

La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria: la tradición escolar y lo *no documentado*

Matías Massarella

En el presente capítulo revisaremos el panorama de la enseñanza de la poesía como objeto marginal en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina. Pondremos especial atención en el concepto de lo *no documentado*, entendido como aquellas prácticas y objetos culturales que las disciplinas de investigación social y educativa no han observado, categorizado o sobre los cuales no han ofrecido aún interpretaciones suficientes. Como señalan Rockwell y Ezpeleta, junto a la existencia documentada de las prácticas escolares, coexiste una historia *no documentada* de los sectores de la sociedad y sus apropiaciones de las prescripciones estatales que construye la escuela (1983: 3).

Los documentos oficiales sobre la enseñanza de la literatura que analizamos responden a tradiciones didácticas diversas y a veces inconciliables. Estas operan en simultáneo, en las fundamentaciones teóricas que las sustentan y no han logrado constituir una comunidad de conocimientos sobre lo literario, que indague en las prácticas efectivas que realizan los y las jóvenes adolescentes de hoy en torno a los discursos poéticos. Por el contrario, las políticas educativas actúan desde la negación de las múltiples prácticas literarias y metaliterarias de lectura y escritura que realizan jóvenes y adolescentes por fuera de las formas institucionalizadas que estandariza la escuela como objeto y prácticas de conocimiento.

La poesía, como objeto de enseñanza, ocupa un lugar marginal en la enseñanza secundaria de la literatura. Las líneas en las que se enmarca el actual modelo de enseñanza de lengua y literatura, se proponen homogeneizar la diversidad de los sujetos y prácticas a las de una ciudadanía liberal funcional, modélica, de la actual sociedad de consumo. En este marco, la enseñanza de la literatura aparece como menos prioritaria, accesorio, un “saber para” y no “en sí”, en el que se desdibuja muchas veces la especificidad de la enseñanza disciplinar. Así, las reformas educativas de los últimos años intentan renegociar las *asperezas* teóricas que la pedagogía curricular ha logrado hacer convivir en conflicto.

Los documentos oficiales y los materiales analizados (NAP, Núcleos de Aprendizaje Prioritario, currículos creados a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación de 2006 en Argentina, programas, planificaciones o secuencias didácticas) dan cuenta de la convivencia conflictiva de planteos innovadores con otros que reiteran las variadas tradiciones de

investigación sobre la didáctica de la literatura (tradición historicista, tradición estructural-textualista, tradición psicogenética).

La educación literaria en la escuela secundaria no tiene preocupaciones específicamente literarias o poéticas (en el amplio sentido de la palabra), salvo en las escuelas orientadas. Más bien, desde la perspectiva curricular, se observa un esfuerzo por presentar una enseñanza de la lengua y la literatura entendidas como herramientas, y no como prácticas culturales (en definitiva, se enseña para fortalecer la idea de una comunidad de lectura, interpretación, clasificación y comentario); esto puede observarse con claridad en las fundamentaciones curriculares y los ejes que trazan los NAP para el área Literatura, cuando postulan como objetivos de aprendizaje:

“La escritura sostenida de textos literarios que permitan explorar las potencialidades del lenguaje en sus relaciones entre forma y significación, y que demanden la puesta en juego de las reglas y convenciones de los géneros literarios. Esto supone, en situaciones de taller:

- Reelaborar, en forma individual y grupal, textos narrativos a partir de transformaciones en la trama, en la perspectiva narrativa o en la organización temporal del relato, experimentando con cambios de finales, de narrador, con procedimientos de anticipación, simultaneidad, retroceso, entre otros; cambios de género y de lenguaje (por ejemplo, transformar un cuento realista en uno fantástico o de humor; un relato en una historieta o fotonovela, entre otras posibilidades).
- Escribir, en forma individual y grupal, textos a partir de consignas de invención (metáforas muertas, instrucciones inútiles, muro descascarado, cartografía imaginaria...); entrevistas ficticias, semblanzas de personajes y poesías, relatos y episodios teatrales a partir de consignas que plantean restricciones propias de la retórica de estos géneros.
- Participar en proyectos de escritura colaborativa de ficción en blogs organizados por los y las estudiantes, en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes y en otros formatos propios del mundo virtual” (NAP, 2011: 4-5).

