



Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura

Carolina Cuesta*

En distintas instancias de formación para maestros y profesores que tuve a cargo, varios de los colegas me planteaban, y aún plantean, lo complejo de enseñar “las prácticas del lenguaje/de la lectura/de la escritura” a partir de la generación de “situaciones de lectura y escritura” que pongan a los niños “en contacto con los libros y textos”, según las orientaciones curriculares vigentes en nuestro país [1]. Poco los ayudaban a pensar cómo resolver los vacíos metodológicos que se les presentaban en su trabajo cotidiano las explicaciones ancladas en la noción de *prácticas* (de lectura y escritura) desde una mirada sociocultural e histórica, a las que, además, no entendían demasiado diferentes a las orientaciones para el área ya consolidadas como línea por seguir en el sistema educativo. Así, lo que pudiera decir Rockwell (1995; 2005), como bibliografía de cabecera de mis clases, que basa sus hipótesis en la educación primaria y aporta a la comprensión de que las prácticas no se enseñan, sino que son las acciones sociales *en y por* las que se realizan las enseñanzas y apropiaciones de los saberes disciplinares [2], aparecía como un principio casi ligero, de escaso reverbero de las dificultades que observaban en sus clases. Algunos maestros las atribuían al “desinterés de sus alumnos”, “sus graves problemas de aprendizaje”, pero varios otros las recolocaban en los modos en que llevaban adelante su enseñanza no en términos del “error”, sino de no saber qué y cómo enseñar para abordar esas “dificultades”. En un punto, ocurría que la perspectiva de Rockwell desestabilizaba sus formaciones en las versiones didactizadas de algunos postulados del *piagetismo* educativo (Egan, 1991, 1994, 1999; Temporetti, 2006; Bronckart, 2007; 2010), pero por añadidura, es decir, no de manera transparente.

En relación con lo anterior, llamó mi atención cómo el trabajo del pedagogo Kieran Egan (1994; 1999), que, justamente, se apoya en una crítica por momentos bastante severa a ese *piagetismo* —de hecho,

* Carolina Cuesta es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras, investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET) y Directora de *El toldo de Astier*. Actualmente, dirige la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE).

carocuesta72@yahoo.com.ar

de él tomo este término—, devino en un marco conceptual que les permitió a algunos maestros y profesores poner en palabras qué era “lo que se caía” de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, del modelo de la lectura por objetivos, de la escritura a través de borradores, o qué era aquello que sus alumnos les decían y que nada tenía que ver con las preguntas de la comprensión lectora y sus direccionamientos hacia la restitución de significados literales de los textos leídos, tanto si se trataba de literarios como de otros [3]. Básicamente, Egan socava tres principios de la educación primaria occidental producto de ese piagetismo. Primero, que “se debe enseñar de lo más fácil a lo más difícil”. Segundo, y estrechamente emparentado con lo anterior, que “se debe enseñar desde lo conocido hacia lo desconocido”. Tercero, y que resume los anteriores, “que se debe ir en la enseñanza de lo concreto a lo abstracto” (1994: 20-34). De esta manera, e inscribiéndose en la narrativa como línea de la investigación social, Egan resitúa a la *imaginación* como modalidad de pensamiento y conocimiento, como parte del desarrollo humano (1999: 43-46), para explicar de qué manera ha sido aplastada en la investigación educativa y, en consecuencia, no atendida en la formación de maestros en procura del privilegio de la modalidad lógico-formal.

De esta manera, Egan ofrece unos ejemplos que, en su contundencia, se vuelven horizonte de referencia de la cotidianeidad del trabajo docente y potencian las posibilidades de su reorientación. Por ejemplo, dirá Egan que el hecho de que los alumnos de primaria constantemente signifiquen conceptos tan abstractos como el bien y el mal o la división burguesa de los grupos sociales en las narrativas infantiles —Cenicienta o el *cartoon* de la mariposa y el gusano que conversan si deben salir de sus hogares con paraguas— (1994: 21) muestra que las metáforas de las narrativas y del pensamiento narrativo son actos de conocimiento que continuamente se imponen en la enseñanza impartida a niños. De este modo, Egan revisita la categoría de *la pensée sauvage* de Lévi-Strauss (1962) para volverla un nuevo principio que atender en el trabajo docente: los niños son pensamiento salvaje y, en vez de teorizar en torno a su domesticación (aquí se distancia del antropólogo francés), lo replantea como modalidad de conocimiento oral-narrativo a estimar. Así, la imaginación no significa ni “desvío” ni “peligro”, sino posibilidad de articulación con el pensamiento formal y formalizado, justamente, con los saberes formalizados por las disciplinas escolares (Egan, 1991: 54-90).

