



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO
SECRETARÍA DE
POSGRADO



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CÁTEDRA TEORÍA Y

CRÍTICA LITERARIA

PERTENECIENTE A LA CARRERA DE LETRAS

Alumno: Pablo Norberto Doti López.

Tutor: Darío Navarra

Mendoza, 2022



Índice

Introducción a un nuevo modo de mirar la enseñanza	3
Mar co institucional.....	5
Fundamentación pedagógica	12
Justificación	16
Contenidos	22
Itinerario de prácticas de aprendizaje.....	28
Mapa de prácticas	28
Prácticas	31
Práctica I	31
Práctica II	41
Práctica III.....	50
Propuesta de evaluación de los aprendizajes	59
Propuesta de evaluación para Teoría y crítica literaria.....	60
Propuesta de extensión universitaria	65
Propuesta de investigación pedagógica.....	70
Conclusiones	84
Bibliografía	86



Introducción a un nuevo modo de mirar la enseñanza

Es indiscutible que genera vértigo comenzar nuevas experiencias y, excepto que ya se esté muy alienado por la hegemonía del consumo y el miedo a lo nuevo, el ser de naturaleza gris siempre debe ser bien dispuesto a transitar nuevas sendas que lo desarrollen como persona. Tal es el resultado de mi tránsito por la Especialización en Docencia Universitaria (ESDU) y que incita la propuesta pedagógica presentada en las siguientes páginas. El objetivo es acompañar y promover los aprendizajes de la comunidad de estudiantes de la carrera de Letras, propiamente en la materia Teoría y Crítica Literaria, en la que me desempeño como jefe de trabajos prácticos (JTP).

En efecto, acá estoy, dos años y medio después de haber comenzado la senda de la ESDU, arribando al extremo de la carrera. Soy una persona diferente a la que comenzó. He adquirido nuevos conceptos y herramientas que me han permitido reflexionar y reformular tanto mis prácticas como el modo de concebir a la docencia universitaria.

Voy a hacer una confesión: dando clases en el nivel superior descubrí que es una actividad en sumo agradable, no solo porque puedo hablar e intercambiar acerca de temáticas que me encantan, como lo es la Literatura, sino también porque posibilita el contacto con muchas subjetividades que desean y buscan desarrollarse. Entonces me empecé a interesar más por la educación y sus vericuetos. En consecuencia y con la clara noción de aprovechar las posibilidades que el trabajo en la facultad da y de entender que es necesario formarse; me movió esa curiosidad pedagógica del cómo que se ha ido asentando en mí a lo largo de los años, y ella me consintió emprender este camino. Hoy quiero compartir con ustedes, amables lectores, los resultados de mi experiencia educativa. Pero antes, como es formalidad, me presento:

Me llamo Pablo Norberto Doti López, soy profesor en Letras, egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Desde el año dos mil dieciocho, me desempeño como JTP en Teoría y crítica literaria (denominada Metodología y Análisis de Textos en el plan de



estudios anterior), un espacio obligatorio correspondiente al segundo semestre del primer año de la carrera de Letras de la UNCuyo, según las ordenanzas 051 y 052, que corresponden al nuevo diseño curricular.

Respecto a la presente propuesta, cabe aclarar que el contenido está organizado en capítulos que pretenden abarcar los diferentes matices de una realidad compleja. Propongo un camino que comienza con la fundamentación de las ideas que orientan mi propuesta, la descripción del espacio curricular, de los estudiantes, los contenidos y las estrategias para trabajarlos durante las clases, su evaluación, la articulación de esas prácticas con la Extensión universitaria y, finalmente, una propuesta de investigación en el campo de la docencia universitaria. El fin de este trabajo es dejar un testimonio que pueda tanto reflejar fielmente el proceso de desarrollo personal que implicó para mí la ESDU, como retroalimentar el círculo social de la práctica docente, permitiendo que otros potenciales lectores puedan reflexionar, acordar o disentir con esta mirada. Parcial, incompleta y subjetiva, seguramente, pero también necesaria, como todas las observaciones y enfoques que sobre un fenómeno podamos realizar.

Bienvenidos a mi TFI.



Marco institucional

El siguiente escrito, como comenté unos párrafos más arriba, es una propuesta pedagógica para estudiar algunos temas del espacio Teoría y Crítica Literaria. El mismo se desarrolla en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) que se corresponden, para la licenciatura, en la Ordenanza 051 y, para el profesorado, en la 052, respectivamente.

Voy a comenzar este apartado aislándome de la descripción institucional, si bien unos renglones más adelante lo expongo. Pero para empezar me gustaría contar qué es para mí la universidad. Pienso que este espacio es instigador de la capacidad de autogestión del conocimiento. Tal cualidad estimula la autopercepción positiva, hecho que incrementa la satisfacción personal. Por otro lado, la dimensión social se relaciona con la anterior y hace referencia a las cargas simbólicas, a nivel tanto de percepción como de posibilidades concretas, que brinda el hecho de poseer una carrera universitaria dentro de la sociedad.

La Universidad Nacional de Cuyo se fundó el 21 de marzo de 1939. Nació por el decreto N° 26971 del presidente Ramón Ortiz. Una de las primeras facultades en abrirse fue la de Filosofía y Letras. Universidad y Facultad comparten, entonces, el mismo origen y tienen la misma antigüedad. De hecho, en el 2019 celebramos los ochenta años. Se destinó algunos viernes mensuales para hacer la noche dedicada a cada una de las carreras. Yo tuve el inmenso honor y alegría de actuar con Pistola & Los Mugrientos, banda en la que militaba por aquellos años tocando el bajo; en la noche de las Letras. Ochenta años no es poco, para nada. Sin embargo, su creación podría haber sido anterior. Marianel Falconer y Osvaldo Gallardo cuentan, y los cito:



La Universidad Nacional de Cuyo nació en tiempos neoconservadores, pero no era una idea nueva, en 1921 – y nuevamente en 1924, 1929 y 1932 – se habían presentado proyectos para el establecimiento de una universidad en Cuyo y particularmente en Mendoza. Un antecedente de la misma es la Universidad Popular de Mendoza impulsada y fundada por iniciativa estudiantil en los años 20¹.

La iniciativa de la población no bastó para concretar el proyecto sin embargo tornó realidad unos años después. Desde entonces la creación de universidades fue conformado una lógica transversal, más allá de las políticas particulares de cada gestión de gobierno.

El primer decano de FFyL fue Edmundo Correas. En sus orígenes, la Facultad contó con los departamentos de Filosofía, Literatura, Historia y Geografía e Historia especializada en Argentina y América. Ya en aquellos días existían las carreras de Profesor y Doctor. A lo largo de los años fue creciendo en forma constante al incrementar su oferta educativa.

La primera sede estuvo en pleno centro de Mendoza, en el edificio de la escuela Arístides Villanueva, ubicado en la calle Rivadavia, con salidas a 9 de julio y Sarmiento. El inmueble, lamentablemente desaparecido ya, tenía, según cuenta Gloria Rivero de Videla:

*(...) estilo de los edificios públicos de comienzos del siglo XX:
amplios patios –el del ombú y el del naranjo y la higuera,
con largas y soleadas galerías y altos techos. El frente
tenía un marco de columnas sobre las que se apoyaba un*

¹Varios. (2009) Universidad Nacional de Cuyo, 70 años. Reflexiones, testimonios e imágenes. Mendoza. EDIUNC. Pag.12.



*clásico frontón.*²

En 1952 la Facultad de Filosofía y Letras se traslada a la calle Las Heras 430. Era una casona antigua. Tenía dos halls centrales y un gran patio jardín. Entre los frondosos árboles dicen que había un palto. Además, tenía algunos bancos y una estatua de Platón que actualmente está en el edificio del parque General San Martín.

En 1955, con la dictadura militar autodenominada Revolución Libertadora hubo cambios en la lógica funcional de la facultad consonantes con el contexto nacional y provincial. Se forzó un cambio de autoridades y se removió gente de sus cargos. En ese contexto, hacia 1970 la FFyL se traslada al predio universitario. El decano de ese periodo fue el tristemente célebre Orlando Nallin. Personaje polémico todavía en mis años como estudiante. Dice al respecto de esta etapa, Gloria Videla:

*(...) drástico cambio político nacional que significó la Revolución libertadora de 1955, es decir el fin del primer peronismo. El hecho nacional significó para la Facultad cambio de autoridades, de estilo de convivencia y redundó en una gran actividad estudiantil. Los estudiantes nos involucramos en la nueva etapa sintiéndonos muy protagónicos. Nos agrupábamos en dos Centros: el CEFYL y el Centro de Humanidades, ambos muy activos tras sus propias concepciones de la vida universitaria.*³

Claro que, como toda práctica social de esta índole, la experiencia depende de quién opine al respecto, porque, en el caso del artículo “Intervenciones militares. Una mirada desde

²Videla de Rivero, Gloria. Algunos recuerdos de la Facultad de filosofía y letras en el setenta aniversario, de su creación. En: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5308/recuerdoscreffylrivero.pdf

³ Ibidem.



cuatro trayectorias académicas en la Universidad Nacional de Cuyo” de Marianel Falconer y Osvaldo Gallardo se dice:

La política universitaria de Perón fue complementaria a la política industrialista del gobierno. Es con estos fines que se eliminó los aranceles, se otorgó gran cantidad de becas, se aumentó el presupuesto y se eliminó el examen de ingreso, con lo que la matrícula universitaria conoció una expansión inédita.

Es probable que las diversas opiniones se deban a dos concepciones opuestas de la docencia. Mientras que en el artículo de Videla se pone como fin último la excelencia en la educación intelectual (aunque se critica la ponderación de las carreras de posgrado) en el de los autores recién citados se celebra la posibilidad de la accesibilidad irrestricta al ámbito universitario.

En el informe surgido de la evaluación externa realizada por la CONEAU en 2016, la UNC está compuesta por trece unidades académicas, de las cuales doce son Facultades y uno es el Instituto Balseiro, que ofrecen carreras de pregrado, grado y posgrado. Además, cuenta con el Instituto Tecnológico Universitario (ITU). El mismo está distribuido en toda la provincia y tiene carreras cortas de profesionalización para personal de empresas; y el Instituto Universitario de Seguridad Pública (IUSP), con sede en Mendoza.

En los últimos años el edificio de FFyL se amplió con una nueva ala. Se reubicó el buffet y se incrementaron la cantidad de aulas. Para mí es ese un gran augurio de la buena salud de la Facultad en general y de la carrera de Letras en especial, que venía diezmada.

Respecto a los estudiantes y al modo en que se encara la formación académica prevalece la mirada exigente. Y no me parece que esté mal, aunque hay que definir qué es para la comunidad universitaria la “exigencia”. Según Gloria Videla:



Se exigía mucho a los alumnos, recuerdo un examen parcial en el que debían traer una cincuentena de poemas de Juan Ramón Giménez analizados, y en el momento elegíamos uno de ellos para que volcaran el análisis por escrito. Las lecturas eran largas (...) y la bibliografía auxiliar, exhaustiva.⁴

La facultad de filosofía y letras es una institución que tiene una comunidad docente que supera los 450 profesores, más de 110 personal administrativos, 2800 alumnos de grado y de pregrado, más de 950 alumnos de posgrado, 3500 alumnos de los cursos de políticas lingüísticas. También cuenta con una cantidad muy significativa de participantes en extensión que se traducen en innumerables actividades: Simposios nacionales e internacionales, cursos de capacitación, perfeccionamiento y formación continua. Tiene 22 carreras de grado y pregrado, Ciclo de Conocimiento Básico en Lenguas, 8 doctorados, 4 maestrías y 2 especializaciones. Esta unidad académica marca presencia con su oferta no solo en la sede central, sino también en los departamentos de San Rafael, Gral. Alvear, Tupungato, San Martín, Rivadavia, Lavalle y Junín. Además, con la creación de las carreras de licenciatura en Turismo y Arqueología, la facultad propició nuevos perfiles profesionales, amén de poner una carrera de grado que, en la provincia es muy requerida como Turismo.

Propiamente, en lo relacionado con Teoría y crítica literaria, la materia en la cual trabajo, les cuento que se comenzó a dictar en el segundo semestre de 2018 y que ha sido creada a partir de la renovación del currículo, que concluyó en 2017 luego de un profundo proceso de trabajo por comisiones de los claustros docente y estudiantil. El nuevo plan intenta saldar problemáticas que se señalaban en el anterior. Para enmarcar la propuesta, considero

⁴ Op. Cit.



importante y necesario destacar dos puntos fundamentales acerca del contexto institucional del que surgió y se aplicó el nuevo plan, ya que fueron los temas de mayor discusión:

1) Sobre la naturaleza de la carrera: La coexistencia dentro de la misma carrera de dos grandes áreas disciplinares que no necesariamente deben estudiarse junta: literatura y lingüística. La discusión giró en torno a si deberían ser dos carreras independientes. Después de la modificación curricular, se concluyó mantener la división por áreas, pero se definió más. Así quedaron cuatro grandes grupos: el área de la formación general, el área de la formación disciplinar, el área de la formación pedagógica y la práctica profesional docente (PPT), en el caso de los profesorados; para la Licenciatura se cambia el área pedagógica por el área de formación específica.

2) Sobre el currículo de estudio anterior (ord, 017 y 018): Desde que sucedió la actualización curricular anterior, se viene sosteniendo que el plan anterior al 97 había sido mejor porque, supuestamente, proveía de una formación más completa que las sucesivas modificaciones que se fueron aprobando.

Al mismo tiempo, y aunque parezca contradictorio, la comunidad de la carrera era consciente de la necesidad de actualización urgente y reclamaba cambios profundos. El nuevo currículo representa una refuncionalización respecto del que estuvo en vigencia antes. Particularmente, opino que el nuevo plan ha permitido poner nuestro currículo en alineación con lo que está sucediendo en otras universidades del país y del continente.

Otro aspecto que no quiero dejar de señalar, porque me parece fundamental para comprender mi propuesta es que, históricamente, se ha privilegiado el profesorado dejando de lado que uno de los principios básicos de la carrera es formar investigadores. Señalo este punto porque constituye uno de los ejes identitarios del habitus específico de la carrera universitaria en Letras: en el campo de las humanidades, solamente la universidad tiene carreras de formación de investigadores, por lo que resulta una gran incoherencia y una falta muy importante no hacerlo desde las aulas. Esta contradicción es una de las más criticables



entre lo que estaba expresado en los objetivos curriculares del plan anterior y lo que efectivamente sucedía durante los estudios.

El éxito de los nuevos planes estará sometido a la consideración de las trayectorias de las y los estudiantes y, a su vez, ese factor será determinante para que las facultades logren seguir descubriendo su rol, que surgirá siempre del consenso entre las expectativas institucionales basadas en la tradición y la realidad de las personas que se incorporan cada año.

Concretar los objetivos propuestos implica pensar la institución como un todo. Para ello es capital acondicionar los canales de comunicación. Cabe aclarar que la facultad viene trabajando la comunicación desde hace tiempo y que, en esta coyuntura, debe ensamblarse con la implementación de los nuevos planes.



Fundamentación pedagógica

La pedagogía es concebida, de acuerdo al marco teórico que manejamos en la especialización, desde el ángulo de las relaciones humanas y de la comunicación. En la concepción de la educación como un proceder de “enseñanza-aprendizaje” cuyo fin es incorporar contenidos conceptuales no aparece la idea de la educación como un acto dirigido a provocar procesos que impliquen sí un saber, pero también un saber hacer y un saber ser (Prieto Castillo). En este sentido concebir el hecho educativo como un acompañamiento para el desarrollo personal significa, según colijo, el respeto por los umbrales particulares de la comunidad estudiantil de Teoría y Crítica literaria, así como también significa comunicar en el sentido de estrechar vínculos que permitan estudiar y aplicar las diversas teorías y modelos que en la materia se ofrecen como contenido conceptual en una lógica que se constituya en experiencias pedagógicas significativas. Aprendizajes que encajen en los procesos de desarrollo y aumenten la capacidad de aprender de las y los estudiantes. La realidad del encuentro pedagógico consiste en el esfuerzo por articular procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Los factores externos, como el contexto situacional, el lingüístico y las particularidades de cada estudiante inciden. Así, construyen su propio significado en negociación con los enseñados por la universidad. En consecuencia, es responsabilidad de la enseñanza universitaria funcionar en términos de estrategias de negociación de significados y en base al establecimiento de relaciones dialógicas. Cada una de estas variables se expresa de modo concreto en el currículum de la materia. En efecto, y retomando la definición de Alicia de Villaba de currículum, como la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, propongo interpretar a la enseñanza universitaria como un proceso colaborativo, orientado a deconstruir la mirada adultocentrista que consiste en suponer que el estudiante debe aprender del profesor a través de un proceso de absorción de contenidos en donde el docente cumple el rol central del hecho educativo.