Si centramos nuestro recorte en la enseñanza de la poesía y las prácticas de lectura esperadas, atendemos a los siguientes objetivos:

“En relación con la lectura de textos poéticos, recuperar y profundizar nociones sobre procedimientos del lenguaje poético a fin de reconocer sus efectos en la producción de sentidos y descubrir nuevas significaciones; explorar líneas de continuidad y ruptura en los procesos de creación poética; aproximarse a la consideración de algunas poéticas de autor” (NAP, 2011: 3-4).

Como vemos, cuando se alienta la “escritura creativa”, esta suele direccionarse mayoritariamente a la narrativa, con una preponderancia del estudio más o menos cristalizado de los géneros literarios, sus reglas y restricciones. Al despojar de su especificidad a los discursos literarios, la posibilidad de

una enseñanza de las prácticas de escritura literaria queda subsumida a la misma lógica de otras áreas del conocimiento, como podrían ser la biología o la historia. En este panorama, desde lo curricular, el interés por la poesía queda desplazado a un sitio marginal, el de esquematizar a fin de reconocer y clasificar ciertas potencialidades creativas de los discursos poéticos como objeto de enseñanza escolar.

Para el género narrativo se explicitan y sugieren algunas maneras de intervención, pero lo propio de la poesía, la creación de mundos, musicalidades, voces, y nuevas relaciones entre sujetos y objetos, quedan relegados a una zona incómoda. Al mismo tiempo, al suponer que la literatura “circula” como un discurso social más entre los otros, se corre el foco de la enseñanza de las especificidades propias de los discursos literarios, para dar relevancia a sus relaciones con esos otros tipo de discursos o direccionarla a la enseñanza de los usos normativos de la lengua legítima: “Si bien se ofrece a los estudiantes la alternativa de experimentar escritura estética, se focaliza la atención en la escritura –como lectores– de textos que den cuenta de su posición frente a lo leído, en relación a los propósitos de la formación general de la Escuela Secundaria” (NAP, 2011: 28).

Es importante señalar el hecho de que las formas institucionalizadas de la enseñanza de la lectura y de la escritura escolares se han vuelto hegemónicas, en el sentido que han transvasado la esfera de la actividad escolar para proyectarse sobre los diversos usos sociales de la lectura y la escritura, destacando reglas y principios, divididos en lecciones ordenadas (Lahire, Vincent, 1993, 1980). Por fuera de esa hegemonía, debiéramos preguntarnos sobre las formas de resistencia a la norma que actúan sobre *lo poético* y que la escuela delimita. La apropiación de prácticas de escritura literaria por parte de los y las alumnas no puede circunscribirse a las lógicas de la cultura escolar o a lo que en ella se produce en un entorno que continua siendo experimental. Como señala Rockwell:

“Los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales. En cada momento o situación, diversos procesos sociales impulsan la diseminación de la palabra escrita y conforman los contextos de apropiación posible. Por ello, una apreciación del carácter múltiple de la cultura escrita requiere entrelazar las trayectorias particulares de los individuos con las historias sociales de diseminación de la escritura” (Rockwell, 2000: 6).

