



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria

Tesis de Licenciatura en Letras

Licenciando: Prof. Matías D. Massarella

Directora: Prof. Dra. Carolina Cuesta

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Marco teórico y consideraciones metodológicas	6
3.1. Los estructuralismos argentinos: circulación teórica y apropiaciones didácticas para la enseñanza de la literatura	9
3.2. La poética estructuralista: discusiones teóricas y renovación del canon poético escolar	15
3.3. Jakobson y la <i>función poética</i>	16
4.1. La poesía en los materiales didácticos: apropiaciones de la poética estructuralista.....	19
4.2. María Hortensia Lacau y la <i>didáctica de la lectura creadora</i> (1966)	20
4.3. El libro de texto <i>Antología 3</i> (Lacau-Rosetti, 1973)	29
4.4. Nicolás Bratosevich y Susana C. de Rodríguez, <i>Expresión oral y escrita: métodos para primaria y secundaria</i> (1971)	34
4.5. La “superación” del estructuralismo. Continuidades y rupturas en las décadas posteriores a los ‘70	41
5.1. La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria actual	50
5.2. Experiencias docentes	53
5.3. Festivales y eventos: el cruce poesía-escuela.....	62
6. Conclusiones	65
7. Bibliografía	68
8. Anexo	72

Introducción

La presente tesis de licenciatura aborda el estudio de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria argentina, prestando especial atención al impacto del estructuralismo en la enseñanza de la literatura en las décadas de los '60 y los '70 y sus proyecciones hacia el presente.

Se trata de una reconstrucción de los debates y las propuestas de la didáctica de la literatura acerca de la enseñanza de la poesía, a partir de la lectura de documentos y materiales heterogéneos que dan cuenta de diversas apropiaciones del estructuralismo literario que permearon la enseñanza de la literatura en la educación media. La investigación lingüística y literaria que se privilegió durante estos años estuvo enfocada en la formación docente y la divulgación de nuevos cuerpos de saberes provenientes de las corrientes derivadas del formalismo (principalmente el estructuralismo y la lingüística) que imprimieron una serie orientaciones teóricas y metodológicas para renovar la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Este movimiento se encargó de abrir el paradigma de la enseñanza escolar de la literatura a un nuevo canon de obras y autores, pero sobre todo a una nueva manera de trabajar con los textos en el aula que presenta una fuerte continuidad hasta nuestros días. Estas décadas han sido señaladas por varios autores Colomer (1996), Bombini (1996, 2004) Piacenza (2001, 2015), Tribó (2011), Duarte (2011) Cuesta (2012) entre otros, como un punto de inflexión para la disciplina que dio lugar a un proceso de renovación que reconfiguró la enseñanza escolar de la literatura en nuestro país, y que todavía presenta continuidades. Dichos desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura indican sus revisiones desde finales de los años '50 hasta principios de los '70, entendiendo que los cortes y las transiciones no son taxativas. Retomaremos los aportes de Carolina Cuesta (2012) quien en su tesis doctoral aborda las configuraciones y reconfiguraciones disciplinares que conviven en la actual conformación del campo, ofreciendo datos precisos para anclar temporalmente la presente investigación en un estado de la cuestión ordenador para los fines de nuestro trabajo. Según la autora:

Existen una serie de investigaciones que nos ofrecen distintas entradas para la reconstrucción histórica de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina anteriores al periodo que aquí interesa y otras que también abordan los años 1980 y 1990. Estas entradas comprenden los análisis del currículum (Dussell, 1997), relaciones entre escritores-intelectuales, proyectos de políticas educativas y Estado (Dalmaroni, 2006), la irrupción de la industria editorial escolar entre los años sesenta y setenta, y sus implicancias en la conformación de nuevos cánones literarios y

concepciones de lectores jóvenes (Piacenza, 2001, 2003a, 2003b), el funcionamiento discursivo de libros escolares de los siglos pasados (Bentivegna, 2010). En la línea de la sociogénesis de las disciplinas escolares, se presentan estudios específicos sobre la conformación y derroteros de la disciplina escolar lengua y literatura en la Argentina (Bombini, 2005; Sardi, 2006) y de la historia de la lectura en la escuela primaria (Sardi, 2011). Todos ellos permiten reconstruir una cronología que se extiende desde la institucionalización de la escuela media en la Argentina y el currículum para el área de Lengua y Literatura, en el siglo XIX, hasta aproximadamente los años sesenta y setenta; a la vez que comprenden parte de las discusiones en los albores de la restitución de la democracia y en años posteriores (2012: 128-129).

Estos trabajos que *historizan* la enseñanza literaria en nuestro país dan cuenta de las discusiones y posicionamientos en los ámbitos de formación superior en Letras que tuvieron impacto en la conformación de *circuitos de expertise*¹ (Cuesta, 2012) interesados en llevar adelante la transformación de la enseñanza de la lengua y la literatura en los diferentes niveles educativos y momentos históricos. Desde esta perspectiva, resulta importante indagar los posicionamientos de los *circuitos* en las discusiones del campo, ya que esto permite dimensionar los lugares que ocuparon los especialistas, docentes y pedagogos en el diseño de políticas educativas y materiales didácticos de circulación masiva en el ámbito escolar, que contribuyeron a llevar a cabo los proyectos de renovación disciplinar.

Para un trabajo de las características mencionadas seguimos los aportes de Elsie Rockwell (2009) acerca del modo de abordar la heterogeneidad de los documentos y materiales de análisis en las investigaciones educativas. El trabajo de la autora mexicana ofrece herramientas metodológicas precisas que circunscriben sus objetos de indagación al estudio empírico de las relaciones problemáticas entre la investigación sobre el material de archivo, la historia de las disciplinas escolares y la cultura escolar (Viñao y Frago, 2002) respecto de sus entramados con la dimensión de lo *no documentado* (Rockwell, 2009). Esto es, la dimensión del trabajo docente cotidiano entendido como situado y concreto (las subjetividades que allí transitan, las condiciones materiales y las

¹ Señala Cuesta que “Los últimos estudios sobre la dinámica institucional de los saberes especializados develan que es ‘muy difícil sostener una causalidad lineal que va de los intereses de los actores [...] a las decisiones de políticas públicas; lo que se encuentra es la mediación de circuitos de expertise que mientras contribuyen a configurar esos propios intereses, también inciden sobre las políticas estatales a fin de disciplinar a los agentes’ (Camou, 1999: 54). Por lo tanto, en realidad, aquello que hemos venido denominando perspectivas se puede especificar más aún como circuitos de expertise que, cada cual y a su modo, consolidarán su apuesta de imputar a una enseñanza de la lengua y la literatura decimonónica y sesentista/setentista su incapacidad de enseñar lo que en definitiva es importante para un sujeto formado en la democracia: leer y escribir” (Cuesta, 2012: 153). Para profundizar sobre este tema cf. Cuesta, 2015.

complejas relaciones entre identidades y culturas). Según Rockwell (2009) las prácticas concretas de enseñanza no pueden inferirse directamente desde los documentos oficiales o de los datos de la estadística. Por el contrario, al tomar en cuenta lo *no documentado*, el panorama se abre a las realizaciones de las políticas educativas en prácticas de enseñanza efectivas, susceptibles de ser reconstruidas a través de herramientas y dispositivos de indagación de la etnografía (lo que los sujetos de la educación recuerdan, narran, testimonian, y los materiales que atesoran de tales prácticas)².

Rockwell recupera la pregunta central de un ensayo de Dominique Julia (1995): “¿Cómo encontrar y reconstruir esa cotidianeidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado?” (Rockwell, 2009: 159). A partir de este interrogante advierte que para *leer* los documentos que nos permitan reconstruir ese pasado es necesario tener en cuenta “el entrelazamiento y la distancia entre las normas educativas y las prácticas culturales en las escuelas” (Rockwell, 2009: 161). Desde esta postura, a la hora de inferir cómo eran esas escuelas (y esas clases), es preciso *historizar* las prácticas, entendiendo este historizar como una actividad de búsqueda y reconstrucción, y no como una mera descripción del pasado al modo historiográfico³. En nuestro caso, atender a la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria implica, en cierta medida, historizar qué prácticas de enseñanza de la literatura se llevaron a cabo y con qué materiales didácticos y actividades se concretaron las orientaciones para la labor docente. También vale preguntarnos cómo con ello se pretendió renovar la disciplina escolar lengua y literatura en este periodo determinado.

² Cabe aclarar que según Rockwell (2009) en los estudios cuantitativos la *cultura* ingresa a las investigaciones objetivada, lo que suele simplificar la interpretación de los procesos históricos a variables generales que funcionan como marco. En cambio, en las historias *políticas*, la cultura constantemente atraviesa las perspectivas sociales y los parámetros evaluativos de los actores y autores (Rockwell, 2009: 158).

³ Explica Rockwell: “*Historizar* significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos *residuales* y de *prácticas emergentes*, que se entrelazan con las tendencias *dominantes* en cualquier momento histórico. [Williams, 1981]. En las culturas escolares siempre están en juego diferentes órdenes normativos, que entran en conflicto o en complicidad. Es posible encontrar docentes que reproducen prácticas que corresponden a viejas leyes aún tomadas como válidas, así como docentes que innovan, aunque todos reporten sus actividades a las fórmulas correspondientes a la ley vigente. Es necesario conocer las tendencias anteriores al periodo que estudiamos para entrever las prácticas que perduran. Además, deben explorarse los márgenes del sistema, donde empiezan a circular nuevas ideas y se gestan maneras distintas de enseñar en las escuelas” (Rockwell, 2009: 165).

2. Marco teórico y consideraciones metodológicas

Nuestro trabajo consta de tres momentos diferenciados, pero interrelacionados, desde los que proponemos reconstruir la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria argentina como un objeto específico de indagación de la didáctica de la literatura.

En primer lugar, recurrimos a desarrollos de la didáctica de la literatura que se ocuparon de las décadas de los '60 y '70 para revisar las principales discusiones acerca de la reconfiguración estructuralista de la enseñanza de la literatura. Nos parece necesario insistir en que nuestra investigación no busca construir una *Historia* de la enseñanza de la poesía en la Argentina entendida como un capítulo en la historiografía de la disciplina escolar Lengua y Literatura, sino que dialogamos con esa historia fragmentaria escrita durante las últimas décadas para construir claves que nos permitan interpretar la situación actual de su enseñanza en las escuelas secundarias. En un segundo momento, abordamos algunas de las propuestas y materiales didácticos producidos por docentes, investigadores y didactas argentinos que propusieron orientaciones concretas para la renovación de la enseñanza de la literatura en las aulas. En este punto cobran relevancia figuras como las de Nicolás Bratosevich, María Hortensia Lacau, Mabel Rosetti, entre otros, pues se presentan como antecedentes a tener en cuenta para estudiar la consolidación de un nuevo modo de enseñar literatura en la escuela, vinculado estrechamente con los estudios literarios y los debates pedagógicos que se daban por ese entonces en el ámbito académico. Las propuestas de estos docentes conforman una producción plural, con divergencias, pero al mismo tiempo con un núcleo común de saberes centrado en desarrollos de las teorías estructuralistas. Los conceptos de *sistema*, *función*, *grados*, y el concepto central de *estructura*, (Lacau y Rosetti, 1973: 3) son algunos de ellos, entramados en un modelo de análisis que permitía, siguiendo sus planteos, estudiar a la literatura con el rigor científico de la lingüística, la gramática estructural y las incipientes teorías de la comunicación, a la vez que introducir saberes conservados de la tradición historiográfica. Como vemos en las propuestas didácticas analizadas más adelante los autores docentes se preocupan particularmente por dar cuenta de las posiciones teóricas que adoptan, lo que resulta un insumo necesario para la reconstrucción de los debates didácticos en torno a los saberes que intentaremos describir.

En relación al recorte temporal que abordamos, señala Dora Riestra:

La década de 1960, heredera de los estudios y propuestas elaborados por los lingüistas Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, tanto como de los debates sobre el idioma nacional, fue el inicio de un enfoque de enseñanza. Se trata de la influencia del estructuralismo, introducido por Ana María Barrenechea (1979), que es, a la vez, el comienzo del proceso de la denominada Lingüística aplicada (Riestra, 2008: 70).

Estos procesos históricos de configuración de las disciplinas se apoyan en desarrollos teóricos que se encuentran en estrecha relación con el proceso de renovación de la enseñanza de la lengua señalado por Riestra (2008). Si bien la autora se centra en la enseñanza de la lengua, creemos que su aporte sitúa nuestra propuesta en el marco de las discusiones y apropiaciones teóricas que realizaron los docentes e investigadores de aquellas décadas, ya que es de interés mencionar que para las décadas del '60 y '70 todavía no se daba la separación entre estudios literarios y estudios lingüísticos propia de las décadas posteriores hasta la actual (Cuesta, 2012).

Por otra parte, las posiciones teóricas compartidas o discutidas por los docentes de la época analizada se entranan con una dinámica particular de la industria editorial nacional (De Diego, 2014) que contribuirá a consolidar la renovación de la enseñanza de la literatura a través de la revisión y ampliación del canon literario para la escuela secundaria (Aguado, 2014). Proyectos editoriales de gran difusión divulgaron las novedades de la teoría y la didáctica de la literatura con la mirada puesta en el lector escolar. Desde esta perspectiva, el acercamiento a las propuestas de los trabajos de Lacau (1966), Bratosevich y Rodríguez (1971, y sus reediciones) y Lacau-Rosetti (1973), entre otros, ofrece datos significativos para abordar en profundidad la reconfiguración de la enseñanza que derivó del impacto y las apropiaciones del estructuralismo en las orientaciones didácticas destinadas a las aulas de la escuela secundaria argentina. Los *circuitos de expertise* conformados en los '60 y los '70, en torno a los saberes estructuralistas, intentaron llevar a cabo una metodología de trabajo que resulta un antecedente fundamental para un segundo periodo de renovación de la disciplina en las décadas del '80 y '90, signadas por el ingreso de los talleres de escritura y las consignas de escritura creativa en las orientaciones didácticas para la enseñanza de la literatura (Alvarado y Pampillo, 1988).

En segundo lugar, como señalamos más arriba, prestamos especial atención al caso de la poesía como objeto de enseñanza para abordar las líneas de renovación en estas propuestas y sus diferencias o continuidades respecto de la tradición anterior. Para el análisis de los materiales

escolares (manuales, textos orientados al docente, antologías) seguimos el estudio de Marta Negrin (2009) quien revisa algunos modos de acercamiento a los libros de texto como objeto de indagación de la didáctica de la literatura. En su trabajo la autora apunta a discutir las negativizaciones del dispositivo *manual escolar* y analiza en qué medida los profesores, más allá de las fundamentaciones didácticas de estos materiales o las líneas teóricas en las que se inscriben, se los *apropian*⁴ y realizan adaptaciones, versiones, antologías, repertorios de ejercicios y consignas derivados de los cuerpos de saberes legitimados que traducen las normativas curriculares vigentes para cada periodo, en el marco de la cultura escolar. Según Negrin (2009), este uso creativo del manual escolar habilita el estudio entre el canon disciplinar y las actuaciones y recorridos profesionales de cada docente. Agrega la autora:

Materialización de las prescripciones curriculares, iniciador y reflejo de las prácticas de enseñanza, condenado como chivo emisario fácilmente enjuiciable o como arquetipo de modelos superados, el libro de texto continúa generando innumerables discursos que dicen mucho sobre las disciplinas -y sus didácticas- que lo sostienen. De objeto de acusación y condena, el libro de texto se convierte en un sujeto revelador de complejas prácticas sociales (Negrin, 2009: 205).

Creemos con Negrin (2009), que la relectura de estos materiales escolares puede ofrecernos datos interesantes acerca del el lugar que ocuparon los saberes sobre la poesía en algunas de las versiones del estructuralismo que revisamos, así como sobre su pervivencia en las posteriores reconfiguraciones de la enseñanza de la literatura en la escuela media.

Como tercer momento de nuestra investigación, abordamos el estudio del trabajo escolar sobre *lo poético*, que hace algunos años ha comenzado a ocupar un lugar importante en las preocupaciones, indagaciones y propuestas de los investigadores y docentes de literatura. La poesía es construida como objeto didáctico, como un tipo de texto escolar o un género literario, pero también es definida en relación a otros universos como el de las canciones, las escrituras virtuales, los fenómenos de autoedición como el *fanzine* u otras prácticas culturales de extendida *pregnancia* entre los jóvenes como las competencias de *freestyle*, las comunidades virtuales de lectura y escritura como Wattpad o los *slams* de poesía oral. Por ello, recuperando los aportes de la etnografía en la investigación educativa (Rockwell, 2009) y en desarrollos de la didáctica de la lengua y la

4 Retomamos la definición de Chartier que recupera Rockwell (2001): “He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos” (Chartier, 1999, p. 162 citado en Rockwell, 2001: 23).

literatura (Cuesta, 2012) proponemos la necesidad de documentar algunas experiencias recientes, situadas en el cruce entre poesía y escuela secundaria. Esta serie de documentos, relatos de experiencias recolectados en el marco de observaciones en ámbitos escolares, tensionan y complejizan la idea de una tradición escolar unívoca de la enseñanza de la literatura y evidencian las continuidades y rupturas de la trama disciplinar en *encastres* de perspectivas didácticas que actualmente dominan las orientaciones de las políticas educativas para el área en la Argentina (Cuesta, 2012).

Cuáles son los recorridos posibles para estudiar el canon poético escolar, de qué modos las consignas de escritura en los libros de textos y antologías dieron lugar a una transformación, o no, de la enseñanza tradicional del género lírico o poético, y qué concepciones de poesía se visibiliza(n) ante el hecho de documentar las prácticas actuales que emergen en el cruce *poesía-escuela*, son algunas de las preguntas que atraviesan los tres momentos de la investigación antes explicados. Entendemos que nuestro recorte es complejo y que abordarlo de manera acabada excede los límites de la presente investigación, pero nos interesa contribuir con nuestro trabajo al desarrollo de algunas posibles líneas de abordaje que puedan allanar el camino de futuras indagaciones de la didáctica de la literatura sobre el canon poético escolar y las particularidades de sus prácticas de enseñanza en la escuela secundaria del presente.

3.1 Los estructuralismos argentinos: circulación teórica y apropiaciones didácticas para la enseñanza de la literatura

La didáctica de la lengua y la literatura en nuestro país, pese a ser una disciplina relativamente joven, presenta una tradición de consolidación en la que convergen distintas líneas teóricas y metodológicas de la investigación educativa. Con una marcada impronta interdisciplinaria, en algunos casos se nutre de conceptos y dispositivos metodológicos de las ciencias sociales o de la psicología educativa, en otros solo de abordajes propios de la historia, o también en la focalización de teorías lingüísticas y literarias como campos de referencia protagónicos (nombramos los más difundidos). De esta manera, ofrecen una revisión heterogénea y constante de los diversos objetos de estudio que le competen, así como de su propia historia disciplinar, preocupándose por *reescribir* las tradiciones de enseñanza que han tenido mayor impacto en los diferentes niveles educativos. Según Analía Gerbaudo (2009), de allí surge la

necesidad de la didáctica de la literatura de tomar su propia historia como objeto de indagación ya que:

Cartografiar el mapa de los problemas que atraviesan la enseñanza de la literatura es una tarea que, dada su amplitud, conduce a caracterizar las líneas de investigación dominantes que es posible identificar en el campo de una didáctica específica junto a un conjunto de “discusiones” y de “polémicas” [...] que, con su emergencia, confirman la consolidación de este espacio de fuerte desarrollo desde hace más de quince años en Argentina (Gerbaudo, 2009: 165).

En las investigaciones didácticas “las líneas dominantes” y su tránsito por la disciplina conforman una historia de sus formas de pensarse que operará como una cartografía de los problemas específicos que aparecieron en las discusiones propias del campo. Desde esta postura se hace especial hincapié en la descripción de las tensiones y/o resoluciones de los problemas de la enseñanza en cada momento histórico como una manera de ampliar el conocimiento sobre la disciplina que sea tomada como referencia.

En nuestro caso, retomamos una serie de estudios de las últimas décadas (Colomer, 1996, Bombini, 2004, Cuesta, 2012) que se han encargado de reconstruir los principales debates de la historia de la didáctica de la literatura en nuestro país, con el objetivo de reconocer allí las tensiones, transformaciones, convivencias conflictivas y continuidades relativas entre los diversos modelos de enseñanza de la literatura que se sucedieron a través de los años⁵. Estos desarrollos nos permiten revisar la historia de las reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura, ofreciendo testimonio de las heterogéneas posiciones que tomaron los agentes del campo letrado respecto de los saberes considerados legítimos para la enseñanza de la literatura en el nivel secundario en cada periodo.

Para nuestro recorte nos centraremos en las apropiaciones del estructuralismo en la Argentina en las décadas de los '60 y '70, cuya influencia tuvo un fuerte impacto en todo el ámbito educativo latinoamericano e ibérico de las décadas posteriores. Este modelo se fue consolidando a la luz de los debates de la pedagogía y la teoría literaria e ingresó a las aulas de la mano de diversos

⁵ Hemos consultado el trabajo del equipo dirigido por Analía Gerbaudo (UNL) *La institucionalización de las letras en la universidad argentina (1945-2010): Notas “en borrador” a partir de un primer relevamiento* (2015) donde se recopila y sistematiza una importante cantidad de datos acerca de la formación superior en Letras en nuestro país, tomando un extenso período desde una perspectiva comparatística mixta (cuantitativa-cualitativa). El acceso a este documento posibilita la focalización en torno la circulación y construcción de saberes y cánones sobre la literatura en las universidades argentinas (UNLP, UBA, UNL, UNR).

materiales escolares. Teresa Colomer (1996) señala:

El primer modelo didáctico alternativo, surgido en la década de los sesenta, resulta especialmente deudor de la búsqueda de una nueva formulación sobre el carácter de lo literario llevada a cabo desde el formalismo y el estructuralismo. A partir de las nuevas premisas teóricas se cuestionó la enseñanza tradicional de la historia de la literatura para poner en su lugar la necesidad de formar lectores competentes. Se sustituyó, pues, la idea de una información a transmitir -los datos y los juicios de valor sobre las obras- por la de una competencia a desarrollar. Ello conllevaba, naturalmente, la presencia de los textos en las aulas y el acceso directo a ellos del lector-aprendiz, mientras que el análisis científico de los textos a través del comentario explicativo del enseñante pareció el instrumento didáctico más apropiado para revelar la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje (Colomer, 1996: 3).

