

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Especialización en Escritura y Alfabetización
Trabajo Final Integrador

LITERATURAS INDÍGENAS EN EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL AMBA

Trabajo final para obtener el título de Especialista en Escritura y Alfabetización

Mariana Lila Rodríguez

Directora: Mg. Gabriela Hoz

Diciembre de 2023

Agradecimientos

A mis colegas Mariana D'Agostino y Ludmila Vergini por las conversaciones informales sobre este trabajo.

A Gabriela Hoz por su lectura atenta y por su acompañamiento.

A mis compañeras y compañeros docentes y a mis estudiantes con quienes comparto el día a día escolar.

A mis amigas y amigos; a mi familia y a mis abuelos y abuelas: gauchos, indios, inmigrantes, maestras, peones, zafreros, curanderas, recitadores.

*La palabra, el único instrumento con el que podemos tocar aquello insondable que es el espíritu de un
otro o una otra.*

Elicura Chihuailaf, Prólogo de Chikangana, Fredy, SAMAY PISCCOK PPONCCOPI MUSCHCOYPA:
ESPÍRITU DE PÁJARO EN POZOS DE ENSUEÑO.

Poeta mapuche (provincia de Cautín, Chile).

*Traigo las riquezas de América que no se llevaron, que cuidaron los mayores con su vida para que en
definitiva sea de todos los que elegimos vivir y tener nuestros hijos en esta tierra.*

Sandro Rodríguez Kunturi, Prólogo de KUNTURI, LOS OJOS DEL GUERRERO.

Poeta diaguita-calchaquí (provincia de Salta, Argentina).

Índice

Resumen	5
CAPÍTULO 1	6
Fundamentación	6
Marco teórico	8
La didáctica de la literatura en el nivel secundario	8
Canon literario escolar y selección de textos	10
Prácticas de enseñanza literaria	12
Literaturas indígenas	14
Enseñanza de literaturas no canónicas	17
CAPÍTULO 2	19
Preguntas de investigación y objetivos	19
Resoluciones metodológicas	20
CAPÍTULO 3	21
Análisis de resultados	21
Prácticas de enseñanza literaria en el Ciclo Orientado	21
Literaturas indígenas en la secundaria: corpus literario	28
Literaturas indígenas y recorridos literarios	37
Razones para dar a leer literaturas indígenas	45
CAPÍTULO 4	47
Reflexiones finales	47
Bibliografía	52
ANEXO I	58
ANEXO II	63

Resumen

En este trabajo nos proponemos indagar en la inclusión de literatura de pueblos originarios en el Ciclo Orientado de la escuela secundaria en la región del AMBA, considerando que su lectura constituye un contenido explicitado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y que, por consiguiente, figura en los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires, con distintas propuestas de abordaje en cada caso.

Los datos aquí presentados –obtenidos a partir de una encuesta a docentes en la que se relevó información acerca de qué entienden por esta etiqueta, qué textos ponen en circulación, qué recorridos de lectura proponen o propondrían en torno a estas literaturas, entre otras cuestiones–, permiten establecer diálogos con bibliografía sobre el tema y ensayar reflexiones en torno a modos posibles de leer literaturas indígenas en el último tramo de la secundaria, desde una mirada apartada de los prejuicios y jerarquías culturales que pesan sobre estos pueblos –y que se extienden a sus literaturas–, y que contribuyan en la formación de los estudiantes como lectores de literatura.

CAPÍTULO 1

Fundamentación

En las últimas décadas se registra en el campo literario latinoamericano un proceso de emergencia y visibilización de distintos escritores y escritoras que se reconocen como indígenas, muchos/as de los/as cuales escriben tanto en lenguas originarias como en español (Montemayor, 1996; Percia, 2019; Stocco, 2022). Este proceso, que cobra fuerza a partir de los años 90¹ y que continúa en la actualidad, echa luz acerca de la existencia de literaturas que fluyeron (es decir, fueron producidas y leídas) en espacios marginales respecto a los espacios de circulación del canon literario latinoamericano y de los cánones literarios nacionales, y que en los últimos años han comenzado a ser reconocidas y estudiadas aunque, todavía, de manera incipiente².

El abordaje de estas literaturas en la escuela secundaria en Argentina constituye, desde el año 2012, un contenido explicitado en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) de Lengua y Literatura para el Ciclo Orientado (3ro, 4to y 5to año si el trayecto es de cinco años; o 4to, 5to y 6to si el trayecto es de seis años). Este contenido se encuentra formulado para el eje “Lectura y escritura de textos literarios” de la siguiente manera:

La lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro), pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, en especial, *incluyendo la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios*. (p. 23, el subrayado es mío)

Más adelante, en el mismo eje de los NAP aparece como contenido la lectura de textos literarios vinculados con la identidad:

La lectura reflexiva y crítica de textos literarios propios de literaturas americanas y de la literatura argentina, en soportes diversos, que den cuenta de la conformación de la identidad tanto en su alcance cultural como en su dimensión particular, en vinculación con la configuración de subjetividades. Exploración sobre la relación de la literatura con otros discursos en el marco de su abordaje. Reflexión sobre los géneros que privilegian la consideración de la identidad. (p. 23 y 24)

¹ La visibilización de literaturas indígenas en esa década se enmarca en procesos de etnogénesis de varias comunidades de pueblos originarios, en articulación con el reconocimiento de sus derechos a nivel nacional, regional y global.

² Para mencionar un caso reciente, en 2020 el escritor mapuche Elicura Chihuailaf recibió el Premio Nacional de Literatura de Chile, convirtiéndose en el primer escritor indígena de ese país en obtener ese reconocimiento.

Como consecuencia de los acuerdos federales llevados a cabo para el Sistema Educativo Argentino entre 2004 y 2012, las literaturas indígenas están incluidas para el Ciclo Orientado en muchos diseños jurisdiccionales (Anexo I). En algunos, este contenido se encuentra enunciado de modo similar a los NAP, como en el caso de las provincias de Corrientes, Mendoza y Santa Cruz (para citar solo algunas). En otras jurisdicciones se remite a estas literaturas a partir de su relación con lo mítico. A modo de ejemplo, para Jujuy y San Juan se sugiere leer “grandes mitos”, en el caso de Córdoba se hace referencia al “análisis de relatos míticos” y en el diseño curricular de Catamarca a “mitos, leyendas, creencias, sucedidos”. Un tercer grupo, representado por la provincia de Santa Fe, pone el foco en el eje de la identidad en la literatura latinoamericana y argentina considerando la diversidad cultural; mientras que en otras se destaca la presencia de literatura regional, como en Salta y Tucumán, en la que pueden inscribirse las producciones literarias de escritores/as pertenecientes a pueblos originarios.

Este panorama da cuenta de la presencia de literaturas indígenas en un sentido amplio y general en el currículum actual del Ciclo Orientado de Lengua y Literatura o Literatura en Argentina. En el caso particular del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) –zona conformada por dos jurisdicciones del país, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los municipios de la provincia de Buenos Aires cercanos a ella³–, el contenido se encuentra formulado en cada diseño curricular de la siguiente manera:

- Para la Ciudad de Buenos Aires:

Lectura y comentario de obras literarias de distintas épocas, movimientos y géneros (con énfasis en literatura latinoamericana), de manera compartida e intensiva.

• Modos de representación del hombre y su entorno *en la literatura de los pueblos indígenas* y sus relaciones con el tratamiento de estas configuraciones en la literatura americana (latinoamericana, norteamericana o del Caribe) de distintas épocas, incluida la actualidad. (DC NES, 2015, p. 327, el subrayado es mío.)

- Para la provincia de Buenos Aires:

Leer textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos *donde predominen las cosmovisiones míticas* y fabulosas, épicas y trágicas en el marco de las siguientes prácticas:

- participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria;
- establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos;
- leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura;

³ Para una precisión de los municipios que conforman el AMBA, consultar: <https://www.argentina.gob.ar/dami/centro/amba>

- construir un proyecto personal de lectura literaria. (DC ES4, 2010, p. 16, el subrayado es mío.)

A partir del panorama trazado cabe señalar, en primer lugar, que los documentos curriculares difieren en los modos en los que presentan el contenido formulado en los NAP; en segundo lugar, que las y los docentes realizan interpretaciones de estos documentos, por lo que no hay una relación directa entre lo que un diseño curricular explicita y lo que sucede en las aulas. Considerando estas cuestiones, en este trabajo nos preguntaremos por la enseñanza de literaturas indígenas, por el corpus de textos que se pone en circulación, por el ingreso o la ausencia en la secundaria de autores/as de pueblos originarios, y por las prácticas de enseñanza propuestas para leer estas literaturas desde las voces de docentes que trabajan en la región del AMBA.

Marco teórico

La didáctica de la literatura en el nivel secundario

Para inscribir el trabajo con literaturas indígenas en la secundaria, resulta pertinente retomar aportes de la didáctica de la literatura en tanto campo disciplinar que se propone indagar en la formación de lectores durante la escolarización y, por lo tanto, en la selección de lecturas y sus propósitos en la escuela.

La pregunta acerca de *para qué leer* literatura en la escuela secundaria (y en correlación, *qué leer*) ha tenido distintas respuestas a lo largo de la historia de la enseñanza de la asignatura. En los años '60 y '70 primó un modelo historicista centrado en la transmisión del patrimonio literario occidental y nacional y en una concepción de los textos como modelos normativos. A partir de los años '80, este modelo entra en crisis e ingresan desde distintos campos (como la teoría literaria y la lingüística) enfoques que proponen nuevos modelos para la enseñanza de la literatura en la escuela. Así, con aportes del estructuralismo y el formalismo ruso se plantea una enseñanza basada en el análisis detallado de los textos literarios; desde el enfoque comunicativo, se instala una mirada funcional de los géneros discursivos y, por lo tanto, de la literatura, que queda de este modo relegada en relación con otros discursos. Por otro lado, la mirada postestructuralista de la lectura literaria se traduce en la ponderación de la importancia de la lectura placentera en la escuela (Barthes, 1977).

Las críticas a estos modelos de enseñanza surgidos como reacción al modelo tradicional historicista, dan paso a una concepción del proceso de lectura que pasa a centrarse, más que en los textos en sí, en la relación de los/as lectores/as con los textos⁴ (Bombini, 2006; Munita, 2017).

En efecto, actualmente el nuevo modelo de educación literaria construido desde la didáctica de la literatura promueve favorecer la lectura interpretativa de textos literarios, a la vez que fomentar la construcción de hábitos lectores por parte de los/as estudiantes. En este sentido, se destaca la importancia de transmitir en la escuela maneras de leer o, en otras palabras, un *saber leer literario*. A lo largo de la secundaria, este saber leer tendría que presentar una progresión en la complejidad de las obras abordadas y/o en la complejidad de las maneras de leer las obras (Munita, 2017).

Ahora bien, ¿qué se entiende por “formación de lectores”? ¿En qué consiste el *saber leer literario* que se espera promover en los/as estudiantes? ¿Cuáles son los supuestos que lo conforman y que configuran el horizonte de expectativas respecto a la enseñanza de la literatura? Sobre esto último, sostiene Paula Labeur (2017):

Formar lectores podría ser en estas aulas encontrar los modos de que los alumnos se adueñen de esas operaciones reservadas a los teóricos y críticos, a la lectura culta, a la lectura legitimada (de Certeau, 1999 182) y hagan suya la cultura letrada apropiándose, reapropiándose desde sus propios lentes y objetos de lectura al tiempo que van dialogando con los saberes disciplinares que la escuela pone a disposición para enriquecer y complejizar la mirada sobre eso que pensamos como literatura, los textos, el mundo. (p. 126)

Siguiendo a Labeur, la formación de lectores en la secundaria se propone en diálogo con el saber leer legitimado de la teoría y la crítica literarias, asociadas a una “lectura culta” de la que los/as estudiantes deberían tener la posibilidad de apropiarse y poner en discusión a partir de su paso por la escuela. Respecto a esto, desde un enfoque etnográfico Mariano Dubin (2019) indaga en las lecturas e interpretaciones que surgen en las aulas que se apartan de las lecturas legitimadas e incluso, a veces, las cuestionan⁵. Estas interpretaciones están atravesadas por saberes y modos de leer referenciados en las culturas populares, que en su heterogeneidad incluyen las culturas migrantes, mestizas e indígenas. Según Dubin, estas lecturas, al quedar por afuera de las “lecturas cultas”, suelen permanecer también afuera del espectro de análisis de la didáctica de la literatura. Así, su trabajo pone en foco la perspectiva eurocéntrica, de clase (media y urbana) y civilizatoria que subyace en la construcción

⁴ Si bien no profundizamos en ello, vale aclarar que esto implica distintos modos de concebir las subjetividades de los/as lectores y, por lo tanto, sus interacciones con los textos.

⁵ En particular, Dubin se refiere a las lecturas en torno a los géneros realista y fantástico y a los mitos y leyendas.

del saber leer literario configurado en el campo de la didáctica de la literatura desde los aportes de la teoría y la crítica literarias. Esta matriz ideológica, además, permea el concepto de literatura y su enseñanza y opera en la conformación de la tradición literaria nacional (Dubin 2019, p. 93). Volveremos sobre esta idea en el siguiente apartado focalizado en el canon literario escolar, que constituye otro aspecto relevante en la enseñanza de la literatura en la escuela.

Canon literario escolar y selección de textos

Considerando los objetivos de la educación literaria, la pregunta respecto a *¿qué leer en las clases de Lengua y Literatura?* lejos de ser una pregunta clausurada se reabre en las prácticas docentes, al ser una pregunta concerniente para trazar recorridos de lectura. Qué vale la pena que se lea y conozca en la escuela es una cuestión sobre la que el sistema educativo y sus actores han configurado distintas propuestas a lo largo del tiempo y distintas intervenciones del canon literario para su adaptación al ámbito escolar. En este sentido, cabe tener presente dos consideraciones: que el canon escolar no reproduce el canon literario, ya que tiene mecanismos de inclusión y exclusión propios; y que “la ampliación o movilidad del canon escolar depende menos de la selección de textos que se realice que de la movilidad de los sistemas interpretantes en los que esos textos son leídos y recibidos”. (Piacenza, 2012, p.119). Esto último no significa que no ingresen corpus novedosos en la secundaria, de hecho, una vez desplazado el paradigma historicista de enseñanza de la literatura se mantienen algunos textos clásicos, pero también se incorporan nuevos géneros, obras y autores. El corpus literario escolar mantiene parte del canon literario académico ligado a la construcción de la identidad nacional, a la vez que se nutre a partir de los años ‘80 de otras vertientes que ingresan a la escuela: letras de rock y graffitis, géneros como la ciencia ficción, el policial y la historieta, la llamada “literatura juvenil” (Pionetti, 2017) y, más recientemente, relatos transmedia y producciones multimodales que circulan en la web, como los *creepypastas* y la *fanfiction* (Labeur y Colussi, 2020; López Corral, 2020).

Para construir un corpus literario, las y los docentes no solo realizan operaciones de selección, sino que también proponen modos de organizar las lecturas en distintos agrupamientos posibles: en torno a un género, a un autor o autora, a un espacio, a un objeto, a un tema, a un problema, entre otros. Esta tarea de selección y organización posiciona a los/as docentes como antologadores/as que ponen en juego sus hipótesis de lectura (Alonso y Tomassoni, 2022). De este modo construyen recorridos que presentan relaciones dialógicas, de continuidad o de ruptura, y crean así un camino

que da sentido al tránsito por los textos. Este armado de un corpus está atravesado por distintos criterios didácticos en articulación con los propósitos de enseñanza y por factores que inciden en su conformación, como la disponibilidad y accesibilidad de los materiales en el mercado editorial, las características físicas de las ediciones (cantidad de páginas, peso del libro), los gustos personales y las experiencias de lectura de quien selecciona los textos, así como aquello que como docentes creemos (con mayor o menor acierto) que les gustaría o interesaría a los/as jóvenes (Labeur, 2017).

Como se mencionó, un núcleo de lecturas propio de la secundaria está conformado por obras (o fragmentos de obras) que transmiten una tradición literaria, por lo que, al indagar en las lecturas que ingresan en la escuela, cabe considerar las relaciones entre la enseñanza de la literatura, la construcción de “lo nacional”, y sus implicancias:

En la enseñanza de la literatura, juegan, sin duda construcciones identitarias que apuntan a delimitaciones en base a categorías geográfico-políticas (“literatura argentina”) o basadas en la lengua (“literatura/s en lengua española”, “literatura hispanoamericana”). Estos lineamientos contribuyen a fundar recortes que se constituyen en tradiciones, de las que no debemos olvidar su carácter parcial y selectivo (...) (Fernández, 2017, p. 163).

Esta mirada sobre las delimitaciones de la literatura excede la consideración de un criterio estético en la selección de lecturas escolares y advierte acerca de la existencia de razones políticas e ideológicas situadas históricamente. Esta perspectiva resulta de interés para pensar la inclusión y exclusión de literaturas indígenas en la secundaria (y de todo lo que no forme parte del centro), ya que destaca la importancia de visibilizar los criterios extraliterarios en la conformación de los corpus de lecturas escolares. En este sentido, la práctica de “abrir” y cuestionar el canon literario a través de textos novedosos se considera parte de la formación de lectores de literatura (Hermida y Cañon, 2002; Fernández, 2017). Por otra parte, la tradición literaria nacional en tanto recorte parcial y selectivo, legitimado históricamente, entra en diálogo en la escuela con tradiciones regionales, mestizas, migrantes e indígenas a través de las lecturas e interpretaciones de las y los estudiantes (Dubin, 2019).

Teniendo en cuenta este marco, proponer la lectura de literaturas indígenas en la escuela secundaria requiere, más allá de las prescripciones curriculares, centrarse en los criterios para construir corpus literarios que las incluyan y para ensayar modos de leerlas. En otras palabras, requiere pensar con qué textos y autores/as se pondrían en diálogo, en relación con qué temas o problemas relevantes para la enseñanza de la literatura, así como qué posibilidades ofrecen para establecer cruces con otros discursos sociales y diálogos con aquellos textos o autores/as sobre los que existe un consenso en una época respecto a la importancia de su transmisión en la escuela.

Prácticas de enseñanza literaria

Las transformaciones del saber escolar sobre la literatura (es decir, la historia de la disciplina escolar) inciden en las prácticas de enseñanza literaria a lo largo del tiempo. Estas transformaciones no suponen una sucesión de prácticas novedosas que vienen a reemplazar a otras, sino una convivencia y, a la vez, un desarrollo pendular de tradiciones escolares hegemónicas y contrahegemónicas. En palabras de Valeria Sardi: “La disciplina escolar se configuraría como una trama de tradiciones escolares que dan cuenta del cambio, pero, a la vez, de cierta permanencia y durabilidad” (Sardi, 2017, p. 82).