Para arribar a mi propuesta, un primer paso es definir los sentidos, los “educar para” de acuerdo a la propuesta de Prieto Castillo⁵. La educación es un hecho muy complejo, uno de los más importantes y necesarios para la vida de una persona. Lo educativo, en tanto actividad humana fundante y fundamental, solo puede ser captado en su hipercomplejidad. Es decir, abordando la multiplicidad de factores que confluyen en su configuración. Quebrar el adultocentrismo significa también reconocer y respetar los umbrales personales de acercamiento y alejamiento con la comunidad estudiantil, ya que tanto la excesiva comunicación como el demasiado silencio pueden implicar la entropía entre docente y estudiantes. De aquí se desprende, también, la necesidad de tener presentes las instancias de aprendizaje⁶ para edificar los sentidos pedagógicos. Otro de los aspectos capitales que es necesario dilucidar y que las teorías psicológicas se han abocado a resolver en los últimos años es la articulación entre los procesos afectivos y los procesos cognitivos. Según Piaget, estos últimos, son estructuras de asimilación que permiten la comprensión del mundo y por lo tanto su conocimiento. Así, el conocer es resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto. A esta diada, Piaget agrega el concepto de equilibrio, que es la válvula reguladora entre ambos. Nosotros, en la cátedra, trabajamos en la construcción del conocimiento desde la interacción de las diferentes instancias del circuito de comunicación literaria (EvenZohar, 1979), en especial las referidas a los materiales, los medios y las tecnologías, con las y los estudiantes mediante propuestas de investigación, comprensión y producción, como desarrollo más adelante, en las actividades. Recapitulando, los educar para están orientados a establecer dinámicas de intercambio que permitan establecer un equilibrio autorregularle y observable, por parte del docente. Amén de generar desarrollo en pos de un saber y un saber hacer en tanto los entendemos como el abordaje de los textos literarios y los diversos asedios

⁵ Prieto Castillo define los siguientes “educar para”: el goce, para uno mismo, para comprender, para la incertidumbre, para la significación, para la expresión, para la complejidad y para la apropiación de la historia y la cultura. En: Prieto Castillo, Daniel. “En torno a las experiencias pedagógicas decisivas”.

⁶ Siguiendo a nuestro autor de cabecera, las instancias de aprendizaje que nombra son: con la institución, con el educador, con uno mismo, con el grupo y con los materiales, medios y tecnologías.



que mediante las distintas escuelas y modelos que les propiciamos; pueden realizar efectivamente.

Vigotsky propone una teoría totalmente nueva respecto a los que hasta el momento se venía sosteniendo desde el Coeficiente Intelectual y la psicometría porque se refiere a la modificabilidad. Esto es la capacidad de poder desarrollarse dada por el aprovechamiento de la ayuda externa. Lo llama “salto”. Y es el recorrido de este salto, la distancia de un extremo al otro, a lo que llama Zona de Desarrollo Próximo⁷ (ZDP). En esta zona el individuo se podrá desarrollar siempre y cuando tenga una mediación. Luego, es comprensible que desde la labor docente resulte fundamental propiciar ZDP para que, en términos de Ausubel, haya un aprendizaje significativo⁸. En Teoría y Crítica Literaria las ZDP que se buscan desarrollar son las referidas a la capacidad de interpretar un texto literario, de acuerdo a determinadas condiciones socio-económicas, determinadas, además, por la mirada particular de un crítico literario.

Para que los aprendizajes significativos se produzcan han de darse tres condiciones a saber:

1. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, es decir, ganas de aprender.

2. Verificación de los conocimientos previos de las y los estudiantes.

⁷Según Lev Vygotski: lo que denominamos la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero (133).

⁸ En contraposición al aprendizaje significativo, Ausubel, plantea la existencia del aprendizaje mecánico. Ambos tipos de aprendizajes son los extremos de una dimensión, más que constituir dos concepciones antitéticas, ya que habitualmente nos movemos entre una y otra. Lo mismo sucede con la dimensión aprendizaje por recepción/ aprendizaje por descubrimiento, perspectiva distinta de análisis del mismo proceso cognitivo de aprender.



3. Presentación de un material significativo, lo cual requiere, por una parte, que tenga sentido lógico para que pueda ser relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores apropiados, que permitan la interacción.

Cuando un material tiene significado lógico y existe una predisposición para aprender se logra producir un significado psicológico. Lo medular de la teoría del aprendizaje significativo es que se centra y opera en dos ejes: la estructura cognitiva de aprendizaje del estudiante y el entorno de aprendizaje, por un lado y por el otro, en los materiales facilitadores del aprendizaje. Teoría y Crítica Literaria está diseñada curricularmente como un curso teórico-práctico, uno de los principales objetivos de enseñanza es generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y sus propios supuestos personales y lograr una sistematización que permita operar sobre los textos literarios con herramientas que validen el comentario literario.

Tales condiciones son las necesarias para producir un aprendizaje significativo que, pretendo vehementemente, se refleje en prácticas pedagógicas decisivas. Además, para generar ZDP, es importante aprovechar las ideas previas de los estudiantes, para luego incorporar nuevos paradigmas de interpretación, más flexibles y aplicados específicamente a la crítica literaria porque de lo que se trata, en definitiva, es de acompañar a los estudiantes en un desarrollo personal que les permita convertir sus conocimientos previos no científicos en conocimientos discursivos organizados, sistemáticos y científicos.



Justificación

Uno de los desafíos que encuentro dando clases en el Nivel Superior es que requiere, por parte de las y los docentes, una profunda y reflexiva apropiación de los contenidos conceptuales y de modos de enseñar esos contenidos que sean adecuados y, lo fundamental, efectivos a los fines que se buscan. En el caso puntual de esta propuesta de acompañamiento pedagógico, el propiciar a las y los estudiantes, herramientas válidas para realizar y validar el comentario literario. Es que tengo presente, de acuerdo a lo propuesto por Mario Carretero y José León Gascón, que las y los estudiantes en edad de la universidad pueden desarrollar operaciones formales. Tales operaciones, como sabemos, constituyen el último estadio del desarrollo intelectual. Es decir que se trata de un pensamiento similar en sus rasgos al pensamiento adulto. Tal conocimiento me ha generado dos sensaciones, por un lado, ansiedad por darme cuenta de todo lo que no sé y, por otro, un vértigo que me impele a esforzarme por aprender para enseñar.

Quienes acceden a la facultad provienen, en su mayoría, de los sectores medios y altos. Los estratos sociales medio bajos y bajos que ingresan son los que poseen algún capital cultural que los habilita al acceso de becas. Cabe aclarar, al momento de describir a las y los estudiantes, que es necesario tener presente que no siempre están dispuestos o preparados para llevar adelante los diversos tipos de operaciones que se les presentan, por lo que hay que considerar la complejidad para alcanzar los objetivos y la multiplicidad de factores, para poder promover desarrollo en las personas. En la cátedra observamos cotidianamente una dificultad muy marcada en lo referido a modificar supuestos con los que muchas y muchos estudiantes llegan al aula. Siguiendo a María Cristina Davini, es importante tener presente que la capacidad de reformular conceptos debe ser entrenada:

La flexibilidad conceptual y el pensamiento crítico no solo se desarrollan cuestionando las propias ideas o supuestos. También implican



el análisis crítico del conocimiento mismo que se enseña y se estudia, evitando la visión del conocimiento teórico o científico como algo cerrado, estático, neutro o descontextualizado (56).

Ergo, la propuesta se erige con el espíritu del seminario o taller, no solo porque es esa la denominación curricular de Teoría y Crítica Literaria sino también porque al ser su objetivo sistematizar herramientas operativas para realizar comentarios y crítica literaria, es básico practicar el análisis textual. Fomentar el hábito analítico es un saber hacer fundamental para el perfil del egresado de Letras.

En la página web de la facultad se pueden encontrar las ordenanzas de los planes de estudios vigentes (Ordenanza 027, de Letras y 028 de la Licenciatura). Dato necesario para ubicar Teoría y Crítica Literaria dentro de la estructura vigente. En el nuevo diseño se han especificado más los campos del saber que la formación de grado conlleva. Las áreas son formación general, formación disciplinar, formación pedagógica, práctica profesional docente y electivas. Se trabajan de forma transversal y se dividen en dos ciclos, el básico y el orientado. Cada ciclo, además, comprende espacios obligatorios, optativos y electivos. Los principios que sostienen esta propuesta curricular son la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la regionalización; tres aspectos que considero muy provechosos para mediar con toda la cultura. En el ciclo básico se dan los fundamentos de las áreas de conocimiento (Literatura, Lingüística, Cultura-Lengua clásica y pedagogía) y las herramientas conceptuales para abordarlas. Especificando, Teoría y Crítica Literaria se ubica en el ciclo básico. Se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año y pertenece al área de la formación disciplinar. Por eso es un espacio de cursado obligatorio. Comparte y profundiza contenidos de Fundamentos de la Literatura y Semiótica, ambas también de la formación disciplinar y se continúa en Teoría y Crítica Literaria II, Literatura Comparada y todas las Literaturas. Es este el contexto en el que se desarrolla el espacio curricular en el cual ejerzo la docencia universitaria y en el cual se aspira, según se especifica en nuestro programa, a



satisfacer demandas vinculadas con la formación personal, social, cultural y profesional del profesor y del licenciado en Letras. En relación a tales demandas, interesa destacar el papel del espacio curricular para adquirir capacidades científicas, relativas al análisis literario. Sin duda, es tarea fundamental desarrollar en las y los estudiantes la habilidad de comprender los debates científico-académicos que se dan en el campo de la teoría; producir conocimiento para ser partícipe de esos debates y articular la formación teórica con la resolución de problemas, en una dialéctica constante entre ambos aspectos que se complementan y retroalimentan. En este sentido, la formación que aporta Teoría y Crítica Literaria es esencial para desarrollar un pensamiento crítico/teórico del hecho literario, lo cual era una de las carencias más acentuadas en los currículos anteriores. En efecto, la crítica literaria supone la adopción de parámetros teóricos sobre los que legitima un modo de comprender lo literario y una terminología específica para su manifestación, aspecto que responde a una concepción más moderna de los estudios que no era contemplada hasta la renovación del currículo. Por otro lado, pero en el mismo sentido, que la materia esté en primer año es una ventaja en tanto los estudiantes comienzan a relacionarse con esas teorías y con esas prácticas desde el comienzo de sus estudios superiores porque el programa, al modo de lo propuesto por Prieto Castillo, tiene un espíritu seminarizado ya que se basa en el conocimiento y la práctica de varios de las escuelas y teorías críticas que pueden aplicarse a los textos literarios. Amén de proponer la investigación y la lectura crítica como ejercicios principales para el asedio crítico.

En lo concerniente a la concreción cierta del hecho educativo, el suceso suele darse, grosso modo, con grupos de estudiantes de alrededor de cien o ciento veinte inscriptos, aunque la cursan efectivamente por año unos ochenta o noventa estudiantes, casi todos recién ingresados que se encuentran transitando el segundo semestre de su carrera universitaria. En el pasado año de 2021, de ciento veinticuatro matriculados en el aula virtual, la cursaron ochenta. La gran mayoría lo hace por primera vez y comienza el espacio esperando encontrar herramientas operativas que le permitan analizar los textos con mayor profundidad. Cabe



aclarar, además, que tenemos un número escueto de recursantes. Voy a citar una afirmación que hace mi colega y compañero de cátedra, el Dr. Diego Niemetz, en su TFI⁹:

Ahora bien, y sin ánimo de impulsar una visión pesimista del estudiantado, no puedo dejar de señalar que resulta desalentadora la perspectiva pragmática e interesada con que muchos de los estudiantes encaran materias como Teoría y crítica literaria: algunos de ellos solamente pretenden aprobar, sin desarrollar un aprendizaje significativo e, incluso, sin tratar de avanzar sobre la lógica general del programa. En otras palabras, lo que observo es un grado muy elevado de pasividad intelectual, con la que los estudiantes se amoldan al discurso que ellos piensan que es el indicado para acreditar el espacio curricular. Esto trae aparejado, como consecuencia, que los intentos por motivar un pensamiento crítico sean, muchas veces, infructuosos.

Coincido en la apreciación de mi colega. Creo que hay hábitos instaurados que reproducen una lógica dañina para el desarrollo de las capacidades. Piaget afirma que se aprende interactuando con los objetos. La comunidad estudiantil que pulula en estos días, y de acuerdo a las investigaciones que realizamos en el Módulo II de la ESDU, se caracterizan porque están cerrando la etapa de los cambios físicos y vienen con un bagaje de habitus que comprende modos de interacción, en varios aspectos, muy diferentes a los que conocí cuando era estudiante. Propiamente, la interacción con productos de la tecnología digital inevitablemente ha instaurado nuevos modos de relacionarse. La gran característica de la juventud contemporánea es la instantaneidad.

Ahora bien, considero que contamos con recursos como cátedra (y también como carrera, en Letras), para revertir y explotar, dependiendo del contexto pedagógico, en gran medida, esos hábitos. Y es en este sentido hacia el cual he tratado de orientar las presentes

⁹Niemetz, Diego. TFI. Especialización en Docencia Universitaria.



propuestas de trabajo: en generar experiencias pedagógicas decisivas que impliquen un acercamiento conceptual y empírico al ejercicio de la crítica literaria. Y si bien, como les comenté unos párrafos más arriba, me genera vértigo la noción de cuánto me falta, haber comprendido en qué estadio mental están las y los estudiantes universitarios, ser consciente del excelente equipo de cátedra que me acompaña y conocer *in situ* el problema que señala mi colega Diego Niemetz; justifica, en gran medida, proponer la presente serie de secuencias didácticas.

Respecto a la cátedra, el titular actual – recién concursado - es el Dr. Gustavo Zonana, la Dra. Dolly Sales es la profesora asociada y el Dr. Diego Niemetz – también recién concursado – es el adjunto. Yo me desempeño como JTP. Ingresé hace dos años y medio, justo con el cambio de planes, de hecho, por eso se produjo el lugar que hoy ocupo, al pasar la materia a primer año, el número de estudiantes se incrementó, suceso que motivo la creación de mi puesto.

Teoría y Crítica literaria, en lo referido a su cursado, regularidad y evaluación, se cursa los lunes virtualmente de 9:00 a 11:00 y, presencialmente, los días miércoles de 10 a 11:45 hs. Cabe aclarar que, según lo determinado en la ordenanza 01/2013 cd, en el apartado 1.4 referido a la “regularidad de las materias” y, específicamente en el inciso 1.4.1, la asistencia a clases no es una condición para obtener la regularidad de la materia. De acuerdo a lo estipulado por la misma ordenanza, se ha establecido que la regularidad de Teoría y Crítica literaria se consigue aprobando el 75% de los trabajos prácticos (tres de cuatro) y un parcial o su recuperatorio. La evaluación final consiste en un examen integrador, que implica un coloquio en la mesa examinadora, donde se abordan temas teóricos y prácticos. En caso de que no se logre acceder a la condición de regular, y atendiendo a la reglamentación que establece que en ese caso debe elaborarse un régimen específico para su evaluación, antes del coloquio el estudiante deberá pasar un examen escrito de carácter eliminatorio.

El último recurso que utilizamos, tanto porque lo expresa la Ley de Educación Superior Nacional 26.306 (2003) como porque la universidad la provee, es el aula virtual



que, dicho sea de paso, de acuerdo con lo dispuesto en la Ord. 045/19 CD se corresponde a un 25% de las horas asignadas al espacio curricular. El espacio virtual cumple, según consta en programa, con las siguientes funciones: dictado de clases, comunicación, disposición de información (programas, presentaciones ppt de la cátedra, artículos de acceso libre), asistencia tutorial de estudiantes (acompañamiento a partir de preguntas o dudas que surjan durante el desarrollo de las clases). Además, los cuatro trabajos prácticos se realizan a través del aula virtual. Para el parcial y el recuperatorio, en cambio, se utiliza la presencialidad.

En las páginas que siguen, en fin, desarrollo una propuesta pedagógica para Teoría y Crítica Literaria que busca trabajar con toda la cultura a partir del nuevo currículo.



Contenidos

Como ya quedó consignado en los apartados precedentes, la materia en la que me desempeño como JTP se ubica, dentro de los planes surgidos a partir de las ordenanzas 051 (licenciatura) y 052 (profesorado), en el campo de formación básica disciplinar. En consecuencia, su cursado es obligatorio. Teoría y Crítica Literaria se articula de forma horizontal con “Fundamentos de los estudios literarios” que se dicta en el primer semestre y con “Metodología de la Investigación en Letras”. Ambas del campo de formación básica disciplinar y con “Historia cultural y literaria” del campo de la formación general. Cabe agregar que también se articula verticalmente con todas las literaturas modernas y con “Semiótica” y “Teoría literaria II”. Nuestra materia, como su nombre lo indica, aborda las problemáticas generales de la crítica y las teorías literarias.

En lo referido a su objeto de estudio, se establece la distinción con la “Crítica literaria”, que es entendida como una disciplina de carácter analítico que se aplica a una obra en particular o a un conjunto de obras de un autor, una época o un género (Garrido. 2000, p. 34). Si bien en la actualidad la distinción entre Teoría y Crítica literaria, tal como la planteaban Wellek y Warren en su libro Teoría literaria (1949), es cuestionada porque reduce y quita especificidad a la complejidad de los estudios literarios. Además, tal distinción puede colocar en un lugar de conocimiento auxiliar a la teoría. Con todo, mantenemos la diferenciación en el programa de la materia por dos motivos: primero, porque ya está asentada en la denominación del espacio curricular en el plan de estudios y segundo, porque mediante tal conceptualización se intenta construir un horizonte básico de formación. Cabe aclarar en otros espacios curriculares las conceptualizaciones propuestas pueden ser ampliadas o cuestionadas. En el desarrollo del taller se enfatiza de manera permanente la interrelación de ambos conceptos. Propiamente, desde el enfoque adoptado, “Teoría” y “Crítica” se entienden como aspectos inherentes al circuito de la comunicación literaria porque operan en la determinación de lo literario en un contexto específico y se ponen en



juego toda vez que se escribe, o se lee, se enseña, investiga o difunde. En efecto, el trabajo con los estudiantes está dirigido a profundizar los conocimientos estudiados en “Fundamentos de los estudios literarios”. Aspira a exhibir el aporte de la teoría al análisis de todo el circuito de la comunicación literaria. Se plantea como una herramienta para desnaturalizar lugares comunes y preconceptos acerca de la literatura, pero también para abordar con mayor rigor tanto en la investigación como en el de la docencia el estudio de una obra o de un conjunto de obras, su producción y su circulación.