En 2008, junto con la Profesora Rosa Lugo, compartimos el dictado de una asignatura destinada a problematizar las perspectivas en torno a la lectura y la escritura que atraviesan las orientaciones didácticas del momento [4]. Norma Robledo, docente desde hacía trece años de la Escuela N.º 44 “Henry Ford” del Partido de Tigre, provincia de Buenos Aires, estaba a cargo de las áreas de Ciencias Sociales y Matemática de los dos 6^{to} años de la institución. En su evaluación parcial de la materia, resume qué es

aquello que Egan le decía de la cotidianeidad de su trabajo docente y que hemos escuchado repetir en otros maestros, al menos desde el año 2003, de manera más o menos enfática o más o menos apoyada en referencias expresas sobre el trabajo del pedagogo. Dice Norma:

En otras intervenciones expresé la opinión de que nosotros los docentes tenemos que crear un espacio de creación ¿Cómo se da? Dejando al alumno expandirse a través de la imaginación, y digo esto para todas las áreas curriculares, permitir lo distinto, lo extraño nos da permiso para la elaboración de supuestos, dudas e incertidumbres, al querer mejorar (gramática desde el área que nos compete) lo referido. Dejamos un potencial posible en otras áreas. No permitir imaginar es no permitir “el podría suceder”. [...] Lamentablemente es poco lo que se da en la escuela primaria, seguimos dando aferrados a los manuales a pie juntillas ¡todo lo programado! cada pregunta con su respuesta desde acá hasta acá y luego el dibujito ¿Qué lugar hay para imaginar? ¿Qué aprendizaje se ha logrado?

La imaginación, lo creativo, la invención, la fantasía, históricamente impuestas por los niños en la educación primaria, son los conceptos de Norma para referir el trabajo de Egan —bibliografía de la materia— y que suelen, en sus palabras, subsumirse en el “dibujito” como corolario del tema trabajado en clase. Este estado de situación de una imaginación que irrumpe en las aulas de primaria ha aparecido en muchos comentarios de maestros para desocultar cómo las orientaciones didácticas del nivel y el área siguen prescribiendo la domesticación del “podría suceder”, en términos de Norma. Esta cuestión no deja de ser una obviedad, pero queremos enlazarla con el hecho de que ahora dichas orientaciones lo hacen desde un discurso que se dice *habilitador* de lo *subjetivo*, la *experiencia*, *liberador*. Doble trampa, porque no *liberan* con el pedido del dibujo ni tampoco dan cuenta del señalamiento de Norma de “permitir lo distinto, lo extraño [que] nos da permiso para la elaboración de supuestos, dudas e incertidumbres, al querer mejorar (gramática desde el área que nos compete) lo referido”. Lo distinto, lo extraño, los supuestos, las dudas e incertidumbres, según la docente, “permiten mejorar lo referido por los alumnos”, lo que significa “la gramática”. Se trata de una manera muy compleja de formular esta intención de *resolidarización de saberes* [5], que Norma consideró pasible de ser concretada en su autoría y edición de la consigna de escritura que presentamos a continuación.

Norma nos cuenta en uno de los foros de la asignatura en cuestión que un día de temporal había muy pocos alumnos de los treinta y ocho de promedio que solía tener en 2008, en sus salones de clases de Ciencias Sociales y Matemática. Así fue que suspendió los temas que tenía preparados y propuso una consigna de “redacción libre”. No obstante, este modo de entender instancias para capitalizar el despliegue de la imaginación de sus alumnos no se motorizó en escrituras que supusieran alguna ocurrencia personal. La docente cuenta que en clases anteriores habían estado conversando con todo el grupo acerca de unas papas que estaban germinando en el salón como actividad de Ciencias Naturales y que, por falta de luz, su crecimiento se había dado de una manera extraña. Los brotes se habían contorneado justamente buscando los pocos rayos de sol que las cortinas del salón habían dejado pasar.

En esas conversaciones, Norma había contado un chiste que luego reutilizó para lograr la atención del grupo en momentos de bullicio: “Si siguen hablando la papa se los va a comer”. Este episodio “me sirvió para proponer una redacción, libre, sin estilo y sin corrección (no doy Lengua). Cosa que permite creer que no miro”, comenta la docente para explicar cómo hizo del chiste una consigna de escritura “libre”, pero con un tema: *La papa devoradora*.

El taller de escritura, en suma, el cumplimiento con las prerrogativas de las perspectivas didácticas resumidos en la escritura como un “hacer en sí mismo”, se cumplía, pero sin actividad de lectura previa y sin su justificación en las prácticas del lenguaje a modo de reflejo de algún supuesto uso social “real” de la lengua, sino renegociado en la preocupación por habilitar la imaginación y ver qué ocurría con ella. De hecho, se trata de una consigna que asume sentido y valor en la coyuntura y contingencia de esa clase (pocos alumnos, las germinaciones de las papas, no se está en Lengua). Aunque también supone el concepto de discurso en cuanto orientación de significados. Por ello, los alumnos de Norma fueron quienes imprimieron sentidos a esa consigna de escritura elíptica, pero que, a la vez, localizaba cierta orientación de significados y no otra: ¿qué podría ser escrito “libremente”, pero bajo el título *La papa devoradora*? Claramente, se partía de la tesis que indica más bien la preponderancia de un pensamiento narrativo en los chicos, de la imaginación como modalidad de conocimiento, de la puesta en juego de una metáfora narrativa, volviendo a Egan.