Así, es posible identificar prácticas de enseñanza hegemónicas asociadas a los enfoques de enseñanza de la lengua y la literatura ya historizados. De acuerdo con Gustavo Bombini (2015), el primer gran hito en este proceso consiste en el viraje de una enseñanza centrada en la retórica (dominante en el último tercio del siglo XIX) a una centrada en la historia de la literatura, con foco en la literatura en lengua española. Este paradigma, –que tiene su punto más álgido a principios del siglo XX y que, en líneas generales, se extiende hasta los años 70–, está atravesado por discusiones en torno a la lengua literaria y a la conformación de una tradición literaria nacional, con tensiones respecto al lugar de la lengua y de las letras hispánicas. Precisamente, la llegada de inmigrantes europeos a las grandes ciudades consolida la función nacionalista de la enseñanza literaria y, en este marco, la literatura se erige en modelo de la norma lingüística “correcta”. Esto se traduce en prácticas de enseñanza orientadas a la obtención de un conocimiento enciclopédico y un acercamiento a la literatura en tanto catálogo. De este modo, se instalan prácticas de enseñanza tendientes a la memorización, la repetición de información, la escritura de resúmenes de argumentos y de comentarios de las obras, la caracterización de los movimientos estéticos y la relación de las obras con los hechos históricos y la biografía del autor o autora, entre otras (Bombini, 2001, 2015).

Promediando los años 60, Bombini documenta las primeras críticas a las prácticas de enseñanza enciclopedistas, que dan lugar a la discusión en torno a la necesidad de propiciar el análisis e interpretación de los textos y de concebir la lectura desde lo “vivencial”, lo que supone una lectura sin mediaciones, de identificación directa entre lector y autor. A su vez, este período se caracteriza por el ingreso a la escuela de autores argentinos y latinoamericanos contemporáneos y por las propuestas para ampliar la práctica de escritura –en relación con la enseñanza literaria– a la producción de textos de imaginación, como alternativa al comentario y al resumen⁶. En los años

⁶ Bombini cita en este punto la publicación de María Hortensia Lacau *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966.

de la dictadura se da marcha atrás respecto a algunas innovaciones en el campo de la enseñanza (por ejemplo, se prohíben autores que habían ingresado en los 60) y se sostiene la concepción de la literatura como lugar modélico de la norma lingüística.

Con el retorno de la democracia se dará paso a la lectura literaria como eje central de la asignatura. Sin embargo, la relación entre lector y texto continuará concibiéndose como directa, sin mediaciones, favoreciendo una lectura inmanente, es decir, despojada de diálogos con otros textos y desligada de las condiciones de producción y circulación de las obras. Precisamente, el ingreso de corrientes teóricas sobre el lenguaje –como la gramática textual de Van Dijk–, conlleva la recurrencia de prácticas de enseñanza abocadas a la clasificación de los textos. En el caso de la lectura literaria, esta clasificación se centra en la identificación y caracterización de géneros y en el reconocimiento de tipos textuales. Asimismo, la literatura continúa siendo campo de análisis sintáctico y de estudio de la normativa (Sardi, 2007). En esta época ingresa también la teoría literaria –principalmente postestructuralista, con herramientas de la narratología– como “caja de herramientas” cuyo uso escolar en las aulas de Lengua y Literatura deviene en muchos casos en prácticas aplicacionistas y deteccinistas que diseccionan los textos y no fomentan su lectura interpretativa (Gerbaudo, 2021).

A partir de 2001, señala Bombini que la enseñanza de la literatura es campo de experimentación de nuevas prácticas, por ejemplo, de aquellas provenientes de los talleres de escritura que, si bien circulaban antes en distintas experiencias escolares, no formaban aún parte de las prácticas hegemónicas. En este sentido, los NAP organizan a la vez que proponen un abordaje que, por un lado, retoma prácticas de los talleres de lectura y escritura, y por otro, fomenta la lectura de una diversidad de textos (de distintas épocas, autores/as, movimientos estéticos) pensando en su análisis e interpretación a partir de los diálogos literarios en los que participan, los vínculos con otras artes y con sus contextos de producción, ya no para historizar, sino para contribuir en la interpretación de las obras.

Volviendo al inicio de este apartado y retomando a Sardi, las prácticas de enseñanza literarias no constituyen una historia lineal de continuidad, sino una coexistencia entre propuestas nuevas y propuestas tradicionales, por lo que es posible registrar actualmente en las aulas prácticas correspondientes a todos los paradigmas de enseñanza, aún cuando desde los lineamientos curriculares se presenten como deseables determinadas prácticas por sobre otras. En este trabajo, consideraremos las prácticas explicitadas en los NAP como el horizonte de expectativas para reflexionar sobre el ingreso de literaturas indígenas en el Ciclo Orientado de la secundaria y sus modos de abordaje en la clase de Lengua y Literatura o Literatura.

Literaturas indígenas

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de “literaturas indígenas”? Esta denominación –asumida por muchos/as escritores/as de pueblos originarios– es relativamente reciente, además de ser una etiqueta que no está exenta de discusiones.

En primer lugar, es necesario precisar que estas literaturas emergen como tales gracias a redes más amplias que las regionales y nacionales, por lo que se conciben como literaturas de alcance continental (para referirse a ellas también se utiliza la denominación “literaturas del Abya Yala”⁷), que se consolidan en instancias y espacios transnacionales, como encuentros de escritores/as originarios, antologías, colaboración entre autores en la escritura de sus prólogos, etc. La etiqueta “literaturas indígenas” se distingue de otros modos de referirse a las producciones verbales de pueblos indígenas, tales como arte verbal (Bauman, 1975) y etnotexto (Niño, 1998), cercanos a la lingüística y la antropología.

Desde la lingüística antropológica, arte verbal refiere a producciones orales caracterizadas por su carácter performativo en las que un/a orador/a recrea (en el doble sentido de la palabra: vuelve a transmitir y, al mismo tiempo, a crear) un relato, consejo, rogativa, etc. Por otro lado, el término etnotexto remite a narraciones de origen comunitario, con una marcada influencia de la oralidad y atravesadas por las cosmovisiones míticas de pueblos indígenas como temática común, y por la naturaleza como principal referente. Esta denominación, centrada en lo temático, coloca a un mediador occidental como recopilador de la tradición oral, quien se encarga de transcribir y traducir lo relatado (traducir a otra lengua, y de la oralidad a la escritura), y de este modo, presupone una jerarquía cultural. El énfasis en lo temático para definir el etnotexto remarca lo exótico como lo propio de estas producciones. Por estos motivos, este término no es asumido por otros teóricos y teóricas dedicados al estudio de estas literaturas y a su visibilización, ni por los/as mismos/as escritores/as indígenas, quienes intervienen en estos debates y reflexionan teóricamente sobre sus producciones literarias.

Desde el campo de los estudios literarios latinoamericanos, en los años ‘90 autores como Antonio Cornejo Polar y Carlos Montemayor realizaron contribuciones para pensar las literaturas indígenas. En su ensayo *Escribir en el aire* (1994), Cornejo Polar caracteriza la literatura latinoamericana como híbrida, abigarrada y heterogénea, e incluye en sus reflexiones sobre ella tanto la influencia como el silenciamiento de la oralidad indígena. Más aún, afirma que la literatura latinoamericana como tal se constituye a partir de la omisión de las lenguas y de los conocimientos indígenas, y

⁷ Término de origen kuna (lengua del pueblo del mismo nombre, originario de Colombia y Panamá) que designa al continente americano.

señala que las producciones literarias que trascendieron, como el *Popol Vuh* y los poemas de Nezahualcóyotl, han quedado relegadas dentro de la llamada “literatura precolombina” y de esta manera han sido confinadas a un tiempo arqueológico y cristalizadas en él. A través de esta operación simbólica, las literaturas indígenas son excluidas y ubicadas del otro lado de la línea del tiempo histórico que empieza a correr con la colonización y, por lo tanto, se construyen como literaturas que no dialogan con el presente y en las que no se reconocen continuidades.

Por su parte, Carlos Montemayor en el Prólogo al poemario bilingüe *Ajkem tzij/Tejedor de palabras* del escritor maya-k'iche' Humberto Ak'abal (1996), reconoce la existencia de literaturas indígenas como una de las vertientes –junto a la literatura en español y en latín⁸– de la literatura del continente. Este autor inscribe las literaturas indígenas en las literaturas nacionales y destaca la importancia de la emergencia de estas producciones:

Pero también es literatura guatemalteca y mexicana la escrita en lenguas indígenas, la que se escribió antes de la Conquista, durante la Colonia y la que ahora resurge a pesar de su descalificación constante, ya por motivos religiosos y políticos, ya por la subestimación de las lenguas o por el desconocimiento de su composición artística (...) (p. 10)

Desde esos modelos de composición, los escritores indígenas actuales están construyendo una nueva etapa de la literatura continental. (p. 16)

Montemayor argumenta que el término “literatura” resulta apropiado para nombrar las producciones tanto orales como escritas de los pueblos indígenas, al considerar la etimología de la palabra *littera* ligada a la noción de arte de la lengua más que a la de escritura. En este sentido, serán los y las escritores/as indígenas (es decir, aquellos/as que conciben sus textos para ser escritos y publicados, para circular a través de la difusión editorial y de otras vías frecuentes en la actualidad como redes sociales, encuentros de poesía y de editoriales, eventos culturales, etc.) quienes sentarán posición acerca de la relación entre oralidad y escritura en sus literaturas.

En efecto, el escritor mapuche Elicura Chihuailaf propuso el término “oralitura”⁹ (2004) para nombrar su propia producción literaria y la de sus contemporáneos:

Le dije [a Cocom Pech¹⁰] que yo había llegado a la transitoria conclusión de que yo era un “oralitor” porque me parecía que mi escritura transcurría al lado de la oralidad de mi gente, de mis mayores (en el respeto hacia ellos, hacia ellas: a su pensamiento), y no en el mero artificio de la palabra. Le dije, además, que mi escritura se sostenía en la memoria de mi infancia en la comunidad de

⁸ Montemayor se refiere a la literatura producida por los jesuitas en América entre los siglos XVI y XVII.

⁹ Término traducido del francés, acuñado por el historiador africano Yoro Fall (2003).

¹⁰ Escritor maya nacido en México.

Kechurewe, es decir, en mi vivencia de mis conversaciones con los árboles, los bosques, los esteros, los pájaros y las nubes; en mi vivencia de los rituales cotidianos a orillas del fogón de mis abuelos y de mis padres; en mi vivencia de los grandes rituales como el Gillatun, en mi vivencia de la palabra Azul. (p. 1)

El término “oralitura” posiciona a las poéticas orales indígenas como fuente y tradición en la que se inscriben los/as escritores/as indígenas contemporáneos/as. Desde esta perspectiva, estos autores y autoras apartan sus producciones del concepto de etnotexto, al concebirlas como creaciones –y no como transcripciones por parte de un antropólogo o lingüista de lo expresado por un informante indígena–. Asimismo, el concepto de “oralitor” difiere del de autor en la cultura occidental. El oralitor es un creador, pero no en un sentido individual sino comunitario, y por esto asume un compromiso con la recuperación de la palabra de los antiguos y con el rol de puente con la literatura contemporánea, con la sociedad dominante, con otras culturas y lenguas, con la palabra de los abuelos y abuelas. Además de Elicura Chihuailaf, otros/as escritores/as indígenas como Liliana Ancalao (2014) y Fredy Chikangana (2013 y 2017) difundieron el término “oralitura” a través de escritos en los que reflexionan sobre este concepto y en los que manifiestan un posicionamiento ético y estético sobre el uso de la palabra.

A estos posicionamientos se suma el de escritores como Hubert Matiúwàa del pueblo mè'phàà (estado de Guerrero, México), quien discute la etiqueta “poesía indígena” para designar la producción literaria en lenguas originarias:

A quienes escribimos en nuestro idioma, nos llaman poetas en lenguas indígenas. Para mí la poesía indígena no existe, porque lo indígena es una categoría racial que sirve para diferenciar las clases sociales; donde viva una lengua siempre va a existir la poesía. Escribir en idioma mè'phàà es un acto de reivindicación política para decir que, a pesar de todas las políticas hegemónicas de exclusión y de exterminio, nuestra cultura sigue viva. (Matiúwàa, 2017)

Por último, y ante la creciente visibilización de estas literaturas y sus autores/as, cabe mencionar los aportes desde los estudios literarios en la actualidad. Estos estudios, lejos de uniformizar temáticamente estas literaturas, dan cuenta de su riqueza y se detienen en el lugar de las lenguas indígenas en ellas (tanto desde la presencia como desde la ausencia), poniendo un interés especial en los procesos de traducción.

En trabajos recientes centrados en los procesos de autotraducción en la poesía bilingüe en español y lenguas originarias, Melisa Stocco (2022) afirma que las literaturas indígenas contemporáneas en Abya Yala/América Latina constituyen un proyecto estético, epistémico, político y lingüístico, a la vez que destaca, en el caso de

Argentina y como parte de este proyecto, el cuestionamiento desde estas poéticas de la ideología nacional monolingüe.

Por otro lado, Violeta Percia (2019) menciona que la poesía contemporánea en lenguas indígenas ofrece la posibilidad de establecer un diálogo intercultural entre lenguas, mundos y epistemes. Señala que en estas literaturas la escritura y la oralidad se encuentran tensionadas y que, lejos de resolver esta tensión, cuestionan la concepción de texto en occidente. Percia enfatiza que en las literaturas indígenas convergen una antigua y nueva palabra: la de los ancestros/as y la de los/as escritores/as contemporáneos/as, a partir de una propuesta ética y estética centrada en el valor de la palabra para los pueblos originarios. Tanto Stocco como Percia mencionan la necesidad de visibilizar la omisión de estas literaturas como parte del despojo material y simbólico a los que han sido sometidos los pueblos originarios (Percia, 2019; Stocco, 2022).

A modo de cierre, en términos generales, desde los estudios literarios actuales la denominación “literaturas indígenas” remite a producciones verbales de autores y autoras que se reconocen como indígenas, concebidas en el espacio de la escritura (a diferencia del arte verbal, aunque se nutra de él), posicionadas en igualdad respecto al arte en lenguas hegemónicas (a diferencia del concepto de etnotexto), con distintos grados de presencia de lenguas originarias (desde poemas bilingües hasta poesía en español con cambio de código y presencia de términos en lenguas indígenas), y donde la poesía, por su vínculo con géneros de tradición oral, ocupa un lugar central. Fundamentalmente, esta denominación no se propone como una etiqueta unificadora de las escrituras de autores/as originarios/as, sino como un modo de señalar las condiciones en las que se produjeron y se continúan produciendo estas literaturas en la actualidad.

Enseñanza de literaturas no canónicas

Para cerrar este capítulo, citaremos algunos trabajos que ponen el foco en la enseñanza de literatura no canónica en la secundaria.

Son pocos los artículos en torno a experiencias didácticas relacionadas directamente con el tema de este trabajo. En efecto, los buscadores de distintas revistas de didáctica¹¹ prácticamente no arrojan resultados al introducir “literaturas indígenas”; lo que no significa que no haya experiencias de enseñanza sobre ellas, sino que, posiblemente, no estén aún sistematizadas. La excepción a este panorama es el artículo “Ñe’êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura

¹¹ Nos referimos a algunas revistas nacionales como *El Toldo de Astier*, *Catalejos* y *Lulú Coquette*.

poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas” de Verónica Castro (2016). En este trabajo, Castro describe una experiencia de lectura y escritura de poesías bilingües en la localidad de Berisso, provincia de Buenos Aires, en un curso de tercer año de secundaria (Ciclo Básico) caracterizado por la presencia de estudiantes migrantes o de familias migrantes provenientes de provincias del interior del país y de países limítrofes, con conocimientos de lenguas indígenas como el aymara, el quechua y el guaraní. La actividad propuesta consiste en la lectura de poesías en guaraní y luego la escritura colectiva de poemas en español que incorporen palabras en lenguas originarias. A partir de esta experiencia, la autora da cuenta de la necesidad de reconocer las culturas y las lenguas en contacto desde la escuela y, en particular, desde los contenidos de Lengua y Literatura.

Otro trabajo que recuperamos aquí en torno a la enseñanza de literaturas no canónicas es *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*, tesis de licenciatura de Manuela López Corral (2020). La autora da cuenta de las continuidades entre la *fanfiction* como consumo cultural y “los saberes literarios que la escuela selecciona como parte de la tradición a ser enseñada” (p. 80). De esta manera fundamenta la pertinencia de incluir en las clases de literatura consumos culturales de los/as jóvenes, ya que permiten trabajar con contenidos prioritarios para la secundaria. Además, su trabajo apela a validar la enseñanza de otras tradiciones literarias que entren en diálogo con el canon y los consumos culturales juveniles. De este planteo, interesa la fundamentación de la incorporación de tradiciones literarias novedosas en la escuela secundaria.

Por último, el libro *Uno que dé miedo. El género de terror en la escuela*, coordinado por Paula Labeur y Romina Colussi (2021), reúne experiencias de enseñanza en torno al género de terror. El ingreso de este género en la secundaria va acompañado por la inclusión de producciones audiovisuales, narrativas transmedias que circulan en la web (como los *creepypastas*¹²) y subgéneros emergentes (como el terror análogo¹³), propios de los consumos culturales juveniles. Por otro lado, otra particularidad del género es que, al no contar con sistematizaciones desde el saber académico, es precisamente desde la escuela y las prácticas de enseñanza que resulta posible construir una teoría sobre él y, de este modo, hacer teoría en la escuela:

¹² “Los *creepypastas* son historias cortas de terror recogidas y compartidas a través de internet, como en foros, blogs o videos de YouTube, con la intención de asustar o inquietar al lector, cuyos límites entre realidad y ficción permanecen difusos. Son parecidas a las leyendas urbanas, aunque no siempre tienden a tomar la forma de texto escrito o narración, algunos *creepypastas* vienen en forma de imágenes, videos o videojuegos, supuestamente encantados. El término fue acuñado (...) alrededor del 2006. Los *creepypasta* podrían considerarse literatura de temática aterradora, escrita por aficionados (fandom/escritores/admiradores).” Wikipedia (s.f.). *Creepypasta*. Recuperado el 30 de octubre de 2023 de <https://es.wikipedia.org/wiki/Creepypasta>.

¹³ Es un subgénero del género terror (literario y audiovisual) que surge en internet a principios de la década de 2010. Se basa en la idea de un “metraje encontrado” y por lo tanto se caracteriza por gráficos de baja calidad, mensajes crípticos y estilos visuales que recuerdan a la televisión de finales del siglo XX y a las grabaciones de señales analógicas, a menudo ambientadas entre las décadas de 1960 a 1990. (Wikipedia (s.f.)). *Terror analógico*. Recuperado en 30 de octubre de 2023 de https://es.wikipedia.org/wiki/Terror_anal%C3%B3gico

Alumnxs y profesorxs encaran con entusiasmo y rigor un corpus de lectura de la literatura y del universo audiovisual que les permite ir organizando categorías que se prueban con la inclusión/exclusión de los textos que comparten en una zona no organizada por la crítica académica. (...) La poca presencia de estudios sistemáticos –más que operar como un escollo para la enseñanza– funciona como la posibilidad de apropiarse de un saber a delimitar y construir colaborativamente en las clases de literatura en la escuela secundaria. (p. 48)

Esta idea respecto a la construcción de un saber escolar sobre un género resulta productiva para este trabajo, en tanto, –como ya mencionamos en el apartado anterior–, las literaturas indígenas presentan pocos estudios y sistematizaciones académicas, por lo que su lectura en la escuela invita a producir un saber escolar sobre ellas. Este nuevo saber escolar, si bien puede tomar algunas propuestas de la crítica literaria, puede también rebasarla a partir de lo que docentes y estudiantes construyan en las clases acerca de estas literaturas.

