los géneros cuento y ensayo. Tiene una variedad de artículos críticos y libros

⁵ En *Requiem y otros cuentos* (1962) de D. Lagmanovich, encontramos un par de textos brevísimos, serían las primeras muestras de lo que lo hoy llamamos microrrelato.

⁶ En 1974 Rogelio Ramos Signes publica en *El cuento. Revista de imaginación* sus primeros microrrelatos, cuatro en total.

⁷ En una separata preparada por el mismo autor para su participación en la 3ra Jornada Ferial de Microficción (Feria Internacional del libro de Buenos Aires, 2011), incluye una selección personal de textos de sus tres libros de microrrelatos, explicita: “Microrrelatos que corresponden al libro sin editar: “Cuentos para leer con lupa”.

⁸ En la primera parte de la compilación se incluyen los cuentos de *Los nadies* (1983) y *Los carenciados* (1993), también *Otros cuentos* que fueron premiados y/o premiados en la prensa local.

publicados. El microrrelato tuvo un lugar destacado en sus investigaciones, además del texto pionero de 1981 que mencionamos, publicó: *El microrrelato y otros ensayos* (2000) y *Cómo escribir un microrrelato* (2016). En el primero, en un artículo específicamente, profundiza la reflexión esbozada en su texto anterior y ya no se refiere a esta forma como “minicuento” sino como “microrrelato”; entre otras cosas, señala sus rasgos, se detiene en los aspectos sintácticos y semánticos, y en la proximidad que tiene con la poesía. En otro artículo del mismo libro se refiere a los microrrelatos de Enrique Anderson Imbert. El segundo libro es una maduración de sus trabajos previos y de los talleres de escritura de micro que ofreció en distintos momentos. También publicó la antología *Microrrelatos en el mundo hispanoparlante* (2006). Los libros que mencionamos prácticamente no son conocidos por quienes estudian el género; solo otro tucumano, Guillermo Siles, la cita en su libro *El microrrelato hispanoamericano*. Omil acompañó la reflexión teórica con el ejercicio escriturario; *Con fondo de jazz* (1998) además de ser uno de los primeros libros de microrrelatos escrito por una mujer en el noroeste, inaugura una serie de libros dedicada al género: *Bestiario erótico y otras historia de animales* (2006), *De nieblas y fulgores* (2013), *Puebla, recuerdos y ensueños* (2013) y *Los ojos de Medusa* (2015).

4. David Lagmanovich, de los escritores presentados y que forman parte de nuestro corpus, goza de un amplio reconocimiento en el mundo académico no solo por los aportes que hizo al estudio del microrrelato sino por la variedad de trabajos que realizó sobre la literatura latinoamericana y la literatura argentina. Su libro *El microrrelato. Teoría e historia* (2006) es de consulta ineludible para quienes se interesan por el género; es el resultado de una larga y seria investigación que empieza a definirse con “Hacia una teoría del microrrelato hispanoamericano”, texto de 1996 que forma parte del dossier de la *Revista Interamericana de bibliografía* en el que publican investigadores hispanohablantes que en la actualidad son voces referentes. Lagmanovich también se dedicó a cultivar el microrrelato; *La hormiga escritora* (2004) es el primero de otros ocho libros (*Casi en silencio*, 2005; *Menos de cien*, 2007; *Los cuatro elementos*, 2007; *Las intrusas*, 2007; *Historias del Mandamás y otros relatos*, 2009 y *Memorias de un microrrelato*, 2010). Lagmanovich ejerció, de alguna manera, un magisterio en Tucumán. Su tarea tuvo continuidad en Ana María Mopty, quien además de cultivar el género, se ocupó de visibilizar

la producción microrrelatista del noroeste argentino con sus antologías *Panorama del microrrelato en el Noroeste Argentino* (2004), *Microrrelatos del Noroeste Argentino. Antología* (2013) y *En las tierras de David* (2022) y de realizar un estudio crítico del género en *El microrrelato en Tucumán y el Noroeste argentino* (2010). Del noroeste, Tucumán es la provincia que tiene la mayor cantidad de microrrelatistas. Otro autor cercano a Lagmanovich y que se destaca por su escritura, por la reflexión sobre el género y por su labor como promotor es Rogelio Ramos Signes. Su antología *Monoambientes* (2008) suma otras voces al *Panorama* trazado por Mopty unos años antes. Estos escritores junto a Julio Estefan, Mónica Cazón, Liliana Massara y Nora Scarpa Filsinger desde la Asociación David Lagmanovich⁹ promueven Encuentros y Jornadas de microficción que buscan afianzar el vínculo con otros espacios culturales, mapear las escrituras emergentes y consolidar la producción brevísima en la región para reposicionarse en el territorio nacional. Estas actividades de promoción y visibilización probablemente hayan influido en el crecimiento significativo de autores tucumanos interesados en el microrrelato. El contraste de *Fervor de Tucumán* y *En tierras de David* – ambas antologías de Mopty- puede darnos una idea de ese crecimiento. Frente a otros centros culturales, Tucumán apuesta a una integración regional¹⁰.

4.

Para finalizar, el estudio de la producción microrrelatista de estos cuatro autores de diferentes espacios culturales del noroeste nos desafía a poner en evidencia las relaciones de poder que operan entre las formaciones e instituciones centrales y las periféricas, a indagar en los modos de circulación y los dispositivos de

⁹ En los últimos años, se incorporaron como miembros Carlos Sanchez, Gabriela Palazzo, Estela Porta, Marita Pilán, Adriana Lucero y Marisa Guanca.

¹⁰ La participación del resto de los espacios culturales que estudiamos en la dinámica cultural y literaria de la región se da fundamentalmente a partir de ciertas figuras. En el caso de Jujuy a través Ildiko Nassr que se proyecta a nivel nacional e internacional como referente; en el caso de Santiago del Estero con el fallecido escritor Antonio Cruz que promovió reuniones académicas nacionales e internacionales y realizó una antología que aspiraba a instalar el nombre la provincia en la cartografía microficcional. En Salta, desde hace un par de años dinamiza y promueve el microrrelato el grupo Microsfera, los talleres de lectura y escritura han despertado el interés de un nuevo público. Los otros referentes Alurralde, Slodky y Lastero han desarrollado su escritura de manera aislada o a partir del vínculo con escritores de otras provincias.

legitimación de las prácticas discursivas literarias. Nos interesa poner en valor las contribuciones de Alurralde y Wayar en un momento en el que el estudio sistemático del microrrelato desde la academia comenzaba a transitarse, en el que la escritura (narrativa) brevísima –aunque existente desde hace décadas– todavía era una práctica esporádica, un ejercicio de experimentación del cuento. También ponderar el lugar que tiene la oralidad en su producción microficcional; hablamos de la tradición oral y también de la oralidad de la vida cotidiana, con sus matices ingeniosos, lúdicos y metafóricos. No menos importante es que el desarrollo de sus proyectos literarios no está ligado al mundo académico sino a la música, la pintura y el periodismo.

Lagmanovich y Omil, en cambio, pertenecen a la academia. Creemos que, en sus casos, la escritura literaria ocurre y se fortalece con la reflexión teórica sobre el género y el estudio crítico de un determinado corpus. Además, nos interesa desentrañar qué operaciones determinaron que Alba Omil fuera olvidada o menospreciada por la crítica especializada y que sus textos no sean recuperados en las antologías regionales y nacionales. Ni siquiera es mencionada por su colega Lagmanovich en la “Crono-bibliografía del microrrelato hispánico”, a pesar de que su libro *El microrrelato y otros ensayos* (2000) fue publicado por la UNT, institución en la que también ejerció la docencia. Aunque es prematuro conjeturar, creemos que el “borramiento” de Omil es una expresión más del patriarcado.

Bibliografía

- Alurralde, C. (2006). *Cuentos Bonsáis. Cuentos brevísimos*. Salta: Maktub.
- Alurralde, C. (2013). *Obra narrativa*. Salta: Fondo Editorial Secretaría de Cultura de la provincia de Salta.
- Andruskevicz, C. (2015). “Conversaciones en torno a la literatura *regional y territorial*”, en Santander, C.; Andruskevicz, C. y Melo, C. *Territorios literarios e interculturales. Investigaciones en torno a autores misioneros y sus archivos*. Posadas, Misiones: Ediciones Autores territoriales.

- Colombres, A. (2010). "Centro y periferia". Revista *La Puerta FBA* N° 3, pp. 25-30.
- Gramuglio, M. T. (1992). "La construcción de la imagen". En: *La escritura argentina*. Santa Fe: Ediciones de la Cortada, UNdL.
- Moisés, J. C. (2007). "Arte en las márgenes: centro y periferia". Revista *El Camarote*, 12, pp. 5-13.
- Molina, H. y Varela, F. (2018). *Regionalismo literario: historia y crítica de un concepto problemático*. Mendoza: UNCuyo.
- Omil, A. (1981). "Enrique Anderson Imbert y el minicuento". En: *Claves para el cuento*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Omil, Alba (2000). *El microrrelato y otros ensayos*. San Miguel de Tucumán: Ediciones del Rectorado- UNT.
- Lagmanovich, D. (1999). *Microrrelatos*. Buenos Aires – Tucumán: Cuadernos de Norte y Sur.
- Siles, G. (2007). *El microrrelato hispanoamericano. Formación de un género en el siglo XX*. Buenos Aires: Corregidor.
- Sosa, C. H. (2011). "Literatura regional y escalas de estudio: algunas reflexiones teórico metodológicas". En: Massara, Liliana; Nallim, Alejandra y Guzmán, Raquel (Dir.) *La literatura del noroeste argentino. Reflexiones e investigaciones*. Vol.I. San Salvador de Jujuy: EDIUNJu, pp. 78-85.

Todos se van... Nieve se queda en la isla de su diario

Martha Barboza

Sede Regional Tartagal e/trans. a Facultad-UNSa.

mcarboza05@gmail.com

Afuera me siento en peligro,
adentro me siento confortablemente presa

Wendy Guerra, *Todos se van*

Historias de vida, relatos de vida, escrituras del yo, son algunos de los nombres que ha recibido el discurso autobiográfico, un género tan complejo como polémico, que en las últimas décadas ha cobrado un nuevo protagonismo como práctica escrituraria y como objeto de nuevos estudios y enfoques teórico-críticos. Tal complejidad se proyecta, asimismo, en las diversas expresiones o subgéneros que se incluyen dentro del campo de la autobiografía: memorias, cartas, ensayos personales, crónicas, testimonios, diarios y autobiografías propiamente dichas comparten características que los diferencian y asemejan al mismo tiempo como discursos narrativos del yo. Si bien todos ellos construyen sus relatos en torno a la voz de un sujeto investido en la primera persona gramatical, rasgo distintivo de su adscripción genérica, constituyen textos en los que se evidencian cuestiones tales como los modos de configuración del sujeto del enunciado/enunciación, ¿se trata de autorrepresentación, autoficción, autofiguración? O la relación entre ficción y realidad, ya que los límites entre ambas se debilitan, se borran, generando un texto fronterizo, condición que se ve reforzada, además, por la inclusión de enunciados provenientes de otros géneros discursivos y literarios. Situación ésta que deriva en la interminable discusión sobre si los textos autobiográficos son o no literarios, sobre todo teniendo en cuenta el

carácter híbrido de muchos de ellos, problemática a la que ya, en 1927, hacía referencia Juri Tinianov (citado en Hierro, 1999) al considerar que el diario, una de las formas autobiográficas, ocupa un lugar fronterizo en el desarrollo de los géneros. En este sentido, por su carácter marginal con respecto a los géneros literarios convencionales, el diario no ocupa un lugar destacado en la historia literaria; “su importancia y excepcionalidad están más asociadas al vínculo que ejerce este tipo de escritura sobre quien lo escribe y quien lo atesora como un espacio que resguarda su mundo personal” (González Otero, 2017: 154).

Precisamente, el diario íntimo es la forma narrativa elegida por Wendy Guerra para su primera novela *Todos se van* (2006), escrita, según la autora, a partir de sus historias de vida reunidas en los diarios de su infancia y adolescencia, tal como ella misma lo expresa en una entrevista cuando afirma que la decisión de publicar esta novela surge, en 2004, luego de la muerte de su madre y del encuentro con esos diarios manuscritos. Wendy Guerra regresa, como adulta, a un texto primigenio para reproducirlo, convertirlo en un diario novelado, en un nuevo texto único e irrepetible, para instalarlo en una nueva cadena de la comunicación discursiva. De esta experiencia de pérdida y reencuentro, surge lo que llama “diario novelado”, denominación que se justifica en el hecho de que esta novela no está dividida en los tradicionales capítulos, sino en dos apartados titulados “Diario de infancia”, que abarca desde 1978 a 1980 y “Diario de adolescencia”, de 1986 a 1990. El primero está precedido por una reflexión previa cuya finalidad es justificar y explicar los motivos de su publicación. Y el segundo Diario finaliza con el subapartado “Recuento y confesión”, a modo de epílogo. En consecuencia, un primer abordaje crítico no puede eludir los elementos formales y discursivos propios de este subgénero autobiográfico, que, además, es capaz, al mismo tiempo, de mantener cierta correspondencia con el mundo real y de construir un yo puramente textual, ficticio, de acuerdo con las leyes concretas de la escritura. De ese modo, tanto los elementos ficcionales como los referenciales “son alimentados en un hibridaje que supera estas nociones limitadas; y el diario con sus múltiples recursos formales, integra este paralelo en textualidades diversas muy propias de su naturaleza experiencial y vital (Luque Amo, 2016: 283).

Como práctica escrituraria, el diario íntimo cuenta con una larga historia, discurso amorfo, híbrido, oscilante, que no se deja atrapar fácilmente por las especulaciones de la teoría. La construcción (¿invención?) de un yo, su historia/

vida, en un tiempo y en un espacio determinados, es un rasgo que comparte con otros subgéneros autobiográficos, pero en el caso del diario íntimo, este procedimiento narrativo se somete a la marca ineludible que lo distingue: el despótico orden del calendario, “está sometido a una cláusula de apariencia liviana pero temible: debe respetar el calendario. Éste es el pacto que sella. El calendario es su demonio, el inspirador, el compositor, el provocador y el guardia (Blanchot, 1992: 207). En *Todos se van*, este orden se presenta de dos maneras: en “Diario de infancia”, Nieve Guerra, la protagonista, sólo consigna mes y año en cada uno de los relatos, probablemente, como un modo de condensar, en estos bloques temporales, la selección de experiencias y acontecimientos que más huellas han dejado en su vida. Aquí, el diario funciona como una trinchera que le permite a Nieve Guerra refugiarse, resguardarse de un exterior que la acosa y bombardea desde una cotidianidad que se le torna insoportable, donde dominan los abusos y crueles castigos físicos del padre, el hambre, el abandono en un orfanato, la separación de la madre. El diario se convierte en el refugio de una subjetividad que responde también con sus municiones para resistir los embates de un mundo que no es el suyo, que le es ajeno y hostil:

Mi padre me fue arriba y me golpeó la cabeza contra la mesa. Pensé que me sacaba el ojo. (...) Me dio duro en la cabeza, (...). Me agarró el pelo y lo haló, me arrancó dos mechones grandes que están en la libreta. Me dio duro, pegándome la oreja contra la mesa. Las hebillas me hirieron, la madera sonaba como si se fuera a romper. Me salió mucha sangre porque el hierrito de la hebilla se me incrustó en el cráneo. Me costó sacármelo. (...) Me dejó atontada, ni siquiera recuerdo lo que gritaba, ni siquiera recuerdo por cuál de las cosas me pegó. Seguramente por decir que no había comido. Tengo hinchado el cachete y no escucho bien del oído izquierdo. La boca está un poco inflamada. Me da miedo salir al comedor. Pero tengo hambre, la barriga me suena como los trombones que tocan en la retreta del parque (Guerra, 2006: 12).

En cambio, en “Diario de adolescencia”, las historias se someten al rigor del orden calendario (día, fecha, mes y año), para fijar en un tiempo preciso y para no olvidar cada momento vivido en esta etapa de su vida, más próxima a su presente de mujer adulta. Además, es en esta etapa en la que la escritura del diario íntimo se asocia a la adolescencia; en ella la expresión de la subjetividad adquiere relevancia por cuanto la protagonista se encuentra en proceso de construcción de su yo, cuestiona su yo actual y proyecta su yo ideal o deseado

de manera permanente en todas las situaciones cotidianas, lo que se representa, en la escritura de su diario íntimo, donde la joven trata de reconstruir su mundo interior y sus vínculos con el mundo exterior a través de su lucha por la búsqueda de identidad: lo que quiere y no quiere ser. Y ambos mundos, vistos desde el punto de vista de esa primera persona, se muestran desde una perspectiva subjetiva y sesgada (Franco González, 2019: 100):

Nieve en el espejo. Mis ojos se alargan como almendras, soy breve como un dibujo japonés. El pelo lacio ha crecido y cae suelto hasta mis senos pequeñísimos que contrastan con mis piernas, mis nalgas, mis caderas y mis pies tan fuertes. Soy una niña, soy una mujer, también un demonio que recita versos incomprensibles y pinta muy mal. Mi cuarto es un refugio de juguetes y lienzos. Una vida adulta ahogada en fragmentos de juegos infantiles. ¿Quién seré yo? Un poco de todo, un poco de nada, un rompecabezas de lo vivido. Soy Nieve en La Habana (Guerra, 2006: 56).

Siguiendo a Bajtin (1985) (siempre se vuelve a él), cabe ahora la siguiente pregunta: ¿Cuál es la intencionalidad o voluntad discursiva de quien escribe un diario íntimo? El sujeto de la escritura se constituye en emisor-receptor en tanto dialoga consigo mismo (p. 266-267). Su vida, objeto de su discurso, se construye a partir de determinadas condiciones y de acuerdo con el propósito que la diarista pretende lograr a través de él. Así lo manifiesta, en este caso Wendy Guerra, autora de la novela, en su reflexión inicial: “Desde que supe leer y escribir me confesaba entre sus páginas. (...) escribía a escondidas para encontrar el exorcismo en una salida que aún no tengo” (Guerra, 2006: 1). Y Nieve Guerra, *alter ego* de Wendy, autora ficticia del diario novelado, expresa:

Toda esa carga la lleva mi cabeza y si la vierto en el Diario es para aliviarme, para intentar postergar lo que no comprendo, Por eso siempre vuelvo a él. Aunque quiera dejar de escribir al final regreso; éste es mi “túnel popular”, mi “refugio de guerra”, mi escondite secreto, mi verdadero confesor” (Guerra, 2006: 52).

Wendy Guerra (autora real) y Nieve Guerra (autora ficcional) se relacionan de manera directa, pues comparten apellido; actúan como dos conciencias, dos sujetos cuya relación dialógica contribuye a la comprensión del diario. En este sentido, y siguiendo la tipología propuesta por Genera Pulido Tirado (en

Amícola, 2007) para clasificar los textos autobiográficos, teniendo en cuenta los modos de construcción o emergencia del yo en los mismos, el diario de Nieve Guerra combina, en su espacio discursivo, dos de los tres tipos indicados por la autora: por un lado, se manifiesta la emergencia o presencia directa del yo en primer grado, propia de los diarios y, por otro, la emergencia del yo disfrazado, en segundo grado, tal como se presenta en una novela-diario o diario novelado, a través de la proyección/construcción discursiva de un sujeto de la enunciación-enunciado.

La intencionalidad discursiva de Wendy Guerra se proyecta especularmente en la de Nieve Guerra: narrar sus vivencias cotidianas en el diario, refugio de su soledad, de su aislamiento, inseguridades y padecimientos. Es decir que la intención de decir(se), de hablar(se), de confesar(se), desde una posición individual y subjetiva determinan la elección de hacerlo a través del diario, por lo que su discurso se aplica y adapta al mismo.

En el espacio discursivo del diario, confluyen, se entrecruzan y superponen, enunciados propios y ajenos, aquellas *otras voces* con las que indirectamente dialoga y a las que responde (la madre, el padre, amigas, parejas, el Estado a través de sus diferentes representantes...). Así, va construyendo su posición a partir de la interrelación que entabla con esos otros enunciados provenientes de las otras voces con las que convive y a las que responde. Estas respuestas-reacciones son introducidas en el relato, de distintas formas e incluso polemizando con algunas de esas otras voces: opiniones directas sobre determinados temas, citas literarias, fragmentos de canciones, cartas, etc. (Bajtin, 1985: 280-282):

Hoy en el juicio el salón estaba lleno de amigos de mi padre y personas desconocidas. Escuché decir cosas terribles sobre mi madre, ‘problemática y difícil’. Palabras como “degradación moral ante los niños (...) todo lo que dijeron de mi madre fue malo. Para mi padre sí había muchos halagos (Guerra, 2006: 7).

El diario, más allá de su aparente monologismo, se presenta así como un discurso atravesado por matices dialógicos que conforman el pensamiento de su autora, y ello, porque como afirma Bajtin (1985) “(...) nuestro mismo pensamiento (filosófico, artístico, científico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión del nuestro” (p. 282).

Esas otras voces, esparcidas a lo largo de ambos diarios, con las que Nieve Guerra, niña y adolescente, dialoga, se enfrenta y en no pocas ocasiones cuestiona, son las que también permiten construir el contexto sociohistórico, político y cultural de Cuba, entre los años 1978 y 1990: momentos de cambios, crisis económica, prohibiciones, censura, control estatal, todos vividos desde la mirada y experiencia de la protagonista en los distintos ámbitos que las circunstancias y las decisiones de otros la colocan: la escuela, el orfanato, el Consejo Disciplinario, los “escraches” obligados a los que se van de la isla, el Concentrado Militar para entrenamiento de niñas, la Escuela de Arte, el encuentro con Fidel Castro, su casa barrial y popular frente a la de Osvaldo (su primera pareja), una lujosa mansión europea, una isla en la isla, la radio donde trabaja su madre y su clausura. Situaciones que llegan a su punto culminante, en 1989, con la caída del muro de Berlín y las repercusiones que genera en la isla y particularmente en Nieve y en su madre:

Invierno de 1989. (...) Radio Exterior de España está dando la noticia de la caída del Muro de Berlín. Se derrumban los muros, la gente le da con todo y ya parece una epidemia de comentarios que vienen en susurros, entran y salen de la casa a la escuela y de la escuela a la calle. (...) mi madre dice que un día ella se va derrumbar como el muro, porque no tiene fuerzas para levantar otro, ella sin muros no sabe vivir, el muro es su barricada, en él se protege, aunque lo odie, allí vive detrás de él. (...) No me imagino cómo podemos romper aquí un muro de agua, amorfo y profundo. (...) ¿Qué será de nosotros? (Guerra, 206: 73).

La proyección íntima del yo en la narración pone de manifiesto una subjetividad “a través de representaciones simbólicas culturales, sentimientos e ideologías que sirven para construir marcas singulares del yo como perteneciente a un grupo social particular” (Torres, citado en González Otero, 2017).

El diario es el espacio de la dispersión fragmentaria propia de su práctica cotidiana, pero también es la acumulación y recolección de citas (propias y ajenas), historias recogidas en el día a día de su existencia, de su (con)vivencia consigo misma y con los otros. La introspección, como búsqueda de la intimidad, de la soledad y el aislamiento, juega dialógicamente con las palabras de los otros. Sin embargo, esta instancia en la que Nieve Guerra se configura como la única destinataria que emite su mensaje para sí misma, en la esfera de lo

íntimo, privado y secreto, se altera cuando ella entrega algunos volúmenes de su diario a Antonio, con quien ha entablado una relación amorosa fugaz, pero intensa. De ese modo, las reacciones propias y ajenas confluyen y se confunden en el nuevo espacio comunicativo generado a partir de su “apertura” a otro destinatario, quien con su lectura y respuesta “invade” un territorio hasta ese momento bloqueado a otros considerados ajenos y extraños para sí misma:

Cuando cerré la puerta busqué en el baúl de la escalera y saqué dos ejemplares al azar y arranqué de la cama el que estaba terminando. Entonces abrí la puerta para correr hasta él y allí estaba, esperándome y esperándolos (...) No sé, no sé, no sé cómo diablos le he dado este Diario, tengo que ser sincera al menos aquí: le confié tres volúmenes. Siempre escondo el Diario de los hombres. Hoy se lo entrego a un desconocido, alguien que vino a filmar y dijo llamarse Antonio. Un préstamo, prestar mi ropa interior, mi vida, mis escondites, prestar el secreto. ¿Cómo hice esto? (Guerra, 2006: 74-75).

Todos se van, diario de diario, funciona como un muro de contención, de defensa y confesión que Nieve (Wendy) Guerra ha construido para refugiarse y para, desde allí, resistir a la soledad y al abandono recurrente que atraviesa su vida. Todos/as con quienes ha entablado una relación afectiva terminan yéndose de la isla, como su padre, Fausto (la pareja sueca de su madre), Osvaldo y Cleo (su amiga poeta) o como Antonio, a un insilio forzado: “Querido Diario: todos se van, todos me dejan. Algunos se van hacia afuera, Antonio hacia adentro” (Guerra, 2006: 81)

El diario íntimo de Wendy Guerra, en tanto enunciado extraliterario con sus límites formales y discursivos es sometido a un proceso de transposición que lo convierte en obra literaria (el diario novelado), lo cual implica cambios en su sentido total, pues sobre ella recaen los ecos de otras voces y la propia voz de su autora. De este modo, este nuevo texto no solo existe en sí y para sí, sino también para el/la otro/a, un/a tercero/a potencial. Se configura como el espacio de escritura donde la realidad, la imaginación, la ficción, la invención constituyen los hilos de un entramado narrativo en el que el desdoblamiento del yo de la protagonista, instaurado como sujeto de la enunciación-enunciado, va trazando, en el recorrido espacio-temporal de su escritura, distintas imágenes de sí misma. Historias mínimas de vida, de una subjetividad compleja, fragmentada, en diálogo y confrontación con las otras voces que conviven con ella, en un contexto familiar y sociocultural percibido como indiferente y ajeno a sus expectativas.

Bibliografía

- Amícola, J. (2007). *Autobiografía como autofiguración*. Buenos aires: Beatriz Viterbo.
- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blanchot, M. (1992). *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Franco González, V. (2019). “Análisis del discurso autoficcional en los adolescentes: la subjetividad a través del diario”. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 31, pp. 97-115.
- Guerra, W. (2006). *Todos se van*. Madrid: Bruguera.
- Hierro, M. (1999). “La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo”. *Mediatika*, 7, pp. 103-127.
- González Otero, A. (2017). “El diario: La escritura autobiográfica en su dimensión sociocultural y sus posibilidades cognoscitivas y creativas”. *La Palabra*, (30), pp. 151 – 167.
- Luque Amo, A. (2006). “El diario personal en la literatura: teoría del diario literario”. *Castilla. Estudios de Literatura*, 7, pp. 273-306. En línea: www.uva.es/castilla.



sección
04 | Problemas actuales
del ámbito de la
Lingüística

Lingüística: historia y sistema

Cárdenas Viviana Isabel

Universidad Nacional de Salta

cardenas.viviana12@gmail.com

Introducción

El propósito de esta ponencia es comparar dos de las posibles configuraciones que puede adoptar una materia como Lingüística: o una historia de la ciencia del lenguaje, lo que implica exponer los postulados de distintas teorías, o una introducción al estudio de las disciplinas que se ocupan de las unidades básicas de las lenguas en tanto sistemas —sonidos, palabras y oraciones—. Puesto que en el plan de estudios vigente hay un solo espacio curricular para esta área de conocimiento, situado en el primer año de carrera, y que tanto la introducción a la historia de la disciplina como la introducción al sistema son cruciales para los estudiantes, también forma parte de los objetivos del trabajo dar cuenta de las soluciones que la cátedra ha propuesto para resolver este problema en la última década. Como estas jornadas coinciden con las discusiones de reforma del plan de estudios, puede emerger una solución que brinde a ambas posibilidades su propio espacio curricular con el tiempo suficiente para alcanzar eficacia en la enseñanza.

El trabajo se organiza en dos partes. En primer lugar, analizaré las ventajas de una formación inicial en la historia de la disciplina y los criterios con los que la materia concreta las prescripciones curriculares. En segundo lugar, abordaré la necesidad de introducir a los estudiantes en los niveles de análisis del sistema lingüístico y las soluciones propuestas por la cátedra, en parte, en el marco de un planteamiento histórico y, en parte, en una materia optativa, Clases de palabras, que aborda las piezas de la sintaxis del español y los principios para combinarlas.

Lingüística: la historia de la disciplina

Una disciplina llega a la mayoría de edad cuando es
capaz de contemplar seriamente su propio pasado
Koerner

Trazar la historia de la disciplina requiere analizar las condiciones de posibilidad del saber sobre el lenguaje, los momentos en que se conforma como tal y los cambios de sus principios epistemológicos. Por esa razón, el condicionamiento que impone su lugar en el primer año de la carrera es muy fuerte, académica y didácticamente. Se suma, como obstáculo, la progresiva reducción e incluso la desaparición de los contenidos disciplinares relativos a la lengua en tanto sistema en las prácticas áulicas de la materia Lengua y Literatura en el Nivel Secundario, a pesar de que están prescriptos en los Diseños Curriculares de la provincia.

En una etapa de discusión de plan de estudio, es importante plantear que, entre los lingüistas, domina la idea de que los estudiantes están en condiciones de iniciarse en la teoría lingüística después de haber realizado una descripción de, al menos, su lengua materna. Si se siguiera esa línea de razonamiento, Lingüística debería estar ubicada después de las gramáticas de la lengua española. Sin embargo, en Salta hubo un consenso histórico en el cuerpo docente de ambas áreas respecto de la necesidad inversa, es decir, iniciar la descripción de las lenguas española y latina después de una introducción en los principios que fundan el estudio del lenguaje. De hecho, esta formación también se concebía como una base para los desarrollos ulteriores en teoría literaria, teoría a la que el plan de estudios sí le dedica dos espacios curriculares anuales en años ulteriores. Sobre la base de ese consenso, el Plan de Estudios 2000 estipula como contenidos mínimos de Lingüística “las bases epistemológicas de las principales corrientes lingüísticas del siglo XX” (p. 6). De ahí que la materia aborde la conformación del estructuralismo europeo y norteamericano en el contexto histórico y académico.

La cita de Koerner, un historiógrafo de la lingüística, con la que se abre esta sección, nos pone ante el peso y la importancia de la formación en la historia de la disciplina en el grado, posición que adopta el actual plan de estudios de la carrera, cuyos contenidos mínimos ponen énfasis en el componente

epistemológico. Ahora bien, Koerner (2007) menciona tres posibilidades en la historiografía lingüística: historias de la lingüística como compendios, conmemorativas o propagandísticas y distanciadas.

Las primeras son aquellas que aceptan que el marco teórico está lo suficientemente bien trazado y, por tanto, recapitulan “las conquistas previas en la ciencia lingüística” (p. 17-19). Es el caso de los manuales de Leroy (1964) y de Malmberg (1985) en relación con el estructuralismo. Este último sostenía en el prólogo: “la lingüística de hoy refleja una tendencia general en las ciencias humanas [pues] la concentración de los científicos en torno a problemas de estructuras y relaciones es típica en todos los campos (Malmberg, p. VII). Se advierte en esta cita, que el estructuralismo se había conformado ya en una episteme de la modernidad, una nueva positividad, en términos de Foucault, que había excedido el campo lingüístico, pues sus principios operaban ya en la antropología y en otras ciencias. Las segundas son historias de la lingüística escritas por alguien que representa un punto de vista particular y escribe a su favor, en tanto da por sentada la superioridad de ese acercamiento sobre las teorías anteriores. Es el caso de *Lingüística cartesiana* de Noam Chomsky (1966). En ambos casos, se concibe la evolución del campo como un progreso lineal. Sin embargo, el saber sobre el lenguaje se funda no solamente sobre discontinuidades con respecto a los principios científicos que lo conforman, sino también sobre las continuidades. Como lo sostiene el programa vigente, en muchos casos en el área “el avance es también un retorno, una restauración de perspectivas, o un intento de complementariedad y no necesariamente una negación de lo anterior” (p. 3). Finalmente, las historias de la Lingüística distanciadas no pretenden defender un paradigma particular ni esgrimir argumentos en favor de una determinada revolución científica dentro de la disciplina. Un ejemplo es la historia de Hans Arens (1975), conformada por una selección de fragmentos de los textos de quienes han reflexionado sobre el lenguaje desde la antigüedad hasta el siglo XX.

La materia Lingüística constituye también un intento de construcción de una historia distanciada. Introduce a los estudiantes en los problemas involucrados en la conformación del estructuralismo, los vectores históricos y epistemológicos sobre los que se sostiene, las diferencias internas tanto en las líneas europeas como norteamericanas, hasta “el sustancial cambio en la teoría y en la práctica de la lingüística iniciado por Chomsky” (Robins, 1990: 549). El modo de alcanzar

ese distanciamiento es vincular a los estudiantes directamente con las fuentes teóricas, tanto con aquellas publicadas y discutidas en su momento entre los lingüistas, como con aquellas que permanecieron mucho tiempo en las sombras –los manuscritos de Ferdinand de Saussure que fueron publicados en este siglo (2004)– o con aquellas que están actualmente olvidadas –la reseña que hizo Bloomfield del *Curso de Lingüística General* en 1924–, o textos que no fueron traducidos –el diccionario de términos lingüísticos de la Escuela de Praga (Vachek, 1966)– y requieren traducción de la cátedra. De ese modo, la lectura directa de los textos fuente ayuda a respetar la historicidad de los términos y sus sucesivas reconceptualizaciones, pues hace que los estudiantes estén atentos al entramado de relaciones sociales, políticas, pero ante todo teóricas, en el cual el concepto surge y los estratos de significado que van añadiendo a ese término las sucesivas escuelas.