Efectivamente los alumnos de Norma escribieron y ella nos ofreció sus textos [6]. Básicamente, los relatos se iniciaban con el “Había una vez” pero tan sólo uno persistía en la orientación del maravilloso, los demás asumían las formas del *fantasy* (Jackson, 1986) y se reiteraban proponiendo, en un primer plano, una situación “real” —la escuela, el aula— y, luego, la irrupción de hechos que rompen esa verosimilitud: los alumnos desaparecían misteriosamente, también las maestras para después revelar que la papa se los comía, porque sí, o porque las portereras “echaron experimentos” sobre las papas. Otro relato armado de forma similar cruza el policial y otro el discurso de las ciencias naturales. Por último, varios de estos escritos apelan de manera expresa a las ficciones norteamericanas destinadas al público adolescente, series donde justamente en la escuela se van dando hechos extraños o directamente historias de terror, cuando, por ejemplo, utilizan “Susan” como nombre de la chica más inteligente de la clase.

El relato del trabajo de Norma se corta en este punto. Nosotras, en el mismo foro, le ofrecimos explicaciones acerca de cómo podría retomar esos escritos y formular saberes para enseñar en un doble juego. Es decir, ubicar esos escritos en las formaciones de saberes asignados en la disciplina escolar para

Lengua o para Literatura y, así, disipar la desorientación que producen en relación con cómo seguir y, en ese sentido, avanzar sobre la contemplación de la evidencia de que las líneas narrativas y discursivo-sociales “tienen la razón”. Es más, Norma podía retomar los escritos y primero atender a su preocupación por la gramática de sus alumnos [7].

Tan sólo compartiremos aquí, dada la extensión del trabajo, el desarrollo de una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura, pero que además refiere a saberes discursivos que al menos yo creo también propios de la enseñanza de la lengua, que se fundamenta en la consigna de Norma y los textos de sus alumnos, es decir, como continuidad de su clase. Cabe aclarar, como iré refiriendo más adelante, que algunos de los cuentos seleccionados para el armado del corpus que articula la propuesta fueron trabajados por mí con chicos de la misma edad que los alumnos de Norma [8].

Si “la papa devoradora” operó en la clase como metáfora narrativa de “la planta carnívora” y con ello los escritos de los chicos desplegaron discursos del *fantasy*, el maravilloso, el policial y las ficciones televisivas, necesitamos avanzar más en caracterizaciones que nos permitan explicar estos relatos. Entonces, vale traer la tesis de Angenot ([1988] 2003, 2010) respecto de que es posible visibilizar una *hegemonía de lo pensable*, unas *gramáticas de discursivización* y una serie de *repertorios tópicos* que organizan *lo narrable y lo argumentable en una sociedad dada*, ya que resulta pertinente repensar los vínculos de un posible corpus que despliegue *formas de pensar lo literario* (Robin, [1993] 2002). Esto es, un corpus que no solamente esté conformado por textos literarios.

En consecuencia, luego del taller de escritura y en base a los escritos de los alumnos sobre las papas carnívoras se podría recuperar cómo el *fantasy*, que en suma se restituye en esos relatos que los alumnos suelen conocer más bien desde las ficciones cinematográficas y televisivas, es *La pequeña tienda de los horrores (The Little Shop of Horrors)*. Rodada en EE.UU en 1960, esta película de clase B de Roger Corman es adaptada para comedia musical en 1982 y en el año 1986 se produce para el cine una nueva versión sobre el musical. Desde entonces, la historia de Seymour Krelboyne ayudante de floristería que queda a cargo de una planta que se convierte en atracción y fuente de ingresos para la tienda y que se termina revelando no solamente como carnívora, sino, específicamente, como consumidora de humanos, se repite o alude en infinidad de productos de la industria del entretenimiento norteamericano. En particular, la famosa escena de la versión cinematográfica de 1986 en la que Seymour descubre la verdad sobre la planta que ya venía intentando salvar con su propia sangre extraída de sus dedos, pues había comenzado a secarse, presenta un cruce con otros dos grandes tópicos de los repertorios discursivos: el pacto con el diablo y el vampirismo. En esa escena, la planta

llamada Audrey Junior —nombre que la hace doble de Audrey, empleada de la tienda de la que Seymour está enamorado— le propone garantizar la concreción de todo lo que desee a cambio de ser alimentada con carne humana. Las dos Audrey irán consumiendo la vida de Seymour, dedicado a alimentar la fantasía de que la mujer le corresponda. Pero será Audrey Junior, la planta, quien finalmente se lo devore y en el sentido literal del término. El trabajo con esta escena que se encuentra en *Youtube* [9] o con la versión completa de la película, puede habilitar el ingreso al corpus de formas de la literatura. Es el caso de “Viola acherontia” de Leopoldo Lugones, cuento que integra *Las fuerzas extrañas* (1906). Siguiendo el “Estudio Preliminar” de Noé Jitrik (2009: 36-37) a *Cuentos fatales. Las fuerzas extrañas* (un clásico del canon escolar, pero no así el cuento que aquí presentamos), “Viola acherontia” forma parte de los relatos fantásticos de Lugones que anticipan formas de la ciencia ficción “a lo H.G. Wells” en plena etapa de crisis de la estética modernista.

Ya desde su título, este cuento condensa dos orientaciones de significados. Por un lado, la *acherontia atropos* o esfinge de la calavera (en alusión al dibujo que lleva en la zona central de su cuerpo) es una mariposa africana que migra periódicamente hacia Europa, protagonista de creencias populares que la ligan a las fuerzas del mal [10]. En términos de la superstición, se cree que cuando esta mariposa ingresa a un hogar ha llegado la mala suerte. Por otro, anticipa la historia basada en una conversación que sostiene el narrador con un jardinero que experimenta con violetas:

Lo que deseaba aquel extraño jardinero, era crear la flor de la muerte. Sus tentativas remontaban a diez años, con éxito negativo siempre, porque considerando al vegetal sin alma, ateniéndose exclusivamente a la plástica. Injertos, combinaciones, todo había ensayado. La producción de la rosa negra ocupó un tiempo; pero nada sacó de sus investigaciones. Después, interesáronlo las pasionarias y los tulipanes, con el único resultado de dos o tres ejemplares monstruosos, hasta que Bernardin de Saint Pierre lo puso en el buen camino, enseñándole cómo puede haber analogías entre la flor y la mujer encinta, supuestas ambas capaces de recibir por <<antojo>> imágenes de los objetos deseados. (Lugones, [1906] 2009: 137).

El relato va desarrollando esa conversación de dos conocedores de la botánica, la química y la literatura en un cruce discursivo fuertemente sobrecargado de citas de autoridad y términos científicos. La tesis del jardinero se basa en que estas violetas cultivadas en un ambiente “cadavérico” habían impreso a su propia morfología esa condición. Así es que al final del cuento se revela qué tipo de flor en realidad está cultivando el jardinero haciendo virar el relato hacia otra orientación de significados:

Mi estupefacción había llegado al colmo, cuando una idea terrible me asaltó. Recordé que al decir de las leyendas de hechicería, la mandrágora llora también cuando se la ha regado con la sangre de un niño; y con una sospecha que me hizo palidecer horriblemente me incorporé.

-Como las mandrágoras, dije.

-Como las mandrágoras, repitió él palideciendo aún más que yo.

Y nunca hemos vuelto a vernos. Pero mi convicción de ahora es que se trata de un verdadero bandido, de un perfecto hechicero de otros tiempos, con sus venenos y sus flores de crimen. ¿Llegará a producir la violeta mortífera que se propone? ¿Debo entregar su nombre maldito a la publicidad?... (Lugones, [1906] 2009: 144).

El tópico de la planta carnívora puede expandirse con el cuento de Lugones hacia “sus flores de crimen”, los cruces entre ciencia y hechicería, sus límites éticos y, de ese modo, ligarse con otros relatos y argumentos que a su vez presentan sus propias gramáticas discursivas que, por ejemplo, habilitan que los corpus para la enseñanza de la literatura también puedan justificarse en vínculos que las focalicen. Como puede ser el caso del cuento de Fontanarrosa “El experimento de Hermes Kolobrzeg” (1995). Si bien el relato presenta varios niveles en los que se parodian distintos discursos, es claro que una de sus orientaciones de significados recupera las narrativas de los científicos obsesionados con sus experimentos en los límites de las realidades de las ciencias, de la moral y la ética. Tópicos que encuentran variaciones de significados, es decir —y restituyendo una cronología—, desde el extraño jardinero de Lugones hasta el empleado ineficiente de la florería de la película norteamericana clase B se abre un arco de posibilidades de la ficción y de sus modos de pensar lo literario. “El experimento de Hermes Kolobrzeg” se inicia con una situación que refiere al periodismo amarillista que noticia sobre sucesos insólitos, inéditos o hasta sobrenaturales:

En realidad, yo fui a Pueblo Muñiz a cubrir la nota del ‘niño-carancho’. Pueblo Muñiz es un pueblo de no más de 4.000 habitantes y uno de ellos es, justamente, Hermes Kolobrzeg. Pero eso lo descubriríamos Ignacio y yo el último día previsto para quedarnos, cuando ya la nota del ‘niño-carancho’ parecía haberse pinchado definitivamente. Ignacio era el fotógrafo que me acompañó en la ocasión. Me había impresionado, sí, la ansiedad casi desesperada que demostraba todo el pueblo para señalarme el comportamiento particular de ese chico. E incluso la actitud desolada del intendente al comprobar que el pequeño, con su inercia, su apatía, con su falta de colaboración, estaba tirando abajo toda la expectativa que había puesto a Pueblo Muñiz por fin en las noticias de los diarios nacionales al menos durante unos días.

Ignacio y yo nos habíamos pasado dos jornadas enteras al pie de aquella acacia, apuntando él con su cámara para arriba, esperando que Raulito (así se llamaba el “niño-carancho”) iniciara alguna acción digna de ser reflejada por la prensa. Alternativamente, la gente del pueblo (repito, aferrándose al acontecimiento como quien lo hace a un bote de salvataje) rodeaba junto a nosotros la base del árbol o se alejaba bajo la consigna de “Déjenlo solo, déjenlo solo, que si no se cohíbe”. Nos recomendaban, asimismo, acercarnos o escondernos; enfocarlo con un teleobjetivo desde el campanario de la iglesia o despertar su curiosidad manipulando grabadores y cámaras fotográficas junto a la acacia; adoptar una conducta prescindente o hablarle con palabras afectuosas pero precisas. (Fontanarrosa, 1995: 168-169).

Efectivamente la nota del niño-carancho fracasa más allá de los intentos de hacerlo proceder casi al modo del acto escolar, otro discurso que se cuela para subvertir el periodístico amarillista. No obstante, el pueblo, en la figura del intendente y de la hermana del niño-carancho, desesperados por retener a los cronistas para que noticien al menos “algo” de la localidad, les ofrecen otro suceso que en principio

respondería a otro género periodístico: la divulgación científica. Así es que Hermes Kolobrzeg intercepta a los reporteros en un bar antes de su regreso a la capital para presentarse como “ingeniero físico” y contarles que está experimentando con el “aprovechamiento integral de la energía”. La conversación entre los personajes va rápidamente especificando sobre qué energía trata el trabajo de Kolobrzeg: como “la reserva de petróleo se está agotando en el mundo”, el ingeniero venía estudiando el “ectoplasma” que “libera todo ser humano al morir” en la hipótesis de que es una “nueva fuente de energía”. Así pasa a relatar sus experimentos:

El sistema en sí es sencillo –se entusiasmó-. Y eso es lo que lo hará práctico, económico y accesible. Ustedes habrán visto los cables que están conectados a mi amigo Dardo, pobre Dardo. Muy bien esos cables son receptores que captarán el ectoplasma de Dardo apenas éste se haya... este... eh... retirado, fallecido. Esa energía pasa luego a una suerte de transformador, muy simple, que está en el garaje y que no les he mostrado por falta de tiempo. De allí la energía vendrá hasta aquí y llegará hasta esa tostadora eléctrica –señaló hacia la tostadora que ya habíamos observado-. Dentro de toda tostadora hay, como cualquiera puede imaginarlo, dos rebanadas de pan lactal.

-Lo único que encontramos -meneó la cabeza, Clarita [esposa del ingeniero]-. De milagro. Vaya a saber desde cuándo lo tenía en el aparador...

-Y será todo muy simple, como suelen serlo estos primeros pasos en un camino si se quiere desconocido –continuó Hermes-. La energía activará la tostadora y saltarán las tostadas. –Medio verde estaba –sumó Clarita-. Con hongos. (Fontanarrosa, 1995: 177).

El cuento finaliza con la muerte de Dardo, pero su ectoplasma termina quemando las tostadas por lo cual Hermes concluye que el experimento ha fracasado y Clarita se lo atribuye al fallecido, porque “nunca sirvió para nada”.

Aunque el tipo de experimentación no sea exactamente el mismo –tampoco el hecho de alimentar una planta con carne humana, cultivar la flor de la muerte o tratar de capturar el ectoplasma de un moribundo–, resulta interesante cotejar este momento con el final de “El hombre de la arena” de E.T.A. Hoffman en el que, en definitiva, se resuelve la historia de Nathaniel con Copellius. La trama se había iniciado en su infancia y de manera atávica lo venía persiguiendo. El experimento de Spalanzani –quien hará de doble de su padre fallecido a raíz de una explosión producto de prácticas de alquimia con Copellius– era la creación de Olimpia, una autómeta para la que este personaje caracterizado como *der Sandmann* le había vendido los ojos. *Der Sandmann* es un personaje de la mitología escandinava que se dedica a tirar arena en los ojos de los niños que no se acuestan temprano (algo similar a nuestro autóctono Cuco u Hombre de la bolsa). Hoffman reubica a este personaje en una ficción gótica que escribe para 1817 y que integra su clásico *Die Nachtstücke* (Las piezas nocturnas o los cuentos nocturnos) en la que Nataniel ha escuchado la historia de *der Sandmann* como un hombre que arranca los ojos de los niños arrojándoles arena para hacerlos sangrar. El hombre siempre estaría con una bolsa que carga esos ojos. En este caso el experimento falla porque Nataniel, quien se ha enamorado