Raramente, esas apropiaciones de la escritura que se dan como prácticas vitales con usos sociales específicos, sean identificables a las formas de tratamiento que se les da desde el marco escolar como sub-géneros literarios. Mientras, por un lado, gran parte de los profesores suele renegar de la escasa educación estética de los y las alumnas que no logran dar con la “sensibilidad poética” de cierto autor consagrado, ni se sienten conmovidos por versos que el docente considera del mayor “gusto”, y atribuir las causas de tal “fracaso” a la privación (en clases desfavorecidas) o la diferencia cultural (en subgrupos de clase), por fuera de lo canonizado-institucionalizado, existen otras prácticas poéticas sobre las que hay aún pocas investigaciones realizadas y que se oponen a ingresar sin tensiones en la cultura escolar. Hablamos de prácticas de lectura y escritura en las que el verso o la indagación sobre la *poeticidad* forman parte sostenida de la experiencia vital de niños y

jóvenes adolescentes. Para acercarnos al entramado de estas prácticas, es necesaria esa labor de acercamiento que nos propone la etnografía de la educación. Por el contrario, al delimitar las estrategias didácticas curriculares como políticas de Estado, se prioriza la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura de un modo instrumental:

“- Escribir textos propios del ámbito de estudio relacionados con temas del área (informes, entradas de enciclopedia, y otros géneros en los que predominen secuencias expositivas-explicativas); plantear un tema y considerar subtemas relacionados; incluir recursos para denominar y expandir información, (explicaciones, caracterizaciones, ejemplos, analogías, comparaciones, metáforas, casos); organizar el texto a través de título y subtítulos. Recurrir a imágenes, gráficos, cuadros, tablas, esquemas e infografías para desarrollar explicaciones o para complementar información” (NAP, 2011: 7).

Es de sumo interés para analizar estas cuestiones el artículo *Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros*, de Manuela Lopez Corral (López Corral, 2012), que indaga sobre las lecturas que realizan jóvenes alumnas de las últimas sagas best seller de literatura juvenil (*Crepúsculo/Fallen/Hush Hush*, entre otras). López Corral analiza las relaciones entre las prácticas de lectura de estas jóvenes y las prácticas institucionalizadas de lectura desde la experiencia de Camila, una joven a la que preparaba en clases particulares centradas en la normalización de la ortografía y la redacción (con obvios fines escolares). De lo relatado por la autora, se desprenden importantes datos sobre estas prácticas *no documentadas*, que ponen a sujetos, literatura y mercado, en una relación dinámica con esas otras lecturas y escrituras de las que la cultura escolar no suele dar cuenta. “Camila me dice que el libro que está leyendo lo vio de casualidad, cuando estaba en la cola de un gran supermercado” (López Corral, 2012: 56). Por otra parte, se muestra cómo no sólo las jóvenes devoran este tipo de literatura construida por autoras que direccionan la creación literaria a un público específico, en términos de identificación, sino también cómo los adultos suelen mirar y valorar este tipo de literatura:

“La familia de Camila menea la cabeza cuando la ven leyendo estos libros, pero se los compran, porque es lo que le gusta leer. Es verdad que son libros insertos en una lógica de mercado, completamente alejada de las apuestas ideológicas y estéticas de la literatura (Duarte, 2011: 93), pero pareciera que si los padres las condenan lo hacen porque no pertenecen al canon escolar, o al canon de los libros socialmente considerados buena literatura” (López Corral, 2012: 57).

En la actualidad, la visibilidad de la literatura en el ámbito de lo público forma una parte reducida de la totalidad de objetos y prácticas culturales que nos circundan. En ese espacio reducido que nos ocupa, los discursos literarios circulan en diferentes ámbitos y en diversas formas. La escuela no

puede decir que es la única comunidad de lectura/escritura que se encarga de manera masiva de tales prácticas.

El predominio de la pantalla por sobre el libro, o de la comunicación escrita mediada sobre “el cara a cara” de la oralidad, transformaron vertiginosamente el antes acotado y libresco objeto literatura. La era tecnológica disparó sus fronteras más allá de las clases, para aliarse a una numerosa serie de producciones y actividades culturales que coquetean con *lo poético* y que se muestran difíciles de asir o definir desde la cercanía; mientras la narrativa ha pervivido como la *vedette de las Letras* gracias al impulso siempre constante del mercado (lógica de los concursos, menciones, consagración mediante la prensa, entre otros) y a la cercanía con el discurso cinematográfico, las experiencias y actividades que tienen que ver con la poesía se encuentran relegadas a otro tipo de prácticas que ponen en crisis a las categorías de *lo poético* con las que venimos trabajando hace años.