Dedicaré pocas palabras a la construcción didáctica que es imprescindible para sostener la lectura de textos fuente en primer año de la carrera: fichas de cátedra, guías de lectura de cada uno de los textos propuestos, prácticos – semanales e integradores –, parciales, la redacción de textos breves y la de escritos de largo aliento, como los que se realizan en el segundo cuatrimestre sobre las bases epistemológicas y metodológicas de las líneas europeas y norteamericanas. Voy a destacar el esfuerzo por incluir en los análisis no solo ejemplos de lenguas indoeuropeas, del español y del español hablado en el noroeste, sino también de las lenguas indígenas que se hablan en Salta o la lengua sustrato, el quechua. En este sentido, menciono con agradecimiento a la profesora Julia Zigarán, y a los estudiantes y Licenciados en Antropología que han dado clases en nuestra materia, Christian Wilson, Miguel Costilla, José Argañaraz y a todos los investigadores del área en Salta, cuyos trabajos son leídos por los estudiantes en los coloquios. La conformación de áreas interdisciplinarias es posible solo con un verdadero trabajo en equipo y los aportes de los docentes invitados han posibilitado a los estudiantes una mejor comprensión de una de las ramas de la Lingüística que no retoma la carrera en el grado, la antropología lingüística, pero que sí se retoma en la Maestría en Ciencias del Lenguaje.

Obviamente, es inmenso el esfuerzo que el cursado de esta materia les demanda a los estudiantes, puesto que para comprender la relación entre la historia de la Lingüística y la historia de las ideas requieren conocimientos filosóficos e históricos. Para abordar la todavía más desafiante relación entre Lingüística

y Filosofía de la ciencia, requieren pensar en las diferencias entre ciencias formales y ciencias positivas y sus modos de descubrimiento y validación. Se trata de temas no siempre abordados por las materias de historia y filosofía que están situadas en el primer año de carrera, o no siempre abordados en la misma época del año. De todos modos, la formación en historia y filosofía en el primer año es imprescindible para los estudiantes de Letras. Al mismo tiempo, también está el problema de que una historia de la Lingüística no es solamente una historia de las ideas. La Lingüística es una ciencia que tiene que ver con teorías y prácticas de investigación rigurosas, sea sobre hechos verificables de forma empírica, sea sobre hipótesis contrastadas, argumentadas y contraargumentadas. Por consiguiente, los estudiantes deben aprender a razonar como los lingüistas ante los datos de las lenguas, uno de los objetivos de las clases prácticas y las evaluaciones. Finalmente, el cursado también se facilita con el conocimiento de otras lenguas y con la formación en la descripción y reflexión sobre la lengua española, ambos factores que generan una diferencia crucial entre estudiantes que acceden a esta formación en sus colegios secundarios y aquellos a quienes, por diversas razones, no se les da esta oportunidad.

Para finalizar, me detendré en las ventajas de la formación en la historia de la disciplina en esta época, en la que se valora el conocimiento hiperespecializado incluso en el grado. Retomaré dos de las que menciona Johannes Kabatek (2015). La primera ventaja es la ponderación de los límites de la transversalidad discursiva, que consiste en adoptar discursos de otras disciplinas por su prestigio, sin tener en cuenta la naturaleza del objeto. Tal adopción se ha realizado a lo largo de la historia de esta ciencia, que oscila su posición entre las ciencias naturales y las sociales. La segunda ventaja es la posibilidad de detectar estrategias de posicionamiento de productos nuevos en el mercado científico que otorgan a la innovación un valor absoluto, sin tener en cuenta que esta está basada en los conocimientos de generaciones previas de lingüistas. Tal como sostiene este lingüista alemán: “La tradición de nuestra disciplina no es una carga inútil, es la base de toda innovación” (p. 12). Por esa razón, un enfoque histórico ayuda a la comprensión de la historicidad de los conceptos y desarrolla la capacidad de identificar extrapolaciones o interpretaciones extemporáneas de los textos que conforman la disciplina.

Lingüística: las lenguas como sistemas

La aceptación de principios sobre los que se construyen razonamientos encadenados se ha convertido en un instrumento de la investigación del que resulta ya difícil prescindir

Ignacio Bosque

Este artículo también discute la materia desde otro lugar, a saber, la necesidad de hacer en primer año una presentación sincrónica de las divisiones de la lingüística, la que domina en los manuales actuales de lingüística general ya desde las últimas décadas del siglo pasado y en el presente siglo (Fernández Pérez, 1999; Simone, 2001; Alonso Cortés, 2015; Radford y otros, 2016; Muñoz Bassols y otros, 2017). El plan de estudio incluye espacios curriculares propios para dos de las ramas de la lingüística, áreas de edificación más reciente, que sitúan los fenómenos lingüísticos en coordenadas externas, la Sociolingüística y la Psicolingüística; sin embargo, no incluye espacios curriculares propios para las divisiones de la Lingüística: la fonología, la morfología y la sintaxis.

Por esa razón, la cátedra despliega una formación sobre el sistema al tiempo en que trabaja las escuelas lingüísticas. De ese modo, cuando se avanza en el programa hacia aquellas líneas que han sentado las bases para el estudio científico de los sonidos —la Escuela de Praga—, del significado —la Escuela de Copenhague—, de las palabras y de las oraciones —el distribucionalismo y el generativismo—, se desarrollan los principios fundantes, las categorías y las relaciones internas de cada una de las disciplinas: la fonología, la semántica, la morfología y la sintaxis.

De ese modo, Lingüística se conforma como dos materias: una historia y un estudio del sistema. Se intenta así dar respuesta a la doble necesidad formativa de los estudiantes. Sin embargo, se presentan dos desventajas. Una de ellas es que es imposible plantear un estudio sobre el sistema lingüístico, en la cantidad limitada de tiempo de una sola materia anual que tiene, fundamentalmente, un planteo histórico que comienza mucho antes de la Escuela de Praga, a saber, en la Filología histórica y comparada y el *Curso de Lingüística General*. Por esa razón, para estudiar las divisiones de la lingüística se acude a manuales que introducen al estudiante a la comprensión del sistema de sonidos del español, a la estructura interna y externa de la palabra, y a los principios que rigen la combinatoria de

constituyentes (Quilis, 1998; Muñoz-Basols, J., Moreno N., Taboada, I. y Lacorte M., 2017; Rodríguez Ramalle T. 2005). Al mismo tiempo, tales libros de texto plantean ejercicios de transcripción fonológica y de análisis morfológicos y sintácticos que permiten razonar sobre las unidades y sus relaciones con otras del mismo y/o de distintos niveles. Puesto que el Plan de Estudios 2000 solo recupera Semántica como materia, el esbozo que se realiza en primer año es necesariamente rápido e incompleto. Las disciplinas que estudian el sistema requieren un espacio curricular propio. De hecho, desde que el calendario académico ha reducido notoriamente las horas de clases, no se puede estudiar Fonética.



La otra desventaja es que, a diferencia de lo que plantea la cita de Ignacio Bosque que abre esta sección, los principios desde los que se estudia cada nivel difieren de escuela a escuela. Especialmente en el nivel sintáctico se impone el contraste teórico, especialmente entre el distribucionalismo y el generativismo, las dos escuelas que dominaron el campo en la segunda mitad del siglo pasado. El planteamiento teórico y metodológico se vuelve todavía más complejo para ingresantes a los estudios universitarios, lo que se advertía en el fracaso de estudiantes que ya habían aprobado el primer parcial. Una encuesta a estudiantes

realizada por Gisela Quispe en 2011 en el marco de una adscripción puso de manifiesto que era la ausencia de formación gramatical en el Nivel Secundario el factor determinante del fracaso. Como solución, la cátedra conformó una materia optativa, Clases de palabras, con una hora de clase semanal. En ella se inicia la descripción de las clases léxicas como clases sintagmáticas desde la perspectiva generativa. Su dictado ha aumentado notoriamente la retención de los estudiantes y es especialmente valorada en el cursado de Lengua Española I, materia en la que se pone de manifiesto el valor del estudio temprano, sistemático y continuo del sistema.

Finalmente, es necesario agregar que la formación en las disciplinas que dan cuenta del sistema lingüístico permite la comparación interlingüística, imprescindible para la reflexión contrastiva con las lenguas clásicas e indoeuropeas ya incluidas en el plan actual y para el estudio de las lenguas indígenas habladas en Salta, con las que la Facultad de Humanidades tiene una deuda vital. Asimismo, potencia la reflexión sobre los rasgos del habla de Salta que se deben al contacto lingüístico.

Conclusión

En este artículo he intentado discutir de qué modo convergen en Lingüística dos líneas formativas, la relativa a la historia de la disciplina y la relativa al sistema lingüístico. Ambas son necesarias y requieren sus propios espacios disciplinares. Si ello se lograra, la formación resultaría fortalecida y, por ende, el área y la carrera en su conjunto.

Bibliografía

Alonso-Cortés, A. (2015). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.

Arens, H. (1969). *La lingüística. Sus textos y su evolución desde la antigüedad hasta nuestros días*. Madrid: Gredos (dos volúmenes).

Bloomfield, L. 1985 [1924]. "Reseña del Curso de lingüística general". En: Nethol A. M. *Fuentes manuscritas y estudios críticos*. México: S. XXI.

- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York: University Press of America. [Tr. esp. (1969): *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, Madrid: Gredos].
- Fernández Pérez (1999). *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Kabatek, J. (2015). “Tradición e innovación: La lingüística moderna desde Saussure hasta el siglo XXI”. *ANADISS* 20:15-30. En línea: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=601325>
- Koerner, E. (2007). “La historiografía de la lingüística. Pasado, presente, futuro”. En: J. Dorta, C. Corrales y D. Corbella (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco Libros, pp. 15-49.
- Leroy, M. (1964). *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: FCE.
- Malmberg, B. (1985). *Los nuevos caminos de la lingüística*. México: Siglo XXI.
- Muñoz-Basols, J., Moreno N., Taboada, I. y Lacorte M.,(2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Londres: Routledge.
- Plan de estudios 2000. Profesorado y Licenciatura en Letras. CS Res. 103/07. <http://hum.unsa.edu.ar/carreras/Letras.pdf>
- Quilis, A. (1988). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.
- Rodríguez Ramalle T. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.
- Radford, A. Atkinson M., Britain D., Clahsen, H. y Spencer A. (2016). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Akal. (Obra original publicada en 2009).
- de Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Vachek, J. (1966). *Dictionnaire de Linguistique de l'École de Prague*. Utrecht/Anvers: Spectrum Éditeurs.

Arte verbal y regla de ejecución en una performance en francés

Claudio Cesar Borda

Instituto de Idiomas No 7216 SEDE

ccbordafr@gmail.com

La ejecución elegida para el análisis es la del artista Mathias Montoya, conocido como Maras quien se presentó en el Panteón de Paris en el contexto de la final de un concurso de slam. Este tipo de concurso se inició en 2012 y se extendió hasta alcanzar dimensiones nacionales e internacionales.

Maras no es un participante del concurso. Él es un profesional del slam e invitado al cierre del acto final en el que se presencié la competencia final y se eligieron a los ganadores. La performance elegida es una improvisación del artista. Él pide al público que proponga palabras con las cuales él creará in situ un slam.

El slam es un tipo de poesía creado para ser recitado en público. Por ello, la performance cobra importancia. Este género tiene ciertas reglas. Ellas son: no hay música, no debe haber accesorios como disfraces o accesorios que distraigan la atención del público a otra cosa que no sea la palabra y la performance del artista de slam. Por último, la característica de este género es que la presentación de cada poema no deberá superar los tres minutos, aunque este último requisito no se respeta en el caso estudiado.

La palabra slam significa golpe o golpear también utilizado como onomatopeya siempre con la idea de golpe. En ese sentido, este subgénero de poesía slam fue establecido buscando ese impacto en el recitado de poesía libre.

Tomamos la conceptualización de Bauman de performance como principio organizador dado que concede importancia a la dualidad del fenómeno; la

acción artística y la situación. Asimismo, se toma el concepto de arte verbal del mismo autor como unidad de análisis y la concepción de ejecución en el sentido definido por R. Jakobson es decir: el mensaje por el mensaje. En otras palabras, y aún siguiendo la aproximación teórica de Bauman, él aclara: “la ejecución representa un marco interpretativo dentro del que deben entenderse los mensajes comunicados, y este marco contrasta con otro marco el literal” (Bauman 2002 [1975]: 121).

En otro apartado del mismo texto se expresa lo siguiente:

dicho acto es marcado como disponible para el realce de la experiencia a través del disfrute de las cualidades intrínsecas al acto de expresión mismo. La ejecución genera así una especial atención y una conciencia aguzada del acto de expresión, y autoriza a la audiencia a considerar el acto de expresión y al ejecutante con una intensidad especial (Bauman, 1975: 125).

Estamos frente a un caso como el definido en el párrafo citado dado que la concepción del slam es inseparable de su presentación ante un público. Por lo tanto, en las líneas siguientes analizaremos fragmentos de la transcripción porque lamentablemente por falta de tiempo no podemos estudiar toda la performance. En ese sentido la ejecución completa ha sido segmentada y consta de setenta y cinco (75) “versos”. Solo una parte de ellos será estudiada en este artículo.

El objetivo de este trabajo es reconocer algunos rasgos de este arte verbal como así también investigar qué rasgos objetivos se pueden encontrar en relación con la cultura en donde se ejecutó la performance.

La presentación de Maras es particular porque, si bien se trata de un acto “oficial”, él eligió crear un discurso espontáneo de manera que solicita al público el aporte de palabras con las cuales él interpretará este discurso oral. Aunque es pertinente observar que solo en apariencia son palabras al azar, porque él pide algunas categorías específicas de palabras como nombres propios. Es decir que necesita algún tipo de categoría particular de palabra.

El slam nace como un tipo de poesía concebida para recitarse con lo cual la presentación, la performance, la ejecución cobra mayor importancia. Es de esperarse que las reglas “tradicionales” de la poesía son trasvasadas y más aún cuando el caso estudiado se trata de una improvisación. Por motivos de espacio solo se transcriben los segmentos con los que se trabajó.

El contexto

Para poder entender algunas de las alusiones que se presentan directa o indirectamente es necesario saber algunos de los hechos que marcaron la realidad internacional, pero en particular de los ciudadanos de Occidente. Estos hechos son los atentados que se llevaron a cabo en suelo francés. Presento a continuación una lista de estos eventos:

1. 7 de enero de 2015. París. Charlie Hebdo. 12 muertos, ataque con armas de fuego.
2. 13 de noviembre de 2015. París. Bataclan. 130 muertos y 415 heridos, ataque con armas de fuego.
3. 14 de julio de 2016. Niza, el paseo de los ingleses. 86 muertos y 450 heridos, ataque con un camión.

La lista no está completa ni pretende abarcar la totalidad de hechos lamentables. La intención es de dar una idea del contexto en el que viven los ciudadanos franceses, en el momento de la ejecución del arte verbal.

Con respecto al lugar, el Panteón no es cualquier monumento, es un “templo” para los ciudadanos franceses. Es allí en donde descansan los restos de personalidades cuyas vida y obra son merecedoras de un reconocimiento perpetuo. Figuras como : Rousseau, Voltaire, Pierre y Marie Curie, V. Hugo, entre otros, forman parte de la memoria colectiva de los franceses. En otras palabras, no se trata de cualquier otro edificio, fue concebido primero como iglesia en el siglo XVIII y luego fue reformado por la revolución francesa transformándolo en un símbolo de la vida republicana, laica. En resumen, se trata de un monumento con carga histórica, emocional.

Las palabras elegidas para el arte verbal son: *viajar, palabra, culpable, antepenúltima, tolerancia, anticonstitucional, Bataclan, Simona, Bruselas y aleluya*. Si bien las palabras son propuestas por el público, Maras restringe la búsqueda proponiendo algunas categorías como: nombres propios (Simone) o palabra “extranjera” (aleluya). Así mismo, el slameur solicita palabras con más sílabas a lo cual el público responde con: antepenúltima, tolerancia y anticonstitucional. Con esta última palabra, el artista utilizará constitución en el sentido de ley magna de una nación republicana y no la propuesta por el público. Cuando una

persona propone Bataclan él dice: *tu cherches les problèmes*, infiriendo que la referencia de esa palabra es problemática.

Si bien los franceses no son bilingües en sentido estricto, la penetración del uso del inglés como lengua de negocios entre otras cosas es un hecho. En este sentido, es oportuno mencionar que el uso del inglés está tan extendido que universidades francesas ofrecen cursos dictados completamente en ese idioma. Un efecto de ese uso es la cantidad de anglicismos en el francés y que también se aprecian en la performance. Palabras como *sniper*, *crew* ambas tienen una denotación vinculada al uso militar o bélico.

Sniper se refiere a un francotirador o en francés “*tireur d'élite*”; es decir, que existe la posibilidad de utilizar una palabra o expresión equivalente en la lengua utilizada, el francés. *Crew* puede tener varias acepciones como: personal de algún trabajo colectivo (personal de vuelo o tripulación), equipo, guarnición militar entre otras. Los dos préstamos podrían haber sido remplazados por sus equivalentes en francés. Dado que ambas palabras se encuentran en el mismo verso se puede inferir que la relación no es casual.

Kalashnikov es un préstamo del ruso para referirse a un tipo de fusil semiautomático cuyo nombre oficial es AK-47 pero que se incorporó en la jerga periodística y popular como *Kalashnikov* porque es el nombre de su creador. Podríamos estar frente a lo que Woodbury llama casos especiales en particular cuando expresa lo siguiente: “la elección de estilo o gramática o léxico en comunidades de habla monolingüe deben contar con casos especiales” (Woodbury & Anthony C.).

A esas dos palabras, *sniper* y *crew*, le agregamos *Kalashnikov*. Tenemos un conjunto de préstamos, todos con una alusión al contexto mencionado más arriba, es decir, el de una amenaza terrorista constante, al menos en la última década. Por otra parte, Francia no es el único país europeo u occidental que ha sufrido de atentados terroristas. Acaso podemos hacer la siguiente lectura: el uso de transferencias léxicas en los versos en los que se hace una alusión directa a una situación terrorista ¿es una manera de indexicalizar la pertenencia a una colectividad internacional con quienes comparten ese temor y riesgo de atentados terroristas?

Análisis

Para organizar el análisis del arte verbal en esta ejecución artística, este se dividió en dos aspectos: uno relacionado con las rimas y los fonemas. El segundo es un estudio lexicológico teniendo en cuenta los campos semánticos o lexicológicos y su posible relación, implícita o explícita, con la cultura francesa.

Análisis fonético

A nivel fonético focalizamos el análisis en los actos de habla (29), (30) y (31). Encontramos al menos dos fenómenos característicos: las rimas internas y entre versos. El primer fenómeno observado en los segmentos es el de las rimas internas. Por ejemplo:

(10) oui allez dans ce monde **spatial**, dans ce froid **glacial**

En este verso marcado en negrita se encuentra la rima interna entre *spatial/ glacial* pero también se repite la fórmula *dans ce*.

(11) **moi** grâce à **toi** je vais plus dire des **je t'aimerai** mais plutôt de je te, **je te haigneré**

En este caso las palabras con las que hace rima son: *moi/toi* y *je t'aimerai/je te haigneré*, como se ve en las palabras en negrita. Primero existe una rima interna (*moi/toi*) en lo que podría denominarse una especie de primer hemistiquio y en el segundo también hay una segunda rima entre *je t'aimerai/je te haigneré*. Pero también se observa estos fenómenos entre los enunciados (34) y (36). Son rimas que se dan entre cada verso e internas al mismo tiempo. En el segmento (34) la rima interna está compuesta por *danse/pense* pero al mismo tiempo hay rima entre *pense* de (34) y *France* del segmento siguiente pero también con *tolérance*. Podría no ser evidente, pero es preciso recordar en este punto que en la lengua francesa existen múltiples formas de representar un mismo fonema. En los casos observados el fonema de la nasal (â, una a con virgulilla) se encuentra presente en las cuatro palabras. Pero también se encuentra en las palabras: *en, dans, moment, représente* y *rentre*.

(34) Je m' en fous, je rentre dans la **danse**, á chaque fois je dis ce que je **pense**.

(35) C' est vrai qu' en ce moment on est dans un lieu qui représente tellement la *France*.

(36) Mais dite-mois combien des fois nous on oublie le vrai mot *tolérance*

Se encuentra el mismo fenómeno desde (42) hasta (45); es decir, rimas internas en términos de fonemas que se repiten para construir la rima, como así también las rimas entre distintos versos:

(42) mais t' inquiète je pas le placer parce que là j' ai beaucoup de *passion*.

(43) j' ai envie de te *dire* qu' ici je vais *accomplir* ma *mission* toi tu voulais m' amener lentilles mais ici je préfère défendre la *constitution*.

(44) Et c' est toujours comme ça que j' arrive et je suis toujours dans cette *danse* t' inquiète on représente Bordeaux tranquillement avec *constance*.

(45) *On* le fait toujours, *on* a avancé, *on* dit ce que l' *on* pense.

Las rimas entre versos se presentan en *passion/mission/constitution* y *constance/pense*. Pero también en el interior de los versos se encuentran fonemas que se repiten aislados. Por ejemplo, en el segmento 45 se repite la palabra *on* (pronombre indefinido), lo que da esa sensación de ritmo a través de la rima. Sin embargo, existen otros ejemplos en los que se reproduce el mismo fonema sin repetir la palabra y/o la grafía. Hecho que es posible por lo ya mencionado.

De esta manera encontramos en (43) *dire/accomplir* y en (44) *danse/constance*.

Por último, en la performance se aprecia aproximadamente en el minuto 10, que se corresponde con el segmento (54) la mención de *un vrai rap* (un rap verdadero). Se aprecia en el video y no en la transcripción un cambio de ritmo. Pasando de uno más calmo a uno más acelerado, intenso. Por otra parte, en el segmento (47) hay una mención de autores de rap (Booba, Seth Gueko). Estas dos menciones (*vrai rap*, Booba y Seth Gueko) parecen ser la causa de esa aceleración del ritmo. Asimilando una performance de poesía libre a la de un rapero. Aunque no se puede aseverar taxativamente por la falta de elicitación.

Análisis lexicológico

A nivel lexicológico los segmentos que van desde (2) al (6) y del (35) al (44) son los recopilados para el análisis.

Por una parte, se puede elaborar un campo semántico, denominado **A**, que contiene las siguientes palabras en orden de aparición: *crew, sniper, Kalashnikov*. Por otra parte, podemos construir otro campo lexical, denominado **B**, con las siguientes palabras: *gilet par balles, tolérance, France, constitution, mission, devoir*. Si se observa en detalle se ve que el primer campo semántico contiene palabras, conceptos que por una parte hacen referencia a los atentados a una agresión. Se podría inferir también que dado que este campo **A** se encuentran extranjerismos; palabras que provienen de otros idiomas y por lo tanto de otras culturas. Al mismo tiempo e independientemente del origen de esos préstamos el campo **A** tiene una connotación, evidente, con el mundo bélico y en particular con el terrorismo. Asimismo, si se observa el campo **B** son evidentes dos aspectos: uno que las palabras que contiene no son préstamos y segundo que el conjunto tiene un valor semántico positivo.

En resumen, de la relación de ambos campos semánticos se puede concluir que las palabras con carga semántica positiva, como las del campo **B**, están asociadas a la cultura de pertenencia, en este caso la cultura francesa. Segundo que las palabras que se encuentran en el campo **A** son, evidentemente, extranjerismos, que tienen un valor negativo. De estas dos premisas (extranjerismos, valor negativo) se puede inferir que lo negativo, lo agresivo y lo relacionado con el terrorismo es lo externo, lo foráneo. No solo a nivel de los hechos sino que ello se plasma en el uso del lenguaje y sus categorías.

Al contrario, las palabras con carga positiva son las del campo **B** y están representadas por chaleco antibalas (*gilet par balles*), tolerancia (*tolerance*) constitución (*constitution*), misión (*mission*), deber (*devoir*) y Francia (*France*). Es evidente que lo positivo de este campo está directamente relacionado con Francia y su cultura. Por lo tanto, hay una puesta en valor de lo propio frente a la agresión de lo externo. Esto significa que existe consciente o inconscientemente una evidente asociación de los diferentes campos semánticos. Esta hipótesis podría confirmarse si se realizara elicitación con el ejecutante.

Conclusiones

Es posible afirmar que algunas de las características del arte verbal estudiado son los siguientes: rimas internas, rimas entre versos, rimas a través de la reproducción de fonemas dentro de distintas palabras sin repetir, en general, en la misma palabra. Al mismo tiempo parece haber una expresión que tiene relación entre lo que se dice y lo que se hace. Esto es la mención de palabras como el rap y de autores del género y la mutación del ritmo que termina pareciéndose más a un rap que al de una performance de poesía libre, como es el slam.

El estudio lexicológico, por otra parte, evidenció dos campos semánticos con cargas positivas y negativas dependiendo de su composición. Cada campo mostró una relación clara y distinta con asociaciones simbólicas. La contraposición de ambos sugiere una relación cercana con los conceptos positivos propios de la cultura francesa. Otro con una carga negativa, agresiva “ajena” a la cultura en donde se ejecutó la performance y por lo tanto con una vinculación de lo negativo simbólico.

Bibliografía

- Bauman, R. (1995). El arte verbal como ejecución. En: Golluscio, Lucía A. (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Woodbury, A. (1993). “Una defensa de la afirmación: “cuando muere una lengua, muere una cultura””. *Texas Linguistic Forum*, 33:101-129. 2018 / 23 [45]: 46-60.

Decodificación y comprensión en la lectura de niños de primer grado

Valeria Abigail Fernández

Universidad Nacional de Salta
valeabfernandez@gmail.com

Cristina Inés Lera

Universidad Nacional de Salta
cristi_lera@hotmail.com

Introducción

La lectura es una habilidad transmitida culturalmente (Jaichenco, 2010) que se enseña explícitamente en la escuela o, en ciertas ocasiones, en el propio hogar de cada niño. Pero ¿todos los niños leen igual? Se ha constatado que los lectores utilizamos dos vías de lectura para acceder al texto: la vía léxica y la vía subléxica. Así, según Virginia Jaichenco (2010) los procesos fonológicos o subléxicos (que analizan y establecen la conversión grafema- fonema) son la puerta que permite ingresar luego la información nueva en el léxico. Este modelo permite explicar cómo leen los niños cuando se enfrentan tanto a palabras conocidas como a palabras desconocidas. En la siguiente presentación analizaremos los datos de una investigación realizada con niños de primer grado de diferentes escuelas cuando leen una canción acompañada de dibujos y pictogramas, la cual constituyó parte del trabajo de campo de la materia Psicolingüística de la carrera de Letras en el año 2012, particularmente nos referiremos al análisis de dos casos: el de Tomás y Zoe.

Los estudiantes de Psicolingüística e integrantes del equipo de cátedra habíamos realizado el trabajo de campo en el mes de septiembre del 2012. Esto tuvo lugar en dos encuentros. En el primero de ellos, les enseñamos la canción del “Cucú, cantaba la rana” a los niños, escuchando primero una grabación de la canción y luego acompañando el canto con diversos instrumentos (piano, maracas, etc.). El objetivo de esta instancia era que los niños se familiaricen con la canción e incluso la memoricen. Recordemos que esto constituye una práctica social muy frecuente dentro y fuera del contexto escolar.

Como lo señalan Torres, Castedo, Molinari y Siro (2001), la lectura de un texto memorizado resulta más que conveniente para enseñar a leer pues los niños tienen posibilidades de reflexionar sobre las correspondencias entre las partes orales y las partes escritas. De acuerdo con la postura de estos autores, nos propusimos organizar una situación de lectura en donde los niños tuviesen oportunidades de poner en relación las informaciones que el texto provee (esas marcas distribuidas en el papel) con lo que ellos ya saben que dice, puesto que, aunque sabían la canción de memoria igualmente tenían un problema por resolver: saber dónde dice cada una de las partes que ya saben que dice, buscando correspondencias entre lo que se sabe que está escrito y la escritura misma.

En el segundo encuentro, los investigadores tenían como objetivo repasar la canción que aprendieron en el primero y explicarles que tienen un librito con la letra y que lo van a leer. Así, se trabajó con el paratexto (tapa, contratapa, editorial, título de otros libros de la misma colección, etc.) y se realizaron preguntas tales como: ¿De qué se trata el libro? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Por qué hay dos figuras en la contratapa? ¿En algún lugar dice X (sapo, rana, etc.)? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Qué hace X? ¿Dice en algún lugar qué hace? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Cómo se llama el otro libro? ¿Conocés la canción? Ahora, mientras leo, señalará con tu dedito. ¿Dónde crees que dice “cucú?”, ¿dónde dice “rana” ?, ¿por qué?

A continuación, se les entregó el libro para que los niños lo lean completamente y se registraron las preguntas de ellos, miradas y observaciones que hacían mientras leían.

Marco teórico

Procesos subléxicos

Según Virginia Jaichenco, los procesos subléxicos “refieren y tratan con unidades menores que la palabra” (2010: 78). Quizás podríamos pensar que éste es un nivel rudimentario de la lectura, pero lo cierto es que se trata de un proceso y de procedimientos “que requieren que el niño conozca la relación que se establece entre grafía y sonido, y que comience a individualizar las reglas que permiten “traducir” cada grafema en un fonema específico” (Jaichenco, 2010: 78). Es decir, para utilizar esta vía de la lectura, el niño ya debe tener la información de la relación fonema- grafema. Pero cuando los niños usan estos procedimientos la lectura es más lenta, en ocasiones segmentada o silabeada, y si la palabra es más larga o poco frecuente, se incrementan las dificultades.

Procesos léxicos

Los procesos léxicos, a diferencia de los subléxicos, activan directamente la representación ortográfica almacenada en el denominado *léxico ortográfico* que, como el fonológico, contiene unidades de producción individuales, en este caso representaciones ortográficas, esto es, la forma como deben ser escritas las palabras. Pero para que un lector llegue a utilizar un proceso léxico, primero tiene que haber utilizado alguna vez el subléxico, porque, según Jaichenco, “una vez que se ha identificado una palabra no familiar, una o dos veces, usando una combinación de fonología y contexto, será registrada en el léxico ortográfico de entrada y será reconocida a partir de esa operación como palabra familiar” (p. 78). En efecto, la autora afirma que “el rápido almacenamiento del patrón ortográfico en la memoria que se irá forjando a través de toda la vida del sujeto, y que ¡por suerte!, no tiene límite de capacidad ni de tiempo de desarrollo” (Jaichenco, 2010: 78).

Análisis. El caso de Tomás: acceso por la vía léxica y subléxica

Acceso por vía léxica

Tomás, de 7,1 (siete años y un mes) asistía a primer grado de una escuela pública ubicada en el centro de la ciudad. En la instancia en la que la entrevistadora le pidió que lea, comenzó leyendo, utilizando la memorización de la canción y la vía léxica. En efecto, cuando inicia la lectura del libro, lee rápido y, para ello, apela tanto a la memorización de la canción como al almacén léxico de palabras conocidas como “cucú cantaba la rana”:

1. E: ¿Te animás a leer la canción completa? (Después de que la habían cantado dos veces).
2. T: Sí.
3. T: Cucú- Cucú cantaba la rana// cucú cucú deee/ baa/jo/ de/ del a//g/ del ajuga.

Acceso por vía subléxica

A. Producción de neologismos

Aunque Tomás sabía cantar la canción, cuando se enfrentó al texto y vio palabras desconocidas o poco frecuentes utilizó la vía subléxica. Como lo podemos observar en la intervención N°3, la preposición “debajo”, de poca frecuencia en el almacén léxico de Tomás, requiere que silabee la palabra. Lo mismo sucede con la palabra “agua”. Aquí el niño se enfrenta con la complejidad ortográfica, ya que el grafema /g/, tiene dos realizaciones fonológicas (g y j). Por ello, Tomás genera un neologismo, es decir, una no palabra (“ajuga”), que es una característica de los procesos subléxicos. En esta instancia, la lectura es lenta y plantea, como vemos, mucha carga cognitiva, puesto que el niño debe realizar muchos procedimientos a la vez. Como consecuencia, produce una cadena de sonidos que no se corresponde con la palabra (ajuga no se corresponde con agua). Tal como lo explica Virginia Jaichenco, “intenta aplicar sus conocimientos fonológicos para decodificar, pero comete errores en la aplicación de las reglas de conversión de G-F. A partir de lo que produce, no llegará a la comprensión del significado del ítem” (Jaichenco, 2010: 77).