CAPÍTULO 2

Preguntas de investigación y objetivos

A poco más de diez años de la inclusión en los NAP de la lectura de literatura de pueblos originarios como parte de los contenidos curriculares de la materia Lengua y Literatura o Literatura –según la jurisdicción–, y ante la creciente visibilización de escritores y escritoras indígenas en el continente, en este trabajo nos preguntamos de qué modo este contenido es abordado en el Ciclo Orientado de la secundaria. Para ello, tomamos como punto de partida la mirada didáctica de docentes respecto a estas literaturas y su enseñanza, con foco en las siguientes preguntas generales:

- ¿Qué entienden los y las docentes por “literaturas indígenas”?
- ¿A través de qué géneros literarios, textos y autores/as se llevan al aula estas literaturas? ¿En qué tradición o tradiciones se inscriben?
- ¿Con qué otros textos y autores se ponen en diálogo?
- Las literaturas indígenas, ¿constituyen un espacio vacante en las planificaciones docentes o, por el contrario, se encuentran ya instaladas?
- ¿Han ingresado en la escuela las y los escritores/as indígenas contemporáneos/as?

A partir de estos interrogantes, nos proponemos problematizar la situación de la enseñanza de este contenido desde la perspectiva de los/as docentes consultados/as. Para ello, se considerarán distintos aspectos que incluyen la construcción del corpus literario en torno a las literaturas indígenas y sus criterios de selección, así como el relevamiento de prácticas de enseñanza declaradas para el Ciclo Orientado, con el objetivo de esbozar orientaciones para diseñar propuestas de trabajo sobre estas literaturas como parte de la formación de lectores y lectoras durante el paso por la secundaria.

Resoluciones metodológicas

Para relevar información respecto a miradas y decisiones didácticas en relación con literaturas indígenas, se recurrió al cuestionario (incluido en el Anexo II) en tanto instrumento que permite tomar una muestra cuantitativa de datos en un determinado período de tiempo (Hernández Sampieri, 2014).

El cuestionario está conformado por veinte preguntas, algunas cerradas y de opción múltiple, y otras abiertas para dar lugar a respuestas no incluidas entre las opciones disponibles. Este instrumento se puso en circulación durante dos meses aproximadamente a través de un formulario de autocompletamiento virtual del que participaron cincuenta docentes. Se buscó así conformar una muestra que concentre datos especialmente de la región del AMBA. Esta elección se sustenta en la presencia en esta zona de población indígena tanto históricamente como a partir de las migraciones desde otras provincias y países limítrofes (Rosso, 2019). En efecto, contrariamente a lo que podría asumirse, los núcleos indígenas se distribuyen de forma dinámica y actualmente se encuentran en la mayoría de los centros urbanos del país (Hecht et al., 2015). Cabe aclarar que si bien se emplea un instrumento que permite obtener datos cuantitativos, el análisis que se ofrece en el siguiente capítulo es cualitativo, ya que la muestra –al ser acotada– si bien no da cuenta de un panorama amplio y general, posibilita reflexionar sobre las preguntas y los objetivos formulados para este trabajo.

En relación con el contenido del cuestionario, este se organiza en tres partes. La primera consta de cinco preguntas orientadas a relevar información general sobre la antigüedad docente del/la encuestado/a, la jurisdicción y el ciclo de la secundaria en el que trabaja, y si se desempeña en el sistema público, privado o en ambos. Esta parte de la encuesta arrojó que más de la mitad de los/as participantes (el 54%) es docente hace más de diez años, mientras que el 93% trabajó en los últimos cuatro años o bien

trabaja actualmente en el Ciclo Orientado o Superior de la secundaria. Además, del total de encuestados/as, casi el 60% se desempeña en escuelas públicas y el 70% en la región del AMBA¹⁴.

La segunda parte de la encuesta apunta a las prácticas de enseñanza que las y los docentes identifican como las más relevantes en el Ciclo Orientado. El objetivo es correlacionar luego los textos, géneros literarios y autores a los que se recurren para el contenido literaturas indígenas, con los modos en los que se propone el trabajo en el aula.

Por último, la tercera parte del cuestionario y la más extensa se aboca a registrar algunas cuestiones en torno a las literaturas indígenas en la secundaria, tales como las razones de su inclusión y de su omisión, las publicaciones y materiales elegidos para trabajar con este contenido, entre otros aspectos.

El cuestionario tuvo una primera etapa de prueba piloto en la que circuló durante una semana entre una cantidad limitada de docentes. A partir de esa experiencia, se ajustó el instrumento de acuerdo con los resultados y las sugerencias de los/as encuestados/as.

Una vez recibidas las respuestas de la muestra final, se analizaron y se visualizaron los datos obtenidos; se consultaron los textos, autores y materiales de referencia citados, y se pusieron en diálogo con bibliografía sobre el tema (en particular, con el marco teórico de este trabajo) y en correlación con las prácticas de enseñanza mencionadas en la segunda parte del cuestionario.

De este modo, se relevaron datos que, si bien son limitados y fundamentalmente cualitativos, permiten plantear preguntas y abrir posibles puertas respecto a la lectura de literaturas indígenas en los últimos años de la secundaria, con foco en la región del AMBA.

CAPÍTULO 3

Análisis de resultados

Prácticas de enseñanza literaria en el Ciclo Orientado

¹⁴ La muestra incluye a docentes que trabajan en distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires (Almagro, Balvanera, Caballito, Chacarita, Constitución, Lugano, Parque Avellaneda, Recoleta, Villa Crespo, Villa Luro); y en distintas localidades de municipios del conurbano bonaerense (Almirante Brown, La Matanza, La Plata, Lomas de Zamora, Morón, San Fernando, San Martín, Tigre, Vicente López).

Al pensar en el lugar de las literaturas de pueblos originarios en la escuela, emerge un sentido común que las posiciona como producciones destinadas a un público lector infantil. Este supuesto (sustentado en un sistema de pensamiento occidental¹⁵) además de requerir ser examinado y discutido –y como parte de ese proceso–, plantea la necesidad de exhibir su potencialidad y pertinencia en las aulas de literatura del último ciclo de la escolaridad obligatoria, y al mismo tiempo, propone el desafío de construir modos de abordarla que se aparten de miradas simplificadoras, reduccionistas e infantilizadas. Hacia esa dirección se dirige este trabajo.

Para comenzar a trazar este camino, partimos de las prácticas de enseñanza de literatura que los/as docentes participantes de la encuesta consideran más importantes para el Ciclo Orientado. Esta información se obtuvo a partir de las preguntas 7 y 8 del cuestionario; en la primera se solicitó que eligieran, entre varias opciones, tres prácticas de enseñanza que consideraran más relevantes en las clases de Lengua y Literatura o Literatura en el último tramo de la secundaria. Las opciones ofrecidas fueron tomadas de los NAP, por lo tanto, están en consonancia con el enfoque curricular actual de enseñanza de la lengua y la literatura, que concibe a las prácticas sociales de lectura y escritura como el contenido de la asignatura. En otras palabras, el contenido no consiste en, por ejemplo, “literatura argentina”, en el sentido de un saber teórico acerca de ella –lo que correspondería a un paradigma historicista–, sino, más bien, en la lectura de una amplia variedad de textos de la literatura argentina, organizados en recorridos de lectura en torno a temas y problemas específicos del campo de la literatura, en diálogo con otras series de discursos y con otras prácticas y lenguajes artísticos (NAP, Ciclo Orientado, p. 23). Este cambio de perspectiva respecto al contenido de la asignatura implica también un cambio en las prácticas de enseñanza deseables para promover aprendizajes en las y los estudiantes.

Por su parte, la pregunta 8 plantea: “¿Qué estrategias solés utilizar en tus propuestas de enseñanza de literatura en el Ciclo Orientado? Mencioná dos estrategias que consideres más usuales en tu práctica docente en este tramo de la secundaria.” Esta pregunta abierta se presentó para que las y los docentes tuvieran la posibilidad de ampliar, o bien de incluir respuestas no contempladas entre las opciones anteriores. En términos generales, las principales estrategias mencionadas tienen en común la referencia a la práctica de lectura y sus modalidades (individual, en grupos, de a pares), a los intercambios orales (debates, conversación literaria) y a la escritura (creativa, de reseñas y de informes, entre otras), en línea con el enfoque de las prácticas del lenguaje. Además, se asomaron respuestas –comentadas en el desarrollo de este apartado– que incluyen precisiones respecto a las prácticas declaradas en la pregunta 7.

¹⁵ Nos referiremos con más precisiones a este sistema de pensamiento y a sus implicancias en el apartado que sigue: Literaturas indígenas en la secundaria: corpus literario.

La consulta en torno a las prácticas de enseñanza literaria tiene como objetivo avanzar hacia la especificidad de las prácticas esperables en el Ciclo Orientado. Esto resulta relevante para este trabajo ya que, como luego veremos, el corpus que las y los docentes reconocen como literaturas indígenas no se considera exclusivo del último ciclo de la secundaria, sino que, por lo general, también suele proponerse y abordarse en los primeros años¹⁶. En segunda instancia, el análisis de la ponderación que hacen los/as docentes de determinadas prácticas de enseñanza está orientado a prefigurar modos en los que las literaturas indígenas –tal como fueron definidas en el marco teórico– pueden ser abordadas en las aulas. Para esto, se delinearán aquí algunas posibilidades y en el apartado que sigue se pondrán en correlación las prácticas de enseñanza literaria más elegidas con los recorridos de lectura propuestos.

A continuación, se presenta un gráfico con las respuestas obtenidas a la pregunta 7.

7. De las siguientes prácticas de enseñanza de literatura en el ciclo orientado de la secundaria, ¿cuáles son las tres que te parecen más importantes tener en cuenta?

46 respuestas

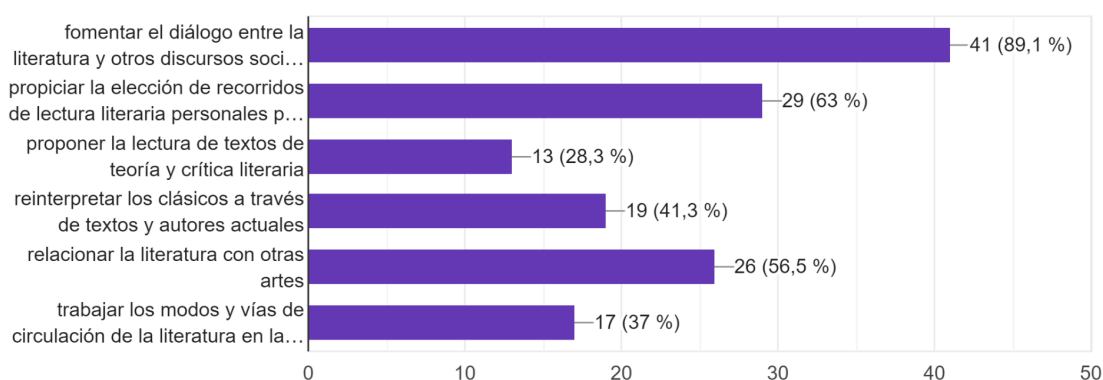


Gráfico 1: Prácticas de enseñanza literaria del Ciclo Orientado.

De la visualización de los datos, se observa que la práctica de enseñanza más elegida para el Orientado es “fomentar el diálogo entre la literatura y otros discursos sociales”, seguida por “propiciar la elección de recorridos de lectura literaria personales por parte de las y los estudiantes”. En tercer lugar se registra “relacionar la literatura con otras artes”. Ahora bien, ¿de qué manera pueden incluirse las literaturas indígenas para interpelar lo que las y los docentes consideran importante potenciar en los últimos años de la secundaria? ¿Qué problemáticas convocan estas literaturas?

Comencemos con una pregunta concerniente a la práctica más elegida: ¿qué tipo de diálogos con otros discursos sociales habilita la lectura de literaturas indígenas?

¹⁶ Sin embargo, el tratamiento en los distintos momentos no debería ser el mismo, tal como se planteó en el apartado La didáctica de la literatura en el nivel secundario.

Para ensayar una respuesta, podemos apelar a las palabras de la escritora y teórica mapuche Maribel Mora Curriao (2013). Esta autora señala que la permanencia en los márgenes y la omisión en los sistemas literarios nacionales de las literaturas indígenas se encuentra en correlación con la situación marginal en términos sociales, políticos y económicos que atraviesan los pueblos originarios desde la conquista hasta la actualidad: “Hablar de literaturas indígenas no solo es hablar de espacios simbólicos, es también hablar de pueblos, territorios y fronteras nacionales” (Mora Curriao, 2013, p.47). En este sentido, leer, hablar y escribir sobre literaturas indígenas en la escuela secundaria conlleva necesariamente la responsabilidad de explicitar el sistema de opresión en el que estas literaturas se producen y en el que se encuentran los/as escritores indígenas y sus comunidades, para lo cual resulta insoslayable su lectura en permanente diálogo y discusión con otros discursos sociales: el histórico, el político, el de los medios de comunicación, etc. En efecto, es posible rastrear en algunas obras esta discusión desde las voces indígenas y desde distintos géneros literarios, como la poesía y el ensayo autobiográfico. Por ejemplo, el poema “I.N.E. (Indio no estandarizado)” del poeta mapuche David Aníñir Guillitraro (2019), discute las representaciones racistas de lo indígena en la sociedad chilena; el ensayo biográfico *Recado confidencial a los chilenos*, de Elicura Chihuailaf (1999), propone un *nvtram* o conversación con la sociedad chilena desde la empatía y cercanía con un otro mapuche, mientras que *Kúme Miawmi/Andás bien*, de Liliana Ancalao Meli (2014) –escritora mapuche-tehuelche– revisa la historia oficial de la conquista del desierto poniendo énfasis en la resistencia indígena y en la pervivencia de la cultura y de la lengua mapuches. Por su parte, en *Soy una maldita salvaje* (1976), la escritora innui Antane Kapesch da testimonio de las consecuencias del colonialismo, el extractivismo y el contacto con el hombre blanco, además de poner en cuestión la categoría de “salvaje”. Se trata de miradas indígenas contemporáneas que actualizan discusiones en torno a los sistemas de opresión a los que se refiere Mora Curriao, y cuestionan la historia oficial de los Estados nacionales desde la experiencia individual y comunitaria.

Retomando el análisis de las respuestas obtenidas, si bien la práctica de enseñanza literaria “reinterpretar los clásicos a través de textos y autores actuales” no fue de las más seleccionadas, se registraron estrategias relevadas en la pregunta 8 que refieren a los diálogos y remisiones –en ambas direcciones– entre la literatura actual y los clásicos como un criterio posible para organizar las propuestas didácticas:

“Suelo tomar obras clásicas para que los y las estudiantes los puedan vincular con el contexto social y cultural actual, así como con diferentes géneros literarios emergentes y sus autores.”

“Trabajar textos más actuales para relacionarlos con los clásicos.”

Este modo de organizar las lecturas y de proponer el trabajo en las aulas resulta productivo para reflexionar sobre el tratamiento didáctico de las literaturas indígenas en diálogo con los clásicos. La pregunta que resulta necesario formular es cuáles son los diálogos posibles, teniendo en cuenta que –retomando a Mora Curriao– las literaturas indígenas se encuentran en los márgenes de los sistemas literarios nacionales, mientras que los clásicos se ubican en el centro y conforman el canon. En esta dirección, Violeta Percia (2019) reflexiona de manera más amplia sobre el lugar marginal de la palabra indígena en Argentina:

Particularmente en la Argentina, la casi completa exclusión de la palabra amerindia del canon literario por un lado evidencia, es cierto, un equívoco surgido de las tensiones entre oralidad y escritura; pero por otro, muestra el sojuzgamiento de un modelo cultural que sigue ubicando el pensamiento indígena como cosa del pasado, en los límites entre la etnología y la lingüística. (p. 135)

En el caso de la literatura argentina, clásicos como el *Martín Fierro*, *El Matadero* y el *Facundo* están fuertemente ligados a los procesos de construcción del Estado nacional. En su libro *Dar para leer*, Paula Labeur (2019) define a los clásicos escolares de la siguiente manera:

De la mano de programas oficiales y de sugerencias de lineamientos curriculares, por la lectura académica que se hace de ellos, porque son parte de las lecturas que lxs docentes de la escuela secundaria hacen porque son lectorxs apasionadxs, por las selecciones de editoriales escolares, algunos textos llegan a las horas de Lengua y Literatura de la escuela media y allí se quedan. (...) Resisten reformas curriculares, modificaciones de programas; dialogan con nuevos criterios de selección de textos y se reacomodan en otros modos de leer. Son, por eso, clásicos escolares. Textos de larga y sinuosa trayectoria en la escuela, textos que lxs docentes eligen «dar para leer» una y otra vez, textos que en cada una de estas lecturas van adquiriendo nuevas modulaciones al tiempo que se configuran como «lo que hay que leer» en la escuela media. (p. 31)

En los clásicos escolares de la literatura argentina es posible rastrear miradas sobre lo indígena que contribuyen a entender la historia de sometimiento después de la colonia, ya en el marco del Estado nación, y que pueden contrastarse con literatura actual en la que lo/as escritores/as indígenas toman la palabra sobre su propia experiencia histórica pasada y presente. Siguiendo la idea de Labeur de que los clásicos están abiertos a nuevas modulaciones, la lectura de literaturas indígenas configura y propone un nuevo diálogo, bajo un prisma que posiciona a los pueblos indígenas como actores sociales –de aquellos tiempos y de estos– y como voces

literarias de la actualidad que revisan el pasado y así discuten la historia, incluyendo, por supuesto, la historia de la literatura y el lugar de las voces indígenas en ella. En el mismo sentido, estas nuevas modulaciones abren la reflexión sobre las obras y los/as autores/as que trascienden y que constituyen los grandes nombres de la literatura nacional.

Por otro lado, –y como señalamos al referirnos a los ensayos autobiográficos– las literaturas indígenas denuncian, desde los testimonios en primera persona, la historia oficial de exterminio e invisibilización de los pueblos originarios, echando luz sobre los procesos de descubrimiento y reencuentro con la propia identidad indígena, devenires que pueden rastrearse en la producción literaria de varios/as poetas contemporáneos/as. En el prólogo a la reedición de su poemario *Tejido con lana cruda/Züwen karükal mew* (2020), Liliana Ancalao Meli presenta sus poemas de este modo:

Son poemas escritos durante mi vivir en las décadas de los ochenta y los noventa, en el tiempo que ahora veo como un torbellino (...) Mirar. Leer. Hacer. Descuidar. Caminar. Descubrirme mapuche. (...)
Yo ya sabía que tenía parientes *paisanos*, lo que descubrí en esos años es que esos parientes eran *mapuche*. Mucho conversé, mucho leí y anduve, queriendo saber más de mis raíces en el contexto cultural de esos años. (p. 9, el subrayado es de la autora.)