Si extrapolamos al campo de la poesía la hipótesis con la que trabaja López Corral, al tomar estas otras lecturas/escrituras del cotidiano vital para reformular la enseñanza de la literatura en las aulas, podemos preguntarnos qué tipo de circulación de las *artes del verso* existe actualmente entre los jóvenes, y cómo difieren estas de manera sustancial de aquello que la escuela pretende enseñar en su recorte del objeto poesía. Desde esta perspectiva, observamos cómo el mundo de la poesía suele simplificarse en la lógica escolar a su enseñanza, ya sea en oposición a otros géneros discursivos, ya como catálogo de recursos retóricos; centrada en la estilización y estetización del lenguaje (poesía como “bellas letras”), o en relación a la biografía de los autores; ya en la enseñanza de la historia de la poesía canonizada o en la poesía presentada como “reino del sentimiento”. Generalmente, quedan por fuera los audaces usos humorísticos de la lengua oral, la estilización del lenguaje cotidiano en las escrituras virtuales, los nuevos géneros híbridos de escritura, el arte urbano, el mundo de las frases compartidas via web, el reblogueo, el hip hop, la murga, la cumbia o el regaetton, por parecer prácticas *heréticas* para la cultura escolar, que se empeña en “transmitir” el “tesoro de la cultura” a través de las voces autorizadas. Nuevamente, los punteos de los NAP sustentan esta hipótesis, cuando piden a los docentes y a los alumnos:

“- Reflexionar sobre el uso de variadas figuras retóricas (metáfora, metonimia, comparación, personificación, elipsis, anáfora, ironía, concesión, pregunta retórica, entre otras) en los textos literarios y no literarios, así como en el lenguaje cotidiano para interpretar los efectos de sentido que generan, tomando en cuenta los contextos de producción.

- Explorar y analizar las particularidades de los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales (mensajes de texto, chat /chat de voz, teleconferencias, foros, redes sociales)” (NAP, 2011: 20-21).

Ambos ítems apuntan a las problemáticas de manera esquemática y sin poner en cuestionamiento el corpus de conocimientos legítimos sobre los que se sustentan. A su vez, parecen dar soluciones

mágicas a problemas que son objetos históricos de investigación, como lo es la compleja diferencia entre aquello que es literario y aquello que no lo es.

En el sistema educativo actual de la provincia de Buenos Aires, se focaliza la enseñanza de la literatura en los últimos tres años de la escuela secundaria (4to, 5to y 6to), mientras que en los primeros tres años del ciclo la materia en la que se trabaja de manera indistinta con la lengua, los discurso, los textos y la literatura, ha sido denominada “Prácticas del lenguaje”. Los técnicos que han confeccionado este currículum de literatura para el ciclo superior decidieron organizar la enseñanza de la literatura en un esquema ascendente basado en cosmovisiones.

En este recorte que los autores reconocen como arbitrario hay, sin embargo, una lógica. De esta lógica propiciada como plan de intervención en la organización del material curricular heredado, podemos tomar pautas de interpretación para leer lo que subyace (o mejor dicho: subfluye). El encadenamiento propuesto esboza una metáfora analógica funcional del desarrollo; así como se “desarrolló” el pensamiento “racional” de la humanidad a través de una historia “desplegable”, del mismo modo la historia de la literatura serviría para dar cuenta del desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos, en un ascenso de complejidad que de un modo finalista concluirá en el preciado pensamiento crítico abstracto “atesorado” en la “buena literatura”. Así refiere el currículum a la justificación lógica de esta selección:

“Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se ‘construye’ ficcionalmente una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más ‘vanguardista’ y compleja” (Diseño curricular para la escuela Secundaria. Marco general para el ciclo superior, 2010: 15-16).