B. Problemas de acentuación y cambio de categoría de palabras

Otro conflicto que atraviesa el niño ocurre con el verbo en pretérito perfecto “pasó” (en la frase “pasó un caballero”). En efecto, aunque esta palabra sea frecuente en la oralidad, no lo es en la escritura en la alfabetización temprana. Por ello, Tomás utiliza la vía subléxica y omite la lectura del acento en la segunda sílaba, por lo tanto, cambia la categoría de palabra, en vez de leer “pasó” (un verbo) lee “paso” (un sustantivo).

4.T: paso de una

5.T: Cucú- cucú paso de un ca/ba// ca/ba/lle

6.T: Cucú- cucú// Cucú- cucú //paso de un/ paso de una

Como lo afirma Jaichenco (2010:77), el acento es un rasgo de la representación completa, por lo que los errores de acentuación en la pronunciación son pautas de una lectura subléxica. Asimismo, al cambiar de categoría de palabras y leer un sustantivo como “paso”, el niño realiza una adecuación gramatical y agrega en la lectura la preposición “de”, formando la construcción gramatical correcta: “paso de una”.

El caso de Zoe

Acceso por vía subléxica

Zoe es una niña de seis años que se encuentra cursando el primer grado en una escuela pública ubicada en el barrio Tres Cerritos. La entrevista fue realizada en el mes de septiembre, por lo que la pequeña ya había iniciado el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

La niña no puede leer de manera convencional los textos que se le presentan, ya que en diferentes momentos de la entrevista logra decodificar, pero no puede realizar el proceso de ensamblado fonológico y así acceder al léxico y significado de las palabras de manera autónoma. Cuando logra hacerlo, lo realiza con dificultad por medio de la ayuda del contexto y la identificación de palabras conocidas al saber la canción de memoria, así como por medio de la guía de la entrevistadora.

En lo que respecta a la actitud frente a la situación de lectura, la niña evita leer, decide reponer la información a partir de las imágenes en un primer momento, y, luego, por medio de la reposición del texto de memoria, es decir, cantando (cuando se le solicita leer, Zoe canta la canción aprendida de memoria y realiza las mímicas correspondientes). Por tal motivo, la entrevistadora le pide detenerse en algunas palabras y leerlas “señalando con el dedo”, en estos momentos es que se observa que la pequeña utiliza la vía subléxica para acceder a las palabras.

Un primer ejemplo relevante consiste en la lectura de la tapa del libro, primero se le pide que infiera sobre el contenido del texto, a lo que responde que se trata sobre “El sapo Pepe”. En segunda instancia, la entrevistadora le sugiere que indique dónde dice “Sapo Pepe” para así verificar que es el título del libro. La niña lee “sapoo...pepe” pero señala “cantaba”. Por tal motivo, la investigadora señala “Cu-cú” y le pide que lea lo que dice ahí, la niña decodifica con dificultad y logra acceder al léxico porque reconoce las palabras de la canción aprendidas de memoria:

1. V: ¿Me podés decir dónde dice “Sapo Pepe”? (señala “cantaba”) ¿y ahí qué dice? (señalo “cu-cú)
2. Z: Cu-cú (se ríe)
3. V: ¿y aquí? (señalo “cantaba”)
4. Z: Can/ta/be/be/a
5. V: ¿Cómo decía aquí? (señalo Cu cú)
6. Z: Cuuu/ cú
7. V: Ahora lee aquí (señalo “cantaba”)
8. Z: Cucú/cantaaa/ba (se ríe) la rana

La entrevistadora le pide que lea todo el título de nuevo señalando con el dedo para verificar que logró decodificar de manera correcta, y así logra hacerlo. Es decir, luego de la repetición de las palabras, Zoe accede al significado léxico y logra asociar la canción a dicho título. La situación enunciada se repite en otros momentos de la entrevista en los que la niña enuncia de manera memorística algunas frases de la canción, al pedirle que lea nuevamente es que logra decodificar y acceder al significado del léxico correcto:

1. Z: Cu cú cu cú pasó un marinero/ cu cú cu cú vendiendo floreros
2. V: ¿Ahí dice vendiendo floreros?
3. Z: Ro/ro/rosas
4. V: No dice rosas
5. Z: me/ra/no//ro//me//ro

“Romero” no es una palabra frecuente en el léxico de Zoe por lo que primero asocia el sonido de la sílaba a “rosas”, luego decodifica, identifica los fonemas presentes, pero sin lograr el ensamblado correspondiente. Podemos citar un nuevo ejemplo en el que se le solicita la lectura, pero esta vez sí puede acceder al significado léxico:

1. Z: cu cú pasó un caballero de capa y sombrero
2. V: ¿Ahí dice “de”?
3. Z: Co/con capa y sombrero

En este ejemplo, la niña canta de memoria, por eso comete un error en la enunciación de la preposición que es corregido al momento de realizar la lectura por vía subléxica.

A partir de la lectura del título y las imágenes presentes en el texto, Zoe sabe que la letra de la canción es lo que va a encontrar en el libro por lo que en la entrevista evita el proceso de decodificación e identifica los segmentos escritos adecuadamente por medio de la lectura de imágenes o la memoria. Sin embargo, cuando lo hace de manera incorrecta, la entrevistadora le solicita que lea nuevamente, a partir de esa experiencia se afirma que Zoe ingresa por la vía subléxica y accede al significado de las palabras indicadas por la relación con el contexto.

También cabe decir que no siempre hay decodificación y acceso al léxico. El contexto, las imágenes, no son siempre de ayuda para que pueda decodificar de manera correcta, por ejemplo, cuando intenta leer los títulos de otros libros de la colección que se encuentran en la contratapa:

1. V: Muy bien/ ahora vamos a ver esta parte que se llama contratapa (le paso el libro a Zoe)/ ¿vos podés leer lo que dice ahí?

2. Z: en/la/bosque/el/bu/rri/to/en el bosque
3. V: ¿eso dice? ¿a ver qué dice ahí? (señalo “el” luego “burro”)
4. Z: el/buuu/rro (le señalo con el dedo la palabra “enfermo”)/en/fe/mo
5. V: ¿entonces qué dice?
6. Z: el burrito en le/ el bosque

Como podemos observar en el ejemplo citado, Zoe no logra leer la frase correcta “El burro enfermo”, sino que la imagen cobra mayor importancia que la decodificación, imposibilitando de esta manera la lectura convencional correspondiente. Para la niña lo esperable es que el texto dé cuenta de lo que se observa en la imagen (interpretación del texto dependiente del contexto, Ferreiro, 1988).

A partir del primer grupo de ejemplos se puede afirmar que Zoe, al ser una lectora poco experimentada, se vale del contexto para identificar las distintas palabras. Esto porque logra decodificar en parte algunos fonemas y sílabas, pero el proceso de ensamblado fonológico le resulta dificultoso, por lo que intenta realizar a lo largo de la entrevista una suerte de “adivinación”, en términos de Jamet (2010), y así poder llegar a enunciar la palabra correcta. En este sentido, el contexto es muy importante para Zoe ya que le permite ahorrar esfuerzos en la tarea cognitiva que no es nada sencilla y así resolver la lectura. Sin embargo, el contexto también interfiere en una decodificación correcta cuando la frase no se corresponde con la imagen o no es lo esperado.

Entonces, podemos concluir que Zoe realiza una correspondencia grafema-fonema, sin embargo, con mucha dificultad y solo con ayuda del contexto y la orientación de la entrevistadora logra el proceso de ensamblaje en algunas palabras. Además, recupera el léxico aprendido en la canción para así poder leer el texto, aunque, muchas veces, las palabras seleccionadas no son las correctas. Por lo expresado, cabe decir que para la niña sí es importante la lectura de un texto predecible, ya que aún no ha automatizado el proceso de lectura por lo que le ahorra esfuerzo cognitivo el conocer el texto.

Conclusión

En conclusión, los niños que inician la lectura en primer grado de educación primaria utilizan prevalentemente los procesos fonológicos o subléxicos y en menor medida los procesos léxicos. Con el paso del tiempo y la automatización de los procesos cognitivos, la habilidad lectora progresa y se utilizan con mayor frecuencia los procesos léxicos. Para ello, es necesario que el niño esté expuesto a situaciones de lectura en las que deba enfrentarse a palabras y textos, lo que permite que, por la mediación fonológica, acceda al significado de la palabra y que ésta se incorpore al almacén léxico. Sin embargo, esto no significa que los procesos subléxicos dejen de utilizarse definitivamente, sino que cada vez que nos enfrentemos con una palabra que no hemos leído antes, volveremos a usar la vía fonológica para poder identificarla. Esto demuestra que no hay niveles o etapas en la lectura, sino procesos que los lectores utilizan teniendo en cuenta si la palabra es conocida o desconocida. En el caso de Tomás y Zoe, quienes están iniciando el segundo semestre del primer grado, observamos la utilización predominante de estos procesos subléxicos, los cuales demandan una importante carga cognitiva en los niños y cometen errores en la lectura (neologismos, cambio de acentuación y consecuente cambio de categoría de palabras, etc.).

Por otro lado, los niños no solo decodifican, sino que también comprenden, es decir, interpretan cuando se produce la interacción entre la información provista por el texto y el contexto o los conocimientos del lector. En el caso de Zoe, observamos que la niña utiliza los datos del contexto para asignarle interpretación al texto y, por ello, su lectura aún depende del contexto.

Como vemos, la lectura tiene distintas dimensiones de análisis: por un lado, la decodificación y por otro, la comprensión, las cuales, a su vez, pueden ser analizadas con diferentes categorías (procesos léxicos, subléxicos, inferencias, modelos de situación, interpretación por contexto, etc.). En esta ponencia hemos abordado algunas de ellas, pero quedan muchos datos de este trabajo de campo que podrían ejemplificar otras categorías de análisis. Un trabajo de mayor complejidad podría establecer todas las dimensiones y posibles categorías de análisis y revisar todos los datos de este y futuros trabajos de campo sobre la lectura en la alfabetización temprana.

Bibliografía

- Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M.; Siro, A. (2001). *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo. Actividad N° 2* “Lectura de un texto que se sabe de memoria”. . Buenos Aires: Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación, pp. 8 y 9.
- Jaichenco, V. (2010). “Aprender a leer y a escribir desde una perspectiva psicolingüística”. En: *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010*. Buenos Aires: EUROsociAL y Ministerio de Educación.
- Ferreiro, E. (1988). “Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional”. En: *Alfabetización: teoría y práctica*. México: S. XXI.

¿Qué lugar ocupa la Gramática en el programa de la materia “Lengua y Literatura”?

Cristina Inés Lera

Universidad Nacional de Salta

cristi_lera@hotmail.com

Introducción

Desde hace más de tres décadas se viene dejando de enseñar de modo sistemático y explícito la Gramática en las aulas, no tanto en el Nivel Primario como en el Secundario. De hecho, en las escuelas de Nivel Primario se sigue enseñando Morfología y Sintaxis, pero en el Nivel Secundario prevalece el discurso docente de que hay contenidos o capacidades más importantes para enseñar, tales como la comprensión lectora y la escritura de textos. En el presente trabajo se seleccionaron distintos fragmentos de las opiniones de docentes, que le otorgan o no importancia a la enseñanza de la Gramática en los colegios secundarios de Salta. Para ello, se realizaron entrevistas acerca de la importancia de esta disciplina en los programas y su enseñanza en las aulas. Puede considerárselas parte del discurso social que circula sobre la enseñanza de la Gramática, en tanto que son la materialización de las “representaciones lingüísticas a través de las cuales las sociedades dicen su forma de pensar, de saber y sentir” (Desinano, 2005). Las respuestas de los docentes entrevistados ponen de manifiesto que una de las variables definitorias en la elección de enseñar o no Gramática es institucional. En efecto, son las exigencias institucionales las que, ya sea por su orientación o por su historia, por su clase de gestión, o por su ubicación geográfica, las que determinan, además de la formación y posicionamiento docente sobre esta disciplina, la presencia o ausencia de los contenidos

gramaticales en los programas. En este trabajo, analizaré los programas de seis instituciones, puesto que son los documentos institucionales que habilitan y prescriben dentro del aula si el docente va a enseñar o no tales contenidos, y que son revisados y observados por los directivos de cada institución educativa. Por ello, a continuación, se hará referencia a seis programas.

Desarrollo

Acerca de los programas escolares de Lengua

La palabra programa significa, en griego, “delante de la escritura” y “es, en su acepción moderna, una previa declaración de lo que se piensa hacer” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 6). Los programas de las diferentes materias son documentos institucionales, elaborados por los docentes, que guían la enseñanza de todo el año escolar. Todos los años, los directivos de las instituciones educativas los solicitan y, en general, deben ser consensuados por los docentes de todas las divisiones de un mismo curso o nivel educativo. Así, sobre la base de los diseños curriculares jurisdiccionales y sobre las propias elecciones, los docentes elaboran estos documentos.

Ahora bien, ¿bajo qué criterios los docentes seleccionan y organizan los contenidos y la bibliografía del programa? En la práctica no hay recetas ni guía para realizar esta actividad, más que los condicionamientos institucionales que pudieran existir. En algunas instituciones los directivos diseñan un modelo de programa, condicionando, de este modo a veces, el modo de organización de los contenidos. Generalmente se consensúan los temas y la organización de estos documentos institucionales es más o menos estricta, más o menos extensa, coherente y se ajusta más o menos a la propuesta de los Diseños Jurisdiccionales según la institución en la que el docente trabaje y según el equipo o docente que esté a cargo de la escritura del programa. Al respecto, Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi afirman que:

Con mayor grado de ingenio, innovación o creatividad, los docentes diseñan y programan dentro de este marco institucional. La autonomía profesional y la autoridad de los docentes se encuentran en el terreno intermedio entre las presiones externas y la práctica posible en la propia escuela. Los modelos tecnicistas de planificación desconocen esta problemática, como

si hubiera formas de planificar o diseñar la enseñanza que fueran buenas independientemente de la situación. Aquí vale una reflexión: aunque el currículum y ciertos aspectos de la práctica de enseñanza se deciden más allá de cada docente, cada maestro y cada profesor tiene una responsabilidad profesional importante en relación con las cuestiones concretas del qué y el cómo enseñar (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 6).

Efectivamente, el contexto institucional, el grado de ingenio y formación que tiene cada docente de Lengua y Literatura y la clase de trabajo en equipos de profesores de esta área, puede llegar a determinar la extensión de contenidos y la presencia o ausencia de ellos, los cuales supuestamente son retomados de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Pero otro factor importante en la determinación de los contenidos de los programas escolares es, sin lugar a duda, la característica de la institución. Al respecto, es pertinente el aporte de Nadina Poliak (2009). En efecto, según esta autora, en nuestro sistema educativo existe una “fragmentación educativa”, que se define como “la pérdida de la integración como elemento fuerte de la estructuración social; la inexistencia de un Estado que garantice la inclusión de las unidades educativas en una totalidad” (Poliak, 2009: 270). Asimismo, esta autora realiza una clasificación de grupos de escuela que puede ser sintetizada del siguiente modo:

Grupo A

Según Poliak (2009), las escuelas que se enmarcan en este grupo constituyen instituciones de gestión pública que atienden a estratos bajos. En palabras de este autor, “se trata de un grupo de escuelas que atienden chicos con bajos recursos económicos y que, en general, habitan en una villa de emergencia cercana” (Poliak, 2009: 270). Asimismo, los profesores señalan que sus mayores preocupaciones se ubican en torno a las condiciones de vida de sus alumnos y el impacto que esta situación tiene en las instituciones educativas. En la ciudad de Salta tenemos muchas escuelas que podrían agruparse en esta categoría, puesto que, según datos del Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP), existen 40 asentamientos en Salta- Capital. El 70% de los habitantes de estos barrios dependen del trabajo informal, no puede cumplir con necesidades

básicas como la alimentación. Asimismo, el 98% no tiene acceso a agua potable, ni red de cloacas y más del 60% no tiene acceso a conexión formal de energía eléctrica. En esta investigación analizamos el caso de una escuela que claramente se ubica en este grupo (Escuela A), puesto que se ubica en un pueblo cercano a tres villas de emergencia de la zona norte de Salta. Una de las docentes de Lengua y Literatura de esta institución manifiesta:

por ahí te dicen “bueno, vienen de contextos complicados entonces no le des tanto” y bueno comentarios muy feos y desagradables, como decir, un ruido horrible, y te dicen que no trabajés también porque te dicen no “bueno, para qué vas a dar eso” otra vez me dijeron “bueno, trabajá sólo, pedí texto periodístico” no lo hice. (...) es preocupante porque después los chicos intentan hacer un estudio superior terciario, qué sé yo, quieren y no es como dicen “bueno, no lo van a hacer, no le demos” bueno sí, pero bueno... no lo puedo hacer entender.

A partir de esta respuesta de la docente podemos inferir que los contextos complicados a los que alude posiblemente se refieran a situaciones de pobreza y abandono que presenta la mayoría de los estudiantes que asiste a estas instituciones educativas, lo cual también genera muchas veces un alto nivel de ausentismo o discontinuidad en las asistencias. Ante esto, circulan, como bien lo afirma esta docente, frases como “para qué le vas a dar tanto”, “no le des tanto”, a la hora de diseñar los programas, es decir, se tiende a una reducción máxima de contenidos por considerar que estos jóvenes “no pueden” aprender tantos contenidos, ya sea por la discontinuidad en las asistencias como por el bajo nivel de atención, pero sobre todo por la representación negativa que se tiene de estos estudiantes. Por ende, los programas se reducen a lo básico que un profesor de Lengua considera que se debe aprender: comprensión y producción de textos, pero sobre todo la comprensión, y dentro de la comprensión se busca predominantemente la comprensión de textos literarios. En el programa, perteneciente al primer año de una escuela del grupo A, podemos observar cómo los contenidos son escasos (cinco contenidos en todo el año), y casi no hay contenidos gramaticales, a excepción del contenido “clases de palabras”.

Grupo B

En la categorización propuesta por Nadina Poliak, en el grupo B se encuentran categorizadas las escuelas confesionales que atienden estratos bajos y medios (Poliak, 2009: 272). Esta autora afirma que “en esta caracterización de la configuración fragmentada de nuestro sistema educativo, el segundo grupo abarca escuelas de carácter confesional”. Ciertamente, la característica de una escuela “católica confesional” tiene una impronta muy importante en sus culturas institucionales, que trasciende y atraviesa el estrato social que atienden, ya que son elegidas por los padres para que sus hijos reciban una educación católica y, por ello, aceptan las reglas de la institución. Son escuelas cristianas que en general, son subvencionadas por el Estado. Agrega Poliak (2009) que “la mayor parte de sus alumnos han realizado sus estudios en la misma escuela o provienen de otras escuelas confesionales”. Por ello, el perfil de docente que se busca necesariamente refiere a profesores que profesen la religión católica y compartan los valores cristianos; condición *sine qua non* para ingresar a escuelas parroquiales de estratos muy pobres y también para las escuelas más onerosas.

Otra de las características de este grupo de instituciones es que se presentan, en una primera instancia, como escuelas de baja conflictividad, con un funcionamiento de tipo familiar, aunque no sean instituciones pequeñas. Aun tratándose de escuelas con matrícula numerosa, algunos de sus docentes definen el clima institucional como “gran familia”, metáfora frecuente evocada en los testimonios. La alianza con las familias se torna fundamental para continuar con el proceso de intervención moral.

En Salta capital existen aproximadamente diez instituciones que podrían ubicarse en esta categoría. Una de ellas está ubicada en el macrocentro de la ciudad de Salta. Es una escuela católica subvencionada por el Estado, a la que asisten estudiantes de clase baja y media, cuyas familias adhieren a las exigencias y valores institucionales. Una de sus docentes, del área de Lengua afirmó en la entrevista realizada:

no no no no he tenido problema y la predisposición de los chicos es muy buena, ellos tienen muy buena predisposición en todos los años. Así que uno les pide y ellos cumplen y además se comprometen quizás, entonces este... y en cuestiones de actitudes malas actitudes y eso no, no, no tengo problemas

gracias a Dios, quizás esa observación de poder integrar un poquito más a la gramática ha sido un desafío, pero bueno que se va aprendiendo según la metodología de la institución.

La respuesta de la docente de esta institución da cuenta del bajo grado de conflictividad, a pesar de que los estudiantes pueden pertenecer a sectores de estratos económicos bajos. La profesora, en efecto, menciona que los alumnos tienen un compromiso y cumplen con las tareas que se les da. Estas escuelas también tienen como característica el bajo nivel de ausentismo y repitencia, ya que las normas son exigentes y el ambiente de trabajo suele ser disciplinado.

En cuanto al diseño de los programas, como lo afirma la docente entrevistada, “se va aprendiendo según la metodología de la institución”, es decir, es la institución la que supervisa y da lineamientos de qué contenidos deben estar plasmados en los programas. En el caso particular de la institución en la cual trabaja la docente, la Gramática oracional no es un contenido tan relevante como la reflexión y construcción de hipótesis de lectura, pero sí es un contenido que está presente, aunque en menor medida. El programa, pues, en estas instituciones es supervisado cuidadosamente por los directivos y mantiene una tradición que está relacionada con constantes evaluaciones y reflexiones sobre los resultados y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En comparación con el programa analizado perteneciente al grupo “A”, en esta institución encontramos muchos más contenidos, tales como: “Procedimientos para formación de palabras: derivación, composición, parasíntesis * Neologismos: acrónimos, siglas, jerga * Clases de palabras: sustantivo, adjetivo, artículo, verbo, preposición, conjunción, verboide, pronombre, adverbio, contracciones. Aspectos semántico y morfológico. * Tiempos verbales del modo indicativo”.

Grupo C

En el grupo C Poliak incluye a las escuelas públicas que atienden estratos medios. Los estudiantes que asisten a estas escuelas son hijos de profesionales o de sectores acomodados de las capas medias que no pasaron a colegios privados de la zona; paulatinamente este grupo de instituciones fue perdiendo prestigio. La mayor preocupación de los profesores que atienden a chicos de estos estratos medios de la población es que sus alumnos obtengan una formación

amplia, que comprendan aquello que se les enseña; que se sientan motivados en su aprendizaje o que finalicen exitosamente su escolaridad. En este grupo analizamos a la escuela Normal, una escuela céntrica de gestión pública que tiene la modalidad de Bachillerato Humanista y exige un examen de ingreso para esta modalidad. Concurren estudiantes de estratos medios y bajos. Una de las docentes que trabaja en esta escuela afirma:

Bueno, yo en mi caso, estoy en cuarto que ahí ya, yo, eh, sé que, en primero, segundo y tercero ahí sí trabajan mucho lo que es gramática, análisis de oraciones, clases de palabras, eh, conjugar, conjugar verbos, etc. Pero, en cuarto año ya se trabaja un poco con gramática textual y con tipos de textos, como el texto argumentativo y expositivo, y los textos literarios. Y en el caso del BH solamente literatura (S.M).

Es decir, aunque la modalidad humanista exige la enseñanza de la Gramática, institucionalmente no se trabajan contenidos gramaticales en los últimos años del secundario. Sin embargo, en el primer año sí se observa una cantidad y variedad importante de contenidos de Gramática: Clases de palabras: El artículo, el sustantivo y el adjetivo. Género y número. La Oración simple: La oración unimembre. Tipos. La oración bimembre Modificadores del Sujeto: Núcleo, MD, MI, Aposición. Modificador del Predicado: Objeto directo, objeto indirecto. Los adverbios. Construcción adverbial. Los complementos circunstanciales. Voz activa y voz pasiva.

Grupo D

En este grupo se encuentran las escuelas preocupadas por lo intelectual que atienden estratos medios y altos. Se trata de un grupo de escuelas de orientación humanista, ligadas a las elites progresistas ilustradas de nuestro país, de tradición clásica. Según Poliak, son escuelas que tienen en la enseñanza de tipo intelectual su principal objetivo. Sus culturas institucionales están centradas en la educación de la inteligencia y el sentido crítico de los jóvenes, en sentido amplio, en relación con las humanidades modernas: amor al conocimiento, las ciencias y las artes. Aquí se analizó el programa de una escuela de gestión privada, situada en el macrocentro de la ciudad de Salta que recibe a estudiantes de estratos medios y altos. Tiene orientación en Ciencias Sociales y, al no tener

subvención del estado, pagan una cuota alta. La docente de Lengua que se entrevistó afirma:

enseño en 1° y 3°, doy gramática. Después tengo el 5°, en el quinto lo único que los chicos retoman son las subordinadas, y en realidad yo cuando doy subordinadas no lo doy específicamente como contenido, salvo cuando veo que realmente hay que recuperar esos saberes de años anteriores. Lo doy cuando ellos están escribiendo, entonces agarro sus textos y volvemos a leerlos y escribirlos y ahí les voy mostrando cómo van funcionando los nexos, por ejemplo.

Se observa en el discurso de la docente que sí le otorga importancia a la enseñanza de la Gramática. Por otro lado, también en el programa de primer año hay una gran cantidad y especificidad de contenidos gramaticales: Clases de palabra: el sustantivo y el adjetivo. Caracterización morfológica, semántica y sintáctica. El sujeto y sus modificadores. Los verbos: caracterización morfológica, semántica y sintáctica. El predicado y sus atributos: objeto directo y objeto indirecto. La concordancia. La oración en voz activa. Uso de conectores, signos de puntuación: sintaxis, léxico y ortografía. Clases de palabra: el adverbio. Caracterización morfológica, semántica y sintáctica. Los complementos circunstanciales. Análisis integral de la oración simple.

Grupo E

Escuelas que atienden estratos altos. Poliak califica a estas escuelas como aquellas que explícitamente se proponen la preparación de sus estudiantes para el ejercicio de posiciones de poder. Según este autor, sus instalaciones se encuentran en perfectas condiciones de mantenimiento y cuentan con modernos laboratorios de idiomas y ciencias. Aquí elegimos para analizar el programa de primer año de la escuela privada más tradicional de Salta que es seleccionada por los estratos altos tradicionales de la ciudad de Salta por su formación humanista y la exigencia académica. Según la docente de Lengua que trabaja allí:

hay un programa ...antiquísimo... que viene de generación en generación. Las materias que comparto con otras profesoras, o sea, que no soy yo sola lo que la da. Ahí más o menos vamos acordando. Por ahí hacemos a veces algún cambio

en el programa, pero más que nada los tipos textuales, la parte de gramática no se toca. La parte de gramática es como histórica.

Asimismo, los contenidos de Gramática en esta institución son aún más variados y específicos: Clases de palabras. Composición de palabras. Prefijos y sufijos. Oración simple. Oración Unimembre: sintagma verbal y nominal. Oración Bimembre: Sujeto simple y compuesto. Expreso y tácito. Predicado simple y compuesto. Verbal y no verbal. Concordancia entre sujeto y predicado. El verbo: sus tres aspectos (sintáctico, semántico, morfológico) Verbo copulativo ser y estar. Conjugación en todos los tiempos y modos. Conjugación de verbos regulares en modo indicativo, subjuntivo e imperativo. Oraciones según la actitud del hablante. Nexos coordinantes: la conjunción. El alfabeto. Vocales y consonantes. Diptongo, triptongo, hiato. Grupos consonánticos. Clasificación de las palabras según número de sílaba. Clasificación de las palabras según su acento. Principales reglas. Acentuación de monosílabos, adverbios terminados en -mente, pronombres enfáticos. Puntuación. Sangría. Signos de interrogación y exclamación. El sintagma nominal. Modificador directo, indirecto, aposición, construcción comparativa. Sustantivo: Revisión de aspectos semántico y morfológico. Aspecto pragmático. Funciones sintácticas. Formación de femeninos y plurales especiales. El adjetivo: Revisión de aspectos sintáctico, semántico y morfológico. Aspecto pragmático. Grados del adjetivo. Apócope del adjetivo. Concordancia entre sustantivo y adjetivo. El pronombre personal. Funciones sintácticas. Sintagma verbal. Modificadores y complementos verbales: circunstanciales (de lugar, tiempo, modo, compañía, causa, fin, medio o instrumento, tema o argumento, afirmación, negación, duda), objeto directo, objeto indirecto, predicativo obligatorio y no obligatorio.

Grupo F

Escuelas de reingreso (ER)II. Las escuelas de reingreso son escuelas creadas en el año 2004. Tienen un régimen distinto en función de una población particular al tiempo que entrega un título común (bachiller), con el fin de no establecer diferencias de acreditación. Disponen de un sistema de cursado y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores. En Salta, los BSPA son instituciones que funcionan en el turno vespertino. Una de las docentes entrevistadas dijo que:

la gramática se sacó de los contenidos, o sea poco y nada, nada prácticamente. Más con los diseños de módulo que son el módulo, no hay nada, no hay nada y si hay algo es mínimo.

De hecho, en el programa analizado no hay ningún contenido de Gramática. Y esta es una ausencia que está legitimada en la educación de jóvenes y adultos de Salta.

Conclusiones

¿De qué depende la enseñanza de la Gramática en los colegios secundarios de la ciudad de Salta? Indudablemente el primer factor y el determinante de todas las decisiones es el institucional: los colegios privados humanistas tienen organizados históricamente los programas, las horas de clases y las evaluaciones de un modo en que la Gramática ocupa un lugar importante, tanto así como lo ocupan otras disciplinas como la Matemáticas, la Física y la Literatura, por ejemplo. Los colegios públicos humanistas, por el hecho de tener también materias tales como Latín y Griego en los primeros años del secundario, también tienen en sus programas escolares contenidos gramaticales, pero allí los profesores tienen la posibilidad de elegir abordar los temas gramaticales solamente en los primeros años o incluso anularlos, puesto que son los profesores de estas lenguas clásicas los encargados de enseñar la Gramática.

Mientras tanto, los colegios privados no humanistas o en los públicos de diferentes modalidades la enseñanza de la Gramática va decreciendo, y si está presente se encuentra como “subsidiaria”, “ocasional”, sólo se encuentra “en el papel” (está en el programa, pero no se enseña) o directamente no está presente en el programa ni en las clases de Lengua y Literatura.

Bibliografía

Desinano, N. (2005). “Discurso y texto”. *PROCAP*, Cartilla N° 5. Rosario.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Poliak, N. (2009). “Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires”. *Espacios en blanco*, 19. En línea: <https://host170.sedici.unlp.edu.ar/server/api/core/bitstreams/6dc59dbc-d155-4651-b247-d9dca902a644/content>.

Reflexiones en torno al sistema

Mariana Morón Usandivaras

Universidad Nacional de Salta

moronmariana@hum.unsa.edu.ar

Introducción

Este breve trabajo invita a reflexionar acerca de las concepciones de la gramática, entendida como sistema de una lengua, y de su importancia en la enseñanza de todos los niveles educativos. Si bien surge como un primer paso para una revisión de los contenidos lingüísticos de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta en un momento en el que se plantea la renovación del plan actual, su interés es más abarcativo, puesto que puede extenderse a la educación en general.

La exposición se centra en la presentación de definiciones de varios lingüistas en diferentes momentos históricos que sirven como disparador e hilo conductor de la discusión. En primer lugar, se presentan algunas definiciones de sistema y gramática y, luego, se introducen, de manera cronológica, las posturas de diferentes lingüistas sobre la enseñanza de la lengua que permiten vislumbrar un breve panorama sobre la evolución y consideración que tuvo y tiene la gramática en la sociedad y en la educación. Y, por último, las conclusiones.

Sistema y gramática

Las nociones de sistema y gramática están indisolublemente unidas desde el momento en el que se define gramática como un sistema de relaciones, idea que cobra relevancia con Saussure y el estructuralismo, pero que subyace a la mayor parte de las definiciones de gramática a través de los tiempos.

La lingüística estática o la descripción de un estado de lengua se puede llamar gramática en el sentido muy preciso, y por lo demás usual, que hallamos en expresiones como “gramática del ajedrez, gramática de la Bolsa”, etc., donde se trata de un objeto complejo y sistemático que pone en juego valores coexistentes.

La gramática estudia la lengua como sistema de medios de expresión; quien dice gramatical dice sincrónico y significativo (Saussure, 1994 [1917]: 167).

Aparecen aquí esbozados los puntos fundamentales de una definición de gramática: (a) gramática como sistema, (b) gramática como descripción, (c) gramática como relación entre elementos en un momento dado (sincronía) y (d) gramática como significación. En la misma línea, Kovacci la define como “la descripción de los elementos significativos de una lengua y sus funciones (= relaciones sistemáticas); es decir la gramática es un metalenguaje de primer grado. Pero también podemos entender que los elementos significativos de una lengua y sus funciones son su gramática” (Kovacci, 1966:13). Si bien en esta definición están presentes los cuatro rasgos mencionados anteriormente, se destacan los dos primeros: la gramática como sistema y la gramática como metalenguaje o descripción de ese sistema.

Estos son los dos aspectos que guiarán nuestra discusión sobre la enseñanza de la gramática y su importancia en la educación. Lo que plantea, entre muchas otras, las siguientes preguntas: ¿Por qué o para qué enseñar gramática?, ¿con qué metalenguaje se enseña el sistema¹?, ¿la gramática es un conocimiento valioso en sí mismo?, ¿la gramática es una herramienta para mejorar la competencia comunicativa? ¿Cuál es la correlación entre gramática y la comprensión y producción de textos?, ¿cuál es la relación entre gramática y literatura?