En contrapunto con este prólogo, el poema “Yo no tuve una abuela” de la escritora mapuche Viviana Ayilef (2020) da cuenta de la interrupción de la transmisión cultural y lingüística, y de las huellas de este proceso. El poema comienza de esta manera: “Yo no tuve una abuela/fogón de relatos/ollitas humeantes/telar que congregate.”; y más adelante continúa: “No sé cómo presentarme./Abro la boca y se traba el *tuwün*, balbuceo el *kupalme*./No puedo hacer *pentukun*./Tengo, sin embargo, don de la palabra.”¹⁷

En cuanto a la relación entre la literatura y otras artes –otra de las prácticas de enseñanza más elegidas en la encuesta–, los/as docentes mencionaron distintas estrategias: analizar transposiciones filmicas; partir de una película, canción o pintura; proponer que el grupo de estudiantes plasme sus versiones en otros lenguajes artísticos (por ejemplo, producir un fanzine); e incluso encarar proyectos interdisciplinarios con la asignatura Artes visuales. Nos centramos aquí en un vínculo posible que interesa porque se encuentra en la base de las poéticas indígenas de la palabra: la relación de la poesía indígena con el canto, concebido por muchas culturas originarias como un modo de comunicación con el mundo natural y espiritual que permite intervenir en él: curar una enfermedad, alejar a un espíritu, convocar a otros,

¹⁷ *Tuwün* es el lugar de origen, tanto personal como del linaje familiar; *kupalme* es la ascendencia familiar y *pentukun*, el saludo formal mapuche que incluye una conversación protocolar, con preguntas sobre la familia del/la interlocutor/a.

en suma, comunicarse con las fuerzas y los seres de la naturaleza. Así, a contrapelo de la visión eurocéntrica, en la que canto y poesía están unidas en una instancia primitiva de lo poético –acorde con una visión lineal de la historia donde las formas evolucionan hacia otras más “modernas”–, las poéticas indígenas discuten esta temporalidad occidental y persisten en la identificación de la poesía con el canto, tal como afirma en el prólogo de su poemario bilingüe quechua-español Sandro Rodríguez Kunturi, escritor diaguita-calchaquí:

Recuperé con estos sonidos [del quechua] la mirada del mundo andino, la familia, la identidad y mi ser-estar en este mundo.
Aquí, *canto con esas voces*, para compartir como un tesoro; el tiempo circular en el que todo tiene vida y que ha conseguido superar el antropocentrismo. Esta sabiduría ancestral, que está centrada en el otro. (p. 10, el subrayado es mío.)

El canto, que mantiene la fuerza de lo oral –es decir, de la palabra pronunciada– y que, además, se concibe como un acto en comunidad (“canto con esas voces”), no es concebido en estas literaturas como un estadio primitivo de lo poético, anterior a formas estéticas más elevadas pensadas desde la escritura, y por lo tanto, desde el espacio de la página. Por el contrario, canto y poesía se enlazan en un vínculo que, en tanto base de las poéticas indígenas de la palabra¹⁸, los/as poetas indígenas retoman, recuperan y actualizan en sus escrituras como relación viva y vigente, que trasciende el espacio de la página y se proyecta hacia el espacio que nos rodea, interviniendo en él en tanto territorio natural y espiritual, e incluso, reparándolo a través de la palabra.

Para finalizar esta sección, haremos referencia a la segunda práctica de enseñanza más elegida: propiciar la construcción de itinerarios personales de lectura por parte de las y los estudiantes. Dos respuestas precisaron estrategias en relación con ella:

“Lectura compartida de literatura, con comentarios, envíos y recomendaciones para futuras lecturas”

“Trabajar con diferentes reseñas/contratapas para que les estudiantes seleccionen el corpus”.

Esta práctica se enmarca en la promoción de la lectura como uno de los objetivos de la enseñanza literaria, entendida no como una “desescolarización” de la lectura en el aula –lo que supondría que no hay mediación entre textos y lectores, y que el vínculo entre ambos es natural–, sino más cercana al concepto de *envío*, entendido

¹⁸ De este modo sería posible también resignificar las canciones folclóricas, como continuidad –con sus complejidades, mestizajes y vaivenes– de las poéticas indígenas.

como “interpelaciones que recurren a textos que no se ‘enseñarán’ ni se incluirán en la evaluación, pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos” (Gerbaudo, 2021, p. 15), concepto que restituye el lugar de los/as docentes como mediadores de la lectura.

Respecto a esta práctica de enseñanza, está claro que sin circulación de literaturas indígenas (primero entre los/as mismos/as docentes) no hay posibilidad de remitir a ellas y mucho menos esperar que los itinerarios personales de lectura de los/as estudiantes las incluyan. Precisamente en esta dirección, el siguiente apartado se ocupa de explicitar qué autores y textos literarios considerados por los/as docentes como literaturas indígenas ingresan en las aulas de Lengua y Literatura.

Literaturas indígenas en la secundaria: corpus literario

Una mirada sobre las respuestas obtenidas en la pregunta 10 del cuestionario permite esbozar una aproximación a lo que las y los docentes consultados entienden por literaturas indígenas. Esto interesa ya que, como se señaló en el marco teórico, desde los estudios literarios esta etiqueta es reciente y no está exenta de discusiones entre los/as mismos/as escritores/as que se reconocen como indígenas. Por otro lado, más allá de la referencia a “literatura de pueblos originarios” en los NAP y en algunos diseños curriculares (mencionados en la fundamentación de este trabajo), esta denominación no es frecuente en materiales educativos y manuales escolares, ni en artículos sobre didáctica de la literatura, por lo que se presume que no es un modo de clasificar y organizar “escolarmente” las lecturas en las clases de Lengua y Literatura (como sí lo son, por ejemplo, la “literatura latinoamericana” o la “literatura argentina”). La pregunta que orienta este análisis es qué textos y autores considerados por las y los docentes como literatura de pueblos originarios circulan en sus aulas en la secundaria.

Como punto de partida, el 50% de los/as participantes de la encuesta manifestó haber propuesto alguna vez la lectura de literaturas indígenas. El gráfico a continuación permite visualizar que estas literaturas no constituyen lecturas exclusivas del Ciclo Orientado.

9. ¿Alguna vez incluiste textos de escritores indígenas en tus clases?

46 respuestas

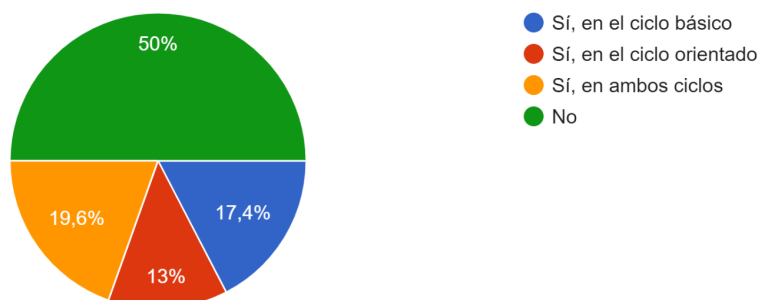


Gráfico 2: Porcentaje de docentes encuestados que manifiesta haber propuesto la lectura de literaturas indígenas en la secundaria.

En la pregunta 10 los/as participantes precisaron qué autores y/o textos incluyeron, y en qué géneros literarios se inscriben. De este modo, explicitaron un corpus que permite relevar qué entienden por literaturas indígenas sin esperar que, necesariamente, coincidan con los criterios y corpus conformados por la crítica literaria. Más bien, la mirada docente aporta al diálogo desde un anclaje diferente al de las discusiones desde los estudios literarios, ya que se trata de perspectivas situadas teniendo en cuenta la circulación de esta literatura en un contexto específico (la escuela), y posicionadas desde una mirada sobre la literatura centrada en su enseñanza.

Para procesar estas respuestas se tomaron las que hacen referencia tanto a lecturas del Ciclo Básico como del Orientado, ya que lo central aquí es pensar la etiqueta “literaturas indígenas” en la secundaria, más allá del año escolar en el que sea leída. Además, las respuestas obtenidas se analizan en cruce con manuales escolares, colecciones de literatura, catálogos de los planes de lectura, entre otros “dispositivos” que inciden en el ingreso de literatura en la escuela.

Así, un primer grupo de respuestas (que representa casi un tercio del total y resultó la más repetida) se organiza en relación con la propuesta de lectura de “mitos de origen”, “mitología latinoamericana” y “leyendas” como título del corpus relacionado con literaturas indígenas. En estos casos no se precisa a qué mitos o leyendas se refieren ni de qué pueblos¹⁹, tampoco se mencionan las fuentes de las que se toman las versiones seleccionadas.

La conformación de un corpus de mitos y leyendas para su lectura en la secundaria constituye una propuesta tradicional, presente en los diseños curriculares de CABA para primer año del Ciclo Básico (en relación con la lectura de textos de origen oral), y

¹⁹ La excepción son las respuestas de docentes de provincias de la Patagonia (no incluidas en el procesamiento de los datos para este trabajo), que sí especifican y refieren a los pueblos mapuche y tehuelche en relación con estos géneros.

de provincia de Buenos Aires (en relación con la cosmovisión mítica) para 4to año del Ciclo Superior²⁰. Asimismo, constituye una selección de lecturas recurrentes en manuales escolares. En su tesis –ya mencionada en este trabajo–, Mariano Dubin (2019) refiere a la jerarquización de los mitos como literatura que da cuenta de un estadio del pensamiento humano previo a la racionalidad científica, que aportaría explicaciones validadas acerca del universo y los fenómenos naturales, versus las explicaciones “ficcionalas” del mito como sistema de pensamiento arcaico. Su trabajo también señala que esta literatura es tratada como “inferior” o “infantil”, en consonancia con el proceso de infantilización de los pueblos originarios y de sus sistemas de creencias. En efecto, un repaso por el tratamiento teórico de los mitos en algunos manuales de Literatura para 4to año de secundaria, da cuenta de ello:

Hablar de mitos es hablar de orígenes. Los mitos nacen en el seno de una cultura o comunidad con el fin de explicar sus orígenes de un modo no racional; y es solo dentro del sistema de creencias de esa comunidad que el mito tiene sentido. (*Literatura IV*, Mandioca, 2013, p. 26.)

En la actualidad, con los adelantos científicos y tecnológicos, las preguntas sobre el origen de la lluvia y del trueno o sobre cómo se produce el movimiento de los astros nos parecen fáciles de responder. Sin embargo, para los pueblos antiguos estas cuestiones resultaban inexplicables. A través de ciertos relatos, intentaron aclarar los misterios de los ciclos de la vida y de la muerte, y explicar cómo comenzaron a existir todas las cosas (...). (*Literatura IV*, Santillana, Saberes clave, 2010, p. 18.)

El hombre siempre ha tenido la necesidad de conocer y dominar el mundo. En las primeras etapas de la humanidad, así como en las primeras fases de la evolución de una persona, la falta de conocimientos lleva a la construcción de explicaciones que apelan a la intervención de fuerzas o seres sobrenaturales. (...) (*Literatura IV*, Longseller, Serie Enfoques, 2015, p.27.)

La primera cita afirma que los mitos tienen sentido “solo dentro del sistema de creencias de esa comunidad” que le dio origen. Sin embargo, desde una perspectiva que considera la circulación actual de muchos de estos relatos, se puede observar que rebasan los límites de una comunidad a través de la migración, extendiéndose a zonas urbanas, a población que no necesariamente se reconoce como perteneciente a un pueblo originario y entre quienes muchos mitos y leyendas siguen operando como explicaciones válidas. En efecto, los mitos y leyendas aparecen en los manuales despojados de su actualidad, referidos como expresiones propias de pueblos del pasado, “no civilizados”, por lo que se trabajan sin conexión con la circulación y los

²⁰ Si bien esta inclusión en distintos momentos de la escolaridad supone diferencias en las propuestas de enseñanza, no está clara la progresión que se propone en algunos libros de texto consultados. Queda pendiente para trabajos futuros indagar en esta posible línea de trabajo.

sentidos de estos relatos en el presente. Por su parte, las dos últimas citas extraídas de manuales refuerzan la mirada infantilizadora de los pueblos originarios (y, por lo tanto, de sus producciones orales míticas) al poner en paralelo la evolución de la humanidad con la de una persona, y la dirección teleológica de esa evolución hacia la racionalización –y, si extendemos la analogía al campo literario, hacia géneros modernos.

En cuanto al género leyenda, también se ha señalado el hecho de que en los manuales de Literatura se lo vincula a relatos de pueblos originarios, mientras que, en términos generales, la mitología aparece ligada al mundo griego (Dubin, 2019). Por otra parte, en los textos explicativos de los manuales que acompañan las lecturas se evidencia la confusión teórica entre leyenda y mito –lo que demuestra la necesidad de clasificarlos y diferenciarlos para los fines escolares– que conduce a una yuxtaposición entre uno y otro. Aún más, sucede muchas veces que los textos elegidos como lecturas del género leyenda entran en contradicción con las definiciones provistas, ya que podrían clasificarse perfectamente como mitos²¹. En este sentido, parece operar una jerarquización entre culturas que se traslada a la valoración de la literatura, y que posiciona a las leyendas –identificadas con los pueblos originarios– en un nivel inferior respecto a los mitos –asociados a la cultura griega, o a lo sumo, a las grandes civilizaciones americanas, en particular, la civilización maya–.

En definitiva, la clasificación de estos géneros como parte de la literatura indígena por parte de algunos/as docentes encuestados/as, sumado a la presencia de este corpus en manuales escolares, da cuenta de que son géneros muy presentes en la enseñanza literaria y, a la vez, cristalizados en cuanto a su tratamiento didáctico en los libros de texto. Esta cristalización tal vez contribuya a reforzar una mirada sobre las literaturas indígenas como cosa del pasado, sin conexión ni continuidad con el presente en, por lo menos, dos sentidos: por un lado, las explicaciones de los orígenes que proponen los mitos y leyendas ya no operarían en el presente (ya que hoy se cuenta con explicaciones científicas validadas); por otro lado, se conciben como relatos que solo circulan en comunidades lejanas en el tiempo (pasado) y en el espacio (rurales, sin relación con los contextos urbanos). Esta concepción de los mitos y las leyendas coincide con –y probablemente se deriva de– la forma limitada de concebir lo indígena en Argentina, asociado a grupos social y territorialmente aislados en entornos rurales, por lo que los territorios urbanos no se reconocen como espacios donde las problemáticas indígenas (y, agregamos, sus producciones literarias) tienen cabida (Hecht et al., 2015). Además, al no operar en ellas la categoría de autor/a, ya

²¹ Es el caso de “Las barbas del ñire”, presentado como una leyenda mapuche en *Literatura IV* de la editorial Santillana (2010, p. 39), pero que, claramente, está situada en un tiempo ahistórico, anterior al tiempo humano, característica que se explicita más adelante en el mismo manual como un rasgo propio del mito, que permite diferenciarlo de la leyenda (p. 48).

que se trata de producciones orales, anónimas y colectivas, no estarían en el mismo nivel que la literatura occidental.

Un segundo grupo de respuestas aportadas por docentes se organiza en torno a la referencia a grandes obras escritas en la época colonial: el *Popol vuh*, *Chilam Balam*, y las crónicas del Inca Garcilaso, este último señalado como exponente de “la idea del mestizaje cultural” (respuesta textual del cuestionario). Respecto a este corpus, se destaca el *Popol vuh* en tanto texto que ha sido adaptado para su uso escolar a través de la mediación de manuales de literatura. Así, los libros de texto ofrecen una selección del mismo, actividades en torno a su lectura y una variedad de textos no literarios sobre esta obra para trabajar el contenido “cosmovisión mítica precolombina” en 4to año de la provincia de Buenos Aires.

En efecto, de los cinco manuales de Literatura para ese año que se consultaron, el *Popol Vuh* aparece en tres de ellos²². Esta presencia en manuales puede interpretarse desde distintos ángulos, por un lado el económico, ya que su reproducción no requiere el pago de derechos de autor por parte de las editoriales, pero también de otro orden, ya que el *Popol Vuh* es un texto posicionado como una obra vasta, monumental y representativa de la cultura maya, que se erige como la versión latinoamericana de *La Odisea* o *La Ilíada*, grandes obras griegas y modelos de textos míticos clásicos con los que el *Popol Vuh* es leído en serie²³. Es posible, por lo tanto, que la mediación de los manuales, con el recorte del texto (en los tres casos se trata del mismo fragmento: la creación del mundo y las cuatro creaciones del hombre) y los recursos que ofrecen, contribuya con su elección para abordar la cosmovisión mítica. Además, esta operación de mediación de los manuales “escolariza” la obra, simplificando su contexto de producción en cuanto al rol de frailes y nativos, el lugar de la evangelización en los procesos de escritura alfabética en lenguas indígenas en la colonia, las traducciones del quiché al español (mediadas por la traducción al francés) y la circulación de esta obra hasta la actualidad²⁴.

La inclusión del *Popol Vuh*, único texto considerado en la encuesta como exclusivo del Ciclo Orientado, exhibe la incidencia de la historiografía literaria en el corpus de lecturas escolares, a través de la incorporación de un texto de la llamada “literatura precolombina”. Esta denominación, forjada a fines del siglo XIX en paralelo con la de “literatura hispano/latinoamericana”, designa producciones de culturas indígenas, escritas durante la colonia –ya que suponen una escritura alfabética, tanto en castellano como en las lenguas originarias– y construidas desde los estudios literarios

²² Se incluye en: *Literatura IV Santillana*, Saberes clave (2010), *Literatura IV Maipue* (2011) y *Literatura 4 Mandioca*, Serie Llaves Más (2016).

²³ También es frecuente en los manuales la comparación del *Popol Vuh* con la Biblia, tanto en los textos explicativos que lo acompañan como en las actividades que se proponen. Este paralelismo fue observado desde los primeros estudios críticos del texto, y da cuenta de la influencia del pensamiento cristiano en la versión escrita que persiste hasta la actualidad.

²⁴ Para profundizar en la complejidad de esta obra se puede recurrir a la “Introducción” de la edición en español del *Popol Vuh*, de Adrian Recinos.

como un primer estadio de la “literatura latinoamericana”. Esta construcción teórica está atravesada por el español como lengua hegemónica y por la delimitación de un territorio (con tensiones respecto a la inclusión geográfica de lo “hispano”) que, de acuerdo con Walter Mignolo (1996), se realiza desde una perspectiva criolla que explica el lugar “precolombino” asignado a las producciones literarias orales y en lenguas indígenas, y que en líneas generales persiste hasta hoy.

El tercer grupo de respuestas frecuentes se caracteriza por la mención de un género que resulta central en las producciones de escritores y escritoras indígenas actuales: la poesía. Si bien en la mayoría de los casos no se especifican autores, en dos respuestas se precisa esta referencia. Por un lado, se menciona la “lírica náhuatl precolombina”, representada por el poeta Nezahualcóyotl. Algunos poemas de este autor y de otros de su tiempo han sido recuperados por Miguel León Portilla a partir de la traducción y el estudio del manuscrito conocido como *Colección de cantares mexicanos*, que resultó en la publicación de *Trece poetas del mundo azteca* en 1967, que desde entonces cuenta con numerosas reediciones.

Por otro lado, se citaron poetas contemporáneos como Liliana Ancalao, David Añiñir y Elicura Chihuailaf (todos ellos del pueblo mapuche), y Natalia Toledo (poeta zapoteca). Estos autores/as cobraron mayor visibilización en los últimos años gracias a la difusión y circulación de sus obras. Chihuailaf recibió el Premio Nacional de Literatura de Chile en 2020, Añiñir fue publicado recientemente por una editorial argentina (editorial Borde Perdido, 2019) y el poemario *Tejido con lana cruda/Züwen karükal mew* de Liliana Ancalao (publicado por primera vez en 2010 y reeditado en 2021) es parte de la dotación de libros que el Plan Nacional de Lecturas del Ministerio de Educación de la Nación entregó en las secundarias del país en 2021. Además, algunos poemas de esta autora también han sido incluidos en materiales didácticos producidos durante la pandemia por Covid-19²⁵. A esto se suma el interés creciente de los estudios literarios respecto a la producción poética de estos y otros autores indígenas contemporáneos, y su lectura en espacios de formación en literatura²⁶.