Respecto a los contenidos, los mínimos que aparecen en las ordenanzas 027/2017 CS y 028/2017 CS de creación del plan de estudios, son:

- La interpretación de los textos literarios y su especificidad.
- El análisis de textos literarios en diferentes contextos: investigativo, docente, de divulgación y promoción.
- La fundamentación del análisis literario en relación con las teorías de la literatura.
- Conocimiento y manejo de herramientas metodológicas para el análisis de textos literarios de acuerdo con sus distintos géneros.

En las mismas ordenanzas se acuerdan las expectativas de logro, que consigno acá:

- Capacidad para identificar los procesos y las estrategias inherentes a la interpretación de textos literarios y sus formas de validación,
- Reconocer las funciones y el papel del análisis y la interpretación de textos literarios en distintos contextos,



- Operativizar herramientas pertinentes de análisis textual en relación con los géneros literarios,
- Analizar el rol de la crítica literaria en la comunidad científica y la sociedad en contextos concretos.

Cabe aclarar en este apartado, porque sigue en la misma perspectiva, que nosotros realizamos la distinción, al momento de comenzar con la Unidad I y procurando una taxonomía de la actividad; que la crítica puede ser “militante” (es decir, responde a una escuela, ideología o movimiento estético), de divulgación (esta es la que se realiza, por ejemplo, mediante reseñas en diarios o revistas culturales) o académica (aquella que se consume en las universidades o instituciones dedicadas a la investigación de la literatura como nuestra Facultad de Filosofía y Letras) (Garrido. 2000, 35). Si bien en las dos primeras clasificaciones de crítica literaria se observa un elemento subjetivo y valorativo y, factiblemente, menos explicativo, en todos los casos, el ejercicio de la crítica supone la adopción de bases teóricas que justifiquen o, en términos de Roland Barthes, validen los conceptos vertidos en el ejercicio del comentario crítico. Las derivaciones de la crítica pueden retroalimentar la teoría y ofrecerle datos o argumentos para el desarrollo de nuevos deslindes teóricos (Garrido. 2000, 34). Planteamos la interrelación entre Teoría y Crítica como una dialéctica que funciona como caja de herramientas para analizar el fenómeno literario de modo multiaspectual y sistémico. Para sistematizar la multiplicidad de elementos susceptibles de ser abordados por la interpretación literaria trabajamos en función de los aspectos propios del circuito de la comunicación literaria. Asimismo, se considera que las herramientas para el análisis y la explicación del texto se seleccionan y adaptan en función del contexto en el que la actividad interpretativa se ejerce y de las características de la propia obra analizada.

El desarrollo de Teoría y Crítica Literaria se organiza en torno a dos ejes. El primero, abarca una serie de contenidos epistemológicos, que examinan los objetivos del análisis literario, sus procedimientos y su articulación en el examen específico del objeto. Este eje se



aborda en la primera unidad del programa e incluye, también, algunas nociones que se desarrollan a lo largo de un eje diacrónico-histórico, que introduce una selección de paradigmas teóricos y sus correlatos críticos:

- La interpretación de los textos literarios.
- Nociones de teoría y crítica literaria y su papel en la interpretación.
- La configuración de la teoría literaria en el siglo XX: principales modelos del siglo XX.
- Características de la teoría.
- El circuito de la comunicación literaria: la instancia de producción; el texto; la instancia de recepción.

La primera práctica del presente documento trata sobre esta unidad.

Por su parte, en el segundo eje, se trabajan las relaciones sincrónicas del análisis sociocrítico, y se pone atención a los diversos elementos que se activan en cada una de las instancias de la comunicación literaria. Especificando, la unidad dos del programa se centra en el estudio de la producción literaria como categoría de análisis y contiene los siguientes puntos:

- El autor como categoría teórica;
- Autor y sociedad;
- El campo cultural;
- Las instituciones que contribuyen en la formación del autor y en la publicación de su obra.
- Redes, campo, instituciones literarias y polisistemas.



Es decir, el programa se centra en estudiar y analizar las condiciones originales de la obra literaria, en la influencia del medio en el autor y en su obra, y, por supuesto, en los canales de difusión primigenios de la misma y su relación dialéctica con la producción.

La unidad tres aborda la categoría “texto literario”. En ella se trabajan las relaciones entre el texto y sus circunstancias externas, las cuales son:

- Relaciones texto/ otros textos: intertextualidad.
- Relaciones texto/ mundo: la autonomía del mundo textual posible sus relaciones eventuales con el mundo real: el autor, la historia y lo social en la obra.

Estas categorías se analizan en distintos aspectos de la producción, que se vinculan con los saberes requeridos por una sociología de la producción literaria: quién editó la obra estudiada, quiénes la leyeron, cómo circuló originalmente y, sobre todo, cuál es su relación con el campo literario. Es acerca de esta unidad las restantes dos prácticas de este trabajo.

La unidad cuatro se detiene en la recepción o en la crítica literaria en torno a la lectura, es decir, en las instancias de recepción e implica las siguientes nociones:

- La experiencia de la lectura en la actualización del texto y el rol activo del lector.
- Horizonte de expectativas y efectos del texto.
- Instituciones que median la circulación del texto: editoriales, interpretaciones profesionales, pleitos literarios, premios.
- Efectos de la recepción sobre la obra.
- Recepción, circulación y canon.



Esta última unidad pone la mirada en la instancia de recepción y en la importancia que reviste respecto a la entidad del texto literario. Implica una perspectiva educativa para la complejidad del mundo y para la cultura.

El objetivo vertebral que nos hemos propuesto. Como equipo de cátedra, es incentivar a los estudiantes a pensar la realidad, más allá de la realidad literaria, con una perspectiva crítica que apunte a lo complejo. Pensar todo en categorías estancas, lleva al camino de lo que Pierre Bourdieu denomina el “pensamiento sustancialista”, que define como la acción de tomar por universal lo que es particular. Por lo tanto, puede subrayarse que hay una lección en entender la complejidad de la literatura: es la misma, en tanto riqueza y multiplicidad, que la de cualquier otra realidad humana.



Itinerario de prácticas de aprendizaje

Mapa de prácticas

Planificar propuestas pedagógicas implica tener presente una variedad de elementos que incluyen desde el contexto situacional y socio cultural hasta las particularidades del curso donde vayamos a proponer, pasando por el debido diagnóstico. En efecto, si el objeto de una propuesta pedagógica descansa en lograr un acompañamiento y promoción de saberes efectivo, es fundamental realizar una planificación que sea, por un lado, flexible a las demandas, necesidades e imprevistos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por el otro, que permita prever y ordenar la labor mediadora. Es por este motivo que a continuación les presento un mapa de prácticas para deslindar los temas que vamos a trabajar del resto del programa, cuyos temas faltantes, abordarán mis colegas de cátedra.

Atento al objetivo, he confeccionado la siguiente guía de actividades para el espacio Teoría y Crítica Literaria. Cabe aclarar que el tiempo de cursado, salvo algún imprevisto, es de 14 semanas. Teniendo presente el tiempo, he propuesto 5 prácticas para la asignatura. Del total, he concebido tres de ellas como experiencias pedagógicas decisivas (Prieto Castillo 2007), entendidas como aquellas instancias en las que se logran momentos de intensidad significativa, de relación e interacción que modifican y gestan nuevas ideas ancla que, a la postre, servirán para desarrollar nuevos conceptos. Tales propuestas son las que les comparto acá. Cabe aclarar que para la confección de las prácticas de enseñanza-aprendizaje he tenido presente la jerarquía y articulación temática para la comprensión y aplicación de las distintas escuelas y modelos que vemos en Teoría y Crítica Literaria.



Unidad	Contenidos de cada unidad	Práctica de aprendizaje	Instancia de aprendizaje	Tipo de práctica	“Educar para” qué promueve
1-Marco general	<p>Conceptualización de nuestro objeto de estudio: la crítica y la teoría literaria.</p> <p>Reconocimiento del circuito de la comunicación literaria.</p> <p>Identificación de procesos y estrategias inherentes a la interpretación de textos literarios y sus formas de validación.</p>	<p>De significación y observación .</p> <p>De análisis de textos.</p> <p>De escucha e intercambio .</p> <p>De participación práctica.</p>	<p>Con los materiales.</p> <p>Consigo mismo.</p> <p>Con el grupo.</p> <p>Con la cultura.</p>	<p>De los términos a los conceptos.</p>	<p>Para la complejidad.</p> <p>Para apropiarse de la historia y de la cultura.</p> <p>Para la comprensión .</p> <p>Para la expresión.</p>
2-Instancia de producción	<p>Las corrientes estructuralistas más significativas para la cultura occidental.</p> <p>Repertorio operativo de tales corrientes.</p> <p>Relaciones con el circuito de comunicación literaria.</p>	<p>De significación y observación .</p> <p>De escucha e intercambio .</p> <p>De participación práctica.</p>	<p>Con los materiales.</p> <p>Con el contexto, medios y tecnologías.</p> <p>Con el grupo.</p> <p>Con el docente.</p>	<p>De conceptos.</p> <p>De análisis práctico.</p> <p>De planteamiento de preguntas.</p>	<p>Para apropiarse de la historia y de la cultura.</p> <p>Para la complejidad.</p> <p>Para la expresión.</p> <p>Para la comprensión .</p>



3- Instancia textual	La Deconstrucción como la corriente posestructuralista más significativa para la cultura occidental. Sus relaciones con el circuito de comunicación literaria.	De interacción, de investigación y de expresión por escrito.	Con el docente. Con el grupo. Con el contexto. Con la historia y con la cultura. Con los materiales	De variaciones textuales, de planteamiento o de preguntas.	Para la comprensión . Para la complejidad. Para la expresión personal. Para la complejidad.
4 - Instancia textual	El texto y su relevancia. El análisis textual y las vinculaciones contextuales. Operativización de herramientas pertinentes para el análisis textual.	De interacción, de investigación y de expresión por escrito.	Con el grupo. Con el contexto. Con la historia y los materiales.	De variaciones textuales, de planteamiento o de preguntas. De producción.	Para la comprensión . Para la complejidad.
5 - Instancia de recepción	La figura del lector. La importancia de la actividad interpretativa sobre el significado. Reconocimiento de las funciones y el papel del análisis y la interpretación de textos literarios en distintos contextos.	De reflexión sobre el contexto, de aplicación y de interacción para el intercambio de ideas.	Con el grupo. Con uno mismo Con los materiales, con el contexto, medios y tecnologías	De planteamiento o de preguntas. De variaciones textuales.	Para la complejidad. Para la incertidumbre



Prácticas

Trabajo Práctico de Teoría y Crítica Literaria¹⁰.

Práctica I

Tema: **Teoría y Crítica, conceptualización.** Unidad I: La configuración de la teoría literaria en el siglo XX. Crítica literaria. Relaciones entre teoría y crítica literaria.

Tiempo de realización:

- 40 minutos. Sincrónico.
- 100 minutos. Presencial.
- 60 minutos. Trabajo autogestionado en sus hogares.

Objetivos:

- Conocer la terminología específica de la materia.
- Comprender las principales diferencias entre teoría y crítica a través del análisis de sus especificidades.
- Reconocer la interrelación entre el análisis y la interpretación de la obra literaria.

¹⁰El presente trabajo práctico se realizará en clase, con el acompañamiento del docente.



Contenidos: La configuración de la teoría literaria en el siglo XX. Características de la teoría en la actualidad: objeto de estudio; particularidades. Relaciones entre teoría y crítica literaria.

Recursos y materiales a utilizar:

- Bibliografía obligatoria para la unidad I, dos textos: apartado 1.1. del capítulo I del *Manual de Teoría de la Literatura* de Fernando Cabo Aseguinolaza y la introducción del *Manual de crítica literaria* de Fernando Gómez Redondo.
- Aula virtual: para acceder a las páginas con los textos.
- Internet: para buscar el material referido e investigar.
- El artículo “La demoledora actualidad del cuento “cabecita negra” de Germán Rozenmacher” de Juan Aguzzi.
- El apunte de clase preparado por mí: “El modelo actancial de Greimas”.¹¹
- El espacio brindado por la facultad para concretar un encuentro presencial de clase.

Tipo de práctica:

- De significación y observación: en tanto las y los estudiantes deberán leer una serie de textos para poder desarrollar un aprendizaje significativo.
- De análisis de textos: ya que las y los estudiantes deben leer y, en la medida de lo posible, interpretar los sentidos propuestos en los textos para cotejarlos en la clase presencial.

¹¹ Este texto también lo utilizo en la siguiente clase, la referida al Estructuralismo. De hecho, lo preparé especialmente para tal tema.



- De escucha e intercambio: en tanto les propondré una serie de preguntas referidas a los conceptos de Teoría y Crítica y escucharán la exposición magistral hecha por mí.
- De participación práctica: ya que deberán reconocer y diferenciar, de modo práctico, entre dos textos, uno de crítica literaria y otro de teoría literaria.

Instancias de aprendizaje:

- Con los materiales. Porque se les propiciará a las y los estudiantes los capítulos concernientes a la Unidad I de la bibliografía.
- Con la cultura. Porque se les brindarán dos textos originarios de diversos ámbitos como lo son la crítica periodística y la teoría literaria.
- Con las tecnologías. Porque las y los estudiantes deberán utilizar el aula virtual, tanto como lugar de referencia para redirigirse a los sitios donde están alojados los textos de crítica y teoría como para bajar la bibliografía obligatoria.
- Consigo mismo. Porque deberán leer, analizar e interpretar los textos propuestos para la clase para reflexionar acerca de sus concepciones de Teoría y Crítica Literaria.

Estrategia de entrada

Para darle comienzo a la clase voy a conversar con las y los alumnos acerca de si han leído, investigado y analizado en sus hogares para llegar a la facultad con algunos conocimientos básicos que nos permitan evitar la clase expositiva. También aprovecharé para explicarles que dado que la estructura curricular de Teoría y Crítica Literaria es la de un curso – taller, es tarea de individual dedicar tiempo de estudio. Ahora bien, lo cierto es que son muy pocos los que concurren con el material leído, a pesar de las advertencias. En consecuencia, es muy difícil que logremos evitar la exposición magistral característica de las clases universitarias. Por eso es que, para este primer encuentro, les he preparado un ppt –



recurso que utilizo seguido para dar clases en el nivel superior, aclaro -. La primera acción, entonces, será preguntar:

- ¿Qué ideas o conocimientos les gustaría compartir o preguntar de lo leído en la bibliografía obligatoria¹²?
- ¿Cómo conceptualizaron la palabra Teoría? ¿Y Crítica?
- ¿Creen que existe alguna relación entre ambos conceptos? ¿Cuáles?
- ¿Qué conceptualización realiza Cabo Aseguinolaza respecto al objeto de estudio de nuestra materia?
- ¿Es diferente a la de Gómez Redondo? ¿Qué semejanzas y diferencias podríamos señalar?
- ¿Cómo podríamos definir, a partir de lo leído, los conceptos de Teoría y Crítica literaria? ¿Qué caracteriza a cada una de estas dos modalidades de ejercer los estudios literarios?

Este método es el habitual que utilizamos en la cátedra, ya que buscamos sedimentar una sistemática de clase invertida, es decir, que las y los estudiantes lean en sus casas y asistan a cursar con dudas de los temas. La finalidad es construir, desde la puesta en común, algunos conceptos uniformes. Al menos desde que retomamos la presencialidad en el 2021, en la cátedra tratamos de concretar actividades que impliquen la idea de “clase invertida”, es decir que las y los estudiantes vengan con algunos capítulos de la bibliografía obligatoria ya leídos. Luego, comenzaré con la exposición magistral, brevemente para centrarme en los dos textos que ya les había dejado en el aula virtual y les voy a pedir a las y los estudiantes cuentas acerca de la lectura¹³ del apunte de cátedra “El modelo actancial de Greimas” y “La

¹² En efecto, las y los estudiantes deben leer para esta unidad la introducción del Manual de crítica Literaria de Gómez Redondo (pags. 17-27) y el apartado 1.1. del capítulo I del Manual de teoría de la literatura de Fernando Cabo Aseguinolaza (pags. 23 - 35).

¹³ Cabe aclarar que voy a dejar en el aula virtual los textos una semana antes para que asistan a la clase habiéndolos leído ya que, si no, el tiempo de lectura demandaría más de lo óptimo para el desarrollo del tema.



demoledora actualidad del cuento “cabecita negra” de Germán Rozenmacher”. El primero, como ya les adelanté, es un escrito académico, de índole expositiva, en el que se desarrolla una teoría literaria del Estructuralismo llamada Teoría de los roles actanciales y el segundo es una crítica literaria militante del cuento *Cabecita negra*. Elegí el primer escrito porque considero que sirve para ejemplifica la Teoría literaria. Preferí el apunte de la teoría de los roles actanciales porque el Estructuralismo, al ser una propuesta de pretensiones generalistas¹⁴ permite conceptualizar mejor la noción de teoría literaria que en la cátedra intentamos transmitir: teoría destinada a dar cuenta de uno o más aspectos del sistema literario – ya sea como sistema semiótico o como acto social-. En lo referido al texto crítico, es una nota aparecida en un periódico digital de Rosario¹⁵: elciudadanoweb.

Estrategia de desarrollo

Para comenzar con las estrategias de desarrollo tuve en cuenta que en esta clase les voy a introducir a uno de los autores de la antología con la que trabajaremos, me refiero a Germán Rozenmacher y también será el primer acercamiento que tendrán al cuento que de él leeremos, en cuestión: “Cabecita negra”. Aclaro que no es esta una mera coincidencia, sino que pretendo invitarlos a adentrarse en el nuevo modo de lectura, el que promovemos en Letras, que consiste en brindar bibliografía crítica que acompañe y amplíe las posibilidades limitadas que brinda la lectura por placer. En la universidad se estimula un modo de lectura que se corresponde con la lectura de los textos literarios ampliada mediante bibliografía crítica.