¹ No olvidemos que, como bien explican Bosque y Demonte (1999), existen diferentes enfoques teóricos que implican diferentes conceptualizaciones de la gramática y, en consecuencia, diferentes metalenguajes y diferentes métodos de enseñanza. “La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua” (Bosque y Demonte, 2000 [1999]: XIX).

El lugar de la enseñanza de la gramática

El breve pantallazo histórico, que se presenta a continuación, sobre la concepción de la gramática de la lengua española y su enseñanza no pretende ser exhaustivo, sino marcar algunos puntos presentes en la historia lingüística del español y que son pertinentes para la reflexión que se propone en este momento.

Si bien *La Gramática castellana* de la Real Academia Española se publicó en el siglo XVIII, sus postulados todavía hoy tienen vigencia.

Pocos habrá que nieguen la utilidad de la Gramática si se considera como medio para aprender alguna lengua estraña “pero muchos dudarán que sea necesaria para la propia y pareciéndoles que basta el uso”. [...]

Si algunas veces vemos comprobada con principios y fundamentos la práctica que tomamos por mera costumbre: otras vemos corregidos muchos defectos que no conocíamos, Ella nos hace ver el maravilloso artificio de la lengua enseñándonos de qué partes consta, sus nombres, definiciones, y oficios, y como se juntan y enlazan para formar el texido de la oracion.

Sobre ninguna de estas cosas se hace reflexión antes de entender el arte y así es difícil que sin él hablemos con propiedad, exáctitud, y pureza.

Seria, pues, conveniente que los padres ó maestros instruyesen con tiempo á los niños en la Gramática de su lengua. Los que no hubiesen de seguir la carrera de las letras se ilustrarían á lo menos en esta parte de ellas y hallarían en el ejercicio de sus empleos, en el gobierno de sus haciendas, y en el trato civil, las ventajas que tienen sobre otros los que se explican correctamente de palabra y por escrito (RAE, 1771: I y II).

Aquí, se plantea, en primer lugar, la diferencia entre aprender una segunda lengua y la lengua materna. Hoy en día, cualquier profesor de L2, es decir, de español como lengua extranjera o de cualquier otro idioma, no se cuestiona si tiene o no que enseñar gramática; es un presupuesto básico de la enseñanza². Sin embargo, el conocimiento de la gramática no siempre parece ser necesario

² Las preguntas suelen girar alrededor de cuánta gramática enseñar y desde cuál perspectiva teórica conviene enseñar.

en la propia lengua debido a que el hablante nativo puede mantener muchas comunicaciones exitosas sin conocer lo que es un sustantivo o un adjetivo o sin saber si la oración que está utilizando es bimembre o unimembre. Es decir, el uso de la lengua sería suficiente y, desde esta perspectiva, la reflexión metalingüística no sería relevante. Posiblemente, este sea uno de los pilares sobre el que se sostienen los enfoques puramente comunicativos de la enseñanza de la lengua.

Por otro lado, la Academia plantea una visión ancilar de la gramática en tanto su conocimiento contribuye a la correcta expresión, ya sea oral u escrita. Asimismo, nos invita, de modo indirecto, a pensar sobre si el conocimiento de la gramática es valioso en sí mismo o solo por su utilidad en la comprensión y producción de textos. Más adelante, se vuelve sobre este punto que es fundamental al momento de pensar el lugar de la gramática en el Plan de estudios de la carrera de Letras.

Kovacci, ya en la segunda mitad del siglo XX, coincide con esta postura de la Academia dado que reconoce que el fin específico de la enseñanza de la gramática es facilitar el orden del pensamiento y la precisión en la expresión. No obstante, agrega un fin más general que es la contribución a “la capacidad para vencer dificultades, dominio de la voluntad, desarrollo de la abstracción” (Kovacci, 1962: 6)³.

Rodríguez Gonzalo (2012) coincide con Kovacci en los dos fines de la enseñanza de la gramática: (a) como una herramienta para la comprensión y producción de textos y (b) como un conocimiento cultural que aporta a la inteligencia del estudiante.⁴ Desde este segundo fin, el conocimiento gramatical se convierte en un conocimiento valioso por sí mismo para el desarrollo de la capacidad de razonamiento (y de la voluntad) del ser humano. Conocer la gramática de una lengua implica, entonces, una manera de razonar. Por otra parte, cabe agregar que el conocimiento de la propia lengua, o sea, de su gramática forma parte del conocimiento de la propia cultura; aspecto fundamental de la relación lengua

³ “Todo problema gramatical, objetivo por naturaleza, resuelto solo por la vía del razonamiento, ayuda a afianzar la seguridad del alumno en sus propias capacidades” (Kovacci, 1962: 6).

⁴ Implica la equiparación del conocimiento sobre la lengua con cualquier otro aspecto de la cultura (humanística o científica). Si la lengua es una realidad esencial en la cultura humana, parece que los saberes sobre la lengua han de contribuir al desarrollo general de la inteligencia del estudiante y forman parte, con toda legitimidad, de los saberes escolares que la sociedad establece para sus futuros ciudadanos. Otra cuestión es delimitar los contenidos gramaticales pertinentes y las formas de trabajo en el aula (Rodríguez Gonzalo, 2012: 91).

– cultura – pueblo – historia – tradición – literatura, que no se aborda en este trabajo, pero que no puede dejar de mencionarse.

A continuación, se presentan las citas de dos lingüistas argentinas actuales, cuyas trayectorias son reconocidas en todo el país. La primera, la Dra. Giammateo, busca responder a las dos preguntas centrales: ¿para qué enseñar gramática? y ¿cómo enseñarla?

¿Para qué estudiar gramática? Para poder servirnos de su conocimiento como de una herramienta fundamental para la comprensión de los sutiles matices involucrados en los múltiples mensajes que damos y recibimos.

Pero, ¿cómo enseñarla? Retomando lo expuesto, sostengo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir del conocimiento del hablante hasta llegar reflexivamente al reconocimiento de las estructuras morfosintácticas que constituyen la amplia gama de opciones que ofrece la lengua, incorporando correlativamente la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos. El estudio de la gramática queda así englobado en un enfoque integrador que, junto con la reflexión sobre el sistema, incluye también su uso (Giammateo 2013: 14).

Como se desprende de esta breve cita, Giammateo concuerda con el fin específico que le otorga Kovacci a la gramática, pero da un paso más allá. No solo es para la comprensión y producción de textos, sino para la interpretación de los “sutiles matices” involucrados en cada acto de habla. De esta manera, se pone en evidencia la estrecha relación entre gramática, entendida como morfosintaxis, y la Pragmática, entendida como el estudio del uso de la lengua. Por otro lado, la literatura, la otra gran área de la carrera de Letras, se vería beneficiada por la enseñanza de la gramática, puesto que su conocimiento permite un análisis más rico y fino de todos los textos y, por lo tanto, de los literarios.

En cuanto al cómo enseñar gramática, se percibe que la distinción en niveles de análisis (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) no es taxativa, sino que se interrelacionan, pero esta diferenciación es necesaria para ordenar la reflexión y el conocimiento metalingüístico. Esta propuesta sigue considerando la gramática como un conocimiento útil para la comunicación.

Por su parte, Supisiche, junto con un equipo de trabajo, después de una exhaustiva investigación llega a la siguiente conclusión:

... el escaso lugar asignado en la educación lingüística argentina a los contenidos gramaticales, a su subordinación a otros fines y a un listado de términos gramaticales desarticulados de su circulación en discursos, dato que se contrapone a opiniones de especialistas y docentes que suelen expresar la necesidad de su inclusión para la mejora de la competencia de los usuarios. Sostenemos, entonces, que parte de las dificultades registradas respecto de la comprensión y producción lingüística derivan del exiguo lugar de la gramática y de un abordaje atomizado y descontextualizado del uso, por lo que proponemos que la gramática ocupe un rol relevante, con modificaciones y ajustes, claro, de modo que no se identifique enseñar gramática con una teoría gramatical o que se reduzca a la réplica de un concepto desvinculado del uso (Supisiche et al., 2013: 11).

Como se desprende del texto, da cuenta del retroceso que han tenido los contenidos gramaticales a fines del s. XX y que, a pesar de la conciencia de su importancia, todavía no han sido rescatados de manera significativa en la educación escolar argentina. Si bien su trabajo se centra en la escuela media, revela también lo que sucede en la escuela primaria y, en alguna medida en los terciarios y universidades.

Su propuesta es devolver a la gramática el rol fundamental y relevante que tiene en la enseñanza de todos los niveles educativos, pero no una gramática concebida como un metalenguaje o como un conjunto de elementos inconexos, sino una gramática como red de relaciones que tienen significado y adquieren sentido en el uso. De esta forma, se vuelve a los conceptos saussureanos enunciados al comienzo de este apartado.

Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido invitar a la reflexión sobre la gramática y su lugar en la enseñanza mediante el planteo de preguntas y las respuestas realizadas por importantes lingüistas. Para finalizar, se retoman las preguntas y los aspectos relevantes de las distintas propuestas mencionadas.

- ¿Qué se entiende por gramática? ¿Es lo mismo que el sistema de la lengua?

La gramática es el sistema de la lengua. Gramática y sistema son sinónimos y, en este sentido, conocer el sistema implica conocer sus elementos y las relaciones que se establecen entre esos elementos.

- ¿Qué niveles deben contemplarse en su enseñanza? ¿Hay un orden en la didáctica de esos niveles?

Como puede verse en las citas del s. XXI especialmente, se considera que todos los niveles del análisis gramatical deben ser contemplados. Hay un orden y una separación de esos niveles, en un primer momento, que solo responde a fines didácticos. Desde una perspectiva cognitivo-funcional, se contempla la interrelación de todos los niveles (pragmático, semántico, sintáctico, morfológico y fonético-fonológico). Los fenómenos pragmático-semánticos, vinculados estrechamente a los fenómenos prosódicos, tienen su correlato en la sintaxis y en la morfología; en otras palabras, la Sintaxis y la Morfología⁵ están motivadas por factores pragmáticos y semánticos.

- ¿La gramática es un conocimiento valioso y relevante en sí mismo?

Como ya afirmaban la Academia (1771) y Kovacci (1962), la gramática es un conocimiento valioso y único para el ser humano, puesto que desarrolla la capacidad de razonamiento y abstracción de los estudiantes. Además, como se ha mencionado, la lengua es un elemento cultural fundante y fundamental, por lo que su conocimiento implica conocer la propia cultura.

- ¿La gramática es una herramienta para mejorar la competencia comunicativa? ¿Cuál es la correlación entre gramática y la comprensión y producción de textos?

Si bien no hay estudios que demuestren que un mayor conocimiento de la gramática implica una mejora en las competencias comunicativas, sí se ha podido comprobar (Supisiche et al., 2017, por ejemplo) que la ausencia de enseñanza de la gramática en las escuelas ha llevado a un deterioro en la comprensión y producción de textos.

⁵ La motivación del signo no es tan visible en la Morfología como en la Sintaxis. Posiblemente, porque la motivación inicial ha quedado demasiado lejos o es desconocida por los actuales hablantes.

- ¿Cuál es la relación entre gramática y literatura?

Si el conocimiento de la lengua da herramientas para una mayor comprensión de los diferentes matices que ofrece un texto, escrito u oral, el análisis literario tiene una herramienta inmejorable en el conocimiento gramatical.

Para concluir, la cita de Bosque es muy esclarecedora.

Recuerdo muy bien que, de la clase de comentario de textos literarios, en la que se valoraban los recursos estéticos de un narrador o un poeta, pasábamos en la facultad a la clase de sintaxis o de fonética, sin darnos cuenta de que para entender la sintaxis o la fonética teníamos que desarrollar otra actitud hacia los datos, otra forma de abordar los sistemas que los datos esconden y que a nosotros nos corresponde desentrañar.

Estoy absolutamente convencido de que el mayor problema de la enseñanza de la gramática no es –frente a lo que algunos piensan– el de dar con la terminología que haya de usarse. El mayor problema de la enseñanza de la gramática es el simple hecho de pensar que todo se reduce a elegir esta o aquella terminología; el creer que tener un buen nombre para un problema equivale a solucionarlo; el confiar excesivamente en las virtudes de una actitud nominalista hacia la lengua que no por antigua deja de ser escasamente productiva si nos planteamos el objetivo de entender el funcionamiento de las estructuras gramaticales y léxicas (Bosque, 2011: 3-4).

Por todos estos motivos, la enseñanza de la gramática de la lengua española es fundamental en la enseñanza en todos los niveles educativos y, por lo tanto, en el Plan de la carrera de Letras, puesto que una de las salidas laborales más frecuentes es el profesorado. Por otro lado, el conocimiento gramatical es necesario para todo aquel que quiera dedicarse a la investigación, a la literatura o a la corrección de textos.

Bibliografía

- Bosque, I. (2011). “Actitudes hacia la lengua que enseñamos”. Conferencia pronunciada en la Universidad del Salvador (Argentina) con motivo de recibir el Doctorado Honoris Causa de esa universidad.
- Giammateo, M. (2013). “¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas”, *Signos ELE*, 1-16.
- Kovacci, O. (1962). *Castellano I*. Buenos Aires: Huemul.
- Kovacci, O. (1966). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Editorial Columbia.
- Rodríguez Gonzalo (2012). “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. En línea: <https://rieoei.org/RIE/article/view/458>
- Saussure, F. de (1994 [1917]). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza.
- Supisiche, P. (2014). *Diseño de una gramática significativa como herramienta para la educación lingüística*. Tesis doctoral. Córdoba: UNC.
- Supisiche, P. et al. (2017). *Formación docente en gramática. De las teorías a las prácticas*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Real Academia Española (1771). *Gramática de la lengua castellana, compuesta por la Real Academia Española*. Madrid: Impresor Joachin de Ibarra, impresor de SM.

La gramática en los Diseños Curriculares de Lengua del nivel medio salteño (1998, 2012)

Fabiana Soledad Orellana López

Universidad Nacional de Salta

fabiananaore@gmail.com

Introducción

Actualmente, uno de los debates más significativos en el campo de la enseñanza de la lengua materna es el del estatuto con el que la gramática y el conocimiento de la lengua son incluidos en el currículum escolar. El presente trabajo se sitúa en el nivel medio salteño y se propone realizar un análisis del lugar que ocupa la gramática en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del área de Lengua correspondientes a los años 1998 y 2012.

El análisis se inscribe en el marco de la historiografía lingüística (Lidgett, 2015 y 2017) y toma en cuenta el carácter prescriptivo de los diseños y su intervención en la configuración de la gramática como disciplina escolar en el período 2008–2018. En tanto documentos oficiales, los diseños dan cuenta de la adopción de una postura teórica y metodológica determinada con respecto a los debates que se suscitan en el campo académico y disciplinar en torno a la enseñanza de la gramática. Se toman en consideración los componentes de la gramática en sentido estricto, morfología y sintaxis, y se determina el carácter que asume en los diseños curriculares de 1998 y 2012, los contenidos que son prescriptos, los objetivos de su enseñanza y el modo en el que se integran en la organización general del área. Estas características se contrastan con las de los documentos generados a nivel nacional y que constituyen su marco normativo (Fuentes para

la transformación curricular, Lengua, 1996; Contenidos Básicos Comunes (CBC EGB, 1995, 1997; CBC Educación Polimodal, 1997)) y Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP, 2011).

Marco teórico y metodología

En Argentina, el Ministerio de Educación es el órgano rector de las políticas de enseñanza nacionales y el encargado de elaborar los proyectos educativos, los diseños curriculares básicos y los programas de estudio de los diferentes niveles y modalidades (Tosi, 2018: 44). Estos materiales, junto con las leyes nacionales de educación que regulan la educación secundaria, constituyen el marco normativo a partir del cual son elaborados los diseños curriculares de las jurisdicciones que conforman el país.

En este sentido, los diseños curriculares de Lengua de la provincia pueden ser analizados en los términos de instrumentos legislativos que son puestos en circulación desde la esfera oficial con un carácter fundamentalmente prescriptivo. Desde la perspectiva de la historiografía lingüística, el análisis de los diseños se sitúa no tanto desde su función didáctica sino más bien desde su funcionamiento en un sistema educativo que piensa en un conjunto de contenidos que constituyen la enseñanza de la lengua (Lidgett, 2017: 122) en un momento determinado. Desde el punto de vista de la historiografía interna, se hace referencia a un cuerpo teórico y metodológico más o menos homogéneo posible de reconocer. Y, desde una perspectiva externa, se considera el contexto en el que la gramática es definida como disciplina escolar dentro del currículum en el marco más general de la formación lingüística que la institución educativa dispone, pues:

La constitución de una disciplina escolar constituye un proceso en el que intervienen diferentes actores y se encuentra articulado con la definición de los objetivos pedagógicos que los distintos proyectos educativos otorgan a la institución escolar. Estos objetivos determinan cuáles son los saberes que deben privilegiarse en la formación de los estudiantes (Lidgett, 2017: 123).

A partir de estas consideraciones, este trabajo se propone analizar la configuración de la gramática como contenido escolar en el nivel medio

salteño durante el período 2008–2018. En este período, tiene vigencia el diseño denominado “Borrador para el Tercer Ciclo de E.G.B., Lengua”; establecido por la reforma educativa de 1993, hasta el año 2012 cuando, en el marco de la reforma educativa llevada a cabo por la Ley N°26.206, se pone en funcionamiento el “Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Lengua y Literatura”. En primer lugar, se hace referencia a algunos de los factores disciplinares y contextuales (externos) que incidieron en la exclusión de la gramática en los materiales curriculares producidos en los años noventa. Y, en segundo lugar, se realiza un análisis comparativo de los diseños, determinando los objetivos de enseñanza de la gramática, los contenidos seleccionados y el modo en el que se integran a la organización general del área.

La gramática como disciplina lingüística

La lingüística resulta una de las disciplinas de referencia para el campo escolar de la enseñanza de la lengua (Álvarez, Gaspar y Migdalek, 2022). La gramática, formó parte del currículum escolar desde la Antigüedad (di Tullio y Malcuori, 2012) y estaba vinculada con las habilidades lingüísticas más básicas (Álvarez, Gaspar y Migdalek, 2022: 475). La gramática era definida como un “arte” y consistía en un conjunto de reglas destinadas a adquirir habilidades, la de hablar y, especialmente, la de escribir correctamente.

A inicios del siglo XX, con el nacimiento de la lingüística en tanto estudio científico del lenguaje humano y como pionera de las ciencias humanas (Desinano y Milan, 2020: 4), se inicia una nueva manera de estudiar los fenómenos lingüísticos en la que se privilegian la lengua hablada por sobre la escrita y la descripción por sobre la prescripción. De acuerdo con Rosetti y Molina (1986), el estudio sistemático del lenguaje, deslindando los criterios sintáctico y morfológico, semántico, fónico, etc., es uno de los grandes aportes del estructuralismo. Esta matriz teórica constituía una de las corrientes dominantes en el campo de las ciencias sociales y de más fuerte legitimidad científica en el campo de la lingüística.

La desacreditación de la gramática estructural y del conocimiento explícito de la lengua para la mejora de la comprensión y la producción textual se instaló tanto a nivel nacional como internacional (Locke, 2010). En Estados Unidos,

la gramática estructural había tomado fuerza a partir de los años cincuenta y había sido adaptada al currículum escolar y a la formación docente. La publicación de *Las estructuras sintácticas*, en 1957, y la de *Aspectos de la teoría sintáctica*, en 1965, de Noam Chomsky significó un punto de inflexión. Mientras que la gramática estructural se basaba en la observación de los patrones sintácticos, la generativa se centraba en las reglas internas de generación de esas formas. Así, la gramática generativa incorporó el estudio de la adquisición del lenguaje con énfasis en el proceso por sobre el producto y sostuvo que su conocimiento no se obtenía por condicionamiento ni por explicación explícita, sino más bien a través de la generación de las condiciones bajo las cuales ésta se desarrolla. A la sustitución de la gramática generativa por la estructural como la principal línea teórica de la época se sumaron otros aspectos que incidieron en la conformación de un movimiento crítico hacia la enseñanza formal de la gramática. Entre ellos, Hancock y Kolln (en Locke, 2010: 21) señalan el auge de los movimientos políticos de los años 60 y 70 que definían la enseñanza de la lengua estándar con características regresivas y reaccionarias, la iniciativa de Dartmouth y un movimiento hacia enfoques del “proceso” en la composición, los cuales se alejaban del foco puesto en el texto como “producto”, en el que se veía la preeminencia de la corrección formal.

La conformación de la Lingüística del Texto, a partir de los años sesenta, y el auge de la Pragmática, en los setenta, tuvieron lugar en un contexto científico general que planteaba la necesidad de los estudios interdisciplinarios y la tendencia a la ampliación de los objetos de estudio en las ciencias sociales y humanas (Ciapuscio, 1994: 15).

Sin embargo, en lo que respecta a la adaptación del contenido generado en el ámbito científico al escolar, parece suceder lo mismo que exponen Hancock y Kolln para el caso inglés:

El alejamiento de la gramática formal y la adopción de un enfoque de “gramática en contexto” ha tenido como desafortunada consecuencia la disminución de los conocimientos sobre la lengua, no sólo para los estudiantes en general, sino también para las sucesivas generaciones de profesores (ob. cit., 2010: 21).

La gramática en los diseños curriculares salteños de 1998 y 2012

En Argentina, la discusión con respecto al lugar de la gramática en la enseñanza se trasladó hacia la definición curricular a través de la implementación de políticas educativas que generaron cambios en los contenidos de la asignatura de lengua. De acuerdo con Álvarez, Gaspar y Migdalek, tanto en España como en muchos países latinoamericanos, en las dos últimas décadas del siglo XX comienza un proceso que incluyó tres pilares: la reforma de los currículums o programas de estudio del nivel primario y secundario, el incremento de las publicaciones en el campo de la didáctica de la lengua y la apuesta a la capacitación de maestros y profesores en ejercicio (ob. cit.: 489).

En Argentina, con el retorno a la democracia tras la última dictadura cívico-militar, se introdujeron los principios de la doctrina neoliberal que se basaban en la no injerencia del Estado en materia financiera. En este contexto, tuvo lugar la Reforma Educativa ejecutada por el gobierno de Carlos Menem que se inspiró en la reforma educativa española de los años noventa (Tosi, 2018: 60). Esta reforma se llevó a cabo a través de la Ley Federal de Educación N°24.195 (LFE), sancionada en abril de 1993, y redefinió la relación entre el Estado Nacional y las provincias federadas. Se implementó un proceso de descentralización de los servicios educativos, a través del cual cada provincia debió asumir la responsabilidad de sostener los gastos educativos y definir criterios pedagógicos propios. La delegación de estas responsabilidades y la falta de garantías económicas terminaron por generar desigualdad educativa entre las jurisdicciones provinciales (Ruíz, 2009: 290). Estas medidas formaron parte del recorte presupuestario y del retroceso del Estado en el sostenimiento de los servicios sociales.

En el caso de la provincia de Salta, se produjo un primer borrador que funcionó como el diseño curricular para Lengua denominado “Borrador para el Tercer Ciclo de E.G.B” y no hubo diseño jurisdiccional correspondiente al nivel Polimodal. El diseño para E.G.B. tuvo en cuenta para su elaboración dos materiales generados desde la esfera oficial nacional: los “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” (1995) y las “Fuentes para la Transformación Curricular” (1996).

De acuerdo con Tosi (2018: 61), los C.B.C de Lengua prescribieron una organización curricular para su enseñanza flexible ya que estaban organizados en siete bloques que, si bien estaban numerados, no suponían un orden para su tratamiento. Prescribieron contenidos mínimos clasificados en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta clasificación respondía al interés sobre la puesta en práctica del conocimiento por parte del alumno. En este sentido, la selección de contenidos y su organización estaba planteada sobre la base de la adopción del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y del enfoque constructivista por lo que se otorgaba una importancia central a lo que hacían los alumnos con los conceptos, en términos de dominio. Así, el foco se trasladó a los contenidos procedimentales.

Los C.B.C definen al lenguaje como el medio privilegiado de comunicación y ubican a la gramática dentro de la reflexión acerca de los hechos del lenguaje. En este marco, la enseñanza de la gramática tiene como objetivo “acompañar los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos” y se señala, además que “no supone un análisis descriptivo e independiente de las producciones lingüísticas” (p. 34). En concordancia con esta condición, que supone que la enseñanza no debe darse de forma independiente o aislada, se define al texto como la unidad comunicativa y se incorpora el estudio de los discursos de circulación social en situaciones comunicativas. El estudio de la oración debe tener en cuenta la identificación de las estructuras sintácticas en relación con su significado semántico y con el pragmático, en el que se contemplan las intencionalidades de los usuarios de la lengua en una situación determinada.

Desde el posicionamiento en un marco teórico formal, la propuesta curricular de Ofelia Kovacci presentada en las “Fuentes para la Transformación Curricular, Lengua” (1996) dan cuenta de la posición que la autora plantea con respecto a la exclusión de la gramática de las líneas curriculares. Kovacci señala que el avance del aprendizaje depende del contenido, y que, en tanto enseñanza de destrezas intelectualmente complejas, la gramática no necesita justificación. Al referirse a la discusión instalada en países como Francia, España y Reino Unido, afirma que la casi total desaparición de la gramática del currículo, excepto en la enseñanza de lenguas extranjeras, se debe, principalmente, a dos argumentos. El primero de ellos es que la gramática es demasiado difícil para la mayoría de los niveles escolares, y el segundo es que lo que importa es el uso práctico

de la lengua. Kovacci sostiene que estos argumentos no son ciertos. En primer lugar, porque en países como Alemania, se enseñan sin dificultad conceptos gramaticales complejos en clases de todos los niveles. Y, en segundo lugar, porque el conocimiento acerca de la lengua, hecho explícito en el momento oportuno para los estudiantes, puede cimentar y mejorar su dominio. Para la autora, la finalidad de la enseñanza de la lengua materna es:

(...) conducir a los alumnos a hacer consciente el saber gramatical que ya poseen por ser hablantes, como instrumento del desarrollo y la expansión de ese saber y su aplicación a la construcción de los textos, de los que es base (Kovacci, 1996: 118).

De este modo, la gramática constituye un contenido central en el área ya que “tiene una importancia fundamental para el desarrollo del pensamiento abstracto” (p. 119).

Los contenidos propuestos se agrupan en bloques que responden a la comprensión y a la producción textual, pero toman en cuenta también los planos sintáctico y morfológico que aparecen simultáneamente en los textos.

Con respecto al texto como unidad de estudio, Kovacci lo define como un objeto sintagmático formado por oraciones. En la medida en que el texto es, fundamentalmente, una unidad semántica cuyos significados no se realizan sino mediante expresiones, la gramática es el sistema formal abstracto idóneo para producir e interpretar su significado. De este modo, se desecha la posibilidad de que el análisis del discurso o del texto pueda llevarse a cabo sin gramática, pues “un análisis del discurso que no se base en la gramática no es un análisis del discurso, sino simplemente el comentario común de un texto” (p. 125).

El “Borrador para el Tercer Ciclo de E.G.B”, elaborado por la jurisdicción, retoma la perspectiva del enfoque comunicativo generado en el área de la didáctica de la lengua en España (Lomas, Osoro, Zayas, 1994) y convierte el eje de “Reflexión sobre los hechos del lenguaje” en un contenido transversal. De esta manera, los contenidos gramaticales no conforman un eje separado, sino que, para poder ser aplicados a situaciones comunicativas concretas, son incluidos dentro de los ejes destinados a la enseñanza de lengua oral y de la lengua escrita. Es así cómo la enseñanza de la gramática queda subordinada al uso. Por ejemplo, los distintos tipos de textos favorecen el tratamiento de contenidos gramaticales

y normativos específicos: dentro del texto instructivo se prescribe el uso del infinitivo, del gerundio y del subjuntivo; para el texto narrativo se prescribe la correlación temporal y el aspecto verbal, etc.

Este diseño plantea un lugar ocasional para la enseñanza de la gramática. Al respecto, Desinano y Milan señalan que, al otorgar centralidad a la funcionalidad del lenguaje y la necesidad de adaptarse a las situaciones de uso:

el enfoque comunicativo anuló la posibilidad de la formación gramatical, relegándola a una apostilla en los diseños curriculares que alertaban acerca de que siempre debían crearse espacios para la reflexión gramatical, pero sin mencionar objetivos ni estrategias (Desinano y Milan, 2020: 11).

Desde una perspectiva historiográfica, es posible describir la ruptura en la formación gramatical como efecto de la adopción del enfoque comunicativo en los materiales curriculares generados a nivel nacional y provincial. En el caso del diseño para la provincia, esta ruptura se observa con mayor profundidad ya que el eje de reflexión se vuelve transversal y, de ese modo, se anula la enseñanza explícita y sistemática del sistema. En este sentido, otro de los efectos de la reforma curricular es la desvinculación de la enseñanza en el área con respecto a la lingüística formal (en tanto estudio del sistema) como disciplina de referencia.

El modo en el que los materiales curriculares intervienen en la configuración de una formación lingüística que borra el metalenguaje y la metodología disciplinar, da cuenta de la definición de un dispositivo pedagógico que, en el marco de las políticas de orientación neoliberal, se halla en vinculación con la generación de circuitos de calidad diferenciados.

Los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” para el área de Lengua, generados en el marco de la reforma educativa de 2006, eliminan la clasificación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y reintroducen la consideración de la lengua en términos de sistema denominando al eje “En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.” Se hace referencia a la necesidad de una reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales de los textos trabajados en el año usando un metalenguaje en relación con: los constituyentes de las oraciones a través de pruebas (cambio de orden sustitución, interrogación), las clases de

palabras, las palabras variables e invariables, la construcción sustantiva y verbal y la formación de palabras.

Tomando estas consideraciones, el diseño curricular de Lengua para la provincia correspondiente al año 2012 introduce los contenidos gramaticales en el eje de reflexión que no estaba presente en el diseño anterior y lo extiende hasta el último año. De este modo, el eje de reflexión vuelve a considerar la lengua en términos de sistema, mientras que el resto de los ejes continúa la lógica del diseño anterior.

Conclusión

El planteo esbozado hasta aquí da cuenta de que el lugar que se otorga a la enseñanza de la gramática y el modo en que se configura como disciplina escolar en el currículum oficial se halla en estrecha vinculación con los objetivos pedagógicos que cada proyecto político asigna a la institución escolar en un momento dado. En este sentido, las transformaciones en la formación gramatical que se observan en el período 2008 – 2018 indican prioridades diferentes en la enseñanza de la lengua en el Nivel Secundario: una formación exclusivamente a nivel de usuarios o una formación que habilite mayor conciencia y dominio sobre la lengua.

Asimismo, la comparación de los diseños permite indagar sobre la falta de acuerdos entre lingüistas y didactas con respecto al lugar que debe ocupar la gramática en el área de Lengua, sobre todo en Salta. Si bien el diseño correspondiente al año 2012 incorpora un eje de reflexión sobre el sistema, el resto de los ejes da continuidad a la lógica del enfoque comunicativo por lo que, se continúa anulando la posibilidad de estudiar el sistema de forma autónoma, es decir, sin subordinación al uso (lectura y escritura).

De este modo, se obstaculiza la adaptación disciplinar de los contenidos a la enseñanza escolar, por lo que los avances teóricos en el campo de la gramática científica no llegan al nivel medio. Además, la dificultad para acceder a estos conocimientos en estudios superiores podría obturar la formación en el área. De esa situación, se deriva la necesidad de reincorporar los aportes de los estudios lingüísticos a la generación de materiales para la formación de estudiantes y docentes.

Bibliografía

- Álvarez, G., Gaspar, M. del P. y Migdalek, M. (2022). “La enseñanza de la Lengua materna”. En: *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (1993). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Desinano, N. y Milan, C. (2020). *Área de las Ciencias del Lenguaje y de la Literatura*. Centro de estudios Interdisciplinarios. Serie: Desafíos curriculares. Universidad Nacional de Rosario. N°2, 4-34.
- Di Tullio, A. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para docentes y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP. ProLee.
- Lidgett, E. (2017). La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936). *Boletín de Filología*, Tomo LII (N° 2), pp. 119- 45.
- Locke, T. (2010). *Beyond the Grammar wars. A resource for Teachers and Students on Developing Language knowledge in the English / Literacy Classroom*. Nueva York: Routledge.
- Rosetti, M. y Molina, B. (1999, primera edición 1986). *La gramática actual: nuevas dimensiones*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Ruíz, G. (2009). La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. *Revista de educación*, N°348, pp. 283-307.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Percepciones de estudiantes salteños sobre la gramática y su aprendizaje

Miryam Pagano

Universidad Nacional de Salta

miryampagano@gmail.com

Introducción

El estudio de la gramática tiene, en el ámbito disciplinar de la Lingüística, un lugar privilegiado. De hecho, en los últimos años los avances teóricos, los debates en torno a esos avances desde diferentes perspectivas, las aplicaciones en diversos ámbitos tales como la informática y, en general, las producciones sobre temas gramaticales han sido prolíferos. Por tanto, es posible afirmar que la gramática como objeto de estudio tiene total vigencia en la comunidad científica. Sin embargo, esta proliferación de debates, perspectivas, enfoques teóricos y aplicaciones no se ha reflejado en la enseñanza media. Por el contrario, en algunos casos los contenidos gramaticales directamente no son enseñados, se enseñan asistemáticamente o tienen un lugar marginal en las clases de Lengua y Literatura. Cuando estos contenidos están, frecuentemente, el modo de introducirlos es rutinario, repetitivo, memorístico y reactivo (Di Tullio, 2017).