En el fragmento citado se observa lo que Cuesta (2011) problematiza en su tesis doctoral, al postular la categoría de *encastre*. Existe una superposición de presupuestos pertenecientes a perspectivas didácticas que entran en conflicto, tanto desde las ideas de sujeto como de las ideas de conocimiento que suponen, y los objetos de conocimiento que recortan. En cuanto a la concepción del sujeto, pervive la idea de que estos son homologables y que poseen un desarrollo cognitivo homogéneo, que debe ser acompañado por actividades de “complejidad ascendente”. Además, se da por sentado que este encadenamiento “del mito a la vanguardia”, propiciaría el despliegue de la racionalidad como condición de posibilidad de la política y, por ende, de la construcción de la ciudadanía, objetivo primordial de la enseñanza pública. Conceptos y tópicos comunes sobre la literatura son dispuestos a fin de garantizar un esquema, un simulacro de lo que la literatura o lo

poético es a los discursos sociales. Se pretende que las prácticas literarias escolares sirvan al encadenamiento lógico subyacente que se ha impuesto como matriz para homogeneizar la enseñanza y garantizar el aprendizaje de una identidad nacional (o latinoamericana) simplificada. En el fragmento citado hay varios puntos que hacen ruido (por ejemplo, el concepto de *vanguardia* no puede constreñirse a las *vanguardias históricas* así como tampoco la posmodernidad puede dejar de construir *mitologías*) en tanto presentan una visión *historizante* de la literatura que sintetiza la diversidad presente de prácticas literarias y metaliterarias de los sujetos a una historia simplificada de los géneros literarios, un catálogo de sus procedimientos o un culto a la genialidad en la figura de autores y movimientos consagrados. El aprendizaje literario de los últimos años de la secundaria, lejos de centrarse en la enseñanza de prácticas de lectura y escritura literarias, sigue en busca de la construcción de una ciudadanía alfabetizada funcional a la sociedad tecno-industrial. Se piensa en lectores ideales con nociones de narratología que puedan discernir géneros (ya sean literarios o discursivos), tipos de narradores, tipos textuales, recursos estilísticos, y demás tópicos del saber literario de manera abstracta, pero que raramente indaguen sobre las actividades y experiencias poéticas que ellos mismos realizan en el cotidiano, o por las que se encuentran atravesados socialmente y a las que no hay teoría, crítica u observación, que aún haya documentado con rigurosidad. Si releemos el currículum para Literatura de Secundaria nos podemos encontrar con sugerentes argumentaciones que sustentan nuestras hipótesis de la simplificación de *lo poético* en las lógicas escolares:

“El arte es, entre otras cosas, una forma de conocimiento. La literatura es un arte que pone en juego el uso de conceptos. Dichos conceptos deben ser analizados en las obras de modo que los estudiantes puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones con otras posturas frente a la literatura, etc. Por ejemplo, en las obras narrativas son centrales los conceptos de autor, narrador, personaje; en la poesía el concepto de sujeto poético (yo lírico); en las obras teatrales la diferencia entre representación teatral y texto dramático, los conceptos de unidad de acción y unidad de tiempo, entre otros” (Diseño curricular para la escuela secundaria. Marco general para el ciclo superior, 2010: 13).

Como vemos, en relación a la poesía, se pone en el centro el concepto de *yo lírico*, como si éste bastase para dar cuenta de las múltiples manifestaciones posibles de la actividad del verso. El espacio que antes ocupaba la rima y la métrica en la enseñanza de la poesía parece ocuparlo este *yo lírico*, que esconde una concepción romántica de la poesía en la que predomina la expresión de los sentimientos de un sujeto, real o ficticio, como base de la actividad poética. Si bien es importante la indagación sobre el *yo lírico*, no es necesariamente central para ingresar en poéticas que ponen en duda esta concepción de poesía presupuesta.