Un cuarto grupo de respuestas gira en torno a la referencia concreta a determinadas antologías o colecciones. En este sentido, se mencionaron “unas coplas de una recopilación de un libro que traje de Jujuy” y “narraciones orales compiladas por Battini y antología de Colombres”. Estos títulos aluden a producciones literarias orales y anónimas de las provincias recopiladas por una figura de “mediador cultural” (una lingüista y un antropólogo), caracterizadas por su contenido regional, popular y mestizo que, en el segundo caso, dialoga con el género leyendas²⁷. La investigadora

²⁵ Se encuentra, por ejemplo, en *Estudiar y aprender*, 4to año, Tomo 2. Ministerio de Educación de GCBA, 2021.

²⁶ Un ejemplo es el seminario sobre poesía indígena contemporánea de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dictado por Violeta Percia desde 2019.

²⁷ Cabe recordar que en algunas jurisdicciones los diseños curriculares incluyen la referencia a lectura de literatura regional que, en muchos casos, puede incluir este tipo de compilaciones, obras de autores de la provincia, y también de escritores/as de pueblos originarios.

Berta Vidal de Battini recopiló entre 1931 y 1978 numerosas historias orales en los diez tomos de sus *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Algunos de estos relatos fueron seleccionados para conformar dos antologías para el Ciclo Básico en CABA: *Viajar y contar* y *De espantos y aparecidos*²⁸. Por su parte, las antologías de Adolfo Colombres suelen formar parte de las bibliotecas escolares, sobre todo las publicadas por Colihue, una editorial que ofrece una variedad de colecciones dirigidas al ámbito escolar. En ambos casos se trata de dos referentes de la difusión de lo que se conoce como “literatura folclórica”, una categorización que remite a lo criollo, que incluye elementos indígenas mezclados con elementos de raíz hispánica. En relación con estas antologías, Gustavo Bombini (2001) se refiere al ingreso de “algunos materiales provenientes de la cultura oral tradicional y también de tipo regional oral y escrita” (p.5) como parte de la apertura del canon escolar producida en los años 80. Al respecto, afirma que:

[El ingreso de estos materiales] está particularmente propiciado (...) desde diversos diseños curriculares provinciales que incluyen fundamentalmente autores de origen local, cuyas ficciones se refieren a mundos representados, que están relacionados con las distintas regiones y provincias de nuestro país y tienen su correlato en diversos libros de texto y antologías que recopilan este tipo de literatura. (Bombini, 2001, p. 5)

Dentro de este grupo de respuestas se mencionó también la colección *Con nuestra voz* (2015), realizada por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y el Plan Nacional de Lecturas del Ministerio de Educación de la Nación. Si bien no está pensada especialmente para su uso didáctico en la escuela –aunque sí para su circulación en ella y, en particular, en la modalidad EIB²⁹–, la colección es referenciada por algunos/as docentes. Organizada en tomos según las regiones del país, reúne textos plurilingües producidos por estudiantes, docentes, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas, buscando así representar la diversidad cultural y lingüística de Argentina³⁰. En su introducción se presenta sosteniendo que “Su lectura nos permitirá conocernos más profundamente, a la vez que nos reconocemos como un país diverso, que recupera las voces ancestrales y las actuales, dándoles a cada una un espacio propio.” (p. 5). Se caracteriza por la actualidad de los textos que reúne y su calidad de situados: cada uno está acompañado por la referencia al lugar en el que se recopiló (y, si corresponde, el establecimiento educativo) y los nombres de las personas que crean y/o retransmiten

²⁸ Ambos se encuentran disponibles para su descarga en la Biblioteca Digital del GCBA: <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/>

²⁹ Esta modalidad –reconocida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)– está destinada a “minorías étnicas” y no a población general, a población indígena en contextos urbanos ni a población migrante. (Hecht et al., 2015).

³⁰ La colección *Con nuestra voz* se encuentra disponible en formato digital en el Portal Educar: <https://www.educ.ar/recursos/152735/con-nuestra-voz>

las historias incluidas. Además, cada tomo organiza los textos con tres símbolos que distinguen aquellos en los que el uso de la palabra es informativo (recetas, cartas, explicaciones); aquellos en los que la palabra es objeto de juego y búsqueda estética (poemas, canciones, adivinanzas, etc.); y aquellos en los que se narra una historia, desde testimonios históricos, fábulas, leyendas y cuentos de autor, etc. Este modo de organización visibiliza un aspecto ya señalado desde la lingüística antropológica (Golluscio, 2006; Messineo, 2014; Etacore y Durante, 2016): la existencia de una variedad de géneros orales que circulan entre las comunidades indígenas, que rebasan la idea de leyenda y mito como las únicas producciones de los pueblos originarios.

Respecto a las colecciones y antologías, varios trabajos (Pionetti, 2014; Piacenza, 2015; Curutchet, 2015) han señalado el rol que tienen tanto en la circulación de la literatura y de lo literario en la escuela, como en la introducción de nuevos modos de leer, ya que, en muchos casos, presentan “repertorios” innovadores que se instalan en la enseñanza literaria en un determinado momento histórico y que, incluso, pueden configurar y reconfigurar el canon escolar.

Finalmente, algunas respuestas mencionan escritores que las y los docentes que participaron del cuestionario llevan a las aulas y cuya producción literaria identifican como “literatura indígena”. Así, por un lado, se mencionó a Arguedas, un autor que abre la referencia hacia la llamada “literatura indigenista”, que tiene presencia en algunos recorridos sobre cosmovisión mítica propuestos en manuales. Por otro lado, se menciona a Adela Zamudio, escritora boliviana de principios del siglo XX, referente del feminismo, y a Domitila Barrios –también de Bolivia–, mujer minera cuyo testimonio de vida fue publicado en el libro *Si me permiten hablar* (Viezzler, 1978). Estas últimas dos autoras no canónicas se inscriben en un corpus de lectura feminista y decolonial y se destacan entre las respuestas por representar, aunque sea de forma minoritaria en este cuestionario, un mecanismo de inclusión de textos en la escuela que corre por una vía diferente a los textos, géneros y autores/as ya mencionados. Se trata de lecturas personales por parte de docentes, es decir, lecturas llevadas al aula, no mediadas por manuales u otros materiales didácticos, ni por su pertenencia al canon escolar.

Para contar con un panorama respecto a las fuentes de donde se toman los textos que ingresan a las aulas, se presentan los datos arrojados por la pregunta 12 del cuestionario:

12. Si tu respuesta fue “Sí”, ¿utilizaste alguno de los siguientes materiales de referencia? (Se puede marcar más de una opción.)

46 respuestas

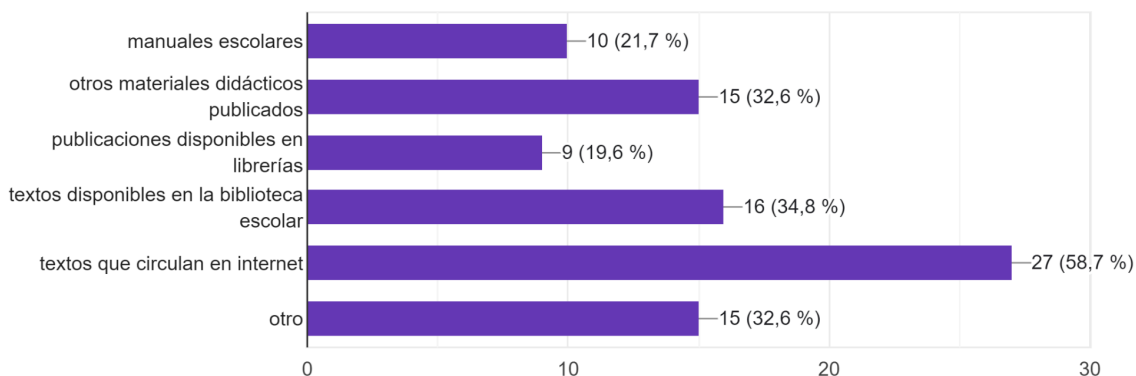


Gráfico 3: Materiales de referencia de donde los/as docentes toman los textos de literaturas indígenas.

Internet se erige en esta encuesta como el espacio de consulta más recurrente para la conformación de estos corpus. Por otro lado, se destaca el rol de la biblioteca escolar, –y por lo tanto, de las dotaciones de los planes de lectura– como instrumentos para la circulación de literatura en el aula. La categoría “otro” –bastante elegida pero poco precisada en las respuestas a la siguiente pregunta, que lo solicitaba– está conformada por la búsqueda de material en editoriales independientes y en fuentes audiovisuales como entrevistas y documentales. Por último, cabe señalar que, si se consideran las opciones de materiales pensados específicamente para su uso en la escuela (manuales y otros materiales didácticos), se observa la relevancia de estos dispositivos como fuentes de referencia para las y los docentes.

En resumen, a partir de las respuestas obtenidas a la pregunta acerca de los autores/as, textos y géneros de literatura indígena que las y los docentes proponen en las aulas, se observa que prevalece una mirada sobre estas literaturas que las concibe de raíz oral, anónima, ligada al cuento regional, el mito y la leyenda, o bien a la literatura conocida como “precolombina” y estudiada con esa etiqueta desde el marco de la literatura latinoamericana (en tanto construcción teórica y recorte). Sin embargo, entre esta perspectiva dominante en las respuestas, asoma la concepción de la poesía como un género que aparece en varias menciones y que de hecho es, en la actualidad, el género más productivo de esta literatura emergente. En efecto, al consultar por los grupos de textos que a los/as docentes les gustaría incluir en sus clases, la poesía contemporánea resultó la opción más elegida, lo cual da cuenta de un interés aún cuando no se conozcan obras y autores/as.

15. En el ciclo orientado, ¿cuál de los siguientes grupos de textos de literatura indígena elegirías para trabajar?

46 respuestas

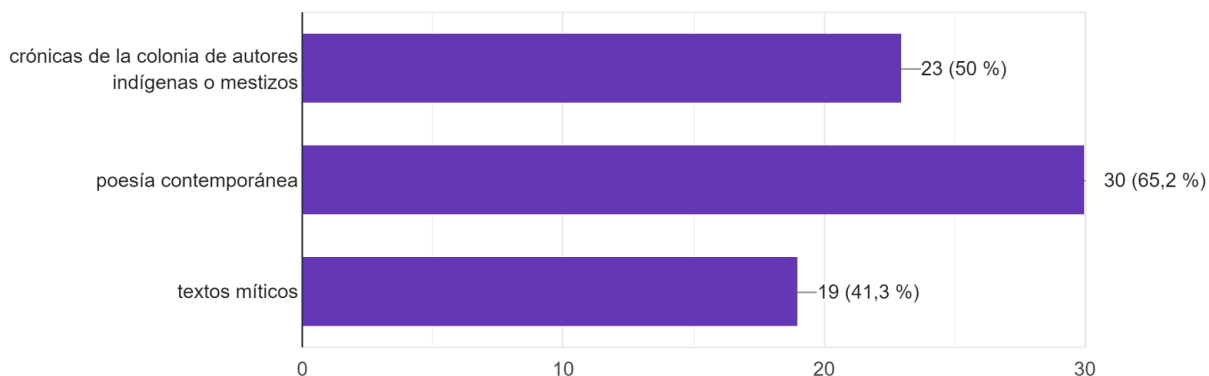


Gráfico 4: Grupos de textos en torno a literaturas indígenas que los/as docentes elegirían para incluir en sus clases.

En cuanto al corpus que circula, se observa que se encuentra mediado por mecanismos de inclusión heterogéneos, con un rol central de los manuales de literatura para mitos y leyendas, que ofrecen una selección de textos y propuestas para su tratamiento didáctico. En proporción menor, se registra cierta influencia de lecturas que comienzan a circular en los estudios literarios y sus espacios (artículos críticos, seminarios) así como en el mercado editorial independiente; la mediación de colecciones y antologías disponibles en las bibliotecas escolares y, por último, lecturas docentes que no forman parte del canon escolar. De todos modos, resulta un corpus limitado, en el que prevalece la remisión a géneros asociados a los pueblos indígenas (mitos, leyendas y cuentos populares) más que a determinados escritores/as y títulos, y en el que resulta muy reducida la remisión a autores/as contemporáneos/as. De hecho, resulta significativo que un tercio de las personas encuestadas haya manifestado no conocer autores de referencia.

Literaturas indígenas y recorridos literarios

Una vez definido el corpus de literatura indígena que las y los docentes encuestados/as ponen en circulación en sus clases, en este apartado analizaremos qué recorridos de lectura proponen a partir del procesamiento de la pregunta 11 del cuestionario: “¿Con qué otros textos o autores/as ponés en relación [el corpus de literatura indígena] o armás recorridos de lectura?”. Para ello, se presenta el relevamiento de los textos o autores/as que se leen en serie con mitos y leyendas, literatura precolombina, poesía de autores/as indígenas y textos de las antologías y

colecciones mencionadas. Si bien el análisis se centra en el Ciclo Orientado, también se recuperan respuestas relacionadas con el Ciclo Básico para observar las progresiones que las y los docentes señalan.

Antes de recuperar las respuestas, volveremos a las estrategias de enseñanza declaradas en la pregunta 8, en particular a un grupo centrado en los modos de organizar las lecturas literarias:

“Propongo itinerarios con algún tópico o temática que vincule lecturas de diferentes épocas y géneros. También organizo alguna constelación literaria.”

“Lectura en voz alta y su análisis de modo oral. Elegir un eje temático transversal a los diferentes tipos de géneros literarios y contextualizar con su marco histórico y social.”

“Lectura grupal, en voz alta, con debate/puesta en común (en general, con anclaje en ejes de la ESI). Escritura de textos de ficción o argumentativos, posteriores a la lectura.”

Estas estrategias dan cuenta de que la construcción de itinerarios de lectura constituye una decisión didáctica que las y los docentes suelen atender. Como se refirió en el marco teórico de este trabajo, los recorridos literarios proponen un modo de leer entre otros posibles, construyen sentidos en torno a los textos que forman parte de la selección, y se definen en función de los propósitos de enseñanza (Alonso y Tomassoni, 2022). Ahora bien, las respuestas a la pregunta 11 permiten reflexionar acerca de qué criterios orientan la construcción de recorridos de lectura que incluyan literaturas indígenas y qué diálogos con textos y autores no indígenas se propician.

A continuación, se presentan una serie de tablas con algunas respuestas significativas en torno a los recorridos literarios relacionados con los corpus construidos en el apartado anterior (pregunta 10 del cuestionario) para los dos ciclos de la secundaria.

Corpus: mitos y leyendas	
Recorrido para el CB	Recorrido para el CO
mitos de origen de diferentes culturas	Pienso que sería pertinente relacionarlos con autores característicos del Criollismo o con Domingo Faustino Sarmiento, como para visibilizar el contradiscurso, es decir, la perspectiva opuesta.

	<p>Mitologías europeas.</p> <p>Autores latinoamericanos que trabajen desde el indigenismo (Darío, Vargas Llosa, Rulfo).</p> <p>Con autores que recrean mitos: Galeano, Carpentier.</p>
--	--

Corpus: literatura precolombina	
Recorrido para el CB	Recorrido para el CO
	<p>Pienso que sería pertinente relacionarlos con autores característicos del Criollismo o con Domingo Faustino Sarmiento, como para visibilizar el contradiscurso, es decir, la perspectiva opuesta.</p> <p><i>Popol vuh</i> con la Biblia y otros mitos. El <i>Chilam balam</i> con predicciones de Nostradamus.</p>

Corpus: poesía de autores/as indígenas	
Recorrido para el CB	Recorrido para el CO
<p>Trabajo coplas con haikus. También con las letras del folclore.</p> <p>Trabajamos el problema de la identidad latinoamericana. A partir de la poesía náhuatl ensamblamos unos collages poéticos (segmentando y reordenando versos).</p> <p>En el marco de antologías de poesía.</p>	<p>Con los clásicos.</p> <p>Mitología clásica.</p> <p>En general lo trabajo como un espacio específico, pero en ocasiones lo he trabajado como "Poesía" y en ese caso fue trabajado como una opción de lectura dentro de un acervo grande de autores de poesía española, argentina y latinoamericana.</p> <p>Trabajamos la literatura, diversidad y el desafío de las minorías.</p>

Corpus: antologías y colecciones	
Recorrido para el CB	Recorrido para el CO
<p>Reescrituras con esos personajes de la mitología argentina de autores contemporáneos (Shua, Incardona).</p>	<p>En Literatura Latinoamericana, vinculo textos de diferentes épocas: poesía náhuatl, rioplatense con novelas como <i>La doncella roja</i> (LIJ) y <i>La mujer habitada</i> (G. Belli), canciones del último medio siglo. Incluso utilizo videos con narraciones orales tradicionales de diferentes culturas y programas antropológicos.</p>

Corpus: feminista y decolonialista	
Recorrido para el CB	Recorrido para el CO
Desde la mirada de Latinoamérica junto con La Revolución Mexicana, Mariano Azuela, Juan Rulfo, Alejo Carpentier y Augusto Roa Bastos ³¹ .	Con problemáticas feministas (en el caso de Domitila Barrios).

Las respuestas obtenidas pueden agruparse teniendo en cuenta los distintos criterios para su conformación. Así, podemos listar la siguiente clasificación:

- Recorridos en función de la lectura de literatura latinoamericana, dentro de la que se incluyen autores que escribieron desde el indigenismo, o bien desde una perspectiva que reivindica la identidad latinoamericana y los pueblos originarios, como es el caso de Eduardo Galeano. En este grupo se mencionan también a autores del *boom* y del realismo mágico.
- Recorridos que tienden puentes entre mitos y leyendas de distintas culturas. Como se mencionó en el apartado anterior, este cruce es frecuente en los manuales escolares para ambos ciclos de la secundaria.
- Recorridos en relación con la lectura de poesía. En estos casos se incluye a autores/as indígenas tanto de manera específica como en un acervo literario más amplio (el de la literatura latinoamericana y argentina).
- Recorridos en función de un tema o problema de la cultura: el feminismo, la identidad, las minorías.

Dentro de los recorridos explicitados podemos también identificar, por un lado, aquellos centrados en un mismo género (por ejemplo, cruzar mitología indígena con mitologías de otras culturas; leer poetas indígenas en el marco de una secuencia sobre poesía), y otros más novedosos, que proponen agrupamientos no tradicionales (por ejemplo, el cruce entre poesía indígena y mitología, o poesía náhuatl y novela). Al respecto, Alonso y Tomassoni (2022) señalan lo siguiente:

Al romper con las agrupaciones tradicionales (poemas de amor, cuentos latinoamericanos, escritores del siglo XX, etc) las experiencias de lectura se abren a nuevos significados, permiten poner en juego no solo el reconocimiento de formas y características comunes, sino también la imaginación y creatividad para aportar nuevas miradas sobre lo literario. (p. 11 y 12)

Establecer cruces entre poesía y mitos puede resultar significativo en tanto muchos/as escritores de pueblos originarios retoman en sus producciones el arte oral verbal de sus comunidades (es decir, mitos pero también muchos otros géneros

³¹ Referido para el Ciclo Básico, aunque se trata de un corpus del Orientado.

orales) por lo que es posible pensar los diálogos entre ambas discursividades desde una nueva perspectiva que reflexione, por ejemplo, sobre el tratamiento poético de la materia narrativa de un mito, o sobre la vigencia de los relatos míticos al ser reversionados o referidos en poemas actuales, como sucede en el poema 11 (bilingüe guaraní-español, del que transcribimos solo la traducción al español) de Susy Delgado (2005):

Un tizón/busco/para encender/la palabra./Y que vengan/Yacy Yateré,/Luisón y quien sea/el que esté caminando sin ruido/detrás de la casa/Un vasito de caña y algún cigarro/desea el Pombero/y es de buen corazón./Mas, debes huir/de Mala Visión,/nunca responderle./Ella es el demonio./Cuidado, no es bueno/que entre a tu casa.