En este trabajo, nos proponemos reflexionar precisamente sobre el lugar que ocupa la gramática en la enseñanza media. Para hacerlo nos centraremos en discursos de los estudiantes, poniendo la mirada sobre las percepciones que tienen acerca de la gramática y su enseñanza. Nuestro objetivo es realizar un aporte a la necesaria revisión del lugar de la gramática en la escuela media y la articulación con el ingreso a la carrera. Por eso, hemos incluido las voces de estudiantes de distintos secundarios salteños y las percepciones de los

ingresantes de la carrera de Letras, de la Universidad Nacional de Salta después de haber finalizado el cursado de la materia optativa Clases de Palabras.

El escrito está estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, referimos a la importancia de la consideración de las voces de los estudiantes. En segundo lugar, presentamos el corpus y la metodología. En tercer lugar, retomamos las percepciones de los estudiantes en relación a sus nociones acerca de la gramática, la dimensión afectiva respecto del estudio de la gramática, el modo de enseñanza y la finalidad de su estudio.

El trabajo que presentamos se enmarca en el proyecto de investigación del CIUNSa N° 2473 “Discursos sobre la gramática en la escuela media salteña (2008 – 2018)”, dirigido por la Dra. Cárdenas, en el que el equipo consideró, además de las miradas de los estudiantes, los discursos oficiales en diseños jurisdiccionales, lineamientos nacionales, entrevistas a curriculistas y docentes salteños. Como en esta ocasión el foco está puesto en las percepciones de los estudiantes, nos centramos solamente en esas entrevistas y en las tomadas a estudiantes que en el año 2019 cursaron y finalizaron la materia optativa Clases de Palabras.

Importancia de las percepciones de los estudiantes

La decisión de tomar la perspectiva de los estudiantes tiene varias razones. En primer lugar, porque como docentes nos debemos a ellos y, entonces, debemos considerar sus voces. Creemos que la dimensión afectiva en relación a un saber es sumamente importante en el aprendizaje, sobre todo, en niños y adolescentes. En segundo lugar, tomamos la perspectiva de los estudiantes porque entre los numerosos trabajos que se abocan a la revisión de la enseñanza de la gramática, son muy pocos los que toman la mirada de los aprendientes (Izquierdo, 2017). Consideramos, sin embargo, que los estudiantes son actores sociales centrales en la escuela media, por lo tanto, debemos tener en cuenta lo que ellos dicen, perciben y sienten para poder proponer mejoras en las formas de enseñanza de la gramática. Una tercera razón es que el análisis de las percepciones de los estudiantes permite completar la mirada acerca de las concepciones que se transmiten sobre la lengua y, puntualmente, la gramática en el aula. De este modo, también tenemos más elementos para el diseño de la articulación entre la secundaria y el ingreso a la universidad.

Selección de corpus y metodología

El análisis de las percepciones de los estudiantes fue tomado a partir de un corpus conformado por entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes de secundario y del primer año de la carrera de Letras. Tomamos las voces de los estudiantes de secundario a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas en el año 2020 a siete adolescentes. En todos los casos, ya habían finalizado el cursado de tercer año de secundaria. Se trata de tres estudiantes de colegios privados céntricos (identificados aquí como E2, E4 y E7) y cuatro estudiantes de colegios públicos, céntricos y periféricos (E1, E3, E5 y E6). De los cursantes de la carrera de Letras hemos tomado diecisiete entrevistas y encuestas semiestructuradas realizadas en el marco del coloquio de Clases de Palabras en el año 2019. En el caso de las entrevistas, tanto a estudiantes de secundario como de la universidad, hemos realizado un análisis cualitativo a partir del cual generamos las categorías de análisis que presentaremos. En las encuestas, nos hemos limitado en esta ocasión a la consideración de los años en los que han recibido formación gramatical en el secundario.

Análisis

Para el análisis tomamos en cuenta los aspectos que nos parecieron centrales de las entrevistas a estudiantes de nivel medio. En primer lugar, retomamos las ideas de lo que los estudiantes entienden por gramática. En segundo lugar, consideramos la dimensión afectiva en torno a este tema, es decir, qué sentimientos produce en los estudiantes el aprendizaje de la gramática. En tercer lugar, tratamos de reconstruir los modos de enseñanza a partir de las afirmaciones de los estudiantes. Nos interesa, en cuarto lugar, analizar qué finalidad encuentran los estudiantes para el estudio de la gramática. Por último, tomaremos brevemente algunas afirmaciones de los ingresantes a la carrera sobre su experiencia en el secundario y luego del cursado de Clases de Palabras.

¿Qué entienden los estudiantes por gramática?

En este apartado retomamos ideas de los estudiantes que dan cuenta de lo que ellos entienden por gramática. En un primer grupo de respuestas se agrupan aquellas que dan cuenta de un desconocimiento o conocimiento vago de lo que abarca el estudio de la gramática. Algunos afirman que escucharon la palabra gramática esporádicamente en boca de la profesora de lengua, pero “no sabría decirle de qué trata” (E3); otros, que la palabra no les suena, pero que “gramática puede ser como ¿redactar palabras?” (E4). En una tercera entrevista la estudiante asegura que “No sabría decir qué es la gramática y no sé gramática. No sé qué me enseñaban cuando me enseñaban gramática. No me acuerdo qué me enseñaban y si lo vi no me acuerdo” (E1). Pero esa negativa inicial se va graduando, y, finalmente, cuando la entrevistadora proporciona ejemplos de temas, recuerda que sí los vio. Esta falta de recuerdo sobre los temas gramaticales es recurrente. Otra estudiante lo afirma, pero logra reponer la idea de sintaxis al hablar de armado de oraciones y expresa que: “se aprende a armar oraciones desde la primaria. Pienso que me enseñaron a armar oraciones en la escuela, pero también desde casa diciendo “El perro es grande” o “La casa es chica” y así” (E5).

En un segundo grupo, clasificamos las respuestas en las que se evidencia un grado mayor de conocimiento explícito sobre gramática. Un ejemplo de ello es de una estudiante que reconoce el estudio de la sintaxis a partir del análisis de oraciones: “Lengua es aprender a escribir, todo eso, las oraciones, análisis de oraciones [...] análisis de oraciones, ¿se refiere a eso?” (E6). En esta entrevista la estudiante duda y no reconoce otros contenidos gramaticales que le presenta la entrevistadora. En otra definición de gramática, es retomado el análisis oracional: “La gramática vendría a ser la forma en la que se forman las oraciones” (E2). El último de los fragmentos que incluimos en este apartado es el más preciso, da cuenta de un conocimiento más cabal de lo que es la gramática. El estudiante refiere tanto a la función del estudio de gramática – “para entender mejor el idioma” – como a lo que estudia: “La gramática es como las bases de la lengua, tenés que saber un poco de gramática para entender mejor el idioma. La gramática estudia el análisis y la función de las palabras en las oraciones para que tengan sentido, la función de las palabras en las oraciones, en los textos” (E7).

Después del análisis de la totalidad de las entrevistas, resulta llamativo que los estudiantes de colegios públicos tengan representaciones más vagas que aquellos de colegios privados, aunque también en estos últimos hay diferencias en los conocimientos. Al revisar las nociones acerca de la gramática, no podemos olvidar, sin embargo, la dimensión personal, los gustos y preferencias de los estudiantes. Por eso, en el siguiente apartado, analizamos la dimensión afectiva puesta de manifiesto en las entrevistas.

Dimensión afectiva

En este apartado retomamos fragmentos en los que se puede reconocer la dimensión afectiva, es decir, si es un contenido que les gusta, les cuesta, les parece importante o necesario a los estudiantes. El disgusto en relación a los contenidos gramaticales tiene, en los estudiantes entrevistados, distintas razones, por ejemplo, la falta de comprensión: “No me gusta Lengua y Literatura. No sé, nunca la entendí principalmente, y tampoco no puse de mi parte para entenderla pero sí hice lo posible para aprobarla” (E1). Los contenidos que entendió, en cambio, le resultaron más atractivos: “Sí me gustaba mucho eso de clases de palabras pero las oraciones mucho no las entendía, hasta ese año que me llevé a rendir, las terminé entendiendo”. La estudiante que citamos a continuación refiere también a la relación entre comprensión y gusto. Al preguntarle si le gusta la gramática responde que “Más o menos, un poco complicada, pero cuando ya, cuando la entendía sí me gustaba” (E6). Pero incluso cuando la comprensión no es un problema, los contenidos gramaticales no resultan atractivos. Esto sucede en el siguiente fragmento: “No me gusta la gramática, nunca me fue tan mal en eso, pero no me gustaba” (E2). Pero pese a esta postura, esta estudiante afirma que “si no se enseña gramática en las escuelas, ¿dónde la vas a aprender?” (E2). Pero también hay voces que manifiestan gusto por la gramática; en el siguiente caso, sin embargo, la explicación está centrada en cuestiones de normativa: “Sí, me gusta. [...] si alguien escribe mal algo se lo tengo que corregir sí o sí porque me pone nerviosa” (E4). La estudiante, piensa, además, que es necesario reflexionar sobre la lengua materna para “aprender varios significados o cómo hablar mejor” (E4), pero considera que en la materia no se llegó a tal reflexión. Otra estudiante ve la importancia de la reflexión sobre la gramática, pero señala que muchos alumnos no le prestan la atención que se merece. Ella, puntualmente, justifica

esa carencia en el hecho de que le “sale natural”. Manifiesta también que se debería enseñar más gramática en la escuela “Porque hay muchas personas que se gradúan del secundario y no saben escribir muy bien” (E5). Otro estudiante reflexiona acerca de la razón por la cual se enseña gramática en la escuela: “Te enseñan gramática para que después en la universidad, en el trabajo, podás escribir bien, pero además te ayuda también a tu propio desarrollo, ya sea en el trabajo que te amplía mucho tu forma de expresión, saber cuándo es formal, o informal, saber cuándo puede ser más formal o más informal” (E7). Resalta el impacto de la enseñanza de la gramática en la ampliación de las posibilidades de expresión y en la comunicación: “sí me parece importante porque es con lo que vos te movés, te comunicás y la comunicación es, creo yo, lo más importante que tenemos, poder comunicarnos bien, porque esa es la solución a las cosas” (E7).

A partir de las entrevistas citadas notamos que en la dimensión afectiva hay dos polos. Por un lado, aquellos estudiantes que manifiestan que no les gusta la gramática por considerarla tediosa o de difícil comprensión. Por otro, los que consideran que les gusta, pero que en la escuela no se llega a trabajar de manera adecuada, porque no conduce a la reflexión sobre la lengua o porque los alumnos no le prestan atención. Lo interesante de estos fragmentos es que todos, de alguna forma, perciben la importancia del estudio de la gramática y la reflexión sobre la propia lengua, aunque en algunos casos sea entendido como un mal necesario. Por eso, resulta imperioso indagar acerca de las causas de ese desinterés por la gramática.

Modos de enseñanza

En este apartado, retomamos fragmentos que sintetizan lo que varios estudiantes manifestaron sobre el modo de enseñanza de los contenidos gramaticales en la escuela. Al describir una clase de gramática, una estudiante afirma que la profesora “daba una guía de estudios y tenías que copiar lo que decía el libro, después ella lo explicaba, daba ejemplos de cada tipo de oración en las que se viera. Nos daba oraciones para que analicemos, las corregía y nos daba otras para que los hiciéramos en casa.” (E2). Otra estudiante refiere a la misma metodología: “ella nos daba [oraciones para analizar], nos dictaba, nosotros teníamos que ir haciéndolas. [...] Primero [las analizábamos] nosotros, y después

ya cuando terminábamos de hacer, iba pasando cada uno al pizarrón y si estaba bien la corregíamos” (E6).

En estos fragmentos se puede apreciar una coincidencia en la modalidad de enseñanza, sobre todo del análisis de oraciones: explicación de la profesora, ejemplo y ejercitación del análisis. Esto da cuenta de una forma tradicional de la enseñanza de la gramática. Llama la atención que cuando se les preguntaba sobre la forma de enseñanza, ésta sea la única modalidad. Esta manera, coincidente con la enseñanza tradicional de la gramática apunta, como dijimos, a una forma repetitiva, memorística y reactiva de aprendizaje.

Finalidad del estudio de la gramática

Después de abordar lo que los estudiantes entienden por gramática, indagar en la dimensión afectiva de su estudio y revisar brevemente los modos de enseñanza predominantes en las aulas, en este apartado sintetizamos lo que los estudiantes piensan acerca de la finalidad del estudio de la gramática. Para eso, resumimos en la siguiente tabla, por un lado, las perspectivas que diversos lingüistas reseñan y, por otro, qué nociones retomaron los estudiantes en las entrevistas realizadas:

Perspectivas de lingüistas	Nociones de estudiantes
Para el control y la mejora del uso de la lengua materna (Di Tullio, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2012)	E1, E2, E4, E5, E6, E7
Para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Di Tullio, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2012)	E2, E7
Como conocimiento valioso en sí mismo (Bosque, Rodríguez Gonzalo, 2012)	E7
Como ejercicio intelectual para el desarrollo de la capacidad argumentativa (Di Tullio, 2014; Bosque, 2004)	-
Como sustento transaccional (Di Tullio, 2014)	-

Es notorio que todos los estudiantes consideran que el estudio de la gramática sirve para controlar y mejorar la lengua materna, mientras que solo dos ven el valor para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Un solo estudiante percibe, además, que la gramática es un conocimiento valioso por sí mismo. En ninguno de los casos, relacionan el estudio de la gramática con un ejercicio intelectual que fomenta la capacidad argumentativa ni como un sustento transaccional.

El ingreso a la carrera de Letras

El análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes de la carrera de Letras después de haber cursado la materia optativa Clases de Palabras, da cuenta de que la mayoría de los estudiantes perciben que tuvieron una formación gramatical deficiente. Además, de los 17 encuestados sólo uno abordó contenidos gramaticales en todos los años del secundario. Por lo general, refieren que el trabajo sobre estos contenidos ha sido aislado y esporádico. En relación con la necesidad del dictado de la materia optativa en primer año, tanto en las encuestas como en las entrevistas, los estudiantes respondieron de manera positiva.

Reflexiones finales

A partir de las entrevistas a estudiantes de nivel secundario e ingresantes que hemos analizado en esta oportunidad podemos concluir en primer lugar que la enseñanza de la gramática debe ser revisada de modo que no sea una asignatura tediosa, o en el mejor de los casos, un mal necesario. Como actores de la carrera de Letras, tanto estudiantes como docentes, tenemos un lugar privilegiado para pensar nuestras prácticas e incidir en ellas a partir de la formación y de la reflexión sobre la futura inserción en las escuelas. En este sentido, es necesario retomar los avances en el campo de la gramática para diversificar los modos de enseñanza de la gramática, despertar el interés por la reflexión acerca de la propia lengua, fomentar la argumentación sobre fenómenos de la lengua, en definitiva, como afirma Bosque, “desarrollar una mirada curiosa sobre el sistema lingüístico (2017: 7).

Quisiera cerrar este escrito con una cita tomada de la introducción del libro *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica*, recientemente publicado, en el que se afirma que el propósito del docente de lengua

no es otro que estimular y facilitar la capacidad de reflexión sobre el conocimiento y el uso de la lengua materna, dotar al alumno de los conceptos básicos de la disciplina (porque es evidente que poner el nombre a las cosas nos permite identificarlas con mayor facilidad y distinguir categóricamente lo que es igual y lo que es distinto), y, finalmente, convertir el aula de Secundaria en un laboratorio en el que nuestro alumnado pueda experimentar con su conocimiento lingüístico de una manera creativa y, al mismo tiempo, razonada (Marqueta et al., 2022: 6).

La universidad debe ser, también, reflejo de ese propósito.

Bibliografía

- Bosque, I. (2017). “Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y de los gramáticos”. Conferencia brindada en la Universidad Nacional de Rosario.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Di Tullio, Á. (2017). “Entrevista a Ángela Di Tullio”. *Quintú Quimün. Revista de lingüística* 1, 115-118.
- Izquierdo Zaragoza, I. (2017). *Análisis actitudinal hacia la gramática: revisión crítica y perspectivas de futuro* (Disertación doctoral).
- Marqueta, B. et al (eds.) (2022). *Avances de la Lingüística y su aplicación didáctica*. Madrid: Akal.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 87-118.

Psicogenésis y conciencia fonológica y no psicogénesis o conciencia fonológica: nuevas perspectivas en la investigación sobre la adquisición del sistema de escritura

María José Roca

Universidad Nacional de Salta

majoroca94@gmail.com

Durante el siglo XIX y parte del XX, la enseñanza de la lectura en la Argentina estuvo ligada al desarrollo de los sistemas educativos y en especial a la preocupación por los métodos de enseñanza (INFoD, 2014; Braslavsky, 2014; Ferreiro y Teberosky, 1979). Estos habían sido elaborados a partir de experiencias concretas de enseñanza y evaluados de acuerdo con su eficiencia, es decir por su capacidad para que el niño comprenda la correspondencia entre los sonidos de la lengua hablada y los signos de la lengua escrita. Si bien Braslavsky (2014) sostiene que el objetivo es el mismo, distingue dos grupos de acuerdo con 1. el trabajo psicológico demandado al niño y 2. la importancia asignada al significado de las unidades lingüísticas. Estos son métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica. Los primeros parten de unidades sin significado y solicitan la síntesis de las unidades aprendidas en una única lectura. Los segundos, en cambio, inician con unidades con significado y piden su descomposición o análisis.

A partir de los años 60 y 70, se interrumpe la discusión metodológica que había dominado la enseñanza de la lectura y la escritura desde el siglo XIX (INFoD, 2014). El método empieza a ser considerado como un simple instrumento y un

conjunto de técnicas rutinarias y repetitivas. En el mismo sentido, la didáctica se concibe como una disciplina instrumental que formulaba pasos mecanizados para adquirir conocimientos. En consecuencia, se generalizó la idea de que el uso de métodos debilitaba la relación con el conocimiento y en especial con la lectura y la escritura. Esta discusión pedagógica supuso también un quiebre en el modo de producir conocimiento sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. En 1968, la formación docente pasa al nivel superior y, en consecuencia, desaparece la figura del maestro como formador. Además, a mediados del siglo XX, disciplinas como la psicología y la lingüística muestran preocupación por el aprendizaje y/o la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

En 1979, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publican *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Este libro expone los resultados de una investigación hecha en el campo de la adquisición de la lectura y la escritura desde la psicología genética y la lingüística contemporánea. Esta y las investigaciones posteriores modificaron las concepciones que hasta el momento predominaban sobre el sujeto de aprendizaje y el objeto de enseñanza. En tal sentido, Ferreiro y Teberosky se oponen abiertamente a los métodos por su visión mecánica del aprendizaje de la lectura y la escritura. Ferreiro -recogida en Castedo (2010)- reconoce que la visión del niño que adopta es un legado de la epistemología genética desarrollada por Piaget, según el cual los niños construyen activamente su conocimiento sobre el mundo e interpretan nuevos hechos y objetos a partir de lo que ya saben. Se opone a las corrientes que reducen al niño a un aparato fonatorio y a uno auditivo, que consideran a la escritura como una asociación óculo-motriz y que por lo tanto lo obligan a reproducir formas y a repetir sonidos aislados. La psicogénesis demuestra que desde edades muy tempranas los niños exploran y generan hipótesis sobre la lectura y la escritura en tanto estén inmersos en la cultura de lo escrito.

En relación con el objeto de enseñanza, Zamudio -recogida en Castedo (2010)- señala que, desde Aristóteles hasta la lingüística del siglo XX, se afirmaba que los signos de la escritura reproducían las unidades de la lengua oral. Si esto fuera así, para el aprendizaje de la escritura solo sería necesario asociar las unidades orales con las escritas. Sin embargo, la investigación psicogenética ha demostrado que esto no es así. Al inicio de su proceso de alfabetización, los niños no consideran que la escritura representa fonemas. Es más, ni siquiera tienen conciencia de que el lenguaje escrito está relacionado con el lenguaje

oral. Por ello, la teoría psicogenética considera que la escritura es más un objeto sociocultural que el niño debe adquirir que un código de correspondencias grafo-fónicas. Sus investigaciones en la mayoría de los casos abordan la escritura y han logrado recoger datos del español, el portugués, el hebreo, entre otras lenguas.

Por otra parte, desde las últimas décadas del siglo XX, se ha producido una gran cantidad de investigaciones sobre la lectura, los procesos mentales involucrados en esta y su adquisición, primero en el ámbito anglosajón y más tarde en el hispano. Entre estas, se puede mencionar la teoría de conciencia fonológica que en nuestro país tiene como representantes a Ana María Borzone, Angela Signorini, Beatriz Diuk, entre otras. En la Argentina, un primer momento está caracterizado por investigaciones psicolingüísticas que replicaban estudios hechos con angloparlantes con el objetivo de aportar datos con niños hablantes de español. En un segundo momento, se presentan propuestas de alfabetización y otros trabajos cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza.

Jesús Alegría -recogido en Castedo (2010)- define la conciencia fonológica (CF) como la “habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de las unidades fonológicas que forman las palabras” (2010: 39). Según el autor, aprender a leer en un sistema alfabético presupone un manejo de los fonemas. El investigador señala que trabajos hechos durante los últimos treinta cinco años demuestran que un entrenamiento fonológico favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura y que aquellos niños que presentan dificultades para desarrollar la conciencia fonológica tienen también inconvenientes para aprender a leer. De este modo, Alegría concluye que aprender a leer en un sistema alfabético es necesaria la conciencia fonológica y que la puesta en relación de las unidades del lenguaje escrito con sus correspondientes fonológicos exige una enseñanza organizada.

Ana María Borzone -recogida también en Castedo (2010)- señala que los avances en los estudios lingüísticos, cognitivos y de las neurociencias implicaron cambios en las prácticas de alfabetización. Específicamente, las investigaciones han demostrado que en español existe una relación causal entre la CF y el aprendizaje de la lecto-escritura, siendo el curso de la causalidad de la CF al aprendizaje. Pese a su importancia, el niño no tiene conciencia de que las palabras están formadas por sonidos: por un lado, están interesados en el significado y, por

otro lado, perciben el habla de forma continua de manera que el acceso a la estructura sonora se dificulta (Borzone, 2006). Por ello, la investigadora sostiene que la ejercitación en CF es una herramienta necesaria ya que facilita el acceso al conocimiento sobre la estructura sonora de las palabras (1988, 2006).

En nuestro país, la “intromisión” de la lingüística, la psicología y, más recientemente, de las neurociencias en la discusión sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura supuso el desarrollo de dos propuestas de alfabetización. Por un lado, se encuentra la propuesta de la psicogénesis de la escritura, también conocida con el nombre de lenguaje integral, representada principalmente por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Sofia Vernon, Mirta Castedo, Claudia Molinari, entre otros. Por otro lado, se desarrolla el programa de la conciencia fonológica, que tiene como autores más relevantes a Ana María Borzone, Beatriz Diuk, Silvia Defior, Angela Signorini, etc. Estas líneas dieron lugar a un gran y actual debate (Borzone y Lacunza, 2017; Ribeiro y Teberosky, 2010; Pruzzo, 2017).

Borzone y Lacunza sostienen que las investigaciones de la psicología cognitiva y las neurociencias cuestionan los postulados y los modelos psicogenéticos en tanto retrasan el aprendizaje y generan problemas de comprensión textual (2017: 40). En relación con la lectura, los autores señalan que la psicogénesis adscribe al modelo de Goodman y la describen, en consecuencia, como una actividad de exploración y de generación de anticipaciones e hipótesis que luego se comprueban o se reformulan. Su metodología de enseñanza consiste en la inmersión y exposición a la lectura y no en la enseñanza sistemática, intensiva y progresiva. Asimismo, no incorpora la enseñanza explícita de la decodificación cuando la evidencia científica -señalan los autores- ha demostrado que las palabras se identifican por las letras.

Con respecto a la escritura, para Borzone y Lacunza, las hipótesis que plantean Ferreiro y Teberosky para la adquisición del sistema de escritura suponen un planteo circular con variables que no son medibles de manera autónoma y que por lo tanto no pueden explicar el comportamiento de los niños. Además, las propuestas didácticas psicogenéticas no atienden a las habilidades de producción y percepción del habla ni a las características articulatorias y acústicas de esta. Borzone y Lacunza sostienen que esto es grave en tanto las investigaciones de la psicología cognitiva han demostrado que la relación entre el habla y las formas de escritura es esencial y no tangencial.

Por su parte, la psicogénesis también ha criticado fuertemente los postulados teóricos y las propuestas de alfabetización del cognitivismo. Emilia Ferreiro -recogida en Castedo (2010)- indica que en las propuestas de conciencia fonológica se evidencian ideas reduccionistas, similares a las que planteaban los métodos. Por un lado, sostiene que los niños son considerados como completamente dependientes de lo que se les enseña y que aparentemente solo pueden hacer uso de su inteligencia cuando han aprendido las correspondencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Por otro lado, la escritura es definida como un código de correspondencia grafo-fónicas y no como un objeto cultural. En ese sentido, Ferreiro señala que la investigación de Sofia Vernon permitió estudiar el desarrollo de la conciencia fonológica en relación con los niveles de conceptualización de la escritura.

Vernon (1997) advierte que para los partidarios de la conciencia fonológica la capacidad de hacer recortes en fonemas aparece como un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ello, los cognitivistas proponen que el maestro realice, por ejemplo, actividades de silabeo oral para que los niños puedan volverse conscientes de la estructura sonora de la palabra¹. El supuesto es que el silabeo oral precede y favorece la utilización de la correspondencia silábica en la escritura. Sin embargo, la autora muestra cómo niños sin dificultades para realizar silabeos orales no pueden hacer ningún tipo de correspondencia sonora en la escritura. Aparentemente, los conocimientos sobre la escritura no se construyen a partir de una aplicación directa de los conocimientos que los niños tienen sobre el lenguaje oral. El problema consiste - según Vernon - en coordinar las exigencias de cantidad mínima, la variedad interna y la diferenciación intrafigural con los recortes sonoros pertinentes. En definitiva, la escritura misma crea problemas que deben ser considerados para tomar en cuenta las segmentaciones orales.

En un trabajo posterior, Vernon y Ferreiro (2013) investigan la influencia de la escritura en la conciencia fonológica. Los resultados permiten concluir que las respuestas de los niños son más analíticas cuando hay letras en el estímulo. De este modo, parece que las actividades de escritura y lectura ayudan a los niños a tomar conciencia sobre la estructura del lenguaje:

¹ Vernon analiza las actividades dirigidas a niños presilábicos en tanto su objeto de estudio de su tesis de maestría es la construcción de la correspondencia sonora en la escritura en la transición entre los periodos presilábico y el silábico.

La participación en juegos con el lenguaje puede permitir a los niños aprender sobre rimas y otros fenómenos lingüísticos, pero lo cierto es que la escritura y la lectura son las únicas actividades cotidianas que exigen conciencia de los fonemas (2013: 146).

La escritura puede ser, por un lado, un objeto en sí mismo y, por otro lado, una herramienta para lograr conocimiento sobre el lenguaje. De esta manera, las autoras acuerdan con algunas investigaciones que sostienen que la conciencia fonológica se desarrolla en los intentos de comprender el sistema de escritura alfabético.

Entre las teorías, también existen diferencias en relación con el modo de comprender los sistemas de escritura alfabéticos. Si bien admiten que la teoría de conciencia fonológica consideró aspectos de la lectura inicial relacionados con el lenguaje, Vernon y Ferreiro advierten que esta teoría focalizó solo en uno, el componente fonológico. Las autoras indican que cualquier escritura históricamente desarrollada presenta un carácter mixto y que la escritura alfabética no es una excepción. De este modo, no es posible considerar el componente fonológico como el predominante. Asimismo, señalan que entender la escritura alfabética como la representación visual de fonemas implicaría reducir la alfabetización al aprendizaje de un código.

De este breve recorrido, se puede deducir que la teoría de conciencia fonológica y la psicogénesis comparten el objeto de estudio: la lectura y la escritura inicial. Sin embargo, sus posturas en relación con este son completamente opuestas. De tal manera que, en la Argentina, durante al menos los últimos cuarenta años, se desarrollaron como ya dijimos dos propuestas opuestas respecto del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En este contexto, sostenemos que las investigaciones de Sofia Vernon permitieron repensar el desarrollo de la conciencia fonológica en relación con los niveles de conceptualización de la escritura. La investigadora mexicana atiende fundamentalmente a dos objetos de estudio. Uno, los mecanismos de transición entre el periodo presilábico y el silábico. Dos, las relaciones entre el análisis de la oralidad que hacen los niños y los análisis de sus escrituras. En síntesis, su investigación está focalizada en la adquisición de los esquemas de correspondencia sonora y su relación con el aprendizaje de la escritura.

Bibliografía

- Borzzone, A. y M. Lacunza (2017). “Revisión crítica de los postulados del lenguaje integral y de la psicogénesis de la escritura”. En *Revista de Psicología*, 13, 26, 29-43.
- De Braslavsky, B. P. y P. Pineau (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castedo, M. L. (2010). “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010”. *Lectura y vida*, 31.
- Defior, S. (1994). “La conciencia fonológica y la adquisición del sistema de escritura”. *Infancia y Aprendizaje*, 17 (67-68), 91-113.
- Ferreiro, E. (2006). “La escritura antes de la letra” en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Instituto Nacional de Formación Docente, (2014). Clase 01: Alfabetización inicial: perspectiva histórica. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pruzzo, V. (2017). “Desde la psicogénesis a las neurociencias: discusiones y aportes a la alfabetización”. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 14 (1), 34-43.
- Ribeiro, S. y Teberosky, A. (2010). “Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura”. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 16 (2), 135-146.
- Vernon Carter, S. A. (1986). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos pre-silábicos y el silábico)* (Tesis de Maestría – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN Departamento de Investigaciones Educativas).
- Vernon, S. y E. Ferreiro (2013). “Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica. una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica”. En: Ferreiro, E. (Coord.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: FCE.

Enfoques teóricos y enseñanza de la gramática en la Universidad Nacional de Salta: las nociones de oración, proposición y cláusula

María José Roca

Universidad Nacional de Salta

majoroca94@gmail.com

En el presente trabajo, analizamos los enfoques teóricos que adoptó la enseñanza de la gramática en la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Las fuentes comprenden los programas y los materiales de enseñanza de Lengua Española I (LEI) y Lengua Española II (LE2), las dos materias que en el Plan 2000 se dedican al estudio de la gramática en sentido restringido¹. Seleccionamos 1. el programa del año 2013 junto con una cartilla elaborada por el equipo de cátedra y el del año 2023 para LEI y 2. el programa del año 2023 para LE2. Creemos que la bibliografía propuesta para estudiar las nociones de oración, proposición o cláusula, así como la selección de una u otra noción dan cuenta del enfoque asumido. En un primer momento, predomina el modelo estructural – funcionalista de la lengua, mientras que en un segundo momento se observa la entrada de nuevas teorías, a saber la generativa y la cognitiva. De esta manera, se advierte un cambio de paradigma en la enseñanza de la gramática en la carrera.

¹ Según Di Tullio (1997), en sentido estrecho, la gramática estudia las unidades significativas y su combinatoria y comprende únicamente la morfología y la sintaxis. Por su parte, en un sentido amplio, incluye la fonología y la semántica. El Plan 2000 de la carrera de Letras incluye, como ya dijimos, asignaturas para el estudio de la morfología y la sintaxis en el segundo y el tercer año y un espacio para el estudio de la semántica en el quinto año, a saber Semántica y Pragmática. No hay asignaturas dentro del Plan para el estudio específico del sistema de sonidos del español.

Primer momento: enfoque estructural–funcionalista

El programa de LEI del año 2013 organiza los contenidos en tres unidades, cuyos nombres son “La gramática”, “La oración” y “Propuesta de clasificación estructural de la oración”. Para las nociones objeto de nuestro interés se incluye una bibliografía bastante amplia. Por ello, a los fines de delimitar el análisis, recurrimos al *Cuaderno teórico-práctico. Lengua Española I* elaborado por Ana María Fernández Lávaque y Patricia Salas, docentes a cargo de la materia. Este nos permite saber que los términos asumidos son el de *oración* y *proposición* y que para su definición se propone la lectura de Lope Blanch (1977) y de Andrés Bello (1973), respectivamente.

Sobre la *proposición*, Bello dice que:

Para la Gramática no hai en la proposición mas que dos partes distintas i separadas: el sujeto, a cuya cabeza está el sustantivo, i el atributo, a que preside el verbo² (1973: 389).

El lingüista incorpora la noción de *proposición* proveniente de la lógica, pero le da una definición diferente o, dicho con otras palabras, gramatical. Esta es una estructura conformada por sujeto y el atributo (1973: 31). Puede ser regular que “consta de sujeto y atributo expresos o que pueden fácilmente suplirse” (240) y anómala o irregular que “carece de sujeto, no solo porque no lo lleva expreso, sino porque según el uso de la lengua, o no puede tenerlo o regularmente no lo tiene” (241), es decir que cuenta solo con predicado. El *Cuaderno* acuerda tanto con la definición como con la clasificación, solo que utiliza el término imperfecto en cuenta de irregular.