Según la autora (1996), en Argentina, México y España, la recepción y apropiación del estructuralismo derivó en desarrollos teóricos y propuestas didácticas que marcarían la renovación de la enseñanza académica y escolar de la lengua y la literatura de allí en adelante. Algunos de los conceptos, como el de *función poética* comienzan a tener peso entre docentes y especialistas:

El contexto de los años setenta puso en circulación entre los enseñantes los conceptos de *actividad, juego, expresión y creatividad*. Aparte de la influencia de las teorías generativas, la enseñanza de la lengua transformó sus prácticas influida por las disciplinas psicopedagógicas, con nombres como Wallon, Winnicott, Claparède o Freinet como referencias. A la reivindicación del acceso directo a la lectura del texto se unió, entonces, la del aprendizaje de la literatura a través de la experimentación de sus técnicas y recursos por parte de los propios alumnos. Los talleres literarios, en sus distintas formas, surgieron así como un instrumento didáctico de primer orden en la enseñanza literaria (Colomer: 1996: 10).

Vemos en las explicaciones de Colomer (1996) la preocupación por entramar estos dos aspectos que comenzaron a ser relevantes para la reconfiguración de la enseñanza de la literatura. Por un lado, la transición entre modelos teóricos, por otro, la renovación de las prácticas de enseñanza a partir de nuevos *métodos* de trabajo con los textos con un fuerte componente lúdico o creativo. De este modo, el paso del modelo *enciclopedista* hacia un modelo basado en las *competencias* implicó un cambio de paradigma, apoyado ahora en un cuerpo de saberes que buscaban otorgar rigor al estudio de la lengua y de los fenómenos literarios sin dejar de tener en cuenta los aspectos psicopedagógicos de la educación.

Según Bombini (2004) desde los comienzos de la educación pública argentina la enseñanza de la literatura estuvo fuertemente atravesada por el aprendizaje enciclopédico y memorístico, cuya tradición se remonta al proyecto ilustrado y representa una de las matrices fundantes de la escuela

moderna. Pero hacia las décadas del '30 y el '40, la participación de figuras como Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña en la academia argentina dio lugar a debates que mostraban la necesidad de repensar la formación docente en Letras en un sentido integral. Los diálogos entre el ámbito académico y las disciplinas escolares no se tradujeron inmediatamente en reformas, sino que comenzaron a tener mayor presencia en las prácticas de enseñanza desarrolladas en las escuelas secundarias durante las décadas del '60 y del '70, en donde las discusiones sobre el agotamiento del modelo enciclopedista abrieron paso a los *nuevos saberes* de los estudios literarios y lingüísticos, que se consolidaron respecto del canon disciplinar de la mano de propuestas didácticas que ingresarán paulatinamente en la tradición escolar de allí en adelante.

Siguiendo esta línea recuperamos los aportes de Analía Gerbaudo (2006) quien describe el modelo estructuralista, que llamará *lingüístico* (Gerbaudo, 2006: 10), para dar cuenta de los desarrollos de autores que comenzaron a permear la formación literaria, desde mediados de los años '50. Según la autora, el nuevo modelo de enseñanza intentaba consolidar:

... un proyecto que pueda delinear y trabajar sobre las marcas específicas de un discurso, el literario. Discurso que se intenta delimitar y caracterizar en su estatuto diferencial, particularizando además las marcas de sus géneros: poesía, cuento, narrativa (cf. Wellek y Warren, 1953; Frye, 1957; Spitzer, 1957; Propp, 1928; Greimas, 1966; Bremond, 1966; Todorov, 1966, 1969, 1978; Barthes, 1969; Genette, 1965; 1966; Jakobson, 1958; Mukarovsky, 1932, 1934, 1946; Shklovski, 1917; Eichenbaum, 1925; Jakobson Lévi–Strauss, 1962; Riffaterre, 1971) (Gerbaudo, 2006: 11).

Por otra parte, pero en sentido similar, un trabajo reciente de Romina Tribó (2011) coincide con lo expresado anteriormente:

La lingüística estructural cambió radicalmente la forma de acercarse al hecho lingüístico. El grupo de trabajo que se formó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con Ana María Barrenechea a la cabeza llevó adelante la innovación teórica y metodológica que en la década del '60 introdujo la gramática estructural en todos los niveles de la enseñanza. Los trabajos de Barrenechea y Ofelia Kovacci en el ámbito universitario, así como los manuales de María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti, Nicolás Bratosevich y la misma Kovacci para la escuela media, significaron un aporte sustancial no sólo a la educación argentina sino también a la de otros países hispanohablantes (Tribó, 2011: 3).

Otros testimonios de estos años muestran cómo algunos docentes e investigadores en Letras de las UBA (principalmente agrupados en torno a la figura de Ana María Barrenechea) comenzaron a ver en los saberes estructuralistas una alternativa viable de renovación para la enseñanza de la

literatura, ya que podría motorizar la transformación del trabajo escolar con los textos en las escuelas. Este modo científico de abordar los estudios literarios, unido a una visión pedagógica sobre la lectura y la escritura, sería capaz de salvar la crisis de la enseñanza interpretativa derivada de la pérdida de sentido del modelo romántico de la educación literaria, diremos “historiográfico”, en términos de Bombini (2004), que comienza a ser sospechado por los *circuitos de expertise* locales como un modelo cerrado y con marcadas limitaciones para garantizar la enseñanza de la literatura de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria.

Como vimos, los trabajos de Bombini (2004), Gerbaudo (2006), Tribó (2011) y Cuesta (2012) coinciden en recuperar las figuras de docentes e investigadores agrupados en los *circuitos de expertise* que ofrecieron versiones particulares del estructuralismo. En esta línea se insertan los trabajos y propuestas de María Hortensia Lacau, Mabel Rosetti, Nicolás Bratosevich y Susana C. de Rodríguez, que hemos seleccionado para profundizar nuestro análisis. Desde su actuación profesional, estos docentes retoman los debates académicos sobre la enseñanza de la literatura y los ponen en diálogo con la educación media a través de modelos didácticos de lectura de textos literarios y ejercicios de la escritura en actividades de análisis, comentario e interpretación personal que cruzan desarrollos teóricos del estructuralismo con cuerpos de saberes canónicos, instituidos hace décadas en la tradición escolar como la relación entre autor, vida y obra, la historiografía literaria, los movimientos literarios y conceptos como el de *generación*, entre otros.

Bombini (2004), caracteriza la propuesta de Lacau señalando la importancia de su irrupción en la disputa entre el saber enciclopédico y memorístico y los saberes que surgen de una relación con la lectura y escritura entendida como praxis vital:

Frente a este nuevo modo de leer, se impone el abandono del “viejo”, que además es “antinatural”, es decir, opuesto a una relación que se supone ya dada, establecida, naturalizada: Contra lo libresco y “enciclopédico”, lo “vital” (en oposición al “juicio muerto”, entendido como la relación constitutiva con el texto en el acto de lectura y confundido con la experiencia estética) cobra la fuerza de un postulado epistemológico y didáctico de difícil aprehensión teórica y que propone cierta marca de especificidad de la enseñanza de la literatura (Bombini, 2004: 130).

Por su parte, para ampliar el debate sobre las apropiaciones del estructuralismo el trabajo de Cuesta (2012) recupera algunos testimonios publicados de actores del campo, que dan cuenta de la diversidad de aportes que operaron en las propuestas de la didáctica de la literatura para renovar la

enseñanza en la época señalada. Nos centraremos en un fragmento de una entrevista realizada a Bratosevich por Ana Silva (2008), en la que el docente e investigador argentino señala las heterogéneas apropiaciones del estructuralismo como una marca de aquellas épocas de renovación:

... si se comparan las soluciones que les hemos dado Kovacci, Lacau-Rosetti y yo, cada uno de nosotros, a sus manuales, hay diferencias, no quiero decir de calidad, hay diferencias de criterio. [...] Yo diría que lo que había eran estructuralismos –en plural, porque eran varios, ¿eh?–, por un lado, lo puramente lingüístico, o también lo lingüístico literario.[...] Ahora, yo hablaba de ‘aporte’ en plural; las fuentes que nosotros manejábamos eran muy heterogéneas entre sí, una evidente, la del lingüista suizo Saussure, pero otra del ruso Jakobson!, otra del danés Hjelmslev, otra del búlgaro francés Todorov [...] Los estructuralismos, esos que mencioné, no alcanzaron a descubrir por entonces...–lo que luego otros criterios más actuales del discurso sí descubrieron– por ejemplo, lo implícito, lo sobreentendido en lo dicho. (Bratosevich en Silva, 2008: 47-48, citado en Cuesta, 2012:107).

A lo que agrega Cuesta (2012):

Esos estructuralismos que señala Bratosevich incidieron en la reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura de la mano de los circuitos de expertise ubicados en instituciones estratégicas para la época, como la UBA y el Profesorado Joaquín V. González, pero también, y especialmente, a través de su presencia en una industria editorial escolar que, sobre todo, de la mano de Kapelusz en los años sesenta se va a convertir en el reaseguro de saberes y propuestas didácticas. Como ya lo ha estudiado Paola Piacenza (2001) en su revisión de la ampliación y renovación del canon escolar que significó la colección GOLU de la editorial Kapelusz dirigida por Lacau y localizada entre 1966 y 1976, los adolescentes ya no debían leer y conocer tan solo a los escritores “universales”, sobre todo los pertenecientes a la tradición hispánica, sino también a Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. De esta manera, GOLU capitalizó para su propuesta el boom de los años sesenta que trascendía el ámbito académico y escolar, y marcó un antes y un después en este sentido. Según Piacenza, esta colección no significó tan solo una ampliación del canon escolar producida por una mirada hacia las operaciones legitimadas y legitimizantes de la crítica argentina del momento, sino además, y esto es lo más importante para este trabajo, un proyecto de formación de lectores que, aunque no provino de los mandatos estatales, reconfiguró las maneras de enseñar literatura en la escuela media argentina. Maneras que se refractaron en la formación docente y que, encastradas en el aparato de saberes vuelto a ingresar por las relaciones Universidad-industria editorial en los años ochenta –sobre el ahora currículum sí legislado por el Estado desde los años noventa–, presentan continuidades en las reconfiguraciones de la disciplina escolar (Cuesta, 2012: 162-163).

Siguiendo estos aportes, creemos que el estudio de las transiciones disciplinarias resulta de suma importancia para nuestra investigación, pues nos sitúa en la historia de la didáctica de la literatura y sus complejas relaciones con la disciplina escolar. Del testimonio de Bratosevich que hemos citado surgen preguntas que nos llevan a indagar sobre las particularidades de la

conformación del nuevo canon literario y teórico disciplinar para la enseñanza de la poesía en la escuela media y su relación con los circuitos de expertise durante estos años. ¿Qué autores y poéticas ingresaron al canon escolar durante estas décadas? ¿Cuáles son las discusiones y desarrollos teóricos que comenzaron a permear los materiales y orientaciones para la enseñanza de la poesía en la escuela? ¿Ofreció el estructuralismo un *nuevo* modelo didáctico? ¿Qué saberes y prácticas de la tradición anterior siguieron en juego? ¿Cuáles fueron las principales críticas a esta *renovación* de la enseñanza de la literatura? Si bien no pretendemos responder estas preguntas de manera sistemática y en profundidad, quizás enunciarlas sirva como guía de reflexión para los análisis que ofrecemos a continuación. Hemos señalado el caso del estructuralismo por la diversidad de sus apropiaciones en nuestra región, y su pervivencia, no exenta de problemas, en la configuración actual de la disciplina escolar. A partir de los trabajos reseñados sostenemos que las apropiaciones didácticas del estructuralismo en la Argentina ofrecieron soluciones para la renovación de la enseñanza de la lengua y la literatura en las aulas. Recabar en los materiales que documentan este periodo de transición se nos presenta como un paso necesario para avanzar en nuestra focalización.

3.2. La poética estructuralista: discusiones teóricas y renovación del canon poético escolar

Con los aportes de Gerbaudo (2006) y Cuesta (2012) desde desarrollos de la didáctica de la literatura, y con Rockwell (2009) desde la etnografía educativa, resulta indispensable retomar los debates teóricos para historizar y definir los saberes que ingresaron o quedaron fuera en la renovación del canon literario y teórico escolar para la enseñanza de la literatura. Pero como nuestro estudio es acotado nos abocamos solo a algunos de los debates teóricos sobre la poesía que creemos tuvieron mayor presencia en los documentos que estudiamos.

En la Argentina, la poesía como objeto de la enseñanza ha formado parte del canon literario escolar desde la fundación de la escuela pública. Estudios como el de Bombini (2004), que hemos mencionado anteriormente, esbozan su posición curricular en cada momento histórico. De lo que se sigue que el género poético estuvo presente tanto en el nivel primario como en la escuela secundaria y su presencia se vinculó con las discusiones teóricas sobre lo literario y a los debates pedagógicos-didácticos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, entendidas como prácticas intrínsecas a la

formación ciudadana. Desde el modelo de lengua legítima a subgénero literario, o desde el romanticismo a la vanguardia, la poesía ha formado parte de esos conocimientos legitimados por la institución escolar y su presencia en los programas oficiales y en los materiales didácticos puede ser reconstruida y sistematizada a través del estudio de los currículos y sus diálogos con los materiales escolares, así como con los registros de las prácticas efectivas de enseñanza documentadas y *no documentadas* desde la etnografía de la educación (Rockwell, 2009). Por lo tanto, pensar la poesía en la escuela desde esta perspectiva es pensar también el canon literario como una construcción histórica, regulada por múltiples instituciones, cuyas dinámicas delimitan en cada momento qué obras y poetas ingresarán, o no, al canon escolar de literatura.

Respecto de estas discusiones, en el prólogo a “200 años de poesía argentina”, Jorge Monteleone (2010) discute la idea tradicional de *canon* a través de una figura poética que propone pensar la dialéctica entre un *canon de mármol* y un *canon de agua*. Uno y otro operan en simultáneo, pero mientras el de mármol petrifica autores, temas y tendencias, el crítico literario y/o el lector de poesía pueden intentar leer el canon de agua, que es abierto y recolecta *otras* tradiciones poéticas, aun no revisadas, o invisibilizadas por la cultura oficial. Siguiendo a Monteleone (2010), sostenemos que el canon poético escolar puede pensarse en el seno de estas tensiones, que por su naturaleza dialéctica ejercen sobre las instituciones movimientos de obras y autores que ingresan y egresan respectivamente a la escuela de la mano del diseño de políticas educativas (como pueden ser los currículos), en su cruce con las dinámicas del mercado editorial escolar y la actuación profesional docente.

3.3. Jakobson y la *función poética*

En el caso de la poesía, es de destacar la centralidad dada a los estudios de Roman Jakobson (1958, 1977) que permitieron repensar *lo poético* desde las nuevas teorías contemporáneas al autor. Durante los años '60 el principal aporte de este modelo consistió en la posibilidad definir una característica “esencial” del hecho literario realizada desde la lingüística: la *literariedad* o *poeticidad*. Esta era entendida no como un valor intrínseco a las obras literarias, sino como una *función del lenguaje* que ponía en primer plano una particular disposición del material lingüístico en las obras literarias, postulado que discutía fuertemente la tradición de los estudios literarios anterior.

Como dijimos, la *literariedad* como la entendió Jakobson, no era una característica sino una función que estaba definida por su diferencia radical con otros usos del lenguaje y se sustentaba en una teoría que reforzaba la especificidad de la literatura habilitando un tipo de pensamiento sistemático. Esta postura resultó productiva para los estudios literarios de allí en adelante. Sin embargo, autores como Jonathan Culler (1975) se encargaron de comenzar a desarmar desde una perspectiva discursiva los supuestos del funcionalismo de Jakobson, con énfasis en mostrar sus limitaciones en tanto teoría que permita el “descubrimiento” objetivo de una forma de lenguaje “esencial” al discurso literario. Culler argumenta con certeza:

Si damos por sentado que la lingüística proporciona un método para el descubrimiento de pautas poéticas, en ese caso es probable que no seamos capaces de ver las formas como funcionan realmente en las pautas gramaticales en los textos poéticos, por la sencilla razón de que los poemas, en virtud de que se los lee como poemas, contienen estructuras diferentes de las gramaticales, y la interacción resultante puede conferir a las estructuras gramaticales una función que no es en absoluto la que el lingüista esperaba (Culler, 1975: 111).

Los desarrollos de Culler (1975) ponen en discusión el estatus científico del abordaje de Jakobson. Al tener en cuenta el universo del discurso, el mundo de lo social se entrama con las tradiciones literarias dotándolas de los sentidos que los sujetos le atribuyen.

Otra de las críticas a las propuestas de Jakobson (1958, 1977) fue la realizada por Susana Reisz de Rivarola (1981) quien efectuó un detallado estado de la cuestión acerca de los problemas de definición de la lírica (y la poesía) en las tipologías clásicas de los géneros literarios, discutiendo las clasificaciones de Platón, Aristóteles y también de Jakobson (1958, 1977). Su revisión erudita intenta comprender las posibles razones de la resistencia de la lírica a ser categorizada dentro de un sistema de “formas” como lo son las reglas convencionales de los géneros literarios. Para saldar esa *resistencia a la definición* la autora retoma a Stierle (1979), quien señala que el problema principal de la discusión sobre la poesía:

... consiste en el reconocimiento de que la lírica no es un tipo de discurso literario con un esquema discursivo propio que a su vez se pueda retrotraer a un esquema pragmático -en el sentido de no-literario como es, por ej., el caso de la narrativa. La lírica es, antes bien, una manera específica de transgredir cualquier tipo de esquema discursivo, sea éste narrativo, descriptivo, reflexivo, argumentativo, etc. (Stierle 1979: 514, citado en Reisz de Rivarola, 1981: 83).

Según esta interpretación, la lírica/poesía se definiría como transgresión en tanto se ubica en el punto máximo de tensión entre discurso y no-discurso, puesto que siempre se relacionan con un esquema discursivo que le sirve de sustrato, pero la realización de ese esquema consiste en su transgresión, pues el lenguaje poético abriría un paréntesis en la representación, es decir, un intento de supresión de la supuesta linealidad lógica del discurso pragmático. Lo señalado por la autora está en consonancia con la propuesta de Culler (1975), volver a posicionar la lírica en una teoría de los géneros literarios implica partir del universo del discurso, de los textos pragmáticos entendidos como acciones verbales, para luego preguntarnos por sus equivalentes literarios y sus razones de ser. Finalmente, Reisz de Rivarola (1981) puntualiza una definición interesante en la que considera *poético* a todo texto literario en verso u organizado según algún principio rítmico, sonoro y/o visual que lo segmente en secuencias regularmente reiteradas, recuperando la importancia del análisis *formal*.

Como se observa, los postulados de Jakobson (1958, 1977), pese a las críticas y apropiaciones revisadas, se mantuvieron vigentes en las discusiones teóricas, los manuales y otros materiales didácticos, así como también en las planificaciones docentes de la escuela secundaria hasta finales de los años '80, con la ampliación del esquema comunicativo de Jakobson realizada por Kerbrat-Orecchioni (1986) y difundida en los diseños curriculares y libros de texto de la década del '90, también, por medio de una marcada presencia en el trabajo docente.

Estas discusiones teóricas, entre otras, permearon las orientaciones didácticas para la enseñanza de la literatura y de la poesía, poniendo a la figura de Jakobson como uno de los principal referente para algunas de las versiones escolares del estructuralismo que circularon en Argentina. Sin embargo, otros desarrollos más específicos de la teoría y la crítica literaria no ingresarán al canon teórico disciplinar sino hasta décadas posteriores⁶. Asimismo, otros cuerpos de saberes sobre la poesía como los de la tradición de la filología hispánica mantuvieron una importante influencia durante estas décadas. El estudio de la métrica, la versificación, las figuras retóricas, o la memorización y la prosodia pervivieron en las propuestas *nuevas* ofreciendo diálogos interesantes para la renovación de la enseñanza de la poesía en las aulas.

⁶ Para profundizar sobre los estudios literarios que operaron *de fondo* en las transiciones disciplinares de la enseñanza de la literatura en nuestro país, cf. Gerbaudo, 2011.

4.1. La poesía en los materiales didácticos: apropiaciones de la poética estructuralista

En esta segunda parte de nuestra investigación analizamos fragmentos de orientaciones teóricas, actividades y consignas sobre la enseñanza de la poesía presentes en las propuestas de María Hortensia Lacau (1966), Nicolás Bratosevich y Susana C. de Rodríguez (1971) y María Hortensia Lacau y Mabel Rossetti (1973), ya que se hallan en vínculo con las discusiones teóricas y saberes sobre la poesía explicados anteriormente. Lo señalado por Aguado (2014) respecto de la dinámica del campo editorial escolar de finales de los '60 y principios de los '70 coincide con un artículo reciente de Paola Piacenza (2015) que vuelve a llamar la atención sobre el papel de la colección *Grandes Obras de la Literatura Universal* (en adelante GOLU) de editorial Kapelusz en el proceso de renovación del canon literario y teórico escolar que intentamos describir y analizar. Precisamente, la autora comenta la importancia de esta y otras colecciones escolares en los procesos de renovación de la enseñanza. Los años '60 y '70 se presentan como una época en donde “la lectura aparecerá como el principal dispositivo de comprensión, reproducción y transformación del universo simbólico tanto a nivel individual como de las instituciones” (Piacenza, 2015: 111-112). En ese sentido, a la hora de estudiar estos materiales es necesario considerar que “la ampliación o movilidad del canon escolar depende menos de la selección que se realice que de la movilidad de los sistemas interpretantes en los que esos textos son leídos y recibidos” (Piacenza, 2015: 119). Según esta tesis, la renovación de la enseñanza literaria de estos años tuvo que ver principalmente con los modos heterogéneos en que se comenzó a trabajar con la literatura en las aulas, en parte apoyados en el trabajo con materiales didácticos como los manuales o las antologías orientadas al consumo escolar, y no únicamente con el ingreso de nuevos autores a las colecciones. Según Piacenza, es preciso detenernos “en el carácter modelizador de GOLU respecto de otras colecciones escolares que le sucedieron y en el destino canónico de muchos de los autores, textos y modelos teóricos que la colección presentó por primera vez a sus lectores” (Piacenza, 2015: 128).