locamente de Olimpia, descubre al profesor discutiendo con Copellius sobre los ojos de la muñeca y logra verla sin ellos como un ente sin vida. Resulta difícil hacer una sinopsis del relato que además está articulado al modo epistolar y con un narrador que sabe la historia pero la demora sobre todo asumiendo la focalización de Nataniel, siempre exaltado y embargado en su interioridad. Cabe aclarar que trabajé con este cuento con chicos de 12 años y, efectivamente, más allá de lo que enseñara como característica del gótico y sus primeras expresiones como género literario, muchas veces se fastidiaban con el hecho de que la historia no avanzara. Esta cuestión justificaba que fuera intercalando mi relato del cuento con la lectura de momentos que habíamos seleccionado. Por ejemplo, parte de ese final:

El profesor Spalanzani parecía mirar con mucho agrado las relaciones de su hija con Nataniel, prodigándole a éste todo tipo de atenciones, de modo que cuando se atrevió a insinuar un matrimonio con Olimpia, el profesor, con gran sonrisa, dijo que dejaría a su hija elegir libremente.

Animado por estas palabras y con el corazón ardiente de deseos, Nataniel decidió pedirle a Olimpia al día siguiente que le dijera con palabras lo que sus miradas le daban a entender desde hacía tiempo: que sería suya para siempre. Buscó el anillo que su madre le diera al despedirse, para ofrecérselo a Olimpia como símbolo de unión eterna. Las cartas de Clara y de Lotario cayeron en sus manos; las apartó con indiferencia. Encontró el anillo y, poniéndoselo en el dedo, corrió de nuevo junto a Olimpia. Al subir las escaleras, y cuando se encontraba ya en el vestíbulo, oyó un gran estrépito que parecía venir del estudio de Spalanzani. Pasos, crujidos, golpes contra la puerta, mezclados con maldiciones y juramentos:

-¡Suelta! ¡Suelta de una vez!

-¡Infame!

-¡Miserable!

-¿Para esto he sacrificado mi vida? ¡Éste no era el trato!

-¡Yo hice los ojos!

-¡Y yo los engranajes!

-¡Maldito perro relojero!

-¡Largo de aquí, Satanás!

-¡Fuera de aquí, bestia infernal!

Eran las voces de Spalanzani y del horrible Coppelius que se mezclaban y retumbaban juntas. Nataniel, sobrecogido de espanto, se precipitó en la habitación. El profesor sujetaba un cuerpo de mujer por los hombros, y el italiano Coppola tiraba de los pies, luchando con furia para apoderarse de él. Nataniel retrocedió horrorizado al reconocer el rostro de Olimpia; lleno de cólera, quiso arrancar a su amada de aquellos salvajes. Pero al instante Coppola, con la fuerza de un gigante, consiguió hacerse con ella descargando al mismo tiempo un tremendo golpe sobre el profesor, que fue a caer sobre una mesa llena de frascos, cilindros y alambiques, que se rompieron en mil pedazos. Coppola se echó el cuerpo a la espalda y bajó rápidamente las escaleras profiriendo una horrible carcajada; los pies de Olimpia golpeaban con un sonido de madera en los escalones.

Nataniel permaneció inmóvil. Había visto que el pálido rostro de cera de Olimpia no tenía ojos, y que en su lugar había unas negras cavidades: era una muñeca sin vida. (Hoffman, [1817] 1996: 43-44).

Es decir, en vez de descartar el cuento según algún criterio de dificultad o etario, aposté a otro modo de ofrecerlo pero que además me permitiera focalizar qué era aquello que molestaba a la lectura. Este fragmento que leí en voz alta en varios cursos más resultó revelador para los alumnos, por un lado porque descubre “qué es lo que pasa” y, por otro, porque habilitaba lo que hoy prefiero denominar *hegemonía de lo pensable*. Así, una significación que recursó varias veces se orientó a comparar a la

autómata con Pinocho: “es un Pinocho diabólico”, “es Chucky, el muñeco maldito” [11], pero con “ojos humanos de verdad”, lo que siempre se acompañaba con indicaciones acerca de lo grotesco de la situación y el tema de cómo los ojos se usaban muchas veces para “dar a entender” lo “diabólico” o lo “bueno”, porque “los malos miran con odio” y “los buenos con ternura”. Si bien nunca me centré en los ojos, sería muy interesante hacerlo porque podría habilitar corpus con poesía, es decir, con metáforas y metonimias históricamente utilizadas en la literatura y otros discursos de la ficción en esas orientaciones de significados para ser leídas como usos propios de ciertos géneros en su historicidad. Por ejemplo, si el trabajo docente se decidiera por un corpus literario propio de las formas del gótico, se puede ir al clásico del canon escolar “El corazón delator” de Poe para primero concentrarse en su inicio:

Me es imposible decir cómo aquella idea me entró en la cabeza por primera vez; pero, una vez concebida, me acosó noche y día. Yo no perseguía ningún propósito. Ni tampoco estaba colérico. Quería mucho al viejo. Jamás me había hecho nada malo. Jamás me insultó. Su dinero no me interesaba. Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre (Poe, [1846] 2006: 11) [12].