Aún más, es posible que esta vigencia permita considerar a los seres míticos –como señala Violeta Percia al referirse a la poesía de Mikeas Sánchez, poeta ore (México) en cuya obra estos seres son protagonistas y se mantienen nombrados en lengua ore en la traducción al español– no como metáforas o personificaciones del mundo natural, sino como parte fundamental de la existencia indígena contemporánea, cuya mención “da cuenta de la comprensión ore de la vida, en función de una intimidad con la naturaleza y con los espíritus que moran o rigen en ella, proximidad que implica efectivamente lazos afectivos y de familia” (p. 480 y 481).

Por otro lado, uno de los recorridos literarios propuestos alude a la interpelación de la literatura indígena al criollismo, y por extensión, al corazón de la literatura argentina en su proceso de conformación. Esta propuesta permite recuperar el concepto de envío en las aulas de Literatura que plantea Analía Gerbaudo, ya no solo como interpelación a textos que no se enseñarán sino, de forma más amplia, como el gesto didáctico de emplear la teoría literaria para remitir a otras lecturas y visibilizar así los diálogos que entabla la literatura, tanto dentro de su campo como con otros textos de la cultura (Gerbaudo, 2021, p. 220):

Tal vez, entonces, por estos lares, la mejor teoría sobre la literatura y la mejor didáctica esté en su historia o, más concretamente, en la historia de sus travesías y de sus envíos, en la exhumación de sus imágenes tanto como de los restos desatendidos, aun en los textos ubicados en el centro del canon y especialmente, en los de los márgenes. (p. 167)

Desde esta mirada, interesa orientar la enseñanza hacia los interrogantes sobre el mundo que plantean los textos y leerlos desde un lugar que permita entender los debates y diálogos en los que participan. En este sentido, resulta relevante qué tema o

problema organiza los recorridos de lectura sugeridos y qué puentes se tienden con autores no indígenas.

Ahora bien, respecto a la lectura de literaturas indígenas, ¿qué problemáticas posibles señalan los/as docentes consultados/as? Las identidades, el feminismo, las minorías, el lugar de los pueblos originarios en la literatura argentina, y de forma más amplia, en el Estado nación argentino. A estos podríamos sumar otros posibles, por ejemplo, la representación en la literatura de la naturaleza y del territorio; el monolingüismo y plurilingüismo en la literatura latinoamericana y argentina, entre otros.

Naturaleza y territorio constituyen no solo un tópico recurrente entre varios poetas indígenas³², sino también el centro de una poética, tal como señala Humberto Ak'abal, escritor maya-k'iche':

Creo que luego de este largo ejercicio de escribir y escribir, de pronto me he encontrado a mí mismo identificado totalmente con la naturaleza. De modo que si mi vida o mi poesía tienen alguna poética, yo diría que es eso, la naturaleza, con su propio lenguaje. Yo lo único que hago es poner mi voz a su servicio. (21 de marzo 2010, blog Ginebra Magnolia)

La identificación entre las voces poéticas y la naturaleza –entendida como madre tierra y fuerzas naturales– aparece de diversos modos en poemas de distintos autores y autoras. En “Para sanarte vine, me habló el canelo”, de Elicura Chihualaf (1995), ya desde el título está enunciada la voz del Árbol del canelo –árbol sagrado del pueblo mapuche³³– en relación dialógica con la voz del poeta. Esta relación se sostiene a lo largo del poema y produce un enlace entre poeta y árbol. Acá, el olvido de las palabras de los abuelos y las abuelas trajo la enfermedad: “Mas yo quise olvidar el consejo/de las Ancianas/y de los Ancianos/por eso estoy enfermo ahora/Mis pensamientos se alejaron/de los apacibles Ríos/de tu Corazón.” La importancia de recordar el origen, de conectar con él (sobre todo cuando la persona se aleja de su comunidad), aparece en muchas de las poesías de estos autores. El Árbol del canelo le enseña al poeta en un doble sentido: muestra algo (se muestra a sí mismo como portador de la cura: “Para sanarte vine/me habló el Árbol sagrado”) y transmite un conocimiento ancestral necesario para sanar, al explicarle al poeta cómo deben ser utilizadas sus semillas y hojas.

Así como en el poema de Chihualaf el poeta dialoga con el árbol (y, en cierto modo, se reconoce en él), la identidad y empatía con otros seres del mundo puede estar aún más entramada en poemas donde la voz poética es una con otros seres y ambos

³² Esta afirmación no pretende reducir estas literaturas a una temática, pero sí señalar un vínculo entre hombre-mujer/madre tierra y fuerzas naturales que se encuentra en varios autores y autoras.

³³ El Canelo (o *Foye* en mapudungun) tiene una importancia simbólica: tiene propiedades curativas y con su tronco se fabrica el *kultrun*, tambor ceremonial utilizado en diversos rituales.

existen en primera persona: “Anoche me soñé/rama de un árbol”, “Otras veces soy jaguar”, “Soy pájaro:/mis vuelos son/dentro de mí” (Humberto Ak’abal (1996), poemas “Filo dulce”, “Jaguar” y “Vuelo”); “Marchito pasto soy/haciendo señales/a la lluvia” (Chihuailaf, fragmento del poema “Cuando en mis sueños entran las aguas del oriente”).

Otro tipo de vínculo con el mundo natural se propone en poemas que apelan a la necesidad de disponerse a una escucha atenta de algo que apenas se levanta sobre el silencio, e invitan a un percibir abierto a escuchar y a ver: “De lejos/la voz de las montañas/es azul/ De cerca/verde”, y “En la voz de los árboles/reconozco la de mis abuelos” (“De lejos, de cerca” y fragmento de “En la voz”, de Humberto Ak’abal). Respecto a la poesía de Ak’abal, dice Sánchez Martínez (2012) que este disponerse a percibir no es parte de una experiencia sobrenatural del mundo –y en este sentido, no se inscribe en una experiencia del mundo cercana al realismo mágico–, sino como parte de la cotidianidad de las formas de conocimiento maya-k’iche’.

En cuanto al monolingüismo y el plurilingüismo en la literatura latinoamericana (o argentina) como problema de la cultura –considerando que la literatura es un campo donde también se libra esta discusión–, la existencia de literaturas bilingües en español y una lengua originaria resulta iluminador de una serie de preguntas en torno a lo latinoamericano y lo nacional, en relación con el proyecto de exterminio e invisibilización de las lenguas y culturas originarias y las estrategias de resistencia de los pueblos. Para algunos/as escritores/as, utilizar la escritura en español es una herramienta intercultural, un puente con la sociedad occidental para llegar a un público lector más amplio y dialogar con él; para otros/as, el español es la opción disponible para asumir la palabra escrita, y la lengua originaria se va recuperando a lo largo de la vida, en un proceso de descubrimiento y/o reencuentro con las raíces indígenas. En palabras de Liliana Ancalao:

Siento como mapuche, escribo en castellano y me autotraduzco, con torpeza, al idioma que me seduce con su inmensidad y profundidad azul. (...) La autotraducción de mi poesía al mapudungun está siendo parte de un proceso de construcción de mi identidad mapuche, una identidad personal y al mismo tiempo una identidad de pueblo originario. (...)

Entonces, considero ‘autotraducción’ a este proceso de volver a ser, afirmando mi identidad mapuche, sin dejar de ser contemporánea. Recuperando cada palabra escuchada en la infancia, aprendiendo frases sueltas, practicando los rituales de la espiritualidad. Buscando hablantes del mapudungun en Comodoro Rivadavia que estuvieran dispuestos a enseñar. (Entrevista publicada en *Ardea*, 27 de febrero de 2020.)

Para otro grupo de escritores/as, en cambio, la lengua originaria es una ausencia, son las palabras que faltan y que no se encuentran porque han sido despojadas por la

violencia cultural a la que fueron sometidos los pueblos. Este es el posicionamiento de Sandro Rodríguez Kunturi (poeta diaguita-calchaquí), quien, ante la pérdida de la lengua kakán, busca en el quechua la sonoridad y la cosmovisión de las culturas originarias del territorio del noroeste argentino.

El carácter bilingüe de la poesía indígena pone en el centro a las lenguas y las relaciones de poder existentes. La escritura de literatura en lenguas históricamente orales implica en sí misma un gesto cultural y político que discute la hegemonía del español, tal como señala Violeta Percia en relación con la poesía bilingüe ore-español de Mikeas Sánchez (pueblo zoque, Chiapas, México):

Se escribe en español a la luz del ore; pero también para que el ore entre en la literatura contemporánea, adquiera visibilidad para la lengua del otro, para el monolingüismo del Estado. (Percia, 2020, p. 481)

Así, la literatura escrita en lenguas originarias conlleva un posicionamiento de reivindicación y revitalización lingüística, como enuncia poéticamente en guaraní Susy Delgado (2005): “Toikove jey/tataypy./Toikove tata,/toikove ñe'e.”, es decir, “Que reviva otra vez/el fuego del hogar/Que reviva el fuego,/que reviva la lengua.” (Poema 23).

Las problemáticas esbozadas hasta aquí pueden abrir los recorridos literarios en torno a las literaturas indígenas a cruces novedosos que remitan hacia otros discursos y problemáticas históricas y sociales que persisten en la actualidad, como el colonialismo, el extractivismo, el racismo, y también hacia propuestas en torno a la educación ambiental integral³⁴, la valoración de la diversidad lingüística y cultural y la valoración de otras formas posibles y actuales de habitar el mundo.

Por último, al correlacionar estas menciones con la pregunta 14: “¿En relación con qué contenido del diseño curricular de tu jurisdicción o de los NAP incluiste o incluirías literaturas indígenas?”, se advierte que la mayoría de las respuestas coinciden en enmarcar estos recorridos en los contenidos vinculados con la lectura de “Literatura latinoamericana”, “poesía” y con el eje relativo a la “cosmovisión mítica y épica”, definido por el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires³⁵. Es significativo el hecho de que un número considerable de docentes consultados (un poco menos de un tercio) sostenga no saber en qué contenido enmarcar la lectura de literaturas indígenas, y solo una respuesta haga referencia a la lectura de literatura de pueblos originarios como contenido, teniendo en cuenta lo señalado el inicio de este trabajo: su formulación explícita en los NAP.

³⁴ Establecida a nivel federal a través de la Ley 27621 de 2021.

³⁵ Cabe recordar que el contenido disciplinar no es la literatura latinoamericana, poesía o mitos en sí mismos, sino la lectura y escritura en torno a ellos.

Razones para dar a leer literaturas indígenas

En las páginas precedentes se deslizaron argumentos en torno a la pertinencia de la enseñanza de literaturas indígenas en los últimos años de la secundaria y se esbozaron algunas líneas de trabajo posibles en articulación con las respuestas docentes a la encuesta realizada.

Para dar cierre al análisis del cuestionario, comentaremos lo relevado en dos de las preguntas finales, ambas relacionadas con las razones para dar o no dar para leer literaturas indígenas. La primera de ellas plantea lo siguiente: “Si no solés incluir literaturas indígenas en el Ciclo Orientado, ¿por qué considerarás que no lo hiciste hasta el momento?”. En este caso, de las opciones ofrecidas hay tres que fueron significativamente más elegidas, como se observa en el gráfico:

17. Si no solés incluir escritores indígenas en el ciclo orientado, ¿por qué considerarás que no los trabajaste hasta el momento? (Se puede marcar más de una opción.)

46 respuestas

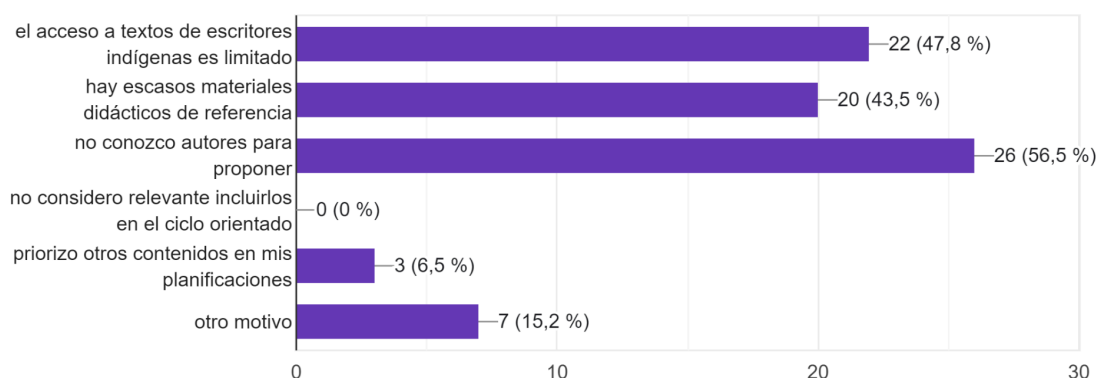


Gráfico 6: Razones por las que los/as docentes manifiestan no haber propuesto la lectura de literaturas indígenas.

Las principales razones que los/as docentes alegan para no incluir literaturas indígenas son el desconocimiento de autores/as, el acceso limitado de textos de escritores/as indígenas y la escasez de materiales didácticos de referencia. En efecto, la opción más elegida se encuentra en correlación con lo relevado en la pregunta 10 (desarrollada en Literaturas indígenas en la secundaria: corpus literario), donde la mención a escritores/as resultó acotada, e incluso en un tercio de las respuestas se asumió de manera categórica: “no conozco autores”. En paralelo, al especificar la opción “otros”, se destacaron respuestas que dan cuenta de actitudes en relación a este desconocimiento:

“Necesito aprender de este tema.”

“No lo pensé hasta ahora. Debería estudiarlo.”

“Mi formación académica fue mayormente de autores europeos y tradición clásica.”

Como hemos mencionado en este trabajo, el desconocimiento de autores/as indígenas advierte acerca de una vacancia entre las lecturas de los/as docentes consultados/as, a la vez que exhibe la importancia de que efectivamente circulen entre ellos/as como condición previa para que ingresen en las aulas de literatura; condición previa pero no única, ya que la presencia de estas literaturas en otros dispositivos como planes de lectura, libros de texto y materiales educativos resulta también relevante para promover su lectura en la escuela.

Otra pregunta del cuestionario que nos interesa procesar es la 19: “¿Por cuál de estas razones incluiste o incluirías textos de escritores indígenas en el Ciclo Orientado?”. En este caso también se observa una preferencia marcada de un conjunto de respuestas por sobre otras:

19. ¿Por cuál de estas razones incluiste o incluirías textos de escritores indígenas en el ciclo orientado? (Se puede marcar más de una opción.)

46 respuestas

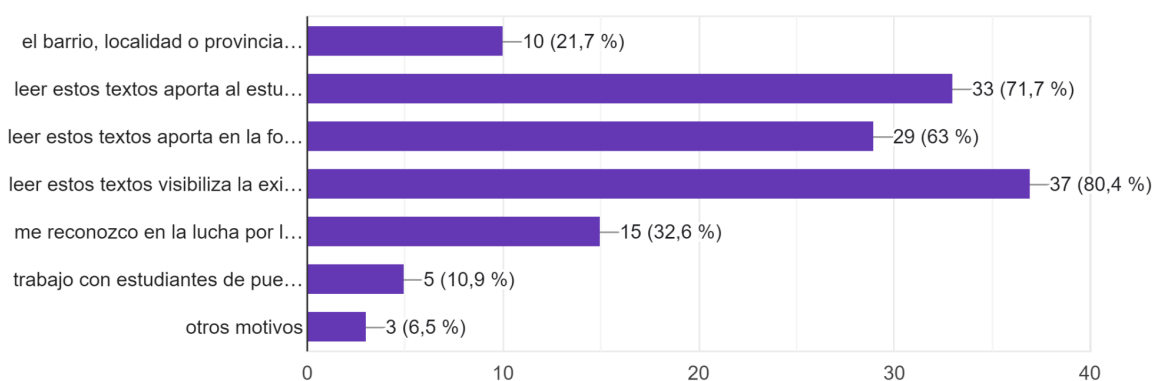


Gráfico 7: Razones para incluir literaturas indígenas en la secundaria.

Las opciones más elegidas como razones para proponer la lectura de estas literaturas fueron: “leer estos textos visibiliza la existencia de literaturas en lenguas indígenas”, “leer estos textos aporta al estudio de la literatura latinoamericana en la secundaria” y “leer estos textos aporta en la formación literaria de los/as estudiantes”; mientras que las menos elegidas fueron “me reconozco en la lucha por la visibilización de los pueblos originarios”, “el barrio, localidad o provincia de mi escuela tiene un alto porcentaje de población que se reconoce como indígena”, y “trabajo con estudiantes

de pueblos originarios”; es decir, aquellas relacionadas con las características de la población escolar y su marcación étnica y con la propia identificación con la lucha de los pueblos originarios. En una línea similar se encuentran las respuestas de quienes alegan otras razones para proponer estas lecturas, como por ejemplo:

“Facilitar el acceso a la visión del mundo no-eurocentrista.”

“Me interesa la reflexión sobre el concepto “identidad(es) latinoamericana(s)” como problema. Intento provocar cierto acercamiento o inquietud acerca de nuestra realidad poscolonial.”

“Leer estos textos aporta a la inclusión de grupos sistemáticamente discriminados.”

Esto evidencia que los/as docentes consultados/as enmarcan la lectura de literaturas indígenas en los objetivos de la enseñanza de la asignatura y en problemáticas en torno a lo literario (que desde allí se expanden a otros ámbitos de la historia y de la cultura), más que en relación con el contexto territorial y las características de la población con la que trabajan. Esta mirada, lejos de restringir lo indígena a un ámbito cerrado y definido desde la alteridad³⁶, permite esgrimir la idea de que estas literaturas no conciernen o interesan solo entre población considerada indígena (es decir, marcada étnicamente), sino que da cuenta de una mirada más amplia, que concibe a las literaturas indígenas como asunto de todos; o dicho de modo más preciso, como una producción artística cuyo abordaje resulta formativo para las y los estudiantes, independientemente de sus identidades étnicas. De este modo, estas apreciaciones por parte de docentes abren el juego para pensar la interculturalidad ya no como un atributo de lo indígena, sino como un modo de ver el mundo que, desde la lectura literaria, conlleva un modo de leer literatura en la secundaria.

CAPÍTULO 4

Reflexiones finales

³⁶ Esta delimitación construida desde el Estado y que sustenta políticas educativas viene siendo ampliamente discutida. Para un estado de la discusión consultar Hecht et al., 2015.

A lo largo de este trabajo se indagó acerca de la lectura de literaturas indígenas en el Ciclo Orientado de la secundaria en la región del AMBA, a partir de las respuestas de docentes a una encuesta virtual y partiendo de la base de que se trata de un contenido incluido en los NAP desde hace más de diez años, que se traslada a los diseños curriculares vigentes de CABA y de la provincia de Buenos Aires.

Además de la presencia en los NAP de este contenido, se incluyen allí también dos objetivos de enseñanza de la asignatura relacionados directamente con él:

Durante el Ciclo Orientado de la educación Secundaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en las y los estudiantes:

El abordaje de producciones orales y/o escritas de los pueblos indígenas que habiliten diálogos interculturales.