Acerca de GOLU, Bombini (2004) señala que durante sus primeros años la propuesta editorial pactaba con el canon instituido. Sin embargo, hacia los años '70 la colección comienza a incorporar paulatinamente a escritores y poetas como Alejandra Pizarnik, Olga Orozco, Jorge Luis Borges, entre otros, que abrían el canon reciente, especialmente centrado en autores argentinos

canonizados en décadas anteriores (García Lorca, Machado, Bernárdez, Fernández Moreno) sin dejar de publicar los clásicos españoles del Siglo de Oro.

La inclusión de poetas cuyas estéticas dialogaban con los movimientos de vanguardia habilitaba un acercamiento didáctico en el que los saberes de las teorías estructuralistas cobraban especial sentido. Por último, no es menor el hecho de que los textos de GOLU formarán parte del universo escolar, ya que el éxito de Kapelusz por esos años había facilitado su presencia en gran parte de Argentina. En este marco, las figuras de María Hortensia Lacau y de Mabel Manacorda de Rossetti adquieren relevancia por su estrecha relación con Kapelusz y la difusión masiva de sus materiales (manuales y antologías) en las escuelas secundarias de todo el país.

Pero no nos centraremos en GOLU, sino en otro tipo de materiales que intentan orientar a los docentes del área en las nuevas tendencias de la teoría de aquellos años. La elección de las propuestas de este grupo de docentes e investigadores recae en el hecho de que fundamentan las posiciones teóricas adoptadas. Además, tampoco es menor el hecho de que algunos de estos materiales ofrecen acceso a un registro documentado de las actividades y consignas de escritura orientadas a la poesía, realizadas por alumnos de la escuela secundaria, así como de las devoluciones y correcciones de los trabajos efectuadas por los docentes. El acercamiento a estas propuestas nos permitirá, en adelante, repensar la configuración actual de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria argentina, con sus particularidades y recurrencias.

4.2 María Hortensia Lacau y la *didáctica de la lectura creadora* (1966)

La *didáctica de la lectura creadora*⁷ relata la experiencia de un proyecto de enseñanza de la literatura llevado adelante por Lacau (1966) durante la década del '60 en diferentes escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, principalmente en la Escuela Nacional de Comercio "Manuel Belgrano", la Escuela Normal n°4 "Estanislao Zeballos", el Colegio Nacional de Buenos Aires, y La Escuela Nacional "Carlos Pellegrini" (Lacau, 1966:12). El libro tuvo gran alcance en la comunidad docente y se encargó de difundir una versión didáctica particular del estructuralismo literario en la escuela secundaria argentina.

En la fundamentación de este trabajo la autora plantea que la *lectura creadora* surgió como

⁷ Ver Anexo. Imagen 1.

un intento de dar respuestas a aspectos problemáticos de la formación letrada de los jóvenes estudiantes (Lacau, 1966:12). La propuesta venía a discutir ciertas prácticas ritualizadas y de larga duración en la institución escolar como el resumen, la composición o el comentario de textos, pero procuraba ofrecer en ese marco de conocimientos un modelo didáctico que diera lugar también a otro tipo de trabajo con los textos literarios en el aula. Leer, reflexionar en conjunto, escribir a partir de ellos, comentar las interpretaciones con otros, dar lugar a la imaginación y la construcción de una voz autoral, un *estilo* personal, experimentar la escritura en relación a un tipo de lectura vivida. De este modo, dar lugar a la voz del adolescente, a sus gustos, intereses y posibilidades creativas (Lacau, 1966: 22) se conforma como un imperativo pedagógico que atravesará toda la propuesta. Es así que la creación y recreación o composición de textos, los ejercicios de transformación genérica, la creación de antologías personales de un poeta o autor, la opinión personal sobre los textos y su relación con la vida de los jóvenes podían ser abordados en profundidad y de manera sistemática entramados con la tradición escolar de la enseñanza de la lengua y la literatura.

María Dolores Duarte (2011) sostiene que la propuesta de la *Didáctica de la lectura creadora* impulsó una nueva dinámica respecto del tratamiento de la enseñanza de la literatura en las aulas en tanto:

... sus consignas apuntaban a la escritura y en ella, fíjense Uds., se ponían en juego lo que hoy llamaríamos las diferentes tipologías textuales. Entrevistar a Alga en el fondo del mar, como tarea que garantizara la lectura de *La cola de la sirena* de Roxlo o responder a las diferencias encontradas entre el mundo que revelaba la obra y el actual [...] o estudiar el valor del color en la poesía de Machado, presuponían una lectura personal de los libros así como un trabajo interesante de interpretación de los mismos (Duarte, 2011:88).

Como señala Duarte (2011), en las actividades de *lectura creadora* (que se formalizaban en las prácticas escolares de escritura) la relación literatura/vida aparece particularmente tensionada, puesto que se intenta interpelar a los sujetos en su rol activo, afirmando la lectura directa de los textos como una instancia habilitante de escritura en diversos formatos, estilos y géneros, tanto literarios como discursivos. Creemos que esta propuesta se ancló fuertemente en el trabajo docente y en cierta concepción del gusto por la literatura que se preocupó por superar las críticas al enciclopedismo que revisamos anteriormente, integrando con una perspectiva pedagógica saberes de las teorías estructuralistas que se irán profundizando a lo largo de la trayectoria profesional de

Lacau. Resulta interesante la postura de Duarte (2011), ya que la centralidad de la lectura y la escritura literaria (vale decir *estilística, o creativa*) entrará en conflicto con representaciones posteriores de la didáctica de la literatura que describen al estructuralismo en Argentina como un movimiento unívoco centrado en el análisis formal y puramente descriptivo de los textos.

En relación a esto, para analizar los matices con que Lacau concibió la enseñanza de la literatura, y en su marco a la enseñanza de la poesía, efectuamos un rastreo del canon poético presente en la *Didáctica de la lectura creadora* (1966) prestando especial atención a las consignas de lectura y escritura y a las resoluciones documentadas por la autora. Así, es de interés un comentario sobre la poesía registrado en su libro sobre la poética de Conrado Nalé Roxlo (1954), publicado algunos años antes de la *Didáctica de la lectura creadora*. Allí se pone de manifiesto tempranamente su intento por conciliar la tradición escolar de enseñanza de la literatura con las nuevas corrientes de los estudios lingüísticos y literarios que circulaban en la Argentina a mediados de los '50:

Siento un gran amor y respeto por la poesía y disto muchísimo de creer que nada ni nadie pueda revelar o explicar el misterio poético en lo que él tiene de inasible, de entrañable. Pero siento también que ha pasado el tiempo de la crítica exclusivamente creacionista, de los desahogos personales que tomaban para largas tiradas generalizadoras, a un poeta o escritor [...] No se puede explicar el misterio poético en su gestación, no se puede dictaminar que este poema nació así porque el poeta pensó esto o aquello, pero la obra literaria ya nacida a la forma, puede y debe ser estudiada, analizada en su estructura externa y unidad psicológica puede revelarnos los moldes expresivos en que el poeta plasma sus preferencias, la adecuación y objetivación poética de sus temas, de qué recursos se vale cuando crea, cómo adopta el símbolo, en fin, puede revelarnos el conocimiento de su estilo, de sus peculiaridades lingüísticas y estéticas” (Lacau, 1954: 9-10).

Resulta llamativa esta mención temprana a la necesidad de estudiar la poesía más allá de la crítica literaria tradicional de la época. Variables como *estructura externa* o *unidad psicológica* revelan la apropiación teórica de una visión particular del hecho literario. Esto se verá plasmado en la ampliación del canon poético presente en la *Didáctica de la lectura creadora* que recupera principalmente a Baldomero Fernández Moreno⁸, la poesía completa de Antonio Machado, las *Rimas y leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer y el *Santos Vega* de Rafael Obligado, canonizados en décadas anteriores. Esta selección de autores y obras coincide con lo publicado en años anteriores por Kapelusz en la colección GOLU.

⁸ En el texto de Lacau aparece abreviado F.M.

A primera vista, desde la cuestión numérica (tan solo cuatro autores de poesía) observamos un predominio del género narrativo como centro de su propuesta didáctica. En sus palabras, el trabajo docente con los textos se organizó "Siempre con predominio de lo narrativo -cuento o novela- y solo de vez en cuando matizando con otros géneros, meditadamente dosificados" (Lacau, 1966: 33). En consecuencia, con esta postura, a la hora de mostrar la realización de las actividades por parte de los alumnos abordaremos sólo las referidas al trabajo con la obra de Baldomero Fernández Moreno y de Antonio Machado, quedando en el ámbito de lo *no documentado* (Rockwell, 2009) las consignas y resoluciones sobre el poema *Santos Vega* de Rafael Obligado o las *Rimas y Leyendas* de Bécquer.

Las actividades y consignas para la enseñanza de la poesía que rastreamos en la *Didáctica de la lectura creadora* son las siguientes:

Antología de Baldomero Fernández Moreno (Lacau, 1966: 52)

- 1) Confeccionar una antología personal de cinco poemas e indicar el porqué de la elección.
- 2) ¿Cómo aparece el tema de la ciudad en la poesía de F.M. ¿Cómo lo siento yo?
- 3) ¿Qué aspecto de la poesía de F.M. me agrada más y por qué?
- 4) ¿Qué puedo decir acerca del tema del hogar en la poesía de F.M.?
- 5) ¿Cómo me imagino al poeta en su casa y en su barrio por lo que trasciende en su poesía?
- 6) El tema del campo en la poesía de F.M. ¿Qué puedo decir al respecto?
- 7) Confeccionar una lista de juicios o pensamientos expresados por el autor como breve síntesis, y comentar uno de ellos.
- 8) Diálogo entre la ciudad de Buenos Aires y Fernández Moreno.
- 9) El tema del amor en la poesía de Fernández Moreno.
- 10) Entrevista a Fernández Moreno sobre su poesía, en una calle de Flores.

Poesía Completa de Antonio Machado (Lacau, 1966: 54)

- 1) El amor en la Poesía de Antonio Machado.
- 2) Encuentro imaginario con Machado en un pueblito de Castilla.
- 3) Estudio del color en la poesía de Machado.
- 4) Hacer un cuadro descriptivo con los elementos de la naturaleza que aparecen en la poesía de A. Machado.
- 5) Elijo la poesía que más me gusta e imagino el estado de ánimo en que estaba el poeta cuando lo escribió ¿Tiene algo que ver con el resto de su poesía?
- 6) Trataré de establecer qué clase de figura femenina aparece repetidamente en esta poesía ¿Cómo imagino a la mujer evocada?
- 7) Breve antología personal, elegir cinco poemas y fundar la preferencia.
- 8) ¿Qué sección de esta antología prefiero? ¿Por qué?
- 9) ¿Cómo me imagino al poeta a través de su poesía?
- 10) Elegir dos poesías, transcribirlas y dar dos versiones personales en prosa. Agregar una impresión

total sobre la poesía de Antonio Machado.

Encontramos en estas consignas una diversidad de sustratos teóricos operando en simultáneo. Entre otros se hace referencia al gusto literario (“¿qué aspecto me agrada más y por qué”), la ejercitación de crítica literaria (“¿Qué puedo decir acerca del tema del hogar en la poesía de F.M?” o “el tema del amor en la poesía de F.M”), los métodos de estudio como la descripción formal (“Hacer un cuadro descriptivo con los elementos de la naturaleza que aparecen en la poesía de A. Machado”), pero también actividades orientadas a la imaginación y la escritura lúdica como parte importante de la enseñanza (“Diálogo entre la ciudad de Buenos Aires y Fernández Moreno”, “Elijo la poesía que más me gusta e imagino el estado de ánimo en que estaba el poeta cuando lo escribió ¿Tiene algo que ver con el resto de su poesía?”, “Encuentro imaginario con Machado en un pueblito de Castilla”, o “Elegir dos poesías, transcribirlas y dar dos versiones personales en prosa. Agregar una impresión total sobre la poesía de Antonio Machado”). Como se observa la mayoría de estas consignas está orientada a actividades de comentario crítico, informes de lectura y opinión personal, prosificación de poemas, entre otras que forman parte de la tradición escolar pero que no se ocupan únicamente del aspecto formal y aparecen ahora entramadas con consignas de lectura y escritura que interpelan a la relación personal y afectiva de los adolescentes con los textos.

Respecto de nuestro objeto, cabe mencionar que esta propuesta admite el lugar no central dado a la enseñanza de la poesía. Esto se hace más evidente al contrastar las consignas para los textos poéticos con el modo en que las resolvieron algunos de sus alumnos, y las correcciones o devoluciones de sus profesores, orientados especialmente al texto narrativo y a las formas de la redacción. En los siguientes fragmentos extraídos de Lacau (1966) se observan resoluciones de alumnos a las consignas del “plan cíclico”⁹ orientadas a la enseñanza de la poesía. Hemos seleccionado dos casos que ponen en juego el discurso lírico al tiempo que dan cuenta del tipo de lectura personal o *creadora* al que se intentaba llegar. Al final de los textos de los estudiantes se hallan los comentarios de Lacau:

Trabajo de Adelaida sobre Fernández Moreno (Lacau, 1966: 78)

Obra: Antología

⁹ Este “plan” consistía en una selección de obras con consignas de lectura y escritura rotativas con las cuales se trabajaba en diferentes cursos a lo largo del ciclo lectivo. La finalidad era que al terminar el año escolar todos los alumnos de los cursos en los que se trabajó con la lectura creadora hayan leído y producido una diversidad de textos.

Autor: Fernández Moreno

Ángulo de enfoque: ¿QUÉ PUEDO DECIR DE LA VIDA DEL POETA A TRAVÉS DE SU OBRA?

La niñez... la niñez del poeta es un recuerdo de oro a través de una mañana de neblina y sol.

Por eso se filtra entre la bruma dejándose ver apenas, ésa, su atención esmerada por los detalles. Y esta particularidad iría a desarrollarse en la proyección del tiempo con una precisión y belleza admirables.

Pasan los años. Una juventud callejera con un dejo de bullicio ocupa su tiempo. Pero nuestro hombre no participa en él.

Lo siente y lo ve desde su altura y silencio de poeta.

Pasa por las calles, gris como ellas, y observa desde una envoltura transparente lo que ocurre a su alrededor.

Pero aún a pesar de esto, el poeta no está ausente. Vive concentrado en el amor a la belleza. Observa y camina. Camina como si su alma errante de artista lo obligara. Esa alma que nunca puede conformarse, que necesita ir siempre más allá. Buscar más belleza, más amor.

¿Qué apremiante llamado desde lejos lo impulsa al camino sin descanso? ¿Acaso su espíritu anhelante, sus ideales no cumplidos?

¿O es que sus sueños aleteando en la noche, le obligan?

Difícil saberlo.

Y hasta parece que no desea la paz del hogar.

-Madre, no me digas -hijo, quédate.

Es casi un ruego.

-La calle me llama.

Es casi una fiebre.

Es un amor correspondido. Es el goce de sentir la lluvia aguda y pequeña bailando en la palma de la mano. De mirar los niños correr bajo la llovizna y meter los pies en los charcos. De curiosear a hombres oscuros y apresurados, envueltos en profundos impermeables.

-¿Qué pensarán?

¡Ah, la imaginación del poeta! El drama, el dolor, aparecen a veces un poco escondidos en sus palabras.

Tiene piedad y su alma desgarrada canta porque vio un canillita muerto. Canta porque tal vez el cantar es romper un sollozo en la garganta. Tal vez el único medio de decir su dolor y su importancia, de desahogar su pena porteña.

Un canillita muerto. Desde sus versos como llamaradas le dice:

*Oigo tu voz vibrante y persistente
como una monótona pedrada
contra la espalda oscura de la gente.*

¿Pueden encontrarse acaso unas palabras más elocuentes, más serenas y terribles?

A través de sus experiencias y de su trayecto un poco melancólico, el poeta adquiere una madurez espiritual tan equilibrada y artística, que en sus poesías hay un lenguaje cotidiano hecho verso.

Diría casi que Fernández Moreno habla componiendo.

Habla y dice poesía. Habla y conmueve.

Y qué es esa ternura que le nace desde dentro como un sentimiento arcano, cuando con un anhelo de paz, de hogar, de dulce reposo le dice a “Negrita”:

*Tendremos un hogar dulce y sereno
con flores en el patio y las ventanas;
bien cerrado al tumulto de la calle
para que no interrumpa nuestras almas.
Tendrás un cuarto para tus labores,
¡oh! ¡La tijera y el dedal de plata!
Tendré un cuarto para mi costumbre
inofensiva de hilvanar palabras...*

¿Y sus sentimientos de hombre enamorado que siente la noche enorme? Con ese cielo silencioso y profundo. Violeta e inmenso. Más inmenso aún sin ella.

Ella. La llamada Negrita.

Poetizó su recuerdo en belleza y en ausencia presentida, empleando su lenguaje más sutil. En una liviandad de nube. En un sentimiento infinito de delicadeza.

¡Cómo lo sentimos! Amamos a Negrita con él.

¡Ay de sus llamadas sin respuesta!

¡Ay de sus lágrimas amargas!

Sus añoranzas sollozantes le inspiraron aquellos sus poemas más simples y bellos.

Sus poemas de la almohada.

El poeta, encerrando su amargura en las entrañas de la pampa, también amó el campo. Como amó todo lo espontáneo y natural.

Desde el linyera, caminador de paso lentos recostado en el horizonte, hasta las inmensas raíces de la tierra. Las estaciones solitarias de campo y de noche, los arroyos, las flores.

Todo el universo-vida de Fernández Moreno se retrata en su poesía, llena de un temblor angustioso de hombre que vive.

Adelaida M.

La autora del trabajo ha realizado una inteligente y sensible lectura de la poesía de Fernández Moreno, y en su rastreo ha encontrado las tónicas fundamentales, consustanciadas con la vida del poeta. El trabajo es revelador de condiciones para escribir, fina sensibilidad, y cierto tono lírico caudaloso que, desde luego, el tiempo afinaría.

Como expresión de lectura creadora el trabajo está absolutamente logrado. La lectora juvenil aflora en él, convertida en fervorosa exégeta de la poesía gustada y sentida.

Trabajo de María, P. (Lacau, 1966: 79-80)

Obra: Antología

Autor: Fernández Moreno.

Ángulo de enfoque: EL TEMA DE LA CIUDAD EN LA POESÍA DE FERNÁNDEZ MORENO.

Tu ciudad, mi ciudad. Por tus calles vagan poetas silenciosos, tristes, taciturnos. Ellos te miran, te

reconocen, hablan de ti, de las casas viejas y las cosas lindas. Las plazas y parque son puntos verdes que parecen hojitas perdidas en una gran mole de cemento.

En este instante quizás un marinero arregle sus anchos pantalones, enderece su gorra, mientras posa galante, con aire militar, ante el señor fotógrafo del parque.

Allá más lejos se alza altivo, gris, majestuoso, embanderado, un edificio, un colegio.

Ese que una vez fue el humilde Colegio Nacional.

Más hacia el norte la triste casa sombría de balcones sin flor aquella de

setenta balcones hay en esta casa

setenta balcones y ninguna flor.

Amanece, comienza la mañana, la nueva jornada. Ya marchan presurosos los que van a su trabajo; en cambio, otros se esconderán con la aurora, huirán del resplandor del sol, hundirán su cabeza de nuevo en el muro blanco de la almohada.

En las azoteas relucen ropas de colores, húmedas, salpicando agua.

Sigue la vida. Hombres, mujeres, niños, jóvenes, todos forman parte de esa gran columna que es una ciudad.

Lejos, en un barrio cualquiera, un joven camina bajo una recova; se cree entonces un caballero de antaño. Olvida todo, siente el aire puro el día más rosa.

Allí está el viejo café con mesas torcidas, sillas crujientes y un toldo roto que juega con ellas haciendo dibujos de luz dorada sobre su madera tosca, sucia, opaca. En el suelo las tapitas de cerveza parecen flores de metal.

Llega la tarde, la tarde porteña. Se mezcla el aire con polvo de asfalto, hay olor a nafta.

Las gentes pasan presurosas a nuestro lado, nos miran sin mirarnos. Los canillitas gritan noticias importantes.

La tarde pasa, huye la luz, el sol se oculta.

La noche, con sus tinieblas, aparece, y con ella el viajar de algún mendigo, de alguien amigo de la luna, compañero de las estrellas.

Se perfila el teatro aquel de las antiguas luces y afiches. Por él pasaron genios, artistas. Esas son sus butacas iguales y frías. Ese es su escenario de telones gastados. Cerca del caramelero, un regordetón de uniforme blanco, con botones rojos. Él es quien sabe de gustos y preferencias de niños y adultos.

Así es mi ciudad, con calles y gentes y vidrieras, tranvías ruidosos y antiguos, casas, recovecos, coches de plaza, camiones pesados.

Todo esto es ella.

A veces alegre. A veces triste, tranquila.

Se levanta ante los hombres que la viven y la transitan, armoniosa, toda belleza y vida, cercana a un gran río. Y Así la siente el poeta.

Ésa es mi ciudad, la de mi poeta.

María P.

Para desarrollar este tema la autora ha hecho suyas las vivencias del poeta y ha logrado un fino trabajo, expresivo, de atenta y concentrada lectura, en busca del tema de la ciudad.