De hecho hoy también podríamos sumar a ese corpus la película animada *Coraline y la puerta secreta* (*Coraline*) [13], la que claramente recupera a “El hombre de la arena” al modo estricto del intertexto o, al menos, el relato folclórico de *Der Sandmann*, para inscribirse en la tradición del gótico. Coraline descubre en su hogar un pasaje a un mundo subyugante en el que encuentra lo que serían los dobles de sus padres como contraparte complaciente a sus puntos de vista y necesidades preadolescentes. En su ir y venir a ese mundo se va haciendo cada vez más evidente que los personajes con los que se topa tienen algo extraño en los ojos al modo de su muñeca con botones cosidos para representarlos. Las acciones se van sucediendo para develar que efectivamente el doble de la madre roba ojos a los niños y los reemplaza con botones convirtiéndolos en autómatas (así ocurre con el muñeco que hace de doble del padre y otros personajes que habitan ese extraño mundo), cuestión que intenta replicar con Coraline. El relato maneja muchos tópicos del mal que se van superponiendo en una historia que juega con un inicio que direcciona al espectador para que crea que verá una típica película sobre adolescentes. De hecho, ese inicio parte de la repetida situación de mudanza en la que el joven debe emprender la dura tarea de hacerse nuevos amigos. Desde estos *fantasy*, modos de pensar lo literario, también se puede plantear un trabajo que se abra a otras narrativas, como por ejemplo las de tradición oral, para retomar la figura de *Der Sandmann* para proponerles a los alumnos conversar acerca de si los adultos de sus familias les han hablado de algún personaje similar. Antes dijimos el Hombre de la bolsa, el Cuco, a veces podrá ser el Pombro (Dubin, 2011).

Tan sólo quisiera señalar que resulta necesario tomar los últimos clichés sobre la enseñanza de la literatura devenida en enseñanza de la lectura. La enseñanza de la literatura, reafirmo, no se trata de una multiplicidad infinita de sentidos supuestamente anárquicos e incontrolables que como docentes deberíamos liberar en las aulas, porque de otro modo estarían encarcelados; tampoco de la abstracción de que la experiencia literaria se ofrece como si fuera una cosa, un contenido en sí mismo. Por el contrario, mediante el posicionamiento del trabajo docente a partir de los modos de pensar lo literario se les enseña a los alumnos a conocer por qué otras ficciones y sus discursividades hacen a sus narraciones, por ejemplo sobre la papa carnívora, a sus otros consumos culturales y con qué otros repertorios tópicos pueden relacionarse. Así, la enseñanza de la literatura no se trata solamente de la literatura. Por otro lado, en estas maneras de idear corpus que construyen una relación tópica, y los saberes que la y los explican, se realiza un trabajo docente que se orienta por una metodología de la enseñanza de la literatura articulada con las lecturas y escrituras de los chicos, sus modos de leer y escribir y, si se quiere, con los nuestros, pues en estos están los saberes disciplinares que dan sentido y valor a lo que se está haciendo allí en el aula. Las prácticas de lectura y escritura no se enseñan, no se inculcan como hábitos o conductas por contacto con los libros, sino que son acciones sociales conservadas, reproducidas y producidas históricamente por las que se conoce algo, ya sea del orden del conocimiento disciplinar escolar o de la vida con toda la generalidad y amplitud que ambos términos implican.

Notas

[1] Me refiero a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) retomados por distintos Diseños curriculares provinciales. Disponibles en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>

[2] A riesgo de parecer contradictoria, debo aclarar que la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria que actualmente dirijo en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y cuyo plan de estudios no fue elaborado por mí conlleva este problema ya desde su nombre. Es por ello que a la espera de la posibilidad de realizar un cambio de plan, junto con los docentes que dictan sus asignaturas venimos trabajando a partir de modificaciones en los programas.

[3] El desarrollo en profundidad de estos problemas —y trabajo en el que se basa el presente artículo— se halla efectuado en mi Tesis de Doctorado, *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Memoria Académica Fahce-UN La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

[4] Se trataba de la asignatura Seminario I: Teorías de la Lectura y la Escritura para la Licenciatura en Educación Básica con orientación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, modalidad a distancia, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

[5] Íbidem, nota 4.

[6] Los textos completos de los alumnos de Norma, junto con sus análisis, se hallan en Cuesta (2012: 303-318).

[7] Íbidem, nota 6.

[8] Íbidem, nota 6.