Les voy a realizar las siguientes preguntas:

¹⁴ En efecto, una de las características fundamentales del Estructuralismo es su intención de elaborar una gramática del texto literario, por así decirlo, que les permitiera reconocer los patrones que gobiernan la creación literaria.

¹⁵<https://www.elciudadanoweb.com/la-demoledora-actualidad-de-cabecita-negra-el-relato-de-german-rozenmacher/>



- Respecto a Germán Rozenmacher: ¿de quién habla el artículo? ¿qué información biográfica pudieron extraer acerca de Rozenmacher? ¿qué información pudieron sacar respecto a su formación intelectual y como autor?
- Respecto a su obra: ¿qué géneros literarios cultivó? ¿en cuáles se destacó más? ¿Cuál es su obra más recordada?

En este momento de la clase aprovecharé para aclararles que “Cabecita negra” es uno de los textos que analizaremos durante el año, que por eso tiene sentido haber abordado este comentario crítico. Y a continuación les preguntaré respecto al cuento propiamente dicho:

- ¿De qué les parece que podrá tratar el texto? ¿qué personajes se nombran en el artículo? ¿Qué se dice de ellos? ¿por qué se los compara con los “anticuarentenas”?

Esta actividad continúa con la recuperación de las nociones que hayan podido extraer del texto acerca de la Teoría de los roles actanciales de Greimas. Por supuesto, antes les voy a aclarar que estamos en un proceso de aprendizaje y que no pretendemos que manejen las teorías, sino que expongan libremente sus impresiones a partir de la bibliografía. En este sentido, cabe aclarar que me esmero mucho por bajar un discurso que haga hincapié en el hecho educativo como un camino que se transita, acompañados por las y los docentes, pero que es de forma particular y única. Por eso insisto en que no deben temer no llevar los mismos ritmos que otras personas ni apurar el proceso pedagógico. Luego les voy a preguntar:

- ¿Qué comprendieron que es la teoría de los roles actanciales? ¿Se puede aplicar a los textos? ¿En qué aspecto del texto literario pone la mirada?

Para resolver y reflexionar acerca de esta pregunta les aclararé que los elementos del texto que solemos analizar son los personajes, el espacio, el tiempo, los conflictos que van



haciendo avanzar la acción y los narradores, para determinar la focalización y su lugar dentro del texto. La idea es que noten que la teoría de los roles actanciales pone la mirada en la función que cumplen los personajes dentro del texto literario. Finalizada esta actividad, que no debe demorar más de veinte minutos, voy a exponer, muy brevemente, el ppt donde explicitamos los conceptos fundamentales de la unidad I que les servirán para avanzar en el desarrollo del resto del programa. Aquí abordamos la especificidad de nuestro objeto de estudio: la crítica y la teoría. Esta actividad, calculo yo, no demorará más de 20 minutos. La finalidad es explicitarles los conceptos para que, luego, podamos revisar nuevamente los dos textos y concluir que, el primero que analizamos, es un comentario de crítica literaria y el segundo, el de los roles actanciales, es un texto de teoría literaria. Para este momento de la clase les voy a solicitar que, en parejas o en grupos de tres personas, busquen en las redes textos de teoría o de crítica literaria, que trabajen los textos de la antología y que los compartan en un foro del aula virtual creado exprofeso. El tiempo destinado para esta actividad será el de un lunes (45 minutos), en clase sincrónica¹⁶. Allí revisaremos los textos que las y los alumnos hayan encontrado haciendo hincapié en si son teóricos o críticos. Para ello observaremos el lenguaje utilizado, la presentación de un aparato operativo o marco conceptual de trabajo que aparezca o, si al contrario, no encontramos frente a textos de crítica literaria. Los identificaremos por la aplicación de un marco operativo al deslinde de aspectos textuales.

En el siguiente encuentro presencial, en el primer momento de la clase, recuperaremos los conceptos trabajados en el foro virtual. A continuación, les daré, explícitamente, la conceptualización, palabras más, palabras menos, de que la crítica es una disciplina de carácter analítico que se aplica a una obra o a un conjunto de obras de un autor, un periodo o un género. Además, la crítica, al establecer conclusiones lo hace en virtud de determinados presupuestos teóricos que implican la Teoría Literaria. Pero cuando la crítica

¹⁶De acuerdo con el espíritu de la Ley 27204, se propicia la instancia bimodal.



hace el análisis de un texto literario, ofrece materiales para poder abstraer, a partir de lo concreto, principios generales de la construcción literaria, o sea, teoría. De este modo pretendo dejar en los y las estudiantes la idea de que crítica y teoría mantienen una relación dialéctica donde van propiciando un ensanchamiento de ambos campos de trabajo.

Estrategia de cierre

El final de la clase se planteará a partir de la propuesta de que investiguen qué textos del programa 2021, se encuentran en la biblioteca de FFyL o en las otras bibliotecas de las facultades. De este modo pretendo estimular también el acercamiento y uso del sistema de bibliotecas integrado. Además, la propuesta implica que digan si son teóricos o críticos. Con esa información realizarán un punteo de las características que les permitieron determinar la pertenencia genérica de los textos. La actividad será realizada en grupo de no más de tres personas y las producciones serán publicadas en el foro que habíamos creado para la actividad de inicio.

Estrategia de Evaluación

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos para la evaluación de los aprendizajes acreditables:

1) La participación activa de las y los estudiantes en clase y su capacidad para expresar con precisión sus ideas y comentarios

2) Elección de los textos del programa a clasificar y aplicación de las herramientas en la investigación solicitada en estrategia de cierre.

Instancias de evaluación:



- Instancia de co-evaluación con modalidad oral: en el trabajo con las y los compañeros y con todo el curso, al compartir lo realizado y debatir las conclusiones que hayan sacado de la bibliografía.
- Instancia de co-evaluación con modalidad de investigación: en tanto las y los estudiantes tendrán que observar y analizar los textos reconociendo, junto al docente, los conceptos desarrollados de teoría y crítica literaria.
- Instancia de trabajo con el aula virtual: en tanto deberán investigar, catalogar y compartir en un foro, las características de alguno de los textos de la bibliografía del programa.

Criterios de evaluación:

- Capacidad de relacionar temas y conceptos: Vislumbrar las relaciones dialécticas que se dan entre crítica y teoría literaria, de forma de comprender la función de ambas dentro de los estudios literarios.
- Capacidad de comparar: poner en contraste los diferentes tipos de textos literarios, más allá de los catalogados dentro del fenómeno literatura como solo de ficción, agregando los de crítica y teoría literaria.
- Capacidad de investigación: en tanto deberán investigar por internet y en las bibliotecas de la UNC.
- Capacidad de relacionar la teoría y la práctica: partir de la propia experiencia y ser capaz de relacionarla con los insumos provistos en clase.

Instrumentos de evaluación:

- Textos de lectura obligatoria de la bibliografía del programa.



- Textos propuestos por el docente para ilustrar los conceptos de crítica y teoría literaria.
- Foro de comunicación para contrastar y compartir los resultados de las investigaciones.



Práctica II

Trabajo Práctico de Teoría y Crítica Literaria

Tema: **Estructuralismo**. Unidad III. Las instancias textuales: el texto literario.

Tiempo de realización:

- 100 minutos de trabajo autogestivo en sus hogares con la bibliografía.
- 100 minutos. Clase presencial.

Objetivos:

- Operativizar herramientas pertinentes para el abordaje textual desde el repertorio analítico propuesto por algunas de las corrientes estructuralistas.
- Sistematizar hábitos de abordaje textual desde la instancia del texto.
- Conocer las corrientes de crítica literaria estructuralistas.

Contenidos: Las corrientes estructuralistas más significativas para la cultura occidental. Repertorio operativo de tales corrientes. Relaciones con el circuito de comunicación literaria.

Recursos y materiales a utilizar:

- Bibliografía obligatoria para la unidad III: *La sociología de la literatura* de Gisèle Sapiro, *Manual de crítica literaria contemporánea* de Fernando Gómez Redondo e *Historia de la crítica literaria* de David Viñas Piquer.
- Aula virtual: para acceder a las páginas con los textos.
- Internet: para buscar el material referido e investigar.



- Los textos de la antología literaria “Casa tomada” de Julio Cortázar, “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher, “El salón dorado” de Manuel Mujica Lainez y “El hundimiento de la casa Usher” de Edgar Alan Poe.
- Los apuntes de cátedra preparados por mí: “El estructuralismo” y “La teoría de los roles actanciales”.
- El espacio brindado por la facultad para concretar un encuentro presencial de clase.

Tipo de práctica:

- De significación y observación: en tanto las y los estudiantes deberán leer una serie de textos para poder desarrollar un aprendizaje significativo.
- De análisis de textos: ya que las y los estudiantes deberán, en la medida de lo posible, interpretar los sentidos propuestos en los textos para cotejarlos en la clase presencial.
- De escucha e intercambio: porque les propondré una serie de preguntas referidas a los conceptos de Teoría y Crítica y escucharán la exposición magistral hecha por mí.
- De participación práctica: ya que deberán reconocer, discriminar y realizar un punteo de los diferentes roles actanciales en algunos de los textos de la antología literaria 2021.

Instancias de aprendizaje:

- Con los materiales. Porque deberán leer tres capítulos de la bibliografía obligatoria y releer los textos literarios de la antología.
- Con la cultura. Porque releerán textos canónicos de la literatura universal.



- Con las tecnologías. Porque las y los estudiantes deberán utilizar el aula virtual, tanto como lugar de referencia para redirigirse a los sitios donde están alojados los textos de crítica y teoría como para bajar la antología literaria.
- Consigo mismo. Porque deberán leer, analizar e interpretar los textos propuestos para la clase para reflexionar, sistematizar y construir los conceptos fundamentales del Estructuralismo.
- Con el grupo. En tanto van a trabajar en grupos de dos o tres personas analizando los textos de la antología y también porque vamos a recuperar entre todas y todos, las nociones de la teoría de los roles actanciales para operar sobre los textos de la antología con ella.

Entrada de la clase

Hola estimada comunidad de Teoría y Crítica Literaria. A partir de la lectura¹⁷ de la bibliografía y los documentos de cátedra les propongo realizar abordajes de los textos de la antología desde las instancias textuales. A continuación, les realizaré las siguientes preguntas, para orientarme acerca de cómo seguir avanzando en el tema:

- ¿Cuándo y dónde, aproximadamente, surge el Estructuralismo?
- ¿Qué conceptos o propuestas les quedaron presentes? ¿el de validez? ¿el de lenguaje iterativo? ¿el de crítica literaria como una instancia más de escritura creativa?
- ¿Quiénes fueron sus principales representantes?

¹⁷ Cabe aclarar que las y los estudiantes deben concurrir a la clase habiendo leído el capítulo referido a Estructuralismo del Manual de crítica literaria contemporánea de Fernando Gómez Redondo y un documento de cátedra que especialmente realicé para el dictado de este tema y que queda adjunto con la clase. El material fue validado durante el ciclo 2019 y ajustado en el ciclo 2020, en el contexto de COVID19.



- ¿Cuál es el aporte del ex formalista Roman Jacobson al Estructuralismo? ¿Se siguen aplicando sus teorías? ¿Las conocían, tal vez, por haberlas trabajado en el secundario?

Realizada las preguntas, que como les expliqué en la clase anterior, se concretan para generar una dialéctica que tienda a generar una sinergia productiva, voy a proceder a exponerles mediante un ppt los conceptos fundamentales del Estructuralismo.

Desarrollo de la clase

Paso al desarrollo de la clase que implica exponer de forma muy breve, un ppt y les comento los conceptos fundamentales del Estructuralismo a partir de lo que las y los estudiantes hayan respondido y de acuerdo a un esquema básico que utilizamos en la cátedra y que consiste en desarrollar el tema abordando un breve contexto, los principales teóricos y los conceptos fundamentales. Una vez expuestos y relativamente asimilados por las y los estudiantes, las nociones adquiridas son puestas en juego en la siguiente actividad práctica en la que les solicito trabajar con los significados denotativos y connotativos de Louis Hjelmslev enmarcados dentro de la Glosemática¹⁸ y, segundo, con los roles actanciales de Greimas¹⁹.

Para comenzar esta actividad, no obstante, voy a evocar los conceptos que el grupo tiene vistos de Fundamentos de los estudios lingüísticos y que voy a exponer explicando que cuando hablamos de lenguaje denotativo (o denotación) y de lenguaje connotativo (o

¹⁸ Este autor propone que la lengua cotidiana y la lengua literaria no son diferentes, sino que es la propiedad de la connotación la que permite rodear de valores expresivos y complementarios a las palabras. Hjelmslev dice que el signo lingüístico tiene un plano de la expresión y un plano del contenido y a ambos les corresponde una forma y una sustancia.

¹⁹ Básicamente, Greimas, en su Esquema de Modelo Actancial propone abordar el análisis de los personajes no por quiénes o cómo son sino por la función o rol que cumplen dentro del relato. El concepto medular es el de actante, que es quien hace algo dentro de la historia, posibilitando así el avance de la acción. Si bien en la clase anterior vimos esta teoría, en esta la pondremos en juego.



connotación), nos estamos refiriendo a las formas de interpretación o de asignación de significado a las palabras. Estos pueden ser dados en un sentido objetivo o en uno metafórico, respectivamente. Luego, les propondré que conversen con dos o tres compañeros próximos, los significados denotativos y connotativos de los siguientes términos del cuento “Cabecita negra”:

Señor:

Sirvienta:

Fortuna:

Escándalo:

Ruina:

Negro:

Agente:

Decente:

Espanto:

Biblioteca:

Salvaje:

Chusma:

Seguridad:

Tendrán un lapso de veinte minutos, más o menos, para realizar esta actividad. Una vez concluido el tiempo o finalizada la actividad, procederé a contrastar las respuestas en forma grupal. Cabe aclarar que, a modo de ejemplo de metodología de trabajo y para consignar las conclusiones a las que vayamos arribando, en el transcurso de la clase, se



solicitará entre las y los estudiantes, alguna persona que tipee un documento virtual en blanco. Luego veremos cómo estos conceptos y su connotación, al ser asociados a la focalización en el señor Lanari (protagonista de “Cabecita negra”), constituyen un recurso para con la isotopía semántica del texto que, en este caso particular, está orientada a revelar un modo de significar a una clase social, en este caso los asalariados y clases bajas por parte de los estratos medios de la sociedad argentina. Las preguntas serán las siguientes:

- ¿Qué significados predominan en las palabras elegidas del texto? ¿Por qué creen que predomina un significado sobre el otro? ¿Incidencia de las procedencias socio-culturales de los personajes para utilizar algunos términos?
- En cuanto al modo en que se utilizan los términos: ¿tienen matices peyorativos al ser aplicados en el texto? ¿Constituye algún recurso literario la utilización que se hace de ellos?

Las respuestas esperadas, a grandes rasgos, son, de las preguntas del primer ítem, que predominan los significados connotativos porque responden a un modo de uso social. Además, mediante sus usos se pretende ilustrar a dos clases sociales amplias de la sociedad argentina: la media y la baja.

En lo referido al segundo ítem, las respuestas esperadas son que los términos utilizados tienen matices peyorativos porque se intenta develar un enfrentamiento de clases (aclaro que esta afirmación será retomada en una clase que, si bien no está en este plan de acción, lo constituye junto a ellas, y es la referida al tema: Escuelas de crítica literaria marxista) y que mediante este procedimiento se constituye una descripción de los personajes. Para cerrar esta actividad, preguntaré también si les parece que en el recurso utilizado por Rozenmacher se evidencia una desautomatización de la Lengua y si tal procedimiento construye literariedad (de este modo pretendo enlazar el tema con el Formalismo, otro de los temas que se engarza con el presente plan de trabajo pero que no está contemplado en esta



presentación en particular). La respuesta esperada es que sí porque las palabras dispuestas como lo están en el texto generan un efecto semántico que exalta las connotaciones.

La segunda actividad consistirá en identificar en el texto “El hundimiento de la casa Usher” los roles actanciales de acuerdo a Greimas. Este primer análisis lo realizaremos todas y todos juntos. Quedaría del siguiente modo:

- Sujeto: Roderick.
- Objetivo: Morir / terminar con su estirpe
- Destinador: deseo de morir
- Destinatario: --
- Ayudantes: hermana
- Oponente: narrador

Para continuar les propondré que realicen ellas y ellos solos el análisis actancial de “Casa tomada” de Julio Cortázar. La actividad la controlaremos de forma oral quince minutos después.

Cierre de la clase

Como cierre les propondré que reflexionemos acerca de las intenciones de la propuesta de los estructuralistas que implicaron el desplazamiento de un estudio de la “literatura” a un “sistema literario”. No obstante, si bien los aportes del Estructuralismo son relevantes para los estudios literarios también es muy importante tener presente que siempre hay una instancia de interpretación. La finalidad de esta última afirmación es fortalecer la actividad interpretativa como eje funcional del comentario literario.

El corolario será que compartan en un padlet especialmente dispuesto para el tema, el análisis actancial del cuento “El salón dorado” de Manuel Mujica Lainez, también perteneciente a la antología de trabajo.



Estrategia de Evaluación

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos para la evaluación de los aprendizajes acreditables:

- 1) Lectura de la bibliografía obligatoria. Lectura de los textos de la antología literaria.
- 2) La participación activa de las y los estudiantes en clase y su capacidad para expresar ideas y comentarios de los textos leídos.
- 3) Aplicación de los conceptos de significados denotativos/connotativos y de la teoría de los roles actanciales a los textos literarios.
- 4) Presentación del análisis del cuento “El salón dorado” en un Padlet.

Instancias de evaluación:

- Instancia de co-evaluación con modalidad oral: en el trabajo con las y los compañeros y con todo el curso, al analizar los textos literarios y contrastarlos en el aula de modo grupal.
- Instancia de auto-evaluación con modalidad de uso de TICs: en tanto las y los estudiantes tendrán que aplicar los conceptos de la teoría de los roles actanciales y compartirlos en un padlet.

Criterios de evaluación:

- Capacidad de relacionar temas y conceptos: comprender las características inmanentes del Estructuralismo como corriente de crítica literaria.
- Capacidad de escuchar: atender a los desarrollos teóricos que se propician desde la bibliografía como a partir de las clases magistrales.



- Capacidad de aplicar los conceptos: en tanto deberán analizar en solitario el texto “El salón dorado” y compartir el análisis por un padlet.
- Capacidad de relacionar la teoría y la práctica: partir de la propia experiencia y ser capaz de relacionarla con los insumos provistos en clase.

Instrumentos de evaluación:

- Textos de lectura obligatoria de la bibliografía del programa.
- Textos propuestos por el docente para abordar las escuelas y corrientes literarias estudiadas.
- Padlet para contrastar y compartir los resultados de los análisis literarios.



Práctica III

Trabajo Práctico de Teoría y Crítica Literaria.

Tema: **Deconstrucción**. Unidad III: La instancia de producción, el texto, la instancia de recepción.

Clase presencial.

Tiempo de realización:

- 100 minutos presencial.
- 60 minutos. Trabajo autogestionado en sus hogares.

Objetivos:

- Comprender el papel y la función de la crítica literaria en distintos contextos y con diferentes objetivos, de acuerdo al elemento del circuito de la comunicación que se esté estudiando.
- Comprender que el posestructuralismo fue un movimiento amplio, que implicó un ensanchamiento del sistema literario.
- Reconocer a la Deconstrucción como un modo de lectura que propició la apertura del circuito de la comunicación literaria hacia otros elementos como el consumidor.

Contenidos: La Deconstrucción como la corriente posestructuralista más significativa para la cultura occidental. Sus relaciones con el circuito de comunicación literaria.



Recursos y materiales a utilizar:

- Bibliografía obligatoria para la unidad III: *“Casa tomada” de Cortázar: Políticas de la lengua* de María Gabriela Mizraje, *La sociología de la literatura* de Gisèle Sapiro, *Manual de crítica literaria contemporánea* de Fernando Gómez Redondo (el apartado referido al Posestructuralismo) e *Historia de la crítica literaria* de David Viñas Piquer.
- Aula virtual: para acceder a las páginas con los textos y para completar la tarea final de cierre.
- Los textos de la antología literaria “Casa tomada” de Julio Cortázar, “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher y “El hundimiento de la casa Usher” de Edgar Alan Poe.
- El apunte de cátedra preparado por mí: “Posestructuralismo”.
- El espacio brindado por la facultad para concretar un encuentro presencial de clase.

Tipo de práctica:

- De significación y observación: en tanto las y los estudiantes deberán leer una serie de textos para poder desarrollar un aprendizaje significativo.
- De análisis de textos: ya que las y los estudiantes deben leer y, en la medida de lo posible, interpretar los sentidos propuestos en los textos para cotejarlos en la clase presencial.
- De escucha e intercambio: en tanto les propondré una serie de preguntas referidas a la Deconstrucción y escucharán la exposición magistral hecha por mí.
- De participación práctica: ya que deberán llevar a cabo ciertos abordajes que impliquen interpretar algunos de los textos de la antología literaria 2021 desviando la lectura del centro temático habitual.



Instancias de aprendizaje:

- Con los materiales. Porque deberán leer tres capítulos de la bibliografía obligatoria y releer los textos literarios de la antología.
- Con la cultura. Porque releerán textos canónicos de la literatura universal.
- Con las tecnologías. Porque las y los estudiantes deberán utilizar el aula virtual, tanto como lugar de referencia para redirigirse a los sitios donde está alojada la bibliografía para la clase y la antología literaria 2021.
- Consigo mismo. Porque deberán leer, analizar e interpretar los textos propuestos para la clase para reflexionar, sistematizar y construir los conceptos fundamentales del Posestructuralismo.
- Con el grupo. En tanto van a trabajar en grupos de dos personas interpretando los textos de la antología desde nociones de abordaje divergentes.

Entrada de la clase

Hola estimada comunidad de Teoría y Crítica Literaria. Seguimos con las instancias referidas al texto, aunque la teoría que vamos a ver hoy es el eslabón que ingresa al lector en el ámbito de los estudios literarios como una variable más a analizar y tener en cuenta ya que aporta significados. La metodología de trabajo habitual que desde la cátedra les hemos propuesto, consiste en que ustedes lean antes para el encuentro presencial el material y así propiciar una instancia de preguntas y respuestas. Por eso los invito a charlar acerca de los aspectos, nociones o ideas que respecto al tema de las corrientes posestructuralistas hayan sacado. Si bien, como ya en otras clases comenté, es esta la modalidad que intentamos instaurar, no siempre nos resulta. Al momento de exponer, comenzaré por evocar el Estructuralismo, tema de la clase anterior y que me sirve para contextualizar el movimiento posestructuralista. Cabe aclarar que, dentro de este, en Teoría y Crítica Literaria, nos



centramos en la Deconstrucción, pero el posestructuralismo fue un movimiento más amplio. Básicamente voy a hacer referencia a que se constituyeron dos grandes polos. Uno que intentó continuar y profundizar las propuestas Estructuralistas y otro que vino a oponerse, la Deconstrucción.

El problema al exponer y trabajar la deconstrucción es que resulta complejo ejemplificar el modo de lectura que proponían porque no tiene categorías operativas y, en consecuencia, aplicables al texto. Este año, el profesor titular de la materia, Gustavo Zonana, me compartió un texto que se llama “*Casa tomada*” de Cortázar: *Políticas de la lengua* de María Gabriela Mizraje, en el que se proponen abordajes del texto desde ópticas de interpretación diversas que sirven para ejemplificar las lecturas deconstruccionistas.

Retomando, a partir de las respuestas que vayan dando las y los estudiantes, pretendo desarrollar un breve diálogo, de no más de 10 minutos, en el que intercambiamos impresiones respecto al tema.

Desarrollo de la clase

El desarrollo de la clase comienza con la exposición del tema teórico a partir de una breve presentación ppt preparada en base a los conceptos fundamentales que se exponen en los dos manuales que utilizamos como bibliografía obligatoria para las y los estudiantes. Los ya nombrados, *Manual de crítica literaria contemporánea* (2008) de Fernando Gómez Redondo e *Historia de la crítica literaria* (2002) de David Viñas Piquer. Sé que no es la mejor opción la exposición magistral de un tema, no obstante, este es solo un momento de la clase y viene a completar el abordaje teórico que previamente hicieron las y los estudiantes del tema. Además, es muy arduo trabajar si no construimos un discurso homogéneo de base. Los aspectos fundamentales en los que me detendré son los conceptos de *Differance* y de *logocentrismo*, ya que los mismos constituyen lo capital de la Deconstrucción.



Terminada la exposición, pasaré a la práctica que, según mis cálculos, debería ocupar el resto del módulo (1 hr. reloj)²⁰. En este momento de la clase trabajaré con el texto de la antología 2021, *Casa tomada* de Julio Cortázar. Les propondré que en grupos de no más de tres personas realicen los siguientes abordajes del cuento de Cortázar:

1 - Analizar a partir del texto los posibles sentidos de la expresión tomar/ tomada en relación con los sujetos que la ejercen y los objetos que involucran.

Propiamente, desarrollar diversos modos de interpretar el texto es lo más similar a una lectura deconstructiva. Eso sí, a fines de ser un catedrático serio, les comento que cuento con el aval del titular de la materia, como también ya señalé, para hacer estas actividades. El primer punto se destina a tomar como centro de análisis a la casa. Para ello, les comentaré a las y los estudiantes que, mediante la utilización de la personificación como recurso principal, se lleva adelante una decisión estética que implica algo más que darle un rol protagónico al espacio ya que, como el nombre del recurso lo indica, se le atribuyen cualidades humanas. En consecuencia, se puede observar cómo el sustantivo “casa” al ser “tomada” realiza un movimiento que implica, primero, expulsar a los originarios ocupantes para abrir un espacio a los nuevos, a los okupas. Así se produce en el texto un movimiento de fuerzas que parte de los ocupantes a la casa y de esta a los propietarios porque los primeros realizan una acción de penetración que repercute en la casa que, a su vez, concreta una acción de expulsión de los propietarios. Como si un elemento periférico, para decirlo en términos de EvenZohar, ganara centralidad y, por carácter sistémico, le quitara protagonismo a otro, en este caso, la

²⁰Cabe aclarar que este año, debido al contexto de Pandemia, a las clases se les han quitado 20 minutos, ya que de las dos horas reloj que tradicionalmente se dictaban, solo se cumple 1 hora 40 minutos para que los cursos puedan ser desinfectados. En rigor, no han cambiado tanto el cursado ya que antes, las y los estudiantes solían tener recreos en el medio de las horas que duraban entre 10 y 15 minutos, es decir, casi el mismo tiempo que se toma en estos días para desinfectar los cursos.



relación sería los legados perdiendo centralidad frente a los ocupantes. Complementariamente, la casa se coloca del lado activo en lo que tiene de sustantividad (y por lo tanto de protagonismo) y del lado pasivo en lo que el participio ostenta. Sin embargo, la pasividad es aparente, ya que de manera creciente en el relato la casa es cada vez menos “casa” (en el sentido de refugio/lar) y cada vez más “tomada”.

Luego de este ejercicio, pasaríamos al segundo;

2 - Pensemos todos los eventuales recorridos del “tejer” en el relato.

El sentido sigue siendo abordar el texto tomando como punto de referencia o centro, diferentes aspectos. Ahora nos centraríamos en la actividad de tejer como eje de interpretación ya que desprende vinculaciones múltiples. La primera que podríamos señalar – y que efectivamente expondré, cuando lleve al aula estas clases – es la que relaciona la actividad de tejer con la de escribir. Ambas implican un momento de recogimiento, dedicación y labor individual. Amén de que son labores que se sostienen en el tiempo. Además, y creo que he aquí lo más importante, la etimología de tejido y texto es la misma. Las dos palabras provienen del latín TEXTUM y refieren a un entramado donde cada elemento establece relaciones de codependencia con los otros. Y tal vez la similitud más importante entre escritura y tejido resida en el hecho de que, al igual que un escritor abocado, el personaje de Irene teje todo el día y, cuando algo no le gusta, lo desteje para arreglar su producto. También se relaciona con el tiempo: la primera vez que escuchan ruidos, Irene deja caer las agujas del tejido, es como si el tiempo se parara en esa breve acción. Un tiempo cíclico y circular que siempre se desarrollaba bajo las mismas lógicas. La segunda vez, si bien conserva las agujas, como último símbolo de la casa, Irene pierde las madejas de lana, significando así que ese tiempo circular, de hábitos repetidos ha concluido. También



podemos leer que la lana ha quedado dentro de la casa porque la historia concluye, cae por su propio peso la clausura de la casa.

La tercera y última pregunta es la siguiente:

3 - ¿Qué relaciones (sociales/ familiares) se establecen entre los habitantes de la casa?

El ejercicio sería analizar el texto tomando como eje las relaciones establecidas entre los personajes del texto. En “Casa tomada” es factible leer una metáfora existencial y ontológica de cómo lo grandioso puede arrinconar o desplazar hasta la autoexclusión. La convivencia enfermiza se ha normalizado en una relación endogámica que, mediante la forzosa salida de los hermanos, se rompe. Los intrusos entran por atrás para romper y violentar la propiedad, la integridad de lo propio. Más que el incesto latente entre los hermanos (que son semejantes), está la amenaza del concubinato (de los distintos). Hay relato y correlato sexual. Metonímicamente, los propietarios y los apropiadores cohabitan en un mismo, aunque diferenciado espacio. Lo que se debe evitar es el contacto entre las clases y los linajes. Pueden acercarse, pero no mezclarse, al modo que lo hacen propietarios y okupas en la casa tomada.

Una vez realizada esta actividad procederé a explicitar nuevamente que el sentido de realizar este tipo de ejercicios consiste en aprender y acostumbrarse a realizar abordajes textuales desde diversas escuelas, corrientes o modos literarios. Uno de los problemas que tenemos en Teoría y Crítica es que las y los estudiantes no alcanzan a vislumbrar cómo es que efectivamente se realizan los análisis literarios. De hecho, yo mismo sigo aprendiendo, clase a clase, año a año, los diferentes modos de abordajes textuales de acuerdo a las teorías que estudiamos.



Cierre de la clase

Como cierre les comentaré que la deconstrucción posibilitó el avance hacia la contemplación de otros elementos de análisis que hasta el momento estaban vedados, como los estudios de géneros, los culturales y la teoría de los Polisistemas, uno de los temas fundamentales de nuestra materia. A modo de tarea, les dejaré la propuesta de comentar en un foro abierto para la ocasión, alguna idea de abordaje de los textos de la antología desde una perspectiva diferente a las vistas en clase.

Estrategia de Evaluación

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos para la evaluación de los aprendizajes acreditables:

- 1) Lectura de la bibliografía obligatoria. Lectura de los textos de la antología literaria.
- 2) La participación activa de las y los estudiantes en clase y su capacidad para expresar ideas y comentarios de los textos leídos.
- 3) Interpretación acorde a las propuestas de ejercitación en el aula con los textos literarios.
- 4) Participación en el foro con una propuesta de lectura deconstructiva de algún texto de la antología.

Instancias de evaluación:

- Instancia de co-evaluación con modalidad oral: en el trabajo con las y los compañeros y con todo el curso, al analizar los textos literarios y contrastarlos en el aula de modo grupal.
- Instancia de auto-evaluación con modalidad de uso de TICs: en tanto las y los estudiantes tendrán participar en un foro virtual.

Criterios de evaluación:



- Capacidad de relacionar temas y conceptos: comprender la propuesta de lectura realizada por la deconstrucción.
- Capacidad de escuchar y comprender: atender a los desarrollos teóricos que se propician desde la bibliografía como a partir de las clases magistrales.
- Capacidad de aplicar los conceptos: en tanto deberán pensar una propuesta de lectura deconstructiva.
- Capacidad de relacionar la teoría y la práctica: partir de la propia experiencia y ser capaz de relacionarla con los insumos provistos en clase.

Instrumentos de evaluación:

- Textos de lectura obligatoria de la bibliografía del programa.
- Textos propuestos por el docente para ejemplificar la Deconstrucción.
- Foro para compartir la propuesta de lectura.



Propuesta de evaluación de los aprendizajes

El sistema de evaluación que se utiliza en Letras es bastante uniforme, si bien existen algunas diferencias por áreas. Hasta que se realizó la modificación en los planes de estudios, hace algunos años, en las maneras de evaluar se notaba una doble naturaleza porque, en primer lugar, como eran tiempos en los que la asistencia era un requisito obligatorio para regularizar las materias, la evaluación del proceso constaba de un porcentaje de asistencia, además de una determinada cantidad de parciales y/o trabajos prácticos aprobados. En segundo lugar, se tomaba el examen final en las mesas ordinarias. En esa instancia, los que habían logrado la regularidad, rendían oral o escrito el programa completo²¹. En las materias del área literaria se pedía a los estudiantes que armaran un tema especial para empezar su examen. Para mí, era esta una instancia grata, ya que no solo constituía el momento “creativo” del examen, sino que daba la posibilidad de producir un texto de análisis literario. En un segundo momento, se pasaba a las preguntas a programa abierto. En las materias lingüísticas, tenían siempre dos instancias, una escrita, que era de aplicación de la teoría y otra oral. La diferencia entre regulares y libres residía en la cantidad de preguntas en cada una de las partes del examen. En el área de las lenguas clásicas, los exámenes eran francamente, demoledores: constaban de cinco instancias, la primera de morfología nominal, la segunda de morfología verbal, la tercera de traducción – sin diccionario, pero con el uso de un vocabulario relativamente amplio con el que trabajábamos durante el cursado -, la cuarta, un examen de cultura y la quinta un oral “integrador”. Después de rendir las lenguas clásicas uno necesitaba una semana para recuperarse mentalmente. Ahora bien, cuando el estudiante no quedaba regular se planteaba una dinámica más rigurosa. Primero, no podía preparar un tema especial y, segundo, debía rendir escrito y oral. Lo muy malo de este sistema

²¹Se evaluaban tanto los contenidos dictados durante el cursado como los que no se habían podido desarrollar en clase.



no era la exigencia, sino que siempre sobrevolaba la idea de que el estudiante libre en algo había fallado o algo no había cumplido.

Parte de la actividad pedagógica implica evaluar. Además, como JTP tengo una función específica profundamente relacionada con tal instancia del aprendizaje. Con todo, hoy en día existen diferencias importantes respecto a cuando yo era estudiante porque ya no es obligatoria la asistencia, para empezar. Y debo mencionar que considero un avance importante para estrechar la relación con las y los estudiantes ya que la obligatoriedad de la asistencia generaba un escollo que muchas veces se definía en abandonos y frustraciones respecto de la facultad. Otra diferencia importante respecto a mis días de estudiante es que los recursos TICs son cada vez más importantes para concretar el hecho pedagógico. Ambas variables, la no obligatoriedad de la asistencia y los recursos TICs, han cambiado sustancialmente las dinámicas entre las y los profesores y las y los estudiantes durante el dictado de los espacios curriculares. Naturalmente, estos cambios han provocado reajustes en los procesos de evaluación. En consecuencia, de lo antes dicho, considero que estamos en un momento bisagra – que la pandemia ha precipitado, sin duda – en el cual las y los docentes debemos repensarnos como educadores. Nuestro trabajo no consiste ya en “pararse frente a la clase y exponer un tema” sino que – felizmente, aclaro – ahora el hecho educativo se complementa de todo un circuito comunicativo que implica tanto la exposición a la vieja usanza como el uso de herramientas virtuales como aplicaciones, programas, redes sociales y cualquier otra variable que nos permita trabajar con toda la cultura. Lo mismo sucede con las instancias de evaluación.

Propuesta de evaluación para Teoría y crítica literaria

Yo entré a trabajar en Teoría y Crítica Literaria en 2018. Desde entonces, para regularizar la materia se requiere de las y los estudiantes una serie de trabajos de proceso



(cinco “minipráticos²²” y un parcial con su recuperatorio). El examen en la mesa final consiste en una evaluación integral que supone un coloquio sobre el programa y el análisis *in situ* de un texto lírico y de uno narrativo (un fragmento). Además, si las y los estudiantes lo desean, pueden comenzar el examen exponiendo cualquier tema del programa que ellos deseen. Si bien no tiene las características de aquellos temas especiales que realizábamos en mis días de estudiante; sí contiene el espíritu de educar para la complejidad (en tanto implica buscar, de entre los temas del programa, el que más afín le resulte) y para la comprensión (como ya he dicho en el mapa de prácticas, en tanto deben exponer un tema específico, desarrollan la reflexión).

En calidad de JTP, una vez que comencé a hacerme cargo de mis tareas específicas me interesé por una dinámica que ya en mis días de estudiante existía y que percibí nuevamente en Teoría y Crítica Literaria. La misma se refiere a que las y los estudiantes tardan mucho en rendir las materias. Para tener algunas referencias respecto a las demás situaciones en otros espacios de la carrera consulté a algunas colegas como el profesor Enrique Menéndez de Lingüística del Texto, a Ramiro So de Literatura Hispanoamericana y a Luciana Benítez de Fundamentos de los estudios literarios. No son semejantes todas las situaciones, debo confesar. Sin embargo, si puedo decir que las y los colegas que consulté tienen un estilo que yo llamaría “moderno” para dar clases. El mismo consiste en esforzarse por empatizar con las y los estudiantes, atendiendo a sus particularidades – en la medida de lo posible – y mostrarse más comunicativo, tanto con las y los estudiantes como con las y los colegas. Así que me aboqué a interpretar por qué en nuestra materia se daba un tan bajo nivel de rendimiento. Así, me propuse reflexionar acerca de qué contenidos, hábitos y discursos transmitíamos en el cursado y qué evaluábamos posteriormente y, en consonancia con eso,

²²Cabe aclarar que estos minipráticos, a partir de la Pandemia, empezaron a ser virtuales y hemos seguido con esa modalidad ya que resultó ser muy útil tanto para las y los estudiantes como para nosotros porque permite, a la comunidad estudiantil, disponer del espacio y tiempo que necesitan para resolver los ejercicios del examen. A nosotros, por nuestra parte, nos evita la labor de la corrección, ya que Moodle permite los cuestionarios autogestionados. Aclaro, porque nunca falta la suspicacia de desmerecer el trabajo docente, que nosotros hemos armado un banco de 200 preguntas que seguimos ampliando año a año.



qué grado de “fracaso” había como consecuencia del desajuste entre una instancia y otra. Observé que había dos aspectos, *grosso modo*, para considerar. El primero era que, en algunas ocasiones, la responsabilidad estaba en la falta de claridad de nuestras propuestas desde la cátedra como también en un discurso que no ponía énfasis en estimular tanto el desarrollo y estudio de los contenidos desde una perspectiva práctica como también en incentivar a que rindan lo antes posible. Aunque, aclaro, tampoco había un discurso inverso, es decir, no se desalentaba el hecho de que se presentaran a rendir, en cualquier instancia en la que estuvieran en la materia. También constaté que la escasa cantidad de aprobados y de inscriptos para rendir, residía en cierta falta de interés de las y los estudiantes que, o suponían que la materia es especialmente difícil por la carga teórica como por lo “arduo y complejo” de los análisis *in situ* de los textos; amén de los que se presentaban a rendir “para ver como es el examen”. Este último dato lo recabé preguntando a quienes desaprobaban qué es lo que ellos pensaban que les había faltado para el examen. Con estas observaciones pude entender que, si bien los instrumentos utilizados para la evaluación (trabajos prácticos, porcentaje de aprobados y desaprobados, metodología del examen final, correspondencia entre porcentaje obtenido y nota final, etc.) estaban bien detallados en el programa, eso no significaba que la información fuera siempre clara para las y los estudiantes. El problema era, creo yo, una incoherencia en el método porque se aprende sobre teoría y crítica literaria, sin producir ni un texto que tuviera tales características. Así, las y los estudiantes, no afrontaban el examen final porque no se sentían preparados para resolverlo. De ahí también se explicaba ese mal hábito de presentarse a “ver cómo era el examen”. Esto, sin duda, es una paradoja, especialmente cuando el canal de la crítica literaria es el texto. La carencia de prácticas de producción textual es una falencia muy grande de Letras. Desde mis días de estudiante pedíamos mayor producción escrita.

Luego de estas ideas y argumentos expuestos en orden de explicar la capital importancia que visualizo en fortalecer la producción textual en la carrera, en general, y en Teoría y Crítica Literaria en particular, mi propuesta de evaluación final consiste en



solicitarles a las y los estudiantes que produzcan un texto de crítica literaria para el examen final de la materia. Voy a puntualizar la propuesta. Primero, en la instancia de proceso, y en consonancia con el plan de prácticas que en páginas anteriores les he compartido, las y los estudiantes irían realizando ejercicios de aplicación de las escuelas y corrientes estudiadas en las clases presenciales. Esas prácticas se irían consignando en los ppt, como quedó dicho en el plan de actividades, que luego serían subidas al aula virtual. Luego, y partiendo de tales actividades, se les propondría a las y los estudiantes, la producción de un texto de crítica literaria aplicando la teoría vista en la materia. Propiamente, una lectura crítica validada desde alguna de las escuelas o teorías estudiadas en el programa. Para la realización del trabajo, las y los estudiantes van a contar con un plazo de un mes (instancia opcional, que solo se señalaría en el programa como el lapso estimado para la redacción del trabajo y revisión con el acompañamiento docente) de modo tal de poder presentarse a la mesa final con un punto de apoyo y certeza. En este sentido, me inspira la idea de continuar con esos momentos “creativos” que las materias literarias posibilitan mediante el tema especial.

El método de evaluación que propongo se conformaría, entonces, parte del concepto de regularidad y parte del puntaje del examen final.

Un aspecto a mejorar tiene que ver con el tipo de discurso, y en esto me refiero a mí, comunicativo. Este año he comenzado a matizarlo con una explícita arenga a la escritura en sus diversas vertientes como modo de dejar fluir el pensamiento. Además, también he comenzado a explicitar que deben rendir pronto y que las y los docentes estamos allí para acompañarlos en todo lo que necesiten. Si bien para los profesionales y colegas muchos de estos conceptos son moneda corriente; para tantos otros no. En mi experiencia particular como estudiante abundaban los discursos negativos, que literalmente nos mandaban a nuestras casas, si lo que pretendíamos era “escribir”. Creo que el estilo comunicacional es una herramienta que debo seguir trabajando para mejorar ciclo a ciclo.

Para finalizar este apartado les presento los criterios de evaluación para las prácticas de esta propuesta. Algunos de ellos son amplios y aplicables a todas las prácticas porque se



vinculan con los objetivos generales del espacio curricular para acompañar y promover los aprendizajes propuestos (Del Vechio). Veamos:

- 1) La participación activa de los estudiantes en clase y su capacidad para expresar con asertividad sus ideas, impresiones y comentarios respecto a los temas abordados.
- 2) La calidad de sus producciones escritas solicitadas para el examen final.

En lo referido a cada práctica señalo los siguientes criterios de evaluación:

- 1) En el caso de la práctica número uno, el criterio de evaluación responde a la elección de los textos y a la concreción efectiva de la investigación solicitada en estrategia de cierre.
- 2) La evaluación de la práctica dos, que es la clase sobre Estructuralismo, se tendrá en cuenta que participen en el llenado del Padlet y en el análisis del cuento “El salón dorado”.
- 3) En la tercera práctica, la clase sobre Deconstrucción, el criterio principal será la capacidad para aplicar las propuestas de abordaje desde una perspectiva deconstrucción.

Hasta aquí la propuesta de evaluación. Sin embargo, cabe aclarar que todas ellas están destinadas a fortalecer, como antes aclaré, el desarrollo de habilidades de abordaje textual que les permitan a las y los estudiantes concretar análisis literarios efectivos que luego puedan ser volcados en comentarios de índole crítica que, a su vez, generen insumos para el resto de las y los integrantes de la comunidad educativa de FFyL particularmente y mundial – si tenemos en cuenta las posibilidades de circulación de documentos que propicia Internet-



Propuesta de extensión universitaria

La influencia de Paulo Freire fue fundamental para el desarrollo de la idea de extensión. El texto en donde aparece expuesto el concepto es en el ensayo que hemos leído acá en la Especialización: *Extensión o comunicación*. En efecto, Freire denuncia allí la concepción mercantilista y la antidialogicidad como matriz de la acción cultural opresora. El brasilero impugna, incluso, la misma denominación de “extensión” y propone sustituirla por “comunicación”. De su análisis se desprende que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador. Por eso mismo afirma que la expresión extensión educativa solo tiene sentido si se toma a la educación como práctica de la domesticación. Al contrario de esta concepción, agrega que educar y educarse en la práctica de la libertad es tarea de aquellos que saben que poco saben (por esto mismo saben que saben algo), y pueden así, en diálogo con las y los otros, llegar a saber más. Agrego que estos otros suelen ser quienes piensan, por fuerza de discursos sociales que los marginan y estigmatizan, que nada saben. A través de una verdadera educación para la libertad se espera que puedan transformar su pensamiento. Particularmente he observado que tal pensamiento se encuentra mucho entre la gente privada de su libertad. Lo cual es lógico ya que quienes conforman la población carcelaria son, en un 90%, gente de la clase baja y pobre. Tal característica, además, nos habla de cómo realmente funcionan los sistemas punitivos en nuestro país: encerrando a quienes no tienen recursos. Y no voy a dejar de señalar el agravante de que a estas personas se les suele repetir desde más de un estrato social que no tiene capacidad ni posibilidad.

Llevado a la población carcelaria, ese discurso encuentra uno de sus argumentos más sólidos. Tal concepción, creo yo, es producto del sistema socio-económico en el que vivimos, un sistema que pugna por imponer una mirada mercantilista en donde todas y todos debemos ser útiles al sistema. Incluso fue un tema de la agenda política argentina, hace unos años atrás, si los presidiarios debían o no trabajar. Estos argumentos, por supuesto, no tuvieron en cuenta



las políticas educativas, que incluyen la formación en oficios y la posibilidad de concluir y continuar los estudios.

Creo que la extensión universitaria es un espacio con el cual FFyL se podría seguir comunicando con el Penal. Digo seguir comunicando porque ya hay otros puentes entre ambas comunidades. Mi idea es profundizarlos más. Augusto Salazar Bondy, en la misma línea que Freire, explica en su ensayo “Dominación y extensión universitaria” que el término Extensión, en su uso universitario, está más ligado a la idea de un centro intelectual desde el cual se proyecta la ciencia, las artes y la cultura hacia la periferia. Agrega que la extensión universitaria y la difusión cultural para ser auténticas deben concebirse como una acción destinada a poner a todas y a todos en la condición de desalinearse y consecuentemente poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social.

Lamentablemente muchos de los avances que se realizaron en este campo se vieron truncado por los procesos “moralizadores” que el continente latinoamericano sufrió durante la década del setenta. Con todo, se arribó al convencimiento de que la extensión universitaria es un constante diálogo del quehacer académico con la comunidad de la que forma parte. Así la función de la “comunicación” comienza a ocupar un rol central en la universidad junto a la investigación y la docencia. De ahí la concepción de la extensión como un canal de comunicación con la comunidad. Pero primero, y siguiendo a Salazar Bondy, el primer paso es establecer la dialogicidad en el seno de la comunidad universitaria en fin de superar las formas autoritarias y de dominación que pueden darse entre docentes y estudiante. Desde tal punto se pretende extender el diálogo hacia otros sectores sociales, intentando siempre la comunicación con los menos favorecidos. Dos cuestiones conviene tener presentes: Por un lado, en el contexto mundial de las tecnologías de la información, con el particular agregado de la pandemia mundial, se ha propuesto como una de las funciones fundamentales la de rescatar, estudiar y difundir el acervo cultural identitario de la comunidad de pertenencia. Las tecnologías de la información, por otro lado, han impactado en las funciones de los docentes y en ese sentido es imperativo lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar,



generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores y países. Tünnermann señala que la desigualdad tecnológica ha generado “inforicos” e “infopobres”, así como “infoglobalizados” e “infoglobalizantes”.

En fin, la extensión universitaria, hoy por hoy, debe tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad e inclusión de los sectores marginados. Así, la tarea política de la Universidad consiste en su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales a la vez que como plataforma de los estudios superiores y como conciencia crítica positiva de la sociedad. Y es de acuerdo a este sentido que, como conté unos párrafos más arriba, pretendo profundizar las relaciones de comunicación con la gente privada de su libertad. Propiamente, a mí me llama la atención estrecharla con la población del penal de Almafuerde. Ya antes he realizado algunas visitas al penal de Boulogne Sour-Mer en relación a la propuesta que hoy propongo como proyecto de Extensión: un taller literario para reclusos. Aclaro, que la propuesta no se ciñe solo a la producción textual. A partir de las experiencias que tuve en Boulogne Sour-Mer, noté que el ejercicio de la escritura creativa es una gran herramienta para establecer relaciones porque quienes escriben están buscando quien los lea, con quien intercambiar sus textos. Y es ahí donde reside el potencial de proponer un taller de lectura literaria y de escritura creativa en el penal de Almafuerde. Para ello me comuniqué con el jefe de educación del penal, el profesor egresado de nuestra casa de estudio, Facundo López y le pregunté si se hacían experiencias de este tipo en el penal y si era así, en qué condiciones. Le especificué que me refería tanto al mobiliario, incluyendo los tics, como a quiénes lo llevaban a cabo. Me respondió que las experiencias se habían hecho pero que desde la explosión de la pandemia ya no se realizaban porque no había presencialidad. En lo referido a las condiciones edilicias y de herramientas de trabajo tics, me respondió que también a partir de la pandemia, se había montado un aula con computadoras y wifi para que se pudiera continuar con los procesos educativos.



Me comuniqué también con la profesora Luciana Benítez, de la cátedra de Fundamentos de los estudios literarios, colega y escritora que me acompañará en lo referido a la elaboración de una encuesta para realizarle a los estudiantes del penal.

Concretar la propuesta de un taller de escritura creativa y de lectura literaria requiere un trabajo previo de investigación. Para determinar los contenidos específicos, me parece necesario elaborar un instrumento de recolección de información referida, primero, al grado de interés que tal propuesta puede generar en la población del penal apta para acceder a opciones de desarrollo personal; segundo, al grado de conocimientos y formación literaria tienen los interesados, porque es un anclaje necesario partir de algún concepto o experiencia fuerza y tercero, las expectativas o pretensiones que puedan tener respecto a una experiencia de este calibre. Con esta información y el acompañamiento de la profesora Benítez pretendo elaborar un programa que se pueda desarrollar en tres meses de trabajo. Este punto me lleva a definir los objetivos. Veamos.

- Propiciar un diálogo con los reclusos que se interesen por la literatura.
- Intercambiar experiencias con la literatura.
- Proponer algunos materiales de lecturas, puntualmente, algunos textos literarios.
- Escribir creativamente, tanto los reclusos como el docente.

Pienso en el cómo lo podría llevar a cabo, qué acciones debería concretar:

-La encuesta anteriormente descrita.

-Especulo con realizar un taller breve, aunque sea por esta primera vez, que dure un mes. Habrá dos encuentros presenciales y dos virtuales.

-Además hay que seleccionar el material de lectura específico, he pensado en dos textos que abordan la temática carcelaria: “La venganza del cordero atado” de Camilo Blajakis y “Preso común” de Eduardo Perrone. Creo que la temática puede accionar como



disparador y motivador de la escritura en los estudiantes ya que ambos autores propuestos no solo escriben sobre la cárcel, sino que fueron presidiarios.

-No menos importante es comunicarme con la profesora Fabiana Varela del departamento de Extensión de la Facultad para presentarle el proyecto y contar con el aval institucional.

Otras acciones serían:

-Análisis compartido de las producciones.

-Realización de re-escrituras.

-Elaboración de una estrategia de difusión (acorde a las normas institucionales).

Los actores son, primero, los reclusos, segundo los profesores, Luciana Benítez y yo. Además, el anfitrión será el profesor Facundo López.

Los saberes que se ponen en diálogo son las diferentes representaciones que se han construido en torno al fenómeno Literatura. Ya sea como una ciencia de aplicación y análisis de textos o como un arte cuya materia prima es la palabra. Es decir, trabajaríamos desde los conceptos de géneros literarios hasta los “modos” de creación literaria.

El sentido es arribar a un enriquecimiento e intercambio literario que propicie posibilidades de continuar las experiencias creativas desde la literatura con el penal de Almafuerde y su comunidad.

Los posibles resultados serán digitalizados y editados como una publicación en línea que cuente con el aval y la difusión de la facultad de Filosofía y Letras.