En los ejemplos que hemos presentado las jóvenes realizan trabajos de lectura de poesía,

orientados por las consignas a la realización de textos que aborden la figura del poeta, su biografía, o a su relación con la ciudad como tema poético. Para esto las alumnas recuperan fragmentos de los textos que leyeron, los citan y los comentan teniendo en cuenta el “ángulo de enfoque” propuesto. En estas actividades la renovación aparece en tanto lugar de ejercitación de las voces personales a través de la escritura, teniendo en cuenta los posibles intereses y gustos de los jóvenes, así como sus libertades poéticas. Al mismo tiempo, las actividades se ocupan de ir trabajando de modo sistemático algunos contenidos tradicionales de la enseñanza de la lengua y la literatura previstos para la secundaria, como se observa en las consignas listadas anteriormente, de una manera combinada. Nótese en ambos textos referidos a Fernández Moreno, el trabajo de las alumnas por encarnar algunas convenciones de los discursos poéticos (la selección léxica, la ejercitación de la prosa “libre” que por momentos o cita fragmentos de poesía o se vuelca a escribir algunos versos, la construcción de un yo lírico, entre otras) que datan de tradiciones de enseñanza anteriores al impacto estructuralista.

En cuanto a los comentarios de los docentes, no es menor el hecho de que refieran a la sensibilidad, al gusto, a la lectura juvenil o, a la explicitación de los tonos líricos puestos en juego por los autores a la hora de componer sus obras poéticas. No hallamos, en cambio, correcciones que alienten a la reescritura de uno u otro aspecto del texto. Aunque estas consignas no se centran en la escritura creativa de poesía como eje, sí ponen en primer lugar la cuestión de la expresividad de los alumnos como un valor a trabajar a la hora de dar cuenta de las lecturas literarias. Por lo tanto, si bien la propuesta de Lacau (1966) puede recuperarse como uno de los trabajos que pusieron en juego la idea de renovación de la enseñanza de la literatura, mediante una nueva manera de trabajar con los textos literarios en las aulas, las resoluciones de las consignas sobre textos poéticos no tienen la centralidad ofrecida al género narrativo. Podemos señalar que aquellos saberes estructuralistas que operarían de fondo en esta renovación, como la idea de *literariedad*, no se reflejan de una manera mecánica en este material didáctico. En propuestas posteriores de la autora en coautoría con Mabel Manacorda de Rossetti (1973) estas líneas de trabajo se reproducen y varían en sí mismas ofreciendo otros diálogos didácticos para la enseñanza de la poesía, pero sin perder el espíritu de esta primera experiencia. Allí, se observa -y hacia adelante en publicaciones posteriores- una mayor presencia de fundamentaciones teóricas centradas en los desarrollos del estructuralismo lingüístico y literario.

4.3 El libro de texto *Antología 3* (Lacau-Rosetti, 1973)

El manual *Antología 3*¹⁰, publicado por Kapelusz con la dirección Lacau-Rosetti, (1973) forma parte de una serie de materiales escolares producidos por las docentes hacia finales de los años sesenta y principios de los setenta. Preferimos centrarnos en este volumen en particular ya que presenta desarrollos didácticos en los que los saberes estructuralistas para la narrativa dialogan y se entraman con la tradición del comentario de textos y la historiografía literaria pero ofrecen modelos de análisis narratológicos para la enseñanza de la poesía. Este diálogo plantea un paso más en la integración de los nuevos saberes con aquellos conservados por la tradición escolar. Así, conceptos como el de *generación*, *movimientos* y *obra*, aparecen aquí entrecruzados con referencias a consumos culturales de los jóvenes (el rock, la televisión, el cine, la publicidad, la música y las artes plásticas). Asimismo, la presencia en el manual de textos que ponen en diálogo los medios masivos de comunicación y la historia social y cultural del arte y la literatura da cuenta del intento de ampliación del canon escolar al que se aspiraba. Como veremos, las docentes autoras privilegian un tipo de análisis de los textos literarios derivado de los modelos estructuralistas pero distanciado de una postura aplicacionista pura de los desarrollos de la lingüística y la teoría literaria.

El manual, destinado al uso escolar, organiza sus desarrollos en tres unidades. La primera se centra en ofrecer un modelo de análisis y, posteriormente, una reconstrucción histórica cultural del siglo XX desde la historia de la literatura, destacando acontecimientos y procesos históricos como las guerras mundiales, la posguerra, hitos culturales como las vanguardias artísticas (especialmente el dadaísmo, surrealismo, creacionismo) con la presencia de la poesía visual o concreta (Lacau-Rosetti, 1973: 30), o hitos políticos como la reivindicación del rol de la mujer, la guerra de Vietnam, entre otros.

La segunda unidad se titula “Textos comentados y su aplicación”, es la más voluminosa del manual y ofrece una selección de textos diversos con modelos de análisis para el estudio escolar de la literatura. El corpus integra textos de procedencia variada, y en lo que refiere a la selección de poesía agrega fragmentos de letras de tango que hablan de los suburbios (Lacau-Rosetti, 1973: 65), tres poemas de Federico García Lorca (Lacau-Rosetti, 1973: 88), *Galope Muerto* de Pablo Neruda (Lacau-Rosetti, 1973: 128) *Estar enamorado* de Francisco L. Bernárdez (Lacau-Rosetti, 1973: 147)

10 Ver Anexo. Imagen 2.

entre otros textos poéticos de autores como Manuel Gálvez, Juan Marín, Alberto Girri, Rafael Alberti, Vicente Aleixandre o César Vallejo.

Por último, la tercera unidad denominada “Teoría Literaria” (Lacau-Rosetti, 1973: 261) recupera los aportes del estructuralismo francés (Barthes, Todorov y otros, 1966-1968, principalmente la revista *Communications*, publicada durante los años '60) a la narratología con la definición de los tipos de narrador y el funcionamiento narrativo de los puntos de vista, la distinción en niveles de análisis, el funcionamiento del lenguaje figurado o la connotación, y agrega un “Inventario de figuras” compuesto por breves explicaciones de las “más conocidas” (Lacau-Rosetti, 1973: 267-268)¹¹.

Los textos antologados por las docentes y las consignas de lectura y escritura que acompañan el desarrollo didáctico se conjugan con diferentes dispositivos gráficos (recuadros, imágenes, citas, diseño de los colores¹²) que orientan al alumno en las actividades. Hemos destacado algunos momentos del libro de texto que creemos relevantes para nuestro objetivo. En primer lugar, la obra literaria es definida como “un mensaje que repite en su estructura interna los componentes de la situación comunicativa real” (Lacau-Rosetti, 1973: 8). Esta estructura se compone de cuatro variables o categorías de análisis: *hablante imaginario, oyente, mundo imaginario o realidad representada y recursos técnicos*. En su concepción de la comunicación literaria, las autoras recurren a Jakobson (1958) y lo reformulan orientado a la enseñanza de la literatura en tanto entienden que el “mensaje literario” pone en juego una situación comunicativa imaginaria, organizada y orquestada a través del concepto de *ficción* (Lacau-Rosetti, 1973: 8). De allí que, en los casos en que se propone el trabajo sobre textos poéticos, el abordaje sea realizado a partir de las categorías introducidas anteriormente. Este cuerpo teórico constituirá un patrón de trabajo para todos los textos del material didáctico. En este esquema, la *connotación* es retomada como uno de los fenómenos que religan el modelo estructuralista con la tradición del autor como dador de sentidos (Lacau-Rosetti, 1973: 9).

En el apartado *Guía para un comentario literario*¹³ (Lacau-Rosetti, 1973: 12), orientado

11 Se destaca la distinción entre “Plano Fónico” (aliteración, onomatopeya), “Plano sintáctico” (hipébaton, silepsis) y “Plano Semántico” (sinécdoque, metonimia, comparación o simil, metáfora). Cf. Lacau-Rosetti, 1973. p. 13.

12 Ver Anexo. Imágenes 3-7.

13 Ver Anexo. Imágenes 8-9.

especialmente a la narración, se presentan categorías como *realidad representada, visiones del narrador, el oyente y su relación con la obra, los recursos técnicos y su distribución externa e interna, secuencia y esquema, relaciones semánticas y relaciones lógicas, modos*, traducción de tipologías textuales como *la narración, la descripción, la exposición y el diálogo*, así como *niveles de análisis del lenguaje y planos* con los que abordar su estudio (fónico, morfosintáctico, léxico).

Resulta interesante reconstruir aquí el canon poético visible en el manual, ya que ocurre algo similar a lo que señalamos anteriormente acerca de la colección GOLU. Las obras y los autores propuestos dialogan con el canon en estrecha relación con la dinámica del mercado editorial escolar de aquellos años. Particularmente, esta selección se orienta, a grandes rasgos, en dos sentidos. Por un lado *abre* el canon (literatura de vanguardia, letras de folklore, referencias al cine, la música, la publicidad) mientras que, por otro, da continuidad a obras y autores considerados por ese entonces como clásicos escolares (Federico García Lorca, José Hernández, Vicente Huidobro, Francisco Bernárdez, Baldomero Fernández Moreno, Jorge Luis Borges, Alfonsina Storni, Juan L. Ortiz, entre otros). En este sentido, es destacable el lugar dado en este material a otras textualidades en las que lo poético no refiere exclusivamente a la tradición letrada de la enseñanza de la poesía. Así, junto a los poetas canonizados en la nueva selección se suman referencias al mundo del cine (Lacau-Rosetti, 1973: 17, 121), letras de tangos de Homero Manzi o Cátulo Castillo, canciones populares de la guerra civil española (Lacau-Rosetti, 1976: 78) o comentarios sobre la radionovela (Lacau-Rosetti, 1973: 241) y la televisión que ingresan al manual para dialogar con los desarrollos desde la historia del arte y la literatura que ofrecen las autoras.

En relación con esto, observamos en *Antología 3* una jerarquización de los abordajes estructuralistas para las formas de la narración que, por momentos, son extrapolados al trabajo con los textos poéticos, pues interpretan a la poesía desde categorías propias del análisis del relato. Asimismo, las autoras proponen tener en cuenta tanto la valoración literaria (asociada al gusto lector) como la recuperación del sentido a través del análisis de la estructura del texto literario. Agregamos que aunque el modelo de análisis propuesto por las autoras se centra en la narración, al avanzar en las consignas y actividades orientadas a la poesía este “método” es utilizado de manera indistinta, ofreciendo un análisis narrativo de poemas como *Romance sonámbulo* de Federico

García Lorca¹⁴. Este caso resulta paradigmático puesto que ofrece un ejemplo claro de cómo esta versión particular del estructuralismo orientaba a los alumnos de la secundaria en la lectura de poesía respecto de su formación literaria. Además, llama la atención la centralidad dada al *autor*, con todo un apartado (Lacau-Rosetti, 1973: 87-108) dedicado a profundizar en el estudio de su vida y obra en relación a su época y sus búsquedas poéticas. Las autoras ofrecen comentarios a diversos poemas y fragmentos de sus mismos autores, agregando imágenes ilustrativas de la cultura española y consignas para el alumno del tipo “relaciona la poesía con la imagen visual” (Lacau-Rosetti, 1973: 91). El apartado también agrega testimonios de Rafael Alberti y Jorge Guillén dedicados al poeta asesinado por el régimen franquista como un tipo de información valorada por su capacidad de contextualización.

El análisis propuesto para *Romance Sonámbulo* se desglosa en varios puntos que vale mencionar: 1) *Elementos narrativos: su relación*, donde se describe los focos narrativos del poema; la permanencia de la muchacha en la baranda, la llegada de los hombres y su diálogo, la desaparición de la muchacha y su posterior aparición, muerta en el pozo de agua. 2) *Un mundo imaginario con sus propias leyes*: enumeración de puntos del poema que hacen a la construcción de un *ambiente irreal*. Las autoras agregan: “Todo se da como si en una gran pantalla cinematográfica aparecieran simultáneamente distintas escenas paralizadas, a veces repitiéndose en forma obsesiva: *Verde viento. Verdes ramas./ el barco sobre la mar/ y el caballo en la montaña... Verde carne, pelo verde/ con ojos de fría plata...etc*” (Lacau-Rosetti, 1973: 97). 3) *El color verde; su ascenso a la categoría de tiempo y espacio líricos*: donde se analizan los recursos visuales desplegados a través del poema y se ofrece una hipótesis de lectura. 4) *Hechos, Tiempo, Espacio, insertados en la trama del verde*: se refiere a la aparente ruptura lógica, mediante la cual García Lorca entrama la narración del romance. 5) *Etapas temporales: Enfoque lírico*, donde las autoras cierran su lectura explicando en qué sentido en este poema la *realidad representada* está contenida en una *sucesión cíclica* que construye efectos de atemporalidad, eternidad, evocación (Lacau-Rosetti, 1973: 99).

A continuación, para profundizar en la lectura se preguntan por los *hablantes imaginarios* (Lacau-Rosetti, 1973: 99) y describen tres visiones posibles del sujeto lírico que operan en el romance. 1) *Un “yo” narrador invisible que narra o proyecta poéticamente en tercera persona*. 2)

14 Ver Anexo. Imágenes 10-19.

un “yo” poético que se proyecta en primera persona pero que no narra. 3) Dos “yo” alternados y presuntos interlocutores de un diálogo. De este modo, se ofrece un modelo de lectura de poesía más cercano a la tradición lírica en tanto el análisis se centra en la figura del “yo poético” que dialoga con el análisis narratológico.

Por último, se introduce el apartado “Recursos técnicos” en donde las autoras docentes recuperan conocimientos de diversas procedencias, como el estudio de las formas estróficas, el uso particular del romance y la apropiación que realiza el autor para romper la narración lineal, el uso del lenguaje en cuanto a metáforas e imágenes visuales y los efectos rítmicos explicados desde una perspectiva gramatical, “Palabras con uso intencionado del color verde, oraciones unimembres; oraciones compuestas formadas por proposiciones coordinadas, vocativos; oraciones imperativas; interrogaciones; exclamaciones” (Lacau-Rosetti, 1973: 103); o desde el análisis de los recursos métricos: “Casi la tercera parte de los versos están acentuados en sílaba inicial de verso inicial. Este reiterar de la sílaba tónica inicial, que produce sensación de urgencia, coincide con otro tipo de reiteraciones ya señaladas y contribuye a investir al poema de un ritmo acelerado y obsesionante” (Lacau-Rosetti, 1973: 104). A continuación, se ofrece una *Valoración final* en donde se recapitulan las principales hipótesis realizadas en el apartado dedicado al poeta andaluz: la idea de una *realidad representada* que no es identificable totalmente, y que, bajo la apariencia narrativa hace surgir “*embriones de significación, inconexos y simultáneos, como en los sueños*” (Lacau-Rosetti, 1973: 104). Desde una lectura centrada en los *hablantes imaginarios* del poema las autoras sostienen que asume diversas posiciones, utilizando distintas personas gramaticales y distintas voces, que se confunden. La naturaleza también *narra* el poema en sus seres. Se crea un ambiente de irrealidad. Los *recursos técnicos* contribuyen a los efectos de sentido de este *romance-antirromance* que rompe con lo habitual, produce en el lector una sensación de shock y logra “evidenciar aquello de que el poema debe tener tantos sentidos como lectores, porque ‘cuando una poesía está escrita se termina, pero no se acaba’” (Lacau-Rosetti, 1973: 105).

Más adelante, las actividades didácticas propuestas para los alumnos posteriores a la lectura son denominadas *Aplicación de Técnicas*. Allí se ofrecen a los alumnos dos poemas de García Lorca: *Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla* y *Muerte de Antoñito el Camborio*. Con ello, se espera que realicen un análisis escrito de los poemas recuperando las

categorías propuestas como guía en el ejemplo de *Romance Sonámbulo*.

Como se observa en el caso comentado los saberes estructuralistas no se presentan de manera aislada, sino en una búsqueda de integración con otros saberes propios de la tradición escolar como la enseñanza de la gramática, el estudio de la métrica o las figuras retóricas, lo que refuerza la hipótesis de *encastre* (Cuesta, 2012) que ya hemos introducido anteriormente. En gran medida, el éxito de estas versiones didácticas residió en el *sincretismo teórico* con que intentaron resolver algunos de los problemas escolares tradicionales de la enseñanza de la lengua y la literatura como la lectura y la escritura de diversos tipos de textos. De este modo los saberes de la tradición escolar, en tanto construcción histórica, se fueron ampliando poco a poco en el tiempo y consolidando en diversas capas de saberes que se conservan y/o varían hasta nuestros días.

Hacia el final del manual se ofrecen dos apéndices¹⁵ en los que se expone, a través de cuadros comparativos, las principales tendencias literarias y movimientos poéticos de la primera mitad del siglo XX. De esta manera, se incorporan las corrientes vanguardistas al canon poético escolar privilegiando un estudio comparado de la literatura con otras expresiones artísticas como el arte plástico, la música, el cine, etc. Este tipo de dispositivos gráficos operan de un modo particular en la propuesta, en el sentido de que anclan los desarrollos del manual en una perspectiva más tradicional de la enseñanza de la literatura, lo que nos permite ver la importancia dada a la contextualización de las actividades de lectura y escritura. Esto nos lleva, también, a visibilizar versiones del estructuralismo que no se centran únicamente en el aspecto formal de los textos literarios, aún dándole gran importancia.

4.4 Nicolás Bratosevich y Susana C. de Rodríguez. *Expresión oral y escrita: métodos para primaria y secundaria* (1971)

Silvia Elena Calero (2016) en su *Homenaje a Nicolás Bratosevich* señala que los desarrollos del docente e investigador argentino resultan fundamentales en la divulgación de una versión del estructuralismo orientada a la renovación de la enseñanza escolar de la literatura que tuvo gran influencia en todo el país. Al igual que el trabajo de Lacau (1966) que analizamos anteriormente, *Expresión oral y escrita* (Bratosevich y Rodríguez, 1971) se transformó en un libro de texto de consulta masiva durante la década del '70, con el que muchos docentes del país se abocaron a

15 Ver Anexo. Imágenes 20 a 22.

repensar sus prácticas de enseñanza. Según Calero (2016) en este libro de texto:

... se incorporan las lecturas teóricas que circulaban como novedad por los ámbitos intelectuales de nuestro país. Los textos de Algirdas Julius Greimas, Roman Jakobson, Tzvetan Todorov, Iuri Tinianov, Vladimir Propp, Noam Chomsky, Roland Barthes, le sirven de punto de partida teórica y metodológica para las consignas de escritura. Las novedades del texto se perciben en varios temas: abandona explícitamente (y en esto se insiste) la normativa como «lo prestigioso» y prefiere el concepto de adecuación. Si antes la escuela trabajaba con hábitos de corrección lingüística (normativa y ortografía), a partir de esta propuesta intentó colocar la expresión como centro de la clase de lengua, en un gesto claro de defensa del derecho del alumno a ser «el dueño del pensamiento y de su palabra» (Bratosevich, 1982: 30), para lograr que todo individuo fuera capaz, en libertad, de expresarse con propiedad y eficacia; valoró las variedades basadas en las diferencias geográficas y temporales (dialecto y cronolecto), cuestión dejada a un lado en la enseñanza de la lengua escolarizada de la época. Además de las influencias lingüísticas y crítico-literarias que acabo de destacar, entran en circulación en el texto los conceptos de Paulo Freire en lo referente a la relación pedagógica que debe existir entre el maestro y aquel que se acerca para aprender (Calero, 2016: 15).

Al igual que en Lacau (1966), la fundamentación de la propuesta de Bratosevich y Rodríguez (1971) ¹⁶ofrece un interesante cruce entre teoría pedagógica y teoría lingüística-literaria que problematiza la idea de un “método” estructuralista unívoco. El libro de texto presenta una gran variedad de ejercicios de lectura y escritura (literaria y extraliteraria) con la intención de que los docentes se apropien de cada propuesta, dotándola de sentido pedagógico en el marco de sus prácticas efectivas de enseñanza y en relación a sus contextos de trabajo y a sus conocimientos y preferencias profesionales¹⁷. De allí que sus autores expliciten que no se trata de un cuaderno de ejercicios que se corresponda con etapas del aprendizaje, sino más bien que busca trabajar alrededor de “las diversas direcciones que pide una educación idiomática que quiera ser completa [...] Eso exige del docente una *labor creadora*, pues en cada caso, y ante cada grupo concreto de alumnos deberá dosificar, ampliar, alterar, suprimir, combinar, según la circunstancia concreta lo pida” (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 10).

Volviendo a las apropiaciones teóricas del estructuralismo en *Expresión Oral y Escrita* (Bratosevich y Rodríguez, 1971) cabe destacar la centralidad dada a los conceptos de *código* y *mensaje*, que organizan el aprendizaje conceptualmente, pero sin dejar de lado la preocupación pedagógica por cumplir ciertos objetivos como “promover en sus alumnos ciertas *habilidades* y

16 Ver Anexo. Imagen 23.

17 Ver Anexo. Imágenes 24-27.

ciertas *actitudes* que le permitan conquistar su propia plenitud y su propia liberación (en relación consigo mismos y con lo comunitario)” (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 17). En palabras de los autores, el objetivo es promover *actitudes de liberación* para terminar con el lenguaje *acartonado* y el sometimiento a esquemas que generan cierta distancia entre personalidad y lenguaje. Actitudes que se expresan a nivel personal en la *desinhibición, la identificación consigo mismos por medio del lenguaje, el ejercicio de la creatividad*; y a nivel social: en la *desalienación, la participación y el compromiso*. A estos objetivos se suma el de lograr la habilidad para producir mensajes con la mayor *eficacia*, entendida como “el logro de comunicar, cada vez y en cada diversa circunstancia, lo que uno propone comunicar” (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 17).

Bratosevich y Rodríguez (1971) insisten en retomar el trabajo realizado en *Didáctica de la lectura creadora* (Lacau, 1966) así como algunos desarrollos didácticos de Ernesto Camilli¹⁸ (1962, 1965) puesto que ven en estas líneas orientaciones para la enseñanza de la literatura en las que convivían saberes y discusiones teóricas con propuestas pedagógicas orientadas a formar la sensibilidad estética de los niños y jóvenes desde la motivación para la escritura y la libre inventiva.