El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades. (p. 15)

El primer objetivo insta a que, entre la diversidad de textos y autores de distintas épocas y géneros cuya circulación se promueve en la escuela, se incluyan producciones indígenas. El segundo objetivo recuperado plantea la pregunta acerca de cómo fomentar el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural desde la lectura literaria. Sobre todo porque “reconocer la diversidad” es un objetivo reflexivo y no ligado directamente a una práctica de lectura, escritura y oralidad. En relación con esto, ensayaremos una posible respuesta hacia el cierre de este trabajo.

A continuación, sistematizaremos algunos puntos centrales del análisis realizado a partir de las encuestas. En primer lugar, se observa que las y los docentes consultados/as entienden por “literaturas indígenas” un recorte más amplio que el englobado bajo esta denominación desde los estudios literarios. Precisamente, desde la perspectiva docente los mitos y las leyendas son los principales géneros asociados con la idea de una literatura indígena en la escuela. Si bien se trata de géneros recurrentes tanto en la enseñanza literaria como en materiales didácticos, presentan como desafío la revisión de su tratamiento –que muchas veces presupone jerarquías culturales– y la visibilización de su vigencia entre estudiantes y familias atravesados por historias de migración, que actualizan esas historias, las mantienen en circulación y las resignifican en contextos urbanos. Por otro lado, al constituir también una lectura frecuente en el Ciclo Básico (en general en primer año), resulta necesario explicitar criterios para la progresión en la lectura de estos géneros entre el inicio y el último tramo de la secundaria. Para ello, recuperamos algunas orientaciones respecto a cómo pensar las progresiones en la lectura literaria:

En síntesis, progresar en lectura es pasar de una lectura más apegada a la literalidad a una más personal, en la que se propongan interpretaciones sobre lo que el texto sugiere pero no dice explícitamente (siempre que esa lectura se base en las marcas que el texto sí efectivamente nos brinda). Es, a su vez, despegarse de interpretaciones aferradas a las primeras hipótesis o de aquellas, propias o ajenas, que no se corresponden con el texto e incorporar estrategias para lograr una interpretación cada vez más autónoma. Es, por último, reconocer y analizar la utilización de recursos por parte de los autores de los textos y reflexionar sobre los efectos de sentido que esos recursos generan. (D'Agostino et al., 2020, p. 21)

Para pensar en la progresión en la lectura de un mismo género, será pertinente considerar las características de los textos seleccionados, por ejemplo: qué textos se consideran adecuados para su lectura en el Ciclo Básico y cuáles para el Orientado y por qué, qué características marcan en uno y otro caso la necesidad de una lectura más o menos compleja; pero también cómo proponer el trabajo en el aula: qué actividades realizar, con qué otros textos armar recorridos, en qué recursos literarios poner el foco y cómo hacerlo, con qué textos no literarios entablar diálogos, qué escrituras proponer, etc. En este sentido, el análisis de la progresión propuesta en manuales escolares para la lectura de mitos y leyendas y la precisión acerca de los criterios en los que radica la especificidad del trabajo en el Ciclo Orientado –y la diferencia de su abordaje en el Ciclo Básico–, constituye un horizonte de indagación pendiente.

Otro aspecto relevante surgido del análisis de las encuestas, es que la circulación de autores/as indígenas contemporáneos/as en la secundaria (las producciones que desde los estudios literarios se conciben bajo la etiqueta “literaturas indígenas”) parece ser, por el momento, minoritaria. Este trabajo intentó fundamentar la potencialidad del ingreso de escritores y escritoras de pueblos originarios de la actualidad acompañado del ejercicio de prácticas de enseñanza que habiliten lecturas contextualizadas, con remisiones a problemáticas sociohistóricas que persisten, no porque el objetivo de la lectura literaria sea señalarlas, sino porque forman parte de las condiciones de producción y circulación de estas literaturas. Desde este posicionamiento es posible construir un abordaje didáctico en la clase de Lengua y Literatura o Literatura que visibilice la contemporaneidad de los pueblos indígenas y proponga recorridos apartados de miradas tradicionales y unívocas sobre ellos, para así reconocer la ancestralidad de los pueblos sin relegarlos a la historia precolombina. Estas consideraciones pueden contribuir a repensar la lectura escolar de fragmentos del *Popohl Vuh* –texto literario frecuente en el Ciclo Orientado, muchas veces presentado de forma tal que parece una obra aislada, sin continuidades– más allá del género mito y de su lugar en la literatura precolombina, para ser parte, en cambio, de recorridos de lectura que tiendan puentes con textos contemporáneos y permitan la reflexión sobre

el rol de las lenguas tanto en la época colonial (caracterizada por la dominación cultural ejercida a través de la evangelización en español) como en el presente (marcado por la imposición desde el Estado de una lengua por sobre otras).

La incorporación de un corpus conformado por textos de autores/as indígenas contemporáneos/as presenta también varios desafíos. En efecto, sobre la circulación y recepción de la literatura mapuche de la actualidad, Maribel Mora Curriao (2013) advierte acerca de dos obstáculos: la prevalencia de una visión estereotipada sobre los pueblos indígenas que activa representaciones desfavorables en varios aspectos, –uno de ellos, el que los confina al tiempo pasado y proclama su “extinción”–; y “la posibilidad real de acogida de esta poesía como parte del sistema literario y no como mero objeto exótico” (p.48). Un modo posible de inscribir las literaturas indígenas en el sistema literario latinoamericano y nacional es propiciando diálogos entre escritores y escritoras indígenas y autores canónicos, considerando que la opción por la escritura bilingüe es el campo en el que se propone un diálogo intercultural en un sentido novedoso: desde el multilingüismo de los pueblos hacia el monolingüismo del Estado. De este modo puede entenderse a las literaturas indígenas desde el acto literario y político que promueven: el de tomar la palabra y no ser hablados/as por otros –lo que establece un contraste con la gauchesca–, alzando la voz contra una relación de dominación que insiste en perpetuar la matriz colonial. En el ámbito de la clase de Lengua y Literatura también es posible promover un diálogo intercultural entre saberes de críticos/as literarios/as, autores/as indígenas, mitos y leyendas anónimos, docentes y estudiantes y, a partir de allí, construir un saber escolar nuevo sobre estas literaturas, que las piense desde el contexto particular de su lectura en la secundaria.

Antes de finalizar, interesa retomar una cita del marco teórico de este trabajo que adquiere otra espesura a la luz de las páginas precedentes:

En la enseñanza de la literatura, juegan, sin duda construcciones identitarias que apuntan a delimitaciones en base a categorías geográfico-políticas (“literatura argentina”) o basadas en la lengua (“literatura/s en lengua española”, “literatura hispanoamericana”). Estos lineamientos contribuyen a fundar recortes que se constituyen en tradiciones, de las que no debemos olvidar su carácter parcial y selectivo (...) (Fernández, 2017, p. 163).

La etiqueta “literaturas indígenas” tensiona las categorías tradicionales propias de los sistemas literarios, ya que desafía la delimitación geográfica (los pueblos indígenas tienen presencia en todo el continente americano y muchos rebasan las fronteras nacionales) y la delimitación lingüística, ya que no son producciones únicamente en lengua española. Por esto estas literaturas exceden el recorte parcial y selectivo al que se refiere la cita y abren nuevas preguntas respecto al territorio, las lenguas literarias y la relación de estas con las lenguas de los Estados nacionales latinoamericanos.

En otro sentido, este trabajo permitió relevar el desconocimiento asumido por docentes respecto a estas literaturas y, a la vez, el interés en ellas. Esto da cuenta de la necesidad de generar espacios de formación (capacitaciones, jornadas de intercambio, simposios, encuentros con escritores originarios) y de circulación en la escuela secundaria de estas producciones literarias, por ejemplo, a través de su inclusión en los planes de lectura y de la producción de materiales didácticos desde una perspectiva alejada del exotismo, la folclorización y la infantilización.

En suma, incorporar la lectura de literaturas indígenas de la actualidad permitiría dar visibilidad a producciones literarias en lenguas minorizadas en el contexto de una ciudad y una provincia foco de migración, en un país con presencia de población indígena en varias jurisdicciones y núcleos urbanos. En efecto, si bien las y los docentes consultados trabajan en el AMBA, las reflexiones compartidas aquí exceden esta región y, a grandes rasgos, están orientadas a esbozar lineamientos para la lectura de estas literaturas en todo el país.

Para finalizar, consideramos que incluir literaturas indígenas y tratarlas didácticamente en pie de igualdad respecto a la literatura occidental, es decir, analizando –como se haría con cualquier otro texto–, sus efectos de sentido, recursos literarios, construcción de la voz narrativa o poética, entre otros aspectos, es un modo de acercarse al objetivo formulado en los NAP al que nos referíamos al inicio de estas reflexiones finales. En esta misma línea, la lectura de literaturas de pueblos originarios contribuye a la valoración de las epistemes, el arte y el pensamiento indígena, siempre que se proponga desde un abordaje que exhiba las problemáticas del campo de la literatura y de la cultura que estas literaturas convocan, entren en diálogo con otros autores (canónicos, pero también no canónicos), y se enfoque su enseñanza en la materia verbal y los recursos literarios de estas producciones. De este modo, es posible contribuir a un posicionamiento de reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en sectores amplios de la sociedad, e incluso, abrir la posibilidad de escucha de otros/as en quienes poder reconocerse o, como dice Elicura Chihuailaf, abrazar la posibilidad de tocar con la palabra “aquello insondable que es el espíritu de un otro o una otra”.

Bibliografía

- Alonso, M. y Tomassoni, P. (2022). Clase 4. Recorridos literarios. Criterios para organizar las lecturas en el aula. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ak'abal, H. (prólogo de Montemayor, C.). (1996). *Ajkem tzij/Tejedor de palabras*. Guatemala: Fundación Carlos Novella.
- Ancalao Meli, L. (2014). Oralitura, una opción por la memoria. En *Küme Miawmi/Andás bien*. Ensayos. Edición de la autora.
- Ancalao Meli, L. (2020). *Tejido con lana cruda: züwen karükal mew*. Buenos Aires: La mariposa y la iguana.
- Avendaño, F., Maidana, L., Pinasco, J., Toledo, C., Wisniacki, F. (2010). *Literatura IV* Santillana, Saberes clave.
- Ayilef, V. (2020). *Mailen*. Trelew: Edición de la autora.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2012) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua y Literatura. Campo de Formación General, Ciclo Orientado, Educación Secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Con nuestra voz: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. Ministerio de Educación de la Nación. Plan Nacional de Lectura. <https://www.educ.ar/recursos/152735/con-nuestra-voz>
- Barthes, R. (1993 [1977]). *El placer del texto*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bauman, R. (2019 [1975]). El arte verbal como ejecución. En Golluscio, L. (comp.) *La Etnografía del Habla. Textos fundacionales*. (pp. 129 -161). Buenos Aires: Eudeba.
- Bombini, G. (2001) La literatura en la escuela. En Alvarado, Maite (coord.). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 53-74) Buenos Aires: Flacso, Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la secundaria argentina (1860 - 1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castro, V. (2016) Ñe'êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas. En *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata*. Año 7, Nro.13, pp. 13-30. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7536/pr.7536.pdf
- Centron, G. y de Hari, M. V. (2015). *Literatura: las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos*. Buenos Aires: Longseller, Serie Enfoques.
- Curutchet, C. (2015). Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Colihue. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N° 1, diciembre 2015, 56-69. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1488/1490>
- Chihuailaf, E. (1995). *De sueños azules y contrasueños*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Chihuailaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Chihuailaf, E. (2004). La oralitura. En *El periodista*, Año 3, n° 69.
- Chikangana, F. (2013). Oralitura indígena como un viaje a la memoria. En Lepe, L. (Ed.) *Oralidad y escritura: experiencias desde la literatura indígena*. (pp. 75-97) Palabras de vuelta.
- Chikangana, F. (2017). Indígenas y oralitura como resistencia ante el olvido. *Errata#18. Los derechos de los vivos*.
<https://revistaerrata.gov.co/contenido/indigenas-y-oralitura-como-resistencia-ante-elolvido>
- Consejo Provincial de Educación de la provincia de Santa Cruz (2016). *Diseño curricular, nivel secundario*. Dirección provincial de Educación Secundaria.
https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2016/05/anexo_i.pdf
- Cornejo Polar, A. (1994). Introducción. En *Escribir en el aire, ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. (pp. 5-17) Lima: Editorial Horizonte.
- D'Agostino, M., Piñero, M., Varela, E. y Armendáriz, C. (coordinación general) (2020). *Progresiones de los aprendizajes: Lengua y Literatura: Educación Secundaria: Ciclo Básico*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/12/10/655a2499f45f3e02491396e73b392f1f35dd016d.pdf>
- Delgado, S. (2005). *Ñe' e jovái/Palabra en dúo*. Asunción: Editorial Arandurá.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*. (coordinado por Claudia Bracchi). La Plata: DGCyE.
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf
- Duarte, M. D. (2011). Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar. En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 2, Nro.3, 87-95.
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-duarte-nro-3>
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Etacore, B y Durante, S. (2016). *Campo loro gosode oe ojñane dojo - Historias de los pobladores de Campo Loro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fall, Y. (2003). Historiografía, sociedades y conciencia histórica de África. En Djogbénu, F. (comp.). *Estudios africanos: Hacia el universo negroafricano*. (pp. 99-120) México: UNAM.
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; N°. 4, junio de 2017, 152-172.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2101/2303>
- Gerbaudo, A. (2021). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Estudiar y aprender*, 4to año, Tomo 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de GCABA.

http://cdn2.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/pdf/goc/tomo2/Tomo2_4CO_NSecundario.pdf

- Golluscio, L. (2006). *El pueblo mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Hecht, A., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. (coord.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. (pp. 43 - 63). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Hermida, C. y Cañon M. (2002). Conformar el canon literario escolar. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150. Fontalba, 7-12.
- Hernández Sampieri (2014). Recolección de datos cuantitativos. En *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education. <https://www.uncuyo.edu.ar/ices/upload/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Kapesh, A. (2023). *Soy una maldita salvaje*. Buenos Aires: Espacio Hudson.
- Labeur, P. (2017). Formación docente y selección de textos: desafíos para aquellos que serán los que “dan para leer”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; Nº. 4, 110-128. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2087/2300>
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415075520/Dar-para-leer.pdf>
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Matiúwaa, H. (8 de agosto de 2017). *Los hombres que hacen reír. Por qué escribir poesía en idioma mep'háá*. Ojarasca - La jornada. <https://microadmin.jornada.com.mx/ojarasca/2017/09/08/los-hombres-que-hacen-reir-por-que-escribir-poesia-en-idioma-me2019phaa-8570.html/>
- Messineo, C. (2014). *Arte verbal qom: consejos, rogativas y relatos tobas*. Buenos Aires: Asociación civil Rumbo Sur.
- Mignolo, W. (1996). La lengua, la letra, el territorio. En Sosnowsky, S. (comp.). *Lectura crítica de la literatura americana. Inventarios, invenciones, revisiones*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Catamarca (2014). *Diseño curricular para la educación secundaria. Ciclo orientado, Tomo VI*. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/DisenosCurriculares/Tomo_06_-_C_s_Sociales_y_Humanidades.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta (2012). *Diseño curricular para la Educación Secundaria*. Gobierno de la provincia de Salta, Dirección General de Educación Secundaria. <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/disenos-curriculares/diseño-curricular-para-educacion-secundaria/1277-diseño-curricular-para-educacion-secundaria-1/file>
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*. (dirigido por Gabriela Azar). Ciudad Autónoma de Buenos

- Aires: Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/10/26/908e07ec3f1940639a23d84fe8b73703976fb4ae.pdf>
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades*. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
<https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembre.pdf>
- Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2013). *Diseño curricular jurisdiccional. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Bachiller en Ciencias Sociales*.
[/https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Secundaria/BachillerCienciasSociales.pdf](https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Secundaria/BachillerCienciasSociales.pdf)
- Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (2018). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Orientado. Tomo 2: Bachillerato con Orientación en Ciencias Naturales*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento Educativo.
https://drive.google.com/file/d/1TQ60P7G5KwU_yKC_flzAYFzFf_NSpGdn/view
- Ministerio de Educación de la provincia de Mendoza (2015). *Diseño curricular provincial. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en turismo*.
[/https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-SECUNDARIO-BACHILLER-EN-TURISMO1.pdf](https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-SECUNDARIO-BACHILLER-EN-TURISMO1.pdf)
- Ministerio de Educación de la provincia de San Juan (2017). *Diseño curricular jurisdiccional. Educación secundaria y artística*.
<https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=kSHRoobWgi8%3D&tabid=662&mid=1692>
- Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2013). *Educación Secundaria, Ciclo Orientado. Orientaciones curriculares*.
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191117/931874/file/C.Orientado-Dic.2013.pdf>
- Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán (2015). *Diseño curricular de Lengua y Literatura. Ciclo básico y ciclo orientado. Campo de la formación general*. Dirección de Educación Secundaria.
- Montemayor, C. (1996). La poesía de Humberto Ak'abal. En Ak'abal, H. *Ajkem tzij/Tejedor de palabras*. (pp. 9-39) Guatemala: Fundación Carlos Novella.
- Mora Curriao, M. (2013). Poesía mapuche: la instalación de una mismidad étnica en la literatura chilena. *A Contracorriente: una revista de estudios latinoamericanos*. Vol. 10 (Nº 3), 21-53.
<https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/699>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. En *Educ. Pesqui.*, v. 43, n° 2, 379-392. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Niño, H. (1998). El etnotexto: voz y actuación en la oralidad. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año XXIV (47), 109-121.
- Percia, V. (2019). Poesía contemporánea en lenguas indígenas: la experiencia de pensar entre lenguas. *Revista Exlibris*. Nº 8, 90-103.
<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/viewFile/3285/2163>
- Percia, V. (2019). Gramáticas de una palabra convocante, en las orillas de la actual poesía amerindia. *Revista de estudios literarios latinoamericanos*. Número 6, Julio 2019, 133-150.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/chuy/article/view/201/328>

- Percia, V. (2020). Entre el español y el zoque: la poesía y la traducción en Mikeas Sánchez frente a la violencia contra las mujeres y la cultura. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 13(2), 468-484. <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v13n2a13>
- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En Bombini, G. (coord.). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N° 1, diciembre 2015, 109-131. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>
- Pionetti, M. (2014). Antologías escolares: un lugar para la literatura argentina. *Gramma*, (3), 302-309. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/2022>
- Pionetti, M. (2017) Presentación del Dossier *Repensar el canon escolar: obras imprescindibles, lecturas obligatorias y otros textos sugeridos en la enseñanza literaria actual*. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; N° 4, 4-18. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2197/2308>
- Portillo, M. L. (1978). *Trece poetas del mundo azteca*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Recinos, A. (1993). "Introducción". En *Popol Vuh*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roca, E. M. e Iglesias, M. L. (2011). *Literatura: 4° año Secundaria, cosmovisión mítica, épica y trágica*. Maipue.
- Rodríguez Kunturi, S. (2019). *Kunturi. Los ojos del guerrero*. Villa Mercedes: Editorial Deacá.
- Rosso, I. (2019). Buenos Aires indígena: cartografía social de lo invisible. Tandil: Editorial UNICEN. <http://editorial.unicen.edu.ar/sites/default/files/pdfs/BuenosAiresind%C3%ADgena.pdf>
- Sampayo, R., Arch, G., Boggero, M., Escandar, P., Fernández, G., Rodríguez, L. (2013) *Literatura IV: los territorios míticos, épicos y trágicos*. Buenos Aires: Mandioca.
- Sampayo, R. (2016). *Literatura IV; Voces míticas, épicas y trágicas*. Buenos Aires: Mandioca, Serie Llaves Más.
- Sánchez, M. (2013). *Mojk'äyã-mokaya*. México: Pluralia Ediciones.
- Sánchez Martínez, J. G. (2012). *Memoria e invención en la poesía de Humberto Ak'abal*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Sardi, V. (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. En Furman, M. y Sardi, V., *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 81-121). Buenos Aires: Unicef-Flacso <https://www.unicef.org/argentina/media/551/file/Permanencias%20innovadoras.pdf>
- Stocco, M. (2022). Más allá del paradigma monolingüe: la autotraducción literaria en lenguas indígenas en Argentina. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 15 (1), 8-26. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a02>
- Vidal de Battini, B. (2019). *De espantos y aparecidos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología Dirección General de Planeamiento Educativo. <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/cuentos-ficciones-y-literatura-popular/7729/detalle/8356>
- Vidal de Battini, B. (2019). *Viajar y contar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación Subsecretaría

de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología Dirección General de Planeamiento Educativo.