Propuesta de investigación pedagógica

Encontrar un problema de investigación es fruto de un trabajo sistemático y riguroso. Implica el abandono de toda forma de seguridad y de dogmatismo sobre los conocimientos adquiridos, ponerlos en duda e incluso pensar que ellos son bastante limitados y no permiten analizar mejor los fenómenos sociales, es una actitud de flexibilidad intelectual que ayuda a la innovación y el descubrimiento. Trabajar en el nivel superior implica desarrollar la capacidad de transformarse. Para ello es importante involucrarse en el hecho educativo en un sentido amplio, es decir, correrse del mero “dictar” clases e involucrarse con los procesos de percepción, acercamiento e interpretación que realizan las y los estudiantes porque un docente que pretenda ejercer de modo diferente su rol al difundido por los modelos tradicionales debe trascender el cotidiano acto de “dictar clases”, que redundante en repetir un listado de contenidos. Ni hablar de que las y los alumnos luego serán evaluados por un sistema que las más de las veces implica estadios que van desde la ansiedad hasta el sincero terror por parte de los evaluados. Por situaciones como las señaladas es que considero fundamental interrelacionarse con la educación en un sentido amplio. Tal supone tomar en cuenta los resultados del proceso pedagógico, analizarlos, reflexionar acerca de los factores que inciden en los mismos, y ser capaz de producir conocimiento científico a partir de la propia experiencia. Dicho así suena muy bien, pero la labor es un tanto más ardua.

Para identificar y definir un problema de investigación Yuri y Urbano recomiendan preguntarse: ¿Cuál es el área que me interesa investigar? ¿Sobre qué fenómeno, hecho o proceso me gustaría indagar? Pienso en que me serviría realizar una investigación que se refiera a un tema que a mí me interesa y que se relaciona con la cátedra en la cual trabajo: investigar acerca de las representaciones que las y los chicos construyen a partir de la situación de examen final. En efecto, a partir del 2018 observamos, con el desarrollo del programa, que las y los estudiantes ingresan con una enciclopedia literaria restringida. Esta variable dificulta dos operaciones básicas para el desarrollo de los contenidos: 1ro la



ejemplificación de categorías teóricas en textos concretos y 2do la inferencia de tales categorías a partir de la comparación y generalización de fenómenos observables. A esto se suma el hecho de que la comprensión de los modelos teóricos presupone conocimientos de orden histórico, filosófico y epistémico. Tal carencia produce un proceso que atenta contra el desarrollo de los contenidos del espacio y contra la comprensión de los modelos. Además, advertimos que para los exámenes estudian de memoria y que, aunque en clases se estrechen lazos entre la teoría y los distintos aspectos del circuito de la comunicación literaria, a las y los estudiantes les resulta sumamente difícil transponer esos enlaces a otros ejemplos. Por tales razones propusimos un abordaje por problemas, en función de cada uno de los elementos del circuito de la comunicación literaria a partir de las reformulaciones en la teoría de los polisistemas (EvenZohar.1990, 1999) y la sociología de la literatura (Sapiro. 2016). Nuestra propuesta aspira a generar una mayor comprensión de las relaciones entre el ejercicio de la interpretación, el de la crítica y las teorías. De aquí se desprende un fenómeno que atenta de lleno contra la efectiva comprensión de los temas de la materia: el examen final. En efecto, es preocupante el miedo que expresan muchas y muchos chicos respecto a las instancias de exámenes. En especial de los finales, pero también sucede en los parciales. Sin duda, sucesos como este suman dificultad al cursado y las representaciones que sobre la materia se hacen entre el estudiantado. A esto se agrega un fenómeno que aconteció con la pandemia y que sin duda me pone en situación de revisar mis prácticas didácticas: Como todas y todos los docentes, con la pandemia fuimos trabajando a prueba y error. En la situación puntual de las prácticas de evaluación probamos, primero, evaluar mediante textos de desarrollo. Y si bien funcionó como herramienta también mostró varias falencias. Para el segundo parcial se nos ocurrió realizarlo de modo virtual, mediante la autogestión. Fue así que invertimos tiempo en producir y cargar preguntas al banco del aula Moodle. También tuvimos buenos resultados, pero pronto descubrimos que el banco se agotaba en sí mismo dada la cantidad de cursantes que teníamos. Así que para el final optamos por producir un examen en formato world, darles el tiempo de examen que se suele utilizar en las presenciales y que ellos lo subieran a la plataforma, a una actividad de “tarea”. Para la mesa siguiente nos pasó algo que



jamás había acontecido antes: tuvimos un número record de inscriptos para rendir (¡80!). Tal hecho nos alertó porque siempre suelen rendir, como mucho, quince. Que fueran tantos los inscriptos, sin duda se debía a que no iban a rendir presencial. Ya venía en franco aumento la cantidad de inscriptos para las mesas, pero esta última fue toda una señal para nosotros: algo sucede con este modo de evaluar. A partir de este diagnóstico pienso algunos interrogantes: ¿Por qué les genera tanta ansiedad preparar y rendir la materia? ¿Qué fenómenos determinan esta situación? ¿Incide el hecho de que la materia esté en primer año? ¿De qué modo afecta los escasos conocimientos literarios con los que las y los chicos acceden al ámbito universitario? ¿Afecta proponer un enfoque sociológico, centrado en los participantes del circuito literario, que se distancia de los enfoques anteriores? ¿Qué representaciones se hacen las y los chicos respecto al examen presencial? ¿Y al virtual? ¿En qué situación o fenómeno reside el hecho de que prefieran la virtualidad, siendo como es, que, al no estar con nosotros, tampoco tienen nuestra ayuda y guía propia del examen presencial? ¿Es la persistencia de capacidades propias del enfoque tradicional (memorización, foco puesto en las generalidades de cada escuela literaria, análisis centrado en los conceptos tradicionales de fondo y forma, etc.) aún dominante en buena parte de las instituciones de nivel secundario lo que genera resistencia a la adopción de un enfoque social que demanda otro tipo de capacidades (explicación y comprensión de sucesos, incorporación de actores periféricos del sistema literario, comparación, análisis de casos, etc.)? Y una última en este sentido, pero no menos importante y que creo merece la pena: ¿Incide en la percepción que tienen las y los alumnos el hecho de que el profesor titular de la cátedra sea el vice decano de FFyL?

Las preguntas consignadas disparan la necesidad de realizar una investigación educativa focalizada en las prácticas pedagógicas. Centrada en mi propia práctica, además, en tanto y en cuanto soy yo uno de los protagonistas del hecho educativo en donde percibo tales fenómenos. A partir de esta actividad surgieron otros interrogantes que les quiero compartir: ¿Recupero de manera eficiente los saberes previos de mis estudiantes para



determinar el grado de formación literaria adquirido hasta el momento de llegar a cursar la cátedra de Teoría y Crítica literaria? ¿Trabajo en las prácticas de las capacidades propias de la lectura analítica y del análisis literario? ¿Distribuyo bien los tiempos de explicación de la teoría y de la aplicación práctica a los textos literarios propuestos en el corpus del programa? ¿Logro ajustes pertinentes con mis colegas de cátedra para abordar e integrar todas las escuelas y modelos que vemos en la materia? ¿Logro, una vez más me lo pregunto, articular correctamente con los colegas de Teoría y Crítica Literaria II para no repetir ni pisarnos en los conceptos teóricos? ¿Selecciono materiales acordes a mis objetivos y al tipo de estudiante? ¿Logro que los estudiantes comprendan el proceso de evaluación como un hecho de aprendizaje?

Un paso posterior implica buscar la bibliografía para darle un marco teórico a la propuesta. Fue así que seleccioné tanto de la bibliografía vista en el cursado de la ESDU como también bibliografía específica del campo de la didáctica de la literatura y de las ciencias sociales. Sin duda la delimitación del problema es el punto de partida y el condicionante de una investigación. Las nuevas dudas que surgieron con la revisión de los autores y textos de la ESDU fueron las siguientes:

¿Incurro en la mera transmisión o realizo un acompañamiento de los estudiantes? ¿Abogo por construir junto a los estudiantes el saber, el saber ser y saber hacer? ¿Cómo lo realizo o dejo de realizarlo? ¿Qué relaciones de poder establezco con las y los estudiantes? ¿Qué umbral pedagógico establezco en mis prácticas? ¿Qué lenguaje y comunicación predominan en la relación pedagógica? ¿Logro que mis estudiantes se perciban inmersos en una comunidad de aprendizaje, donde vínculos y manera de comunicarnos se ajustan a criterios de horizontalidad? ¿Apelo en mis prácticas docentes a lo que Prieto Castillo señala como formas de legitimación riesgosas: cientificismo/academicismo; ideologismo? ¿Tengo en cuenta el contexto real del aula? ¿Tengo presente la relación entre plano afectivo/comunicación/aprendizaje? ¿Logro promover aprendizajes significativos en las y los



alumnos? ¿Se puede encuadrar mis prácticas dentro de la pedagogía del sentido según la entiende Prieto Castillo? ¿Logro generar experiencias pedagógicas “decisivas”?

En cuanto a la evaluación, ¿adhiero a una posición técnica o desarrollo una evaluación continua y formativa propia de un paradigma hermenéutico? ¿Se contemplan instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?

Respecto a la relación con las y los alumnos: ¿Tengo presente las características generacionales? ¿Propicio puentes de diálogo/encuentro con la cultura académica? ¿Incorporo a mis propuestas elementos tecnológicos, formas de comunicación o construcción de conocimiento, etc. propio de las nuevas culturas? ¿Soy capaz de entender ciertos códigos culturales de mis alumnos para optimizar el acompañamiento pedagógico y lograr una negociación de significados entre profesor y estudiantes? ¿Qué instancias de aprendizaje pongo en juego?

¿Cuáles son los “Para qué” que utilizo en mis clases? ¿Aspiro a una formación técnica o hacia cuestiones que implican la formación personal?

En relación a los materiales didácticos: ¿han sido “validados” previamente por la comunidad académica?

Ahora bien, respecto a la bibliografía específica de didáctica de la Lengua y la Literatura y de Teoría y Crítica Literaria, señalo las siguientes preguntas:

¿Consigo exponer de forma clara las diferencias entre los distintos abordajes textuales? ¿Logro incentivar las capacidades propias de la lectura literaria? ¿Establezco a lo largo del proceso de cursado un diálogo constructivo que permita desarrollar en las y los estudiantes una concepción interdisciplinar para el análisis textual? ¿Genero en las y los chicos, la capacidad de reflexionar acerca de qué tipo de abordaje literario predominó en sus años de formación inicial? ¿Desarrollo instancias de evaluación coherentes con las capacidades que pretendo desarrollar/fortalecer?



Producir una pregunta de investigación válida es un proceso reflexivo muy arduo, sin duda. Su finalidad es arribar a una pregunta de investigación que sea válida. Voy a intentar expresarla:

Sub-pregunta:

¿Qué medidas, en lo que respecta a mis prácticas docentes y mi modo de relacionarme con las y los chicos, podría identificar para desempeño para que genere una visión más integral del proceso de enseñanza y, en especial, de la evaluación?

Hay muchos factores que se tensionan como los intereses personales, las lecturas de la realidad, las creencias y posicionamientos teóricos y algunos etcéteras más al proponer preguntas de investigación. Además, como la propuesta aquí presentada se quiere ubicar en las nuevas tendencias de la investigación educativa la interpelación personal hacia mi persona ha sido el eje central.

Ahora bien, investigar es producto de la sociedad contemporánea: a partir de la revolución industrial y el maridaje de ciencia y técnica se empezó a profundizar más en la necesidad de ejercer la investigación como modo de desarrollo. Pero hasta no hace poco esa investigación se centraba en aspectos absolutamente disciplinares, dejando de lado la investigación educativa. Y si bien estas acciones son importantes, hoy por hoy la educación superior presenta desafíos que evidencian la insuficiencia de un docente cuyo perfil investigador se halle acotado a aspectos estrictamente disciplinares. Esto es algo que se debe cambiar ya que revisar las prácticas pedagógicas posibilita las oportunidades de crecer y desarrollarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es que para lograr prácticas educativas significativas no alcanza con un manejo exhaustivo de los contenidos disciplinares porque cualquier saber no acompañado de una mediación pedagógica acorde a la situación comunicativa y contextual, no logrará una efectiva promoción de saberes, en consecuencia, es muy arduo alcanzar su objetivo último. La investigación educativa es un insumo fundamental y útil cuando se tiene un objetivo claro. En mi caso, como comenté unos



párrafos más arriba, pretendo realizar una investigación centrada en mi propia práctica, para evaluarla y mejorarla. Sin duda eso también me llevará a responder la pregunta fundamental de mi investigación, la referida a reconocer cuáles son los mecanismos que llevan a las y los alumnos a demorar sus exámenes finales bajo la modalidad más habitual en nuestra cátedra: la mesa oral. En primer lugar, debo retomar el problema de investigación formulado en la práctica anterior. El mismo fue enunciado así:

¿Cómo afectan mis prácticas docentes a las representaciones que las y los estudiantes constituyen en torno al espacio pedagógico-docente de Teoría y Crítica Literaria?

Y le agregué la subpregunta referida a la especificidad de mis prácticas ya que pretendo, mediante su respuesta, comenzar un proceso de reestructuración de mis modos de relacionarme con las y los alumnos. Se las transcribo aquí abajo:

¿Qué medidas, en lo que respecta a mis prácticas docentes y mi modo de relacionarme con las y los estudiantes, podría identificar para mejorar mi desempeño?

Considero fundamental trabajar en esta subpregunta porque muchos de los modos en que construyo la relación con el estudiantado están mecanizados. Repito: es desde la reflexión acerca del propio hacer donde realmente se puede construir investigación educativa. Voy a profundizar un poco más en mi subpregunta, a fin de especificarla más. Aunque no pretendo interrogarme sino reafirmar, como aristas a tener en cuenta al momento de investigar, algunas cuestiones que considero importante resolver para realmente llegar a un desarrollo personal y profesional. Yo, confieso, que considero, a partir del estudio y análisis



de la propia práctica que hemos hecho en la ESDU, que muchas veces incurro en la mera transmisión y no realizo un acompañamiento de las y los estudiantes. Sin darme cuenta y porque la vorágine de los tiempos nos lleva por delante, me voy dejando cooptar por las burocracias sin mirar los procesos. Mal endémico o deformación profesional, un poco de esto y de aquello. Sin embargo, debo ser indulgente en pos de mi propia salud mental. Además, no miento si digo que abogo por construir junto a las y los estudiantes el saber, el saber ser y saber hacer. Con todo, los tiempos de la universidad para con las y los alumnos son mucho más acotados que en el nivel medio. En consecuencia, es menor el tiempo compartido para estrechar lazos. Además, por el caudal de gente – pienso ahora, mientras escribo, que probablemente este sea un tema propio del lugar que ocupa Teoría y Crítica Literaria en el currículo: primer año – tampoco se hace fácil construir relaciones personalizadas. Las instancias más favorables para relacionarnos son las horas de consulta. Desde ahí se puede estrechar un puente más firme.

Sin duda debería ahondar en cómo realizo o dejo de realizar las construcciones relacionales desde mi rol y de acuerdo al uso de cada espacio, la consulta y la clase. Estudiar qué relaciones de poder establezco con las y los estudiantes es un fin que busca determinar qué umbral pedagógico construyo en mis prácticas. Hacerme de esa información me permitirá analizar elementos fundamentales y determinantes como el tipo de lenguaje y comunicación que predominan en la relación pedagógica. La finalidad es constituir un ambiente donde los vínculos y la manera de comunicarnos se ajuste a criterios de horizontalidad. Es que las formas de relación como el cientificismo, el academicismo o el ideologismo son una amenaza constante si no estamos atentos a nuestro quehacer docente. Tales modos, por cierto, son muy fáciles de adoptar porque en gran medida los venimos arrastrando y legitimando desde la aparición de la sociedad industrial. Sin embargo, creo yo, esto de formarnos a los docentes actuales y supongo que se seguirá con los futuros, en la investigación de la propia actividad docente brindará nuevos modos de afrontar el hecho



educativo. Así realmente se podrá promover aprendizajes significativos en las y los alumnos y llegar a lo que venimos definiendo como la pedagogía del sentido.

El Referente Empírico de mi propuesta de investigación es, en primer lugar, mi propia actividad pedagógica y en segundo, las y los docentes. El propósito es poder realizar una interpretación para mejorar mis prácticas. Es importante plantear una investigación que pueda realizar sobre mi propia práctica porque me proveerá insumos para mejorar mi trabajo, así como también, cuestionar los criterios pedagógicos y epistemológicos con los cuales he venido actuando a lo largo de mi vida docente. En segundo lugar, también son referentes empíricos para abordar e investigar mi actividad, el grupo de estudiantes del curso que me toque más otras y otros que ya hayan rendido la materia. Me parece que cinco de cada grupo es un número propicio para conformar el muestreo. Planeo proponerles que escriban lo que vayan vivenciando en la materia, tanto en relación con el contenido como con mi persona. Entonces, la investigación se va a realizar en la Universidad Nacional de Cuyo, en la Facultad de Filosofía y Letras, en la carrera de Letras y allí en la cátedra en la cual trabajo.

Los propósitos de la investigación consisten en interpretar qué tipo de rol ejerzo en mis prácticas. La intención es evaluar si tengo una postura coherente en relación a la posición adoptada desde lo disciplinar y la efectivamente ejercida en mi desempeño docente. Una idea que tomé como anclaje es que la investigación del propio quehacer profesional puede crear alternativas de producción de conocimiento. Me parece que trabajar sobre la propia práctica es un desafío que implica analizar de forma sistémica tanto el contexto como la relación que establecemos con él. Y por supuesto, cómo se articula nuestra subjetividad ahí.

