



# **Construir identidad profesional**

**La importancia de la formación teórico-  
crítica en la enseñanza de la literatura**

*Profa. Dra. Gabriela Sosa San Martín*  
(DGES, CFE, ANII)

## Índice

### **Capítulo 1**

Antecedentes e introducción

### **Capítulo 2**

Red teórico-metodológica que sustenta la investigación

### **Capítulo 3**

Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos: formación, enseñanza de la literatura e identidad profesional a partir del estudio de quince casos

### **Capítulo 4**

Algunas reflexiones a partir de la articulación de los aportes teóricos y las entrevistas realizadas

### **Referencias bibliográficas**

## Capítulo 1

### Antecedentes e introducción

Este trabajo se enmarca dentro de una línea de investigación que analiza las prácticas de educadoras y educadores y la construcción de sus identidades profesionales, en especial de quienes ejercemos la enseñanza de la literatura a partir del rol cumplido por la formación teórica disciplinar, tanto en la etapa de cursado del profesorado en el Instituto de Profesores «Artigas» (IPA) de Montevideo como durante el desarrollo de la carrera profesional en la educación media y/o en la formación de formadores. Es decir, he buscado en todo este proceso centrar el estudio y la pesquisa en el interés por sistematizar el análisis del vínculo entre la formación teórico-crítica y metodológica de profesoras y profesores de literatura y su puesta en práctica, y digo *sistematizar* en la medida en que estas líneas de interés han formado parte de mi formación y ejercicio de la docencia en los cursos de Teoría Literaria que imparto, desde hace una década, en el IPA, y más tarde en el Centro Regional de Profesores del Sur, aunque sin haberse concretado, hasta hoy, como producción académica. La realización de este proyecto de investigación persiguió entonces el propósito de darle a esa reflexión, hasta ahora circunscripta a los espacios de preparación de esos cursos y a la reflexión con mis estudiantes del profesorado dentro de las aulas, mayores alcances, visibilidad y relevancia.

Por lo tanto, su objetivo general es analizar la construcción de la identidad en el ejercicio de la profesión docente desde la postura teórico-metodológica asumida por la profesora o el profesor de literatura como lector crítico e investigador en su campo de conocimiento. Lo anterior supuso investigar de qué manera el profesorado de la asignatura, en los distintos trayectos del sistema educativo uruguayo (educación media, formación docente), ha articulado la práctica docente con su formación.

Desde los inicios del proyecto, existió el propósito definido de que la

investigación contribuyera al ejercicio metacognitivo de los docentes de literatura acerca de la relación que existe entre su formación teórica disciplinar y sus prácticas en el aula. Dicho de otro modo, he buscado que la investigación contribuyera a concientizar el vínculo entre «curso de estudio» y «curso profesional» y estos, finalmente entendidos como parte del *vitae cursu*, para utilizar las categorías adoptadas por Antonio Bolívar (2006). La identidad del docente de literatura, como proceso biográfico y social (Cattonar, citado por Bolívar, 2006) se construye y transforma en condiciones específicas de ejercicio de la docencia, en procesos de socialización con pares y alumnado, siguiendo un conjunto de normas, reglas y valores que se asumen como la *illusio* profesional.<sup>1</sup> Es decir, la identidad profesional se forja en el vínculo con las/los estudiantes y con las comunidades en las que se desarrolla la actividad, vínculos siempre mediados por la disciplina que se enseña y por los modos en que a esta se la entiende y transmite en las aulas. En ese sentido, consideré pertinente conceptualizar desde esa experiencia en donde se enlazan docentes, alumnos y teoría disciplinar, en un proceso dinámico de aprendizaje y reaprendizaje, interpretación y reinterpretación (Billot, 2010) que concibe el currículum «en acción» o como «práctica», más que como aquello que le es dado de antemano a los sujetos que interactúen en el proceso educativo (Bolívar, 2006).

Como resulta habitual en áreas de investigación humanística, elegí instrumentos cualitativos que permitieran arribar a conclusiones a partir de la realización de entrevistas. Esto supuso el análisis de casos, que no necesariamente habilitan a razonamientos inductivos, aunque esto no haya entrado en colisión con el propósito de que las conclusiones de la pesquisa pudieran corroborar algunas hipótesis generales, discutir otras, y en definitiva observar el tema más allá de los quince casos.

Busqué documentar, sistematizar y localizar los desafíos del ejercicio profesional de la enseñanza de la literatura en distintas trayectorias y temporalidades (recurriendo a aportes de colegas con experiencias profesionales

---

<sup>1</sup> Tal concepto de *illusio* proviene de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, y se refiere a los intereses de cada campo, lo valorado en su dinámica interna, los parámetros desde los cuales se miden las posiciones y las tomas de posición de las/los agentes que lo integran. En este caso, la categoría teórica sirve para pensar el funcionamiento de las instituciones educativas y de las aulas como *campos de fuerza*. Ver Bourdieu (1995) y Astete Barrenechea (2017).

diversas: desde estudiantes avanzados del profesorado, jóvenes egresados hasta docentes con un recorrido profesional reconocido) como en variadas realidades institucionales en su inserción laboral: estudiantes que aún cursan las últimas asignaturas del profesorado en el IPA; docentes que ejercen su profesión en educación media –en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), en la Dirección General Técnico Profesional (DGTP) y en colegios–, en Montevideo y departamentos cercanos; docentes del Consejo de Formación en Educación (CFE) exclusivamente o de ambos subsistemas, en instituciones públicas y/o privadas.

Para que las características de la formación en literatura tuvieran un denominador común, considerando además las condiciones materiales de ejecución del proyecto desde Montevideo, y a los efectos de que las conclusiones a las que arribara no quedaran presas de una *tiranía de la representatividad* que se encuentra lejos de mi episteme, decidí que todas y todos los profesores que colaboraran con el proyecto deberían haber estudiado en el IPA. Esta delimitación del centro de formación de las/los entrevistados no solo buscó establecer límites adecuados con respecto a los alcances de la investigación; asimismo homenajea a la institución que me formó y que desde su fundación, «tres décadas antes de la emergencia y constitución de la didáctica como disciplina dentro del campus universitario internacional» (Romiti y Simioni, 2022, p. 5) ha estado a la vanguardia y se ha distinguido en el panorama internacional por su ejercicio, desarrollo y defensa de las didácticas específicas.

Una de las inquietudes que dio origen a la investigación era que, en la enseñanza de las asignaturas que conforman el profesorado de literatura, existiera el riesgo de divorciar los contenidos de los cursos teóricos y los de aquellos que estudian literaturas específicas (literaturas griega, española, hispanoamericana y uruguaya), todas unidades curriculares que a su vez se ven atravesadas por el estudio de la didáctica de la literatura, y que este divorcio se trasladara a las aulas de educación media. El propósito era que, en caso de que se encontraran indicios de esa separación, se pudieran buscar, a partir de esta investigación, estrategias que la revirtieran, en favor de una construcción del conocimiento más integral.

Este trabajo viene en defensa de un perfil del profesional de la disciplina

que conozca y sepa utilizar distintas epistemes contemporáneas del trabajo metodológico, y que además desarrolle una postura analítica con respecto al manejo de conocimientos teóricos en diversos tipos de investigaciones humanísticas, teniendo en cuenta la actual abundancia de material académico a disposición en la web. Propongo el acento puesto en la interdisciplinariedad, porque es en los cruces disciplinares donde se establece el debate sobre escritura, sujeto, representación, lo cual resulta indispensable para la actual formación teórico-crítica de quienes enseñamos literatura. El trabajo en el aula de educación media enfrenta métodos didácticos variados y eclécticos, que desde el punto de vista teórico retoman, según el texto literario en cuestión, conceptualizaciones provenientes de muy diversos enfoques. Las herramientas brindadas en la etapa de formación resultan fundamentales para un uso posterior meditado de las mismas. La clave para avanzar en estos temas parece encontrarse en la promoción del proceso de metacognición profesional, y en la realización de investigaciones que la promuevan.

Desde estas inquietudes se formularon algunas interrogantes –a partir de las cuales pudo enunciarse el sistema de hipótesis del trabajo– que guiaron el camino de la investigación: qué presencia tienen los distintos modelos teórico-críticos provenientes de los estudios literarios y culturales en la etapa de formación y en la carrera profesional de nuestras y nuestros profesores; cómo se articulan a lo largo de dicha actividad profesional el estudio disciplinar, la producción académica, el ejercicio de actividades artísticas/culturales y la praxis educativa; qué incidencia posee en el ejercicio profesional la formación en otras áreas de conocimientos o el estudio de posgrados, qué relación puede establecerse entre las elecciones en el orden de lo teórico-crítico por parte del docente de literatura y la construcción de su identidad profesional; cómo cambia dicho perfil según las distintas instituciones en las que se trabaje; cuáles son los roles sociales específicos de quienes enseñamos literatura.

Inicialmente, proyectamos este trabajo con el profesor Álvaro Revello para que formara parte del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE) del CFE, sin éxito. Junto a él, elaboramos las primeras formulaciones teóricas que dieron pie al inicio de la escritura del proyecto. Más tarde, sumó sus aportes la profesora Mag. Kildina Veljacic. Como el entusiasmo

en el tema de investigación era sólido, insistimos en la búsqueda de otros horizontes que permitieran su realización. Es así que finalmente el proyecto se encauzó de manera individual a través de esta licencia por sabático apoyada por la Inspección de Literatura y otorgada por la DGES. Esta resolución del proceso no disminuye, en absoluto, el agradecimiento y reconocimiento al apoyo y los aportes de mis colegas, incluso en esta etapa de trabajo durante los meses del sabático, ya que la profesora Veljacic efectuó dos entrevistas de las quince realizadas. Existe la convicción de que esto es un primer paso en el estudio de un tema que tendrá nuevos horizontes y en el que seguiremos avanzando. También aprovecho a agradecer la lectura minuciosa, crítica, empática, estimulante que de este texto realizó la profesora Adriana Simioni, antes de su presentación final.

En un momento de profundas transformaciones en el sistema educativo, estimo que este trabajo pueda ayudar también a fortalecer nuestra identidad profesional como profesoras y profesores de literatura, valorando nuestras contribuciones, detectando debilidades a los efectos de mejorar las prácticas, fortaleciendo los vínculos entre quienes formamos parte de este colectivo, proyectándonos hacia el futuro y sus desafíos. El carácter universitario de la formación docente y los modelos de estructura académica que sostengan tales cambios han resultado en el Uruguay temas recientes en discusión. En el entendido de que un futuro CFE orientado hacia la genuina organización, apoyo y reconocimiento de la investigación en el campo educativo se debe el análisis de temáticas como las que trata este trabajo, propongo que las páginas que siguen analicen nuestras prácticas en el aula de literatura desde la discusión sobre las elecciones teórico-metodológicas que realizamos, desde la puesta en cuestión de aquellos análisis críticos de las obras literarias que no repararan en sí mismos, para doblar la apuesta por la teorización, siempre situada históricamente, de los enfoques y métodos elegidos.

Sin duda, una investigación con estas características también interpela la subjetividad de mi lugar como investigadora y mi propio proceso identitario.

## Capítulo 2

### Red teórico-metodológica que sustenta la investigación

#### 1.

Jonathan Culler (2000) propone revisar el concepto de *teoría* en la década de los noventa para reparar en el hecho de que el adjetivo disciplinar –es decir hablar específicamente de teoría *literaria*– ha perdido peso. En cambio, un nuevo género, el de la teoría a secas, complejo para su caracterización, parece compuesto por «obras que han supuesto un reto a la forma de pensar más común en campos de estudio diferentes a los que, en apariencia, les son más propios» (p. 13). Su condición interdisciplinaria resulta uno de los rasgos más evidentes, en la medida que responde a discusiones de un determinado campo de origen (los estudios literarios, históricos, filosóficos, etc.) pero lo excede al tener efectos más allá de su primera disciplina. La teoría ya no trata de responder principios y categorías generales de un determinado campo del saber sino que ejerce una suerte de paso *hacia atrás*, con el fin de averiguar los presupuestos de las representaciones simbólicas que sustentan el saber disciplinar.

Siguiendo esta línea, Néstor García Canclini (2011) argumenta cómo aquella noción de teoría moderna, entendida como búsqueda de explicaciones generales, comprensivas de una totalidad se vuelve caduca en la era de lo «inminente», caracterizada esta última por «la condición histórica en la que ningún relato organiza la diversidad» (p. 19) y en la cual ya no se pretende elaborar un relato unificador que organice el mundo sino atender lógicas plurales, para las cuales los objetos de estudio se construyen desde prácticas contextualizadas. Llevado al campo de los estudios literarios, esto implica abandonar definiciones atemporales de lo artístico, y en cambio entenderlas como resultado de prácticas basadas en contextos. El tratamiento universal de conceptos como *texto* u *obra*, *autor* o *lector* se vuelve problemático, pues implica visibilizar determinados modos de entender tales categorías en detrimento de

otros. En contraposición, se instala y defiende la ruptura del carácter trascendental de estos preceptos y la aceptación de la pluralidad: hablar de textualidades, autorías, comunidades lectoras o de diversas formas de la subjetividad y posiciones del sujeto. Lo anterior atañe también a la propia institución literaria como espacio de investigación, ya que cuestionar la búsqueda del conocimiento teórico-crítico en términos universalistas asimismo obliga a pensar la academia, el rol de quienes ejercen la transmisión del saber y sus propios modos de subjetivarse de maneras distintas.

Aunque haya quienes entiendan que este proceso *desuniversalizante* y abandonico de todo paradigma teórico general –proceso que se intensifica a partir de los años ochenta del siglo pasado– implica un «eclipse de la teoría» (Topuzian, 2014) y su sustitución por un eclecticismo en el cual se abandonaría la especificidad y la discusión genuina del hecho literario –en beneficio, supuestamente, de la integración de la cultura al espacio político, social, económico, etc., es decir de espacios «extra-teóricos»– este trabajo reivindica la red conceptual que entiende que el relativismo teórico y la integración transdisciplinar en lugar de abandonar la especificidad puede enriquecerla y potenciarla. Esto se acentúa cuando nos situamos en el estudio de un terreno teórico-práctico como es el de la didáctica específica.

La atención puesta sobre las prácticas contextualizadas también supone entender la teoría en dependencia con el ejercicio de la crítica (es decir aquella orientada hacia el estudio de textos literarios y autores) y con sus espacios específicos de enseñanza. Como docente del profesorado de Literatura del CFE, este marco conceptual se vuelve crucial para dirigir el trabajo hacia el fortalecimiento del diálogo entre unidades curriculares, en nuestro caso, entre los cursos de teoría literaria y los de estudio de las literaturas específicas (antigua, medieval, en lenguas extranjeras y en lengua española, europea, latinoamericana o uruguaya, etc.) para que ello luego repercuta en la enseñanza media. Más que la teoría propiamente dicha, lo que me interesa es la atención al *ejercicio crítico teorizado* y al *ejercicio docente teorizado*. En una época en la que el canon literario se interroga, se revisa y en la que las instituciones dominantes del campo intelectual mantienen una postura dinámica respecto de los límites disciplinares, son las preocupaciones teóricas contextualizadas las que le

otorgan precisamente movilidad y dinamismo a los objetos de estudio (Cornejo Polar, 2003).

Lo que propongo es articular la reflexión anterior sobre los cambios en el concepto de teoría con la construcción de la identidad del docente de literatura en sus diversas aristas: lector crítico, estudioso e investigador de su especialidad, actor en el aula. Dicha articulación busca algunas de las repercusiones que estos cambios de paradigmas han tenido sobre las investigaciones literarias y sobre los modos en que estas construyen las identidades profesionales, tanto en la elaboración de discursos críticos como en el ejercicio de la enseñanza de la disciplina. Si, como afirmara Antoine Compagnon, la función de la teoría es establecer una permanente «protesta contra lo implícito» (2015, p. 23), una suerte de contradiscurso que discuta el sentido común de su área de conocimiento, entonces más que asumir posiciones teóricas definidas proponemos con este proyecto observar y discutir los «modos de leer» (Ludmer, 2015) la literatura que han estado operando (muchas veces de manera implícita y sin reflexión teórica) en nuestras clases de literatura, tanto a nivel de enseñanza media como en la carrera del profesorado. En esta dirección, la crítica cultural, que ha revisado los parámetros hermenéuticos con los que han sido valorados sus objetos de estudio tradicionalmente (estudios poscoloniales, feministas, de la ecocrítica, entre otros enfoques), construye lo disciplinar desde espacios de acción social, en el entendido de que la invisibilidad de la identidad del docente se vuelve una estrategia de consolidación de discursos hegemónicos que niega la diversidad de voces.

Planteos como los de Jan Starobinski (2008) y Ludmer permiten entender el vínculo entre teoría y crítica tal como lo hemos expuesto. El método no debe estar preconcebido, y en cambio se construye según las necesidades de cada objeto de estudio, en el propio desarrollo del «trayecto crítico» (Starobinski, 2008), y este puede optar por el uso de modelos teóricos que orienten acerca de cómo analizar los textos (la teoría en su uso instrumental) o, lo que creemos más importante, integrar el análisis de esos modelos teóricos: qué muestran, qué ocultan (Ludmer, 2015). Los puntos de contacto entre el proceso del crítico literario (que va desde la inicial lectura *ingenua* de los textos hasta su última comprensión global) y el *modus operandi* de las clases de literatura son claros,

en especial en educación media, en donde el aula es el espacio en el cual el comentario crítico supone el resultado de una experiencia colectiva sustentada en la oralidad que se va construyendo a modo de «trayecto crítico» starobinskiano, aunque el teórico suizo haya pensado este concepto específicamente para la tarea del crítico literario y no del docente.

Para lograr lo anteriormente expuesto, y al margen de una postura que se deje llevar por modas teóricas, se vuelve un propósito de primer orden la incorporación, de manera permanente en los contenidos programáticos de los cursos de literatura, de una bibliografía variada y actual, que renueve la agenda de los temas en discusión, esos mismos que tanto el estudiantado del profesorado como las/los docentes en ejercicio ven presentes, de forma implícita o expuesta, en las revistas académicas y en los textos especializados –incluso en las discusiones culturales de la actualidad– que seguirán consultando o conociendo a lo largo de su carrera profesional.

Uno de los aspectos a mencionar es la creciente ruptura de los límites entre los tradicionales géneros literarios. Secreto (2008) explica cómo predominaron desde las últimas décadas del siglo XX en adelante novelas que son ensayos, autobiografías ficcionales, nuevas novelas históricas. En casi todos los casos la subjetividad cobra protagonismo, y se propone desde diversas estrategias textuales y contextuales el regreso a la figura de autor, no porque esto constituya una novedad –el corpus de «escrituras del yo» (Miraux, 2005), es decir autobiografías, memorias, confesiones, cartas, ensayos, diarios puede rastrearse a lo largo de la historia de la literatura– sino porque la diferencia radica en el interés, a partir del final del siglo, de editoriales, prensa, crítica y autores por consolidar la presencia de estas escrituras en el canon literario.

Lo anterior supone entonces preguntarse también sobre el problema del canon como parte de la interrogación acerca las características, los alcances y las funciones de la institución literaria –en la que el sistema educativo juega un rol relevante, al ser una vía privilegiada de conservación y transmisión del «capital simbólico» (Bourdieu, 2002)–; esto es, cuestionar cuáles son los principios y valores compartidos que el sistema pondera, cuáles resultan excluidos en tales elecciones, desde qué concepciones, de la literatura en particular y de la cultura en general, leemos ese canon. Cabe recordar cómo los

llamados *estudios culturales* en la última cincuentena han defendido, con amplias repercusiones, la defensa de cánones pluralizados y diversificados, transnacionales e interculturales, en el marco de sociedades en las que sectores tradicionalmente subalternizados exigen nuevos espacios de representación en el escenario público. Así, como expresa Mabel Moraña, la «rigidez jerárquica del canon contrasta con los impulsos del multiculturalismo, que exigen cada vez más diversificación crítica y teórica en la aproximación al objeto estético-ideológico» (2014, p. 167). Agrega:

La cuestión del canon se plantea (...) ya no solo como una lucha por el poder representacional sino también como una guerra de posiciones en las que cada lugar enunciativo, cada visión del mundo, cada categoría epistemológica debe ser defendida en su derecho a existir al amparo de las instituciones, permaneciendo accesible a los distintos públicos (p. 180).

¿Qué posiciones adoptamos dentro del aula frente a estas tensiones representacionales de las que nos habla Moraña, presentes no solo en los contenidos programáticos elegidos en los cursos de literatura –que establecen sus luces y sus sombras– sino también en los modos en que leemos esos contenidos? El territorio de la literatura, como objeto de estudio y enseñanza, ¿continúa formulándose en Uruguay como «espacio preservado del valor estético, la sublimidad y el universalismo» (p. 178) o, en cambio, es un lenguaje entre otros que se ofrece como «forma de expresión simbólica de expectativas, conflictos y deseos tanto en la esfera individual como en la colectiva» (p. 178)? ¿Hemos integrado estas dos posiciones?

La acción de desmontar el sistema teórico-crítico implica asimismo reflexionar acerca de la figura de quien lo ejerce, es decir su rol social, su lugar de enunciación, la retórica de su escritura, el papel de su subjetividad y de su experiencia. Este trabajo se detiene específicamente a analizar la escritura teórico-crítica como construcción de identidad profesional. Antonio Candido considera necesario llevar un registro de «la historia de nuestra experiencia afectiva con las obras [literarias], procurando incluso determinar de qué manera fuimos llevados a encontrar, conocer y amar a las que se volvieron predilectas» (2005, p. 16): una narrativa que en definitiva dé cuenta de nuestra historia de vida a partir del papel que la literatura ha tenido en nuestra construcción identitaria, en nuestras prácticas educativas, en calidad de estudiantes y de

docentes. Con audacia, Ricardo Piglia afirma que la crítica «es una de las formas modernas de la autobiografía. Alguien escribe su vida cuando cree escribir sus lecturas» (1986, p. 8). Desde estos enfoques, ha desaparecido el análisis *objetivo* del texto y la investigación histórica, porque no existe otra alternativa que elaborar el discurso crítico desde un sitio preciso y concreto: el del yo, ya sea el del lenguaje escrito propio del discurso crítico, ya el de la oralidad del aula, en diálogo con otros y donde la individualidad deviene en un *nosotros*. En otras palabras, en la clase de literatura todos sus participantes hablan de los textos para hablar, también, de sí mismos.

La perspectiva de análisis adopta como uno de sus soportes la teoría de Mijaíl Bajtin (1989, 1999), que estudia la interacción social a través de los usos del lenguaje y sus disputas por el sentido, es decir, los modos en que las subjetividades *modelan* lo dado por el lenguaje. El «dialogismo» debe entenderse, por lo tanto, como la forma de conocer e interpretar el mundo y darse a conocer en él, también la manera de conocer e interpretarse uno mismo e interpretar a los otros.

Por lo tanto, reflexionar sobre la construcción de identidades profesionales en el campo de la enseñanza de la literatura implica ubicar la cuestión acerca del discurso propio y ajeno en un primer plano: el problema de la autoría, la apropiación, la intersubjetividad y la intertextualidad. Si el tema puede rastrearse ampliamente en el campo de la teoría literaria, como he esbozado, me interesa resaltar también su pertinencia en la formación académica y la práctica profesional de las/los docentes, teniendo en cuenta las implicancias éticas y jurídicas que las categorías de autoría y autoridad asumen en este ámbito (nos referimos a las diversas formas el plagio y el autoplagio). Propongo reflexionar acerca de cómo se construye el comentario sobre los textos literarios en el aula de manera colectiva y plural, interviniendo y dialogando diversas voces: la del profesor o profesora, las de sus estudiantes, las de las propuestas estéticas del corpus de estudio seleccionadas para el curso, las que componen la bibliografía teórico-crítica acerca del tema. Cabe agregar que, aunque el punto exceda los alcances de esta investigación, lo anterior debe repensarse a partir del desarrollo de la inteligencia artificial, que implica nuevos desafíos radicales y definitorios en el campo educativo.

Existe un texto literario uruguayo que se vuelve óptimo para indagar el cruce entre la producción de conocimiento nuevo en el área disciplinar y en el área educativa, al testimoniar cómo la clase de literatura implica una construcción polifónica del saber. Me refiero a la autobiografía poética *Libro de horas* (2017) de Tatiana Oroño, que en algunos de sus tramos narra el reintegro a la vida docente de Oroño, a mediados de los ochenta, luego de años de destitución durante la dictadura. Por un lado, este texto incorpora el problema de la construcción del discurso crítico, al enfrentar Oroño el desafío de relatar sus clases de literatura en sus memorias y transformar así en escritura una experiencia colectiva sustentada en la oralidad del aula. Por otro lado, aparece en *Libro de horas* el estudio de las estrategias de enseñanza.<sup>2</sup>

Según proponen Anijovich y Mora (2009) pensar el *cómo* de la enseñanza obliga a enfrentar la distancia entre la planificación y la práctica y a analizar aspectos como las estrategias de enseñanza, las actividades, intereses y rutinas a desarrollar, las características del estudiantado. Oroño reflexiona acerca de estos aspectos desde la experiencia: mientras «nosotros [las/los docentes] estamos ahí, con un programa, un cronograma tentativo y una libreta que nos une al espesor burocrático» (2017, p. 43) la vida institucional y del aula conducen la clase hacia sus propios carriles, porque la palabra del aula es «la palabra que se limpia con el uso (...) Un uso que implica repetición y sobre todo producción *in situ*» (p. 43). Concluye, sobre la experiencia como profesora de literatura en los salones de clase: «Se vive esa aventura, se hace comunión en lo impensado, en el accidente. Se escucha con pureza el sonido de esa voz en la falla estadística [de los monitores educativos], en la fisura del plan maestro» (p. 56). Alberto Giordano define la «literaturización del saber» como su «puesta en incertidumbre por el acontecimiento de la literatura» (2005a, p. 236), en contraste con el saber racional, que pretende eliminar toda duda.

Un artículo de Roland Barthes, «Escritores, intelectuales, profesores» (2002), señala cómo debería proceder una nueva crítica literaria: discutiendo el

---

<sup>2</sup> Néstor Sanguinetti evidencia cómo este texto de Oroño tiene como antecedente su intervención en el primer congreso de la APLU en 1999, titulada «Alumno-profesor-Literatura: lo prosaico maravilloso». «Para mi sorpresa, leyendo el trabajo de Oroño recogido en las actas del congreso de la APLU me encuentro con fragmentos de lo que hoy es el *Libro de horas*» (Sanguinetti, 2020, p. 87).

texto como unidad de sentido, abandonando la concepción de que el discurso crítico brinde respuestas sobre las obras. Sus funciones son dos: por un lado responsabilizarse de *criticar*, es decir de poner en crisis la doxa y mantener los estereotipos a distancia; por otro, atender las exigencias de la propia escritura y su carácter polisémico. Si trasladamos estas reflexiones al terreno de la enseñanza de la literatura, cabe preguntarse cómo se combinan oralidad y escritura, es decir, cómo convive el «olor» (Barthes, 2002, pp. 326-327) de las palabras que se mantiene en el acto de habla que lleva adelante el profesor o la profesora, en contraposición a la experiencia de la crítica, en la que debe asumirse que la escritura ha perdido definitivamente ese olor de las circunstancias que la originaron, porque la «escritura no huele» (p. 326). Cuántas veces enfatizamos que las dinámicas de la clase, incluso la profundidad analítica y emocional que con ellas se logra para el abordaje de los textos literarios, resultan irreproducibles a posteriori, incluso en los apuntes del estudiante más aplicado. El texto de Oroño que mencionaba conduce a pensar la articulación entre oralidad y escritura que se elabora como comentario crítico en las clases de literatura, y asimismo a pensar el rol de la lectura colectiva. El siguiente fragmento da cuenta de ello, por lo cual me permito transcribirlo, a pesar de su extensión:

El aula secundaria ofrece un contacto de alto voltaje que durará los minutos establecidos. Tras ellos se esfumará la tensión: llegará el recreo o la hora de la salida. Pero también reserva la posibilidad de un contacto a perduración. Por eso la paradoja le es inseparable. Quizá lo más específico del aula secundaria sea eso: minutos que pueden transmutarse en años para cualquiera de sus participantes aunque el contacto de la hora de clase, pautada en minutos fijos a los que se superponen otros minutos fijos en una cadena de minutos fijos, tenga la evanescencia de la palabra oral (lo que pasó en esa clase ya pasó, es irrepetible, no fue filmado ni registrado en audio y no está en Youtube).

En el caso de la asignatura Literatura hay una paradoja más. Aunque el bien educativo esté en la palabra escrita no hay soporte fiable para ella que no cuente con la oralidad. Nadie podrá presentar un texto si no es *in voce* y nadie podrá emplear su voz sino en varios desempeños: la lectura en voz alta, las presentaciones (del curso, de una misma, de cada uno de los presentes) y hasta lo que ha de decirse sin guion, sin letra, sin cálculo previo. Contra la cronometría del sistema, los límites del marco institucional y la preceptiva del currículo, solo la soltura del cuerpo de la voz –la voz suelta, ramoneando entre las filas de los bancos–, abrirá espacio al encuentro en la letra del texto (casi siempre en fotocopia) (Oroño, 2017, pp. 82-83).

El puente entre la escritura y la oralidad que establece Oroño se sostiene

a partir de la relevancia de la *puesta en voz* del texto literario, como si ese paso a la oralidad, esa colectivización de la enunciación escrita desde el «cuerpo de la voz», abriera la puerta hacia la apropiación grupal del lenguaje de la obra a través del comentario crítico, también colectivo. En esta dirección, y recuperando la literatura como un acontecimiento, Miguel Dalmaroni (2011) entiende que la experiencia colectiva de lectura que se da en el aula de literatura debe diferenciarse respecto de la experiencia del lector solitario, que ha sido casi en exclusividad la atendida por los estudios literarios. En el primer caso, estaríamos frente a una «teoría social de la acción individual» (Dalmaroni, 2011, pp. 147-148), que merece ser analizada en sus particularidades.

Si la crítica es como la literatura, escritura del disenso, excesos y malentendidos (Rancière, 2011), Barthes concibe dos caminos posibles para su ejercicio: el que impone la lectura de la voz crítica y su derecho a la asociación libre –en ella el texto-objeto será un mero pretexto para la creación propia– o la que no renuncia a dialogar con aquel y se resiste a abandonar la «transformación vigilada» (Barthes, 1972, p. 67) que realiza el discurso crítico. En la vereda opuesta a estas dos prácticas, ubica a la crítica literaria conservadora –en la polémica de *Crítica y verdad*, representada por la figura del catedrático Raymond Picard–, que sufre de «asimbolia» (p. 41), que no asume la pluralidad del lenguaje, y se empeña en considerar a la obra como una unidad de sentido que de una u otra manera debe ser explicada, descifrada; es decir, como si la crítica debiera cumplir el rol de *traducir* la literatura. Un contraste similar propone Giordano (2005b) al contraponer en Ricardo Piglia y Jorge Luis Borges dos modelos de ejercicio de la crítica: mientras en el primer caso la función que se le atribuye es la de develar los misterios de la literatura, en el segundo la crítica trabaja con la incertidumbre que esta provoca.

Arriesgo la posibilidad de que estas consideraciones, formuladas para el ejercicio de la crítica, se trasladen al terreno de la enseñanza de la literatura: propongo la contraposición entre *docentes P* –aludiendo a la inicial de Picard– y *docentes B* –por Barthes–, sostenida en una suerte de «disputa acerca de la propiedad sobre los textos» (Sarlo, 1984, p. 9) que también podemos rastrear en

las prácticas áulicas.<sup>3</sup> Implica no solo una concepción diferente de los cometidos del docente –que cierra o abre los sentidos del texto literario–, asimismo se le otorga un rol distinto al estudiante: como aquel que *descubre* el sentido de la obra, guiado por la experticia y el conocimiento disciplinar de su docente –en quien se deposita el saber–, o como este otro que asume la interpretación de la obra como un constructo, ya que el texto literario es inagotable e *inaprehensible*. Traslado, entonces, la reflexión de Beatriz Sarlo al campo de la didáctica: «Me parece indispensable que los críticos [que las/los profesores de literatura] mostremos cómo se arma y desarma nuestro sistema» (p. 9). La acción de desmontar tal sistema también implica reflexionar acerca del papel social del docente, su lugar de enunciación, las implicancias de la retórica de su lenguaje, el rol atribuido a la subjetividad y a la experiencia.

Por todo lo dicho, entiendo la formación teórica del/la docente de literatura no como una «caja de herramientas» (Gerbaudo, 2009) que procura resolver los modos como abordar la época de un texto literario, la biografía de su autor/a, las corrientes o los movimientos literarios o artísticos a los cuales podría vincularse, el género literario al que pertenece, el comentario comprensivo, los procedimientos retóricos que le son propios, etc.; aspectos que suelen formularse como *recetas* en manuales de literatura de mala calidad o páginas web de alta difusión, dirigidas a estudiantes de educación media. Considero, en cambio, la formación teórica del/la docente de literatura como el dominio en el cual la reflexión sobre el propio objeto de estudio ilumina la planificación y advierte sus lógicas y rumbos. Por esto se instala en el centro de las decisiones que toma el profesor o la profesora en el aula, las que refieren a qué entiende por literatura y por estudios literarios –¿el estudio de una práctica artística, una práctica social, de un área de las humanidades o de las ciencias sociales, etc.?–, qué reflexión o posición se transmite en torno al problema del valor estético: ¿es un aspecto estrictamente textual?; ¿en qué medida involucra al contexto de producción y recepción?; ¿cómo se sostiene la distinción entre el estudio

---

<sup>3</sup> La iniciativa surgió en una clase de Crítica Literaria Contemporánea en el Centro Regional de Profesores del Sur, en la ciudad de Atlántida (departamento de Canelones), año 2023. Trabajaba con mis estudiantes el texto de Barthes, *Crítica y verdad* y la intervención de un estudiante propició el paso hacia el terreno de la didáctica. Agradezco a Mateo González la tan valiosa reflexión, que me permitió luego seguir madurando esta idea.

«intrínseco» y el «extrínseco» (Wellek y Warren, 1969) o cómo se subvierte tal dicotomía? ¿Es la enseñanza de la literatura un fin en sí mismo o un pretexto para lograr otros cometidos?

La zona de intersección entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura resulta el espacio en el que visualizar esa necesidad de «modelos de articulación» (Bombini, 1996) entre teoría y práctica, modelos desde los cuales, además, emergen perfiles docentes que busco contraponer, siguiendo los trabajos de Analía Gerbaudo: por un lado el del profesor como «técnico» (2009, p. 166), ese que *echa mano* de las formulaciones elaboradas por otros y utiliza las categorías teóricas ajenas para aplicarlas a su trabajo en el aula; por otro el profesor como «autor de currículo» (p. 166), es decir, constructor de los fundamentos de su propio saber: aquel que se apropia, de manera situada, de las categorías teóricas y de las metodologías que utiliza. La apuesta por este último modelo es la que da cuenta de los verdaderos alcances de la teoría literaria en el aula:

Saber teoría literaria ayuda al profesor a elegir desde qué lugar componer el objeto «literatura» que arma para cada aula (qué criterios enseñar, qué textos dar a leer, desde qué preguntas, generando cuáles actividades, etc.) en función del lugar teórico desde el cual interrogar a la literatura (Gerbaudo, 2009, p. 175).

El enfoque que propongo contradice algunos *credos teóricos* que han resultado habituales a la hora de pensar el vínculo entre teoría literaria y enseñanza de la literatura (Gerbaudo, 2006). El primero de ellos, la idea de que es posible la enseñanza de esta disciplina sin teoría, como estrategia para recuperar una suerte de *espontaneidad* de la recepción de los textos, sin reparar en el hecho de que dicha posición también supone tomas de posición de lo teórico, con probabilidad realizadas de manera irreflexiva y teniendo como resultado la reproducción de lugares comunes. El segundo credo, la concepción de que la enseñanza implica *bajar contenidos al aula*, lo cual niega la complejidad de los saberes de la práctica educativa, nunca mero recorte de saberes académicos. Esta idea confunde la transmisión de conocimientos teóricos en el aula –que *expongamos teoría* en la clase de literatura– con el hecho de que esta se encuentre implícita en todo nuestro ejercicio, al preguntarnos qué saberes teóricos se ponen en juego en nuestros modos de leer la cultura y los textos.

Por último, existe un credo, en expansión, vinculado a considerar que la enseñanza de la literatura debería ir de la mano de la defensa de valores morales aceptables, correctos, y que aquellas obras literarias que no respondan a esos parámetros *políticamente correctos* tal vez no resulten las más adecuadas para la lectura y el análisis con niñas, niños y adolescentes. Esto se recrudece cuanto más temprana es la edad de las/los educandos: un texto de Teresa Colomer (2005), por ejemplo, da cuenta de cómo la literatura denominada infantil y juvenil busca de manera reiterada cumplir una función aleccionadora, moralista, en la que se pauten conductas sociales correctas. En las antípodas de estas prácticas, se encuentra la posición de la escritora uruguaya Cristina Peri Rossi, para quien no existe un *deber ser* de la literatura: «La literatura no “debe ser” de ninguna manera. La literatura es de muchísimas maneras». Agrega: «Cuando entramos en el terreno del “deber ser” me parece que hemos dado un salto peligrosísimo y que estamos entrando en el reino del totalitarismo» (Peri Rossi, 1998, p. 231). Incluso en reiteradas oportunidades la literatura propone precisamente aquello que en el mundo no toleraríamos, o repudiaríamos, o indagar en los miedos y deseos más profundos del ser humano. Se defiende con ello, como una de las funciones de la literatura y su enseñanza, una ética de la estética que adquiera espacios de autonomía con respecto a la ética social, aunque exista, ineludiblemente, la articulación entre ambas.

Al preguntarnos acerca de las funciones de la enseñanza de la literatura Gerbaudo (2006) entiende que surgen tres motivos distintos, según el modelo de profesor/a que construyamos: uno «ejecutivo», centrado en el saber y en el valor que este tiene en sí mismo; otro «liberador», para quien los objetos literarios se ponen al servicio de otras metas –como el desarrollo del espíritu crítico en torno a cuestiones de género, problemas sociales, temas ambientales, etc., por ejemplo–; por último, el «terapeuta», es decir, «aquel que a partir del contenido que enseña intenta ayudar a conformar la subjetividad del otro» (Gerbaudo, 2006, p. 73). En cada uno de estos modelos, tanto el rol de la formación teórico-crítica del/la docente como los enfoques que se elijan y entiendan rentables para el trabajo en el aula resultarán diferentes.

Uno de los caminos posibles es asumir que la relación entre el estudio de la lengua y el de la literatura resulta inseparable. Sobre esto, me permito algunas

consideraciones. Al describir la didáctica de la literatura como una disciplina específica y relacional, Elena Romiti y Adriana Simioni reparan en que a «los altos ejercicios de desciframiento (...) [de los textos literarios] hechos de lenguaje artístico» (2022, p. 5) que se analizan en nuestras clases de literatura –y que sin duda establecen el vínculo inalienable entre la clase de lengua y la clase de literatura– se agreguen otros objetivos de acercamiento a los textos, como «la experiencia insustituible del traslado imaginario por mundos posibles» (p. 5). Arriesgaría a decir, siguiendo a Benjamín Harshaw (1997), que tales procesos de construcción de las semánticas ficcionales con la lectura *van más allá del sentido de las palabras* que componen los textos que se analizan en la clase, porque esos artefactos complejos de la cultura a los que llamamos obras literarias son más que los elementos que las conforman, más que la suma de sus partes. Dicho de otro modo, «la experiencia y la interpretación de los textos literarios no constituyen únicamente una cuestión de lenguaje: el lenguaje en la literatura solo puede entenderse incardinado en unos constructos fictivos» (Harshaw, 1997, p. 123). Los enfoques centrados en los problemas de la lingüística se vuelven insuficientes para aprehender el fenómeno literario.

Por su parte, para Gerbaudo, los modelos lingüisticistas quitan dos *pesos de encima* a quienes enseñan literatura: por un lado «nos desobligan de *escribir*» y por otro «ocultan nuestra ignorancia respecto de los saberes velados en los textos literarios que leemos o que damos a leer a nuestros alumnos» (p. 68). En general, se vuelven modelos *tranquilizadores*, en tanto persiguen lógicas aplicacionistas respecto de los saberes teóricos, buscan estabilizar el sentido de las obras y las estrategias de acercamiento a ellas, barajan contenidos fácilmente evaluables. Por lo tanto, al entrenar en el aprendizaje de metodologías de lectura, enseñan a «leer mejor» (p. 68).

En contraposición a estos modelos, la «teoría del resto» de Dalmaroni (2009) propone un camino a seguir: el «resto» es aquello a lo que nos desafía el arte, ese suplemento incalculable que se da en el acto literario entendido como un «acontecimiento» (p. 11), esa capacidad de la literatura de enfrentarnos a lo «inminente» (pp. 11-12) y hacernos abandonar las significaciones que ya conocemos y que hemos cristalizado, para adentrarnos en una nueva dimensión de la lengua y sus alcances, una suerte de «exceso» (pp. 11-12) en el que la

subjetividad abre sus flancos de fuga. Según Dalmaroni, la literatura trae un «fuera» de sí (p. 12), una cadena de efectos que, pienso, podríamos representar con el memorable episodio de la magdalena de Marcel Proust de *En busca del tiempo perdido*. Vinculando el planteo a los modelos lingüisticistas que mencionaba, ese resto también es la parte de la experiencia estética que se le escapa a la lengua. Tal vez este camino, curiosamente, encuentre ecos en algunos postulados de escuelas arraigadas al materialismo, que la historia de la teoría ha cuestionado desde el postestructuralismo, como la defensa que Theodor Adorno realizó de la literatura en la Escuela de Frankfurt. Para Adorno (2003) es el espacio de lo artístico el que permite trabajar con aquello que el conocimiento empírico invisibiliza, la vía mediante la cual se puede cuestionar la racionalidad instrumental y, por lo tanto, la mercantilización de la cultura y su enseñanza en términos estrictamente competenciales e instrumentales.

## 2.

Otro aspecto a considerar en este trabajo es el de la triangulación entre formación teórica, enseñanza e investigación. Antonio Latorre (2005), que cree indispensable la necesidad de que la investigación se asiente en la cultura de las instituciones educativas, repara en la histórica separación entre el terreno de la teoría y el de la práctica, tal vez debido a debilidades en los temas y las técnicas de investigación, muchas veces irrelevantes para quienes llevan adelante el ejercicio de la profesión y alejados de sus preocupaciones profesionales e intereses, al provenir de especialistas que no siempre conocen a fondo el territorio de acción.

El propósito de pensar en conjunto el campo de la teoría y el de la práctica conduce a establecer como una falacia la oposición entre una teoría *universal* y otra que responda a prácticas situadas, puesto que todo universalismo encierra un modelo que elige sus lineamientos, y por lo tanto establece criterios de selección y exclusión. Analizando los modos en que han operado los enfoques «latinoamericanistas», Nelly Richard (1998) observó que el rol que la academia internacional –siempre extranjera, pareciera– se ha asignado con respecto a los saberes teóricos universales, supone también asumir el derecho de establecer

los códigos de las representaciones de aquello que se estudia. Richard apuesta entonces por una teorización de la experiencia propia, es decir, una producción que surja de una teoría local, sin pretensiones de *tiranías universalistas*, siempre particular y situada, aunque no por ello exenta de alcances que trasciendan sus circunstancias y contextos específicos.

El «conocimiento práctico», como categoría cuestionadora de la dicotomía teoría/práctica, es, para Latorre, el «conjunto interrelacionado de teorías implícitas, de saberes sobre la educación, y de valores educativos, generado a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente» (2005, p. 15) y la base para construir la enseñanza como una actividad investigadora y no meramente técnica. Mientras la enseñanza como actividad técnica ve en profesores y profesoras al personal apto para manejar con experticia y habilidad los recursos y las competencias de su área del saber –saberes que, en general, importan como medios para lograr objetivos ajenos a la propia práctica–, en la enseñanza como actividad investigadora el conocimiento teórico no se *aplica*, se reconstruye desde un proceso reflexivo y autorreflexivo de la práctica, o dicho de otro modo, se explicita y se vuelve parte de la propia enseñanza. Trascendiendo el conocimiento que le fue transmitido, al profesor/a investigador/a le compete interrogar su práctica, es decir sus maneras de enseñar, sus teorías implícitas, sus objetivos y metodologías.

Entiendo que la anterior distinción se corresponde con las dos concepciones del currículum docente que diferencia Bolívar: por un lado, el «currículum como hecho» (2006, p. 31) que se encuentra dado de antemano y que por lo tanto es exterior a los sujetos que conforman los procesos educativos; por otro, el «currículum como práctica» (p. 31), es decir, aquel que se construye en el aula a partir de la interacción de participantes que traen sus biografías y sus conocimientos previos, en condiciones institucionales y sociales específicas en que se desarrolla tal interacción. La formación teórica y metodológica de las/los docentes de literatura, entendida como parte del currículum, asimismo adquiere distintas implicancias si se la concibe como previa al hecho educativo –como parte de su planificación, de lo que la/el docente sabe y considera que merece ser enseñado de una determinada manera– o como construcción del propio proceso. En este último caso, los saberes disciplinares, como la identidad

profesional, se revisan y reconstruyen de forma permanente, en lugar de establecerse previamente.

Lo anterior da cuenta de la necesidad de reflexionar en conjunto la investigación educativa y la disciplinar como dos caras de una misma moneda, y el rol del docente investigador como aquel que interpela simultáneamente esas dos dimensiones. Esto resulta central en el enfoque que pretendo exponer. Entiendo que la formación teórica para quien enseña literatura debe orientarse no solo como especulación reflexiva sobre el objeto de estudio en cuestión, asimismo como modos múltiples de entender las formas de transmisión y las funciones de esos saberes en los centros educativos. Reflexionando sobre esto, la disparidad de producción académica en Uruguay entre las investigaciones de docentes en temas literarios con respecto a aquellas que abordan la didáctica de la literatura es notoria. Romiti señala que «si bien nos consta que nuestros egresados [del IPA] reflexionan e investigan sobre sus prácticas docentes en la mayoría de los casos no es posible acceder colectivamente a sus hallazgos y producciones cotidianas» (2020, p. 7). La paradoja es que, aunque se perciba, en muchos casos, un perfil de docente investigador en el área de la didáctica de la literatura –perfil motivado, por cierto, por «los márgenes de libertad de cátedra que ofrece tradicionalmente nuestro sistema educativo» (p. 8) y nuestras inspecciones de la asignatura– esto no se ha equiparado a la producción académica en la materia. Habría que considerar la necesidad de promover que las investigaciones disciplinares de profesoras y profesores que trabajan en la enseñanza se orienten hacia esta intersección con la didáctica de la literatura, pero sin que por ello se desdibujen tales investigaciones hacia enfoques generalistas, ni pierdan rigor en su especificidad.

Resulta imprescindible, a su vez, distinguir estudio de investigación. Mientras el estudio de un tema «requiere la asimilación sistemática y crítica del conocimiento producido hasta el presente» (Bresciano, 2004, p. 18) la investigación implica «no solo la síntesis sino la creación de saber» (p. 18). Si bien se desprende que no existe investigación sin estudio, la primera supone «una secuencia de operaciones intelectuales y materiales, cuyo objetivo consiste en la generación, profundización y sistematización de conocimientos, con relación a un objeto determinado» (p. 18). Llevado al terreno de los estudios

literarios, tal búsqueda de originalidad de los saberes, que puede orientarse tanto a la formulación de aquello que aún no ha sido investigado –un objeto de estudio novedoso, digamos– como a la propuesta de revisar los enfoques que han regido hasta el momento determinados objetos de estudio ya transitados, interroga cuándo el análisis textual implica estudio y cuándo incursiona también en el campo de la investigación, o qué requerirían las prácticas docentes que adoptan metodologías novedosas para convertirse, efectivamente, en investigación.

Por otro lado, los términos en los que entender la investigación sobre temas literarios presenta distintos enfoques si la disciplina se acerca a las humanidades o a los estudios sobre arte. En la primera línea, algunos de los planteos –quizá especialmente aquellos que buscan acercar la investigación en humanidades a los modelos provenientes de las ciencias sociales– quedan ligados a criterios de científicidad que no siempre permiten el ingreso cómodo de los estudios literarios a dichos parámetros; así lo propuesto por Juan Andrés Bresciano en *Investigar en humanidades* (2004). Son enfoques en los que los propósitos de *demonstración* priman sobre los que, según Dalmaroni, son los términos más adecuados para la formulación de objetivos de las investigaciones literarias: “explicar”, “conocer”, “evaluar”, “contribuir al conocimiento de” (2009, p. 31). Para este autor, crear saberes nuevos en esta disciplina, más que *demonstrar* alguna cosa –el carácter referencial del lenguaje está puesto en cuestión, precisamente– implica «haber argumentado lo necesario para tornar preferible la hipótesis, es decir para establecerla como tesis» (p. 33).

Aportes fructíferos para la investigación literaria provienen de enfoques teórico-críticos en los que los estudios literarios y su enseñanza se entienden parte de la formación integral del ser humano, en diálogo permanente con el mundo al que pertenece el sujeto que se forma en el sistema educativo. En esta dirección, Esteban Barboza Núñez considera que la didáctica de la literatura «se debe conectar a las realidades mundanas exteriores a las aulas, a las experiencias humanas y, muy importante, a la relación que tiene la literatura con las instituciones de poder, tanto como abono a este o como elemento subversivo» (2010, p. 83). Para ello, el concepto de «crítica secular», proveniente de Edward Said (2004), y su articulación con la enseñanza, permite para Barboza

Núñez que se pueda cultivar la conciencia crítica en el lector y convertir el estudio de los textos literarios en una herramienta con la que cuestionar el mundo. Lo *secular*, en este caso entendido como «filiación» (Said, 2004) o desconfianza de lo establecido y naturalizado culturalmente, busca que el análisis literario se vuelva un artefacto mediante el cual romper con el *statu quo*, cuestionando y relativizando, con perspectiva histórica, conceptos como sujeto, identidad, representación, etc. En definitiva, desde esta perspectiva, la presencia de la literatura en el sistema educativo persigue fines emancipatorios: la innovación «en el modo de leer debe estar en comunión con la manera de ver la educación como una herramienta de crecimiento y superación, no como un vehículo de adoctrinamiento o de simple aprendizaje de normas y oficios para convivir en una sociedad» (Barboza Núñez, 2010, p. 88).

Otros aportes provienen de enfoques que tratan el tema de la investigación en el terreno de las artes. En estos casos, como ocurre en *El arte de investigar el arte* (2010) de Luis Álvarez y Gaspar Barreto, el carácter científico se asienta en la rigurosidad teórico-metodológica, en el rol de la teoría como un «ojo clínico» (Bourdieu, citado por Álvarez y Barreto, 2010, p. 11) que se incorpora a la práctica y se vuelve contralor de posibles manejos mecanicistas. Para estos autores, la científicidad va de la mano de una reconocida y amplia dosis de creatividad por parte de quien investiga temas artísticos, en tanto el texto académico que produce la investigación se ve influenciado por su propio objeto de estudio: «La investigación sobre arte es, también, hay que subrayarlo, un arte» (p. 30).

Manifestando una posición que cuestiona el desarrollo del *paper* como modo de construir el discurso de la investigación –por promover un lenguaje y una racionalidad globalizados que esconden hegemonías, por estandarizar y empobrecer la retórica de la investigación y colocar en un primer plano los aspectos técnicos– Álvarez y Barreto defienden la tradición ensayística, y en esto coinciden con autores como Fernando Aínsa (2014) y Giordano (2005a, 2015), entre otros. Ya he analizado en estas páginas el problema del lenguaje de la crítica literaria desde los aportes barthesianos, por lo cual no volveré sobre un tema que también interpela el campo de la investigación. El arte como objeto de investigación, y la literatura como arte, consideran aquí su carácter dinámico e

histórico, así como la necesidad de visualizar el lenguaje académico como parte de la indagatoria epistemológica.

Me interesa articular esta diversidad de enfoques en el campo de la investigación con las bases que han regido la enseñanza de la literatura en nuestro país, bases establecidas en los distintos programas de estudio que han formado parte de los consecutivos planes de la educación media. Aunque el análisis comparativo de las fundamentaciones de esos programas no es un objetivo de mi trabajo, menciono brevemente uno de los giros que se ve a partir de esas lecturas, para argumentar cómo el acercamiento de la asignatura al terreno de las artes en Uruguay ha sido paulatino y constante en las últimas décadas, en especial a partir de la creación del Bachillerato Artístico en la educación media superior a comienzos del siglo XXI. Los programas de literatura de tercer año de Ciclo Básico de los planes posteriores a la dictadura habían planteado como objetivos de la asignatura el reconocimiento, análisis e interpretación del fenómeno literario, el desarrollo del gusto por la lectura, la atención a la especificidad del lenguaje de las obras –propósitos que, en sus bases teóricas, incorporaban aportes del historicismo, la estilística, la semiótica, el estructuralismo–. El plan de la Educación Básica Integrada (EBI) de 2023 vuelve, en cambio, explícita la atención a la escritura junto a la lectura crítica, escritura que no solo debería operar en clase, según la fundamentación del programa, como herramienta interpretativa de los textos literarios, también orientada a la elaboración de «textos de creación propia». Se agrega: «Reflexiona sobre la escritura propia para descubrir el potencial que la palabra tiene en la identidad social e individual del estudiante» (Anónimo, 2023, p. 279).

No obstante, varios años antes de la implementación del plan 2023 y la creación del Espacio Creativo Artístico, y aunque las fundamentaciones programáticas no fueran tan explícitas en este punto, la enseñanza de la literatura ya se había acercado a otras asignaturas del área artística del plan 2008, como Educación Visual y Plástica y Educación Sonora. Esto significó, entre otros aspectos, pensar la asignatura desde hace años como uno de los lenguajes artísticos que contribuye a construir el conocimiento del estudiantado. En la sala organizada por las inspecciones de este espacio, que se llevó a cabo vía zoom en febrero de 2023, María José Larre Borges señalaba al «pensamiento

creativo como la competencia estrella» y la necesidad de que los cursos de literatura atendieran igualmente los procesos creativos de las obras que se estudian como la producción de textos desde los espacios de recepción, es decir las aulas.<sup>4</sup>

Observando los giros que ha tenido la asignatura dentro del sistema educativo, según los planes de estudio, y considerando que los cambios más profundos resultan recientes y aún de moderada incidencia en las prácticas docentes –arraigadas estas a paradigmas que analizaremos en los próximos capítulos–, el enfoque que elijo para este trabajo se orienta hacia una integración de epistemes y metodologías en el perfil docente, sin que esto desdibuje el valor disciplinar. El eclecticismo teórico y la interdisciplinariedad constituyen, en mi opinión, dos pilares fundamentales, en tanto solo la diversidad de perspectivas es lo que puede atender cabalmente los variados alcances y matices de ese objeto de estudio tan complejo llamado literatura. La integración de conocimientos provenientes de distintas ramas del saber es la que elabora esa crítica «integral» del texto literario de la que hablara Antonio Candido: «Una crítica que se precie de ser integral deberá dejar de ser unilateralmente sociológica, psicológica o lingüística para pasar a utilizar con libertad los elementos capaces de conducir a una interpretación coherente» (1995, p. 179).

En el terreno educativo, la enseñanza de la literatura se pone en relación con las prácticas de creación artística –el vínculo de la literatura con otras artes–, pero también con los estudios de la lengua –sin perder por ello de vista la histórica y fructífera separación en Uruguay entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura–, con las teorías de la comunicación –en sentido amplio, abarcando una «teoría de los contextos», como «estudio de los contextos de producción y recepción, así como las determinaciones contextuales de naturaleza histórica, social, cultural, etc. (Pozuelo Yvancos, 1994, p. 75)–, con los estudios culturales, con las distintas humanidades, con la psicología, con las ciencias sociales. Perder de vista alguna de estas dimensiones de análisis en el campo de la enseñanza de la literatura implicaría un empobrecimiento disciplinar. La amplitud de saber es la que garantiza, en definitiva, la apertura

---

<sup>4</sup> Se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3cmBM0uPu4k&t=5s>.

de posibilidades en las aulas.

### 3.

Un tema como el que abordo en esta investigación, que reivindica el papel de la subjetividad en la formación disciplinar, también se apoya en una pedagogía que entienda a su vez la práctica como proceso de construcción de una identidad docente que debe incorporarse a la reflexión. En esta línea, y desde el concepto de «identidad narrativa» (Ricœur, 1995) el interés cada vez mayor por valorar la subjetividad en educación ha colocado a la narrativa como un instrumento de análisis docente en su proceso de autopercepción, o en palabras de Vera Lacárcel, «la investigación biográfica-narrativa utiliza las historias de vida del profesorado como una fuente emergente de reflexión de la práctica educativa» (2010, p. 424). Si bien el uso de los métodos biográficos y autobiográficos ha tenido un importante desarrollo en el campo de los estudios sociales y en los educativos, propongo que sea también utilizado como herramienta en la formación de la identidad del profesorado de literatura la escritura ensayística de tema literario, en la medida que esta puede transformarse en un espacio de reconstrucción de experiencias de aula, y en un aprendizaje acerca de saberes profesionales en interrelación con lo biográfico. Identidad profesional que, al objetivarse en un texto crítico de tema literario, habilita además a reflexionar sobre los modos en que se reconstruyen desde la subjetividad los contenidos a enseñar. Para esta episteme pedagógica, la autoindagación constituye una herramienta esencial de la didáctica.

En el mundo ha habido un interés creciente en la investigación sobre la identidad profesional de los educadores en los últimos años, en la comprensión de lo que implica educar, elaborar y llevar a la práctica nuestras estrategias de acción, elegir las maneras de relacionarnos con el contexto, nuestros pares y educandos. Desde las disciplinas de las ciencias de la educación, en particular, se transformó en un objeto recurrente de investigación y reflexión por el interés que despierta indagar en la construcción teórica, la reflexión crítica y la mirada sobre la práctica profesional de quienes educan. Entendida como proceso constructivo dinámico y continuo, en el que las personas le asignan sentido a sus experiencias para formar

y re/formar sus creencias y sus prácticas, el estudio de la identidad profesional es fundamental puesto que es a través de ella que las y los docentes justifican, explican y asumen posturas teórico-críticas y metodologías que le dan sentido a sus prácticas profesionales y a sí mismos. Vaillant (2007) sostiene que investigar las identidades docentes permite entender el conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que los sujetos construyen, y cómo estos articulan constructos o creencias que los diferencian o identifican con otros grupos profesionales. Hasta donde conozco, las investigaciones que se han realizado en Uruguay sobre estas temáticas se han centrado en aspectos generales, sin atender particularidades contextuales ni diferencias entre la enseñanza de diversas áreas del saber, es decir, apostando por estudios de didácticas específicas. En ese sentido, Simioni señala la necesidad de recuperar las narrativas elaboradas por las/los estudiantes en su último año de práctica docente, como «memoria de curso». Esos materiales, «riquísimos y contextualizados» para la docente, en general no trascienden la evaluación de los cursos de Didáctica del profesorado y merecerían otra visibilidad, dados los aportes que realizan a la reflexión sobre la didáctica específica de nuestra disciplina.<sup>5</sup>

El enfoque de Bolívar (2006) combina el estudio de los procesos de construcción de las identidades profesionales con las metodologías biográficas, en el entendido de que estas, como espacios de reflexión sobre la propia praxis, resultan procesos autocognoscentes. Siguiendo este objetivo, y como es habitual en áreas de investigación humanística, elegí instrumentos cualitativos que permitieran arribar a conclusiones a partir de la realización de un conjunto de entrevistas; las mismas contaron con la técnica del cuestionario en su base, pero este se utilizó de manera flexible, como una guía para la conversación, sin impedir que se construyera una narrativa biográfica en la que importara, más que los datos brindados, la reflexión acerca de los aspectos biográficos que se traían, esas «representaciones asociadas a los acontecimientos vividos» (Álvarez y Barreto, 2010, p. 336). Tal *construcción de sí* importaba en su dimensión individual como social (Bolívar, 2005).

Las técnicas de la entrevista y la denominada «historia de vida», que

---

<sup>5</sup> Agredezco a Adriana Simioni estos valiosos aportes, que fueron enviados como comunicación personal el 19 de diciembre de 2023, luego de darle lectura a este trabajo.

comparten la posición de «escucha activa y metodológica» (Bourdieu, 1999) por parte de quien investiga, permiten profundizar en el relato la dimensión de la experiencia y recuperar el sentido de las acciones desde las vivencias subjetivas (Korblint, 2004 y Leite, 2011). Estos dos instrumentos de investigación resultaron cruciales para poder profundizar la articulación entre la etapa de formación teórico-crítica y el ejercicio de la enseñanza de la literatura, ya que a través de los mismos pude acceder, siguiendo a Sarabia (1985), al estudio de las situaciones y desafíos a los que enfrenta la docencia, de los significados atribuidos a dichas situaciones desde una matriz cognitiva de autorrepresentación y autoconcepción y de las estrategias utilizadas para resolver o dar soluciones a tales retos profesionales.

En conclusión, busqué con estas técnicas cualitativas contribuir al autoconocimiento y potencial transformación de las/los involucrados y abrir un espacio de reflexión acerca de las relaciones entre formación, práctica, rol social y la construcción de su subjetividad. Con esta metodología pretendí acentuar el carácter educativo y participativo de la investigación, devolviendo las conclusiones de lo investigado a quienes la protagonizan. Salvando el problema de la representatividad cuantitativa de los casos estudiados, y apostando por la profundización cualitativa, estas páginas buscan ser un aporte que brinde herramientas y que motive, en el futuro, procesos de conocimiento, construcción y transformación comunitarios.

## Capítulo 3

### Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos: formación, enseñanza de la literatura e identidad profesional a partir del estudio de quince casos

La primera etapa de la investigación, que llegó a su cierre en la primera quincena del mes de junio, consistió en el trabajo de campo: se realizaron quince entrevistas a colegas de trayectorias formativas y profesionales diversas, que estudiaron en el Instituto de Profesores «Artigas» desde la década del ochenta en adelante. En dos oportunidades conté con la colaboración de la profesora Kildina Veljacic para efectuar las entrevistas, conocedora del proyecto por haber formado parte de su etapa de gestación en 2022. En todos los casos, el cuestionario resultó abierto y flexible en su formulación (tanto en el orden de las preguntas como en la posibilidad de que el cuestionario previsto se complementara sobre la marcha), una suerte de guía para la conversación. Se llevaron adelante en dos modalidades: de manera presencial o vía zoom, salvo a la colega N° 13 con la que, por dificultades de horarios, optamos por el intercambio vía WhatsApp.

El cuestionario elaborado, que incorporó las sugerencias recibidas por las integrantes del tribunal examinador en aspectos no contemplados en su primera redacción –como el vínculo CFE/DGES a partir de las experiencias de práctica docente, tanto para docentes adscriptores como para practicantes, o la mención explícita de la «trasposición didáctica» de la formación del IPA en el ejercicio de la enseñanza de la literatura–, fue el siguiente:

Edad:

Género:

Formación (grado, formación permanente, posgrados, etc.):

Años de cursado del IPA:

Experiencia en la enseñanza de la literatura (años de antigüedad, ámbitos en los que ha ejercido sus actividades):

1. ¿A qué dificultades o desafíos se enfrenta en el ejercicio de la enseñanza de la literatura?
2. ¿Cuáles han sido las actividades académicas y/o culturales más significativas en las que ha participado a lo largo de los años de enseñanza

de la literatura? (significativas en cuanto a la integración directa o indirecta de dichas actividades en las tareas de enseñanza).

3. Comente el tiempo que le dedica a estas tareas para la preparación de sus clases:

a. lecturas de obras literarias (incluye autores/autoras a trabajar y otros vinculados) y/o concurrencia a encuentros de poesía, al teatro, etc.

b. lecturas de crítica literaria y de trabajos de otras áreas humanísticas y de las ciencias sociales (historia, sociología, antropología, filosofía, lingüística, etc.).

c. consumo de productos culturales de otras ramas del arte (cine, exposiciones pictóricas, etc.).

c. organización de aspectos metodológicos y didácticos.

d. otras tareas (especificar cuáles).

4. ¿Qué recuerdos tiene de la formación teórica durante la etapa de estudio en el IPA?

5. ¿Esa formación teórica se complementó con lecturas posteriores? En caso afirmativo, ¿podría detallar algunos autores y/o títulos que le hayan interesado especialmente y cómo llegó a ellos?

6. Esa formación teórica, ¿ha adquirido valor y pertinencia a lo largo de su carrera profesional? ¿Qué podría comentar acerca de la trasposición didáctica de esos contenidos al aula de educación media?

7. ¿Lee crítica literaria para preparar sus clases? ¿Cómo accede a ella? ¿Podría mencionar algunos ejemplos significativos?

8. ¿Qué importancia cree que posee el rol del docente-investigador para el ejercicio de enseñanza de la literatura?

9. ¿Qué rol o roles sociales cree que tiene en la actualidad el/la docente de literatura?

10. ¿Cree que existe una identidad profesional que caracterice al cuerpo docente de nuestra disciplina?

La formulación del cuestionario para la realización de las entrevistas a estudiantes avanzados del profesorado requirió algunos ajustes:

Edad:

Género:

Años de cursado del IPA:

Asignaturas que le faltan para obtener el título:

¿Otros estudios terciarios o universitarios?:

Experiencia en la enseñanza de la literatura (cantidad de años, ámbitos en los que ha ejercido sus actividades):

1. ¿A qué dificultades o desafíos cree que se enfrenta el ejercicio de la enseñanza de la literatura?

2. ¿Considera que las actividades académicas y/o culturales en las que participan las/los docentes redundan en su trabajo en las aulas?

3. De acuerdo a lo que ha sido su experiencia docente hasta el momento (prácticas docentes, grupos a cargo), comente el tiempo que le dedica a estas tareas para la preparación de sus clases:

a. lecturas de obras literarias (incluye autores/autoras a trabajar y otros vinculados) y/o concurrencia a encuentros de poesía, al teatro, etc.

b. lecturas de crítica literaria y de trabajos de otras áreas humanísticas y de las ciencias sociales (historia, sociología, antropología, filosofía, lingüística, etc.).

c. consumo de productos culturales de otras ramas del arte (cine, exposiciones pictóricas, etc.).

- d. organización de aspectos metodológicos y didácticos.
  - e. otras tareas (especificar cuáles).
4. ¿Qué importancia considera que tiene la formación teórica durante la etapa de estudio en el IPA? ¿Podría detallar algunos autores y/o títulos que le hayan interesado especialmente y por qué?
  5. Esa formación teórica, ¿ha adquirido valor y pertinencia al ejercer la enseñanza de la literatura en las aulas? ¿Qué podría comentar acerca de la trasposición didáctica de esos contenidos al aula de educación media?
  6. En la etapa de formación en el IPA, ¿cómo se articula lo trabajado en las asignaturas teóricas y lo trabajado en los cursos de las distintas literaturas (española, universal, iberoamericana y uruguaya)? ¿Y con los cursos de Didáctica? Es decir, ¿considera que existe o no tal articulación, qué alcances logra, etc.?
  7. ¿Cree importante leer crítica literaria para preparar sus clases de educación media? ¿Cómo accede a ella? ¿Podría mencionar algunos ejemplos significativos?
  8. ¿Qué importancia cree que posee el rol del docente-investigador para el ejercicio de enseñanza de la literatura?
  9. ¿Qué rol o roles sociales cree que tiene en la actualidad el/la docente de literatura?
  10. ¿Cree que existe una identidad profesional que caracterice al cuerpo docente de nuestra disciplina?

Detallo a continuación el relevamiento del perfil de las/los entrevistados. Se contemplaron todas las décadas de formación en el Instituto de Profesores «Artigas» desde los años ochenta en adelante; el recorrido por trayectorias profesionales diversas –desde estudios solo de grado hasta estudios de maestrías y doctorados en lo referido a la educación formal, y variados cruces disciplinares y de intereses y ejercicios entre la docencia y áreas de las artes y la cultura–. Asimismo, se tuvo en cuenta la equidad de género.

N° 1: 52 años / género femenino  
 IPA 1997-2000  
 Otras formaciones: estudios teatrales  
 Experiencia docente: desde 2000 en educación media pública (UTU y CES)  
 – opción por lo público desde una elección ideológica

N° 2: 61 años / género femenino  
 IPA/INADO Centro 2 1980-1984  
 Otras formaciones: licenciada en Letras / Magíster en Literatura /  
 Doctoranda en Letras  
 Experiencia docente: 1982-2017: educación media privada / desde 1995  
 en CES / esporádicamente docente en CFE

N° 3: 34 años / género masculino  
 IPA terminó en 2013  
 Otras formaciones: licenciatura en Filosofía en curso  
 Experiencia docente: 11 años en CES / 11 años en proyectos de poesía

N° 4: 54 años / género femenino  
 IPA 1988-1991 egreso en 1993

Otras formaciones: Magíster en Literatura / Doctoranda en Letras  
Experiencia docente: desde 1993 en educación media pública y privada / desde 2008 en CFE

N° 5: 47 años / género masculino  
IPA estudiante avanzado (2 asignaturas para el egreso) – Dos etapas de cursado: 1996-2003 y 2014 a la fecha  
Otras formaciones: tecnicatura en gastronomía  
Experiencia docente: 1999-2008 educación media privada (Idioma Español) – retorno a la docencia privada en 2023

N° 6: 43 años / género masculino  
IPA 2001-2004, 2007-2008 y egreso en 2010  
Otras formaciones: licenciatura en Letras en curso  
Experiencia docente: desde 2007 en CES / desde 2010 en educación media privada

N° 7: 44 años / género femenino  
IPA 1998-2001 egreso en 2002  
Otras formaciones: no  
Experiencia docente: desde 2001 en educación media pública y privada

N° 8: 27 años / género masculino  
IPA 2014-2019  
Otras formaciones: maestrando en Teoría e Historia del Teatro (ingreso en 2020)  
Experiencia docente: desde 2017 en educación media pública y privada

N° 9: 53 años / género femenino  
IPA 1988-1992 (primer año en régimen semi libre)  
Otras formaciones: profesora de Idioma Español / corrección de estilo incompleta / Maestría en Didáctica en curso  
Experiencia docente: en CES y CFE, en Mdeo y el interior

N° 10: 35 años / género femenino  
IPA 2014-2020  
Otras formaciones: técnica en comunicación social en UTU  
Experiencia docente: en DGIP como profesora de idioma 2010-2017 / desde 2018 en CES (también adscripción)

N° 11: 28 años / género masculino  
IPA estudiante avanzado (10 materias pendientes) – cursado desde 2018  
Otras formaciones: comunicación en UTU incompleta  
Experiencia docente: prácticas docentes (cursando Didáctica III)

N° 12: 38 años / género masculino  
IPA 2002-2006 Literatura / 2007-2015 Idioma Español por complemento  
Otras formaciones: Maestría en Literatura incompleta / Diploma en Especialización en Didáctica de la Educación Superior en el CLAEH en curso / Corrección de estilo / Diploma en enseñanza del Español para extranjeros en curso  
Experiencia docente: en CES (Mdeo e interior) desde el egreso hasta 2020 / CFE desde 2018 / universidad privada desde 2016

N° 13: 52 años / género femenino

IPA egreso en 1995  
 Otras formaciones: no  
 Experiencia docente: 29 años en CES / proyectos ECA teatro leído / talleres de escritura y lectura

N° 14: 41 años / género masculino  
 IPA 2008-2013  
 Otras formaciones: Maestría en Estudios de Juventud en FLACSO (Argentina) en curso  
 Experiencia docente: desde 2012 en CES / desde 2020 en educación media privada

N° 15: 53 años / género femenino  
 IPA ingreso en 1989  
 Otras formaciones: Profesorado de Idioma Español  
 Experiencia docente: 30 años en educación media pública y privada

Más allá de la valiosa información que estos encuentros proporcionaron a los efectos de la realización de este proyecto, análisis que detallo en el próximo apartado, destaco también la riqueza, en el orden de lo profesional y humano, del intercambio con estudiantes y colegas. Reafirmo con esto la necesidad de que la voz de quienes habitamos las aulas resulte siempre una fuente privilegiada a partir de la cual analizar el hecho educativo. También las características del tema elegido me permitieron avanzar en la reflexión sobre el espacio de intersección entre investigación disciplinar e investigación educativa, reafirmando mi convicción de que el perfil del docente investigador –es decir, aquel que interroga su práctica, su rol, los objetivos de la enseñanza, los contenidos y métodos, y elabora conocimiento nuevo a partir de ello– involucra ambas dimensiones de manera insoslayable.

A continuación, desarrollo el relevamiento del contenido de las entrevistas, organizado según los diversos temas que contemplaba el cuestionario. En este capítulo se priorizó la presentación y descripción de los aportes de las/los colegas. No obstante, el hecho de recurrir a sus comentarios y opiniones a partir de criterios de exposición elegidos por mí –que, en la mayoría de los casos, parafraseaban lo expresado por las/los colegas, surgían del intercambio conmigo, cruzaban sus ideas y, solo en algunas oportunidades, recurrían a fragmentos de las entrevistas– provoca que ya proponga, en este nivel descriptivo, una primera interpretación de esos contenidos, de la que asumo la responsabilidad. Si cada colega transmitió en el intercambio conmigo el «eje diacrónico» de su identificación profesional –dicho de otro modo, la construcción de su «trayectoria de vida»

(Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2005)– mi función consistió en elaborar el «eje sincrónico» de dichas trayectorias, poniéndolas en diálogo. Esto no implica, sin embargo, que acuerde con todas las afirmaciones y posiciones que se manifiestan.

Resolví, junto al tribunal, no incluir registro grabado de los encuentros, transcripciones ni datos personales, a los efectos de resguardar las identidades de las/los participantes.

### **1. Dificultades y desafíos en el ejercicio de la enseñanza de la literatura**

Se le solicitó a las/los colegas que reflexionaran a propósito de las dificultades y los desafíos a los que se han encontrado como docentes de literatura. La consigna era tratar de identificar razones que resultaran específicas de la asignatura, más allá de que las mismas no podían aislarse del hecho educativo en su dimensión también institucional y social.

Un aspecto que apareció de manera reiterada en las/los entrevistados como dificultades fue la falta de hábitos de lectura en un alumnado por demás heterogéneo (entrev. 4, 9, 10, 11 y 15), así como la reiterada ausencia de motivaciones de este para modificar esa situación (entrev. 13). Estudiar, en general, no resulta atractivo (entrev. 4), lo cual «vuelve cada vez más difícil, a los ojos de los estudiantes, ver para qué sirve la literatura» (entrev. 11). A esto se suman los problemas de comprensión y el empobrecimiento del vocabulario o disminución de las competencias lingüísticas (entrev. 5, 9 y 15), que conducen, por ejemplo, a la lectura solo fragmentaria de las obras, o a estrategias que la evadan directamente, como la búsqueda de resúmenes en la web (entrev. 7 y 13). También se señaló la disminución de «cultura general» clásica (entrev. 2, 6 y 13), aclarándose que por *clásico* podría llegar a incluirse la cultura del siglo XX, hasta la llamada *pop* (entrev. 6).

Dichas carencias impiden muchas veces al estudiantado ingresar a los textos literarios en una dimensión que vaya más allá de lo literal –lo que, desde la semiótica, agrego, podría entenderse como la diferencia entre el plano de la denotación y el de la connotación de la lengua– o del comentario rápido, improvisado. Se observa una «ausencia de la operación intelectual de los

estudiantes a la hora de leer los textos más allá de sus capas evidentes de significado» (entrev. 5). La entrevistada 7 contrapone la paráfrasis breve al análisis detenido: mientras la primera tiende a la elaboración superficial, de la mano del «ritmo de vida» que solemos llevar, e incluso de los tiempos que muchas veces el propio sistema de escolarización propone, el segundo apuesta por la reflexión pausada, por ese *desmenuzar* las capas de significado a las que nos enfrenta el texto artístico. Esta suerte de choque de ritmos dentro del aula, que señalan las entrevistadas 7 y 13, provoca que existan dificultades para sostener la atención puesta en un mismo texto literario durante varias clases, aunque los objetivos del curso así lo requieran. A esto se suman los problemas que surgen en las producciones escritas a las que los cursos de literatura apuestan, centradas en la búsqueda de la extensión y el desarrollo de la capacidad argumentativa (entrev. 5), el detenimiento en el comentario crítico, etc. (entrev. 13). Por esto, la entrevistada 1 manifiesta una preocupación porque sus estudiantes tengan registro escrito de lo que trabajan en sus clases de literatura.

Tanto la entrevistada 9 como el 14 acentúan la relevancia de un análisis centrado en los vínculos entre el trabajo en el salón de clase y la realidad exterior, porque son precisamente las condiciones sociales del estudiantado –en especial, de quienes asisten a liceos públicos de Montevideo ubicados en contextos críticos– las que provocan las dificultades en las relaciones de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas. La entrevistada 9 enfatiza los cambios sociales y culturales que se perciben en las vivencias que el alumnado trae consigo, y los desafíos que eso supone a la hora de incorporar esas vivencias al trabajo escolar.

El rol docente se transforma, así, en esa llave que permita el ingreso al universo de la literatura, ese facilitador que sortee la falta de autonomía para la lectura (entrev. 8). Un ingreso que, cuando se produce, «sigue maravillándolos», porque «todavía la literatura puede seguir enganchando» a las/los adolescentes (entrev. 2). O, por el contrario, como entiende el entrevistado 14, debemos alejarnos del imaginario de un «docente facilitador» y apostar por un docente «complicador» de lecturas, que sirva de contrafuerte al facilismo conceptual y analítico dominantes en la sociedad.

Por otro lado, la entrevistada 7 señala como desafío para la/el docente la disminución de los libros en tanto «objetos presentes» en las aulas, y su

sustitución por dispositivos electrónicos, en general celulares: este cambio no solo hace perder el vínculo «de aprehensión del texto» (entrev. 7), que ya no se puede intervenir (con subrayados, notas al margen, etc.), también ubica a la lectura en una situación de desventaja en su enfrentamiento con otros estímulos comunicativos que poseen mayor potencia e interés, como es la consulta en los celulares a las redes sociales, por ejemplo (entrev. 8). Es decir, los mismos instrumentos que han universalizado el acceso a los textos, conspiran contra su valoración y los reducen a una mera «función instrumental» (entrev. 9). Desde una evaluación del proceso que vivió la educación en el mundo en estos últimos años, la entrevistada 9 analiza que la etapa volcada a la virtualidad durante la pandemia de COVID-19 acentuó las dificultades de comprensión, la disminución de vocabulario y competencias comunicativas, el acceso a propuestas culturales amplias y variadas.

Esto no significa que las/los jóvenes no traigan al aula sus propias preferencias culturales, aunque estas por lo general estén alejadas de autores y textos que proponen los cursos de literatura (entrev. 2, 4, 6, 8, 9, 10 y 15), una ajenidad y una falta de apropiación que incluso podrían conducir, como mencionaba anteriormente, a conclusiones más amplias con respecto a la relación entre el *afuera* y el *adentro* de los centros educativos (entrev. 10). La entrevistada 10 afirma: «leen, pero leen otras cosas», y las actitudes de rechazo o desconfianza frecuentes frente a la cultura institucionalizada por el sistema educativo muchas veces impiden que las lecturas en el marco de los cursos del liceo, por ser tales, se transformen en una experiencia placentera. A diferencia de las lecturas que les proponen los programas, las/los estudiantes de bachillerato prefieren los cómics y las novelas online de tipo colaborativas (entrev. 10), o también los ya clásicos autores de la literatura infantil y juvenil, como la saga de *Harry Potter* de J. K. Rowling (entrev. 15). En el caso de un curso de noveno grado, en cambio, el entrevistado 11 considera que la ausencia de lectura es mayor en todo tipo de géneros discursivos: «mi experiencia actual es que de veintinueve estudiantes en clase, solo tres declararon haber leído un libro en su vida».

Cabe señalar que lo anterior despliega una zona de debate en torno a los criterios de elaboración de los contenidos programáticos de los cursos. La entrevistada 2 entiende que habitualmente son un obstáculo a sortear, dadas las

dificultades de lenguaje y vocabulario que surge de la lectura de textos de épocas alejadas al presente –exceptuando el programa de tercer año de bachillerato diversificado, plan 2006, que se centra en autoras y autores del siglo XX–, lo cual vuelve imprescindible la necesidad de ampliar el corpus, de integrar con mayor ahínco a la literatura contemporánea. A veces esas dificultades de comprensión de los textos antiguos se debe a las traducciones disponibles, que, en lugar de acercar la obra, la alejan (entrev. 4). El entrevistado 3 declara con énfasis la necesidad de que los programas se vuelquen hacia el campo literario actual.

El entrevistado 8, por su parte, si bien reconoce el divorcio entre las lecturas que las/los jóvenes realizan por iniciativa propia, fuera del centro educativo, y las que proponen los cursos –distancia que vuelve muy difícil, por ejemplo, el interés puesto en universos ficcionales que representen medios que les son notoriamente ajenos, como el del gaucho en la narrativa de Francisco Espínola, según señala el entrevistado–, entiende que esta distancia cumple la función de acercar autores y textos que, de otras formas, las/los jóvenes difícilmente conocerían. Para la entrevistada 1, la clave se encuentra en innovar sobre las formas de abordar los textos consagrados por la tradición más que en cambiar el corpus de estudio. La posición del entrevistado 14 sortea la disyuntiva al apostar por una enseñanza siempre contextualizada y flexible en sus formulaciones programáticas: como la clave es partir de los conocimientos previos, en algunos casos funcionará el corpus clásico *por motu proprio*, y en otros, en cambio, deberá acentuarse la búsqueda de estrategias que propicien el acercamiento. Por su parte, el entrevistado 6 aclara que los contenidos de interés que pueden brindar los cursos de literatura también están sujetos a procesos de cambio, pues se van modificando en tanto mutan las manifestaciones culturales que llaman la atención de las adolescencias: así, la inclinación que en este último tiempo, observa el docente, ha despertado el análisis métrico en ciertos sectores estudiantiles, por resultar relevante para la construcción de los ritmos del rap. La música es para los entrevistados 10 y 14 una herramienta poderosa a la hora de trabajar en clase la poesía.

En diálogo con esa recurrente distancia entre la cultura que proponen los cursos y la que consumen las/los jóvenes que concurren a la educación media, otra preocupación que apareció de manera reiterada en las entrevistas fue la de buscar estrategias que actualizaran y acercaran las obras literarias a la

actualidad, estrategias que han debido volverse cada vez más sofisticadas a medida que el público destinatario cambia sus características e intereses. Esto motiva, por ejemplo, a los entrevistados 1 y 14 a trabajar con la obra *Antígona* de Sófocles en segundo año de bachillerato durante el 2023, en el marco de las conmemoraciones por el cincuentenario del golpe de estado en el Uruguay. El mismo propósito, el de atender el contexto de recepción de las obras, hace recurrir al cine como estrategia de acercamiento de los textos, por ejemplo, con películas basadas en obras literarias: *Fuenteovejuna* (1972), dirigida por Juan Guerrero Zamora, *Lázaro de Tormes* (2000) de Fernando Fernán Gómez, o las distintas recreaciones a partir de los clásicos shakesperianos.

Por su parte, el entrevistado 6 entiende que los *memes* –esa combinación de imágenes y textos, en general con fines caricaturescos, que tan amplia difusión ha adquirido entre usuarios de redes sociales– debe considerarse una «unidad genética de cultura», y así lo trabaja e incorpora a sus clases, y la entrevistada 1 manifiesta que incluyó desde temprano en su carrera profesional los recursos de las TICs a las aulas, incluso integrando en 2023 el uso del chat GPT como herramienta de trabajo –sobre este punto, la docente cree importante aclarar que entiende el uso de las TICs como un recurso metodológico puesto al servicio de los objetivos de la disciplina y su enseñanza, y no como un fin en sí mismo–. Con una mirada optimista sobre los alcances de los cursos en la currícula de educación media, la entrevistada 4 cree que la literatura es una disciplina «dúctil» para trabajar con las/los adolescentes, dada su variedad temática y su apuesta por temas universales.

Por último, con la mirada en la formación docente, tanto desde las entrevistas a estudiantes avanzados como a docentes del CFE, los aportes apuntan a otras reflexiones. El entrevistado 5 entiende que su mayor dificultad, en los años de ejercicio de la enseñanza antes de recibirse de profesor, ha sido lidiar con las carencias de una formación divorciada de sus necesidades como novel docente: considera que «los cuatro años de la carrera docente no ayudan a preparar los contenidos de los programas de secundaria». Utiliza el ejemplo de la *Divina Comedia* de Dante: mientras en el liceo se trabaja específicamente con el canto I del «Infierno», en el IPA no se realiza una lectura comentada del mismo, aunque se integre a la lectura general de la obra. Reclamo, por cierto, que ubica el lugar

de la formación teórico-crítica en un rol muy distinto al que he planteado en esta investigación. Por su parte el entrevistado 11, que cursa en 2023 su última práctica docente –la que corresponde al curso de Didáctica III, en el último año de la carrera–, manifiesta tener dificultades para integrar los conocimientos teóricos a las aulas de educación media, sin que estos se vuelvan explícitos.

Por su parte, las entrevistadas 4 y 9, docentes del CFE, plantean que no han encontrado dificultades importantes en el ejercicio de la enseñanza a nivel terciario, aunque la entrevistada 9 se detiene en el perfil socioeconómico del estudiantado del CFE: trabaja mientras estudia, en reiteradas oportunidades posee dificultades económicas para costear la compra de libros y materiales, e incluso para concurrir regularmente a clase. En el caso de centros educativos del interior del país (IFDs, en particular, de régimen semilibre), la opción de cursar una carrera docente se encuentra muchas veces vinculada a necesidades laborales, y no la guían motivaciones de orden vocacional. La entrevistada 9 observa también que existe un bagaje cultural disminuido en el alumnado del profesorado de Idioma Español con respecto al de Literatura. Estas proyecciones exceden los alcances del presente informe, pues requerirían un análisis propio.

Para el entrevistado 12, profesor del IPA, la mayor dificultad ha sido romper con algunos paradigmas de enseñanza y prácticas de evaluación arraigados, que el colectivo docente tiende a no cuestionar. Se detiene en ejemplos: el tradicional «comentario de texto, que divorcia texto y contexto» y remite a «lo que quiso decir el autor»; el análisis de las obras «como tarea reproductiva de un comentario ya realizado por otro», llámese crítico literario o docente, junto al modelo de la clase expositiva «en el que el saber solo radica en el discurso de la voz autorizada del docente»; la evaluación que propone «el análisis de un poema», por ejemplo, un tipo de consigna que no implica «problematización del saber». No obstante, a pesar de señalar la habitual falta de reflexión del profesorado con respecto a estos «vicios» o «costumbres», también observa que en los últimos años comienzan a surgir espacios que avanzan en el análisis de la especificidad de la enseñanza de la literatura: se refiere a actividades organizadas por los colectivos docentes del IPA y algunos CeRPs, y otras realizadas por la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay (APLU).

## 2. La presencia de actividades académicas y culturales del profesorado en las aulas de literatura

Al preguntar en los encuentros con las/los colegas acerca de los modos en que otros estudios de grado y posgrado, así como la formación continua, han redundado en el ejercicio de la enseñanza de la literatura, las respuestas dieron cuenta, de manera más marcada que en otros aspectos, de las particularidades de cada trayectoria profesional, lo cual redujo las posibilidades de diálogo entre las mismas con respecto a otras interrogantes del cuestionario. En varios casos, se percibieron vacilaciones al momento de establecer ese vínculo concreto entre formación y enseñanza, e incluso no se contestó lo que se preguntaba –en las entrevistas 4, 12 y 13 las respuestas se orientaron hacia la figura del docente como un promotor cultural para sus estudiantes, y la importancia de que en los centros educativos se organicen idas al teatro y a exposiciones, encuentros con escritoras y escritores, talleres de escritura y lectura, concursos literarios, homenajes, etc.–. Por lo tanto, los alcances de las respuestas fueron variados, aunque no se discutiera, a la vez, la incidencia de la formación en el ejercicio de la enseñanza, a pesar de que, en opinión del entrevistado 14, existe un alto porcentaje del colectivo que no se ha seguido formando después de la obtención del título, absorbido por el mundo laboral en el sistema educativo, y esto provoca que «quede poco *aggiornado* en avances de disciplinas como la sociología, la psicología», tan relevantes en su intersección con los estudios literarios.

La entrevistada 2, estudiante de grado y posgrados en la UdelaR hasta el presente, considera que su formación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) ha sido fundamental para un conocimiento amplio de autores y textos, así como para la adquisición de marcos teórico-críticos que le permitieran tratar los textos desde nuevos enfoques. Esto no significa que los contenidos estudiados en los cursos de la facultad se hayan trabajado en las clases de educación media: «la relación se da en mí», ya que «la formación permanente y de posgrado amplía la perspectiva del hecho literario». Aclara, además, que estos estudios complementaron las deficiencias académicas de un profesorado en el IPA cursado durante la dictadura, y le otorgaron sistematización a sus lecturas y posibilidades de intercambio intelectual con docentes y pares, algo por demás sesgado en sus posibilidades a comienzos de los años ochenta.

Los estudios formales que aparecen en las trayectorias, además de la carrera del profesorado de Literatura, se refieren a otras lenguas (entrev. 10), al vínculo entre educación y trabajo social (entrev. 14), a la didáctica específica (entrev. 9 y 12), y principalmente a estudios de grado y posgrado en la FHCE: licenciaturas en Letras y en Filosofía (entrev. 2, 3 y 6), tecnicatura en corrección de estilo (entrev. 9 y 12), maestría en Teoría e Historia del Teatro y en Literatura Latinoamericana (entrev. 2, 4, 8 y 12), doctorado en Letras (entrev. 2 y 4). En pocos casos logran explicarse las vinculaciones entre estas formaciones y la actividad en las aulas de educación media, e incluso la entrevistada 4 manifiesta la sensación de que existe un divorcio entre su rol como profesora de literatura en la secundaria y los estudios de posgrado realizados en la FHCE. En la dirección contraria, la entrevistada 10 menciona el hecho de que su formación en otra lengua –con la que también ejerció la docencia– le ha permitido proponer ejercicios de traducción en clase, o trabajar con canciones; por último se destaca el caso del entrevistado 14, para quien, la elección de la «trinchera en el aula» lo condujo a que su formación permanente se orientara a los estudios de la juventud; un área de estudio que «me permite entender mejor dónde estoy parado en el aula», manifiesta. Menciona el ejemplo del tema sobre juventud y salud, que en 2023, año de crisis hídrica en el Uruguay, lo llevó a investigar acerca de qué porcentaje de sus estudiantes de contexto crítico efectivamente accedían al agua potable para el consumo diario.

Asimismo cabe señalar que algunas entrevistadas se declaran «autodidactas» de algunos temas sobre los que se han formado a partir de inquietudes e intereses surgidos de la praxis educativa; así, la formación en TICs, tomando como base los cursos brindados por CEIBAL y buscando en ellos la orientación que permitiera una reflexión específica en el campo de la enseñanza de la literatura (entrev. 1), o el estudio de las dificultades del aprendizaje, un tema que no se orienta a la disciplina sino a «la docencia en general» (entrev. 15). En el caso de la entrevistada 1, expresa haber llegado a una reflexión sobre lo disciplinar desde el cuestionamiento e incluso la disidencia con los contenidos más generales que le proponían los cursos de CEIBAL, dada su falta de especificidad. En el caso de la entrevistada 15, la docente manifiesta que fueron estudiantes concretos con autismo, hipoacusia o problemas visuales en sus clases los que motivaron esta formación autodidacta.

Por otro lado, un sector de las/los docentes entrevistados ha desarrollado, en paralelo a su enseñanza de la literatura en las aulas, e incluso a otros estudios de grado y posgrado, tareas de creación literaria, dirección y actuación teatral y producción musical. Busqué indagar de qué modos esas actividades ingresaban a las clases de literatura, cómo se producía el cruce de los roles profesionales, y las respuestas resultaron variadas. El entrevistado 3, escritor y performer, visualiza la retroalimentación de esos procesos simultáneos, porque todos los roles responden a las mismas motivaciones: «mi interés y mi curiosidad» por la creación. Para el docente, las tareas de lectura y escritura van de la mano; la clase de literatura se vuelve un «espacio creativo fermental» y su objetivo es, precisamente, que en ella «surja la necesidad de decir», de «encontrar el deseo» de decir.

El entrevistado 6, escritor y músico, más mesurado a la hora de evaluar los cruces profesionales, declara haber incorporado modalidades de taller en sus clases de literatura como recurso didáctico, aunque «sin perder de vista la parte técnica», puesto que no considera positivo que el curso se transforme en un taller de escritura creativa –sobre esto, aclara que las/los jóvenes de nuestros centros educativos se acercan mayoritariamente a la experiencia estética en calidad de receptores del arte y no de creadores; esto último, el colega considera que no es de interés para todo el alumnado, que es válido que así sea y que no debe imponerse—. Afirma también que la transformación de la clase de literatura en taller de escritura supondría «una pérdida de estatus de la asignatura», su alejamiento de los estudios de la lengua y de las otras humanidades en la currícula escolar, y su acercamiento exclusivo al área artística, compuesta por asignaturas como Educación Musical o Educación Visual y Plástica.

En el caso del entrevistado 8, que ha formado parte de colectivos teatrales y carnavales y llevado adelante tareas de dirección escénica, analiza que algunas de esas dinámicas grupales provenientes de su formación teatral han sido llevadas a las clases de literatura, en especial al momento de trabajar el género dramático y provocar determinadas atmósferas. Pero más allá de esta articulación clara, señala también que «muchas de las cualidades del docente están alimentadas de ese exponerse al público», proveniente del campo de la actuación escénica.

Por último, en cuanto a las/los docentes del CFE entrevistados, se plantea que el vínculo entre formación y enseñanza es fluido y evidente (entrev. 4 y 12),

puesto que muchas de las actividades académicas en las que participa el docente como profesional formado en una determinada área de estudio –en calidad de estudiante de posgrado, por ejemplo, o investigador– se integran a los contenidos de los cursos que imparte en la carrera, o se promueve que en dichas actividades también participen sus estudiantes del profesorado (entrev. 12).

### **3. Las tareas de planificación de las clases de literatura**

La mitad de las/los entrevistados manifestaron dedicarle a los aspectos didácticos y metodológicos sus mayores tiempos de planificación «a lo largo de toda la carrera» (entrev. 15): nos preguntamos año a año «qué dar y cómo darlo» (entrev. 9), es decir con qué criterios seleccionar los materiales de trabajo. Una colega reflexiona acerca de cómo el mismo texto requiere, al año siguiente, ser revisado en las maneras de abordarlo; «el *cómo* se está repensando todo el tiempo en la clase». Agrega: «lo ya planificado sobre el contenido de las obras puede volver a utilizarse al año siguiente; lo planificado a nivel metodológico no siempre vuelve a funcionar en un nuevo grupo» (entrev. 10). El entrevistado 14 expresa: «Lo que funciona no se toca del programa», y es a partir de ese corpus estable de autores y textos que va proponiendo actividades variadas, muchas veces provenientes del campo cultural actual. En distintas oportunidades, las herramientas de los estudios literarios son puestas al servicio de otras manifestaciones culturales; así, el reconocimiento de las figuras retóricas en los nuevos temas de Shakira de 2023, en boga entre adolescentes, o el análisis semiótico del discurso publicitario que las/los jóvenes ven en la televisión (entrev. 14).

Este mismo entrevistado manifiesta que el período más intenso de planificación acontece para él en el mes de febrero; durante el mismo fundamenta sus cursos según los perfiles institucionales –señala que las poblaciones de unos centros y otros poseen intereses y necesidades distintos, y eso debe atenderse al momento de la planificación–. En el mes de marzo, al conocer a los grupos con los que se trabajará durante el año lectivo, «la planificación se termina de contextualizar». Luego, en el desarrollo del año, las actividades, que incluyen planificación y corrección, el docente las realiza en horario laboral, y no fuera del mismo.

Las entrevistadas 2, 10 y 15 entienden que las estrategias didácticas y metodológicas buscan por lo general conectar los variables intereses del estudiantado con las obras literarias a trabajar en los cursos, tal como se planteó en el punto 1 de este capítulo. Incorporar aquello que a las/los alumnos les gusta es el modo, para la entrevistada 10, de establecer el contacto entre «lo que se quiere enseñar y lo que les interesa saber». Por su parte, la entrevistada 2 recuerda haber propuesto en el último año de bachillerato un eje temático que trataba la sexualidad fuera de la norma, y esto le permitió articular la lectura del cuento «El marido escarmentado» del Marqués de Sade con la novela *Cincuenta sombras de Grey* de E. L. James, esta última propuesta por algunas estudiantes. La entrevistada 15 prevé vincular en 2023 la tragedia *Edipo Rey* de Sófocles con la película *Incendios* de Denis Villeneuve. Atender una metodología con estas características conduce a las docentes a mirar series y películas, materiales audiovisuales de diversas características en la web, o a leer textos que su alumnado les recomienda, y ver si estos contenidos culturales pueden integrarse a la clase de literatura. Para lograrlo, se vuelve imprescindible la apertura de los contenidos programáticos de los cursos, esa flexibilidad que permita poner en diálogo los textos con «otros usos del discurso no literarios» (entrev. 14).

En algunos casos, como el de la entrevistada 7, la organización del material didáctico y la búsqueda de nuevas propuestas de evaluación (redacción de repartidos y diseño de actividades, uso de plataformas educativas) se atienden especialmente cuando existen exigencias institucionales que requieren la preparación de contenidos programáticos novedosos; así ocurre en el programa de bachillerato internacional, implementado por algunos centros educativos privados. Concluye, al evaluar esta experiencia: «la actividad bien delineada y con objetivos claros demuestra mejores resultados».

En cuanto a la incorporación de las TICs, y en particular del chat GPT, la entrevistada 1 plantea que esto surgió de una necesidad de ampliar la creatividad en clase a la hora de la planificación, y así intentar lograr mejores resultados. Asimismo, surgió de una preocupación: la falta de registro escrito que el estudiantado mantiene de lo trabajado en el aula, y las consecuencias negativas de esto al momento de las evaluaciones. El chat GPT «ayuda a aprender a cuestionar» porque requiere del desarrollo de la habilidad interrogativa, sin

desconocerse además que el recurso tecnológico se integra de forma crítica al aula, analizándose sus alcances, sus fortalezas y debilidades para la formación. La docente agrega, como aspecto positivo del recurso, que el chat GPT brinda «modelos de expresión que *dan letra*» a alumnas y alumnos de noveno grado, muchas veces limitados en el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

El entrevistado 3 cree que resultan centrales en la enseñanza las tareas de planificación y el registro de las mismas. A diferencia de lo que le significó planificar en la etapa de formación en el IPA –período en el cual se debía cumplir con exigencias que planteaban los cursos de Didáctica, y la escritura de la planificación de clase «importaba como herramienta en sí»–, la carrera profesional posterior condujo al docente a asumir esa tarea en una dimensión más amplia y rica, como creación de un «género literario», afirma, en el que se cruzan escritura docente y oralidad de la clase. Es en el espacio de la planificación en el cual se piensa la integración al aula de diversas actividades, como las entrevistas a escritoras y escritores, la reflexión sobre sus procesos creativos. También en él se diagraman las tareas de evaluación, como la creación de revistas a cargo de estudiantes, que los acerquen a las funciones de la crítica literaria. Este profesor marca una diferencia entre su enfoque del tema y ciertos «proyectos de antaño» en esta área, que surgían de preocupaciones institucionales y no de intereses nacidos en las aulas. El entrevistado 12 coincide en la centralidad de la planificación escrita, en especial en la elaboración de preguntas-problemas. En el caso del entrevistado 8, que se encuentra en los inicios de su ejercicio de la docencia, el registro escrito de lo trabajado en las clases posee la función de servir como apoyo para futuras planificaciones.

No obstante, cabe señalar que las posturas acerca de una necesidad de planificar recurriendo a la escritura fueron variadas en el conjunto de las entrevistas. A las posiciones anteriores (entrev. 3, 8 y 12) se contraponen los entrevistados 1 y 6, que expresan recurrir a estrategias metodológicas muchas veces improvisadas, o incluso la posición del entrevistado 5, para quien lo metodológico «se piensa pero no se escribe». En todo caso, agrega este último, la planificación de esos aspectos es rentable si se la entiende como el «guion del actor» que, a través de un modo de decir, seduce con el lenguaje a sus estudiantes. La escasa dedicación a tareas de planificación del profesor 6 –que ve disminuir esos

tiempos a medida que transcurren sus años de docencia y que confiesa que «las clases tampoco proponen muchos desafíos que lleven a preparar más y mejor»– se contrarresta con los tiempos dedicados a la corrección, siempre significativos, en tanto las clases de literatura enfrentan al problema de que no siempre es sencillo para el estudiantado distinguir código oral de código escrito.

Con respecto a los tiempos de planificación destinados a las lecturas de obras literarias, y en especial a las de crítica literaria y trabajos de otras áreas artísticas, humanísticas y de las ciencias sociales, estas disminuyen a medida que la experiencia profesional es mayor. Para los estudiantes avanzados del profesorado o noveles docentes, que se encuentran en una etapa de adquisición de conocimientos fundamentales de la disciplina, y que en general poseen menos horas de trabajo, planificar y estudiar los temas que tratarán en clase son actividades que se confunden. El entrevistado 5 expresa que lo que más tiempo le lleva es construir comentarios de los textos «aterrizados» a la secundaria; el entrevistado 8 manifiesta que en sus cinco primeros años de ejercicio se ha volcado a estudiar «textos y contextos» que en muchos casos no había abordado en el IPA, en especial autores contemporáneos, y que observa una relación directa entre los cursos de la carrera y la preparación de los contenidos de las clases en educación media, porque «la base siempre es el IPA» y «lo que trabajé en las asignaturas específicas del profesorado es mi material de uso en clase, el sustento valioso con el que preparar los cursos de secundaria». El entrevistado 11, estudiante, afirma que el análisis «puro y duro» de las obras, el soporte teórico-crítico que fundamenta las lecturas, es lo que le lleva más tiempo de preparación, en especial «salir del análisis *de manual* e incursionar en la sensibilidad que abren los textos». En cambio, «las estrategias didácticas van surgiendo sin inconvenientes»; a modo de ejemplo, menciona haber trabajado recientemente un capítulo de Los Simpson para tratar la lectura del cuento «Muebles El Canario» de Felisberto Hernández.

También las/los docentes de mayores trayectorias profesionales plantearon reflexiones a propósito de sus lecturas. La entrevistada 13 utiliza materiales críticos cuando se ha dispuesto a trabajar con nuevos autores en el programa. Destaca el rol que cumplen en su formación la asistencia a los congresos que organiza la APLU o la lectura de la revista *[sic]*, de la misma asociación. Por su parte, el entrevistado 6 observa que sus lecturas de la disciplina «vienen de manera

aleatoria» y no siempre se vincula a lo que trabaja en el aula, pero «el interés personal por los temas que se dan mejora la calidad de las clases»; el hecho de que opere la motivación disciplinar marca la diferencia para él.

En cuanto a la lectura de textos de crítica literaria, en sus formulaciones más clásicas, no parecería ocupar un espacio relevante de la planificación de las/los entrevistados; se observa un vuelco desde la búsqueda de materiales de estudio en bibliotecas y manuales para docentes –la entrevistada 13 recuerda los publicados por editorial Técnica años atrás– hacia la consulta en la web de páginas no siempre especializadas. En la misma línea el entrevistado 6 prefiere actualmente escuchar podcasts sobre literatura realizados por escritores, por ejemplo, que difunden a través de esos medios obras propias y ajenas, y que, además, producen otras manifestaciones culturales, como videojuegos. La entrevistada 7 también se refiere al uso de podcasts y series para la preparación de sus clases. El entrevistado 3 menciona su «poco ortodoxo acceso a la crítica» a través de celulares, de la web, del intercambio informal con otras y otros docentes y artistas; refiere aspectos económicos que en algunas oportunidades dificultan el acceso a los libros. En el caso del entrevistado 14, directamente manifiesta una lejanía marcada entre su tarea en el aula y la lectura de textos teórico-críticos de la disciplina –los artículos que se publican en la revista *[sic]* de la APLU «no me interesan o no los entiendo»– y solo se acerca a ver «lo nuevo» de la crítica cuando considera que puede «servir» a los temas que trata en clase.

En el caso de docentes del CFE, que asimismo han ejercido o ejercen su actividad en la educación media, la comparación de las tareas de planificación en un sistema y en el otro conducen a distintas conclusiones. La entrevistada 4 observa que mientras que en secundaria la organización de las clases tiene como centro lo metodológico y didáctico, en formación docente la planificación «conceptual» ocupa el rol más importante, es decir, la lectura de las obras literarias y de textos teórico-críticos.

Sin embargo, el entrevistado 12 afirma que «no hay trabajo de preparación que se diferencie radicalmente entre formación docente y secundaria» –salvo que «lleva más tiempo preparar las clases del IPA»–, ya que los primeros cursos se organizan con su proyección hacia la educación media. Considera que los cursos del profesorado deben brindar «miradas panorámicas para abrir puertas», es decir,

abrir el corpus y dar opciones de autores y lecturas durante la etapa de formación en el IPA, y así generar los insumos necesarios para que más tarde ese estudiantado, en su rol docente, pueda elegir sus preferencias. Expresa: «la variedad de lecturas es lo que da herramientas; lo otro [restringirse al estudio de un corpus limitado] siempre deriva en repetir apuntes». Para el docente, en los dos niveles de enseñanza, la lectura de las obras disminuye con el correr de los años de ejercicio, aunque no así las tareas de relectura, el interés por producciones culturales que puedan ponerse en diálogo con autores y textos de los cursos, y la lectura de textos críticos, siempre situados históricamente, como herramienta de análisis –esto último, en especial en el CFE–. También menciona el tiempo que destina, en el caso de los cursos del IPA, a la búsqueda de reservorios digitales que proporcionen bibliografía amplia y variada a sus estudiantes: destaca la página de la Biblioteca Nacional, de *Anáforas*, las exposiciones virtuales.

Por último, señalo un comentario de la entrevistada 10, al momento de mencionar las tareas de planificación: la/el docente que se propone año a año innovar en contenidos y metodologías y atender los intereses y necesidades de sus grupos se encuentra, a su vez, con las dificultades de la precarización laboral, es decir, con las limitaciones que implica trabajar con un número elevado de horas de clase, y en muchas oportunidades con varios programas simultáneos. Esto conduce a que los objetivos programados no siempre puedan concretarse, por falta de tiempo.

#### **4. La formación teórico-crítica en el IPA y la enseñanza de la literatura**

El hecho de haber recurrido a colegas de literatura que transitaron por las aulas del IPA en distintos tramos de su historia más reciente –la persona entrevistada con mayor edad, realizó sus estudios a comienzos de la década del ochenta, y los más jóvenes aún cursan o egresaron en los últimos años– marcó, en general, diferencias importantes entre los planes de estudio, y en los contenidos y enfoques de los programas de Teoría Literaria estudiados, en particular. Asimismo, busqué cuestionar la percepción de cómo ha sido el rol de esa formación en las tareas de enseñanza de la literatura posteriores. En el caso de la entrevistada 1, la etapa de estudio en el IPA supuso la clave para todo el ejercicio

profesional posterior. Afirma: «Si me apurás un poquito, sigo dando las clases con lo que aprendí en el IPA». Esto trae consigo la reflexión en la entrevistada de que uno de los desafíos de la enseñanza de la literatura es «bajar a la clase» ese saber adquirido en la etapa de formación.

Los cursos teóricos de la etapa de cursado en el IPA poseen para las/los entrevistados diversa valoración. En sus apreciaciones más favorables, son recordados como «materias complejas» pero que asentaban las bases «filosóficas» de la disciplina; es decir, el espacio que estructuraba la reflexión sobre la literatura y al mismo tiempo la interrogaba (entrev. 1); unidades curriculares «fundamentales para elaborar el lugar desde donde se lee» (entrev. 2). «Fueron cursos claves para todo el ejercicio posterior», señala la entrevistada 1, considerando además que luego del IPA no ha priorizado otras lecturas teóricas y sí, en cambio, aportes metodológicos y didácticos. Junto a la entrevistada 7, reconocen que, luego de la etapa de estudios, no hubo en sus carreras profesionales lecturas teóricas de relevancia, exceptuando exigencias institucionales en el sector de la enseñanza privada que así lo requirieran (entrev. 7). Esto va en dirección contraria a lo que afirma la entrevistada 10, para quien la lectura de textos teóricos mientras se ejerce la docencia «es la que más se vierte a la clase, por encima de las lecturas literarias que hago por placer»; menciona *El malestar en la cultura* de Sigmund Freud como lectura en proceso al momento de ser entrevistada para esta investigación. En el caso del entrevistado 12, que trabaja en el CFE, se establecen diferencias: mientras las/los profesores de educación media, en su opinión, no suelen leer muchos textos teóricos luego del IPA, salvo que otros estudios formales así se lo requieran, los que enseñan en el profesorado sí deben hacerlo, «a los efectos de *aggiornarse*».

La teoría «cuestiona qué es la literatura y aborda el problema de los géneros literarios, base de todos los cursos de educación media» (entrev. 6); esto provoca que uno de los grandes desafíos de la enseñanza radique precisamente en la trasposición didáctica de esos saberes (entrev. 1 y 6). Dicha reflexión es la que finalmente equilibra, para la entrevistada 1, los «permisos» que los estudios literarios pueden otorgarle al uso de herramientas metodológicas, como las TICs en el aula, o incluso al rol de las otras artes y a los problemas del mundo actual. Para el entrevistado 3 la teoría debería pensarse más por problemas que por

temáticas, «por ejemplo, el problema del gusto por la lectura»; en el caso de este docente, especialmente interesado por la escritura creativa y su enseñanza, los insumos teóricos también se resignifican en esa dirección, es decir, con las tareas de escritura.

Para el entrevistado 6, las mejores clases de teoría literaria fueron aquellas que asentaron su base en «cómo enseñar»; considera importante un perfil de docente del CFE que no pierda contacto con la enseñanza media y que centre su atención en el vínculo entre teoría y didáctica. En ese sentido, recuerda cómo los apuntes extraídos de las clases de un profesor específico –«sobre la diferencia entre denotación y connotación, por ejemplo»– le son rentables hasta el presente: «yo lo enseño tal cual lo daba ese docente», confiesa. El mismo entrevistado manifiesta su percepción de que existe una puja entre los estudios teóricos y la enseñanza que debería saldarse, puesto que son conocimientos «no siempre evidentes en su integración al aula pero que siempre están presentes». En el caso del entrevistado 8, la articulación entre teoría literaria y enseñanza provino de un curso de Didáctica, gracias a una docente que integraba estos conocimientos de la disciplina a las planificaciones de clase.

Este mismo entrevistado, sin titubeos, considera la formación teórica «tan importante como los propios cursos de las literaturas específicas», es decir, los que estudian textos griegos, españoles, hispanoamericanos o uruguayos. Cuando lo teórico no se lleva directamente a la clase, igualmente «nutre al docente»; es decir, en esos casos «la trasposición didáctica queda a medio camino» (entrev. 8) pero se produce de todas maneras. La teoría siempre se encuentra presente en el «desde dónde te pares a analizar los textos», en la manera en que se resuelva en la clase la autonomía o no del texto literario, las implicancias del contexto, etc. (entrev. 9). El entrevistado 8 también manifiesta utilizar los contenidos de sus clases en el IPA «al pie de la letra» en las aulas de secundaria; menciona cómo ha llevado a sus estudiantes fragmentos del libro *Teoría del lenguaje literario* de José María Pozuelo Yvancos para trabajar elementos narratológicos, por ejemplo, o cómo ha recurrido a conceptos teóricos que conoció en los cursos de Teoría Literaria (entrev. 8). Sin embargo, el entrevistado 11 alerta que, al ponerse el foco en lo teórico como contenido de la clase con adolescentes, «se desvirtúa el lugar de la teoría en los cursos». En la misma línea la entrevistada 2 afirma que tanto las lecturas de textos

teóricos como de textos críticos se incorporan a las clases de educación media sin hacerlas explícitas.

La entrevistada 10, por su parte, considera que recibió una muy buena formación específica en el IPA, en contraste con el cursado de las asignaturas de las ciencias de la educación, que «*hacen agua*». Entiende que la carrera se organiza para el posterior trabajo en las aulas de secundaria, lo cual la conduce a «planificar con los apuntes del IPA»: «el encare que le damos a los textos literarios en clase va de la mano con los conocimientos conocidos en los distintos enfoques teóricos adquiridos durante la carrera». Con mayor ductilidad aún, esto se observa en los casos de docentes entrevistados del CFE, para quienes algunos textos teóricos de la etapa de su formación en el IPA continúan siendo «materiales de consulta hasta hoy, como los trabajos de Susan Sontag, por ejemplo» (entrev. 9). El entrevistado 12 valora en especial los cursos de Teoría Literaria recibidos que demostraban una conciencia de estar formando a futuros profesores y profesoras; en esos casos, la teoría con enfoque *aplicacionista* –temas de versificación o reconocimiento de figuras retóricas, por ejemplo, de fácil trasposición didáctica– resultaba la puerta de acceso a discusiones teóricas de mayor alcance.

En sus consideraciones más negativas, los cursos teóricos «aportan un acervo de conocimientos personales muy importantes para la formación como persona, aunque les veo muy poca capacidad de aplicación en el aula» (entrev. 5). Para este estudiante, que ha cursado los planes 86 y 2008 en distintos momentos de su formación, ese distanciamiento podría trasladarse en sentido amplio al vínculo entre formación y enseñanza, aunque, a la vez, reconozca que la primera no puede circunscribirse específicamente a los contenidos que se trabajan en las aulas de educación media y «deba tener límites y perspectivas más amplios». Utiliza como ejemplo un tema tratado en un curso de Teoría Literaria, el vínculo entre la materia y la forma de la obra literaria, y señala: «ayuda a comprender» pero «no tiene aplicación». Comentarios similares surgieron en la entrevista 7: «leer en el IPA *La regenta* de Clarín o a Clarice Lispector te *abre la cabeza*, pero son conocimientos alejados de los programas de secundaria». A su vez, el entrevistado 5 entiende que otros temas teóricos que sí resultan funcionales a la planificación de las clases, como el reconocimiento de las figuras retóricas, no se abordan en el IPA. La conclusión a la que arriba es que debe revisarse el rol de la teoría literaria

en la formación, encontrando «un término medio». La necesidad de un cambio de enfoque en el vínculo entre la teoría y la práctica asimismo se manifestó en las consideraciones del entrevistado 14. La aplicación práctica de la teoría literaria – es decir, su función de brindar herramientas concretas al docente, como proponer clasificaciones de los narradores en un texto o tipos de títulos– también se puso en valor en otras intervenciones (entrev. 7).

Los entrevistados 7, 9 y 14 entienden que la formación docente que recibieron fue «muy teórica», «alejada de la enseñanza», con muy buen nivel en lo disciplinar pero con deficiencias en lo metodológico y didáctico. Constituyó una formación apoyada en modelos expositivos, en los que se establecía la distancia entre profesor y estudiantes y se esperaba un rol pasivo de estos últimos. El entrevistado 14 es muy severo en esto: «Los docentes del IPA que *bajaban a tierra* la literatura eran muy pocos»; es un centro de estudios que «forma para ser literatos» más que profesores; incluso agrega: «existe un perfil de docente de literatura en CFE que es de artista, pero como docente mantiene un esquema muy tradicional, de clases magistrales». La excepción a esto, para algunos de estos entrevistados, dadas sus posibilidades de aplicación a las aulas, fueron los cursos de Teoría Gramatical en el IPA, que sirvieron, por ejemplo, «para explicar la función del epíteto» de un personaje (entrev. 7). La entrevistada 15 también menciona que los cursos de Teoría Gramatical, aunque «se sufrían» durante los años de estudio en el IPA, fueron al comienzo de su carrera profesional muy relevantes: en esa etapa, «en que creemos que toda la formación del IPA debía trasladarse al aula de secundaria», tendía a aplicar el análisis gramatical a los textos que daba en clase. Manifiesta que, años más tarde, su manera de enfocar la enseñanza de la literatura se fue alejando de los estudios de la gramática. Por su parte, la entrevistada 13 valora su formación teórica como de «gran exigencia» y rigor – cuenta que debió dar varias veces el examen de Teoría Literaria en el IPA– y considera que los cursos tenían la fortaleza de brindar al estudiantado un amplio acervo bibliográfico, pero, como los anteriores aportes, cree que se produjo un divorcio entre la teoría del período de estudio y el ejercicio de la enseñanza.

Otra línea de análisis proviene del entrevistado 3, que repara en la distancia que se producía en el IPA entre las discusiones teóricas formuladas y el presente cultural, como si se transmitiera «una historia acabada». En su opinión, los cursos

«en construcción» eran excepcionales. Por lo tanto, las lecturas teóricas se volvían engorrosas, porque no se tenía en ellas participación de ningún tipo: «consistían en repetir lo que otros habían formulado, como ocurría con Saussure, por ejemplo». No obstante, al cursar años más tarde otros estudios –en este caso, la licenciatura en Filosofía en la FHCE– las lecturas durante el profesorado del IPA se resignificaron y complementaron con otras provenientes de la filosofía antigua, la historia, incluso la teoría literaria (acerca del problema de los géneros literarios y sus cruces). Un proceso similar de revalorización de sus estudios en el IPA, a medida que transcurrieron los años, menciona el entrevistado 14.