Agregan los autores:

Se parte siempre del material sugerido por obras literarias que acaban de leerse y paladearse en clase: un personaje, un detalle, una escena pueden aislarse para desarrollarlos independientemente en larga letanía imaginativa. Una vez creado ese hábito, el alumno está preparado para explotar su espíritu de inventiva cuando este se le resista en el trance de realizar una tarea de redacción (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 198-199).

Estos saberes serán puestos en juego en actividades de ejercitación de la escritura cargadas de un fuerte componente lúdico y en la modalidad de taller, intentando dar continuidad a las propuestas de Lacau (1966) y Camilli (1962, 1965), con un anclaje en el trabajo cotidiano de las aulas con textos y materiales didácticos. Así, con esta idea de base, se tratará de alentar a los alumnos a partir de diferentes motivaciones que los lleven a la escritura. Por ello, a la lectura de cuentos y poesías se sugiere agregar la proyección de diapositivas, la audición de grabaciones musicales (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 199) como disparadores de escritura. Asimismo, se

¹⁸ Ernesto Camilli es un maestro y pedagogo argentino. Su obra y actuación docente se centra especialmente en acercar la lectura y escritura de poesía a las aulas desde la edad infantil, haciendo hincapié en la creatividad y la imaginación de los niños. Como veremos más adelante figuras como las de Camilli conforman una tradición de maestros o profesores poetas que intentan conciliar sus búsquedas pedagógicas con de la enseñanza de la lengua y la literatura en ámbito formal.

advierde el peligro de *mecanizar* ciertas tareas que podrían obturar la búsqueda imaginativa. Para observar cómo pensaban la enseñanza de la poesía Bratosevich y Rodríguez (1971) retomaremos en particular el capítulo referido a ella. Desde la enunciación de los subtítulos del capítulo trece (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 355) se evidencia la apropiación de conceptos de la teoría de Jakobson (1958) como *código*, *mensaje*, y especialmente, *función poética*. En este sentido, el tipo de análisis literario que se privilegiará en las orientaciones para el trabajo sobre el discurso poético será el de las estrategias de estructuración del material lingüístico que se llevan a cabo en el poema según los diferentes niveles de análisis (fónico, sintáctico, léxico-semántico, y también el aspecto gráfico).

Merece un apartado especial la centralidad dada a la *función poética* Jakobsoniana, como el principio estructurador de la propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 356-357). Obsérvese el hecho de que una línea estructuralista como la de Jakobson resulta habilitante de una serie de conocimientos con los que trabajar la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar. Sobre todo, al hacer foco en el acercamiento *formal* a otras producciones culturales que se encuadran bajo *formas de lo poético* como los juegos infantiles, las adivinanzas, los dichos y refranes, las fórmulas populares, las propagandas, los trabalenguas, la *mnemotecnia*, los chistes, las canciones de cuna, los juegos de palabras, etc.¹⁹, y que operan como un modo de apertura de la *función poética* a ámbitos que no refieren exclusivamente a la tradición letrada. Los autores explican:

A esta altura ya podemos entrever que el concepto de función poética, o configuración poética de un texto, es un concepto *formal*, que tiene que ver con las *relaciones mutuas* que contraen los elementos de ese texto, que lo *ponen de relieve* de determinada manera. El resultado puede ser o no un poema propiamente dicho; puede ser, incluso, logrado o ramplón. Sobre todo, el concepto de “lo poético” como forma, como configuración, que aquí manejamos, no lo relacionemos con otras acepciones de ese mismo vocablo (válidas en su campo, pero no en el que estamos desarrollando), tales como “belleza inspiradora”, “emoción expresiva”, etc. Aquí estamos tratando de ver cuál es la *ley de estructura* que diferencia ciertos textos de otros, y que nos permite poder hablar de que el material idiomático actúa en relación poético-formal en unos casos, y no en otros. Una poesía (queremos decir: un poema en verso) siempre explotará la función poética del lenguaje; pero esos efectos pueden aparecer ocasionalmente en la prosa, e incluso en nuestro hablar práctico cotidiano (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 357-358).

Y más adelante, definen:

19 Ver Anexo. Imágenes 28-35.

La *función poética* de un texto consiste: a) en crear *reiteraciones* en los distintos aspectos del lenguaje, y b) en que esas reiteraciones crean a su vez *correspondencias* entre unos aspectos y otros, o sea relaciones entre distintos niveles (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 361).

Otros conceptos como el de combinatoria entre *sintagma* y *paradigma* (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 205) serán integrados didácticamente a estos desarrollos, ya que resultan útiles para aprehender los procedimientos de transformación textual que operan cuando se trabaja desde la *función poética*. Como se observa, la definición de *lo poético* que recuperan Bratosevich y Rodríguez (1971) se centra en procedimientos formales que tienen en cuenta la reiteración y las correspondencias entre las repeticiones y variaciones del material lingüístico puesto en juego. En este sentido, la filiación con los aportes de Jakobson (1958) para entender la literatura en una teoría de la comunicación se hace evidente.

Por otra parte, y en lo concreto de las consignas, es llamativo el modo en que la propuesta didáctica recupera la jitanjáfora o la “poesía boba”²⁰, recurso que, junto a la rima, conforma el núcleo de la enseñanza de la poesía tanto en la escuela primaria como en la secundaria, porque el elemento rítmico define al verso con una particularidad *formal* que imprime a la poesía un *tempo* distinto al de la prosa (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 362). Las escrituras y reescrituras escolares en clave poética y los saberes de la tradición escolar aparecerán tensionados aquí en prácticas de enseñanza que ponen en circulación en las aulas consignas de completamiento del texto, continuar un verso, reescribir, jugar con procedimientos formales en relación a los poemas leídos por los alumnos, entre otras²¹. Asimismo, se observa la apertura del canon poético escolar y del modo de trabajar con él en los ejemplos no literarios con los que se propone enseñar conocimientos específicos de la poesía como los mencionados más arriba. Una escena de *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin para trabajar la rima, o consignas con los recursos fónicos como los de los juegos musicales infantiles, el uso del lenguaje en una publicidad, en una canción u otra manifestación cultural se habilitan como claves de acercamiento al lenguaje poético (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 363-364). Insistimos en la idea de que estos *cruces* dan cuenta de estrategias de renovación con las cuales se comienza a repensar la enseñanza de la literatura (y de la poesía) en la escuela

20 Ver Anexo. Imágenes 36-38.

21 Ver Anexo. Imágenes 38-49.

secundaria, poniendo en relación los saberes de la tradición escolar con los conocimientos de otros ámbitos culturales. En términos de Bajtín (1979) se puede señalar la convergencia de saberes de otras esferas de uso y otros géneros discursivos como los de los medios masivos de comunicación que ingresan al canon disciplinar como alternativa a la enseñanza tradicional:

Ejemplos de *jitanjáforas*:

-ciertas cantos infantiles (“a la lata, al latero...”)

-palabras mágicas (“abracadabra”)

-gritos de guerra, hurras en el deporte

-canciones y dichos populares que dejan a un lado las relaciones gramaticales: (“al guachi, guachi torito/ torito del corralito”) (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 363).

No menor es la mención a esos *otros ámbitos* que señalamos anteriormente como el caso del cine:

¿Recuerdan la primera vez que Carlitos Chaplin se decidió a dejarse oír la voz en el cine? Lo hizo en *Tiempos Modernos*, con la *jitanjáfora* que canta en la escena del cabaret: el mensaje se entiende a través del código gestual, pero las “palabras” son un sabroso cóctel de retazos de italiano, de español, y de nada (Bratosevich y Rodríguez, 1971:363-364).

Por otra parte, algunas de las consignas propuestas como “ejercitación” evidencian con mayor claridad el tipo de trabajo que se imaginaba: “Proponer como pie cada primer verso de un poema de pareados, para que los alumnos lo vayan completando (de modo que cada línea en blanco rime con el verso precedente”, “Inventemos *Jitanjáforas* suprimiendo 2 de las vocales del sistemas español, y donde todas las consonantes sean oclusivas (p-t-k) y vibrantes (r- rr)”, “Completar con adjetivos las siguientes poesías teniendo en cuenta el tono poético, el ritmo y la ruma”, o “Completar estas estructuras explotando la función poética del lenguaje”. En todas las consignas se ofrecen fragmentos de poemas o textos a los cuales se les ha suprimido partes con el fin de que los alumnos puedan completar espacios punteados o poemas seleccionados sobre los que deben realizar diferentes transformaciones. Este tipo de actividades es dosificada con consignas más orientadas a la lectura de poesía, la *prosificación*, y a su análisis y exposición en clase:

1.a) Comentar en clase el contenido y el estilo de una de las poesías siguientes (u otra que el docente proponga); b) explicación de la técnica de *prosificación*; c) trabajo escrito de *prosificación*; d) crítica mutua de los resultados obtenidos (Bratosevich y Rodríguez, 1971:373).

Creemos que la diversidad de consignas y textos puestos de ejemplo para el abordaje de la poesía en la escuela, ofrecidas por Bratosevich y Rodríguez (1971) refuerzan la hipótesis que

venimos esbozando en los capítulos anteriores. A partir de la relectura de los comentarios y explicaciones de los autores docentes sobre la enseñanza de la poesía, resulta evidente que las versiones del estructuralismo que circulaban discutían en parte los saberes tradicionales de la enseñanza de la poesía, pero no para sepultarlos en un pasado sino para pensar con ellos un tipo de renovación del trabajo escolar que dialogue con las tradiciones escolares de enseñanza de la literatura en las aulas de primaria y secundaria.

Para recapitular, las versiones del estructuralismo que circularon en los materiales escolares durante las décadas estudiadas intentaron delimitar lo *poético* desde puntos de vistas teóricos que dotaran de nuevos sentidos a la actividad de enseñanza de la literatura, y que no se hallaban aislados de los debates dados en el campo letrado. En consecuencia, como se observa en los manuales trabajados las discusiones sobre el estatuto de *lo poético*, o sobre las relación entre gramática, lingüística y poética tuvieron gran presencia en la adaptación de los desarrollos teóricos a la enseñanza escolar.

Como vimos hasta ahora estos movimientos definieron a la poesía como objeto de enseñanza valiéndose en simultáneo de concepciones expertas de la literatura (y dentro de ellas lo que se debe aprender como poesía) y de conocimientos propios de la tradición escolar de la enseñanza de la poesía, esto es, prácticas de enseñanza ritualizadas en la cultura escolar (versificación, catálogos de recursos retóricos, interpretación sociohistórica de los textos, entre otros). Al principio de nuestro estudio señalamos la convivencia conflictiva (y por lo tanto productiva para la renovación de la enseñanza de la literatura), definida por Cuesta (2012) como el *encastre* de teorías y métodos de enseñanza con las que se intenta reparar en problemas educativos que pueden ser abordados desde las didácticas específicas. Desde allí, sostenemos que las diversas apropiaciones del estructuralismo en la Argentina ofrecieron soluciones creativas con las que se intentó dar lugar a la renovación de la enseñanza literaria en las escuelas secundarias. En este marco, la enseñanza de la poesía tuvo sus configuraciones particulares, algunas de las cuales aún hoy conforman los saberes y el canon poético actual. Con el análisis de las propuestas de María Hortensia Lacau (1966), Nicolás Bratosevich y Susana C. de Rodríguez (1971) y María Hortensia Lacau y Mabel Rossetti (1973) hemos intentado demostrar la convivencia productiva de saberes canonizados y saberes renovadores en las discusiones sobre la definición de la poesía en propuestas

didácticas de amplio alcance por durante las décadas del '60 y el '70.

4.5 La “superación” del estructuralismo. Continuidades y rupturas en las décadas posteriores a los '70

Hemos estudiado las propuestas de Lacau (1966) y Lacau y Rosetti (1973), así como los aportes de Bratosevich y Rodríguez (1971) pues entendemos que son antecedentes importantes a tener cuenta para comprender el giro hacia las líneas de la escritura creativa y los talleres de escritura en la década del '80 con las propuestas de Pampillo (1982, 1988) para los talleres de escritura, y de Alvarado, Rodríguez y Tobelem (1981) con la publicación de materiales didácticos que intentaban continuar la apertura del canon escolar retomando la tradición pedagógica de proponer otro tipo de relaciones con los textos, la lectura y la escritura, especialmente la literaria, pero dejando de lado los aportes del estructuralismo como algo a superar. Durante el retorno a la democracia, en los primeros '80, estos estructuralismos argentinos comienzan a ser presentados por los especialistas en didáctica de la literatura como un movimiento homogéneo al cual era necesario oponerse para tomar otras posiciones en la siguiente reconfiguración de la trama disciplinar. Para estos relatos, la didactización del estructuralismo en las escuelas estaría estrechamente ligada a valores que habrían sido funcionales al régimen dictatorial y a posiciones autoritarias (Cuesta, 2012). Si bien la calificación negativa del estructuralismo se apoyó en algunos de los aspectos centrales compartidos por sus distintas versiones (su ahistoricidad, su inmanentismo textual, su ilusión de científicismo), por otra parte se homogeneizaron los diversos matices, o particularidades, que hemos aportado en el análisis de trabajos como los de Lacau (1966), Bratosevich y Rodríguez (1971), y Lacau-Rossetti (1973), cuyas propuestas, como vimos, se preocuparon por conciliar cuerpos de saberes diversos *encastrados* en la tradición escolar de enseñanza de la literatura. Respecto de esto señala Carolina Cuesta (2012):

...estas miradas que orientan la significación a la asociación del estructuralismo con el autoritarismo, y de allí con la última dictadura militar, no dan cuenta de cómo se imaginaron distintas opciones desde el estructuralismo argentino que, a su vez, fueron base para desarrollos que hoy se consideran las formas de la enseñanza democrática de la lengua y la literatura, como el caso de los talleres de lectura y escritura diseñados en las producciones personales de Lacau y de Bratosevich. También, al insistir en la escritura al modo del taller como lo hizo Bratosevich, se ofrecieron las bases en la universidad para la habilitación de otros desarrollos como el grupo Grafein (Cuesta, 2012: 154, en nota al pie).

Según Valeria Sardi (2007), la oposición a la enseñanza estructuralista de la literatura se basaba en que esta no daba lugar a la creatividad o a los intereses de los adolescentes en tanto las actividades tipificadas negaban la posibilidad de otros acercamientos a la lectura y escritura literaria por parte de los estudiantes. La autora menciona una lista de actividades asociadas al estructuralismo, aunque reconocemos en ellas conocimientos propios de la tradición disciplinaria escolar:

... una de las aristas era la prescripción de rutinas didácticas como la guía de análisis donde prevalecía la definición de las figuras retóricas, la enunciación de las ideas centrales y el análisis superficial de los textos [...] La literatura era acompañada por el exhaustivo análisis sintáctico y la normativa gramatical (Sardi, 2007: 4).

En relación a lo expuesto en la cita, la autora advierte ciertas recurrencias o *marcas disciplinarias* legitimadas por la disciplina escolar a la hora de trabajar la poesía en la escuela secundaria: cuestionarios, guías de lectura, análisis de las formas estróficas, contextualización biográfica o historiográfica, reconocimiento de recursos retóricos, análisis métricos, entre otras actividades. Esta tradición escolar de enseñanza, deudora del estructuralismo y los estudios del lenguaje, obturaría la apropiación de los conocimientos específicos sobre la poesía y alejaría a los jóvenes de la concreción de los objetivos de la enseñanza literaria que empiezan a circular durante los '80. Para superar estas posturas Sardi (2007) recupera el concepto de Wright Mills (1994) acerca de la *imaginación sociológica* y propone las “imágenes didácticas” como una nueva herramienta que podría suplir esta “falta” en la enseñanza “tradicional” de la poesía con una serie de dispositivos que ponen a la imaginación y la creatividad como vía predilecta para el acercamiento a los textos. Así, si de leer y escribir poesía se trata, desde esta perspectiva se opta por una serie de autores que recuperan la tradición de la escritura creativa y los talleres literarios en la Argentina (Alvarado y Pampillo, 1988). Respecto de esta disputa señala Sardi (2006):

Se trata, al fin y al cabo, de huir de los procedimientos rígidos, las metodologías prescriptivas, los contenidos estrictamente curriculares que generan determinado tipo de prácticas poco productivas, las rutinas didácticas tradicionales que no tienen en cuenta al sujeto real con el que nos encontramos en la escuela (Sardi, 2006: s/n).

Es necesario advertir que lo expuesto por Sardi (2006, 2007) no toma en cuenta las particularidades que hemos señalado en los trabajos de María Hortensia Lacau (1966), Nicolás

Bratosevich y Susana C. de Rodríguez (1971) y María Hortensia Lacau y Mabel Rossetti (1973) analizados anteriormente. Las versiones del estructuralismo argentino, en mayor o menor medida, pensaron alternativas de renovación en las que muchas veces la creatividad y la expresión eran tomados como factores centrales y habilitantes para el trabajo docente en el marco de la cultura escolar. Sin duda es complejo de desentrañar los posicionamientos profesionales que en cada momento histórico particular contribuyen a la conformación del campo de la didáctica de la literatura. Intentaremos avanzar en estas discusiones para obtener una comprensión más cabal de la configuración actual de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria.

En un artículo de Maite Alvarado (2001), titulado “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, la autora realiza un recorrido que abarca buena parte del siglo XX con el objetivo de delimitar los dominios didácticos que han sido puestos en juego para la enseñanza de la literatura en diferentes momentos de la historia. Así, reconstruye un camino que va desde las teorías de la composición ancladas a la retórica clásica, pasando por la difusión de la pedagogía del “texto libre” de Freinet (1973), una propuesta de educación popular en la que se busca que los niños puedan editar e imprimir en la escuela sus propios libros y revistas, cuyo mayor difusor en la Argentina fue Luis Iglesias²², hasta los años ‘60, como vimos, presentados como un punto de inflexión para la disciplina. En este sentido, los aportes de Alvarado y Pampillo (1988) y los trabajos reseñados en Alvarado (Setton [comp.], 2013) sobre la escritura creativa o *de invención* se convierten en una referencia retomada por los especialistas en la didáctica de la literatura de los años ‘80 que comenzó a ingresar en las nuevas orientaciones para la enseñanza de la literatura del nivel secundario²³. En este marco las consignas de escritura comienzan a ofrecerse como solución a los problemas que traía aparejado el supuesto aplicacionismo estructuralista que obturaba la formación literaria de los jóvenes, alejándolos de la lectura y la escritura.

22 Al recuperar los aportes de Freinet (1973), Luis Iglesias (1979), Gianni Rodari (1979) y otros pedagogos, las líneas de la “escritura creativa” se postulan como continuadoras de una tradición pedagógica contrahegemónica que busca poner a la lectura y la escritura a favor de los intereses del “pueblo”. La valoración de la vida de los niños como fuente de escritura, la propia experiencia como disparadora de consignas creativas, los juegos experimentales y colectivos como forma de habilitar el uso de la imaginación y la creatividad. Cf. Alvarado, 2013.

23 El ingreso de las consignas de escritura a los manuales y las propuestas didácticas para la enseñanza de la literatura será paulatino durante la década de los ‘80. Mientras en los ‘90 se privilegian los enfoques comunicativos, hacia los 2000 las políticas curriculares recuperan algunos de los desarrollos de las líneas de la escritura creativa, en encastre con otros conocimientos conservados y/o reformulados por la tradición escolar. Cf. Cuesta, 2012.

En relación a esta discusión Dora Riestra (2010) señala:

... en el nivel secundario la formación tuvo una particular influencia de la concepción de la enseñanza de la lengua por inmersión y se postuló durante unos años la antinomia “expresión versus razón” que quedó ideológicamente instalada en los ámbitos de formación docente en las propuestas de la llamada literatura infanto-juvenil. No se trató de adaptaciones para los niños y adolescentes, sino de producciones (literarias algunas, lamentablemente, otras pseudos literarias). En este contexto de lo espontáneo “casi creativo”, los órdenes de la oralidad y de la escritura prácticamente se fueron confundiendo en un continuum, cuyo estatus de contenido de enseñanza, pese a estar mencionado en los diseños curriculares, no llegó a didactizarse aún (Riestra, 2010: 5).

Otras propuestas que se hicieron eco de la nueva reconfiguración de la didáctica de la literatura tanto para la primaria como para la secundaria se hallan presentes en el trabajo compilado por Lidia Blanco, *Los nuevos caminos de la expresión* (1989). El volumen reúne una serie de experiencias en las que docentes como Mirta Colángelo, Raquel López de Burguener, María Teresa Corvatta, entre otras, recuperan la enseñanza de la literatura desde una tradición de maestros y pedagogos que en décadas anteriores venían trabajando centrados en la expresión y la creatividad. En estos relatos de experiencia sobre la enseñanza de la literatura en modalidad taller resuenan los desarrollos de Gianni Rodari en *Gramática de la Fantasía* (1973) o Ernesto Camilli (1962, 1965), como ya señalamos, quienes se interesaron por revitalizar las prácticas de enseñanza desde una postura más cercana a las experiencias educativas de las hermanas Cossettini y la *Escuela nueva*, o a las propuestas de Paulo Freire (1973) y otros pedagogos latinoamericanos que veían en la lectura y la escritura un potencial emancipador, tanto a nivel individual como social.

Desde los materiales escolares, hacia finales de los '80 la colección *Leer y Crear* de la editorial Colihue con la dirección de Herminia Petruzzi, se entronca de manera particular con nuestro recorrido. La concepción de la enseñanza de la poesía vigente en esta colección está desarrollada en un trabajo reciente de Carina Curuchet (2015), quien a partir de los paratextos orientados al alumno en *Leer y Crear* reconstruye “una concepción de la lectura como punto de partida para la escritura y de la escritura como una nueva lectura” (Curuchet, 2015: 60). La autora se encarga de desentramar los conocimientos puestos en juego a la hora de trabajar la escritura desde la lectura de antologías poéticas organizadas según distintos criterios (territoriales, autorales, temáticos, formales). Retomaremos tan solo uno de los desarrollos propuestos por la autora que dialoga particularmente con lo que venimos sosteniendo, y que además, recupera la figura de García

Lorca como una continuidad en el canon poético escolar:

En la antología *Federico* se observa que la mayoría de las propuestas propician un trabajo interdisciplinario e invitan a la creación en lugar de a la reproducción; por ejemplo, el análisis de los dibujos de Federico, la comparación con otros artistas plásticos de la época y la propuesta de que los lectores elaboren ilustraciones para otro de sus poemarios; la invitación a leer la obra de Walt Whitman a partir de la lectura de poemas de García Lorca y Rubén Darío sobre este poeta; la realización de un itinerario lorquiano con los lugares recorridos por el poeta en su visita a Buenos Aires; la interpretación de un cantar popular recopilado y armonizado por García Lorca, para lo cual se incorporan la letra y la partitura; la realización de un concurso fotográfico sobre los lugares de Buenos Aires descriptos por el autor en sus textos; la organización de una jornada de homenaje a García Lorca que incluya diversas actividades, como lecturas de poemas, exposición de reproducciones de sus dibujos y de las fotos del concurso recién mencionado, interpretación de sus temas musicales y representación de sus obras, entre otras (Curuchet, 2015: 63).

De la lectura atenta realizada por Curuchet (2015) se desprenden datos que resultan fundamentales para sostener nuestra hipótesis sobre las líneas que fueron presentadas como superadoras del estructuralismo durante los años '80. En el punteo que realiza la autora observamos que muchas de las actividades propuestas para el trabajo con la poesía no difieren sustancialmente de las consignas y actividades que hemos analizado en las propuestas de Lacau, Bratosevich y Lacau-Rosetti, desarrolladas durante los '60 y '70. Por el contrario, todas las actividades mencionadas suponen la impronta de la visión compartida por los *circuitos de expertise* que reconstruimos en la primer parte de nuestra investigación, esto es, el diálogo profuso entre la tradición escolar y los saberes estructuralistas, entendidos en un sentido amplio y no como una teoría unívoca, y con un interés especial en la formación de la sensibilidad estética. Por lo tanto afirmamos que la negación de las versiones del estructuralismo como antecedentes en la renovación de la enseñanza de la literatura de las décadas del '80 y el '90, como hemos señalado anteriormente con Cuesta (2012), responde a la dinámica de los posicionamiento de estos circuitos en el campo letrado y educativo y no tanto a la superación teórica o didáctica de un modelo de enseñanza. En definitiva, los agotamientos de una u otra teoría, por ser estas productos sociales, no pueden pensarse como parte de procesos naturales en el seno de las disciplinas, sino que se entranan con las trayectorias profesionales de los agentes.

Si continuamos con esta breve historia de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria vemos que durante los años '90 los CBC (Contenidos Básicos Comunes), en tanto contenidos curriculares, presentan una organización de la enseñanza de la literatura subsumida a la noción de

texto (CBC de Lengua y Literatura, 1996: 1), de fuerte carácter instrumental. El eje en la lingüística y la comunicación se construye como objetivo de enseñanza, tipificando para el caso de la literatura actividades centradas en la crítica literaria, el estudio de los *géneros*, la comunicación oral y escrita, o la contextualización histórica-estética, pero con escasa mención a la escritura estética o creativa, o a la lectura y escritura de poesía. Así se señala en el mencionado diseño curricular:

El estudio de la literatura en la Educación Polimodal profundiza la diferenciación de los géneros literarios y la relación entre el texto literario, su contexto histórico y el movimiento estético al que pertenece. Los medios de comunicación social, los bancos de datos o redes informáticas y la abundante bibliografía que se publica constantemente ofrecen al sujeto contemporáneo más información de la que puede procesar. Se torna imperioso en el Nivel Polimodal, el desarrollo de criterios de selección que permitan jerarquizar la información, determinar la veracidad de los mensajes, indagar y categorizar fuentes, discriminar intencionalidades, reconocer, diferenciar, aceptar o rechazar criterios de autoridad, relacionar información nueva con la conocida, integrar en redes significativas y/o rechazarla. (CBC de Lengua y Literatura, 1996: 2).

Esta línea se repite con variaciones hacia los 2000 en los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritario), currículos creados a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación de 2004 en Argentina, reformulados en 2011). Estos documentos dan cuenta de la convivencia conflictiva de planteos innovadores con otros que reiteran las variadas tradiciones de investigación sobre la didáctica de la literatura que hemos esbozado (tradición historiográfica, tradición estructuralista, textualismo, tradición psicogenética, enfoque comunicativo, entre otras). Si centramos nuestro análisis de los NAP en la enseñanza de la poesía observamos los siguientes objetivos:

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

O más adelante, respecto de la modalidad *taller*, dando centralidad a la escritura literaria desde una perspectiva que toma en cuenta lo formal, se señala:

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

- Reelaborar, en forma individual y grupal, textos narrativos a partir de transformaciones en la trama, en la perspectiva narrativa o en la organización temporal del relato, experimentando con cambios de finales, de narrador, con procedimientos de anticipación, simultaneidad, retroceso,

entre otros; cambios de género y de lenguaje (por ejemplo, transformar un cuento realista en uno fantástico o de humor; un relato en una historieta o fotonovela, entre otras posibilidades).

- Escribir, en forma individual y grupal, textos a partir de consignas de invención (metáforas muertas, instrucciones inútiles, muro descascarado, cartografía imaginaria...); entrevistas ficticias, semblanzas de personajes y poesías, relatos y episodios teatrales a partir de consignas que plantean restricciones propias de la retórica de estos géneros.

- Participar en proyectos de escritura colaborativa de ficción en blogs organizados por los y las estudiantes, en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes y en otros formatos propios del mundo virtual (NAP, 2011: 4-5).

Es destacable también, la mención en este diseño a las consignas de reelaboración de textos, integradas al dispositivo curricular:

Escribir textos narrativos y poéticos a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación, valorando la originalidad y la diversidad de respuestas para una misma propuesta (por ejemplo, reelaboración de textos narrativos a partir de cambios de narrador, reorganización del orden temporal del relato; reelaboración de poesías a partir de distintos procedimientos: juegos sonoros, asociaciones insólitas, connotación) (NAP, 2011: 25).

Como vemos, en los fragmentos citados se alienta la “escritura creativa” que suele direccionarse mayoritariamente a la narrativa, con una preponderancia del estudio más o menos cristalizado de los géneros literarios, sus reglas y restricciones, los procedimientos formales puestos en juego, entre otros puntos de interés. Al mismo tiempo, al suponer que la literatura circula como un discurso social más entre los otros, se corre el foco de la enseñanza de las especificidades propias de los discursos literarios, para dar relevancia a sus relaciones con esos otros tipos de discursos o direccionarla a la enseñanza de los usos normativos de la lengua:

Si bien se ofrece a los estudiantes la alternativa de experimentar escritura estética, se focaliza la atención en la escritura –como lectores– de textos que den cuenta de su posición frente a lo leído, en relación a los propósitos de la formación general de la Escuela Secundaria (NAP, 2011: 28).

Es importante señalar el hecho de que las formas institucionalizadas de la enseñanza de la lectura y de la escritura no se circunscriben al ámbito escolar, puesto que han trasvasado la esfera de la actividad escolar para proyectarse sobre los diversos usos sociales de la lectura y la escritura, destacando reglas y principios, divididos en lecciones ordenadas (Vincent, 1980 y Lahire, 1993). La apropiación de la escritura literaria por parte de los y las alumnas no se circunscribe a las orientaciones teóricas disciplinarias de los currículos basadas para el caso de la poesía en una idea

de experimentación metodologizada, como se aprecia en las citas de los NAP. En relación a esto señala Rockwell (2000):

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

Con esto, queremos señalar la necesidad de abordar la enseñanza de la poesía en la escuela como un objeto atravesado por las tensiones propias de la cultura escrita, así como también por las dinámicas de la didáctica de la lengua y la literatura, en tanto campo. En este sentido, podemos afirmar que en la actualidad la enseñanza de la poesía continúa ocupando un lugar problemático en la trama disciplinar de la enseñanza de la literatura para el nivel secundario. Conformada así como conocimiento escolar, con un aparato teórico heterogéneo en la letra de las políticas curriculares, la poesía o la lírica continúa una matriz textualista de trabajo sobre lo literario, dejando en un segundo plano esas *otras* definiciones de *lo poético* que tienen en cuenta los aspectos no textuales de la enseñanza de la literatura como la música y la prosodia.

Antes de avanzar, resulta interesante retomar y comentar brevemente "Leer literatura en la escuela secundaria: Propuestas para el trabajo en el aula" (Peláez [coord.], 2012) ya que todo un apartado de este documento curricular está dedicado a la divulgación entre los docentes de ciertas revisiones en torno a la enseñanza de la poesía en la escuela. En el capítulo "Poema, poesía, poeticidad" (2012: 119) el profesor e investigador Miguel Dalmaroni²⁴ ofrece algunas orientaciones para pensar aspectos problemáticos de la enseñanza de la poesía, llamando la atención sobre una extensa serie de cristalizaciones y preconceptos que la sitúan como un género de difícil abordaje para su enseñanza en la secundaria:

Enumeremos algunos de los principales preconceptos –algunos contradictorios entre sí– que invitamos a interrogar sin complacencias, a re-seleccionar y eventualmente volver a utilizar a nuestro modo; y que dicen que la poesía es o, peor, debe ser:

- Un género literario (lo que nos obligaría a aceptar que no habría poesía en otros géneros);
- Un tipo de escritura distinguida, refinada o sofisticada, que siempre utiliza registros de lenguaje “complejos” y nunca “simples”;
- Un escrito en verso; o en prosa, siempre que, de alguna manera, deje significativos espacios en

24 En ese entonces a cargo de la coordinación del Plan Nacional de Lectura para la provincia de Buenos Aires.

blanco en las páginas (que no ocupe regularmente toda la caja de diagramación de la página, como en la prosa);

-Un escrito que multiplica el uso de los recursos retóricos y que agrega técnicas propias, y para cuya lectura por lo tanto es mejor no ignorar qué sean cosas como un hemistiquio, una sinalefa, una diéresis, un encabalgamiento, una metonimia, una cuarteta, una silva, un pie quebrado...

-Un escrito donde siempre predomina la sonoridad de la combinación de palabras;

-Un escrito del que debe esperarse sea bello;

-Un escrito dominado por la voz de un “yo” concentrado exclusivamente en sí mismo, en los avatares de su subjetividad singular; que por tanto suele abrir impulsivamente las compuertas de su intimidad, expresar sus sentimientos con énfasis, con tragicidad;

-Un escrito de tono serio, más o menos enigmático, y grave, acerca de cuestiones graves: principalmente la muerte, la condición efímera de la vida, a veces el amor contrariado;

-Un tipo de escritos donde la preferencia por ciertos tópicos o imágenes es mayor que en otros tipos de escritos: la rosa, la luna, las estrellas, la primavera, la amada o el amado, entre las principales;

-Un escrito romántico, o que expresa sentimientos en un lenguaje sentimental; en su infancia, “poesía” ha sido una criatura cuya fotografía muestra caras tales como esta: “Los zapatitos me aprietan / las medias me dan calor / la vecinita de enfrente / me tiene loco de amor”; y que en su edad adulta alcanza su clímax en las “Rimas” de Bécquer, en los versos de Amado Nervo o en los Veinte poemas de amor... del desesperado Pablo Neruda, por caso.

-Un tipo de escrito que, por ciertos motivos culturales y porque es corto (se puede escribir un “poema” en unos pocos minutos y con unas pocas palabras), cualquiera cree que puede escribir mientras sienta auténtica, sinceramente, lo que, supone, expresan las palabras que vuelca en la página: posters, señaladores y miríadas de ediciones de autor más o menos artesanales dan cuenta de esto (Dalmaroni, en Peláez [coord.], 2012: 128-129).

Creemos que este punteo resulta significativo para repensar la configuración actual de la enseñanza de la poesía en el nivel medio, ya que destaca la convivencia de múltiples modelos teóricos para su definición, en consonancia a lo analizado con Cuesta (2012) y su categoría de *encastre*.

Sin embargo, observamos que, en mayor o menor medida, las actividades orientadas a la enseñanza de la poesía son en sí mismas el heteróclito que hemos intentado explicar con nuestro estudio. Ya sean fuentes estructuralistas o posestructuralistas las que fundamenten el diseño de las actividades y selecciones de textos para la enseñanza de la poesía, nuestra investigación nos permite sostener que las propuestas de renovación de la enseñanza de la literatura no pertenecen a *una u otra* tradición de pensamiento, sino que todas estas posturas dan cuenta de la dinámica de la tradición argentina de la didáctica de la literatura conformada como una disciplina histórica. Sin duda, en este complejo marco la enseñanza de la poesía en la escuela es un objeto más a seguir indagando en estudios de mayor amplitud y profundización. Como hemos señalado, los

estructuralismos argentinos renovaron el canon disciplinar de la enseñanza de la literatura para la escuela secundaria durante las décadas del '60 y el '70. Posteriormente, más allá de las constantes revisiones y críticas a estas apropiaciones teóricas, muchos de los desarrollos de estos años como los de Jakobson (1958, 1971) para el trabajo sobre *lo poético* como especificidad del discurso literario continúan siendo replicados en las orientaciones curriculares y los manuales escolares de la actualidad.

5.1 La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria actual

En las últimas décadas, en la Argentina, las prácticas poéticas²⁵ vienen siendo objeto de cruce, de experimentación, de cuestionamiento de los límites del legado meramente textual de la literatura y de sus tradicionales modos de circulación hacia un horizonte que va más allá del libro y de los materiales didácticos. Desde la didáctica de la literatura hallamos abordajes incipientes, pero aún con poco grado de sistematización acerca de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria actual. Estudios de casos, relatos de proyectos llevados a cabo en contextos con problemáticas socioeducativas o en aulas de las escuelas secundarias de gestión pública y/o privada, secuencias didácticas, y ponencias dispersas en congresos de didáctica de la literatura y estudios literarios conforman este campo al que pretendemos realizar nuestros aportes. Algunos títulos que podemos esbozar a modo de ejemplo son los incipientes cruces y abordajes escolares entre poesía y teatro, atravesados por el concepto de *performance*, o las intervenciones artísticas callejeras con lectura o susurrado de poesía, también los ciclos de poetas y músicos llevados a ámbito escolar, o de compositores y cantautores, y su participación en actividades escolares, los talleres de poesía y micrófonos abiertos en eventos como ferias y festivales de poesía, entre otros eventos que aún no han sido documentados de un modo sistemático.

Para anclar la última parte de nuestra investigación en los desarrollos que hemos realizado en los capítulos anteriores nos interesa referir una nota del año 2009, publicada en el portal *Educ.ar*, acerca de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria titulada “Dicen que soy aburrida (y complicada) - La poesía en la escuela” (Fernández, 2009). Allí su autora pone en diálogo las voces

²⁵ Siguiendo a Robin (2002) llamamos *prácticas poéticas* a los diversos usos sociales del discurso poético, en su carácter escrito, oral o performático, individual o colectivo, por sujetos reales inscritos en tradiciones culturales heterogéneas.

de docentes, poetas, directivos y especialistas en la didáctica de la literatura de la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, para abrir la discusión acerca de las representaciones de los docentes sobre algunas “incomodidades” a la hora de trabajar con la poesía en la escuela secundaria. En los relatos de estos docentes la poesía aparece asociada a términos como *goce*, *libertad*, *juego*, *exploración*, *imaginación*, *creatividad*. Se señala, entre otras cuestiones, la necesidad de “abrir el juego” y de pensar en cómo viven la poesía los jóvenes de hoy. Hemos visto cómo algunos de estos conceptos se entraman con el canon poético escolar y reaparecen hasta nuestros días en las orientaciones para la enseñanza de la poesía, conformando un cuerpo de saberes que pone al discurso poético en un lugar de indefinición. Junto a estas apreciaciones los consultados también señalan que “en la secundaria se escribe poco” o argumentan prescripciones del tipo “hay que poner determinada cantidad de libros para que los chicos lean por año de manera obligatoria como parte de lo que tienen que hacer para afianzar algunos aprendizajes en relación a cómo se lee o cómo se escribe”²⁶ (Fernández, 2009: s/n).

Los términos y definiciones que ofrecen los docentes y especialistas consultados por Fernández (2009) remiten a discusiones de la didáctica de la literatura y de la teoría y la crítica literaria que atribuyen a la poesía una especie de capacidad emancipadora que sería compartida en general por toda la literatura, en donde los discursos poéticos aparecen jerarquizados respecto de otros géneros, y siempre parecen estar asociados a “otra cosa” que se ofrecería como superadora de los conocimientos cristalizados en la disciplina escolar, particularmente vinculados con la gramática y la lingüística. En este sentido, Claudia López, poeta y profesora de la cátedra de Didáctica Especial en Letras de la UBA, y editora del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, señala lo siguiente respecto de la clase de literatura y del lugar que ocupa (o debería ocupar) allí la poesía:

El “canto” de la escuela es subversivo y reaccionario, invita y expulsa. Es incontrolable por más que sea una de las instituciones más firmemente reguladas. Tal vez desde los Ministerios, las Escuelas de Formación, las Universidades, la Familia y los Medios, estos otros lugares desde donde se habla de la escuela, se intente ordenar la máquina parlante. A veces con la intención de entenderla, participar en su sostenimiento y acompañar su laboriosa y compleja tarea; muchas veces, las más, con la intención de “hacerla callar” [...] sé que una buena parte del sentido de lo que hago en ella (en la clase) es escucharlos, detenerlos, para que los propios hablantes los escuchen, los piensen y, tal vez, los transformen. Y esto de “detener las voces”, cualquier voz, creo que se relaciona de una manera tal

26 Roxana Peraza, ex Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

vez indirecta y tangencial con la escritura de poesía. Hay algunos versos que me hacen pensar, que me detienen en el fragor de una comunicación que “incomunica” (Lopez consultada por Fernández, 2009: s/n).

Por otra parte, señala Sergio Frugoni, docente especialista en didáctica de la literatura:

Si un profesor abre el juego de la poesía, van a pasar cosas que se escapan de sus manos, eso es casi fundante de la poesía, porque la poesía pone al lector en una relación con el sentido más compleja, más amplia, más difusa, más incontrolable. Creo que hay que pensar una posición docente que trabaje más desde la escucha de lo que se dice ahí, una escucha fina de lo que están diciendo los lectores. Y no es que cuando los jóvenes tomen la palabra no haya intervención docente, sino que hay que replantear cómo interviene, cómo toma un comentario y lo devuelve y dice una idea que ayuda a que la máquina de la poesía siga funcionando en el aula (Frugoni consultado por Fernández, 2009: s/n).

En ambas opiniones podemos observar la atribución a la poesía como algo “distinto”, algo que “detiene” y/o resquebraja de un modo “incontrolable” y “difuso” los límites del lenguaje y que posee la propiedad de tensionar los límites de la enseñanza institucionalizada de la literatura, e incluso de romper con los parámetros tradicionales del modelo organizacional escolar al proponer *otro* tipo de acercamiento a los textos. Pero si la poesía es, o no, “aburrida” y “complicada” es una cuestión a dirimir en estudios que tomen en cuenta cómo se ha venido trabajando sobre ella en los ámbitos escolares y qué otros conocimientos y prácticas poéticas cobran sentido en las experiencias de los jóvenes en este cruce entre poesía y escolaridad. La escritura creativa, los talleres literarios y todo el universo de los espacios no formales en donde se “hacen cosas” con la poesía, aparecen, al igual que en lo señalado por Sardi (2006, 2007) para llenar un supuesto “vacío” problemático que la poesía parecería tener en las tradiciones escolares.

La nueva materialidad de la lírica con el retorno de la voz de los autores en un archivo de audio o video a través de dispositivos digitales facilita el acceso a textos poéticos u otras manifestaciones literarias multimedia como la videopoesía o las comunidades de escritura y lectura online. Esta mirada ampliada a las prácticas poéticas se sostiene en los desarrollos de Robin (2002) quien postula la necesidad de pensar a la literatura como un concepto que ha estallado, diversificándose en una heterogénea gama de prácticas culturales:

En el momento actual, las nuevas tecnologías han dado a luz nuevas formas culturales, nuevas imágenes, nuevas formas de participación interpersonales o grupales: el rock en todas sus formas, los video-clips, la publicidad generalizada, la práctica del zapping, los juegos de representación

(calabozos y dragones, para no citar más que uno de los más difundidos) y la telemática, representada en Francia por la minitel, cuyo éxito es prodigioso. Se trata de una cultura de lo efímero, de la simultaneidad, de lo inacabado, del flash, del spot, del clip, del flux, del directo o del seudodirecto, que aísla al individuo en las múltiples formas y procesos que G. Lipovetsky ha denominado "la era del vacío" (Lipovetsky, 1983); cultura que constituye el común posmoderno de la cotidianidad (Robin, 2002: 53-54).

Desde esta perspectiva los sujetos de la "era del vacío" construyen sus búsquedas artísticas y autorales a través de diversos medios en los que entran en juego todas las posibilidades multimedia y de la interconectividad. Poesía visual, video-poesía, video-performance, softwares poéticos, aplicaciones móviles como whatpadd²⁷, foros y juegos virtuales de escritura, bots de escritura, comunidades de autores aficionados, blogs, perfiles en redes sociales, y demás manifestaciones, conformarían desde esta línea un campo de estudios ampliado, decimos nosotros, para la didáctica de la literatura.

Como señalamos anteriormente, los saberes sobre la poesía y sus textos presentes en el canon disciplinar de la enseñanza de la literatura reproducen modelos heredados de apropiaciones de diversas teorías que se actualizan a través de dispositivos editoriales y de orientaciones curriculares y se concretan en el trabajo docente. Principalmente el estructuralismo, la lingüística y las teorías de la comunicación, pero esto no excluye, al contrario de lo afirmado por los especialistas consultados por Fernández (2009) que hemos citado, la existencia de otros modos de relación y de circulación de los saberes sobre la poesía que emergen cuando se indaga en las experiencias de los actores de la educación, como veremos más adelante. Es allí, en la concreción didáctica, en donde los docentes realizan ensayos, pruebas, propuestas y acercamientos que interpelan a los contenidos curriculares, ejerciendo una revisión continua de sus propias prácticas de enseñanza, en diálogo con saberes valiosos sobre el discurso poético que perviven en la cultura escolar (Viñao y Frago, 2002).

5.2 Experiencias docentes

Desde la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de la Plata, se publica a partir del año 2010 de manera semestral la revista de divulgación *El Toldo de Astier*:

²⁷ Comunidad online de lectores y escritores: <https://www.wattpad.com/>

*estudios y propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura*²⁸. A través de diferentes secciones se divulgan artículos y trabajos que abordan los variados objetos de estudios actuales de la didáctica de la literatura (además de la didáctica de la lengua y otros temas de interés). No se trata de una publicación científica, sin embargo desde la divulgación universitaria se preocupa por ofrecer espacios a las diversas líneas que se presentan hoy en el campo. Desde dicha revista que se nos presenta a modo de archivo recuperamos algunas voces del trabajo docente que dialogan con nuestra investigación para ofrecer un panorama actual de lo que ocurre en las aulas.

En primer lugar retomamos el trabajo de Brenda Neila (2013) “Desarticulando estereotipos: esbozos para una enseñanza de la lectura y escritura de poesía desde la apropiación”. Allí, la autora, docente y poeta, describe una propuesta de trabajo realizada en base a observaciones en la Escuela Secundaria n°5, de la ciudad de La Plata. En las actividades propuestas por Neila (2013) se ofrece un corpus de textos de autores del canon actual como Gironde, Neruda y Millán, en diálogo con canciones como “Latinoamérica” de Calle13:

De los poemas con los que estamos trabajando el que mantiene una rima más regular y rigurosa es el soneto LXVI de Neruda. Se puede plantear la diferencia entre la rima consonante y la asonante, y cuán más difícil es crear la primera, que presenta más límites, frente a la segunda. Resultaría interesante comparar este soneto con la otra composición del corpus que mantiene una rima consonante, que es ‘Latinoamérica’. Si bien no tiene una rima tan regular porque al haber superposiciones de voces y distintos ‘momentos’ en la canción no siempre se mantiene, en la mayor parte de la letra hay rima consonante que cambia cada dos versos. Asociar este tipo de letra y también el modo de cantarlo con el hip-hop o el rap permite ver cómo son géneros que se caracterizan por una letra casi recitada y no cantada, (lo que lo ‘aleja’ de la canción y lo ‘acerca’ a la idea de poema recitado) y por la rigurosidad en su composición, particularmente en las rimas y en los juegos de palabras. También se puede mencionar la superposición de géneros que se da en el reggaeton y en esta canción en particular. De estas rimas más rigurosas, se puede pasar a analizar los otros textos, en los que o se mantiene una rima asonante en los versos pares (como en los dos poemas de Neruda) o simplemente no hay rima (Neila, 2013: 8).

La mirada de Neila (2013) respecto de la poesía en la escuela nos advierte sobre la persistencia de capas de saberes entramados en la tradición escolar, y que tensionan constantemente los “límites” y la legitimidad del canon poético. La ampliación consiste en recuperar los conocimientos y consumos culturales masivos como las canciones, o las *letras* de hip hop. Sin

28 El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Revista virtual semestral de divulgación. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. ISSN 1853-3124. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/>

embargo la autora advierte:

Este modo de trabajar con los poemas, que puede parecer simplista y en algún modo estructuralista, con una separación tajante entre forma y contenido, y un análisis en ‘niveles’, en realidad se plantea así, como ya lo dije anteriormente, como un modo arbitrario para ordenar los temas a tratar. Lo que se intentará en la clase es que esta separación entre el análisis de la rima, del verso y del contenido no se dé de modo tajante, sino que constantemente estos ‘niveles’ dialoguen entre sí. El fin de esta metodología es por un lado ordenar los temas a tratar en una linealidad ideal, pero no fija, ya que se propone siempre partir y continuar de los comentarios de los alumnos; y por otro lado orientar una segunda lectura de los poemas al reconocimiento de recursos, estrategias o posibilidades dentro de la poesía que luego puedan ser reapropiadas por los alumnos en la experiencia de escritura. El fin es poner en juego la invención “como un modo en el que los alumnos pueden articular tanto los conceptos teóricos o ideas vistas en los textos con aspectos de sus propias identidades sociales, intereses y perspectivas ideológicas” (Maranguello, 2010: 4) (Neila, 2013: 11).

Neila (2013) encuentra en la sistematicidad de la mirada estructuralista la posibilidad de diálogo de la tradición de la enseñanza de la literatura con otros conocimientos y prácticas culturales que tensionan constantemente los límites del canon poético escolar. La lectura y el análisis de letras de canciones a través de procedimientos formales tiene su correlato en actividades de escritura que ponen en juego la invención.

En “La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar” Tomasonni y Bonavita (2014) narran la experiencia realizada en la Escuela Secundaria Superior n°12, ubicada en la localidad de Gonnet (provincia de Buenos Aires) con la poesía y los poetas. Se trata de una escuela que posee como una de sus orientaciones Literatura, lo que incide en el tipo de trabajo específico sobre la literatura por parte de alumnos y docentes, con materias orientadas como talleres de escritura o seminarios de investigación literaria. Los autores docentes intentan tensionar la tradición escolar con una propuesta que integre otras voces, que escriba en el “canon de agua” (Monteleone: 2010). Los alumnos participantes de la experiencia tienen un particular interés por la literatura dada la orientación en Literatura y muchos de ellos escriben. Compartimos el siguiente fragmento narrado por los propios docentes:

... pensando cómo podríamos desbordar las propuestas escolares clásicas para la lectura de literatura, armamos este proyecto cuyo espíritu fue tomar de las prácticas sociales no escolares un espacio para pensar la poesía desde la multiplicidad de experiencias que su lectura y escucha propone. La propuesta que, como dijimos, ya tenía un antecedente en la escuela en el año 2011, se organiza en dos momentos. Primero, a lo largo de algunas semanas, las horas de literatura son destinadas a la lectura de poemas. Se ofrece un corpus lo suficientemente heterogéneo como para

problematizar los límites de la poesía. Observamos, por ejemplo, poemas visuales o caligramas (Ronaldo Azeredo, Bernardo Schiavetta, Oliverio Gironde, etc) provocando la pregunta “¿Esto es un poema?” que derivará en la general “¿Qué es la poesía? ¿Qué es un poema?”. Leemos poemas que “no se entienden” (“No sé qué significa...” dijo una alumna al terminar de oír “Mi lu” de Gironde, “pero si un chico me habla así, me caso”). Como la propuesta es trabajar desde la heterogeneidad, se eligen poemas distintos: Jorge Luis Borges, Miguel Cantilo y Gustavo Cerati; Alfonsina Storni, Sor Juana y Naty Menstrual; Bécquer, Neruda, Osvaldo Bossi, Jacques Prevert y Santiago Castellano; los chicos proponen a Pity Alvarez, hablan de Eminem y del rap, y siguen... Los modos de lectura propuestos son también variados: lectura en voz alta, en voz baja, poemas proyectados en power point, escucha de grabaciones de los poetas, videos. En segundo lugar, a lo largo de una semana, se invita a poetas que, en su mayoría, residen en La Plata o sus alrededores, a conversar y leer con los alumnos. Se intenta, en el armado de la grilla de los encuentros, invitar a escritores que propongan con sus obras distintas estéticas, y también que se relacionen con su producción de diferente manera. Desde el punto de vista de la difusión de sus textos, el trayecto permite observar cómo algunos poetas publican sus poemas en libros, o en revistas, o en redes sociales, u organizan lecturas públicas. Desde el punto de vista de sus proyectos, los autores han explicado que escribían como un desafío estético, o como proclama política, para expresar sentimientos, o para mirar el mundo. El objetivo es problematizar aquello que se supone obvio, unívoco, tradicional e incuestionable. Así, embarcados en lo que podría llamarse “apuntes para una no definición de la poesía”, decidimos abrir las puertas a gente que hace cosas muy distintas y que, por ello mismo, nos ayudarían a construir el desorden al que queríamos llegar. La idea, entonces, es tratar de emular, por un lado, encuentros de poesía que se dan en ámbitos no escolares. Por otro, poner en discusión la definición de poesía en tanto género (Tomassoni y Bonavita, 2014: 54-55).

El diálogo con poetas y escritores de la región, el ejercicio de otras dinámicas escolares con distintas actividades y talleres (de publicación, de escritura, de lectura y discusión), el acercamiento a otras artes y disciplinas como la música, el diseño o el teatro se presentan como algunos de los ejes que van marcando las jornadas de la propuesta. Una de las recurrencias en este tipo de experiencias es el diálogo con poetas y gestores culturales de la ciudad de La Plata que ingresan a las escuelas a compartir reflexiones y experiencias de lectura y escritura con los jóvenes. En esos intercambios surgen interrogantes e ideas para pensar en profundidad las prácticas poéticas, los problemas del canon, la definiciones de lírica, el lugar de lo performático, la edición independiente, actividades que tienen que ver con compartir lecturas:

Fer Nuri habló de su relación con el lenguaje. O del lenguaje y su relación con el mundo. Contó una anécdota: él no es de La Plata y cuando venía a la ciudad en tren leía las pintadas que decían “el día miente” y le parecía una expresión poética suprema. Hasta que supo de la existencia del diario El Día y entendió que eran mensajes más utilitarios que estéticos, más políticos que metafísicos. El lenguaje y su uso están llenos de secretos. Por eso el poeta les propuso a los chicos sus “reescrituras”: reescrituras “turras” de textos clásicos. En este caso, de El árbol de Diana de Alejandra Pizarnik, y El libro de los abrazos de Eduardo Galeano. El momento más desopilante de

su lectura fue la intensiva, escrutinadora y clara clasificación de los mocos y sus usos y costumbres. Los alumnos lo aplaudieron y un profesor invitado (que compartía las jornadas por tocarle dictar clase en ese horario con alumnos que participaban) manifestó al día siguiente su curiosidad ante el hecho de que los jóvenes no se sintieran tan incómodos como él al escuchar hablar tanto y sostenidamente de los mocos.

Matías Esteban es profesor en la escuela. Sus alumnos estaban presentes en el encuentro. Contó por qué escribía poesía. Habló de la urgencia y la paciencia, del escribir y el volver. Y el publicar. Mostró sus ediciones artesanales. Contó cómo es formar parte de un colectivo que autogestiona sus publicaciones y cómo hacen para difundir sus obras. Muchos de los alumnos escriben literatura y escuchar a Matías fue importante para pensar cómo difundir el material propio, cómo compartirlo. El día anterior, Ana Rocío Jouli había hablado de las posibilidades de publicación en las redes sociales, que los chicos usan habitualmente (Tomassoni y Bonavita, 2014: 58).

En palabras de los docentes estos fragmentos presentan algunos de los temas que circularon en el evento de ese año. La poesía organizó transversalmente las actividades escolares durante algunos meses, o durante todo el ciclo lectivo. Se ofrecen espacios alternativos y otros modelos de habitar la escuela y hacer uso de las voces, de la escucha o de la lectura y escritura individual o colectiva. Circula el mate, se prestan los auriculares para escuchar poemas en una netbook. Algunos de los poetas invitados también son profesores de literatura, lo que agrega a la actividad una complejidad que no abordaremos, pero que es preciso destacar. Sí nos interesa mencionar un momento particular de esta experiencia que pone en juego nuevamente la definición de *lo poético* y su relación con el canon:

... el momento más álgido del encuentro sucedió cuando, tratando de explicar qué es lo poético, Manuela propuso un ejemplo: “En Arjona es indiscutible la intención poética. Que le salga mal, es otra cosa”. Las preguntas llovieron. ¿Por qué “mal”? ¿Hay una forma del “bien hacer” poético? ¿Es porque sus letras son machistas? ¿Porque usa metáforas fáciles? Algunas alumnas se enojaron: “A mí me gusta Arjona”. La discusión se extendió: ¿Cómo se mide la calidad poética? Manuela cerró el Encuentro con la lectura de “Perro muerto”, el poema que conmoviera a nuestra alumna en el 2011 (Tomassoni y Bonavita, 2014: 60).

La cita nos muestra algunos hilos de una interesante discusión y a su vez, evidencia algo de la dinámica de este tipo de encuentros donde confluyen poesía y escuela. La inclusión o no de Arjona en el canon poético resulta fundamental puesto que desnuda las convenciones de toda institucionalización, a la vez que habilita la discusión y las opiniones sobre lo literario, y más específicamente, lo poético.

Otro trabajo de interés para nuestra investigación es el de Lucía Cavallini (2015), quien narra una experiencia de enseñanza de la poesía en una escuela pública de City Bell (provincia de Buenos Aires)²⁹:

La institución en la que llevé a cabo esta experiencia presenta ciertas diferencias respecto de la metodología didáctica de las escuelas públicas tradicionales. Una de ellas es el modo de trabajo en las clases de Lengua. En principio la asignatura es compartida. De las cuatro horas cátedra que componen la materia, dos están a mi cargo, y las otras dos están a cargo de otro docente del área. De esta manera, se intenta trabajar más exhaustivamente los diversos aspectos que la asignatura Lengua puede proponer (teatro, poesía, narrativa y lengua española) y que no haya un predominio de la narrativa respecto de otros géneros discursivos.

En lo que respecta al trabajo con poesía, se utiliza un cuaderno, aparte de la carpeta de trabajos prácticos, en el cual se compendian todas las poesías que se ven durante el año a modo de antología. El trabajo con poesía en la clase de Lengua se realiza mediante la memorización de una clase para otra, de un poema que lleva el o la docente. A lo largo de todos los años que los chicos transitan por la escuela, el trabajo con poesía se lleva a cabo de esta manera, tratando de recuperar algo de la tradición oral de los orígenes de la poesía, haciendo del recitado memorístico en la clase una tradición intrínseca de la institución (Cavallini, 2015: 20).

Aquí el foco puesto en la oralidad y en la recitación confluye con las propuestas particulares de los docentes, quienes arman antologías de poesía que tensionan el canon por medio de otras voces que no sean las habituales de la poesía hispanoamericana. La autora docente cuenta que se propuso hacer un corpus de textos de poetas latinoamericanos de vanguardia para “ver si se generaba algún tipo de sorpresa o extrañamiento en ellos [los estudiantes], a partir del cual comenzar a trabajar en profundidad ciertos aspectos que conciernen a la especificidad del objeto lírico, y poder abordarlo más allá del trabajo de memorización” (Cavallini, 2015: 20). Agrega Cavallini:

... me parecía que tener un cuaderno de poesías abría la oportunidad de trabajar este objeto en las clases de literatura con la misma frecuencia con la que se trabaja la narrativa y que podía resultar útil para ver ciertos aspectos concernientes a las clases de Prácticas del Lenguaje. Algunos ejemplos pueden ser el uso predominante de la primera persona, la condensación de información en un espacio textual acotado, la necesidad de utilizar formas de la lengua específicas para lograr esa condensación, las vinculaciones del lenguaje con la música, su aspecto sonoro y rítmico, entre otros. En otras palabras, leer poesía en tanto una forma más de significar y representar, una forma más de utilización de la lengua. La búsqueda también pasaba por tratar de ver qué provocaba en la práctica del recitado el trabajo con un corpus de textos de vanguardia que cuestionaba esa tradición literaria con la que venían trabajando (Cavallini, 2015: 21).

²⁹ La autora no consigna el nombre de la institución.

En el fragmento precedente se señalan decisiones didácticas que construyen un particular objeto de enseñanza. De esta manera variables como la frecuencia con que se propone trabajar la poesía en el aula, pero no solo para enseñar algunas claves de lectura, sino también para vincularlo a saberes de la enseñanza de la gramática como el uso de la primera persona, su relación con el yo poético, o también con otros aspectos del discurso poético como la sonoridad o musicalidad, especialmente en la lectura oral. En el transcurso de las primeras clases registradas la docente relata una breve discusión sobre el canon poético escolar:

Alberti es un autor muy frecuentado en el colegio, y los chicos conocen buena parte de su obra, me pareció una buena idea empezar con un poeta conocido para comenzar a revisar los movimientos poéticos novedosos. En esa clase, una de las estudiantes, al ver al autor ya conocido, me preguntó por qué siempre veíamos poesías de Alberti. Yo le dije que, tal vez, era porque a muchos profesores del colegio nos gustaba ese poeta. En ese mismo momento, otra de las chicas me preguntó: “¿Por qué siempre vemos poetas que están muertos? ¿No existen más los poetas?” De más está decir que una pregunta así me dejó sin palabras, de pronto, sentí que las clases sobre poesía eran, en verdad, una especie de búsqueda del eslabón perdido, estábamos trabajando el objeto artístico de una especie en extinción. No supe qué responder, fue casi como una pregunta existencial “¿Y dónde están los poetas vivos?” Por supuesto que ahora me hago esa pregunta en relación con el corpus que vemos en la facultad. Pero bueno, le contesté que sí, que había muchísimos poetas vivos por todos lados y que para la clase siguiente íbamos a ver a un poeta argentino que estaba vivo (Cavallini, 2015: 22).

A partir del cuestionamiento de los alumnos (“¿Por qué siempre vemos poetas que están muertos?”) se abre la discusión sobre el canon literario escolar y la docente revisa su selección. De esta manera, les lleva a las y los estudiantes algunos poemas de Camilo Blajakis³⁰:

La poesía que elegí era bastante autorreferencial, por lo cual, como los chicos no lo conocían, me pareció interesante contarles quién era. Cuando mencioné que era un chico que había comenzado su labor como escritor en contextos de encierro, uno de los chicos comentó: “¿Cómo vamos a ver una poesía en la escuela de un chico que estuvo preso? ¿Qué hizo?” De nuevo sin palabras, la poesía ya la habíamos leído, les había encantado, Camilo Blajakis ya estaba en el acervo de poesías del cuaderno. Pero claro, para Mateo un poeta preso no es apropiado para la escuela. La clase derivó en un debate interminable, por supuesto de las veinticuatro subjetividades que pueblan el aula, las opiniones eran muy diversas (Cavallini, 2015: 24).

La docente advierte cómo los jóvenes en la escuela interpelan el canon escolar con sus

³⁰ Camilo Blajakis es el seudónimo de César González, autor, cineasta y poeta argentino que en los últimos años participó activamente de los debates sobre la cultura villera, el sistema carcelario, la educación, el acceso a la justicia y demás problemáticas sociales.

lecturas. A partir de esas preguntas o interrogantes la clase sobre poesía se transformó en un intercambio que modificó lo que ocurría tradicionalmente incluso con textos más *vanguardistas*, propiciando la discusión sobre el canon poético y sus criterios de inclusión y selección (Cavallini, 2015: 25). Luego, la autora señala que la poesía de Camilo Blajakis fue recitada y adjuntados al cuaderno de poesía, que se irá convirtiendo durante el año en una antología de poesía:

... había chicos que la elegían para recitarla porque les gustaba, creo que más allá de que estas reflexiones las abordé a fin de año, ya cerrado el ciclo lectivo, hubo algo de crítico en el trabajo de ese objeto poético, de ese poeta de los márgenes, que pudo ser recitado a la manera de juglares medievales modernos (Cavallini, 2015: 25).

Los debates y las opiniones, el *hablar* sobre la poesía, tratar de definirla, comentar sus realizaciones, recitarla, aparecen aquí hilando algunos de los puntos a trabajar en el desarrollo de las clases propuestas por la docente. Al igual que en el artículo de Neila (2013), esta experiencia nos muestra los diversos saberes que convergen en el canon poético escolar actual y los modos en que se concretan los contenidos curriculares en el trabajo docente.

Por último, nos interesa referir el artículo “*Ñe'êpoty*, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas” (Castro, 2016) que describe momentos de clases de literatura en una escuela secundaria de la localidad de Berisso (provincia de Buenos Aires)³¹ en donde, a partir de las lenguas indígenas, se recontextualiza el trabajo sobre el lenguaje poético en cruce con la enseñanza de la lengua. Así, Valeria Castro (2016) comenta que “muchos de ellos [los alumnos] pertenecen a familias migrantes y provienen de países limítrofes como Bolivia, Paraguay y Perú además de Argentina, en su mayoría nativo-hablantes, y varios de los cuales poseen como lengua indígena materna; el *kichwa*, el *aimara* y el *guarani*” (Castro, 2016: 13), o también el portugués (en sus variantes). En el ámbito escolar, esta heterogeneidad de lenguas se visibiliza en la resistencia a la lectura oral y en conductas instaladas en nuestra sociedad, relacionadas con la discriminación y marginación lingüística y cultural. La autora recupera el concepto de *heterogeneidad* (Rockwell y Ezpeleta, 1983) y el concepto de *migrancia* (Dubin, 2011) puesto que resulta productivo para explicar la realidad sociocultural de las escuelas y los problemas de enseñanza de la lengua en comunidades multilingües. A partir de allí se propone generar actividades que habiliten la reflexión y el trabajo

³¹ La autora no consigna el nombre de la institución.

comparativo entre esas *otras* lenguas y el español estándar para que permitan desocultar las relaciones de poder entre los usos lingüísticos:

En esta primera instancia, decidí dejar afuera los contenidos de las clases anteriores, ya que lo que se estaba gestando desbordaba esta escena por completo y situaba otros, por un lado; los saberes de los alumnos, es decir, los específicos de sus lenguas: giros lingüísticos, características particulares de la lengua como la aglutinación de los fonemas consonánticos y cuestiones ligadas a la fonética y a la pronunciación (la aspiración de la “h”, la nasalización de algunas vocales, los sonidos más o menos guturales de algunas letras y la particularidad del sonido de la “y” muy distinta del español), en este caso, el guaraní, se comparaba con el aimara además del español. Todas estas intervenciones por parte de ellos, funcionaban como un compendio de nuevos “saberes lingüísticos” para mí, más que nada porque formaban parte de mis intereses, conocimientos que se encontraban alejados de la educación formal porque no los proporcionaba (Castro, 2016: 18).

En el comentario de la docente se observa cómo la particularidad del aula de literatura tensiona los saberes docentes, en este caso, partiendo de la reflexión lingüística con los alumnos se comienza a orientar el trabajo hacia los géneros poéticos con un fuerte anclaje en la lectura oral, la fonética, la pronunciación comparada:

En una segunda instancia, la consigna que les propongo parte de la lectura oral de poesías que son seleccionadas por los integrantes cada grupo para leerlas y compartirlas entre los compañeros, yo también me uno a algunos de los grupos para leer (de esta experiencia surge la lectura de un poema a dos voces con un alumno). Luego, la idea es orientar la actividad grupal hacia la escritura creativa (Castro, 2016: 19).

Este trabajo será direccionado hacia consignas y actividades de escritura creativa en las que los jóvenes puedan experimentar, con acompañamiento de la docente y sus compañeros, la escritura poética. El hecho de que muchos de los alumnos formen parte de comunidades migrantes abona a esta complejidad y que hablen *otras* lenguas distintas a la oficial habilita intervenciones didácticas que se apoyan en los conocimientos bilingües de los alumnos:

El intento por dejar a libre albedrío, como ser, la elección de los poemas, en pos de propiciar la lectura y posteriormente la escritura, demostró que aquellos modos de leer y escribir estaban cargados de otros saberes que yo no conocía suficientemente, cada poema tenía su respectiva traducción porque también la presencia de alumnos que no hablaban ninguna de esas lenguas indígenas era clave. Estas negociaciones e intercambios de saberes lingüísticos que se solapaban alrededor de esos relatos, llevaron finalmente a la comparación entre el guaraní y el español, de allí surgieron reflexiones que intentaban recuperar lo que pasaba entre una lengua y otra, notaban diferencias en cuanto a las características gramaticales de cada una, por ejemplo, las que conciernen a la economía que esta lengua indígena posee para “decir o expresar”, muy distinta del español,

signada por la aglutinación de sufijos, se sorprendían acerca de que la colocación de un sufijo pospuesto o antepuesto a las palabras, crearan nuevos significados como sucedía con el caso puntual del verbo “aguata” que mencioné más arriba, y al mismo tiempo, advertían la complejidad de la estructura fonética a partir de la pronunciación y la acentuación (Castro, 2016: 21-22).

Con experiencias como estas observamos algunos de los modos en que los saberes complejos sobre la poesía cobran particular densidad en el cotidiano escolar, motorizados a partir del trabajo docente. En el trabajo de Castro (2016) se ofrecen además algunas de las escrituras de los jóvenes, destacamos en este caso solo una: “Quiénes serán estos donde están los otros que embriagarse saben con chicha gratuita/ quiénes son estos que salen a ver la lúa a ohir las estrellas con su guitarrita./ What una xóchitl aguatahape: (aguata: caminar, aguatahape; dónde camino)/ cheqan calli llanta (por la calle recta) Ela tan enamorada...” (Castro, 2016: 23). En esta escritura producida en la escuela se evidencia la apropiación por parte de los alumnos del juego de la poesía, el problema de la traducción, la musicalidad poética y otros temas que se fueron abordando en el trabajo escolar.

Para finalizar, la autora docente señala la necesidad de reconocer y validar las culturas en contacto, ya que “las instituciones escolares forman parte de un espacio de impacto lingüístico en donde la presencia fuerte de las migrancias internas y externas abundan en las aulas argentinas y las problemáticas ligadas a la discriminación social son frecuentes” (Castro, 2016: 27). Específicamente en las clases de literatura, el trabajo con el emergente de las lenguas indígenas impulsa “modos de pensar y de significar la lengua en torno a la experiencia poética de los alumnos, donde el objeto tradicional de enseñanza, como lo es el de la lengua estándar, se transforma poniendo en juego los saberes personales y específicos de sus lenguas maternas” (Castro, 2016: 28). De este modo, en esta propuesta, la enseñanza de la poesía es atravesada por una diversidad de saberes disciplinarios que van más allá de la reflexión teórica o el análisis formal de los textos poéticos.

5.3 Festivales y eventos: el cruce poesía-escuela

Otro de los puntos que creemos necesario destacar es la emergencia, en los últimos años, de eventos que toman el cruce entre poesía y escuela, para abrirlo a la comunidad. Muchos de estos eventos (ciclos, recitales de poesía, charlas, intervenciones, entre otros) son gestionados u

organizados por docentes que también son poetas, editores o *performers*. Estos eventos ponen en diálogo la cultura escolar con las dinámicas literarias y artísticas de ciudades como Rosario, Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Bahía Blanca, Tandil, entre otras, en donde los movimientos artísticos o literarios tienen mayor visibilidad. A continuación mencionamos algunos de ellos, que por realizarse hace varios años, comienzan a consolidar un circuito que dialoga especialmente con lo que ocurre en las aulas de la escuela pública, tanto en nivel primario como en la escuela secundaria y la universidad. Comentamos dos casos en particular, con menciones a otros que no desarrollaremos.

En primer lugar, el festival de poesía Papermusa, que surge de la inquietud colectiva de docentes y profesores que participan del Centro Cultural La Grieta³² sobre la enseñanza de la poesía con adolescentes que concurren a escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y alrededores. En palabras del grupo recuperadas desde la Red Federal de Poesía³³:

El Festival de Poesía de La Plata PAPERMUSA pretende ser un lugar de encuentro entre escritores, poetas, editoriales independientes, bibliotecas, artistas plásticos, escuelas secundarias de la ciudad y los vecinos de la comunidad. Entendemos la poesía como territorio imprescindible donde se ponen en escena nuestras prácticas cotidianas y las de nuestra comunidad, nos preguntamos si existe una poesía platense, si es que existe ¿de qué está hecha? ¿desde qué lugar se escribe poesía en nuestra ciudad? ¿qué voces hablan a nuestro territorio? ¿por qué es importante la experiencia artística en la escuela? ¿los poetas bajaron del olimpo? propugnamos una poesía para todos!- (Papermusa, Red Federal de Poesía, s/n)³⁴.

Esta actividad colectiva concluye cada ciclo en un encuentro con música, lecturas, feria de publicaciones, entre otras intervenciones artísticas. La actividad se realiza desde el año 2014 y convoca a grupos de muchas escuelas de la región en donde los docentes y alumnos presentan ante la comunidad los diversos proyectos que han realizado para trabajar con la poesía durante el año. Libros caseros, revistas autoeditadas, fanzines, láminas con textos ilustrados, videopoemas, y otras

32 La Grieta es un centro cultural autogestionado que se encuentra en el antiguo Galpón de Encomiendas de la “Vieja” estación de ferrocarriles de la ciudad de La Plata, sito en 71 entre 18 y 19.

33 Se trata de una iniciativa conjunta de los Ministerios de Educación y de Cultura de la Nación y la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) con el objetivo de dinamizar procesos de intercambio entre las iniciativas dispersas en todo el país en torno a la poesía, con el fin de democratizar el acceso a la misma. Disponible en: <http://www.redfederaldepoesia.gob.ar/>

34 Disponible en: http://www.redfederaldepoesia.gob.ar/profiles/363/Festival_de_Poes%C3%ADa_de_La_Plata_PAPERMUSA

producciones son expuestas en una jornada en la que los alumnos leen e interpretan sus poemas o de otros autores. También hay lugar para los jóvenes compositores, de tal modo que algunos se animan a compartir sus canciones. Los jóvenes autores autogestionan sus libros y realizan ediciones caseras o fanzines, también ediciones artesanales o de autor, que se entranan con los circuitos editoriales independientes de la ciudad. Por ejemplo, pequeñas editoriales, proyectos de autoedición, las FLIAs³⁵, eventos en las universidades como el Circo Poético³⁶, ciclos de poesía en espacios culturales, talleres de escritura, y demás proyectos. Cabe señalar que estas experiencias que dialogan con la enseñanza de la poesía evidencian un *resurgimiento* de la lírica, alentado por el avance de Internet en la difusión de *escrituras* y la *diseminación* de la lectura en ámbitos que rebasan los circuitos de consagración literaria más tradicionales como los concursos, la academia y las agencias editoriales.

Otras experiencias similares como las que ya hemos señalado establecen redes en proyectos como “Poesía en la Escuela”, llevado adelante por Alejandra Correa Giménez y Marisa Negri que tuvo un gran impacto en todo el país, con las particularidades de cada territorio. En el libro *Poesía en la escuela: Cómo leer y escribir poesía en el aula* (Correa y Negri, 2014) las autoras docentes narran algunas de las experiencias realizadas en las escuelas ofreciendo reflexiones, diarios de trabajo y consignas de lectura y escritura de poesía y de construcción de objetos poéticos, o actividades performáticas (susurradores de poemas, videopoesía, lectura colectiva, etc).

En estos eventos la poesía aparece rejerarquizada respecto de otros objetos y saberes literarios escolares, puesto que es presentada desde todo su potencial habilitante para la producción de un conocimiento didáctico sobre la literatura, ampliando los objetos de estudio y discutiendo los límites tradicionales del canon escolar. Al mismo tiempo, en la diversidad de apropiaciones de la enseñanza de la poesía que se concretan en el trabajo docente los saberes literarios tradicionales

35 Feria del Libro Independiente y Autogestiva. Movimiento cultural latinoamericano que organiza eventos en donde circulan publicaciones independientes con una lógica de cooperación y organización asamblearia. Este evento se ha realizado en diferentes partes del mundo y fomenta la producción cultural, independiente del mercado y con fuertes componentes sociales de lucha y resistencia.

36 Se trata de un evento realizado a finales de 2016 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Siguiendo la impronta llevada adelante por la Comisión de Letras del claustro estudiantil -en años anteriores-, llamada “Circo Literario”, se ofreció como un evento de extensión universitaria para articular los intereses de los alumnos y docentes de la facultad con los desarrollos sobre poesía que se trabajan en ámbitos escolares del nivel primario, secundario y de los programas socioeducativos como el CAJ (Centro de Actividades Juveniles), así el circuito editorial independiente de la región.

dialogan con las propuestas emergentes en propuestas y producciones como las reseñadas. Como hemos visto, en todo el país y en diferentes formatos didácticos la poesía está presente en propuestas y estudios de la didáctica de la literatura con un renovado interés. Esta presencia no está sistematizada en líneas de investigación, pero puede ser documentada en las redes, los medios de comunicación y, sobre todo, en las experiencias escolares, mostrándose en toda su pluralidad. Proyectos como los festivales escolares de poesía que hemos mencionado ofrecen espacios a las voces de los jóvenes que se apropian de géneros como el Hip Hop o las performances, el reggaeton, las letras de canciones, las composiciones multimedia, el graffiti o el *collage*, o que descubren autores del canon tradicional que también invitan a la participación en alguno de los muchos circuitos poéticos.

6. Conclusiones

Las conclusiones de nuestro estudio son provisorias y pretenden, sobre todo, organizar y sistematizar nuestro desarrollo apuntando a posibles líneas de indagación futuras. En el recorrido que realizamos intentamos dar cuenta del lugar de la poesía en la enseñanza de la literatura de la escuela secundaria de las décadas del '60 y '70, prestando especial atención a las posibles continuidades hacia el presente. Para ello, hemos revisado líneas teóricas de los estudios literarios y de la didáctica de la literatura que nos permitieron estudiar las particularidades de la trama disciplinar de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria de las décadas recientes. Realizamos este trabajo a partir de documentos y testimonios que comentan las apropiaciones diversas del estructuralismo literario y los proyectos y materiales didácticos con que los *circuitos de expertise* posicionaron la idea de *renovación* de la enseñanza de la literatura, en lo concerniente a la poesía durante las décadas señaladas.

Por otra parte hemos revisado los debates sobre el género poético que permearon mayoritariamente la enseñanza de la literatura (con el foco en la poesía) en los años '60 y '70, e intentamos reconstruir algunas discusiones de la teoría literaria que con el tiempo ingresan a los saberes de la disciplina escolar y a los criterios de selección del canon poético escolar (el problema de la definición de la lírica, las figuras retóricas, la *función* poética de Jakobson, entre otras). Nos preocupamos por detallar en qué medida estos desarrollos operaron de fondo en el periodo de

renovación que hemos recortado para el análisis, ofreciendo reflexiones y aportes que reorientaron en parte las prácticas de enseñanza de la literatura. El análisis de los materiales didácticos, Lacau (1966) y Lacau-Rossetti (1973), y Bratosevich y Rodríguez (1971) nos permitió acercarnos a actividades lectura y escritura específicas destinadas a la enseñanza de la poesía, en las que observamos una presencia relativa del género poético con consignas que dan continuidad al modelo de enseñanza anterior (enciclopedista, historiográfico) en convivencia con nuevos conceptos de la teoría literaria, principalmente de la tradición formalista, como el concepto de *función poética* (Jakobson, 1958) Al mismo tiempo, las tradicionales actividades de composición, estudio de las figuras retóricas, versificación, recitado, continuaron integrando las propuestas estructuralistas, pero ahora vistas desde otro marco teórico y profundizadas a partir de diversas actividades de lectura y escritura con consignas que tomaban en cuenta la construcción del gusto literario y la formación escolar de una voz escrita, con un estilo personal que pudiera dar cuenta de las lecturas realizadas.

En este marco, la apertura del canon literario tradicional a otras poéticas como las de vanguardia o a otros objetos culturales como el cine, la televisión o la música, permitieron diversificar propuestas de enseñanza y entender la formación literaria en el marco de una más amplia formación cultural. En las propuestas de Lacau (1966) y Lacau-Rossetti (1973), y Bratosevich y Rodríguez (1971) los textos poéticos antologados forman parte del canon escolar y, a su vez, lo amplían de una manera particular que se constituye como antecedente para las futuras reconfiguraciones de la trama disciplinar de la didáctica de la literatura, en términos de Monteleone (2010) reescribiendo el *canon de agua*.

Por otra parte, las discusiones sobre el estructuralismo ocurridas en décadas posteriores nos permitieron reflexionar sobre el posicionamiento de los *circuitos de expertise* y especialistas en didáctica de la literatura en la transición democrática respecto de la renovación de la enseñanza configurada en los años '80. De allí, la hipótesis sobre la necesidad de revisar nuevamente la historia de la enseñanza de la literatura en la Argentina para comprender estos procesos de transición disciplinar y los cambios de paradigma dentro del sistema educativo en el marco de las dinámicas de institucionalización de saberes que en permanente tensión conforman el campo disciplinar de la didáctica de la literatura.

Por último hemos reseñado algunas experiencias sobre enseñanza de la poesía en escuelas

secundarias de la ciudad de La Plata y alrededores, que nos ofrecen testimonios de desarrollos actuales del trabajo docente en la escuela secundaria. A partir de estas experiencias comentadas en el último capítulo hemos visto que el *laboratorio literario* estructuralista no ha desaparecido en la enseñanza de la poesía actual, sino que pervive con continuidades y con algunas divergencias, pero aún compartiendo algunas de las matrices de la tradición de la enseñanza de poesía que hemos intentado describir y explicar en los capítulos de nuestro trabajo. Las modalidades y dinámicas de los eventos y las prácticas escolares de enseñanza de la poesía documentadas se entroncan con la tradición escolar y con su canon poético, pues todos estos relatos refieren de algún modo a propuestas didácticas que buscan trabajar las problemáticas y especificidades de un género (o no-género) como el poético, que atraviesa nuestra cultura, desde el trabajo docente. A partir de estos acercamientos reconocemos para un estado actual del arte del tema abordado que los *circuitos de expertise* se aproximan a una enunciación de *otros* saberes sobre *lo poético*, pero los siguen pensando desde orientaciones disciplinarias que definen la poesía desde lo inaprehensible o la *indefinición*. En relación con lo anterior, sostenemos que sin una revisión del concepto de poesía y una ampliación que contemple la diversidad de prácticas poéticas (canciones, performances, libros artesanales, producciones web, etc.) no es posible profundizar o habilitar nuevos desarrollos sobre la enseñanza de la poesía desde la didáctica de la literatura. En este sentido, coincidimos con desarrollos que se propongan documentar desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009, Cuesta, 2012) las heterogéneas prácticas de enseñanza o formación en relación a lo poético que circulan en las instituciones educativas, ya sea a partir del análisis de fuentes y documentos heterogéneos que ofrezcan una mirada panorámica sobre los debates, propuestas y experiencias de enseñanza de la poesía que se concretan en las configuraciones disciplinarias escolares actuales.

Nuestro estudio ha querido abarcar un problema de indagación de gran magnitud. Sabemos que los problemas abordados requieren de investigaciones de mayor profundidad y extensión teórica y empírica, no obstante creemos que resulta un aporte necesario para el abordaje de la enseñanza de la poesía como un objeto específico de la didáctica de la literatura.

7. Bibliografía

- AGUADO, A. (2014) “1956-1975. “La consolidación del mercado interno”. De Diego, J.L. (dir) (2014) *Editores y Políticas Editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: FCE, pp. 135-171.
- ALVARADO, M. (2001) *Entre líneas: teorías y enfoques para la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- ALVARADO, M. y PAMPILLO, G. (1988) *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- ALVARADO, M. RODRÍGUEZ, M. C. y TOBELEM, M. (1981) *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altea.
- BAJTÍN, MIJAIL (1982) [1979]. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BLANCO, L., y CORVATTA, M. T. (1989) *Los nuevos caminos de la expresión: propuestas de trabajo para el área de lengua y literatura*. Buenos Aires: Colihue.
- BOMBINI, G. (2004) *Los arrabales de la literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Miño & Dávila editores.
- BRATOSEVICH, N. y RODRÍGUEZ S. C. (1985 [1971]) *Expresión Oral y Escrita: Métodos para primaria y secundaria*. Buenos Aires: Guadalupe.
- CAMILI, E. (1962) *Los nombres de las cosas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1966) *Cómo aprender a redactar*. Buenos Aires: Huemul.
- CAVALLINI, L. (2015) “La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar”. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 6(10) 19-27. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/LGDCavallini.pdf>
- COLOMER, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- CORREA GIMÉNEZ A. y NEGRI, M. (2014) *Poesía en la escuela: Cómo leer y escribir poesía en el aula*. Buenos Aires: Edición independiente.

CUESTA, C. (2006) *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

----- (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). La Plata. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

----- (2015) “Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90 : el caso de la didáctica de la lengua y la literatura” (En línea). Trabajo presentado en III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, 2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada, Argentina. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>

CULLER, J. (1975) *La poética estructuralista: el estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*, Barcelona: Anagrama.

CURUCHET, 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” *Revista Catalejos*, 1(1) 59-69. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1488/1490>

DE DIEGO, J.L. (dir) (2014) *Editores y Políticas Editoriales en Argentina (1880-2010)* Buenos Aires: FCE.

DUARTE, M. D. (2011) “Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar”. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 2(3) 87-95. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-duarte-nro-3.pdf>

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf

FERNÁNDEZ, A. (2009) “Dicen que soy aburrida (y complicada) - La poesía en la escuela.” Debate Virtual, Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/debate/dicen-que-soyaburrida-y-compl.php>

- FREINET, C. (1973): *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- GERBAUDO, A. (2006): *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2009). “Literatura y enseñanza”. Dalmaroni, Miguel (dir.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. (pp. 165-194) Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2011). “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)”. En Gerbaudo (et. al.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (pp.214-223) Rosario: Homo Sapiens.
- (2014) *La institucionalización de las letras en la universidad argentina 1945-2010. Notas en borrador a partir de un relevamiento*. Santa Fe: Ediciones de la UNL. Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf
- IGLESIAS, L. F. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- JAKOBSON, R. (1981[1er ed.1958]). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- (1977) *Ensayos de poética*. Buenos Aires: FCE.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y LAURIA, D.(2016) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Gonnet: UNIPE, Editorial Universitaria.
- NEILA, B. (2013) “Desarticulando estereotipos: esbozos para una enseñanza de la lectura y escritura de poesía desde la apropiación”. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 4(6) 3-22. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/LGDNeila.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>
- Ministerio de Cultura y Educación (1996) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal: Lengua y literatura*. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/1996/cbcleng.pdf>
- LACAU, M. H. (1966) *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LACAU, M.H. y MANACORDA DE ROSETTI, M. (1973) *Antología3*. Buenos Aires: Kapelusz.

RIESTRA, D. (2008). "Enseñanza de las lenguas, didácticas de las lenguas". *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 63-97.

ROCKWELL, E. (2000) *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*. DiversCité Langues. En ligne. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>

----- (2001) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educação e Pesquisa, vol. 27, núm. 1, enero-junio, pp. 11-26, Universidad de São Paulo. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27851/29623>

----- (2002): "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar". En Civera, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords) *Debates y desafíos en la historia de la educación*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 208-234.

----- (2009) *La Experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

RODARI, G. (1979) *Gramática de la fantasía* Madrid: Editorial de la Reforma.

PAMPILLO, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

PIACENZA, P. (2001): "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(1) 86-95. Buenos Aires: El Hacedor.

----- (2015). "GOLU: El canon escolar entre la biblioteca y el mercado". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1) 109-131.

SARDI, V. (2006) "Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía", ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura "Raros y malditos: los "géneros difíciles" en la escuela", Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo", Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://3rasjornadas-rarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginaciones-didacticas-la-ensenanza.html>

----- (2007) "Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía." *Anales de la educación común*, 3(6) 79-84

TRIBÓ, R. (2011). “Análisis de caso: Una mirada sobre los modos de pensar la Literatura y su enseñanza en la Universidad de Buenos Aires (1970-1976)”. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 2(2) 1-12. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-tribo-nro-2.pdf>

TOMASSONI, P. y BONAVIDA, C. (2014) “Poesía y escuela. Encuentro de poesía en la E.E.S. N°12: relato de una experiencia”. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 5(9) 53-63. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/AL.Tomassoni-%20nro%205.pdf>

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

8. Anexo