<https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/cuentos-ficciones-y-literatura-popular/7729/detalle/8692>

ANEXO I

Relevamiento de la presencia de literatura de pueblos originarios en los diseños curriculares jurisdiccionales para la educación secundaria en Argentina

Provincias con trayecto de 5 años para la educación secundaria

Provincias con trayecto de 6 años para la educación secundaria

En todos los casos, el subrayado es mío. No se incluyen cuatro jurisdicciones (Chaco, Formosa, Neuquén y Santiago del Estero) cuyos documentos curriculares del Ciclo Orientado no fueron localizados en la web ni a través de informantes.

Provincia o jurisdicción	Año de la secundaria	Contenido relacionado con literatura de pueblos originarios según cada diseño curricular
CABA	4° año	Prácticas del lenguaje en relación con la literatura Lectura y comentario de obras literarias de distintas épocas, movimientos y géneros (con énfasis en literatura latinoamericana), de manera compartida e intensiva: - <i>Modos de representación del hombre y su entorno en la literatura de los pueblos indígenas</i> y sus relaciones con el tratamiento de estas configuraciones en la literatura americana (latinoamericana, norteamericana o del Caribe) de distintas épocas, incluida la actualidad.
Buenos Aires	4° año	Leer textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos donde <i>predominen las cosmovisiones míticas</i> y fabulosas, épicas y trágicas.
Catamarca	4° año	EJE TEMÁTICO N° 3: LECTURA Y ESCRITURA LITERARIAS Lo sobrenatural, lo extraño. Lo religioso y lo fantasmagórico. Revelaciones, milagros, apariciones. <i>Mitos, leyendas, creencias, sucedidos</i> . Autores y obras sugeridos: (...) <i>autores locales o regionales</i> .
Chubut	5° año 6° año	Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de lectura y escritura de textos literarios Lectura de textos de autores argentinos pertenecientes al canon, como así también nuevas voces y géneros y autores locales <i>con énfasis en los pueblos originarios</i> . Lectura de textos de autores latinoamericanos, <i>con énfasis en los pueblos originarios</i> . Temas e interpretación de las situaciones de producción y de difusión en cada caso. (...) Puesta en relación de las formas poéticas del discurso literario con las temáticas recurrentes de cada autor, cada país o cada momento histórico. Al mismo tiempo, <i>se analizan los correlatos en sus manifestaciones tanto orales como escritas de los pueblos originarios</i> para establecer convergencias y divergencias en las miradas que cada obra testimonia.
Córdoba	4° año	Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de la literatura Comparación y análisis de <i>relatos mitológicos</i> que permitan identificar diferentes modos de explicar los orígenes de una civilización: <i>cosmogonía y teogonía de los pueblos</i> .
Corrientes	5° año	Lectura y escritura de textos literarios

		<p>Lecturas reflexivas de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro) pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) <i>incluyendo la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios.</i></p> <p>Textos narrativos: Reconocimiento de tópicos, motivos y temas. Análisis de modos de representación del espacio en las literaturas americanas: abierto/cerrado, lineal/circular, rural/urbano, propio/ajeno, solidario/opresivo/hostil, real/virtual/simbólico, etc. Vinculación de textos de autores americanos con la finalidad de reconocer la pervivencia de tópicos. Reflexión acerca de la construcción del “otro” que las literaturas americanas proponen.</p>
Entre Ríos	5° año	<p>Literatura Latinoamericana: unidad y la diversidad. Unidad en el sentido de una misma historia, de un mismo recorrido, de una misma geografía, de las mismas luchas, y de un mismo sufrimiento, empapados de lo eterno e inevitablemente diverso, como la sangre, las razas, las culturas y la variedad lingüística e ideológica. (...)</p> <p><i>Las literaturas indígenas: las lenguas indígenas, manifestaciones literarias de la América precolombina como el Popol Vuh o Libro de Chilam Balam, la novela indigenista.</i></p>
Jujuy	3° año	<p>Eje Lectura y escritura de textos literarios. Indagación sobre los <i>grandes mitos</i> (occidentales, orientales y de los pueblos indígenas de América) en obras de diferentes épocas y culturas. <i>Reconocimiento de la diversidad cultural como discurso</i> en relación con los contextos de producción.</p>
	4° año	<p>Eje Lectura y escritura de textos literarios. <i>Lectura y análisis de obras representativas de los pueblos indígenas y originarios.</i> Registro y revalorización de los cantos y poesías que circulan en las comunidades de la región escolar. Reconocimiento de rasgos de oralidad en la poesía popular, en coplas, o en tonadas.</p>
La Pampa		<p>No hay mención explícita, pero para todos los géneros leídos en el ciclo orientado se indica lo siguiente: 4to año , 5to y 6to. Indagar la presencia de <i>grandes mitos</i> y temas universales y sus personajes en diferentes géneros, obras, épocas y culturas. (Esto es una indicación de trabajo para todos los géneros leídos).</p>
La Rioja	4° año	<p>Literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe, <i>incluyendo literatura de los pueblos indígenas</i>) representativa de diferentes géneros, épocas y culturas organizada en torno a diversos temas y problemas específicos del campo de la literatura en interrelación con otras series de discursos y con otras prácticas y lenguajes artísticos (por ejemplo: cine, música, artes plásticas, programas televisivos, cancionero popular, entre otros).</p>
	5° año	<p>Literatura argentina (<i>incluyendo la de los pueblos indígenas del territorio</i>) representativa de diferentes géneros, épocas y culturas organizada en torno a diversos temas y problemas específicos del campo de la literatura en interrelación con otras series de discursos y con otras prácticas y lenguajes artísticos (por ejemplo: cine, música, artes plásticas, programas televisivos, cancionero popular, entre otros).</p>

		<p>Transversal en el CO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>La literatura y la conformación de identidad</i> en sus diversos alcances (de nación, estado, comunidad, grupal e individual). -<i>Grandes mitos</i>, (occidentales, orientales y <i>de los pueblos indígenas de América</i>), personajes paradigmáticos, tópicos; pervivencias y reelaboraciones a través del tiempo y el espacio (por ejemplo: La Creación, el Diluvio Universal, héroes y antihéroes, entre otros).
Mendoza	4° año	<p>Eje lectura y escritura de textos literarios</p> <p>Comprender una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro) pertenecientes a la literatura latinoamericana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las características propias de literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) <i>con la inclusión de la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios.</i> - <i>Análisis de la conformación de la identidad americana</i> en la selección y en el abordaje de las obras literarias propuestas.
	5° año	<p>Eje lectura y escritura de textos literarios</p> <p>Comprender y analizar en forma crítica una amplia variedad de textos literarios nacionales, regionales y <i>de los pueblos indígenas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y sistematización de las características distintivas de la literatura argentina, <i>con la inclusión de la literatura de los pueblos indígenas y la literatura regional.</i> - Identificación y sistematización de las ideas que permitan visualizar la <i>conformación de la identidad argentina y regional en las obras literarias propuestas.</i>
Misiones	4° año	<p>Eje Literatura</p> <p>Participación en situaciones de lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro), pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe), <i>que incluya la literatura de los pueblos originarios de esos territorios.</i></p> <p>Análisis de los elementos y recursos propios de la narrativa, la dramática y la lírica a partir de la lectura de textos literarios variados de la literatura latinoamericana, <i>incluyendo a la literatura de pueblos indígenas.</i></p> <p>Análisis de modos de representación del espacio en las literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe), <i>en la de los pueblos originarios</i>, y, especialmente, en la literatura argentina -de distintas épocas-, poniendo en juego conceptos de la teoría literaria y otras categorías de análisis que enriquezcan las interpretaciones, como por ejemplo, espacio abierto/cerrado; lineal/circular; rural/urbano; propio/ajeno; solidario/opresivo/hostil; real/virtual/simbólico, entre otros.</p>
	5° año	<p>Participación en situaciones de lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro), pertenecientes a literaturas (latinoamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, <i>incluyendo la literatura de los pueblos originarios de esos territorios.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los modos de representación del espacio en la literatura argentina –de distintas épocas- <i>y en la de los pueblos originarios</i>, poniendo en juego conceptos de la teoría literaria y otras categorías de análisis que enriquezcan las interpretaciones, como por ejemplo, espacio abierto/cerrado; lineal/circular; rural/urbano; propio/ajeno; solidario/opresivo/hostil; real/virtual/simbólico, entre otros.

Río Negro		No hay referencias en el diseño curricular de la provincia.
Salta	3° año	Eje: En relación con la literatura Literatura regional y su relación con la literatura nacional y del mundo. La narrativa del Noroeste. La literatura de tradición oral. Prácticas culturales. La poesía del Noroeste argentino. Siglo XX.
San Juan	4° año	Eje: Lectura y escritura de textos literarios Indagación sobre la presencia de <i>grandes mitos</i> (occidentales, orientales y <i>de los pueblos originarios de América</i>) en obras de diferentes épocas y culturas.
San Luis	5° año	Eje Literatura Se propicia la lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios pertenecientes a las literaturas argentina y americana (latinoamericana, norteamericana y del Caribe), <i>incluyendo las literaturas de los pueblos originarios de esos territorios. Se aborda la literatura de los pueblos originarios atendiendo a sus singularidades y explicitando los silenciamientos coyunturales que han sufrido por parte de los cánones “centrales”.</i>
Santa Cruz	4° año	Eje Literatura - Lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios pertenecientes a las literaturas americanas, <i>incluyendo la literatura de los pueblos Indígenas de esos territorios</i> , en relación con la literatura universal y argentina. - Relación de la literatura con otros discursos en el marco de su abordaje. <i>Reflexión sobre los géneros que privilegian la consideración de la identidad.</i>
Santa Fe	4° y 5° año	Análisis, discusión y sistematización de lo leído para complejizar los modos de explorar y abordar el texto literario, expandir el campo de las interpretaciones, ampliar criterios que permitan sostener puntos de vista, preferencias y elecciones personales, enriquecer repertorios de lectura, abrir interrogantes en torno a la conformación de identidades a partir de las variables que la constituyen, promover vías de acceso a diversos campos de cultura, <i>generar diálogos con diversas culturas.</i> Lectura crítica y reflexiva de textos literarios propios de literaturas americanas y de la literatura argentina, en soportes diversos, que den cuenta de la <i>conformación de la identidad</i> tanto en su alcance cultural como en su dimensión particular, en vinculación con la configuración de subjetividades. Exploración sobre la relación de la literatura con otros discursos en el marco de su abordaje. Reflexión sobre los géneros que privilegian la consideración de identidad. Lecturas sugeridas CUARTO AÑO <i>Mitología griega y latinoamericana precolombina (cosmogonías).</i> <i>Leyendas latinoamericanas (la resignificación del mito).</i> La transculturación como operación cultural: Ejemplo Roa Bastos y Niño Azoté. T
Tierra del Fuego	4° año	Oralidad y Escucha Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura <ul style="list-style-type: none">● Reconocer diversidad lingüística observada en los textos:<ul style="list-style-type: none">- entendiendo que el lenguaje representa una visión del mundo y un portador de cultura.

	<p>5° año</p> <p>6° año</p>	<ul style="list-style-type: none"> - generando diálogos interculturales que construyan puentes. - <i>participando en interacciones variadas con la literatura de los pueblos originarios.</i> <ul style="list-style-type: none"> ● Explorar la diversidad lingüística observada en los textos: <ul style="list-style-type: none"> - entendiendo que el lenguaje representa una visión del mundo y un portador de cultura. - generando diálogos interculturales que construyan puentes. - <i>participando en interacciones variadas con la literatura de los pueblos originarios.</i> <ul style="list-style-type: none"> ● Analizar la forma en que el espacio se resignifica en las literaturas americanas –latinoamericana, norteamericana, del Caribe-, <i>en la de los pueblos originarios</i> y en la literatura argentina, considerando conceptos de teoría literaria que enriquezcan las interpretaciones. ● Valorar la diversidad lingüística observada en los textos: <ul style="list-style-type: none"> - <i>participando de situaciones de interacción variadas con la literatura oral de los pueblos originarios.</i> - reflexionando críticamente sobre la relación de poder entre el español y las lenguas habladas por los pueblos indígenas en el contexto de la conquista, y sobre las relaciones en general, entre lengua y poder.
Tucumán	<p>Contenidos generales para el Ciclo Orientado</p> <p>6° año</p>	<p>Eje Literatura, Práctica de oralidad <i>Participación en variadas situaciones de interacción con la literatura oral de los pueblos originarios.</i></p> <p>Eje Literatura. Prácticas de lectura Frecuentación de obras de la literatura universal, latinoamericana, argentina y de la región, de género narrativo, lírico y dramático de diversas épocas y autores.</p> <p>Reflexión sobre los supuestos presentes en los textos literarios acerca de la noción de identidad latinoamericana, nacional (argentina) y regional así como también sobre las miradas con las que se construye la inclusión o exclusión del otro.</p> <p><i>Análisis de obras pertenecientes a géneros propios de las culturas originarias.</i></p> <p>Núcleo temático I: Literatura e identidad Literatura americana (latinoamericana, norteamericana y del Caribe), argentina y regional.</p>

ANEXO II

Cuestionario para docentes

Para empezar

Esta encuesta forma parte de un trabajo de investigación sobre la enseñanza de literatura en el ciclo orientado de la secundaria. Es anónima y tomará solo unos minutos. ¡Gracias por participar!

Primera parte: preguntas generales

1. ¿En qué provincia trabajás como docente de Lengua y Literatura?
 - Buenos Aires
 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 - Catamarca
 - Chaco
 - Chubut
 - Córdoba
 - Corrientes
 - Entre Ríos
 - Formosa
 - Jujuy
 - La Pampa
 - La Rioja
 - Mendoza
 - Misiones
 - Neuquén
 - Río Negro
 - Salta
 - San Juan
 - San Luis
 - Santa Cruz
 - Santa Fe
 - Santiago del Estero
 - Tierra del Fuego
 - Tucumán

2. ¿En qué localidad trabajás como docente? En el caso de CABA, ¿en qué barrio/s?

3. ¿Hace cuánto tiempo te desempeñás como docente de secundaria?
 - Menos de 5 años
 - De 6 a 10 años
 - Más de 10 años

4. ¿En qué tipo de institución trabajás actualmente?
- escuela pública
 - escuela de gestión privada
 - ambas
5. ¿Trabajaste en los últimos cuatro años o trabajás actualmente en el ciclo orientado o superior de secundaria?
- Sí
 - No
6. En ese período, ¿en qué año del ciclo orientado diste o das clase? (opción múltiple)
- Si en jurisdicción la secundaria es de cinco años:
- 3ro
 - 4to
 - 5to
- Si en tu jurisdicción la secundaria es de seis años:
- 4to
 - 5to
 - 6to

Segunda parte: prácticas de enseñanza literaria

7. De las siguientes prácticas de enseñanza de literatura en el ciclo orientado de la secundaria, ¿cuáles son las tres que te parecen más importantes tener en cuenta? (opción múltiple)
- fomentar el diálogo entre la literatura y otros discursos sociales
 - propiciar la elección de recorridos de lectura literaria personales por parte de los/as estudiantes
 - proponer la lectura de textos de teoría y crítica literaria
 - reinterpretar los clásicos a través de textos y autores actuales
 - relacionar la literatura con otras artes
 - trabajar los modos y vías de circulación de la literatura en la actualidad (tertulias, revistas literarias, antologías)
8. ¿Qué estrategias solés utilizar vos en tus propuestas de enseñanza de literatura en el ciclo orientado? Mencionás dos estrategias que consideres más usuales en tu práctica docente en este tramo de la secundaria.
-
-

Tercera parte: literaturas indígenas en el ciclo orientado

9. ¿Alguna vez incluiste textos de escritores indígenas en tus clases?
- Sí, en el ciclo básico
 - Sí, en el ciclo orientado
 - Sí, en ambos ciclos

- No

10. Si tu respuesta fue “Sí”, ¿qué autores y/o textos solés proponer? ¿De qué género/s literario/s?

11. Si tu respuesta fue “Sí”, ¿con qué otros textos o autores/as los ponés en relación o armás recorridos de lectura?

12. Si tu respuesta fue “Sí”, ¿utilizaste alguno de los siguientes materiales de referencia? (opción múltiple)

- manuales escolares
- otros materiales didácticos publicados
- publicaciones disponibles en librerías
- textos disponibles en la biblioteca escolar
- textos que circulan en internet
- otro

13. Si tu respuesta fue “otro”, contanos de qué material se trata.

14. ¿En relación con qué contenido del diseño curricular de tu jurisdicción o de los NAPS incluiste o incluirías esta literatura?

15. En el ciclo orientado, ¿cuál de los siguientes grupos de textos de literatura indígena elegirías para trabajar? (opción múltiple)

- crónicas de la colonia de autores indígenas o mestizos
- poesía contemporánea
- textos míticos

16. Ejemplificá tu respuesta a la pregunta anterior mencionando algún/a autor/a o texto del/los grupo/s de textos con el/los que trabajarías:

17. Si no solés incluir escritores indígenas en el ciclo orientado, ¿por qué considerás que no los trabajaste hasta el momento? (opción múltiple)

- el acceso a textos de escritores indígenas es limitado
- hay escasos materiales didácticos de referencia
- no conozco autores para proponer
- no considero relevante incluirlos en el ciclo orientado
- priorizo otros contenidos en mis planificaciones
- otro motivo

18. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue “otro motivo”, contanos cuál es:

19. ¿Por cuál de estas razones incluiste o incluirías textos de escritores indígenas en el ciclo orientado? (opción múltiple)

- el barrio, localidad o provincia de mi escuela tiene un alto porcentaje de población que se reconoce como indígena
- leer estos textos aporta al estudio de la literatura latinoamericana en la secundaria
- leer estos textos aporta en la formación literaria de los/as estudiantes
- leer estos textos visibiliza la existencia de literaturas en lenguas indígenas
- me reconozco en la lucha por la visibilización de los pueblos originarios
- trabajo con estudiantes de pueblos originarios
- otros motivos

20. Si tu respuesta fue “otros motivos”, contanos cuáles son:
