

O/U.122
M15
VI

M FN - 147

39080

Consejo Federal de Inversiones

Provincia: LA PAMPA

ASESORAMIENTO PEDAGOGICO

PARA EL NIVEL MEDIO

EN EL AREA DE LENGUA

Informe final

Experto:

Prof. Sara Melgar

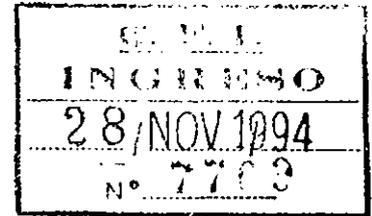
1994



O/U.122
M15
VI

Buenos Aires, 28 de noviembre de 1994

Señor Secretario General
del Consejo Federal de Inversiones
Ingeniero Juan José Ciáccera



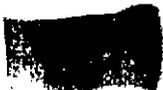
De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para comunicarle que adjunto a la presente entrego el Informe Final del Asesoramiento pedagógico para el nivel medio en el área de Lengua, para la provincia de La Pampa, según contrato de locación de obra de fecha 9 de febrero de 1994.

Sin otro particular, saludo a usted muy atentamente.



Profesora Sara Melgar



DEL INFORME

El presente informe final da cuenta de las actividades de perfeccionamiento docente, elaboración de lineamientos curriculares y producción de materiales de capacitación semipresencial que desarrolló la experta en el período 1994.

Para cada encuentro con multiplicadores y docentes, la experta aportó una selección bibliográfica multicopiada que fue distribuida a los docentes. Asimismo se recurrió a material audiovisual para soporte de la unidad de trabajo referida a la incorporación de la cultura mediática en el nivel medio.

Todo ese material más las dinámicas implementadas en los encuentros aportaron elementos para conformar el marco teórico y las orientaciones de didactización de los lineamientos curriculares y la capacitación semipresencial.

En este informe sintetizamos las principales líneas de enfoque a través de una breve selección de las aportaciones bibliográficas que fueron analizadas en los encuentros.

Así pues, en el presente informe final damos cuenta de los siguientes aspectos sustantivos que abarcan la totalidad de los compromisos acordados entre la experta y la provincia de La Pampa:

1. Lineamientos curriculares para el 4to. año.
2. La capacitación docente y de multiplicadores, y la elaboración de materiales a distancia.

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL CUARTO AÑO

1.1 Marcos teóricos para el análisis

"Uno de los problemas con que se enfrenta el docente en los cursos de literatura es seleccionar las lecturas que propone el curriculum y organizarlas en unidades significativas. El programa propone sólo una suerte de historia de la literatura canónica. Por lo tanto el primer paso será tomar una decisión con respecto a esto. ¿Leemos literatura o estudiamos historia de las literaturas nacionales?"

Una concepción de la literatura es un conjunto de afirmaciones sobre las propiedades que los textos deben tener

para ser considerados literarios y una serie de conceptos sobre la función que se le asigna a la literatura.

Los textos literarios son objeto de clasificaciones y asignaciones que dependen de esos conceptos. Estas, explícitas o no, sustentan la organización de todos los programas de estudio.

Las concepciones de literatura provienen a su vez de un sistema de ideas que con el tiempo puede haberse hecho difuso u olvidado, deformado o vulgarizado. Sin embargo estas concepciones adquieren estatuto legislativo pues al decidir cuál es la literatura que se debe enseñar, al mismo tiempo rechazan la otra, la que no eligen. De esta manera canonizan, legitiman y dan validez; deciden lo que es bueno y lo que es malo, pero no exhiben un criterio de selección.

En lo que respecta a la organización por unidades, aunque con algunas variantes para las escuelas técnicas, liceos y colegios nacionales, casi todos los programas de cuarto y quinto año carecen mde una fundamentación que equivalga a una concepción explícita sobre la literatura de la que el docente pueda partir. Están pensados como una historia de la literatura.

Se sustituye generalmente el trabajo con la literatura, la lectura del texto. por un análisis y síntesis de la biografía del autor, los datos de la época y se ignora la lectura propiamente dicha.

En cada unidad se mezclan objetos de estudio, los movimientos o épocas y los autores. Los textos aparecen como testigos para probar ciertos conceptos como "...La Edad Media. Características generales. El Poema de Mío Cid..." o "...La Baja Edad Media. El Prerrenacimiento español... Las Danzas de la muerte. La poesía de Jorge Manrique..."

Algo parecido ocurre con la literatura Latinoamericana y Argentina. Si citáramos algunas unidades encontraríamos las mismas mezclas, contradicciones y superposiciones en detrimento de la lectura del texto. En ocasiones la propuesta de lectura se limita sólo a los fragmentos del texto, con lo que una novela se reduce a un capítulo o varios, por ejemplo.

Otro problema a considerar es la agrupación por géneros. Se elige un concepto de género sin explicar por qué se eligió ese y no otro. Si se agrupan las obras con este criterio sus elementos deberían entenderse en relación con él. En ese sentido el género rige su situación como hecho social, determina el público lector, el lector ideal que presupone, la relación autor/lector y el vínculo de la literatura con las instituciones. Orienta la temática, los principios de selección y aproximaciones a lo real en términos de Bajtín. Tomemos por ejemplo: la ciencia ficción. Hay en ella

determinados hechos presupuestos, aproximaciones al futuro o a la ciencia que hacen necesaria la relación con otros discursos. Lo mismo ocurre con la épica. Necesariamente propone un recorte histórico, un concepto de héroe que lleva a relacionar esos elementos con su función en otros discursos y géneros.

Todos estos problemas se eluden o se dan por supuestos.

Además del agrupamiento surge el problema de la selección. Si comparamos los programas de Liceos Normales o Nacionales y Técnicos, salvo raras excepciones, las lecturas -en general fragmentadas- son siempre las mismas.

El programa de cuarto año parte de la lectura del *Cantar de Mio Cid* y sin tener en cuenta la cantidad de tiempo real en el que hay que leer esa cantidad de textos, pretende abarcar algunos autores del siglo XX. Con el programa de quinto año ocurre algo similar. Comienza por la *Crónicas del descubrimiento*, se desconoce generalmente la literatura precolombina y, aunque se los mencione, apenas se llega a citar algún texto del siglo XX.

Sabemos que los docentes incluyen lecturas actuales, que incluso hay una tendencia a partir de los contemporáneos y, desde ellos, leer otros textos. Sin embargo la propuesta curricular sustenta otro tipo de enseñanza y de lecturas. Creemos que lleva implícita la concepción de la literatura cuyo resultado es que se desjerarquiza el texto y se privilegian los contextos, los datos, o las épocas. En ellos la historia es un escenario, una especie de telón de fondo que sirve para agrupar personas, hechos y a veces obras y no a comprender los verdaderos contextos que se interrelacionen con los textos de manera vital, productiva.

El docente debe tomar distancia y organizar un programa creativo, un programa que incite a la lectura, al análisis y a la discusión. Ello lo obligará antes de tomar decisiones a pensar en:

. La posibilidad de interrelacionar la literatura española con la italiana, la francesa, la inglesa, la rusa y con la argentina y latinoamericana.

. Seleccionar textos actuales que abran un camino a los canónicos o respetar la cronología pero establecer relaciones con los actuales.

. Estudiar las condiciones de producción y de recepción aún de las obras canónicas.

. No temer el rechazo que los jóvenes pueden mostrar hacia

los textos clásicos. Una lectura creativa hará leer con interés a Cervantes, Shakespeare, a Moliere, Machado, Chejov, Sarmiento, Lorca, Hernández, Borges, Carpentier, Kafka y García Márquez junto a Walsh, Soriano, Skámeta o Calvino.

- . Incluir la escritura en relación con la lectura.
- . Actualizar el concepto de género y de época."
(Corvatta, M.T., Hablar, leer y escribir en la escuela, Buenos Aires, Quipu, 1992)

La problemática de la Lengua en el Ciclo Superior está intrincadamente unida al tratamiento de la Literatura como saber específico y su escolarización.

El problema que se plantea es el de la utilización de la literatura en la escuela y su frecuente desnaturalización, en varias formas:

La reducción o reescritura que, en pos de la facilidad lectora, suprime las partes semántica e ideológicamente más densas de los textos como así también aquellas que plantean problemáticas psicológicas específicas.

Otro problema que debería ser evitado a la hora de planificar el ciclo superior es el de la banalización interpretativa mediante el uso poco riguroso de la opinión común y el parecer en la interpretación de los textos y sus contextos.

Si a esto se suma la manipulación de los procedimientos narrativos, la didactización de teorías fuera de su contexto científico y el frecuente empleo utilitario de la literatura como pretexto para el tratamiento de cualquier tema disciplinar o interdisciplinar, se concibe la necesidad de ponderar cuidadosamente toda propuesta alternativa a las estructuras programáticas vigentes, así como también la urgente necesidad de abrir un espacio de reflexión con cuerpos técnicos y docentes antes de implementar los lineamientos de cualquier cambio.

Líneas de acción

Surgió la necesidad de revisar con los docentes del ciclo superior, mediante aporte bibliográfico y actividad de taller en encuentro presencial, cuáles son los recursos usuales en la enseñanza y aprendizaje de la literatura, qué alternativas parecen viables y cómo podrían estructurarse en un documento curricular compatible con los lineamientos ya en curso para el primero y segundo años.

Los modelos canónicos en el área suelen trabajar el acceso

a la literatura a través de algunos de sus textos, o bien la estructuración por temáticas; de todas maneras son selecciones arbitrarias y vacilantes porque, en tanto -a pesar de sus fallas- está bastante clara la pertinencia de una educación lingüística en la formación del joven, no es igualmente clara aún la propiedad de la dimensión histórica para la formación literaria.

En general se manejan al respecto de la literatura criterios alternativos que giran en torno de la óptica estetizante o el valor de la literatura como encarnación de la belleza, el valor historicista o la literatura como ejemplificación de una reconstrucción de la historia a través del imaginario colectivo encarnado en obras paradigmáticas, o bien el enfoque sociológico de las luchas intelectuales en la confrontación de espacios de poder en forma de escuelas, capillas y cenáculos.

Creemos necesario que, en la actividad con los docentes, se planteen cuestiones de base como qué información transmiten los textos literarios y qué capacidades contribuyen a desarrollar a través de qué materiales que deberían ponerse en manos de los jóvenes.

La adquisición de la capacidad de decodificación, interpretación, deconstrucción y reconstrucción de códigos, lenguajes y productos del imaginario es esencial en la formación educativa de base. Con esto queremos decir que hay que educar la imaginación para desarrollar capacidades de decodificación crítica, elección conciente y activación voluntaria de potencialidades creativas y que en todo ello la frecuentación de textos literarios ofrece la posibilidad de ponerse en contacto con textos que proponen grandes síntesis significativas y se abren a diversas y variadas interpretaciones donde todas esas habilidades cognitivas y socioafectivas encuentran un lugar óptimo para desarrollarse.

Además, es bueno pensar que la escuela no sólo debe darse objetivos profesionalizantes, sino también formativos en general. La escuela debiera ser un lugar donde se organizaran espacios de reflexión, de placer y de comunicación al resguardo de urgencias utilitarias y profesionales.

La inferencia, la interpretación, la concepción completa de mundos posibles o alternativos al mundo real encuentran espacio propio en la lectura de la literatura y más aún en su correlato natural que es la producción de textos.

En cuanto a las visiones históricas de la literatura, la escuela debería ofrecer un espectro amplio de historias (no de historia) de la literatura según

- la historia de las ideas
- la historia de grupos intelectuales
- la historia de los programas y poéticas

- la historia de los estilos
- la historia de la recepción y de la sociología del público
- la historia de los sistemas y géneros.

En todos los casos, se trataría de no encerrar el texto o los textos, en una sola perspectiva, sino de apreciar el cambio de las relaciones enumeradas antes en función de los cambios sociales, económicos y de la historia de los modos de producción que, al modificar condiciones vitales de base, se relacionan necesariamente con modos diferentes del imaginario colectivo, que es a su vez fuente generadora de los textos.

Acerca de la especificidad del discurso literario, su circulación social y los recursos que lo caracterizan se trabajó el siguiente material:

Estructuras y funciones del discurso literario según los aportes de T. Van Dijk:

"Una teoría empíricamente adecuada de la literatura tiene al menos dos componentes principales: una teoría de textos literarios y una teoría de la comunicación y el contexto literarios, teorías que están, claro, sistemáticamente relacionadas. Las teorías tanto tradicionales como estructurales (y generativas) de la literatura, desgraciadamente, se han limitado al primer componente teórico: el estudio de la comunicación literaria se dejaba a los ocasionales sociólogos de la literatura, mientras que la psicología de la literatura era virtualmente inexistente, y el estudio etnográfico o antropológico -un enfoque realmente "integral"- se dejaba al antropólogo.

Este descuido del contexto sociocultural de la literatura ha llevado a la difícil situación en la que aun un análisis estructural sofisticado del discurso literario no puede especificar sin ambigüedad las propiedades típicas del discurso literario. Aun si se pudiera demostrar que ciertas propiedades (propiedades gramaticales, por ejemplo), aparecen cada vez más frecuentemente en ciertos tipos de textos literarios de un período y cultura dados que en otros períodos y culturas, siempre hay otros tipos de discursos en que tales propiedades también ocurren. No se ha dicho claramente que la "identificación" de un discurso literario -como tipo- depende en última instancia de las funciones socioculturales de este tipo de discurso.

La literatura, entonces, se define esencialmente en términos de lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y deciden usar como literatura.

Estructuras de discursos literarios

Aun después de suponer que el discurso literario se define en última instancia en términos de sus funciones socioculturales, todavía tenemos que investigar qué propiedades textuales específicas o dominantes caracterizan estas funciones. Hemos subrayado que no hay rasgos estructurales característicos de discursos literarios que, tomados por separado, no aparezcan también en otros tipos de discurso. Bien puede ser que en culturas específicas y en períodos específicos, el discurso literario realmente tenga o deba tener propiedades distintivas, textuales y estructurales. Esta afirmación es problemática, sin embargo, porque en muchos períodos y culturas nuestro concepto "literatura" ni siquiera existe. Aun en nuestra cultura, no apareció como tal hasta comienzos del siglo XIX. Así, la tragedia clásica o la poesía medieval son literatura desde nuestro punto de vista, cualesquiera que sean las semejanzas textuales y culturales de las funciones o rasgos de esos tipos de discurso y los de "nuestra" literatura.

Hay que recordar que la literatura no es un tipo de discurso estructuralmente homogéneo. Es más bien una familia de tipos de discurso, en la que cada tipo puede tener estructuras textuales muy distintas; la unidad es el resultado de funciones socioculturales similares.

Con estos antecedentes, debe articularse una teoría de estructuras de discursos literarios en términos de las categorías y los niveles de una teoría general de estructuras textuales. Primero consideraremos las estructuras textual gramaticales de los discursos literarios en los niveles de la morfofonología, la sintaxis y la semántica (dejando la pragmática para una teoría de las funciones literarias y de la comunicación). Asociada con esta teoría habrá una teoría de las varias superestructuras esquemáticas que aparecen en el discurso literario. Entonces discutiremos una dimensión adicional de descripción, la que nos prestan la estilística y la retórica.

Un discurso literario apenas respeta, en principio, todas las reglas normales textual gramaticales que operan con otros tipos de discurso. Aun en los casos en que parece haber desviaciones, las desviaciones son las que pueden ocurrir en otras formas del discurso también, especialmente en el discurso hablado. Un conocimiento de las posibles estructuras del uso de la lengua y del discurso en general desmistificará mucho de lo que se ha dicho ser "típico" de la literatura, como, por ejemplo, oraciones agramaticales, significados ficticios, o referencia ficticia. La mayoría de las novelas, de los cuentos y de los diálogos dramáticos tiene la estructura oracional "normal", conexiones linealmente

coherentes entre oraciones, etc. También debemos reiterar que al estudiar la estructura de textos literarios no debemos limitarnos al análisis gramatical de sus respectivas oraciones sino que debemos también incluir secuencias de oraciones y macroestructuras. La coherencia local y global, así como las superestructuras también son adecuadas en el análisis estructural del discurso. Aun si hay estructuras "específicas" de discursos literarios, tienen que ser caracterizadas en términos de estas nociones.

En última instancia, la literatura se define en su contexto sociocultural. Las instituciones como las escuelas, las universidades, la crítica literaria, los libros de texto, las antologías, la historiografía literaria y las convenciones culturales de ciertas clases sociales o grupos establecerán, para cada período y cultura, lo que cuenta como discurso literario. Claro, cada cultura mostrará cierta continuidad en estas asignaciones. Esto significa que ciertas estructuras textuales pueden asociarse estereotípicamente con tales procesos en el contexto sociocultural: así es que las estructuras métrico-prosódicas, la semigramaticalidad de diferentes tipos, la selección de tema, la coherencia y la complejidad de estructuras, tanto en el nivel gramatical como en el superestructural, pueden ser indicaciones de lo que es por lo menos un posible discurso literario en cierta cultura.

La admisión de tal texto al conjunto canónico de "La literatura" dependerá de factores y convenciones cambiantes, tanto históricos como socioculturales. En una cultura, período o contexto específico ciertas estructuras pueden dejar de ser aceptadas como "marcas" literarias, o nuevas clases de "marcas" pueden ser elaboradas, y entonces dominarán las decisiones canónicas. Así, el conjunto de discursos literarios realmente aceptados es un subconjunto de aquellos discursos que son posiblemente literarios debido a sus estructuras textuales. Este proceso de aceptación puede operar incluso para aquellos discursos que no se produjeron intencionalmente dentro de un contexto de comunicación literaria. Esto significa que lo que cuenta como literatura se determina en última instancia por procesos de recepción.

Primero, debemos especificar la posible naturaleza pragmática del discurso literario. ¿La literatura constituye un acto de habla en sí o los diversos tipos de discurso literario son actos de habla independientes? En el segundo caso, tendríamos que especificar las posibles condiciones de adecuación para cada clase de discurso literario. Es obvio que si tales preguntas tuvieran algún sentido, sólo podrían contestarse en el nivel de las estructuras globales de discursos completos: la mayoría de los discursos literarios exhiben una variedad de actos de habla en el micronivel, como aserciones, preguntas, etc. Así que el discurso literario, a lo más representa macroactos de habla específicos. En este nivel, un cuento, literario o no, será primero una aserción

global. Podría haber una diferencia con un cuento "real", no literario, en el que las condiciones pragmáticas bajo las cuales el hablante/autor quiere que el oyente/lector crea que lo que se dice es cierto, pueden no ser satisfechas.

Un discurso literario, entonces, debe ser descrito como una cuasiaserción. Sin embargo, esta propiedad también caracteriza toda clase de cuentos y chistes de la conversación cotidiana. Entonces, pragmáticamente, el discurso literario pertenece a una clase de discursos que tienen en común el rango de ser definidos frecuentemente en términos de la evaluación de los lectores/oyentes; el hablante/autor quiere que al oyente/lector le guste el discurso. A estos actos de habla los vamos a llamar rituales. No hay ninguna intención de cambiar el conocimiento, los intereses, las actitudes o los planes del lector más allá del contexto actual de la comunicación ritual.

La consecuencia psicológico-social de la naturaleza pragmática de la literatura es que, efectivamente, los lectores no leerán un discurso literario con el objetivo principal de obtener información específica, de aprender algo, o de ser persuadidos de actuar de cierta manera. El procesamiento del discurso literario "se para", por decirlo así, después de la comprensión y la evaluación. Esta clase de procesamiento "parcial" en los contextos rituales es uno de los rasgos distintivos de lo que generalmente se llama la comunicación estética.

Sin embargo, la situación es más compleja. Aunque en general, y hasta algo normativamente, podemos decir que los tipos de discurso rituales no tienen como intención funciones prácticas como la de ampliar los conocimientos o provocar cambios de opinión, de necesidades y de objetivos, puede que el discurso literario lleve a cabo tales resultados de manera indirecta. Vimos que a menudo realizamos un acto de habla con el propósito de así lograr otro acto de habla (como cuando una aserción funciona como amenaza). Esto puede ocurrir también en la comunicación literaria. Aun si la función del discurso literario es "literalmente" ritual, un contexto específico puede tener propiedades suficientes como para merecer una interpretación pragmática indirecta. Entonces, la representación (aunque sea localmente ficticia) de la miseria social puede funcionar indirectamente como una protesta, una acusación o una incitación a actuar de cierta manera. Esto es posible porque el discurso literario como cuasiaserción puede establecer condiciones suficientes para tales actos de habla indirectos.

Como la mayoría de los discursos literarios denotan eventos humanos y sociales, el lector puede "aprender", en el sentido de obtener conocimiento o algún punto de vista que no tenía antes, o del que no tenía conciencia, con el resultado de que altere sus creencias conforme a las del discurso (o

del autor) y, por consiguiente, de que altere sus intenciones para acciones futuras. Lo contrario puede ocurrir también: otros tipos de discurso pueden ser principalmente una aserción, una amenaza, una petición, etc, pero puede que funcionen ritualmente de manera indirecta (digamos, debido a rasgos textuales específicos), y por lo tanto sean leídos, comprendidos y evaluados independientemente de sus funciones sociales prácticas. De esta manera, a muchos tipos de discurso de otros períodos y culturas, para los cuales el contexto práctico ya no existe o se ha vuelto menos pertinente, se les puede asignar una función "literaria" contándolos como un acto de habla ritual.

Hasta ahora se sabe poco del contexto psicológico específico de la comunicación literaria. ¿Qué procesos, por ejemplo, intervienen en la producción, la comprensión y la evaluación de la literatura? Cognoscitivamente, es importante recordar primero que muchas clases de discurso literario se leen y se comprenden de manera idéntica o muy parecida a aquella por la que comprendemos otros discursos. La lectura de una novela, por ejemplo, requiere la comprensión lineal de palabras, de frases y de oraciones: el establecimiento de una conexión, la construcción de la coherencia global, y la construcción de esquemas convencionales retóricos y superestructurales. Sin embargo, cuando leemos prosa o poesía literarias, descubrimos que hay una diferencia importante. Dada la suposición de que las funciones pragmáticas y sociales de la literatura no son principalmente prácticas, al lector en un contexto ritual se le permite, o incluso se le pide, que preste atención específica a rasgos de superficie, estructurales y estilísticos, del discurso.

Mientras que en la comunicación "normal" el lector procesará información para llegar al significado, a la referencia y a la función pragmática tan pronto como le sea posible, así prestando atención sólo a aquellas pistas de superficie que puedan tener una función comunicativa específica más allá de las que expresan significado, puede ser que las operaciones específicas requieran de un procesamiento particular. Por lo tanto, además de información semántica, habrá también información superficial-estructural que se guarde en el almacén temporal de la memoria a corto plazo o en la memoria a largo plazo. Como la memoria de esta clase de información estructural está limitada, la percepción y la evaluación de cada operación de superficie específica (por ejemplo, un paralelismo, una metáfora, una oración semigramatical) será principalmente local. Ningún lector podrá almacenar toda esta información en la memoria de lo recuperable. Sin embargo, es posible almacenar más afirmaciones generalizadas sobre estructuras de superficie y estilo, como el tamaño de las oraciones, el número de metáforas y específicos temas locales.

En el procesamiento local de ciertas clases de discurso

literario (la poesía moderna, por ejemplo) puede haber operaciones cognoscitivas específicas necesarias para la comprensión de estructuras semigramaticales. La construcción de secuencias de proposiciones en ese caso puede ser defectuosa porque ciertas proposiciones no están especificadas, etc. Claro, las partes anteriores del discurso así como el tema general, el conocimiento de marcos y las asociaciones conceptuales de varias clases pueden ser suficientes para establecer una posible representación ("interpretación"). Estas representaciones pueden variar más de lector a lector que la de un artículo claro del periódico, porque se permite que las asociaciones personales tengan una función importante en la comunicación literaria. También, los artículos del periódico presupondrán un conocimiento más "estandarizado" del mundo. Igualmente, los lectores tratarán de restablecer los esquemas canónicos de superestructura, es decir, querrán reordenar los fragmentos globales de la trama de un cuento para que tenga su "orden natural" ("fábula"). El principio básico de la comprensión literaria es el mismo tanto en estos casos como en la comunicación en general: el lector "buscará" el significado, cualquiera que sea la semigramaticalidad (que incluye la incoherencia) del discurso. Esto puede implicar una "profundidad de procesamiento" bastante grande: la búsqueda de posibles vínculos, de conceptos y de temas, todos "lejanos", que pudieran ser necesarios para establecer una representación. También puede ser involucrada la intención de establecer varios significados posibles. La "riqueza" o "ambigüedad" semánticas en el procesamiento pueden ser hasta requerimientos normativos en ciertas culturas y períodos.

Tal vez sea posible formar macroestructuras semánticas acabadas en el nivel global de la comunicación literaria. Esto indica que no hay ningún tema general, sino única o principalmente coherencia local. Esto no causa problema, porque el procesamiento del discurso literario, específicamente de ciertas clases de poesía, es a menudo principalmente local. En el nivel global, entonces, en vez de estructuras proposicionales de HECHOS, podemos tener sólo macroestructuras fragmentarias, por ejemplo, macroconceptos como "el amor", "la desesperación", "la luz", etc. Tradicionalmente, a éstos se les ha llamado los temas del discurso literario. En la comprensión, se infieren de las proposiciones y de sus conceptos en el micronivel a base de rasgos o asociaciones semánticas comunes.

Arriba hemos insistido en que nuestro sistema de procesamiento de información no permite el almacenamiento y, por consiguiente, memoria, de estructuras no generalizables de superficies y de estilo. Así que la comprensión "episódica" y la evaluación del discurso literario en el nivel local llegarán a la memoria a largo plazo sólo fragmentariamente y serán difíciles de recuperar. Claro, de la misma manera en que podemos almacenar detalles o eventos

sobresalientes, podemos almacenar detalles sobresalientes de discursos (por ejemplo, al aprenderlos de memoria), pero sólo en cantidades limitadas. Será más fácil almacenar y recuperar esa información extensiva en nuestro conjunto de conocimientos en cuanto a reglas, categorías y estructuras específicas de un escritor, período o sistema literario en particular.

Después de estos cuantos comentarios especulativos sobre los aspectos cognoscitivos de la comunicación literaria, terminaremos nuestra discusión del discurso literario con algunos comentarios sobre el contexto sociocultural. Hemos dicho que el funcionamiento de discursos literarios como un tipo especial de discurso está determinado por el contexto sociocultural. Sabemos que muchas culturas no tienen de ninguna manera nuestra noción de literatura; también sabemos que estructuras textuales parecidas pueden marcar discursos literarios y no literarios. Finalmente, sabemos que otros tipos de discurso (documentos históricos, ensayos difíciles, etc.) pueden recibir atención específica durante la lectura y la comprensión, así que incluso cognoscitivamente no hay ninguna diferencia absoluta.

Lo que sí es específico del discurso literario se ha sugerido en cuanto al contexto psicológico social: los actos de habla rituales y sus discursos típicos no tienen funciones sociales principalmente prácticas. Aunque esta propiedad específica puede ser apoyada por las propiedades del discurso en sí, por ejemplo por su contenido, es el contexto social ritual el que determina fundamentalmente las posibles funciones literarias del discurso literario. Primero, el contexto comunicativo es público: por lo general se quiere que el discurso literario sea publicado y leído o escuchado por grupos o clases de individuos. Segundo, hay restricciones sobre los participantes. Aunque en principio a cada individuo se le permite producir discursos literarios (por lo menos en nuestra cultura), ocurre una categorización específica de la gente que lo hace; se le asigna la función de ser escritores o autores. Tal función no se adquiere automáticamente al escribir un discurso "literario": tiene que ser asignada al individuo a base de un proceso de "reconocimiento". Es sólo cuando un discurso ha sido generalmente aceptado como discurso literario que se le asigna la función específica. Las consecuencias de esta función son también sociales, y determinarán la recepción y la función de otros discursos producidos. Los otros participantes en el proceso comunicativo son los lectores. Aunque cada individuo social de cierta edad puede participar como lector en el proceso de comunicación literaria, hay varias restricciones. Primero, existen las comunes que resultan de la educación, el interés, el ingreso, la clase social, etc., que en gran parte determinan si un individuo social podrá participar o no. Aun cuando se hayan satisfecho estas condiciones, y se sabe que sólo una clase limitada de personas que hayan tenido una

específica educación "literaria" las satisfacen, hay variaciones entre las capacidades y las funciones de los lectores. Por convención social, algunos lectores tendrán más experiencia, autoridad y estatus como lectores que otros. Así es que los críticos literarios, los mismos escritores, los maestros, etc., son participantes profesionales. La asignación de un estatus literario a un discurso es hecha principalmente por los participantes profesionales, no obstante el número de lectores que leen el discurso. Los profesionales tienen ciertos derechos y autoridad: establecen el valor de cierto discurso. Por tanto, este valor puede cambiar periódicamente según el contexto histórico de los participantes profesionales.

Los eventos de la comunicación literaria pueden ocurrir dentro de un número limitado de marcos contextuales. El marco principal es el de la educación: el maestro es el profesional que tiene el derecho de establecer "interpretaciones" válidas del discurso literario. Los medios institucionales del proceso de comunicación, como los libros de texto, son importantes en este marco. Dentro de la continuidad de una tradición, el autor del libro de texto ha seleccionado de antemano los componentes comunicativos y, por lo tanto, ha establecido el carácter literario del discurso. Sólo al maestro se le da la oportunidad de variar los procesos de comprensión y de evaluación y sus posibles consecuencias emotivas y cognoscitivas. El segundo tipo de marco es menos estricto y trata de las lecturas que hace un individuo en sus ratos de ocio. Nótese que en los dos casos los participantes tienen un papel pasivo: no interactúan directamente con el escritor-autor.

Finalmente, el contexto social de la comunicación literaria requiere de varios marcos intermedios. Igual que en las otras formas de la comunicación de masas, tenemos varios marcos dentro del proceso de publicación: un editor, impresores, lectores, etc.; cada uno actúa según su papel específico. Segundo, con la publicación comienzan los marcos de recepción profesionales: los críticos discutirán el valor literario del discurso o proporcionarán las primeras interpretaciones normativas.

Para todos estos marcos hay participantes característicos y convenciones estereotipadas en cuanto a la clase de actos (de habla) que pueden o deben realizar: un editor debe tomar la decisión de publicar y luego hacerlo; un crítico debe dar una evaluación o una explicación; un maestro tiene que ayudar a asignar interpretaciones, etc. Estas convenciones también pueden aplicarse a las estructuras del producto literario y a las maneras de percibirlo y comprenderlo. Se requiere de los autores de un contexto particular, histórico y social, que respeten las reglas vigentes de construir una narración o un poema, o que sigan procedimientos históricos y convencionales para cambiar tales reglas. Pero esto es de conocimiento

general y no requiere de más explicación.

Los contextos y marcos sociales de la comunicación literaria, como se dijo arriba, están incrustados en contextos culturales más amplios. Las convenciones, los participantes, los medios y las instancias que intervienen pueden diferir considerablemente entre culturas y períodos históricos. Algunas culturas carecen totalmente de procesos de comunicación literaria; tienen sólo diversos tipos de realizaciones rituales; puede que les falten los marcos institucionales (escuelas, libros de texto, maestros, editores y críticos) que caracterizan a nuestro sistema de comunicación literaria. Puede que sólo tengan en común con nuestro sistema la función ritual de clases semejantes de discursos y que sus funciones rituales tengan aspectos más "prácticos" (historiográficos, "científicos", ceremoniales, etc.) que nuestras funciones.

A menudo, el autor o el mediador (el que cuenta o narra las historias) tiene el papel o función específica en el contexto ritual. Esto significa que nuestro sistema literario, y por consiguiente los tipos de discurso literario, pueden ser sólo marginalmente relacionados con los tipos de comunicación ritual en otras culturas. Sin embargo, será necesario formular los descubrimientos sobre las propiedades de la comunicación literaria en nuestra cultura desde la perspectiva de este análisis general y transcultural de interacción ritual y tipos de discurso. En este respecto, la conclusión para el discurso literario es de nuevo parecida a la que se propuso antes para el estudio del discurso en general."

(Van Dijk, T., 1980)

De los materiales sintetizados y otros trabajados en los encuentros (ver bibliografía sugerida) surgen:

1.2 Aportes a la elaboración de lineamientos

1.2.1 Programa de capacitación docente

Unidades temáticas para cambio curricular y capacitación docente en literatura:

1. Relaciones entre la práctica de la lectura y la práctica de la escritura en la clase de literatura. La práctica de la escritura como actividad procesual. Actividades de lectura, previas a la escritura (hipotetización); actividades de escritura, previas a la redacción definitiva (textualización); actividades de reformulación y de reescritura, actividades de escritura. Lectura, evaluación y autocorrección de los escritos. Formulación de consignas: saberes previos,

competencias literarias. Géneros y procedimientos. Elementos para una didáctica de la escritura integrada en una propuesta curricular para la enseñanza de la literatura.

2. Selección de corpus para la lectura. Diversidad de criterios (historia literaria, autores contemporáneos, literatura juvenil) para el actual Ciclo Básico de Secundario y para el Ciclo Superior. Estrategias para la lectura de textos literarios. Relaciones entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la literatura. Literatura y otros discursos sociales. Acercamiento al texto literario desde el campo de la lingüística textual. Reconocimiento de marcas textuales distintivas de lo literario. Categorías retóricas y estructuras convencionales. Discusión sobre la especificidad literaria. Importancia de los paratextos como itinerarios para la lectura. Reconocimiento de convenciones.

3. Campos de la crítica, la historia y la investigación literaria: procesos de relectura de textos canonizados y procesos de comunicación. Sus efectos en la práctica de la enseñanza de la literatura. Actualización de lecturas en el área de las literaturas argentina, latinoamericana y española. Criterios para la selección de textos. La literatura universal como campo enseñable. Propuestas para un cambio curricular. Problemas específicos para la selección, organización y estrategias de lectura (Con asesoramiento de cátedras especializadas).

4. a) La teoría literaria como marco para la reformulación curricular en literatura.

La teoría como campo de problematización. Construcción de ejes conceptuales. La relación entre literatura y otros discursos sociales. El problema de la especificidad literaria. Relaciones literatura-historia. Relaciones literatura-sociedad. Elementos de sociocrítica: sujetos, instituciones y contextos de comunicación literaria. Teoría de los géneros. Problemas de la representación y de la verosimilitud.

b) La teoría literaria como marco para las prácticas de lectura y análisis en la enseñanza de la literatura.

Campo teórico de la narratología. Principales aportes del estructuralismo. La "nueva retórica" como estrategia para la lectura de textos literarios. Elementos de semiótica para el análisis del texto teatral.

("a)" y "b)" se desarrollarán en forma separada)

Se plantea como resultado una primera propuesta de:

1.2.2 Lineamientos curriculares

LITERATURA

Productos y proyectos : lecturas, antologías, prólogos, narraciones, poemas, teatro, artículo, ensayo, crítica, proverbios, canciones...

Conceptos y principios

Principio de base: La literatura es creación estética cuyo material es el lenguaje y un producto definido en función de su circulación sociocultural.

Hechos: Literatura y contraliteratura. Espacios. Circulación sociocultural. Autor-Receptor-Contextos.

Conceptos: La literatura como producto lingüístico y estético: la función poética. Los géneros.

Principios derivados:

Las propiedades textuales:

- * El texto cuasiasertivo
- * El acto de habla ritual literario
- * Las operaciones retóricas
- * El estilo

Procedimientos:

Habilidades y técnicas relacionadas con la lectura y escritura.

Estrategias

1. Los modos de leer:

- * qué se lee: texto material
significaciones atribuidas a la lectura;
- * desde dónde se lee: la lectura institucionalizada en la escuela, en la crítica, en la editorial;
- * qué preguntas se formulan en torno a un texto; qué leer e interpretar.

2. Tipos de lectura: libre guiada reflexiva crítica

3. Los testimonios de la lectura:

- La apreciación
- La recomendación
- La reseña
- El comentario

- El juicio crítico
- La antología. El prólogo

CONCEPTUALIZACIONES:

La literatura es un producto definido en función de su circulación sociocultural.

Es un producto de creación permanente.

La literatura es un producto de convergencia del arte y del pensamiento lógico, es un producto estético y lingüístico.

VALORACIONES:

La literatura se lee desde el texto y permite variar la focalización.

La literatura está en permanente conflicto con los valores de verdad, bien y belleza.

PROYECTOS

Lectura (y)

* comentario oral

* recomendación (oral)
reseña (escrito)

Juicio crítico

* escritura de relatos, cuentos, historietas, etc.

PROCEDIMIENTOS

Lectura ---escritura----oralidad
(producción)

- a) 1. Significaciones atribuidas al texto por la lectura libre * (ingenua). Selección libre de lecturas.
2. La significación como producto de marcas significantes (lectura guiada).
3. Producción de textos orales y escritos (narrar: comentar - recomendar en un marco enunciativo determinado).



REFLEXION

Literatura y comunicación: el acto de habla ritual literario y el acto de habla real.

Las marcas textuales del proceso enunciativo: concepto de narrador, autor, texto y contexto.

La lectura de la literatura y las competencias del lector: la recepción.

Relaciones entre lectura y escritura.

Autor y lector como productores sociohistóricos.

La escritura y la lectura como procesos interdependientes y relacionados con el proceso (sistema) de comunicación.

PROYECTOS

Lectura

Escritura:

relatos
historietas
cuentos
publicidad
canciones

proverbios
adivanzas
etc.

Escritura crítica:

- reseña
- comentario

PROCEDIMIENTOS

b) 1. Verificación de las relaciones entre:

- los tipos de lenguaje y la construcción del texto literario,
- las técnicas y operaciones retóricas y la significación

2. Producción de textos literarios con predominio de:

- técnicas
- operaciones retóricas
- funciones del lenguaje
- tipos de discurso

3. Lectura crítica en función de producción oral: recomendar un texto.

(0 escrita)

REFLEXION

Los niveles de lectura:

- * pragmático
- * sintáctico
- * semántico

Las marcas del género. El concepto de verosimilitud.

El significante y su relación con el significado del texto.

La retórica de cada género.

La cohesión del texto literario.

Las propiedades textuales = la coherencia en literatura.

La evolución del concepto de literatura a través del tiempo.

PROYECTOS

Lectura:

Textos de crítica:

- periodística
- especializada

Escritura de textos de ficción con desiguales códigos (historieta-relato).

Construir una antología personal

- cuentos
 - teatro
 - poesía
- etc.

Escribir un diario.

Prólogo

Entrevista

PROCEDIMIENTOS

Análisis de:

c) 1. El significado del texto en función de los personajes, las acciones y las circunstancias, en función de comentario (oral/escrito).

1.1 Escritura de textos de ficción.

2. Lectura de textos diversos de un mismo autor para hacer reseñas en un periódico, revista, etc. o cartas abiertas (o escribir "a la manera de")

3. Producción de un texto crítico a partir de la lectura literaria en función de prologar una antología.

REFLEXION

Concepto de:

- * secuencia
- * indicio
- * función de los personajes

La coherencia semántica en el texto literario. Su relación con el fenómeno de cohesión.

Las isotopías estilísticas - las rupturas.

El ideograma en la literatura y su relación con el contexto.

La lectura del ideograma y su relación con las técnicas de escritura.

La construcción del ideograma en relación con las competencias del lector.

Las relaciones entre el discursos literario y otros discursos (argumentación, información, polémica).

PROYECTOS

Lectura

- Debates
- Coloquios
- Ficción paródica:
 - * historieta
 - * publicidad
 - * periodismo
 - * relato humorístico

Escrituras literarias a partir de un texto previo.

PROCEDIMIENTOS

4. Búsqueda de redes textuales en textos periodísticos y de ficción.
 - * Producción de textos que relacionen varios textos entre sí.

- d) 1. Lectura secuenciada de textos literarios de distintos géneros y épocas.
2. Producción de textos orales y escritos (parodia - collage - reescritura, etc.).
3. Elección de textos según preferencias.

REFLEXION

El procedimiento intertextual y su relación con la intención de producir efectos determinados en el lector.
Intertextualidad y parodia.

Conceptos clásicos y modernos de género. La conversión y la parodia.

Concepto de épocas, tendencias y estilos en relación con el concepto de literalidad.

Literatura y arte = relaciones entre las teorías de la literatura y la lectura del texto.

Literatura y ciencia: validez de la crítica.

Se aporta a los docentes la siguiente orientación bibliográfica:

1.2.3 Bibliografía sugerida

Bibliografía para docentes

- Alonso, A. y Henríquez Ureña, Gramática castellana, 2 ts., Buenos Aires, Losada, 1963.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J.M., Gramática española, Barcelona, Ariel, 1975.
- Bajtín, M., Estética de la creación verbal, Buenos Aires, Siglo XXI, 1987.
- Betthelheim, B. y Zelan, K., Aprender a leer, Bercelesona, Crítica, 1983.
- Billant, J., Dronne, G. y otros, El niño descubre su lengua materna, Buenos Aires, Cincel, Kapelusz, 1982.
- Cassany, D., Describir el escribir, Barcelona, Paidós, 1986.
- Cairney, T.H., Enseñanza de la comprensión lectora, Madrid, Morata, 1992.
- Carreras, C., Martínez C., Rovira, T., Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil, Barcelona, Paidós, 1992.
- Corvatta, M.T., Hablar, leer y escribir en la escuela, Buenos Aires, Quipu, 1992.
- Charía de Alonso, M.E. y González Gómez, La escuela y la formación de lectores autónomos, Colombia, CIID, PROCULTURA, MEN, CERLALC, 1987, Vols. 1 a 7.
- Cheyney, A., La enseñanza de la lectura por el periódico, Buenos Aires, Cincel, Kapelusz, 1981.
- Cuadernos de Pedagogía (Revista)
- Eco, U., Apocalípticos e integrados en la cultura de masas, Barcelona, Lumen, 1981.
- Ferrerres, V., Enseñanza y valoración de la composición escrita, Buenos Aires, Cincel, Kapelusz, 1984.
- Fishman, J., Sociología del lenguaje, Madrid, Cátedra, 1979.
- Graves, D., Didáctica de la escritura, Madrid, Morata, 1991.
- Gumperz, J.C., La construcción social de la alfabetización, Barcelona, Paidós, 1988.

- GFEN, El poder de leer, Barcelona, Gedisa, 1985.
- Gili y Gaya, S., Curso superior de sintaxis española, Barcelona, Vox Bibliograf, 1967.
- Heimlich, J. y Pittelman, S., Estudiar en el aula, Buenos Aires, Aique, 1991.
- Heimlich, J. y Pittelman, S., Trabajos con el vocabulario, Buenos Aires, Aique, 1991.
- Jolibert, J., Formar niños productores de textos, Chile, Hachette, 1991.
- Lavandera, B., Curso de lingüística para el análisis del discurso, Buenos Aires, CEAL, 1985.
- Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura.
- López Rodríguez, N., Cómo valorar textos escolares, Cincel, Kapelusz, 1985.
- Tomás, C. y Osoro, A., El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós, 1993.
- Moliner, M., Diccionario de usos del español, Madrid, Gredos, 1977.
- Muth, D. (comp.) El texto expositivo, Buenos Aires, Aique, 1990.
- Muth, D., El texto narrativo, Buenos Aires, Aique, 1991.
- Mesanza López, J., Didáctica actualizada de la ortografía, Madrid, Santillana, Aula XXI, 1987.
- Peyrú, G., Papá, ¿puedo ver la tele?, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Rodari, G., Gramática de la fantasía, Madrid, Reforma de la escuela, 1982.
- Sánchez Miguel, E., Los textos expositivos, Buenos Aires, Santillana, 1993.
- Sarto, M., La animación a la lectura, Madrid, Ed. S.M., 1987.
- Seco, M., Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Aguilar, 1970.
- Stubbs, M., Lenguaje y escuela, Buenos Aires, Cincel, Kapelusz, 1984.

Van Dijk T., Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI, 1980..

Bibliografía para alumnos

Lecturas sugeridas para adolescentes de 12 a 15 años

Relatos de aventuras:

Defoe, Daniel, Robinson Crusoe, Buenos Aires, Kapelusz / Barcelona, Planeta.

Dumas, Alejandro, Los tres mosqueteros, Buenos Aires, Sopena.

London, Jack, Colmillo blanco, Madrid, Alianza.

Las mil y una noches, Barcelona, Planeta.

Stevenson, Robert, La isla del tesoro, Madrid, Alianza.

Verne, Julio, La vuelta al mundo en ochenta días, Madrid, Aguilar.

Ciencia ficción / relatos fantásticos:

Asimov, Isaac, Yo robot, Buenos Aires, Sudamericana

Bradbury, Ray, Crónicas marcianas, Buenos Aires, Minotauro.

Bradbury, Ray, Fahrenheit 451, Buenos Aires, Minotauro.

Bradbury, Ray, Remedio para malancólicos, Buenos Aires, Minotauro.

Clarke, Arthur, 2001 odisea espacial, Buenos Aires, Hyspamérica.

Cuentos que cuentan los tehuelches, Buenos Aires, ECA.

Cuentos que cuentan los guaraníes, Buenos Aires, ECA.

Ende, Michael, Momo, Madrid, Alfaguara.

Quiroga, Horacio, Cuentos de la selva, Buenos Aires, Kapelusz

/ Colihue.

Wells, Herbert, La guerra de los mundos, Barcelona, Planeta y Plaza y Janés.

Conflictos con el mundo del adulto:

Bornemann, Elsa, El niño envuelto, Buenos Aires, Orión.

Bornemann, Elsa, No somos irrompibles, Buenos Aires, Fausto, Col. La Lechuza.

Kenz, Karl, Cuando viene el lobo, Madrid, S. y M., Col. El Barco de Vapor.

Humor:

Calvino, Italo, Las cósmicas, Buenos Aires, Minotauro.

Calvino, Italo, El príncipe cangrejo, Espasa Calpe, Col. Austral Juvenil.

Cortázar, Julio, Historia de cronopios y de famas, Buenos Aires, Sudamericana.

Chamico (Conrado Nalé Roxlo), Mi pueblo, Buenos Aires, Eudeba / Kapelusz / Huemul.

Fray Mocho (José S. Alvarez), Salero criollo y otros cuentos, Buenos Aires, Eudeba / Kapelusz.

Relatos intimistas:

Amado, Jorge, El gato manchado y la golondrina Sinha, Buenos Aires, Losada.

Carrol, Lewis, Alicia en el país de las maravillas, Barcelona, La Gaya Ciencia.

Ramb, Ana María, Un zapato con ceniza y lluvia, Buenos Aires, Plus Ultra.

Tagore, Rabindranath, El cartero del rey, Madrid, Aguilar.

Policiales / terror:

Ayala, Gauna, Velmiro, Cuentos correntinos, Santa Fe, Castelvi / Buenos Aires, Huemul.

Borges, Jorge Luis - Bioy Casares, Adolfo, Seis problemas para don Isidoro Parodi, Buenos Aires, Emecé.

Conan Doyle, Arthur, Las aventuras de Sherlock Holmes, Buenos Aires, Emecé.

Chesterton, Gilbert, Ciclo del Padre Brown, Buenos Aires, Emecé.

Poe, Edgar Allan, Cuentos, Madrid, Alianza.

Wilde, Oscar, El fantasma de Canterville y otros cuentos, Madrid, Alianza.

Relatos de iniciación:

Hesse, Herman, Demian, México, Compañía General de Ediciones.

Parker, Alan, Charcos en el camino, Madrid, S. y M., Col. El Barco de Vapor.

Ramos, Fortunato, Los changos y runas del alto, Humahuaca, 1987.

Vasconcelos, José Mauro de, Mi planta de naranja lima, Buenos Aires, El Ateneo.

Vasconcelos, José Mauro de, Vamos a calentar el sol, Buenos Aires, El Ateneo.

Relatos realistas:

Chejov, Anton, Cuentos completos, Madrid, Aguilar.

Dickens, Charles, Tiempos difíciles, Buenos Aires, CEAL / Barcelona, Planeta.

Gogol, Nicolai, Arabescos, Barcelona, Planeta.

Gogol, Nicolai, El capote y otros cuentos, Buenos Aires, CEAL

Maupassant, Guy de, Bola de sebo y otros cuentos, Buenos Aires, CEAL.

Quiroga, Horacio, Anaconda y otros relatos, Buenos Aires, Eudeba.

Quiroga, Horacio, El salvaje y otros cuentos, Madrid, Alianza

Varios Autores, Cuentos para el primer nivel, Buenos Aires, Colihue.

Ensayos:

Martí, José, Prosas, Buenos Aires, Losada / Buenos Aires, Huemul.

Martí, José, Prosa y poesía, Buenos Aires, Kapelusz.

Petit de Murat, Ulises, Carta abierta a los jóvenes del año 2.000, Buenos Aires, Emecé.

Poesía:

Borges, Jorge Luis, Antología poética, Buenos Aires, Emecé.

García Lorca, Federico, Canciones, Madrid, Alianza / Buenos Aires, Huemul.

Martí, José, Inmaelillo / Versos sencillos, Buenos Aires, CEAL / Huemul.

Machado, Antonio, Poesías-Cantares, Madrid, Alianza.

Mistral, Gabriela, Antología poética, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Poesía y teatro para el primer nivel, Buenos Aires, Colihue.

Tagore, Rabindranath, La luna nueva / El jardinero, Madrid, Alianza.

Teatro:

García Lorca, Federico, La zapatera prodigiosa, Buenos Aires, Losada.

Roxlo, Conrado Nalé, Teatro breve, Buenos Aires, Huemul.

Lecturas sugeridas para adolescentes a partir de los 15 años

Ciencia ficción / relatos fantásticos:

Borges, Jorge Luis, El Aleph, Buenos Aires, Emecé.

Borges, Jorge Luis, Ficciones, Buenos Aires, Emecé.

Borges, Jorge Luis, El libro de arena, Buenos Aires, Emecé.

Calvino, Italo, Nuestros antepasados, Buenos Aires, Sudamericana.

Varios Autores, La ciencia ficción en la Argentina, Buenos Aires, Eudeba, Col. Literatura actual.

Huxley, Aldous, Un mundo feliz, Barcelona, Planeta, Plaza y Janés.

Conflictos con el mundo del adulto:

Fuentes, Carlos, Las buenas conciencias, México, F.C.E. / Madrid, Alianza.

Hernández, Juan José, El inocente, Buenos Aires, Sudamericana.

Humor:

Allen, Woody, Perfiles, Barcelona, Tusquets.

Cortázar, Julio, Un tal Lucas, Buenos Aires, Sudamericana.

Fontanarrosa, No sé si he sido claro, Buenos Aires, De la Flor.

Ficción latinoamericana testimonial:

Asturias, Miguel Angel, El señor presidente, Buenos Aires, Losada.

García Márquez, Gabriel, Cien años de soledad, Buenos Aires, Sudamericana.

Policiales:

Chandler, Raymond, El largo adiós, Buenos Aires, Emecé, Col. Grandes maestros del suspenso.

Varios Autores, Cuentos de la serie negra, Buenos Aires, CEAL, Col. La Nueva Biblioteca.

Soriano, Osvaldo, Triste, solitario y final, Buenos Aires, Círculo de Lectores.

Realismo crítico:

Arguedas, José María, Relatos completos, Madrid, Alianza.

Cortázar, Julio, Rayuela, Buenos Aires, Sudamericana.

Hemingway, Ernest, El viejo y el mar, Barcelona, Planeta.

Relatos de iniciación:

Amado, Jorge, Los capitanes de la arena, Buenos Aires, Losada (y otras editoriales)

Arlt, Roberto, El juguete rabioso, Buenos Aires, Losada.

Carpentier, Alejo, Los pasos perdidos, Buenos Aires, Sudamericana / Seix Barral.

Salinger, J.D., El cazador oculto, Buenos Aires, Compañía Fabril Editora (y otras editoriales).

Vargas Llosa, Mario, Los cachorros, Buenos Aires, Sudamericana (y otras editoriales).

Vargas Llosa, Mario, La ciudad y los perros, Buenos Aires, Sudamericana (y otras editoriales).

Ensayos:

Sábato, Ernesto, Hombres y engranajes, Buenos Aires, Emecé.

Sábato, Ernesto, La robotización del hombre y otros ensayos, Buenos Aires, CEAL.

Sebrelli, Juan José, Buenos Aires, vida cotidiana y alienación Buenos Aires, Siglo XXI.

Memorias - biografía - cartas - información:

Arlt, Roberto, Aguafuertes porteñas, Buenos Aires, Hypamérica.

Asimov, Isaac, Momentos estelares de la ciencia, Madrid, Alianza.

Machado, Antonio, Juan de Mairena, Buenos Aires, Losada.

Neruda, Pablo, Confieso que he vivido, Memorias, Buenos Aires, Losada.

Rilke, Rainer María, Carta a un joven poeta, Buenos Aires, Siglo XX.

Poesía:

Alberti, Rafael, Canciones, Madrid, Alianza.

Felipe, León, Obra poética escogida, Madrid, Espasa-Calpe.

Guillén, Nicolás, Antología, Buenos Aires, Huemul.

Hernández, Miguel, El rayo que no cesa, Buenos Aires, Losada.

Neruda, Pablo, 20 poemas de amor y una canción desesperada, Buenos Aires, Losada.

Pessoa, Fernando, Poemas, Buenos Aires, Compañía Fabril Editora.

Urondo, Francisco, Todos los poemas, Buenos Aires, De la Flor.

Vallejo, César, Poesía completa, México, Premia Editora.

Walsh, María Elena, Hecho a mano, Buenos Aires, Fariña Editora.

Teatro:

Chejov, Anton, La gaviota, Las tres hermanas, El tío Vania, Buenos Aires, Losada.

Cossa, Roberto, Teatro II, El setenta, Buenos Aires, De la Flor.

LA CAPACITACION DOCENTE EN LA ETAPA 1994

Planificación, diseño y elaboración de material de apoyo para jornadas de capacitación intensiva en el mes de julio:

Las autoridades de educación de la provincia determinaron el desarrollo de jornadas de capacitación docente, con énfasis en la actualización en contenido, para realizarse en el mes de julio y dirigirlas tanto a los docentes de nivel primario como a los de nivel medio.

Como soporte de la capacitación solicitaron a la asistencia técnica la elaboración de dos módulos, uno para cada nivel, para ser administrados en la ocasión como apoyo guía e instrumento de autoevaluación de las actividades de esas jornadas.

Fundamento de la selección temática en los módulos:

a) LENGUA PARA NIVEL PRIMARIO

Las dos primeras unidades se centran en la problemática de la lectura tratando, respectivamente, al libro como objeto cultural portador de múltiples significaciones y a las dificultades de comprensión lectora y las conductas del lector ineficiente.

Se analiza el valor declarado de la lectura y su traducción en actitudes concretas de promoción lectora en las escuelas.

En efecto, si se define actitud como la "tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación (B. Sarabia, 92) parecería que, dado el consenso universal con respecto al valor central de la lectura, debiera existir correlativamente una actitud positiva hacia la lectura como actividad. Esta actitud debería manifestarse tanto en lo cognitivo (en las creencias y conocimientos), en lo afectivo (preferencias y sentimientos) y en lo conductual (acciones manifiestas).
El paratexto, puerta de entrada al conocimiento del libro

Los lectores avezados rara vez se detienen a pensar en los aspectos prácticos que configuran el dominio de la lectura. Es más, se sorprenderían si alguien les preguntara: ¿qué cosa es un libro?, ¿cómo se usa?

Hay alguna primera vez en que un lector necesita conocer el libro. Es preciso preguntar: En la escuela primaria, ¿hay espacios previstos para explorar libros, saber cómo están organizados, buscar datos, aprender a usarlos?

El proceso cognitivo de la lectura y las dificultades lectoras

No existen dudas sobre la complejidad del proceso cognitivo que implica el acto de leer en tanto acto semiótico de recepción (al mismo nivel que el acto de escuchar algo de alguien). Se necesitan los mismos requisitos desde el punto de vista del esquema de comunicación: Emisor, receptor, circunstancias adecuadas, conocimiento del código, conocimiento del rol, responsabilidad en el éxito de la interpretación del mensaje, concentración, etc.

En este proceso, la retención de datos de la información es un hecho mensurable que permite analizar la naturaleza del proceso.

En dicha retención (o recuerdo) hay:

Omisiones que reducen el relato en cuanto al original.

Lenguaje idiolectal usado por el sujeto en la reproducción, personalizado, alejado del original.

Coherencia cultural, en tanto el lenguaje como la resignificación de datos y personajes se interpretan desde un esquema cultural previo.

Lectura inferencial, el sujeto produce interpretaciones y extrae conclusiones que no están explícitamente señaladas en el texto.

Estas características de base y sus infinitas variaciones, permiten afirmar que lo que se recuerda de lo leído no está determinado solamente por los materiales que sirven de estímulo o punto de partida (concretamente el texto que se lee), sino por el contexto, el ambiente pre-existente, las estructuras de conocimiento del lector y experiencias previas.

Este conjunto de factores se engloba en una construcción que podemos llamar **esquema previo de lectura**. Es una construcción fundamentalmente extra-lingüística, experiencial, socio-cultural.

Se sugiere así la consideración de algunas condiciones de base que facilitan el acceso al texto:

* Prestar más atención al significado y menos al desciframiento fono-gráfico

Frecuentemente suele condicionarse la comprensión lectora a la presencia de un indicador: la competencia en la

lectura en voz alta. Inclusive se discriminan subniveles de dicha competencia (lectura corriente, fluida, vacilante, etc.).

Actualmente existe consenso entre los especialistas respecto de que la atención focalizada en la oralización de un texto escrito relega a un segundo plano su comprensión. Sin subestimar la importancia de la lectura en voz alta se sugiere en primer término llevar a cabo actividades que garanticen la comprensión del texto (lectura silenciosa, activación de esquemas previos, preguntas, etc.). Y sólo en segundo término proponer la lectura en voz alta que de esa manera satisfará condiciones de calidad y expresividad.

*** Relacionar estrategias lectoras con propósito lector.**

Es conveniente que el lector novato pueda identificar y explicitar con qué finalidad aborda cada texto concreto. No es lo mismo leer para buscar una información puntual, lo cual permite una lectura sesgada hasta encontrar el dato que, por ejemplo, leer poesía para apreciar la belleza de las imágenes.

*** Distinguir en el texto elementos que contribuyen a organizarlo y elementos accesorios.**

Se sugiere presentar textos que tengan ejemplos, anécdotas, detalles irrelevantes y "modelar" el proceso por el cual se reconocen por lo menos dos categorías:

- aspectos accesorios
- aspectos centrales

*** Desarrollar actividades de relectura, autopregunta, resumen, aclaración, pedido de ayuda, identificación de fuentes de consulta, etc.**

La tercera y la cuarta de las unidades se refieren a la producción escrita.

La escritura

Se sugiere que la escritura no se limite a un módulo con tema libre, sino que se extienda en el tiempo en forma de un proceso de escritura, diversificando los tipos de producciones, con el fin de que los alumnos tengan espacios para aprender a escribir.

Básicamente, se dividirán las producciones en los siguientes tipos:

- a) Libros
- b) Guiadas:

- Individuales: de valor diagnóstico.
- Socializada:
 - . de experimentación
 - . de aplicación y sistematización.

Se da como ejemplo de producción de experimentación el proyecto de trabajo sobre Consigna desarrollado en el Distrito Escolar Nro. 21 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para segundo ciclo.

Se proporciona este primer ejemplo de tarea porque se considera que el trabajo con la consigna es introductorio para que los alumnos se desenvuelvan en la vida escolar. La explicitación y producción de consignas debe comenzar tempranamente, en primer grado, en forma oral y mantenerse sostenido a lo largo de la escolaridad primaria con grados crecientes de compromiso escrito y en todas las áreas.

El manejo de las consignas es una de las condiciones previas para que los alumnos puedan saber:

- qué se pide de ellos en cada tarea;
- qué preguntas pueden formular si no entienden la consigna;
- cómo reformular consignas para entenderlas.

Así, pues, la consigna es un texto donde se pueden llevar a cabo observaciones léxicas, semánticas, gramaticales y pragmáticas.

Para que estas observaciones no queden circunscriptas al área de Lengua, como un lujo formal, es necesario que se transfieran a todas las áreas, para lo cual los maestros deberán promover reflexiones orientadas allí donde se presente una consigna real, en situación comunicativa real.

La enseñanza de enlaces cohesivos

Los docentes que se preocupan por mejorar la producción escrita de sus alumnos, frecuentemente se preguntan cómo ayudarlos a controlar la relación de una frase con otra en sus propias producciones.

Desde las teorías del texto y del discurso se habla de coherencia y cohesión, pero estos conceptos a menudo parecen alejados de la práctica cotidiana del aula.

Se propone la lectura de un sencillo artículo referido a

la cohesión y su enseñanza en el contexto escolar primario. Si bien fue pensado originalmente para el inglés, sus observaciones son transferibles a cualquier lengua.

Al final se sugieren actividades de enseñanza y experimentación.

La enseñanza de enlaces cohesivos a los niños

La instrucción en la comprensión de la lectura abarca muchos aspectos. Uno de esos aspectos es la enseñanza de enlaces cohesivos a los niños. Se empezará por tratar de definir, describir y elaborar acerca de la cohesión y de los enlaces cohesivos. Luego se hará brevemente la conexión con la instrucción para la comprensión de la lectura. Finalmente, se presentarán algunos ejemplos de técnicas específicas de enseñanza.

Un creciente número de evidencias extraídas de la investigación sugiere que algunos niños tienen problemas en la comprensión de relaciones anafóricas, específicamente referencia, sustitución y elipsis. También algunos niños tienen problemas con enlaces conectivos y léxicos.

A pesar de que los estudios experimentales sobre instrucción son escasos, la evidencia que se tiene sugiere la necesidad de diseñar materiales y ensayar diferentes técnicas de instrucción para ampliar el aprendizaje de los niños acerca de los enlaces cohesivos, lo cual a su vez mejorará su capacidad para la comprensión de textos. Se darán ejemplos de algunas técnicas para enseñar enlaces cohesivos. Los maestros creativos podrán diseñar sus propias actividades para satisfacer las necesidades específicas de los niños de cada una de sus clases. Las actividades descritas a continuación no están en orden específico, y pueden adaptarse para enseñar diferentes tipos de enlaces cohesivos con varios formatos.

b) LENGUA PARA NIVEL MEDIO

Se propone en primer lugar la reflexión sobre la importancia del esquema cognoscitivo de partida en el proceso de comprensión lectora.

Recientes trabajos realizados en ciencias de la educación han puntualizado la necesidad de que la enseñanza comience con una evaluación del conocimiento anterior de los alumnos, especialmente cuando los conceptos que se van a enseñar son puramente racionales. Los docentes deben tratar de conocer las hipótesis de los alumnos, ya que ignorarlas hace que el aprendizaje pueda no ser el esperado.

La comprensión, a la que ya no se la considera un simple desciframiento del sentido de una página impresa, es enfocada como un proceso activo, en el cual los alumnos integran los conocimientos previos con la información del texto, para crear nuevos conocimientos. Los lectores hábiles convocan activamente los conocimientos y experiencias acumulados en su memoria, y los integran simplemente cuando hojean un índice, pero los estudiantes deben recibir instrucción precisa para hacerlo.

Se sugiere la adopción de una estrategia de trabajo en el aula que comprometa a los lectores antes, durante y después de la lectura.

En continuidad con el tema anterior, se desarrollan estrategias de enseñanza destinadas a trabajar activamente estructuras derivadas de la competencia lectora: resumen y toma de notas.

Dos destrezas básicas son fundamentales para considerar que un hablante/oyente o productor y receptor lingüístico ha adquirido un nivel de competencia aceptable en su desempeño comunicativo: la capacidad de seleccionar lo esencial de un texto escrito y la capacidad de ejercer una escucha atenta que le permita recuperar lo esencial de un discurso oral. En suma, las capacidades de resumir y de tomar apuntes o notas.

Como muchos saberes de base, estos dos suelen presuponerse o darse por adquiridos.

El acto de resumir considerado como capacidad cognitiva de base

La performance de resumir implica un triple dominio: lógico, enunciativo y escritural:

- lógico : se trata de poner en perspectiva las diversas informaciones de un texto/discurso y presentar sus reglas de conexión textual;

- **enunciativo** : se trata de reconocer las relaciones entre el texto que se resume y su situación de comunicación para después presentarlo en un nuevo contexto que exige un nuevo modo de enunciación;
- **escritural** : se trata de hacer frente a problemas relacionados con la brevedad del texto y la exigencia de que cada elemento posea un valor informativo riguroso.

Se propone a continuación un programa graduado para la enseñanza-aprendizaje del resumen, organizado en tres fases:

- a) **Objetivo** : Conducir al alumno a resumir -con las mismas palabras- textos breves (más o menos treinta líneas) de contenido informativo explícito, respetando un orden lógico y/o cronológico y cuya comprensión no exija un conocimiento preciso de la situación de enunciación.
- b) **Objetivo** : Conducir al alumno a resumir, respetando reglas de coherencia enunciativa, textos de unas sesenta líneas, de contenido informativo explícito, de orden lógico eventualmente trastocado y cuya comprensión exija un conocimiento preciso de la situación de enunciación.
- c) **Objetivo** : Conducir al alumno a resumir -mediante una paráfrasis personal adaptada al destinatario- textos de por lo menos una centena de líneas que presenten una argumentación, un contenido informativo tanto implícito como explícito y, eventualmente, varios niveles enunciativos o narrativos (diversidad de narradores, etc.).

Se proponen alternativas de abordaje a la toma de notas:

De acuerdo con investigaciones sociolingüísticas (Fayol, *Estudios de lingüística aplicada*, 85/Pratiques, Nro. 59) la capacidad de jerarquizar las informaciones de manera controlada se construye entre los 10 y 14/15 años; debería por lo tanto constituir uno de los objetivos interdisciplinarios de la escuela en el ciclo básico.

Para realizar un apunte sintético, es necesario dominar a la vez:

- el contenido nocional (física, historia...)
- la lengua.

La toma de apuntes requiere además operaciones de reducción de un texto.

- La regla de supresión generalmente se aplica. A esto ayuda empezar con textos de clara estructuración.
- La regla de integración.
- La regla de generalización. Ejemplo: gato, perro, gallina: animales domésticos.
- La regla de construcción : se refiere al sentido global del texto.

El módulo propone finalmente la integración de contenidos discursivos y gramaticales según el enfoque propuesto por Zayas.

Frecuentemente, los docentes de Lengua y Literatura se enfrentan con verdaderas disyuntivas en la enseñanza. Por un lado, las modernas tendencias en la disciplina privilegian el trabajo con unidades amplias: se considera que lo útil y provechoso es que los alumnos aprendan a leer y escribir textos de vigencia social y que lo hagan con claridad y adecuación. Por otro lado, los profesores saben que también es necesaria la sistematización de contenidos gramaticales y normativos para que los alumnos adquieran formas de control o "monitoreo" de sus propias producciones. En muchos casos, la estrategia adoptada por los docentes consiste en separar ambos tipos de contenidos.

Una de las cuestiones centrales de la didáctica de la lengua es determinar el lugar de la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza-aprendizaje de la composición e interpretación de textos. Esta cuestión se puede formular desde varias perspectivas complementarias:

- a) Qué contenidos gramaticales han de figurar en el currículo, no según el criterio de su legitimación por las ciencias del lenguaje, sino por su pertinencia para la adquisición y desarrollo de un saber práctico en el terreno de la producción e interpretación de la diversidad de los discursos.
- b) Cómo se secuencian estos contenidos a lo largo de los ciclos y cursos de una etapa educativa, teniendo en cuenta que como eje de la secuenciación se han de tomar los procesos discursivos y no los conocimientos aportados por las disciplinas lingüísticas.
- c) Cómo se articulan estos contenidos dentro de las secuencias didácticas organizadas en torno a actividades de composición e interpretación de textos.

Al primero de estos tres aspectos del problema dan respuesta los nuevos currículos en su primer nivel de

concreción. El segundo de los puntos de vista señalados se ha de resolver, en sus aspectos más concretos, dentro de los proyectos curriculares específicos para determinados contextos educativos. La tercera dimensión del problema atañe a la planificación de las secuencias de actividades y a su desarrollo en el aula.

La intervención didáctica en el tercero de estos niveles es decisiva, por ser el más próximo a los problemas que se han de ir resolviendo en la práctica diaria. En este nivel, al profesor se le plantea cómo orientar la reflexión gramatical para que los alumnos aprendan a utilizar determinadas unidades lingüísticas que intervienen en la coherencia y cohesión de los textos, así como en la construcción gramaticalmente aceptable de las oraciones. La actuación pedagógica en este terreno exige, por un lado, que el profesor recurra a los conocimientos que aporta la lingüística acerca de los mecanismos que organizan los textos en sus niveles pragmático, semántico y morfosintáctico; pero, por otro lado, es necesario que estos conocimientos teóricos disponibles se traduzcan en instrumentos didácticos, es decir, en ayudas para orientar la reflexión de los alumnos sobre sus propios textos -así como sobre los textos de referencia- a lo largo del proceso de composición, especialmente en la operación de revisión.

Adjunto a este informe, la experta envía un ejemplar de cada módulo de perfeccionamiento docente.