Tomemos un fragmento de una secuencia didáctica propuesta como modelo, para pensar la enseñanza de la poesía en un 2° año de la escuela secundaria:

“Se ponen a disposición de los alumnos diversos libros de poemas, provenientes de la biblioteca escolar o de la casa del docente, de los que se debe elegir uno para leer en forma íntegra y personal durante el mes. Se invita a los alumnos a hojearlos. Luego se les presenta la consigna para ese trabajo a realizar durante tres semanas:

Consigna para el trabajo grupal

El alumno elige un libro de poemas y escoge un grupo, de acuerdo a la elección del libro, para llevar adelante el trabajo. Si hay un solo ejemplar y no se consigue otro, el libro circulará entre los alumnos. Para esto, los alumnos deberán comprometerse en plazos que tendrán que cumplir. Los acuerdos entre pares quedarán escritos durante la siguiente semana, y será parte de la evaluación que los alumnos mismos harán de su proceso al finalizar la secuencia.

Durante la semana, a través de la biblioteca o de Internet, los alumnos buscarán información sobre el libro elegido de acuerdo con el siguiente esquema:

- Época y lugar en que fue escrita la obra.
- Movimiento literario al que pertenece el autor y reconocimiento de las características del movimiento en la obra.
- Biografía del autor.

El docente revisará los prólogos de las ediciones manejadas por los alumnos o suministrará algún estudio crítico sencillo. Guiará la búsqueda y selección de material informativo sobre el contexto histórico, el campo intelectual, el movimiento literario y la biografía del autor” (Modelo de secuencia: *De poetas todos tenemos un poco*. Curso Virtual de capacitación docente de la DGCYE, 2012).

Como se desprende de la actividad propuesta por la docente, el énfasis está puesto en un movimiento que va desde el texto poético hacia “el afuera”, hacia aquellas relaciones que pueden establecerse con el conocimiento enciclopédico que pueda dotar de información al tema o al poeta tratado. El rol de agente lo lleva el docente, que es quien autoriza y legitima las intervenciones de los alumnos. Así, se margina la indagación por la construcción de sentido o por las estrategias poéticas de argumentación que suponen, así como el trabajo sobre la sonoridad o musicalidad o la pregunta sobre el uso de la voz o los recursos expresivos de entonación, entre otras, las especificidades de la labor poética. A su vez, se supone que los alumnos pertenecen al mismo sector sociocultural del docente, como lo muestra la selección de libros recomendados y la aclaración posterior.

Algunos libros recomendados:

El libro de versos (José Asunción Silva).

Prosas profanas y otros poemas (Rubén Darío).

Soledades, galerías y otros poemas (Antonio Machado).

Primera Antología Poética (Juan Ramón Jiménez).

Romancero Gitano (Federico García Lorca).

El Rayo que no cesa (Miguel Hernández).
Espantapájaros (Oliverio Girando).
La ciudad sin Laura (Francisco Luis Bernárdez).
Antología (Baldomero Fernández Moreno).
Ternura (Gabriela Mistral).
El dulce daño (Alfonsina Storni).

“El motivo de elegir a estos poetas dentro del corpus propuesto, es la relativa facilidad de su lectura y la familiaridad con las formas poéticas empleadas (que seguramente forman parte de la cultura escolar de los alumnos). La razón de proponer un libro completo y particular, tal como lo concibió y publicó el autor, es que permite que los alumnos, bajo la guía del docente, se asomen a la *mirada* del poeta sobre sus propias preocupaciones existenciales y estéticas en un momento de su vida. Sin necesidad de entrar en teorizaciones complejas, los alumnos pueden comenzar a construir un conocimiento intuitivo sobre la vida, la obra, el contexto, las influencias y el campo intelectual, y confrontarlo con su propia mirada como lectores, insertos en su propio espacio de experiencia” (Modelo de secuencia: *De poetas todos tenemos un poco*. Curso Virtual de capacitación docente de la DGCE, 2012).