En relación con la noción de *oración*, la cátedra propone tres criterios para su definición: es una unidad de sentido y de entonación que además posee autonomía sintáctica. Formalmente, sostiene que es una estructura sintagmática que puede formalizarse a través de un sujeto y predicado, de varios sujetos y varios predicados o en sintagmas nominales, adverbiales o verboidales. De Lope Blanch (1977), se retoma la clasificación de *oración* en bimembre y unimembre. La primera noción refiere al sintagma constituido por dos miembros que establecen una relación predicativa, es decir que está conformado por sujeto y predicado.

² Se respeta la ortografía original del texto.

La segunda noción, en cambio, se utiliza para enunciados en que tal función predicativa no ocurre puesto que están constituidas por un único miembro. El concepto de oración de Lope Blanch no se recupera.

Si bien el *Cuaderno* indica que la escuela adoptada es el funcionalismo, creemos que por la bibliografía y la metodología de trabajo es adecuado referirnos a un enfoque estructural – funcionalista. El estructuralismo tiene como objetivo la descripción de la lengua, entendida esta como un sistema abstracto de signos, autónomo y autorregulado por una serie de leyes. Su análisis es deductivo, “de la clase al elemento” (Llorach, 1951), y mediante dos reglas clásicas de la lingüística, la segmentación y la sustitución. Por su parte, el funcionalismo está interesado en integrar el concepto de *estructura* con el de *función*. El primero se entiende como la suma de las partes y el segundo como la relación que cada elemento establece con el todo. De esta manera, se habla de las funciones internas que un elemento tiene en el contexto de la sintaxis oracional. O dicho en otras palabras se delimitan las estructuras de la oración y se indica qué funciones desempeña cada una.

Segundo momento: nuevos enfoques

El enfoque generativo

Seleccionamos el programa de LEI del 2022, ya que es el primer año en que la profesora Viviana I. Cardenas se hace cargo de la asignatura como Profesor Titular. Los contenidos se distribuyen en dos grandes ejes temáticos, “La gramática” y “La oración”. Este último incluye las nociones de *oración* y de *enunciado*. Para su definición, la bibliografía nos remite a un texto de Ángela di Tullio (2007) y a otro de Pascual Masullo (2016). Por cuestiones de espacio, solo abordamos el primer texto.

Para Di Tullio, la noción de *oración* resulta fundamental en tanto es la unidad máxima de análisis de la sintaxis. Sin embargo, considera que esta se definió en general en términos semánticos y no gramaticales. Reconoce que esta puede hacer referencia a una unidad de comunicación o a una unidad de construcción. La primera es extragramatical en tanto se define a partir de criterios semánticos, pragmáticos y fonológicos y corresponde a la unidad de análisis del discurso. A este concepto di Tullio lo denomina *enunciado*. La segunda, en cambio, es

la unidad de la gramática y se define a partir de su estructura interna y de la identificación de sus constituyentes. Para la gramática, una oración consta de un sujeto y de un predicado cuyo núcleo es un verbo conjugado, es decir que presenta flexión de número y persona – concordando con el sujeto –, de tiempo y de modo. En síntesis, di Tullio diferencia el *enunciado*, unidad de la pragmática, de la *oración*, unidad de la gramática.

Ahora bien, si comparamos las nociones propuestas por LEI en el año 2013 con las que se presentan actualmente observamos diferencias. En primer lugar, la noción de oración definida desde el enfoque funcionalista corresponde en cierta medida a lo que di Tullio identifica como *enunciado*. En segundo lugar, la noción de *proposición* desaparece y para referirse a la estructura de sujeto y predicado se retoma el término *oración*. Consideramos que estos cambios en el metalenguaje no son “estéticos” o superficiales, sino que dan cuenta de un cambio de paradigma. LEI adopta el paradigma estructural – funcionalista hasta el año 2022 que marca el ingreso la gramática generativa (GG) a la carrera de Letras de la UNSa.

La GG es un enfoque iniciado por Noam Chomsky alrededor de la década del '50 en el contexto de las teorías cognitivas. Si bien a lo largo de casi setenta años la teoría generativa se ha modificado, existen algunos principios metateóricos comunes a todos los modelos de la GG. Pascual et al (2021) expresan al respecto:

(...) nos referimos a la idea de que toda teoría científica debe fundarse en un número de observaciones necesariamente finito, tratar de establecer relaciones entre los fenómenos que se observan y predecir otros nuevos a partir de un constructo hipotético de leyes generales (185).

El objetivo de la teoría lingüística es brindar explicaciones sobre el conocimiento lingüístico y no solamente describir las lenguas. En particular, la GG está preocupada por dar cuenta 1. del conocimiento intuitivo que tienen los hablantes sobre la lengua, 2. de la adquisición y 3. del uso creativo de la lengua. Entiende que esta es la expresión de una capacidad natural y específica de la especie humana, la Facultad del Lenguaje. Así, este modelo abandona la descripción de la Lengua E (externalizada) y se propone el estudio de la Lengua I (internalizada).

En relación con la tarea del lingüista, la GG sostiene que este debe realizar, en primer lugar, una descripción de las gramáticas particulares de cada lengua

y, en segundo lugar, explicar por qué los hechos son así y no de otra forma. De esta manera, deberá investigar la facultad del lenguaje para demostrar que los fenómenos se derivan de una serie de principios invariables. En síntesis, la GG cumple con los requisitos de adecuación observacional y de adecuación descriptiva que corresponde a las zonas empíricas y la adecuación explicativa que se correlaciona con la dimensión teórica (Pascual et al, 2021: 201).

El enfoque cognitivo

Seleccionamos el programa de LE2 del 2023 ya que es el primer año en que la profesora Mariana Morón Usandivaras se hace cargo de la asignatura como Profesor Adjunto. En este, se indica que la asignatura toma la perspectiva cognitivo – funcional. Sin embargo, se señala que, para establecer diálogos con otros modelos gramaticales, se propone bibliografía correspondiente al modelo estructural – funcionalista por sus repercusiones en la escuela argentina y el generativismo en tanto es el modelo adoptado por LE1. La primera unidad – Oración simple y compuesta – revisa las unidades de análisis: discurso, mensaje, oración, cláusula, construcción o sintagma, palabra. De la bibliografía, retomamos Rojo (1978) y Pascual y Romero (2019).

Si bien Rojo aborda tres unidades, a saber *enunciado*, *oración* y *cláusula*, nosotros retomamos solo dos. La *cláusula* es la categoría donde se realiza lo que Martinet (1960) denomina funciones primarias, es decir el sujeto y el predicado. Establece que la presencia de un predicado – no de un verbo conjugado – es condición para indicar que hay una cláusula. En relación con la noción de *oración*, señala que está integrada por cláusulas pero que, además de contenerlas, las supera. Rojo retoma a Zawadowski, para quien la oración se distingue por expresar predicación mediante un elemento bien delimitado, una forma verbal finita.

Por su parte, de Pascual y Romero nos interesa la noción de *Forma lógica o Forma proposicional*. Sostienen que nociones como *oración*, *enunciado*, *emisión* u otras resultan insuficientes en tanto el significado explícito va más allá de lo que se codifica. El concepto propuesto por los autores implica que existe un dato de entrada a partir del cual el destinatario logra la interpretación más relevante del enunciado. Esta interpretación es el resultado de contendios combinados lingüísticamente e inferidos pragmáticamente. De esta manera, además de lo lingüístico se consideran los aportes del contexto.

En la perspectiva cognitiva, el lenguaje es fundamentalmente un medio de comunicación, el significado es parte central de este y la explicación lingüística debe indagar en la base semántica de cada mecanismo gramatical. Por lo tanto, supone que semántica y pragmática conforman un continuo. Además, la gramática no es entendida como un conjunto de leyes o reglas, sino de procesos mentales y estrategias relacionadas con los procesos de producción y comprensión verbal. Estos se activan en cada instancia comunicativa y son elaborados, conservados o modificados según las necesidades que surjan en el uso del lenguaje, es decir según los propósitos comunicativos específicos que tenga cada intercambio. En síntesis, lo que entendemos como gramática es el conjunto de rutinas exitosas que se han fosilizados por su éxito comunicativo.

Palabras finales

El breve análisis hecho sobre los programas y otros materiales de enseñanza muestran un cambio en la enseñanza de la gramática en la carrera de Letras de la UNSa. Marcamos un primer momento en el que predomina el enfoque estructural – funcionalista y un segundo momento con el ingreso de nuevas teorías. Este cambio es muy reciente y por lo tanto es necesario continuar indagando en cuáles son sus consecuencias, tanto el ámbito universitario como superior no universitario y por lo tanto en el nivel secundario y primario. Por el momento, podemos decir que la discusión gramatical ha llegado a nuestra universidad y que nos parece sumamente necesario diseñar espacios en el grado y en el posgrado donde se incentive la discusión de los principios metateóricos.

Bibliografía

- Bello, A. (1973). *Gramática de la lengua castellana*. Bs. As.: Sopena.
- Di Tullio, Á. (2005) *Manual de gramática del español*. Bs. As.: Edicial.
- Gaiser, M. C. (2011). “Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza”. *Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 87-144.

- Gaspar, M. y L. Otañi (2004). "La gramática". En: Alvarado, M. (Coord.) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lidgett, E. (2015). *Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)*, Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Lope Blanch, J. M. (1979). *El concepto de oración en la lingüística española*. México: Universidad Autónoma de México.
- Pascual, R. y D. Romero (2019). "De qué habla la gramática: ¿oración o discurso?". En: Riestra, D. y N. Múgica (eds.), *Estudios SAEL 2019*, 75-88.
- Rojo, G. (1978). *Cláusulas y oraciones*. Vigo: Universidad de Santiago de Compostela
- Supisiche, P. y C. Defagó (2021). *Formación docente en gramática. De las teorías a las prácticas las teorías*. Córdoba: Las Brujas.

La aposición especificativa en las construcciones nominales: dicotomía de función en relación al núcleo nominal como aposición o atributo

Cristian Emmanuel Santa Cruz

Universidad Nacional de Salta

cristiansantacruz82@gmail.com

Introducción

En el presente artículo, se aborda el tema de la aposición, una estructura lingüística que ha suscitado interés en la gramática española debido a su capacidad para enriquecer y precisar el significado de un sustantivo a través de la inclusión de otro sustantivo o adjetivo sustantivado. En el estudio gramatical, se distinguen dos clases de aposiciones: la explicativa y la especificativa. Este trabajo se centra en la aposición especificativa y considera diversas perspectivas y enfoques presentados por reconocidos académicos y lingüistas, como E. Carratalá (1980), M. Marín (1982) y Á. Suñer Gratacós (2000).

El objetivo principal es realizar un análisis de la aposición especificativa y determinar si cumple una función apositiva en algunos casos, o si, por el contrario, adopta una función atributiva. Se cuestiona la visión previa de algunos autores, como V. Barbeito (2016), quienes la consideran meramente restrictiva y atributiva del núcleo nominal, proponiendo en su lugar que esta estructura se encuentra en un punto intermedio entre las funciones sustantivas y adjetivas.

Para fundamentar esta postura, se examinan las teorías y enfoques de diversos académicos y lingüistas respecto a la aposición, analizando cómo se integra

semánticamente con el núcleo nominal y cómo contribuye con significados específicos y necesarios para una comprensión adecuada del contexto.

El artículo presenta ejemplos contextualizados que ayudan a clarificar y respaldar las afirmaciones realizadas. Asimismo, se estudian construcciones en situaciones comunicativas que pueden generar una ambigüedad en su interpretación, tanto como aposiciones especificativas o como atributos del núcleo nominal.

En última instancia, se busca proporcionar una visión más precisa y clara de la función y naturaleza de la aposición especificativa, contribuyendo al entendimiento y estudio de esta estructura lingüística y destacando cómo el lenguaje se adapta y enriquece para expresar significados complejos. Asimismo, este trabajo promueve la comprensión de la lingüística como una disciplina en constante evolución que profundiza en la naturaleza de la comunicación humana.

Relevamientos teóricos sobre la aposición especificativa

Según lo expuesto por C. Fuentes Rodríguez (1989), existen diversos autores que han estudiado la aposición desde diferentes puntos de vista y posiciones teóricas. Para la Real Academia Española (1983), la aposición es una función del sustantivo que tiene como objetivo explicar o precisar el concepto expresado por otro sustantivo. En el caso de la aposición especificativa, su propósito es añadir información relevante y necesaria para identificar claramente al referente del sustantivo principal. Por ejemplo, en la construcción “Madrid capital de España” la aposición “capital de España” es especificativa, ya que brinda información necesaria para distinguir el Madrid al que se hace referencia. En este contexto, la relación entre el sustantivo principal y la aposición se considera de coexistencia, ya que ambos elementos están yuxtapuestos sin necesidad de un nexo que los relacione (ibidem, p. 217).

Otro autor, M. Marín (1982: 218), considera la aposición como una forma declarativa y la describe como un caso de adjetivación del sustantivo. En el caso de la aposición especificativa, esta función puede adoptar un valor de comentario. Esto se ilustra en construcciones como “el profeta rey,” donde “rey” especifica el tipo de profeta al que se hace referencia.

Por su parte, E. Carratalá (1980: 218) también emplea la denominación de “forma declarativa” para referirse a la aposición. Además, introduce la función de atributivo, que incluye casos como “un niño gacela” y “un hombre rana.” Carratalá destaca que estos ejemplos indican un primer paso en la transcategorización del sustantivo en adjetivo, lo que añade un matiz interesante a la comprensión de la aposición especificativa.

Otro aporte a la discusión lo presentan J. Alcina y J.M. Blecua (1983: 219), quienes caracterizan la aposición como la función desempeñada por un sustantivo o adjetivo sustantivado sin la presencia de unnexo. Según ellos, la aposición especificativa puede ser de dos tipos: aposición adjunta y adyacencia predicativa. En la primera, encontramos ejemplos como “mesa camilla,” donde la aposición tiene un valor aditivo y se comporta como un incremento del nombre con el que forma unidad entonativa. En el segundo tipo, se presentan construcciones bimembres como “Candelita, la doncella de Beatriz,” donde la pausa marca la adyacencia predicativa.

Finalmente, para Á. Suñer Gratacós (2000: 525-527), la aposición es un fenómeno gramatical que implica la yuxtaposición de dos elementos, generalmente de naturaleza nominal, que establece una relación predicativa entre ellos. Sin embargo, este concepto es amplio y abarca diferentes construcciones, desde compuestos léxicos como “mujer objeto” o “peso pluma,” hasta estructuras de frase nominal como “Jalisco, la provincia del gran Rulfo,” e incluso la interpolación de incisos nominales con fines discursivos.

Á. Suñer Gratacós (2000) hace una distinción entre dos tipos de aposiciones: «explicativas» o «no restrictivas,» que no restringen el significado del antecedente y se representan fónicamente en dos grupos, y «especificativas» o «restrictivas,» que limitan o restringen el significado del antecedente y se representan fónicamente en un único grupo. Por ejemplo, en «Stephane Grapelli, el genio del violín» (explicativa) y «un coche bomba» (especificativa).

Además, en la mayoría de los casos, se establece una correlación entre el vínculo semántico restrictivo o no restrictivo que mantiene el elemento en aposición con su antecedente y la disposición fónica de la construcción apositiva. En este caso, la aposición especificativa, también conocida como restrictiva, establece una relación predicativa entre dos elementos de naturaleza nominal, donde la aposición restringe el significado del antecedente convirtiéndose en un grupo fónico unimembre.

La aposición especificativa como un fenómeno de atributo

O. Kovacci (1990) explica la función del adjetivo como una clase sintáctica de palabras y se le atribuye la función adjetiva por excelencia. La función adjetiva consiste en expresar un atributo que restringe o limita el significado del sustantivo al que modifica. Esta restricción semántica implica que, al usar un adjetivo para calificar un sustantivo, se está diferenciando el referente de otros que no tienen las mismas características expresadas por el adjetivo.

En los ejemplos abordados, se muestra cómo el atributo, que en este caso es un adjetivo, está dentro de la unidad melódica (la misma frase) a la que pertenece el núcleo (sustantivo), es decir, no hay una separación entre ellos. Tanto sintáctica como semánticamente, el adjetivo restringe el significado del sustantivo. Por ejemplo, cuando decimos “el amigo sueco,” estamos distinguiendo a ese amigo de otros que no son suecos. De manera similar, al decir “el médico abnegado,” lo estamos contrastando con otros médicos que no tienen esa cualidad.

El texto también menciona que las expresiones “el amigo médico” y “el médico amigo” siguen el mismo esquema sintáctico y melódico que los ejemplos anteriores. En todos estos casos, los adjetivos son modificadores restrictivos y cumplen la función adjetiva. Es importante notar que no hay equivalencia semántica entre “el rey Arturo” y “Arturo, el rey”; o “Juana la Loca” y “la loca, Juana,” ya que el atributo, que es el adjetivo, altera el significado del sustantivo al modificarlo.

Además, se mencionan otros ejemplos en los que el atributo es el nombre, apodo o denominación del referente del núcleo. Por ejemplo, en “el rey Arturo” y “el estilo Directorio,” el atributo es directamente el nombre del referente del sustantivo. Finalmente, se destacan casos en los que el atributo se refiere a clases de elementos lingüísticos, como en “la palabra sol” y “la oración el perro ladra”. En estos casos, “sol” es un miembro de la clase “palabra,” y “el perro ladra” es un miembro de la clase “oración.”

Por otra parte, R. Seco (1999) explica que existe la denominada “determinación por atribución”. Es un mecanismo lingüístico que se emplea para concretar o especificar el referente de un sustantivo, de manera que se pueda identificar de manera clara y precisa a qué objeto o entidad se está haciendo referencia. Esta determinación no depende únicamente de los complementos que acompañen al sustantivo.

En el proceso de determinación por atribución, existen dos formas de concretar el sustantivo, una de ellas es la aposición especificativa. Para R. Seco (1999), si un sustantivo aclara o precisa el concepto de otro sustantivo, se dice que va en aposición con él, como en “el soldado poeta” el sustantivo *poeta* concreta la idea de soldado, atribuyéndole con carácter adjetivo cuanto contiene el concepto de *poeta*. Esta aposición la denomina especificativa.

Desde el Enfoque Cognitivo Prototípico, V. Barbeito (2016:121-135), considera que la identificación de objetos va de la mano con la denominación, es decir, cuando nombramos algo, también lo estamos identificando. Designar, predicar y nombrar son términos sinónimos en este contexto. Cada hablante percibe los objetos de manera individual y personal, y al nombrarlos, les da un significado desde su propia perspectiva.

En estudios previos, V. Barbeito (2007 y 2012a) postula que, en las construcciones apositivas, el hablante transmite la elección de un significado específico al (re)conceptualizar entidades mencionadas en el discurso. Al emplear una aposición, el hablante selecciona una parte destacada o saliente de una entidad para conceptualizar al participante re-designado. Esto implica que el hablante convierte lo que quiere designar en un atributo fundamental. Se enfatiza la coincidencia de designado entre ambos constituyentes como elemento clave en la construcción apositiva.

En este sentido, V. Barbeito adscribe a la idea de que la aposición unimembre o especificativa no debe considerarse como una construcción independiente, sino que el segundo componente cumple una función de modificación del primero. En este tipo de construcciones, existe una integración semántica entre los miembros, lo que se manifiesta en la ausencia de pausa.

En esta perspectiva, la incidencia semántica de un sustantivo con valor especificativo sobre otro hace que no sea posible separar la restricción adjetiva de la sustantiva, incluso si el sustantivo es propio. Es decir, el segundo componente de la aposición no simplemente repite o reconceptualiza la designación del núcleo, sino que se fusiona con él en una nueva entidad con significado ampliado. Por ejemplo, “ley Grinbank” podría considerarse una unidad frente a “ley de Habeas Data”.

La aposición especificativa en función sustantiva, como aposición

Según Á. Di Tullio (1997: 111-112), la aposición constituye un tipo de relación particular en la que el núcleo y la aposición pertenecen a la misma clase gramatical. Por ejemplo, en expresiones como “el río Limay,” “el presidente Menem,” y “la avenida Argentina,” ambas partes son sintagmas nominales que están en una relación de adyacencia, es decir, están colocados uno al lado del otro sin ningún elemento que los relacione. No obstante, en algunos casos, el español permite la presencia de la preposición “de” entre el núcleo y la aposición, como en “la ciudad de Córdoba,” “la avenida de los Constituyentes” y “la cordillera de los Andes”.

La relación semántica entre el núcleo y la aposición se mantiene en la aposición, pero la estructura sintáctica puede variar. La aposición especifica la denotación del sustantivo común del núcleo, es decir, aporta información adicional y precisa sobre él. Sin embargo, es interesante notar que no todas las aposiciones requieren esta relación de correferencia. Di Tullio menciona ejemplos de aposiciones clasificadoras, como “una computadora marca IBM,” “un edificio estilo Belle Époque,” y “una corbata amarillo patito,” donde la relación no se establece por correferencia, sino que se utilizan como clasificadores o especificadores para identificar un tipo particular de objeto.

Además, el carácter sustantivo de la aposición se manifiesta en la falta de concordancia con el núcleo. En casos como “una corbata amarilla,” el adjetivo “amarilla” concuerda en género y número con el sustantivo “corbata.” Sin embargo, en ejemplos como “una corbata amarillo patito,” el adjetivo “amarillo” no se flexiona, evidenciando que la aposición tiene un carácter sustantivo y no adjetival.

En este sentido, la aposición constituye una relación particular entre el núcleo y la aposición, donde ambos pertenecen a la misma clase gramatical. Aunque la relación entre ellos suele ser de correferencia, existen casos en los que la aposición funciona como un clasificador o especificador sin la necesidad de esta relación. Así también, el carácter sustantivo de la aposición se muestra en su falta de concordancia con el núcleo, lo que destaca su papel distintivo en la estructura sintáctica.

Análisis de casos

Las aposiciones han sido un tema de interés, especialmente en cuanto a su función y su relación con los núcleos nominales que acompañan. A continuación, se muestran ejemplos de construcciones apositivas, algunas de las cuales parecen generar cierta ambigüedad en cuanto a su función sintáctica y semántica. Se aborda la distinción entre las funciones aposiciones especificativas y aposiciones atributivas, así como la posible dualidad de función que algunas construcciones podrían presentar.

Ejemplos:

El rey profeta fustigaba a su pueblo.

El niño estudiante se prepara para el examen.

El sultán presidente gobierna con eficacia.

El rey rana es excelentísimo.

Belarmino es el filósofo zapatero por antonomasia.

El río Tajo desemboca en Lisboa.

Los montes Pirineos separan a España de Francia.

La señora Gutiérrez está viuda desde hace cinco años.

El burro flautista hizo sonar la flauta por casualidad.

El traje chaqueta es hermoso.

Si tenemos en cuenta los casos anteriores, encontramos que en los casos de los nominales *el río Tajo*, *los montes Pirineos*, *la señora Gutiérrez*, las aposiciones *Tajo*, *Pirineos*, *Gutiérrez* parecerían no generar una confusión al identificarlas como aposiciones, ya que, según lo analizado en las teorías anteriores, estas construcciones nominales con sustantivos propios generan un carácter identificadorio, es decir, clasificatorio para los núcleos nominales antepuestos.

Por otro lado, en *el traje chaqueta*, *el sultán presidente* y *el rey rana*, los sustantivos *chaqueta*, *rana*, *presidente* podrían generar cierta confusión en cuanto a la característica o función sustantiva o adjetiva, es decir, son más aposiciones que atributos, pero algunos podrían tomar estos sustantivos como un atributo de los núcleos nominales. En estos casos, se podría decir que estos sustantivos actúan como caracterizadores o clasificatorios según los criterios a tener en cuenta.

Por ejemplo, en *rey rana*, si se toma como atributo sería válido expresar “el rey es una rana” o “el rey es rana”. Sin embargo, como función apositiva, especificadora, delimitadora, se podría expresar que de todos los reyes que se encuentran en el lugar se habla del que es rana. En este sentido, se plantea que algunas construcciones apositivas están en “el medio” de la aposición especificativa como tal o la opción de un especificador atributo, en cuanto a su función en relación al núcleo nominal.

Por otro lado, en las construcciones nominales *rey profeta*, *niño estudiante*, *burro flautista* y *filósofo zapatero por antonomasia*, los sustantivos en aposición actúan como un caracterizador más que como un elemento clasificador o delimitador, es decir que se podría considerar la función de atributo para *profeta*, *estudiante*, *flautista* y *zapatero*. Aquí sería válido pensar en la ecuación “El rey es profeta.”, “El niño es estudiante.”, “El burro es flautista.” y “El filósofo es zapatero”. Parecería que es más clara la asignación caracterizadora como atributo en vez de tener una función sustantiva delimitadora como aposición especificativa.

En el análisis de las construcciones nominales presentadas, se ha evidenciado la complejidad y la diversidad de funciones que pueden asumir las aposiciones. En algunos casos, los sustantivos en aposición actúan como atributos que caracterizan al núcleo nominal de forma descriptiva, mientras que en otros casos, funcionan como elementos clasificadores o delimitadores.

Es importante destacar que en algunos casos, ciertas construcciones nominales generan cierta ambigüedad y pueden ser interpretadas tanto especificativas como atributivas. Esta dualidad de función sugiere que algunos sustantivos en aposición tienen la capacidad de desempeñar distintos roles según el enfoque o la perspectiva semántica que se adopte en el análisis.

Conclusiones

En definitiva, el análisis de las construcciones nominales y el papel de las aposiciones invitan a reflexionar sobre la flexibilidad y la riqueza del lenguaje como herramienta para la expresión de significados complejos. Las aposiciones constituyen una estrategia lingüística que enriquece la comunicación al permitir agregar información adicional y matizar la referencia de los sustantivos en contextos específicos.

Es esencial reconocer que la interpretación y función de las aposiciones no siempre son fijas o unívocas, lo que añade un componente de dinamismo al lenguaje y su comprensión. La ambigüedad observada en algunas construcciones nominales muestra cómo un mismo conjunto de palabras puede dar lugar a múltiples significados, dependiendo del contexto y la perspectiva con la que se aborde.

El hecho de que un sustantivo en aposición pueda asumir distintos roles semánticos enfatiza la importancia de considerar el contexto pragmático y discursivo en el análisis lingüístico. El lenguaje no opera de manera aislada, sino que está intrínsecamente relacionado con el contexto en el que se emplea y el propósito comunicativo que persigue. Además, la comprensión de las aposiciones y sus diversas funciones tiene implicaciones significativas en la enseñanza y aprendizaje de la gramática y la semántica.

Al entender cómo los hablantes utilizan estas estructuras, los estudiantes pueden mejorar su competencia comunicativa y desarrollar una mayor sensibilidad hacia la expresión lingüística. En resumen, el estudio de las construcciones nominales y las aposiciones es un recordatorio de que la lingüística es una ciencia dinámica, en constante evolución, y que el poder expresivo del lenguaje va mucho más allá de las reglas gramaticales, permitiendo crear significados complejos y expresar nuestras ideas de manera creativa y efectiva.

Bibliografía

- Alcina, J. Y Blecúa J.M. (1983). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Barbeito, V. (2016). “Designación y atribución en la aposición”. En: Luciani, M. (comp). *Estudios en Lingüística Cognitiva*. Universidad Nacional del Litoral, pp. 121-138.
- (2021). *Estudio del uso de la aposición en el español de Buenos Aires. Análisis pragmático-semántico, sintáctico y prosódico*. Munich: Lincom.
- Carratalá, E. (1980). *Morfosintaxis del castellano actual*. Barcelona: Labor.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
- Fuentes Rodríguez, C. (1989). *De nuevo sobre la aposición*. Universidad de Sevilla.
- Marín, M. (1982 [1980]). *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel.
- Real Academia Española (1983). *Esbozo de una nueva gramática española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Seco, M. (1999 [1996]). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Suñer Gratacós, A. (2000 [1999]). “La aposición y otras relaciones de aposición en el sintagma nominal”. En: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol I. Madrid, Espasa Calpe, pp. 523-563.



sección | Márgenes de la otredad:
05 | conflictividad sociocultural
y religiosa en el teatro
del Siglo de Oro

Estrategias de la conversión femenina en el Siglo de Oro

Ana Florencia García

Universidad Nacional de Salta - Facultad de Sede Regional Tartagal

anitaflorenciagarcia@gmail.com

Introducción

Durante el Siglo de Oro español se desarrolló un discurso oficial altamente conservador y de censura, provocando la imposibilidad de desafiar a la religiosidad como uno de los ejes que reglamentaba la vida social, vista como aquella fuerza imponente frente a cualquier otro poder. Sin embargo, es a través del teatro barroco que se puede visualizar la capacidad de enfrentar esta perspectiva y no necesariamente desde el discurso del Yo masculino dominante, sino desde una posición mucho más deliberante y cuestionada como lo pudo llegar a ser el lugar de la mujer.

La representante femenina se alza como la figura principal ante los ojos del receptor que se cautiva ante la figura de quien desafía las leyes de la religión, y es capaz también de llevar adelante por sí misma la configuración de su identidad (Hall, 2003), como así también sus creencias y preferencias por la religión que se desea conservar. Este trabajo pretende, primeramente, establecer una mirada sobre la mujer frente a la conversión y las problemáticas que este fenómeno genera a partir del cuestionamiento por su verdadera identidad (Fine, 2008). Se apunta también a resaltar la importancia y magnitud en las que se encuentra la imagen activa de la mujer como tal, subestimada por la autoridad masculina y prisionera de lo impuesto (Díez Fernández, 2006). Por ello, se propone leer *La gran sultana* de Cervantes y *La reina Ester* de Felipe Godínez de manera comparada, centrándose en los personajes de Catalina de Oviedo y Ester para

reflexionar y analizar las estrategias dramáticas que construyen su posición ante la adversidad y la manera en que logran actuar en un contexto hostil para ambas.

Catalina de Oviedo ante la conversión forzada

El desarrollo de esta investigación implica el paso por muchos tópicos que se reconocen dentro de estas obras a partir del contexto en el que fueron originadas. Primeramente, el de la conversión religiosa, que se aborda con más interés en este caso, pues esta constituía una práctica que era difícil efectuar y con más razón por una mujer que debía obedecer específicamente a las demandas de la supuesta hegemonía masculina. A partir de este contexto sumamente conservador, Miguel de Cervantes se encarga de dramatizar por medio de ciertas estrategias específicas estas conversiones desde otras perspectivas que se enfrentan a lo establecido, buscando visualizar el amor como impulso para convertirse. Pero ciertos autores como Meregalli y Márquez Villanueva problematizan el motivo principal de conversión de protagonistas como Zoraida en la historia del cautivo en el *Quijote*, cuestionando si es el amor la causa de la misma, pues se considera que Cervantes se sitúa en el límite entre que el amor es un motivo para llevarla a cabo o un pretexto que carece de sentimientos, como si esta mujer no tuviese siquiera el derecho a sentir. ¿Es esto también una barrera cultural para impedir la visibilidad del sexo femenino hasta en el ámbito amoroso? En principio se puede concluir que sí, que la mujer es sometida solamente para cumplir estrictamente reglas impuestas no solamente por la religiosidad sino también por la dimensión social.

Recordemos que el conflicto de LGS reside en la imposibilidad del matrimonio del sultán con una esclava cristiana (Catalina), la cual debía adoptar la fe islámica para concretarlo. Por consiguiente, la actitud de Catalina sería un claro motivo para generarle un escape que le permita ser libre y pertenecer a una comunidad que la haga sentir segura (es decir, dentro la corte otomana), tenga la libre elección de su fe y pueda apostar al amor que siente por un hombre que ella misma pudo elegir:

Además de todo el contexto que se desea transmitir en la escritura de la historia, Miguel de Cervantes juega con la figura femenina de la sultana para

posicionarla de manera contundente en el texto distinguiendo su extrema belleza y utilizando características particulares que la hacen sobresalir de la representación idealista de la mujer en ese momento. La presenta con capacidad de decisión propia, sin miedo a dejar su vida atrás para comenzar una nueva y con un carácter suficientemente duro para enfrentar las oposiciones. Consigue salirse con la suya por esa inteligencia que la llega a distinguir de los hombres, demostrando así también tener una identidad problemática que le permite abrir una nueva mirada sobre la misma desde los espectadores.

Sin embargo, a pesar de ser exhibida de esa manera, constantemente lucha en contra de los impedimentos y si no fuese por el carácter que posee ni siquiera pensaría en las posibilidades de infringir las leyes. Es gracias a esta demostración que se puede interpretar aquello que Cervantes busca conseguir, esto es el quiebre social en el que el lector reconoce el lugar del personaje femenino como uno dinámico representado en *La gran Sultana*, donde se la muestra como una mujer que no es inferior a la posición del hombre y puede conseguir un lugar significativo sin la necesidad de ser ella quien se convierte, sino provocando que un hombre lo haga por su amor:

- SULTANA: No tengo capacidad para tanto bien, señor.
- TURCO: Sabe igualar el amor el vos y la majestad de los reinos que poseo, que casi infinitos son, toda su jurisdicción rendida a la tuya veo; ya mis grandes señoríos, que grande señor me han hecho, por justicia y por derecho, son ya tuyos más que míos; y, en pensar no te demandes esto soy, aquello fui; que seas turca o cristiana, a mi no me importa cosa; esta belleza es mi esposa, y es de hoy en más la Gran Sultana.
- SULTANA: Cristiana soy, y de suerte, que de la fe que profeso no me ha de mudar exceso de promesas ni de muerte. Y mira que no es cordura que entre los tuyos se hable de un caso que, por notable, se ha de juzgar por locura (LGS, vv. 710 – 735).