[9] Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=5blGwl3QuuQ> Creemos que en la actualidad hay dos recursos de acceso abierto de la web que se presentan como un aporte para la elaboración de materiales didácticos y que, al menos para el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, se pueden destacar por sobre los usos de las tecnologías para la enseñanza (Tics), que suelen abrumar a los docentes con sus propias prerrogativas de la actualización. Se trata de *YouTube*, algo así como una enciclopedia de videos, y de *Wikipedia* que en suma no deja de ser una enciclopedia en su sentido clásico, pero en constante actualización y ampliación. Nos referimos a recursos que permiten búsquedas sencillas, por temas, y que además de información habilitan enlaces con otros. También, todos los buscadores de la web permiten llegar rápidamente a sitios con bibliotecas de clásicos de la literatura, revistas y blogs sobre distintas disciplinas, educativos, que, por supuesto, presentan una variabilidad respecto del hecho de que puedan considerarse un aporte o no.

[10] Por ejemplo, cuando se busca en *Wikipedia* “acherontia” aparece el dato de que se trata de una mariposa que se vuelve pista sustancial para descubrir al asesino de la novela de Thomas Harris (1988) *The Silence of the lambs* que fue llevada al cine en 1991 haciendo mucho más conocida su historia y a su personaje Hanibal Lecter. También, se indica que aparece en el clásico del cine surrealista *Un perro andaluz* (*Un chien andalou*), cortometraje dirigido por Luis Buñuel en 1929 y que tuvo como colaborador en su guión a Salvador Dalí. Cada nombre de los artistas mencionados y títulos de sus producciones aparecen enlazados para acceder a informaciones específicas sobre cada uno de ellos. Es en este sentido que las mismas búsquedas en la web se presentan como indicadores para la conformación de posibles corpus que, en principio, podrían ser insospechados para los docentes.

[11] Al igual que lo hemos señalado antes, si se busca en la web *Chucky* se podrá llegar a las informaciones que ofrece *Wikipedia* sobre este protagonista de la saga para el cine *Child's Play* de Don Macini que estrenó su primera parte en 1988. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chucky> Nuevamente, estamos con cine clase B. Además de encontrar fotografías de la película, este mismo sitio enlaza con *The Internet Movie Data Base* (IMDB) donde en <http://www.imdb.es/character/ch0009424> se pueden hallar fragmentos de las cinco películas que conforman la saga.

[12] También, volviendo a los recursos de la web, en *YouTube* se puede encontrar el ciclo completo *Cuentos de Terror* emitido por la señal de cable *I. Sat* (2002-2008) en el que Alberto Laiseca narra -con sutiles adaptaciones- “El corazón delator”. El excelente trabajo de Laiseca se acompaña con una interesante puesta en escena, sonido y musicalización que ambientan el gótico. A la derecha, se pueden encontrar otros cuentos de Poe narrados por el escritor, así como de Quiroga, Cortázar, Mujica Láinez, Jacobs y Saki, entre otros. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=qWGKr2D9K1E>

[13] Estrenada en el 2009, basada en el libro de Neil Gaiman y dirigida por Henry Selick. Disponible en: <http://www.cinecalidad.com/pelicula/coraline-y-la-puerta-secreta-2009-online>

Bibliografía

Angenot, Marc ([1988] 2003): "La retórica del discurso social". *Langue Française*, Nro. 79, septiembre, pp. 24-36. (Traducción de la Prof. Elsa María Salas para la Cátedra Análisis y Crítica II de la Facultad de Humanidades y Artes de la UN Rosario).

----- (2010): *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2010): “Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la lengua en tanto realidades sociales e históricas”. Entrevista a Jean-Paul Bronckart. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 5, Nro. 5, agosto, El Hacedor, pp.56-63.

Cuesta, Carolina (2012): *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, Memoria Académica Fahce-UN La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Dubin, Mariano (2011): *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. La Plata, Memoria Académica Fahce-UN La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

Egan, Kieran (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.

----- (1994): *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.

----- (1999): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu.

Jackson, Rosmary (1986): *Fantasy. Literatura y subversión*. Bs. As., Catálogos.

Jitrik, Noé (2009): “Estudio Preliminar”. Lugones, Leopoldo. *Las fuerzas extrañas – Cuentos fatales*. Villa María, EDUVIM, pp. 12-40.

Lévi-Strauss, Claude (1962): *La pensée sauvage*. Paris, Plon.

Robin, Régine ([1993] 2002): “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura”. Angenot, M.; et. al. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.

Rockwell, Elsie (1995): “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. Rockwell, E. [comp.] *La escuela cotidiana*. México, FCE, pp. 198-222.

----- (2005): “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, Nro. 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp. 12-31.

Temporetti, Félix (2006): “Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza”. *Revista Itinerarios Educativos*. Santa Fe, Año 1, Nro. 1, Fhuc-UN Litoral, pp. 89-102.