Respecto al enfoque epistemológico pretendo realizar un trabajo que refleje con la mayor exactitud posible la relación entre el rol docente que ejerzo y las problemáticas mencionadas, es decir, observar mediante el contraste cuáles aspectos pueden ser interpretados cómo positivos y cuáles como negativos. Me decanto por estas metodologías de índole subjetiva porque son una alternativa al paradigma positivista para plantear y afrontar la investigación en educación. Se las generaliza dentro de la nomenclatura “Nuevas



formas de investigación educativa”. La postura que adoptan es crítica de los vestigios positivistas que todavía inciden en las ciencias sociales. Proponen darle centralidad en el sistema de investigación al plano subjetivo de las experiencias. Una de las consecuencias detectables de estos nuevos paradigmas es estudiar la práctica y la vida interior de los docentes en relación al hecho educativo. La investigación de la propia práctica, desde las propuestas de las nuevas formas de investigación, amplían el repertorio analítico al integrar a las ciencias sociales. Los objetivos de este giro responden a la necesidad de construir conocimiento pedagógico superando el propio sentido común de los educadores. También promover cambios que afecten la práctica cotidiana y, en la medida de lo posible, a las propias instituciones. Dentro de este paradigma destacan dos propuestas que consideran que, si bien la práctica educativa es un fenómeno único cada vez, puede ser comunicada por sus protagonistas. De este modo se logra estudiar el acontecer de la misma y atribuirle un significado. Tienen como objetivo último revelar los anclajes ideológicos de las prácticas a partir de lo narrado por sus propios protagonistas, y propiciar acciones transformadoras de la realidad educativa.

La narrativa pedagógica se presenta como la opción más lógica para investigar mi propia concreción del trabajo docente.

El marco teórico en el cual se encuadra responde a una configuración elaborada entre los textos de la ESDU y los propios de Teoría t Crítica Literaria.

Elegí, de las propuestas de la ESDU, los escritos que se enmarcan dentro de la pedagogía del sentido. Esta teoría entiende que las acciones en torno a la pedagogía universitaria tienen consecuencias directas en la práctica educativa. El docente es el motor de cambio. Debe moverse del lugar pasivo de esperar soluciones estructurales que no dependen de su persona. El eje de análisis y reflexión se centra en la práctica. También seleccioné bibliografía referida a las nuevas técnicas de investigación que más arriba reseñé. Los textos son:



1- Anijovich, R. (2017) “La evaluación formativa en la enseñanza superior”. En: Voces de la educación. 2 (1) pp. 31-38;

2 - Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). “La evaluación como oportunidad.” Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado el 17 de marzo, 2019, desde https://www.researchgate.net/publication/316639984_La_evaluacion_como_oportunidad_Anijovich_Rebeca_y_Cappelletti_Graciela_Paidos_Voces_de_la_Educacion_2017_157_pg_s.

3 - Achilli, Elena. Investigación y Formación Docente. (2006) Investigación y Formación/Práctica Docente. Encuentros y desencuentros.

4 - Alba, Alicia de (1998) “Currículum, crisis, mito y perspectivas”. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

5 - Del Vecchio, Sandra (2012) “Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad”. Mendoza. Facultad de Filosofía y Letras.

6 - Guajardo, M. T. Pedagogía en la investigación educativa. Material para la ESDU, Módulo 4, Unidad 3.

7 - Litwin, Edith (2009) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós. (63-84)

8 - Prieto Castillo, Daniel (1995) “La enseñanza en la universidad”. Mendoza Ed. Universidad Nacional de Cuyo.

------(1999) La comunicación en la educación. Buenos Aires, Ciccus, La Crujía; -----(2007) “En torno a las experiencias pedagógicas decisivas”. Mendoza. Encuentro de Maestros de Las Heras.

9 - Roig, A. (1997) La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza. EDIUNC.



10 - Suarez, D. (2010) Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc. Págs. 71 a 110.

Seleccioné también bibliografía estrictamente disciplinar porque es necesario interpelar las conceptualizaciones desde donde he construido mi marco teórico para detectar si las he comprendido y si las estoy mediando de acuerdo a la pedagogía del sentido. Cito:

1 - Bal, Mieke (1985) Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología. Madrid, Cátedra.

2 - Genette, Gérard (1989). Figuras III. Barcelona, Lumen.

3 - Fokkema, D.W. e Ibsch E. (1981) “Teorías de la Literatura del siglo XX”. Madrid: Cátedra.

4 - Gómez Redondo, Fernando. (2008) “Manual de crítica literaria contemporánea.” Madrid: Castalia.

5 - Zonana, Víctor Gustavo (2008) “La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis”. Signo & Señal. 19, pp. 33-66.

---. (2010). “De ‘Arte poética’: estudio a partir de un corpus de textos líricos argentinos contemporáneos”. En: Víctor Gustavo Zonana (Dir. Ed.); Hebe Beatriz Molina (Co-ed). Poéticas de autor en la literatura argentina. (Desde 1950). Vol. 2. Buenos Aires, Corregidor, 2010, pp. 407-489).

---. (2020) Estruendo mudo: elementos para la comprensión de texto lírico. Mendoza, FFyL.

En lo que se refiere a las anticipaciones de sentido que me formulé a partir de plantear el problema de investigación, puedo decir que mi práctica docente persiste en modos



tradicionales que no colaboran en el desafío de trabajar con todo el contexto y los educar para el goce y la reflexividad en pos de generar situaciones pedagógicas decisivas. Identificar cuáles son esos modos se hace fundamental para poder arribar a una verdadera pedagogía del sentido que trabaje en pos de las y los alumnos, para propiciar el desarrollo personal y profesional.

La recogida de información se realizará a través de narraciones pedagógicas. Además, yo también voy a narrar mi experiencia en el dictado de la materia. La misma será socializada con la profesora Yemina Coronel, sumándola al proceso de interpretación de la información recabada. Las conclusiones serán sistematizadas para generar cambios en mi práctica que atiendan a mejorar el problema de investigación propuesto.

El equipo de investigación se constituirá con la profesora Yemina Coronel para asistirme en lo estrictamente pedagógico y mi colega de cátedra el profesor Diego Niemetz, beneficiario directo al igual que yo de los insumos que podamos generar a partir de esta investigación. Cabe aclarar que la profe Coronel es Profesora de grado universitario en Ciencias de la Educación, egresada de FFyL y también cursante de esta Especialización. La idea consiste en conformar el equipo de taller con ambos profesores para realizar tanto la recopilación de nuestras experiencias como para luego interpretar las producciones de cada uno. Agrego que el fin último es interpelar mi propia práctica educativa para revisar y reflexionar los aspectos señalados más arriba.

Para concluir este apartado solo quiero agregar que estas nuevas maneras de investigar, teniendo en cuenta la subjetividad e integrándola al hacer educativo, propician un acercamiento a la práctica docente muy productivo en cuanto posibilitan cuestionar y reformular la propia práctica. De este modo podemos construir la teoría desde adentro de la enseñanza, integrando la investigación como un insumo más del quehacer docente. La educación superior actual está inserta en un contexto dinámico que demandan de las y los docentes el compromiso de reflexionar acerca de su propia práctica con rigor científico. Esta clase de investigaciones propician el diálogo entre pares, lo que puede traducirse en la



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO
SECRETARÍA DE
POSGRADO

conformación de comunidades autocríticas que atiendan de manera colectiva a problemáticas que, de otro modo, en el aislamiento y la atomización institucional, difícilmente encontrarán resoluciones satisfactorias para los muchos problemas asociados a la enseñanza y a la educación en el nivel superior.



Conclusiones

Para finalizar esta propuesta de actividades de nivel universitario, quiero agregar que en las páginas anteriores he trabajado en pos de mostrar un camino personal que, al mismo tiempo, pretende ser un aporte transformador y concreto sobre el espacio curricular Teoría y crítica literaria. Mi objetivo, en la medida de lo posible, ha sido realizar algunas observaciones y propuestas fundamentadas en la realidad concreta de la carrera en general y de la materia en particular para producir cambios verificables. Sin duda es la mía una mirada parcial, subjetiva, que encontrará caldo de cultivo o no en la recepción que hagan de ella las y los colegas y las y los estudiantes.

El presente trabajo de propuestas de actividades para Teoría y Crítica Literaria ha sido influenciado y determinado por la reforma del plan de estudios de Letras porque ha significado una serie de cambios procedimentales y, en consecuencia, también en el nuevo espacio de Teoría y Crítica Literaria. Esta propuesta de actividades e investigación, entonces, ha sido determinada por esa circunstancia contextual, pero, al mismo tiempo, ha pretendido dialogar con ella propositivamente.

En efecto, mediante estas páginas he buscado matizar más la horizontalidad necesaria para una buena relación estudiante-profesor, de modo que el objetivo del interaprendizaje deje de ser una utopía para convertirse en una realidad que se construye día a día. Me parece imprescindible lograr un diálogo reflexivo que revalorice la práctica docente como auspiciante del pensamiento crítico que debería imperar en la universidad, especialmente en una facultad que forma mayoritariamente a futuros docentes.

Es a partir de tales nociones que las prácticas de aprendizaje propuestas acá intentan generar un espacio de interacción e intercambio entre los miembros de la cátedra y las y los estudiantes. Es así que he intentado en cada una de las prácticas propuestas, trabajar con los aspectos teóricos más notables, junto con una serie de recursos propios de la disciplina del análisis y crítica literaria, pero sin descuidar los que el contexto pone por delante. En tal



sentido, he procurado equilibrar las referencias a la literatura consagrada, con elementos de la cultura popular más contemporánea. Del mismo modo, he querido darle a los recursos tecnológicos un rol fundamental en las prácticas, por considerar que es insoslayable su presencia en nuestro mundo y porque interpelan a nuestros estudiantes de manera profunda porque aprovechar las TICs posibilita un aprendizaje significativo más plausible. Las propuestas de evaluación también fueron desarrolladas bajo el mismo imperativo.

Respecto a la propuesta de extensión, la misma se interesa por explorar el ámbito de personas que abordan la relación con lo literario bajo mandatos diferentes a los que motivan al estudiante estándar ya que se trata de personas privadas de su libertad. La Extensión es una senda de crecimiento que las instituciones universitarias deben transitar de manera permanente para cargarse de sentido histórico y contextual.

La experiencia de la Especialización ha significado para mí un proceso de desarrollo personal y una toma de conciencia irreversible sobre la dimensión de la educación en el ámbito universitario. La concepción del proceso como un interaprendizaje docentes-estudiantes-contexto a partir de la proximidad, ha desarrollado ideas de anclaje que han reconfigurado mi forma de comprender la dinámica académica. Por eso espero, sinceramente, que las anteriores páginas reflejen del mejor modo posible ese proceso y, consecuentemente, que las propuestas sean aplicables y que produzcan un cambio significativo.



Bibliografía

- Aguzzi, Juan. “La demoledora actualidad de “Cabecita negra”, el relato de Germán Rozenmacher”. En línea. Disponible en: <https://www.elciudadanoweb.com/la-demoledora-actualidad-de-cabecita-negra-el-relato-de-german-rozenmacher/>
- Alba, Alicia de (1995) *Currículum- crisis, mito y perspectivas*. Parte III. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Anijovich, Rebeca (2017) “La evaluación formativa en la enseñanza superior”. En: *Voces de la Educación*, 2 (1), pp. 31-38, ISSN 2448-6248 (electrónico).
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cabo Aseguinolaza, Fernando; Rábade Villar, María do Cerbeiro (2006). *Manual de teoría de la literatura*. Madrid, Castalia.
- Cabrini, Elsa et al. *Tercera parte: Los docentes vienen a la Universidad a aprender*. ESDU. Texto Base. Módulo 2-Unidad 4.
- Carretero, Mario y León Cascón, José. “Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia”. En: *Desarrollo psicológico y educación*, comp. De Palacios, Marchesi y Coll, Ed. Alianza, Madrid, 1992, tomo 1, pág. 311 a 326.
- CONEAU (2011) *Evaluación institucional*. Res 382/11, Anexo II: Pautas para la autoevaluación institucional.
- Cortés, Carlos Eduardo (1993) *Herramientas para validar*. San José de Costa Rica: Mimeo.
- Cortés, Carlos Eduardo (2014) *Gestión del conocimiento, alfabetización y aprendizaje en tiempos de San Precario*.
- Davini, Cristina. La formación en la práctica docente.



-Del Vecchio, Sandra (2012) *Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la Universidad*. Apunte de la Especialización en Docencia Universitaria, FFyL, UNCuyo.

-ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 1 - La mediación pedagógica

-ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 2 - Una educación alternativa

-ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 3 – Las instancias de aprendizaje

-ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 4 - Las prácticas de aprendizaje

-ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 5 - Tratamiento del contenido

-ESDU - Texto Base - Módulo 1 - Unidad 6 – Evaluación y validación

-ESDU - Texto Base - Módulo 4 - Unidad 1 – En torno a los estudiantes y a nosotros como educadores

-ESDU - Texto Base - Módulo 4 - Unidad 2 – Dialogando sobre la pedagogía universitaria

-ESDU - Texto Base - Módulo 4 - Unidad 3 – Pedagogía en la investigación educativa

-ESDU - Texto Base - Módulo 4 - Unidad 4 – Los caminos de la ciencia no son recetas

-ESDU - Texto Base - Módulo 4 - Unidad 6 – *Pedagogía en comunicación con la sociedad. De la extensión a la comunicación.*

-Fernández Lamarra, Norberto (2019) *Repensando la calidad de la educación superior: el contexto, las definiciones y los desafíos pendientes*. UNTref. En línea. Disponible en www.vocesenelfenix.com

-Fernández Lamarra, Norberto et al. (2018) *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Sáenz Peña: UNTref.



-Fernández Lamarra, Norberto y Pérez Centeno, Cristian (2017) “Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria”. En: *Integración y Conocimiento*, vol. 2, n°7, pp. 29-51.

- Freire, Paulo. (1984) “¿Extensión o comunicación?” 13era. Ed. Argentina. Siglo XXI editores. Cap III.

- Freire, Paulo. (2013) *Por una Pedagogía de la Pregunta*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

-Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Capítulo 5. Buenos Aires: Paidós.

- Garrido, Miguel Ángel (2000) *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid, Síntesis. Capítulo 1, 19-44.

-Ministerio de Educación de la Nación (1995) Ley de Educación Superior N° 24521.

-Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N° 26206.

-Ministerio de Educación de la Nación (2015) Ley 27204.

-Molina, Víctor. ESDU. Texto Base. Módulo 2-Unidad 2: *Enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano*.

-Molina, Víctor. ESDU. Texto Base. Módulo 2-Unidad 3: *Para comprender el desarrollo humano y el aprendizaje*.

-Ornelas Gutiérrez, David. “El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°44/4, 10 de noviembre de 2007. OEI.

- Palmero, María Luz Rodríguez. (2010) *La teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro.

-Pérez Lindo, Augusto. (2020) *Historicidad y futuro de la educación superior*. Texto base de la Unidad 1 del Módulo 3.



-Pérez Lindo, Augusto. *La educación superior argentina (1983-2015) Diagnóstico y prospectiva*. Buenos Aires: EUDEBA.

-Prieto Castillo, Daniel y Carlos Eduardo Cortés. ESDU. Texto Base. Módulo 2- Unidad 5: *De lenguajes y tecnologías*.

-Prieto Castillo, Daniel. "En torno a las experiencias pedagógicas decisivas". Ponencia presentada en el Encuentro de Maestros de Las Heras, Mendoza, Argentina, octubre de 2007.

-Prieto Castillo, Daniel. (2020) *En torno a las instituciones*. Texto base de la Unidad 3 del Módulo 3.

-Prieto Castillo, Daniel. ESDU. Texto Base. Módulo 2- Unidad 1: *Nuestros estudiantes*.

-Prieto Castillo, Daniel. *La comunicación en la Universidad*. Texto base de la Unidad 3 del Módulo 3 (2020).

-Prieto Castillo, Daniel. *La utopía en la Universidad*. Texto base de la Unidad 4 del Módulo 3 (2020).

- Prieto Castillo, Daniel. "En torno al seminario", Mendoza, 1994, inédito.

-Rodríguez Palmero, María Luz (2008) *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro.

- Roig, Arturo. (1997) *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza. EDIUNC.

- Sapiro, Gisèle (2016) *La sociología de la literatura*. Buenos Aires, FCE.

- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación. Cuadernos de cátedra*. Buenos Aires: OPFyL Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Suarez, D. (2010) "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo



y las experiencias escolares”. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc. Págs. 71 a 110.

- Sverdlick, I. (comp.) (2010). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc. Págs. 71 a 110.

-Tünnermann Bernheim (2000) *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

-UNCUYO-TRACES. *Trayectorias Académicas Estudiantiles. Articulación con la Escuela Media y Acompañamiento en el Ingreso, Permanencia y Egreso de los estudiantes de la UNCuyo*.

- Varios. (2009) *Universidad Nacional de Cuyo, 70 años. Reflexiones, testimonios e imágenes*. Mendoza. EDIUNC

- Vera Godoy, R. (2002). Rol del Coordinador en los T.E.D. en *Cuadernos de educación Democrática del PIIE* (Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación). Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas sobre la realidad escolar.

- Videla de Rivero, Gloria. “Algunos recuerdos de la Facultad de filosofía y letras en el setenta aniversario de su creación”. En línea. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5308/recuerdoscreffylrivero.pdf

-Vigotsky, Lev. (1979) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Yuni, J. y Urbano C. (2005). 3ra. Ed. *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción*. Córdoba: Brujas. Págs. 181 a 207 y 225 a 249.

- Yuni, J. (2003). *Guía para la elaboración de un proyecto de investigación educativa*. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.



- Yuni, J. y Urbano C. (2005). 3ra. Ed. *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción*. Córdoba: Brujas. Págs. 181 a 207 y 225 a 249.

- Yuni J. y Urbano C. (2006). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2da. Ed. Córdoba: Brujas.

- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2*. 2da. Ed. Córdoba: Brujas.