Es así que el personaje femenino en esta comedia alcanza una mirada que transgrede, en un contexto sociocultural conservador que parece ser siempre dirigido por hombres sin dar lugar al desenvolvimiento de las mujeres en la vida en general. Por esto es que Catalina se muestra capaz de retar las imposiciones masculinas y puede defender sus intereses personales sin tener que depender de la decisión de un tercero.

Cervantes no solo resalta su interés por la representación de la religiosidad desde el lugar femenino, sino que se explaya en ello en la elaboración de LGS, mostrando la transgresión provocada por Catalina de Oviedo. Ella no duda en respetar sus principios religiosos cristianos y los conserva hasta el final de la intriga, por más enfrentamientos con el sexo masculino que eso le acarree en más de una oportunidad. En este caso, en el amor entre el Gran Turco y doña Catalina, de religiones diferentes, uno de ellos transgrede las reglas y disminuye la diferencia para concretarlo, pero es el sultán el que accede y acepta la identidad religiosa de Catalina.

El personaje de la sultana adquiere fuerza y una identidad consolidada, con poder de decisión en la que es firme a sus ideales e intereses. Catalina sostiene que no abandonará su creencia por llevar a cabo una unión, pero no lo expresa de manera soberbia, como típicamente lo haría un personaje masculino, sino utilizando sus dotes de mujer, que con elegancia, distinción y originalidad convence a cualquiera de su postura y esto es lo que ocurre aquí. Esta situación abre en el lector una problemática sobre la identidad y sus entrecruzamientos, resaltando la visión del otro como uno de los principales objetivos del autor, como concluye Ruth Fine (2008) sobre la presencia de las identidades como un modo de resistencia sobre la mirada oscura ante los conversos. En el caso de esta obra ocurre cuando el sultán quiere imponer una nueva identidad a Catalina, pero ella remarca cuál es su verdadero nombre y que con él desea quedarse:

- TURCO: ¡Catalina!
- SULTANA: Ése es mi nombre.
- TURCO: Catalina la Otomana te llamarán.
- SULTANA: Soy cristiana, y no admito el sobrenombre, porque es el mío de Oviedo, hidalgo, ilustre y cristiano (LGS, vv. 341-346).

Lo que este personaje logra problematizar es la idea moderna de tolerancia, como plantea Díez Fernández, considerándola como una representante de esa problemática, ya que Cervantes muestra este factor bastante significativo en la intriga, entre otras estrategias que utiliza para visualizarla dentro de la obra, como el lugar que escoge para que se desarrolle, y también el par verosimilitud/excepcionalidad, porque sus personajes transgreden la realidad: “El caso inaudito de «tolerancia» sólo se extiende a la sultana y es consecuencia inevitable del

poder y del «amor», pero no parece que haya una prédica de la tolerancia en la convivencia entre cristianos y musulmanes o entre otras comunidades” (2006: 321).

Debido a esta estrategia es que en todo el desarrollo de la obra se visualiza la mirada hacia el otro, hacia el marginado y se resalta en él la ambigüedad entre la obediencia y la desobediencia a la que acude aquel, rompiendo con lo establecido no solo en el contexto religioso, sino también en el social:

- SULTANA: Bien podrá ofrecirme el mundo cuantos tesoros encierra la tierra y el mar profundo; podrá bien hacerme guerra el contrario sin segundo con una y otra legión de su infernal escuadrón; pero no podrán, Dios mío, como yo de vos confío, mudar mi buena intención (LGS, vv. 301-310).

La no conversión de Catalina es bien aceptada, incluso ante las dudas sobre su fe generadas entre los demás personajes y su destino, pero refiere a su libertad perdida por la esclavitud otomana, considerándola un objeto:

- SULTANA: En mi tierna edad perdí, Dios mío, la libertad, que aun apenas conocí; trújome aquí la beldad, [...] vuélveme fea, Señor; que no es bien que lleve palma de la hermosura del alma la del cuerpo. [...] (LGS, vv. 311-314, 325-328).

Finalmente, su prisión física no afecta su verdadera libertad, que es ser cristiana, por ende, posicionar su identidad: “Del remedio a la disculpa/ hay grandes montes en medio./ Vámonos a apercebir,/ amigo, para morir/ cristianos. (LGS, vv. 334-337).

Ester: el ocultamiento como movimiento político

La representación de la mujer en el tópico religioso no solo se da en esta comedia cervantina sino también en *La reina Ester* de Godínez, la cual se basa en el texto bíblico del libro de Ester para visibilizar la presencia femenina que a simple interpretación puede tener un papel pasivo, pero evoluciona su construcción como menciona Ruth Fine en su interpretación:

En lo que atañe a su dinamismo, Ester pasará de ser pasiva a ser activa. Su función no es fácil en absoluto desde la perspectiva de una mujer judía,

debiendo enfrentar un problema moral y religioso del que saldrá transgresora, pero triunfante (2010: 238).

Tanto Godínez como Cervantes parten del libro de Ester para escribir estas comedias, aludiendo a este a veces de manera directa y en otras implícitamente pero siempre haciendo partícipe el objetivo de mostrar la problemática moral y religiosa a la que estas mujeres se someten debido a la conversión, logrando no ser subordinadas por el hombre sino decidir individualmente a través de sus capacidades los caminos que desempeñan. En el caso de la comedia de Godínez, se plantea en la intriga que el rey Asuero es un rey cristiano y, por ende, su consorte deberá cumplir con este requisito, como se plantea en el aparte de Mardoqueo en la primera jornada:

- MARDOQUEO: (Saltos me da el corasón.)
- EGEO: Pregunto de qué nación es Ester.
- MARDOQUEO: De Persia es; de padres muí bien nasidos. (No e de desir que es hebrea; quisa en su daño no sea, que somos aborresidos.) Yo quiero entrarla a llamar (LRE, vv. 686-693).

También se tiene en cuenta que el amor a su pueblo motiva a Ester a no convertirse para salvarlo, más allá de su posición política como reina consorte. Al igual que Catalina, Ester no pierde sus ideales y lucha por conservarlos a pesar de tener reglas en su contra para ello. En este caso, este personaje enfrenta una disputa, ya que simula ser una reina en cuyo rol no se siente identificada:

- AMÁN: Sabio, ¿y quien es el hijo de la hebrea que a de nacer?
- EGEO: Eso no alcanço
- ESTER: (¿Si a de ser hijo mío por benura el hijo de la hebrea? El Rey no sabe que soy desta nación)

Sin embargo, de manera estratégica, Ester sostiene su actitud y se configura como un personaje triunfante; para llegar a esto primero adquiere un papel de cautiva porque al ser huérfana de madre poseen una figura paterna dominante (su tío Mardoqueo) y luego, se somete al rey Asuero. Ester disimula su origen judío ocultándolo para casarse con Asuero: “Disponga a su voluntad/ el Rey mi señor de mí./ Su esciaba soi. Beisme aquí” (vv. 737-739). En la tercera jornada se enfrenta al Rey para decirle la verdad ante la decisión tomada por Amán de

destruir su pueblo; y decirle también que ella deberá morir por pertenecer a los condenados. La respuesta que recibe de su amado cambia el curso de la intriga:

- ESTER: Siendo yo hebrea, señor, por la misma ley también debo morir.
- REY: Dices bien.
- AMÁN: (¡Ya estoy muerto de temor!)
- REY: ¿Tú hebrea?
- ESTER: No me e atrebido a dezirte que lo soy por la vmildad.
- REY: Más estoy alegre que arrepentido. Yo soy Rey, tú lo pareses; o seas hebrea o no, el linaje tengo yo, y tú el lugar que mereses (LRE, vv. 3260 – 3270).

De esta manera es que Ester consolida una posición indiscutible para su esposo y ella la utiliza para que triunfe el bien por encima del mal. En el caso de Ester ella hace justicia a su pueblo condenando a Amán a la muerte por sus deseos malignos con los judíos y, en vez de recibir algún cuestionamiento por parte del rey, es respaldada por él:

- ESTER: ¡Lebanta, Amán! Ya te as hecho más vmilde, si no es que te as caído a mis pies como edificio desecho. No merese tu pecado piedad, pues no la tuviste de vn pueblo. Pribado fuiste, bien es que mueras pribado (LRE, vv. 3318-3325).

Disimular y al mismo tiempo revelar son un aspecto que se relaciona con un carácter de hibridez en el discurso: “La comedia de Godínez desarrolla el espacio de la hibridez: ello tanto en la mezcla de lo cómico y lo grave, como en la variada y caótica prosodia, en la libre utilización del humor, y muy especialmente, en el emerger de los resabios de una cultura y creencia religiosa aún discernibles en la obra” (Fine, 2010: 251). Ester a pesar de haber desarrollado una conversión fingida luego de ser elegida por el Rey por su hermosura utiliza su posición de reina como una estrategia política para que no se lleve a cabo la sentencia de Amán hacia el pueblo hebreo y se reconvierte para ya no ocultar su identidad judía sin perder el poder que su esposo el Rey le otorgaba ya que compartían repudio contra Amán. La fortuna, como afirma Fine, es la isotopía que sustenta dicha estrategia en Ester para salvar a su pueblo, a través de la ayuda divina:

- REY: [...] En dos balancas están sus dos suertes, y así beo que a subido Mardoqueo todo lo que bajó Aman. En fin, ya está perdonado el pueblo hebreo.
- MARDOQUEO: Señor, dame esos pies.
- ESTER: ¡Gran favor! Mas es Dios el que le a dado (LRE, vv. 3386-3394).

El proceso de cambios en su identidad está relacionado con el cambio de destino y de allí que, de manera profética, alcanzar la redención. Ester entonces logra confrontarlo y actuar ante el peligro, por lo que la justicia⁴ poética finalmente opera a favor de los judíos y, como observamos en el fragmento citado, la balanza cambia y los roles de Amán y Mardoqueo también se invierten.

Conclusiones

Catalina y Ester generan una discusión en torno al lugar de la mujer en un contexto sociocultural altamente dirigido por discursos masculinos hegemónicos. Ante esto, el lector de estas comedias analizadas siente necesario reconocer en ellas a ese “otro” posicionado a un margen, poniendo en jaque su fe para atreverse a formar parte de otra, en un nuevo mundo con nuevas reglas y con el peso de no formar parte de ella desde un principio siendo así perseguido por la Inquisición permanentemente. Este otro, que se topó con la necesidad de retar las leyes de su credo para que triunfe el amor es quien recibe esa crónica mirada marginal por la sociedad no solo a la que pertenece originalmente sino también de la que ha formado parte antes y se la cuestiona, se duda. Incluso se la humilla desconfiando de su veracidad en cuanto a las decisiones tomadas y esto que en principio solo aparece en la ficción es la mano que desata la venda de los ojos sobre el mundo al que pertenece realmente, que transita el binomio de lo que se debe hacer y lo que no según el discurso oficial direccionado a la obediencia del conservadurismo. Se reconoce a la figura femenina ya no desde un lugar secundario, la que está a un lado o la que no tiene relevancia, sino como aquella que es capaz de llevar adelante por sí misma la configuración de su identidad (Hall, 2003).

Estas mujeres mantienen sus identidades al final aunque, Catalina lucha contra una conversión que sería forzada por el sultán y ella rotundamente decide no

aceptar ese lugar transgrediéndolo porque considera necesario serle fiel a su fe demostrando la capacidad de conservar su cristiandad frente a un hombre con poder que le pide concretar un matrimonio; y en el caso de Ester, es una hebrea que debe ocultar su verdadera identidad para mantener su lugar en un reino ajeno a sus creencias y no concreta la conversión ni aún cuando se revela quien es realmente y decide mantenerla para salvar a su pueblo desde esa posición política que consigue.

En concreto lo que estas obras consiguen es presentar una metáfora de la crisis sociocultural del Siglo de Oro ante la alteridad religiosa, para que se pueda reflexionar sobre la posibilidad de enfrentar el poder de la estructura eclesiástica, la cual construía sujetos marginados según las leyes de la Iglesia. Por eso, estas comedias plantean la perspectiva auténtica de la mujer, que siempre fue perjudicada por el discurso masculino hegemónico, hasta ese momento indiscutido, pero gracias a estos textos se abren otras miradas para repensar su lugar de enunciación y mostrar voces a modo de resistencia.

Bibliografía

- Cervantes, M. de (2005). *La gran sultana doña Catalina de Oviedo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición de Florencio Sevilla Arroyo
- Diez Fernández, J. I. (2006). Sin discrepar de la verdad un punto. *La gran sultana: ¿Un canto a la tolerancia?*, *Lectura y Signo*, 1, 301-322.
- Fine, R. (2008). “El entrecruzamiento de lo hebreo y lo converso en la obra de Cervantes: un encuentro singular”. En: Fine, Ruth y Santiago López Navia (coords.), *Cervantes y las religiones. Actas del coloquio internacional de Asociación de Cervantistas (Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel, 19-21 de diciembre de 2005)*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, pp. 435-451. En línea: https://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/coloquios/cl_2005/cl_2005_24.pdf

- (2010) “Los rostros de Ester. Tres visiones dramáticas auriseculares del Libro de Ester: *La hermosa Ester* de Lope de Vega, *La reina Ester* de Godínez y *La gran sultana* de Cervantes”. *Hispania Judaica*, 7, 233-259.
- Godínez, F. (1986). *La reina Ester* en Vega García-Luengos, Germán, *Problemas de un dramaturgo del Siglo de Oro. Estudios sobre Felipe Godínez*. Valladolid: Universidad de Valladolid/Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca.
- Hall, S. (2003). “Introducción: ¿Quién necesita identidad?”. En: Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Argel o acerca de la diferencia religiosa

Augusto González Molina

ICSOH-CONICET-UNSa

augustogonzalezmolina@hum.unsa.edu.ar

Introducción

La Edad Moderna europea presenta un conflicto político-religioso entre el creciente imperio español y el imperio otomano, disputándose el Mediterráneo como escenario de contienda. El norte de África adquiere un nuevo valor geopolítico luego de ser firmada la tregua entre estos enemigos, dando lugar a la presencia de los corsarios y la práctica bélica y económica del cautiverio (Fernández, 2000). Argel adquirió mayor fama al haber sido ficcionalizada en el teatro cervantino y luego como motivo de referencias específicas en las comedias posteriores del Siglo de Oro. La comedia *El trato de Argel* propone como tópico recurrente el terror de devenir cautivo en territorio musulmán, construyéndose de este modo un imaginario en perspectiva cristiana:

Se creía además que mujeres y niños eran constante objeto de abusos sexuales y que todos los cautivos sufrían tormentos físicos para ser convertidos al islamismo. Sin embargo los cautivos cristianos eran apreciados como los más valiosos botines de los corsarios berberiscos, ya sea en tanto fuerza de trabajo o como valor de cambio [...] (Ohanna, 2010: 143).

El trato de Argel funda el género de la comedia de cautivos, motivo literario en posteriores producciones áureas (González, 2015), y pensamos ahora de qué modo el cautiverio es leído en un nuevo contexto. Esta temática era considerada parte del pasado reciente español en el siglo XVI. Como observamos en el teatro cervantino y barroco, en esta ciudad africana conviven diversos sujetos culturales como los cristianos, cautivos, renegados, moros. Esto supondría superar la visión

hispanica de Argel como tierra extraña y que buscaba otorgarle una identidad homogénea ante una comunidad compleja (Ohanna, 2010).

Por consiguiente, nos resulta factible leer Argel como un espacio que “funda la significación de la relación del sujeto con los otros” (Lamizet, 2010: 154); el cautiverio y las relaciones suscitadas durante este generan una construcción de la identidad de cada sujeto a partir de un Otro. En otras palabras, podemos leer a esta ciudad vasalla de los otomanos como una instancia discursiva en las comedias áureas, con el objetivo de problematizar la alteridad y la ideología circundante enmarcados en el imaginario social del Siglo de Oro y la Modernidad.

Nos proponemos reflexionar sobre la ciudad de Argel como un espacio semiótico heterogéneo por la existencia de la diferencia religiosa en la comedia *Los cautivos de Argel* (1599) de Lope de Vega .

La configuración de las alteridades opera en el discurso a partir de las antítesis en relación con la profesión religiosa de los diversos personajes intervinientes en la intriga. Analizaremos también otras modalidades del discurso como la defensa y la diatriba como sedimentación del conflicto religioso característico de la España del Seiscientos y reflexionamos en torno al valor ideológico y simbólico de este espacio en esta comedia lopesca.

El cautiverio: locus de la antítesis

Si Argel como espacio semiótico configura diversos sujetos, debemos considerar que la práctica del cautiverio que se observa en la comedia de Lope es, por sí misma, un locus de enunciación que sedimenta la alteridad. Alba Fernández Fernández explica que Lope de Vega establece una dicotomía entre el mundo cristiano y el musulmán: “Por norma, se presenta una caracterización positiva del personaje cristiano, en claro contraste con la impresión negativa que se ofrece del musulmán” (2015, p. 8). Por lo tanto, vemos cómo los cautivos cristianos son representados en la comedia en vistas de realzar su figura en prisión ante la conformación de un enemigo de fe, pero también de tipo político. Esto remite al concepto de mediación en la instauración de una identidad (Lamizet, 2010), pero tiene que ver con la representación de un yo frente a otro. De este modo, el espejo aparece como instancia de mediación y construcción identitaria: “La especularidad designa, pues, la estructura que funda la identidad psíquica del

sujeto, la estructura que hace pensable, para el sujeto, la significación de su propia identidad en su relación con el otro” (Lamizet, 2010: 157).

En la jornada primera apreciamos a los dueños musulmanes Aja y Solimán, quienes pretenden satisfacer sus deseos sexuales con los esclavos/cautivos Marcela y Leonardo, por separado:

- AJA: Donde yo tu dueño soy y a ser tu cautiva vengo, ¿de qué te puedes quejar si no es de ti mismo, ingrato? Trátasme mal, bien te trato, ¿aquél pretendes culpar? [...]
- LEONARDO: Mi amor fuera al tuyo igual si hubiere igualdad en él, mas si nos ha dividido el cielo en patria y en ley, costumbres, gobierno, rey, condición, lengua y vestido, ¿qué nos basta a conformar de todo el poder del suelo? Que lo que divide el cielo, ¿qué amor lo puede juntar?
- AJA: Aunque bárbara nací, nombre que allá nos ponéis, ¿por qué pensáis que nacéis con otras almas que aquí? [...] (I, vv. 266-271; 278-291)

En consecuencia, el cautiverio deviene en ese espacio de existencia del sujeto cristiano y musulmán, aunque Lope propone una lectura de oposición especular del amo-esclavo en Aja, dueña de Leonardo, al intentar seducirlo. Él se niega pues existe una división. Lamizet (2010) explica que el espacio se convierte en el campo de significaciones para el sujeto, las cuales piensa y otorga sentido. Nuevamente Aja intenta romper en su discurso las diferencias que los separan (“¿cómo dices que no quieres/ quererme por desigual, / pues en el alma inmortal/ tan igual, Leonardo, eres?”, vv. 320-323), en un ensayo de destruir la especularidad, pero Leonardo no accede. La fuerza de su ley (cristianismo) hace frente al supuesto libertinaje (Islam) representado en el deseo de Aja:

- LEONARDO: Esto todo viene a ser para que en más nos tengáis, que esa licencia de allá es porque son tan leales, tan castas, tan principales, pero si se usara acá y esa libertad os dieran, no hubiera... (I, vv. 385-391)

La diferencia religiosa queda acentuada nuevamente en la interacción entre Solimán y Marcela. Ella no solamente refiere a la relación prohibida que él pretende consumir, sino que la cautiva refiere a la lealtad a su ley, desembocando en la configuración de un espacio simbólico de resistencia, desde la perspectiva ideológica de esta comedia, ante el enemigo:

- SOLIMÁN: [...] ¿No somos, cristiana, aquí como allá, que los cristianos? No son pensamientos vanos estas promesas en mí, que, puesto que soy casado, puedo hacerte mi mujer, que si allá no puede ser, no ha sido en mi ley vedado. ¿No hablas?
- MARCELA: ¿Qué puedo hablar, fendo, a persuasiones tuyas, si de mi ley con las tuyas me manda el cielo callar? ¿Qué puedo, aunque fueras rey de Argel, Tripol y Biserta, decir sin ofensa cierta de la lealtad de mi ley? (I, vv. 653-668)

Otro punto para tener en cuenta es la libertad frente al cautiverio. No se trata únicamente de escapar de la esclavitud física sino también refiere al ser libre en cuanto a la identidad. Esta idea es planteada por Brahin, el judío que propone a Basurto fingir su estatus de cristiano y obligarlo a fingir ser judío para lograr su escape. En principio, el discurso de Brahin alude a la historia de su pueblo y la salida de Egipto guiada por Moisés como narra el Antiguo Testamento: “No puede ningún hebreo/ ser esclavo; yo diré/ que eras mi deudo” (I, vv. 843-845). La libertad planteada por Brahin tiene que ver con la opresión a manos de los egipcios al pueblo judío; al salir de Egipto, los judíos lograron una forma de independencia y de conformación de identidad nacional. Lamizet afirma de las fronteras que “[...] de alguna manera, son los signos de puntuación que hacen que el espacio político sea legible, que permiten distinguir en el espacio las identidades de pertenencia de unos y otros” (2010, p. 163). En nuestra lectura propuesta, Argel nuevamente vuelve a ser considerada para algunos como un espacio de libertad, aunque en este caso reviste un carácter ambiguo.

Cerramos este apartado: ¿quién es quién en esta ciudad estado norafricana? La respuesta más plausible está en que Argel representa un locus de las antítesis y de los enfrentamientos. Así como hay sujetos libres, otros son cautivos; por ello, las fronteras trazadas para analizar LCA son totalmente lábiles; sin embargo, la diferencia religiosa seguirá existiendo en el conflicto político.

Retorno y afrenta: praxis de la conversión

Es conocida la problemática de la conversión de judíos y musulmanes a partir de los inicios de la modernidad en España. Con ello referimos al criptojudasmo y la situación morisca como fenómenos étnico-religiosos similares en la sociedad del Seiscientos principalmente. En cuanto a LCA, en primera instancia, abordamos

el caso de la identidad bivalente de Francisco/Fuquer, morisco de Valencia que genera un movimiento en su práctica religiosa. Este personaje, habiendo perdido su fe islámica para ser cristiano, retorna a su esencia musulmana tras convencerse del discurso dado por Dalí en la jornada primera: “Aquí podrás, si tú quieres,/ con hacienda y con regalos/ vivir en tu ley primera” (vv. 168-170).

Vemos entonces que Francisco pasa de ser morisco a moro, como categoría histórica y de la comedia que analizamos. No solamente ya operó en su identidad una primera conversión forzada, sino que voluntariamente desea retornar a dicha identidad desplazada. Es nombrado renegado por los personajes cristianos, lo cual marca una frontera ideológica desde la palabra, partiendo de la base de que entendemos por ideología la praxis o acción (la vida experimentada) en línea con el funcionamiento del discurso para legitimar la autoridad (Ricoeur, 2020). Esta última se ve representada por la libertad personal y colectiva que Argel como espacio propone: “FRANCISCO: Adiós, España, que voy/ al África en que habitaron/ mis agüelos y mayores/ en su ley por siglos tantos./ Ya no quiero ser Francisco,/ desde hoy más Fuquer me llamo (I, vv. 188-193).

La pronunciación del testimonio de fe llamada shahadah en árabe, que leemos al final de la jornada primera, dicha por Fuquer (vv. 958-959), activa el retorno de Fuquer. Ahora bien, Paul Ricoeur afirma que la metáfora presenta la semejanza “como motivo para la sustitución de una palabra desaparecida o ausente por una palabra figurativa” (2017: 61). Asimismo, concluye que la metáfora expresa algo nuevo de la realidad, la actualiza; por consiguiente, consideramos que cualquier expresión basada en esta figura del discurso estará atravesada por un horizonte de interpretación que desplaza su sentido original para darle una nueva connotación. Regresar a la religión original de los ancestros, reconvertirse, constituye por sí mismo una modalidad de metáfora.

Una variante de esta metáfora del retorno es el martirio padecido por Fuquer cuando es apresado en Valencia y luego llevado a juicio ante la Inquisición. Esto se debe a que como cristiano nuevo, transgredió la doctrina adoptada a la fuerza al renegar y reconvertirse al Islam. Aunque es reconocido como Francisco, él mismo reafirma su identidad que corre peligro y decide enfrentar su destino bajo el discurso negativo que sus captores configuran del renegado, manifestando desde su posición un “justo castigo”:

- CASTRO: ¡Habla, perro!
- FUQUER: ¿Yo? ¿Qué dices? De Argel soy, y de Argel fui.
- RIBALTA: ¡Cómo!, ¿la lengua te desdices? Morisco, en Faura te vi. Francisco es tu nombre, perro; cristiano has sido.
- FUQUER: Señores, mirad que es notable yerro.
- CASTRO: Todos estos son traidores, su vida llaman destierro. El que se puede pasar de Valencia a Argel se pasa; después nos vuelve a robar, que como ladrón de casa sabe las costas del mar. Mejor es que se dé cuenta al Santo Oficio. (II, vv. 1035-1050)

La conversión es por sí misma una metáfora que marca un horizonte de diversas perspectivas, cargado de sentido según el sujeto que la construya. Observamos en Fuquer una oposición a renegar de su verdadero origen islámico frente al desprecio de los españoles al descubrir que, aunque renegado, es un cristiano y merece la sanción inquisitorial. Acordamos con Fernández Fernández (2015) en afirmar que el capitán Castro evidencia la fe endeble de los moriscos, al referirse a Fuquer como traidor, mostrando cómo este sujeto se encuentra en dos horizontes culturales y religiosos de los que no marca fronteras. El morisco se lamenta de su retorno, lo que pone en evidencia la fuerza política del cristianismo y su legitimación para justificar la expulsión (Fernández Fernández, 2015):

- FUQUER: Mi vida corre tormenta en mar de peligro nuevo: fuego el agua, el viento afrenta. Señores, doleos de mí.
- RIBALTA: Tira, perro, por ahí.
- FUQUER: ¡Ah patria, justo castigo, pues vine a ser tu enemigo y en tus entrañas nació! (II, vv. 1051-1058)

Por ende, Francisco/Fuquer se convierte en una metáfora por sí misma de los peligros de la ambivalencia religiosa, en este caso, sesgada por la mirada cristianovieja ante la posible disidencia de los miembros de la sociedad española del siglo XVI.

Por otra parte, la diatriba como estrategia apologética en polémica religiosa se alza en el personaje del sacerdote Felis, ferviente cristiano en el cautiverio. Podemos marcar dos momentos que se configuran como metáforas teatrales

de dicha estrategia. El primero se encuentra en el diálogo entre Leonardo y el sacerdote, cuando este refiere al principio de su propia ley frente al peligro que encarna la táctica de Aja, enemiga de la fe (I, vv.481-485). Felis encarna de algún modo la resistencia ante el poder que ostenta la fuerza islámica a través de la práctica del cautiverio; es decir, la prisión real sería someterse al enemigo de la fe, el sujeto musulmán.

El segundo momento de Felis se construye entre la procesión de penitencia del Jueves Santo y su posterior martirio por empalamiento como respuesta política a la muerte de Francisco/Fuquer quemado en la hoguera. Así, la diatriba ya no es únicamente un discurso de defensa del cristianismo (en un sentido teológico-dialógico), sino que se materializa en la praxis de conservar la identidad, esto es, morir mártir en tierra de infieles:

- FELIS: [...] yo, indigno sacerdote valenciano, de la cruz de Montesa caballero, mi sangre ofrezco, y confesando muero el santo nombre militar cristiano. Quisiera yo imitar esas guirnaldas de espinas y esa cruz, mas no me han hecho dignas de tales palmas y esmeraldas, pero voy de una cosa satisfecho, que si no la merezco en las espaldas, ya muero en cruz, pues que la llevo al pecho. (III, vv. 2005-2014)

Emulando el sacrificio de Jesucristo para expiar los pecados de la humanidad en la tradición cristiana (III, vv. 2033-2034), la inmolación de Felis adquiere un nuevo sentido: sacrificarse por sus hermanos de fe como muestra de resistencia. Nuevamente observamos que Argel es identificado como un locus ideológico negativo a partir de la mención de Jerusalén, metáfora de la salvación: “Pues, hijos,/ yo salgo de Argel también,/ que voy a Jerusalén/ con eternos regocijos” (III, vv. 2023-2026).

Sintetizando, el valor de la conversión en estos personajes se sitúa en un plano de la ideología cristiana del imperio. En consecuencia, la única posibilidad de salvación y existencia reside en adscribirse al cristianismo verdadero, dando incluso la vida por defenderlo. Fuquer como morisco no es sincero, bajo el discurso de los españoles captores, mientras que Felis reviste al final la figura de un héroe redentor del discurso hegemónico que atraviesa la comedia.

Conclusión

Argel en las comedias de cautivos, y por extensión en la historia europea moderna, representa un espacio ideológico mediado por el discurso político y religioso de España. En LCA notamos entonces la búsqueda por configurar no solamente antagonismos entre personajes, sino también oposiciones ideológicas, en vistas de legitimar la lucha contra un enemigo creado a partir del pasado reciente (la contienda con el imperio otomano). Queda ejemplificado con las actitudes de los cautivos ante sus amos musulmanes que incluso, como afirma Fernández Fernández, transgreden normas morales de su religión. La única libertad se construye en oposición al reflejo del otro: se es libre en la esencia cristianovieja.

La conversión tampoco está exenta de esta antítesis, porque pone en juego un sistema de creencias religiosas en función de las prácticas geopolíticas como programa para imponer un discurso. De este modo, Fuquer y Felis son metáforas literarias del denominado “problema converso” de España.

Lope dramatiza el cautiverio desde un marco hispánico en el que los personajes cristianos logran salvarse en virtud de la justicia poética. Si bien la perspectiva ideológica cristiana subyacente en LCA es el eje de construcción de la intriga, la comedia nos presenta la posibilidad de pensar la diferencia religiosa en el Siglo de Oro como un componente específico de la alteridad. Creemos necesario reflexionar en otras producciones similares para continuar indagando en esta isotopía de la literatura áurea, y trazar más líneas en el marco de las ideas trazadas en esta comunicación.

Bibliografía

- Fernández, E. (2000). "Los tratos de Argel: obra testimonial, denuncia política y literatura terapéutica". *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 20.1 (Spring 2000), 7-26. En línea: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7m272>
- Fernández Fernández, A. (2015). *Islamofobia y conversiones en Los cautivos de Argel. Nomenclatura: aproximaciones a los estudios hispánicos*, 4(2), DOI: <https://doi.org/10.13023/naeh.2015.02>
- González, A. (2015). "El cautiverio: historia y construcción dramática. Cervantes y Lope". En I. Rouane Soupault y Ph. Meunier (Eds.), *Tiempo e historia en el teatro del Siglo de Oro: Actas selectas del XVI Congreso Internacional*. Aix-en-Provence. Provence: Presses universitaires de Provence. En línea: <http://books.openedition.org/pup/4551>.
- Lamizet, B. (2010). "Semiótica del espacio y mediación". *Tópicos del Seminario*, 24, 153-168. En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59418542009>
- Ohanna, N. (2010). "Lamentos de doble filo: El trato de Argel y la dimensión geopolítica de la lucha por la unidad religiosa". *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 30.1 (Spring 2010), 141-161.
- Ricoeur, P. (2017). *La metáfora y el símbolo. Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI, pp. 58-82.
- (2020). *La ideología y la utopía: dos expresiones del imaginario social. Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 349-360.
- Lope de Vega, F. (2015). *Los cautivos de Argel*. Codificación digital para ARTELOPE de Eva Soler Sasera. Artelope. En línea: https://artelope.uv.es/biblioteca/textosAL/AL0552_LosCautivosDeArgel.php

Los roles humanos en *El gran teatro del mundo* de Calderón

Carlos T. Elías

UNSa - CIUNSa - CONICET

ct.elias.1h@gmail.com

La España del siglo XVII es ampliamente conocida por su portentosa producción literaria. Gran parte de lo escrito en aquel entonces contó con un estilo particular. Con él se retomaron aspectos propios de la cultura clásica y se supieron entretrejer con el espíritu cristiano que circulaba. Como consecuencia de esto se logró el abordaje de un amplio abanico de temáticas que tenía a la decadencia como cuestión central.

Las obras, ocasionalmente cargadas de una cuota de pesimismo, tuvieron un tono filosófico y teológico que les otorgó un grado de complejidad especial. Por supuesto, la manifestación de estos aspectos no fue homogénea. Por el contrario, mientras que hubo casos en los que se expresaba para sostener y legitimar prácticas de su entorno, también hubo otros que siguieron un camino diferente, inclusive de rechazo o crítica encubierta.