Variables como *facilidad de lectura y familiaridad con las formas poéticas empleadas*, muestran una confección previa de la secuencia que vendría a situarse en la adaptación o aplicación de los postulados curriculares, como vimos antes, repletos de particulares y problemáticas ontologías que psicologizan al sujeto y al conocimiento adolescente.

Ahora bien, vale preguntarnos: ¿Sería justo para la *literatura viva*, incluso para los sujetos que hacen cosas con *lo poético*, hoy en día con renovados impulsos y visibilidad pública, un objeto de enseñanza acotado a una práctica institucional que no se adecua a las significativas prácticas poéticas efectivas que circulan en los usos sociales de lengua oral y escrita? ¿Debe la escuela dar vuelta los modos socialmente visibles de la actividad poética para continuar con la cristalización de un concepto de literatura direccionado al pasado? ¿Puede la escuela secundaria transformarse a sí misma desde un movimiento crítico que surja desde la cotidianidad del aula y de la labor docente y que genere un conocimiento legítimo sobre maneras de abordar el trabajo sobre lo literario y lo poético que surtan efectos y doten a la literatura de un mayor lugar en la repartición de las actividades culturales a la vez que se pregunten por ella?

Como bien señaló Sandra Sawaya en el marco de un seminario dictado en la FaHCE⁴⁷, en 2012: “estamos en el momento de decir que no conocemos suficientemente como son las vidas de los jóvenes porque estas fueron estudiadas con instrumentos que no nos permitieron conocer la complejidad en la que la situación de enseñanza nos coloca”. Intervenir sobre nuestro *desconocimiento* implica lanzarnos a la búsqueda de reformulaciones que permitan que nuestros

⁴⁷ Apuntes de Seminario de Posgrado. *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. Dictado en el segundo cuatrimestre del 2012 en la FaHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata).

modos de mirar la enseñanza de la literatura, especialmente de la poesía, adquieran una legitimidad que permita repensar desde la didáctica, los modos en los que la teoría literaria, la lingüística y la crítica universitaria piensan y legislan lo que se entiende por poesía, y nuestras prácticas de enseñanza respecto a esta.

Finalmente, por más que le pese al academicismo reconocer que mucho del trabajo realizado hasta la actualidad ha servido para contribuir a la producción institucional del *fracaso escolar*, las investigaciones en didáctica de la literatura pueden proponer importantes cambios de perspectiva para las ciencias sociales, ya que ofrecen instrumentos y prácticas de análisis, interpretación e intervención, que reconfiguran los modos en los que nos situamos para que la labor docente no sea tan solo la de la *normalización* de los sujetos, sino también la de enseñanza disciplinar, la apropiación de las diversas formas de conocimiento sobre lo literario que circulan socialmente y su puesta en juego, tanto en las políticas de conocimiento, como en las prácticas de enseñanza en nuestras aulas reales.

Bibliografía citada

- Bracchi, Claudia y Paulozzo Marina (2010). *Diseño curricular para la escuela secundaria. Marco general para el ciclo superior*. DGCYE (dirección general de cultura y educación), Buenos Aires.
- Chaves, Mariana (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última Década* N° 23. CIDPA, Valparaíso, diciembre, pp. 9-32.
- Consejo Federal de Educación (2011). NAP (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*) Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12. Modelo de secuencia (2012). *De poetas todos tenemos un poco*, Curso Virtual de capacitación docente de la DGCYE, disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/default.cfm?path=modulos/segundoanio.htm>
- Lahire, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Lopez Corral, Manuela (2012). "Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 3, Nro.5, octubre, FaHCE-UNLP, pp. 51-63. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LLD.Lopez%20Corral-%20nro%205.pdf>
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, São Paulo, Brasil.
- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Sawaya, Sandra M. (2008). "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil". *Universitas Psychologica*. vol.7 no.3 Bogotá Sep./Dec. Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300019

Vincent, Guy (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.