Para analizar esta situación divergente se puede observar lo que sucedió con el teatro. Se sabe que fue un fenómeno de masas de gran relevancia en el que se representó un interesante repertorio de temáticas que iban desde el pasado hasta el presente, de lo histórico a lo fantástico y de lo ordinario a lo descomunal. Así fue como ganó atención y cumplió un doble propósito de entretenimiento y formación (Larrión Randez, 2018).

Siguiendo lo dicho, este trabajo busca analizar una de las piezas más conocidas de Calderón de la Barca: *El gran teatro del mundo*. De todas las posibilidades de análisis, sólo se presta atención a los modos en los que se entendieron los

roles humanos allí. Con esto se pretende estudiar la mirada antropológica del autor que estuvo indudablemente ligada a ciertas ideas de libertad y modos de construcción de la alteridad.

El teatro de Calderón y la pieza en cuestión

Naturalmente, es provechoso reflexionar sobre los alcances del teatro en el Siglo de Oro. Se puede decir que sus funciones fueron altamente populares y que se establecieron en todo tipo de lugares (Orozco Díez e Ynduráin, 1983). Además, con ellas se reunió gran cantidad de interesados y distintos tipos de pensadores se abocaron a él de una forma u otra.

Calderón fue uno de los dramaturgos más destacados de aquel entonces y entre sus piezas más importantes estuvieron los autos sacramentales. En ellos se involucraban cuestiones de índole teológica y moral de gran relevancia tanto para los estamentos políticos como los eclesiales dominantes. Así, su recepción era generalmente buena y escapaba de las censuras (Blecua, 1944; Bennassar, 1994; Pavís, 1998).

Ahora bien, es prudente destacar que en este tipo de representaciones los elementos propios de la fe estuvieron atravesados por un componente filosófico. La racionalidad metafísica se hizo presente y logró manifestarse en el trabajo con tópicos tales como el alma, el mundo y Dios. Hubo profundas reflexiones en las que se retomaban grandes ejes de debate pertenecientes a siglos anteriores.

Huelga decir que esto último, por supuesto, se daba de acuerdo con un marco contextual determinado. Es decir que se mantenía en diálogo profundo con temáticas barrocas. Cada uno de los puntos mencionados estaba asociado a asuntos como la finitud de la vida y la naturaleza humana, es decir, un conjunto de contrastes entre lo vital, lo filosófico y lo ultramundano.

Para comprender mejor lo que se dice, se prestará atención a un auto sacramental como *El gran teatro del mundo* con el que se ponía sobre el escenario la dupla teológico-filosófica (Blecua, 1944). Allí confluyeron de manera armónica todo un conjunto de aspectos éticos, metafísicos y antropológicos. Se exhibió un balance entre temas candentes para la fe dogmática y la razón secular disidente.

Esta obra es la encarnación de la conocida metáfora del *Theatrum mundi*. Sigue una idea iniciada en la Antigüedad, presente durante el Medioevo y con una resonancia especial durante el siglo XVII. De esta manera se trabaja con la idea de que el mundo es un espectáculo que tiene a Dios como Autor y a los seres humanos como actores (Pavis, 1998: 476).

Como suele ser propio de la estructura del auto sacramental, hubo distintas alegorías que con sus interacciones dieron forma a la producción. Entre los personajes centrales se puede mencionar a Dios encarnando el papel del Autor; el Mundo; el Rey; el Rico; el Pobre; el Labrador; la Hermosura; la Discreción y el Niño. Se podría mencionar también a la Voz y a la Ley de Gracia, pero lo cierto es que ocuparon un lugar menor.

Como tal vez se podría esperar, la primera sección supone la aparición del Mundo y el Autor. Allí, imitando algunos detalles del momento de la creación según la Biblia, deciden dar inicio a una función en la que los humanos tendrán que participar. Dios expresa esta idea diciendo al Mundo: “Seremos, yo el autor, en un instante,/ tú el teatro, y el hombre el recitante” (Caderón, 1997: 5).

Luego de esto se convoca a las almas de los mortales que carecen de cualquier característica y se les avisa que tendrán que habitar el mundo terrenal. Además, se les advierte que cada uno tendrá un papel. De esta manera, todos reciben trajes y ornatos, mientras se remarca lo dicho por el Creador: “estad siempre prevenidos/ para acabar el papel,/ que yo os llamaré al fin del” (Caderón, 1997: 18).

Pasada esta situación, los actores se incorporan al escenario para cumplir con la tarea que se les encomendó. En su nueva experiencia interactúan unos con otros hasta gradualmente terminar el tiempo establecido. Llegado el final de cada uno, se produce un reencuentro con el Autor, se evalúa lo que hizo cada quién y se decide el destino ultraterreno que corresponderá de acuerdo con el catolicismo tradicional.

En el entramado de sucesos se puede observar todo un abanico de complejas temáticas. En la obra se manifiesta el importante componente teológico-filosófico que se mencionó algunos párrafos atrás. Además, se logra ir un poco más allá y “se propone una visión ontológica del hombre y un comportamiento ético trascendente” (Ynduráin, 1983: 754).

Mundo, gente y libertad

1. Se puede destacar que esta metáfora, que forma parte de una compleja concepción de la realidad, tiene un importante correlato con los llamados estudios metateatrales.
2. Es importante tener en cuenta que en el ámbito teatral del siglo XVII la idea de autor es equivalente a la de director de escena.

Es interesante observar que “el tema del hombre predomina entre los temas filosóficos de Calderón de la Barca” (Villalibre, 2000-2001: 85). Así, un punto destacable en *El gran teatro del mundo* es que presenta las formas en que los modelos humanos pueden vincularse y diferenciarse entre sí. Se exhiben las relaciones antropológicas considerando las cualidades de cada quien, su posición y relación con los demás.

En conexión con esto último, uno podría pensar en un estudioso de la talla de Bartolomé Bennassar (1994) cuando afirma que “en la historia del mundo pocas sociedades han acumulado tantas desigualdades en unos espacios tan restringidos como la España del Siglo de Oro. Su paisaje social presenta una diversidad prodigiosa. A decir verdad, la desigualdad está en todas partes” (172).

Calderón no es ajeno a la marcada estratificación de su patria. Aquí esto se puede notar sin dificultad desde que no se limita al establecimiento de alguna generalización para la humanidad ni se encierra en polarizaciones radicales y reductivistas. Curiosamente, cada alegoría encarna grupos humanos determinados. No hay una generalización masiva en donde no se percibe distinción alguna.

Por lo contrario, la peculiaridad de la obra tiene que ver con la forma en que se muestra una estratificación y conciencia del otro. Se evidencia una pluralidad de voces ubicadas en distintos lugares, con sus propios discursos y percepciones sobre su entorno. Además, se trata de mostrar la relación de lo divino con aquello y los posibles usos de la libertad.

Este juego de roles y vinculaciones se nota desde un primer momento en el auto sacramental. Entre las primeras líneas del Creador destaca aquella en la que dice “yo a cada uno/ el papel le daré que le convenga” (Calderón, 199: 5). Más tarde esto se complementa con el llamado del Mundo: “¡venid, mortales, venid/ y

adornaros cada uno/ para que representéis/ en el teatro del mundo!” (Caderón, 1997: 12).

En esos fragmentos iniciales ya se ponen de relieve dos intereses. Está el tema de la naturaleza humana que es tan propio del autor (Sol Mora, 2017; Loeza Zaldívar, 2023) y se complementa con el abordaje indirecto del libre arbitrio que fue tan popular en el siglo XVII (Ferrater Mora, 2013), especialmente en terreno español por las disputas católicas y protestantes (Moncunill Bernet, 2019).

La trama de la pieza estudiada involucra cuestiones que fueron polémicas en su momento. De hecho, pareciera que se guía por debates e interpretaciones que hubo sobre ciertas afirmaciones de San Agustín. Esto considerando las críticas que se esgrimieron a lo que se pensó como su idea de predestinación y su aparente incompatibilidad con la noción de libre arbitrio que permitía elegir entre el bien y el mal (Márquez Domínguez, 2016).

La posibilidad parece viable si se piensa sobre cómo el ser humano tiene un punto de partida determinado y una función específica en el mundo. También se puede considerar la forma en que se presenta al libre albedrío para decidir lo que se hará con lo que se tiene. Según esto es que se juzgará a las almas y luego se determinarán sus destinos en el más allá.

Ahora, es interesante el modo en que se presenta la alteridad en el auto. Se reconoce la variedad de hombres que existen y sus diferencias según riqueza, carácter o estatus. Esto se puede ver a partir de los modelos alegóricos mencionados, pero también por los que no se nombran y se pueden inferir por contraposición (si está la Hermosura, estará la Fealdad y por la existencia del Rey se puede pensar en la del Plebeyo).

La gente llega al mundo con diferencias. Esto es parte del plan del Autor que antes de los nacimientos ya determina ciertas características y una cuna. Como consecuencia, hay contrastes inalterables. Sin embargo, queda en manos de la humanidad cómo tratar con esto. La calidad o forma de las relaciones humanas puede cambiar según la voluntad de cada uno.

Lo único que todos deben recordar es la necesidad de obrar bien. Es decir, de seguir los dogmas de la Iglesia y no dejar de tratar de ayudar a los demás. Sólo a través de esto el alma podrá estar en paz cuando haya abandonado su traje mortal. Este detalle se puede notar prestando atención a los juicios que se emiten

al final de la obra. Cada cual recibe una valoración según cómo trató al Pobre cuando se acercó en busca de ayuda.

El papel del Pobre es central en la dramatización. Su aparición es la que permite comprender cómo el ser humano debe actuar independientemente de su condición. De hecho, cuando las almas se tienen que enfrentar a su juicio, se muestra que lo que le dieron o le dejaron de dar es lo determinante para decidir a dónde les corresponde ir a parar en el más allá.

Cuando el Pobre pide limosna, no todos actúan de la misma manera frente a él. Justamente porque los personajes tienen libertad es que pueden elegir entre distintos modos de obrar. Aunque sólo quienes se apiadan del necesitado o muestran signo de remordimiento por no haber colaborado con él son quienes logran escapar de un mal final luego de su muerte.

De esta manera, el Pobre y la Discreción van al lado de Dios. El Labrador, que trató de ayudar, pero que no lo hizo al final, es condenado al purgatorio. La Hermosura y el Rey, que no ayudaron al necesitado, también van a parar al purgatorio, pero por haber mostrado arrepentimiento. Finalmente, el Rico va al infierno por no haber ayudado ni haber tenido intención alguna de redención.

Toda la obra, en consonancia con su contexto, justifica el statu quo y su estaticidad. Con su despliegue se entrega el mensaje de que todo lo que sucede tiene el aval de la divinidad. Se dice que la identidad tiene una base misteriosa, pero natural. De este modo, recurriendo a elementos teológicos y filosóficos se justifican ciertas prácticas y lugares de poder tanto desde un lado religioso, como político.

A modo de cierre

En *El gran teatro del mundo*, de la mano de la filosofía y la teología, Calderón retomó problemas candentes para su época. Con las interacciones producidas entre sus alegorías mostró un modo de construcción de las alteridades que se reafirmaba en la voluntad divina. No obstante, para ello tuvo que volver sobre el debate de la Reforma y la Contrarreforma que giraba en torno al concepto de libre albedrío.

Naturalmente, este tipo de representación implicó una intencionalidad claramente alineada con los intereses hegemónicos de la época. Mientras que por un lado se justificaban ciertas prácticas y posicionamientos sociales, por el otro se indicaba la imperiosa necesidad de obedecer los mandatos del catolicismo. Así, se podría pensar que el adoctrinamiento era parte de los propósitos fundamentales de la pieza.

Según la perspectiva que se presenta, hay un determinismo parcial. Hay quienes nacen para cumplir determinados roles en ciertos medios y que cuentan con las características para ello. No obstante, hay un margen de libertad que implica la posibilidad de decidir hasta qué punto se cumplirá con lo decidido por Dios. De acuerdo con las elecciones realizadas es que se juzgará al alma cuando vuelva con su creador.

Hay una suerte de preconfiguración en la conformación superficial de la alteridad, pero no sobre los modos en que se manifestará su asimetría. Al momento de la creación de cada sujeto hay una diferenciación con los demás, pero queda en la voluntad de cada uno el modo en que vivirá y tratará a los demás. Por esto se puede juzgar a los sujetos luego de su muerte y hay una distinción con el protestantismo. Ahí está la originalidad de la pieza.

Bibliografía

- Bennassar, B. (1994). *La España del Siglo de Oro*. Barcelona: Crítica.
- Blecua, J. M. (1944). *Historia de la Literatura Española I*. Zaragoza: Librería General.
- Calderón de la Barca, P. (1997). *El gran teatro del mundo*. Barcelona: Ed. Allen, J. J. e Ynduráin, D. Crítica.
- Ferrater Mora, J. (2013). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Barcelona: Debolsillo.
- Larrión Randez, B. (2018). *La educación en la modernidad: Barroco e Ilustración*. Tesis de Maestría en Historia de la Monarquía Hispánica, Dpto. de Historia Moderna – F. de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid
En línea: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49700/>

- Loeza Zaldívar, A. (2023). "La naturaleza humana en tres autores del Siglo de Oro. Cuadernos de Literatura". *Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, Núm. 20. <https://doi.org/10.30972/elt.0206032>
- Márquez Domínguez, G. (2016). "Nota crítica sobre el libre albedrío en De Libero Arbitrio, Liber II de San Agustín. Metafísica y persona". *Filosofía, conocimiento y vida*. Año 8, Núm. 16, 193-200.
- Moncunill Bernet, R. (2019). "La concepción luterana sobre la libertad y la doctrina de la Contrarreforma. Su reflejo en nuestros literatos del Siglo de Oro". *Hipogrifo*, 7.2, 485-495. <http://dx.doi.org/10.13035/H.2019.07.02.38>
- Orozco Díaz, E. e Ynduráin, D. (1983). "El gran teatro del mundo". En: Rico, F. (Comp.) *Historia y Crítica de la Literatura Española*. Barcelona: Ed. Crítica, pp. 807-814.
- Pavís, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- Sol Mora, P. (2017). *Miseria y dignidad del hombre en los Siglos de Oro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villalibre, M. B. (2000-2001). "Ideas metafísicas sobre el teatro calderoniano". *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 69-118.
- Ynduráin, D. y Calderón. En Rico, F. (Comp.), (1983). *Historia y Crítica de la Literatura Española*. Barcelona: Ed. Crítica, pp. 742-765.

De la infamia al martirio. El renegado como dispositivo pastoral en *La fianza satisfecha*

Marcela Beatriz Sosa

CIUNSA - ICSOH

sosamar57@gmail.com

Este trabajo corresponde a nuestras investigaciones actuales¹ centradas en la compleja configuración de la identidad y de la alteridad en la España del siglo XVII a través de sus representaciones en el discurso dramático del Siglo de Oro. Dentro de este, un nutrido corpus de obras teatrales –a las que se llamaba genéricamente *comedias*- ha resultado especialmente fecundo para analizar estrategias discursivas funcionales al control estatal de la disidencia religiosa. Recordemos que el siglo XVII en España es el período álgido del contraataque contrarreformista desde una monarquía católica empeñada, a nivel interno, en asimilar o expulsar a las minorías conversas sospechadas de criptoislamismo o criptojudasismo, pero también a todos los sospechosos de herejía, dentro y en los márgenes del imperio español.

Buscamos analizar de qué manera dichas minorías habían llegado a ser el *otro*, es decir, a una situación de extrañamiento y precariedad luego de una historia y un territorio en común durante siglos. El particular contexto de conflictividad surgía de un problema religioso de larga data (la no asimilación de los infieles: judíos y moros) pero había recrudecido a raíz del celo contrarreformista de la monarquía hispana, la cual decidió resolver el problema morisco en 1609 apelando a la conversión forzosa o a la expulsión (como había hecho con los

¹ Proyecto 2758 CIUNSA.

hispanohebreos desde el mismo momento de la caída de Granada). Pero no se trataba solo de una cuestión religiosa: también había problemas de orden económico que se habían agudizado en el XVII, así como problemas de seguridad interna (v.gr. la rebelión de las Alpujarras ocurrida en el XVI) y externa (como el temor por una invasión turca con la supuesta colaboración de los moriscos), que hacían “peligrosa” la convivencia con estos últimos. Finalmente, su expulsión se concretó entre 1609 y 1614 (de Epalza, 2001).

Entre otros discursos sociales, el teatro recogió la problemática enunciada y se transformó en eficaz instrumento pastoral (no olvidemos que la práctica escénica estaba administrada por las cofradías, o sea, que dependía de la Iglesia). Obviamente, los géneros más propicios para el adoctrinamiento (o la disuasión) correspondieron a la comedia hagiográfica y a la comedia de cautiverio (o de cautivos), en tanto representaban el paso del estado de pecado/heresía a la conversión.²

Según afirma Vincent-Cassy (2006: 46), el teatro hagiográfico era utilizado, como las vidas de santos, para apoyar procesos de santificación oficial y, además, estas comedias poseían una estructura piramidal que -al concluir en una apoteosis³, se detenían a orillas del culto que continuaba fuera del tablado.⁴

Por otro lado, las comedias de cautiverio eran un subtipo de las comedias históricas pues, aunque no figurara ningún personaje real, tematizaban la realidad de aquellos cristianos capturados por los corsarios turcos entre los siglos XVI y XVII. Esta situación propiciaba que, por defender la fe, algunos muriesen como mártires, pero también se daba el fenómeno de quienes renegaban y se integraban al mundo musulmán.

² Un cristiano bautizado puede convertirse cuando pasa de una vida de pecado a una de iluminación y piedad (San Agustín) o ser un pagano que adopta la fe cristiana, como es el caso de muchos santos/santas del cristianismo primitivo quienes, inclusive, patentizan su devoción mediante el martirio (San Pablo).

³ Las comedias de santos culminaban en la conversión o martirio de un santo real o legendario. A la vez incluían una intriga secundaria de carácter amoroso (Casa, García Lorenzo y Vega, 2002: 54).

⁴ “La principal característica del santo consiste en haber sido elegido por Dios para manifestarse en la tierra en representación suya, a modo de instrumento o de intermediario, bien a través de milagros, bien por un conjunto de virtudes, bien mediante un comportamiento excepcionalmente religioso en su existencia terrenal [...]” (Le Goff, 2022: 33-34).

En las tablas el renegado deviene un sujeto ficcional de gran rentabilidad por su carácter liminar (Koppenfels, 2011; Fernández Flórez, 2020). La frontera espacial y étnico-cultural del Mediterráneo es la territorialización de la pugna entre religión verdadera/credo erróneo. Hemos trabajado esta cuestión anteriormente (Sosa, 2023) y en esta oportunidad tomaremos *La fianza satisfecha*⁵, comedia atribuida erróneamente a Lope de Vega (Cuéllar y Vega, 2017-2023) y escrita entre 1612 y 1615.

Leonido, el protagonista de LFS, es un ser despreciable que comete toda clase de atrocidades: tentativas incestuosas, asesinatos, violencia hacia el padre, sacrilegios... hasta culminar en la apostasía. No es un renegado por necesidad sino por elección: lo hace simplemente por “afrentar a su linaje” (I, v. 4)⁶. Durante la mayor parte de la comedia, las acciones del protagonista impiden catalogar esta obra dentro de alguno de los géneros mencionados. La ambigüedad semántica e hibridez genérica han causado desconcierto y juicios poco valorativos en la crítica, a pesar de que el público contemporáneo asistió con sostenida fruición a su truculenta intriga (cfr. Álvarez Faedo, 2000).

Estigmatizaciones y estigmas

Buscamos distinguir en LFS aquellas estrategias de identificación y de denigración del *otro* con el fin de adscribir los personajes al par *nosotros/los otros*. Nos guiamos por la propuesta de Ledda y Pabba (2009) para las *relaciones de sucesos* de los siglos XVI y XVII acerca de moros, moriscos y renegados, que puede ser extrapolada al discurso teatral. Entre los procedimientos más representativos están la calificación tipificadora (“todos son uno”) y degradante (“bárbaros”, “salvajes”); la animalización (animales asociados al mal: serpientes, lobos, perros, rapaces); la óptica parcial y distorsionada...

Pero LFS obtura cualquier clasificación sobre estos parámetros: la inclusión dentro de un *nosotros* –realizada a partir de las peripecias del protagonista–

⁵ De ahora en adelante identificaremos la ed. de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (1999), por la que citamos la obra, con la sigla LFS.

⁶ Ante la admonición del criado sobre un castigo divino, responde que Dios ha de ser su fiador (I, v. 19), frase que constituye un leit motiv en la pieza (como el motivo del palo=cruz) y justifica su título.

resulta repulsiva desde su primera aparición en escena y es corroborada por el autorretrato dibujado ante el rey de Túnez. Los grados de abyección del personaje, de los cuales se jacta, configuran un contundente dispositivo pastoral gracias a su efectismo dramático. La ejemplaridad se construye por la negativa. Ninguna identificación es posible con un sujeto aberrante al que cielo e infierno producen idéntico desprecio:

[...] Que a mi soberbio querer
ninguno le pone rienda;
aunque el infierno pretenda
estorbarlo, he de volver;
que no temo el embarazo
de todo el infierno junto,
que a su infernal trasunto
sabr  rendir este brazo;
y si el cielo pretendiere
lo mismo, tampoco temo. (I, vv.49-58)

Leonido, por su soberbia y rebeli3n contra el padre, no parece humano: es el propio Luzbel. El procedimiento por antonomasia reservado para designar la otredad es utilizado aquí para deshumanizar al protagonista pues el dramaturgo lo caracteriza con los más infamantes calificativos animalescos: fiero caballo o caballo sin freno, lobo carnicero, hiena, hircano tigre, fiero basilisco (emblema del mal)...⁷ La explicaci3n de su índole inhumana está en las circunstancias de su nacimiento, en una noche l3brega y durante la erupci3n del volcán Etna.

⁷ Lidora le pregunta: “-  En qué Libia te has criado, / Hircano tigre, o qué fiera / te dio la leche primera?” (II, vv. 643-645). Para la acepci3n de basilisco, asimismo, cfr. Charbonneau-Lassay (1997: 641-646).

La extrañeza, lo anómalo, la desmesura que exhibe Leonido evocan la *hybris* de la tragedia clásica –recordemos la incidencia del modelo senequista en España-, si bien sabemos que en el teatro renacentista y barroco, debido justamente al propósito ejemplarizador e ideología católica del libre albedrío, no hay un desarrollo del género (Froldi, 2000). Leonido no es un héroe trágico en tanto discierne y elige conscientemente entre el bien y el mal. Su fin como mártir es también resultado de una libre elección.

Sin embargo, su travesía espiritual del pecado a la conversión contiene elementos que hacen pensar en un destino trágico –como las condiciones de su nacimiento-, atravesado por hechos violentos y luctuosos (inclusive se produce una *anagnórisis* al final⁸). Lo anómalo es que el *pathos* proviene del propio Leonido, quien inflige a sus víctimas toda suerte de heridas y mutilaciones que podríamos denominar *estigmas*. Recordemos lo que Erwin Goffman apunta sobre la evolución de su significado:

Los griegos, [...], crearon el término *stigma* para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor –una persona corrupta, ritualmente deshonrada, a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos-. Más tarde, durante el cristianismo, se agregaron al término dos significados metafóricos: el primero hacía alusión a signos corporales de la gracia divina, que tomaban la forma de brotes eruptivos en la piel; el segundo, referencia médica indirecta de esta alusión religiosa, a los signos corporales de perturbación física (Goffman, 2019: 13).

En un primer sentido, podríamos interpretar los estigmas como la señal del extrañamiento, de la presencia del otro, pero Leonido hiere a los “suyos” (familiares o cristianos). En LFS todo está invertido: los estigmas son los cortes de la espada de Leonido en el rostro de su hermana Marcela; los bofetones en la mejilla del padre (también en la de un sacerdote), las cuencas vacías de los ojos paternos... Son los estigmas de las víctimas inocentes, de los corderos que sufren pacientemente las perversidades del renegado. No son las marcas de la estigmatización del otro ni los signos de su diferencia radical respecto

⁸ Esta *anagnórisis* permite aquilatar el riesgo de incesto que también tuvo Leonido con Lidora, ya que se descubre que esta es su hermana perdida.

del *nosotros*: son el testimonio del caos instaurado por quien se aparta de la fe católica y de las normas morales de la sociedad.

En un segundo sentido, los estigmas remiten al sacrificio que padecerá al final Leonido (convertido en otro Cristo) -refractando y anticipando los azotes, las llagas, la agonía en la cruz- y atestiguan la gracia del perdón concedida a Leonido, ya que la sangre de su cuerpo lacerado cura la ceguera paterna.

Otro aspecto digno de atención en esta comedia es una tecnología del enaltecimiento de la identidad cristiana que hemos llamado *metateatro sacro*⁹, propio de las comedias hagiográficas, que incluye escenas de carácter visual, concretamente de *teatro dentro del teatro*, donde se produce el desdoblamiento de personajes en espectadores de un espectáculo sagrado. Las escenificaciones, que tienen una profunda conexión con el naturalismo tenebrista de la pintura barroca -con usos de la técnica del claroscuro que enfatizan los planos terrestre y divino así como el triunfo del bien sobre el mal¹⁰- implican el proceso especular de un mirar duplicado: *vemos* al santo ante una visión. En LFS, vemos al pecador frente a una visión que lo (con)mueve al punto de convertirse.

En LFS, a Leonido se le aparece Jesús en la forma humana de pastor, en un primer nivel ficcional del cual participa, pero después asiste como espectador, en un segundo nivel metaficcional, sobrenatural, a la aparición del Crucifijo. La vida concupiscente y malvada de Leonido no admite la construcción de una hagiografía: en todo caso, esta es post-mortem, ya que solo a partir de su martirio, de la sangre derramada por la fe, se hace presente el milagro de la recuperación de la vista de Gerardo. Lo “liminar” de la figura del renegado está también en el martirio de Leonido como una bisagra entre la vida pecaminosa del apóstata y la muerte ejemplar del convertido o protagonista de su *metanoia* como cristiano, del reconciliado.

⁹ El metateatro sacro articula la relación entre el plano sobrenatural y el terrenal generando no solo la glorificación del nuevo santo o santa sino la consolidación de la fe cristiana sobre el falso credo y el enaltecimiento del nosotros (Sosa, 2022).

¹⁰ La representación de Leonido crucificado evoca las iconografías de la pasión de Cristo, especialmente las del Greco (La Crucifixión, circa 1600), de Francisco Ribalta (La visión del Calvario del Padre Francisco Jerónimo Simó, 1612-19) y de Pedro de Orrente (La Crucifixión, 1630), pertenecientes a la primera mitad del siglo XVII, y los martirios de santos, un poco más tardíos, como los de San Sebastián y de Santiago (circa 1640) de Zurbarán y de San Bartolomé (1644) de José de Ribera.

Conclusiones

La reelaboración del género hagiográfico y de la comedia de cautiverio en este texto halla en el desenlace su plena explicación. Dice el rey turco al ver la conversión de Leonido: “Que nunca fue buen moro el mal cristiano” (III, v. 451). Invirtiendo el orden y algunas palabras, podemos decir que ningún cristiano es tan malo como el mejor moro pues hasta el momento mismo de su muerte puede reconciliarse con la Iglesia, sin importar sus acciones anteriores, si se arrepiente como el buen ladrón.

Pero esto no es todo: el contundente dispositivo pastoral de LFS se construye sobre el horizonte de expectativas de los espectadores del XVII y la realidad coetánea de los moriscos expulsados. La tecnología pastoral del teatro, con su intensa espectacularidad, muestra el destino salvífico de España como un camino sin retorno: la oveja perdida (el renegado, el hereje) debe regresar a su rebaño; por ello, el Pastor¹¹ vuelve por cada uno, por más alejado que se encuentre de la fe verdadera. El tigre de Hircania, famoso por su ferocidad, se convierte en mansa oveja y, en forma aún más nítida, en el cordero sacrificial.¹²

El sanguinario periplo de Leonido se ha originado por la negación de la sangre (el linaje) y la rebelión contra el padre/Padre: su consiguiente final implica que la *limpieza de sangre* y la religión se unen inextricablemente para sustentar la identidad española y asegurar su homogeneidad a ultranza. LFS alecciona sobre los diversos trayectos, todos sin salida, que transita el que se desvía de la confesión católica: el destierro, el cautiverio, la muerte... frente a la propia tierra, la libertad, la salvación.

En cuanto a la hibridez genérica, concluimos que LFS no es ni pieza hagiográfica ni comedia de cautivos sino una escenificación patética –en el sentido originario del término– del catecismo de la conversión/reconciliación sobre el fondo en claroscuro de la exclusión de los moriscos.

¹¹ No nos detendremos en el Pastor por la conocida alegoría que implica en el credo cristiano a partir de las escrituras neotestamentarias. Para más detalles sobre la evolución del personaje del pastor en el teatro español, véase Casa, García Lorenzo y Vega (2002: 232-234).

¹² El propio Leonido declara que el león que era antes se ha transformado en cordero; al mismo tiempo, afirma querer servir al “inocente cordero nacido de la limpia paloma” (III, vv. 495-497). Para la simbología de la paloma en el bestiario de Cristo véase Charbonneau-Lassay (1997: 476-494).

Bibliografía

- Álvarez Faedo, María José (2000). *La fianza satisfecha* (atribuida a Lope de Vega) y su polémica acogida en España e Inglaterra. *Castilla: Estudios de literatura*, N° 25, 7-30. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2904147>
- Casa, Frank, Luciano García Lorenzo y Germán Vega García-Luengos (2002). *Diccionario de la comedia del Siglo de Oro*. Madrid: Castalia.
- Charbonneau-Lassay, I. (1997). *El bestiario de Cristo. El simbolismo animal en la Antigüedad y la Edad Media*. Vol. II. Trad. de Francesc Gutiérrez. Barcelona: José de Olañeta.
- Cuéllar, Álvaro y Germán Vega García-Luengos (2017-2023). *ETSO: Estilometría aplicada al Teatro del Siglo de Oro*. En línea: <http://etso.es/>
- de Epalza, Mikel (2001). Los moriscos antes y después de la expulsión. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [Ed. digital a partir de Madrid: Mapfre, 1992]. En línea: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/los-moriscos-antes-y-despues-de-la-expulsion--0/>
- Fernández Flórez, Marina (2020). Renegados al frente del curso berberisco: rupturas y continuidades en la construcción de una identidad de frontera. En Juan José Iglesias Rodríguez e Isabel M^a Melero Muñoz (Coords.), *Hacer historia moderna. Líneas actuales y futuras de investigación*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 150-163.
- Froldi, Rinaldo (2000). Experimentaciones trágicas en el siglo XVI español. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [Ed. digital a partir de *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: 18-23 agosto 1986*, Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, 1989, vol. I, 457-467]. En línea: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/experimentaciones-trgicas-en-el-siglo--xvi-espaol-0/>
- Goffman, Erwin (2019). *Estigma. La identidad deteriorada*. Trad. de Leonor Guinsberg. Buenos Aires: Amorrortu, 2^a ed. (ed. orig., 1963).
- Koppenfels, Martin Von (2011). Renegados, cautivos, tornadizos: elementos de una narrativa mediterránea en Cervantes. En Carmen Rivero Iglesias (Ed.), *Ortodoxia y heterodoxia en Cervantes*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, pp. 71-82.

- Ledda, Giuseppina y Antonina Pabba (2009). Procedimientos denigratorios, de homologación y de enaltecimiento en la construcción de la otredad (moros, moriscos y renegados). En Patrick Begrande (Ed.), *Representaciones de la alteridad ideológica, religiosa, humana y espacial en las relaciones de sucesos, publicadas en España, Italia y Francia, en los siglos XVI-XVIII*. Besançon: *Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*, pp. 253-272.
- Le Goff, Jacques (2022). *En busca del tiempo sagrado. Santiago de la Vorágine y la Leyenda dorada*. Trad. de Tomás Fernández Aúz. Madrid: Akal (ed. orig. 2014).
- Sosa, Marcela Beatriz (2022). Casilda, la santa “impura”. Tecnologías pastorales y gobierno del otro en *Los lagos de San Vicente* de Tirso de Molina. VII Congreso Internacional del CELEHIS de Literatura Española/Latinoamericana/Argentina, Mar del Plata, 16 al 20 de mayo, UNMDP. En prensa.
- (2023). La perplejidad del espejo. El doble y el otro en *No hay reino como el de Dios y mártires de Madrid* de tres ingenios. Homenaje por el Centenario del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”. Panel 6: Teatro del Siglo de Oro, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Inéd.
- Vega, Lope de (1999). *La fianza satisfecha*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital a partir de *Obras de Lope de Vega. Vol. XII: Comedias de Vidas de Santos*, Madrid, Atlas, 1965, pp. 108-151 (Biblioteca de Autores Españoles).
- Vincent-Cassy, Cécile (2006). Casilda, Orosia, Margarita, Juana y la Ninfa: sobre las comedias de “santas” de Tirso de Molina”. *Criticón*, 97-98, 45-60.