Otra valoraciones se formularon con mayores matices. Las entrevistadas 4 y 9, que cursaron el IPA a finales de los años ochenta, recuerdan a una docente que enseñaba teoría literaria con gran admiración, dada su destacada formación académica y su «exposición deslumbrante» en clase, aunque evalúan que «era un desperdicio», dada la brecha entre los conocimientos de la profesora y las limitadas lecturas de sus estudiantes. «Las clases eran geniales, pero estaban *allá arriba* para nosotros» (entrev. 9). Sobre la trasposición didáctica de los saberes adquiridos en el IPA al momento de iniciarse la labor en secundaria, la entrevistada 4 afirma que el pasaje «no fue traumático»: se valió de la bibliografía recabada durante la carrera y preparó en solitario sus clases sin mayores dificultades. Los entrevistados 3 y 4 admiten que la enseñanza recibida se resignificó más tarde, que «la formación clásica se visualizó como imprescindible a medida que pasó el tiempo», y en el caso de áreas del saber como la teoría literaria o la lingüística estas se volvieron lecturas vitales «para pensar el mundo y la literatura» (entrev. 3).

Los entrevistados 3, 8 y 13 reparan en el hecho de que las materias teóricas les resultaron especialmente difíciles en su primer año del profesorado, dada la falta de hábitos de estudio en la educación media de la que provenían que les facilitara el acercamiento a textos tan densos en lo conceptual –«fui a un liceo chico, del interior», dice el entrevistado 8–. Dicho de otro modo, se producía una distancia importante entre los conocimientos previos a la carrera, el bagaje cultural anterior, y la formación que luego recibían en el IPA (entrev. 3). Son lecturas que requieren «un proceso paulatino» y «maduración» (entrev. 8); se encontraban alejadas de «toda experiencia previa como estudiante» y «no

estábamos entrenados para esas exigencias y demandas» (entrev. 13).

Se señaló en varios casos (entrev. 2, 4 y 9), en especial durante la dictadura y la primera posdictadura, el haber vivido la experiencia de no contar con cursos de Teoría Literaria del IPA por horas vacantes, o que estos no aportaran conocimiento técnico alguno –se apostaba por un comentario impresionista, por «la relación entre literatura y vida» (entrev. 2)–, lo cual afectó una formación que más adelante «se suplió con los posgrados» (entrev. 4). La entrevistada 2 marca la afectación durante el período dictatorial del nivel del plantel docente del profesorado, tanto por la situación de los destituidos como por la manera en que «los buenos docentes se restringían» en clase; en este sentido, recuerda el caso emblemático de un profesor del IPA que impartía sus mejores clases fuera de la institución educativa, en ámbitos informales. Frente a estas carencias en la formación de grado, la posterior etapa en la UdelaR significó «un *aggiornamento*», y la posibilidad de dimensionar la importancia de la formación teórica (entrev. 2).

Lo anterior, que repara en las deficiencias de los cursos por razones históricas y específicas, no deja de reconocer la riqueza del aprendizaje autónomo durante la preparación de exámenes obligatorios (entrev. 4 y 9). Lo que debía aprenderse en los cursos del IPA «se garantizaba con el examen obligatorio que incluía todos los temas del programa» (entrev. 9). Esta docente concluye: «La formación fue buena, pero tuvimos que *hacernos* también».

Me interesa detenerme en las distintas orientaciones teóricas que se desprenden de los aportes de las/los entrevistados. En varias cosas, la lectura comentada del paso a paso (Pallares, 1996), ese apego al comentario en el IPA que, según Carina Blixen, proviene de las tradiciones de lectura francesas (2023, p. 26) de larga tradición en nuestra enseñanza secundaria, como forma de abordar el texto literario resulta el modelo indiscutible a seguir en clase (entrev. 5 y 7): así les fue enseñado y así se ha intentado replicar, con ajustes, en la educación secundaria. Para el entrevistado 5, esta forma de análisis, que combina aportes del estructuralismo, la semiótica e incluso la hermenéutica clásica (la exégesis bíblica como primer modelo) constituye una metodología que surge de los estudios literarios pero es factible de ser extrapolada a otros tipos de textos, por lo cual los cursos de literatura se vuelven herramientas con las que decodificar el mundo. Así lo entiende también el entrevistado 14, que propone a sus estudiantes aplicar la

función poética del lenguaje a diversas manifestaciones de la cultura: las canciones de moda de Shakira, por ejemplo, para reconocer en ellas figuras retóricas. La entrevistada 7 menciona que la manera de trabajar en sus clases del liceo «la información que antecede al texto literario» (es decir, lo referido a la época del escritor/a, los movimientos artísticos y literarios, los aspectos biográficos, etc.) ha cambiado en su implementación a lo largo de los años: siempre entiende dicha información como algo anterior y externo al análisis *propriamente dicho*, pero ha debido «acortarse en sus tiempos en clase por falta de interés de los estudiantes».

El entrevistado 6 reflexiona sobre la vigencia de la lectura comentada del texto como metodología de la clase de literatura, manifestando la importancia de un análisis ecléctico en el caso de noveno grado, que proponga distintas opciones de abordaje de los textos a las/los estudiantes: el docente entiende que su forma de trabajo lo conduce siempre desde la lectura comentada hacia los contextos de las obras –es decir, su autor, la época de surgimiento, las circunstancias históricas– y no a la inversa, contextos que, por otra parte, se leen de formas dinámicas según van modificándose los patrones e intereses presentes de la recepción. Para ejemplificar esto, señala la manera en que se ha modificado en sus estudiantes la recepción del cuento «El hombre pálido» de Francisco Espínola, que hace unos años se interpretaba como de un «proceso de enamoramiento» entre el protagonista y el personaje de Elvira, y en el presente se lee como un relato que interpela acerca del tema de la pedofilia.

En el caso de la entrevistada 9, docente del CFE tanto en el profesorado de Literatura como en el de Idioma Español, esta considera que, si bien el análisis de los textos centrado en los aspectos lingüísticos ha sido puesto en cuestión, debe continuar defendiéndose por radicar en él la especificidad de la disciplina, y porque es desde la materialidad verbal de las obras que se incorpora al análisis la dimensión histórica.

El entrevistado 12, también docente del CFE, es más crítico con los métodos tradicionales de abordaje, con el análisis de texto entendido como reproducción de discursos ajenos (las voces autorizadas de la crítica literaria). Enfatiza la necesidad de que el enfoque teórico se oriente, tanto en el IPA como en educación media, a establecer la relación entre los textos literarios y «el gran texto de la cultura». Considera que los estudios intertextuales, los del contexto histórico, político,

social, de corrientes, movimientos, escuelas y de la historia del arte en general son fundamentales, y que ha sido la negativa herencia del estructuralismo, «muy arraigada a las prácticas de profesores del IPA», la que divorció lo textual de lo contextual. «Las claves contextuales ayudan a entender mejor el texto», afirma. A este entrevistado le interesa en especial la figura del autor como concepto estructurante, es decir, atendiendo los distintos roles que este cumple en la sociedad y cómo dichos roles se articulan entre sí. Para ejemplificarlo, recurre a la figura de Juan José Morosoli, y la manera en que ha trabajado de forma integrada su obra literaria, los movimientos de vanguardia, la correspondencia del escritor, la relación en la época entre literatura, música y pintura.

Lo anterior conduce al entrevistado 12 a cuestionar la estricta circunscripción de la enseñanza de la literatura en educación media al denominado Espacio Artístico, debido a su apuesta por la producción creativa más que por la formación de lectores de la cultura, y asimismo a entender como negativo el desdibujamiento entre el estudio de la lengua y el de la literatura. «Esos son los dos riesgos actuales», concluye sobre este punto, y destaca la especificidad disciplinar que la formación en el IPA siempre defendió a lo largo de su historia, al constituirse como profesorado independiente del de Idioma Español, al incorporar la práctica docente, inexistente en otras formaciones del mundo, etc. Considera que la clase de literatura acerca a sus estudiantes «ejemplos de lengua», y que su producción escrita, más que a la escritura creativa, debería orientarse a otra «que salga de lo estético» y «que argumente, que fundamente, que enseñe a defender ideas» Entonces, entiende que existe una necesidad de que los alcances de la disciplina se vuelvan más amplios, insertándose en lo artístico, pero también en lo lingüístico y lo humanístico en general. Toda reducción a uno de estos caminos empobrece el potencial que la enseñanza de la literatura tiene en el sistema educativo dirigido a nuestras y nuestros jóvenes. La «lectura comentada» que tradicionalmente hemos realizado de los textos literarios «debe integrarse a otros enfoques, no debe ser desechada» (entrev. 12).

La postura anterior, en palabras del entrevistado, apuesta por un protagonismo de la recepción –la centralidad del vínculo texto-lector– y por la defensa de que la polisemia textual se construya desde ese vínculo. Esto se logra con una formación docente que proponga a su estudiantado una diversidad de

paradigmas teóricos, porque solo por este camino se otorga libertad de opciones a las/los futuros docentes de la educación media. En una evaluación de las nuevas generaciones egresadas del IPA, el entrevistado 14, que lleva más de diez años ejerciendo la docencia en la educación media pública, considera que los noveles egresados «están despegados»: han incorporado perspectivas de género en sus prácticas de aula, siguen estudios de posgrado, demuestran cercanía con los problemas sociales y culturales de sus estudiantes del liceo. Para este colega, habría que realizar un estudio detenido de las diferencias anímicas a la hora de enseñar de quienes realizan formación permanente y quienes no, es decir, analizar con detenimiento el vínculo entre estudio, actividad profesional y desarrollo del llamado síndrome de *burnout*.

Por su parte la entrevistada 2, formada en el IPA a comienzos de la década del ochenta, evalúa que las orientaciones teóricas dominantes por aquellos años respondían a una crítica del texto literario de tipo impresionista, sin rigor teórico-metodológico. Estas deficiencias provocaron, en su opinión, que la formación autodidacta entre pares, fuera de la institución, resultara importante. Expresa: «estábamos deseando salir del IPA para ponernos a estudiar». Salvo excepciones, como el caso de una profesora de Teoría Literaria que proporcionaba bibliografía actualizada gracias a sus viajes al exterior del país –de otra manera no se accedía a muchos textos teóricos– los aportes al estudiantado en esta materia fueron escasos en ese período. «Recuerdo la novedad de leer a Bajtín», aporta la entrevistada 2. La entrevistada 9 evalúa que las recomendaciones bibliográficas del cuerpo docente del IPA a sus estudiantes podía, en los años ochenta, ser rica y variada –«incluso en francés, ¡aunque no leyéramos francés!»–, pero existían distintas dificultades de acceso a los materiales que obligaban a recurrir al préstamo de los libros y la visita a bibliotecas. Esto, analiza hoy, le proporcionó a aquellos alumnos y alumnas una autonomía que más adelante se perdió.

Las/los colegas entrevistados asociaron la formación teórica a distintas asignaturas de la carrera que habían cursado. La entrevistada 1 equiparó de manera permanente los cursos de Teoría Literaria con los de Lingüística, incluso con la asignatura Estilística del profesorado de Idioma Español, en el que se inscribió luego de culminar el de Literatura. Frente a la pregunta sobre la pertinencia y el valor de la formación teórica a lo largo de la carrera profesional,

destacó autores trabajados en los cursos de Lingüística, como *Oralidad y escritura* de Walter Ong o «el imprescindible» *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure. Algo similar ocurrió con la entrevistada 13, que habló indistintamente de los cursos de Teoría Literaria, Lingüística, Teoría Gramatical. En el caso de la entrevistada 7, si bien le preguntaba por su formación teórica, sus comentarios se dirigían hacia todo el trayecto específico de la carrera del profesorado de Literatura, sin establecerse diferencias entre la asignatura Teoría Literaria y cualquiera de las literaturas aplicadas, como los cursos de Literatura Española o Literatura Iberoamericana. En todo caso, establecía diferencias entre algunos contenidos recibidos en el IPA «para su formación» exclusivamente y otros factibles de ser traspuestos didácticamente al aula de educación media.

Hubo un conjunto de consideraciones orientadas hacia la articulación entre conocimientos teóricos y cursos de Didáctica del profesorado. En opinión del entrevistado 5, estudiante avanzado, estos últimos son el «cajón de sastre» de la carrera, en tanto cumplen la función de acompañar las experiencias de práctica docente del estudiantado pero sin proporcionar una formación teórica específica en la materia –menciona como ejemplo, la ausencia de bibliografía sobre el tema de la evaluación, de especial interés para él–. Similar ausencia de sustento teórico de estos cursos señalan los entrevistados 7, 11 y 14; la primera los recuerda como la «terapia» de las prácticas docentes; en el segundo caso, actual estudiante, señala que le ha costado «encontrarles un sentido» más allá de las anécdotas que se comparten en ellos y el valor que adquiere la atención a consultas que las/los docentes de Didáctica atienden sobre dificultades específicas que surgen en las aulas de las/los practicantes. Para el entrevistado 14, los cursos de Didáctica suponen un «acompañamiento institucional y administrativo» para la/el estudiante, pero se orientan hacia un *deber ser* –el del docente vocacional durante las veinticuatro horas de su día, que con esmero y estudio todo lo puede–, un modelo que, para el entrevistado, poca relación posee con la realidad del aula. En su opinión, las visitas del profesor/a de Didáctica al salón de clase devienen en «una ficción» que busca cumplir con tales exigencias.

En los casos en que se mencionaron acercamientos a abordajes teóricos de la didáctica de la literatura (entrev. 8 y 11), estos resultaron «nutritivos» pero «muy idílicos». o sea, divorciados en tiempo y espacio de nuestros contextos y de los

emergentes de la realidad con los que el cuerpo docente uruguayo del sistema público convive en sus tareas diarias. El entrevistado 11 aboga por la necesidad de materiales bibliográficos en los cursos de Didáctica actuales y localizados, que ayuden a contextualizar los parámetros desde los cuales evaluar nuestras prácticas; el entrevistado 14 defiende que el cuerpo docente que tiene a su cargo los cursos de Didáctica no debería perder el contacto directo con el trabajo en la educación media, puesto que «la mejor escuela didáctica siempre es el aula». Destaca, y en esto coincide con la entrevistada 15, el hecho de que, para la/el practicante, las figuras docentes modélicas son, habitualmente, sus profesores adscriptores, y no las/los docentes de Didáctica.

El entrevistado 14 equipara deficiencias en la teoría didáctica y en la pedagógica durante la carrera, lo cual provoca, en su opinión, incoherencias entre las propuestas programáticas y metodológicas de los cursos de literatura en educación media y sus propuestas de evaluación mediante exámenes con características rígidas. La entrevistada 7 cuestiona los sistemas de evaluación en la educación media uruguaya, considerando que conspiran contra toda innovación. Plantea que las formas de pasaje de grado se han diseñado para que constituyan herramientas con las que avanzar en las propias exigencias del sistema (salvar exámenes, estar en condiciones favorables para transitar el curso del año siguiente, etc.), pero que en pocas oportunidades existe una reflexión profunda del tema. Por esto la docente defiende metodologías flexibles y entiende que la innovación de los programas de literatura debe dirigirse a ejercicios de literatura comparada, es decir, proponiendo a sus estudiantes el diálogo entre obras literarias trabajadas en clase con otras ajenas a los contenidos del curso. En temas de evaluación, el entrevistado 14 destaca el trabajo del colectivo docente de Comunicación Visual, que ha logrado «estar a la vanguardia con su trabajo por proyectos y en duplas».

Las críticas hacia los cursos de Didáctica se acentuaron en las/los colegas entrevistados de menor trayectoria profesional. Para las/los más jóvenes, algunos de sus docentes del IPA del trayecto específico –aquellos de los que reciben o han recibido los saberes disciplinares– constituyen sus modelos a seguir, destacando en estas figuras el interés por la formación continua como un aspecto ligado a la ética profesional (entrev. 10). El entrevistado 11, estudiante avanzado, entiende

que ha absorbido la metodología de la clase de literatura que le interesa replicar como futuro profesional de la educación de sus propios profesores del IPA, ya que «no solo dan contenidos disciplinares sino también modelos de docente». En cambio, desde una generación anterior, la entrevistada 15, con treinta años de experiencia, recuerda a sus docentes de Didáctica como los «grandes maestros», que enseñaban el «amor por la literatura» y transmitían una ética del ejercicio profesional sostenida, entre otros aspectos, por la «actitud de aprendizaje constante». En términos similares rememora la entrevistada 9, que se formó a fines de la década del ochenta, a una profesora de Didáctica como su ejemplo a seguir.

## **5. El docente investigador**

La pregunta acerca la importancia que posee el rol del docente investigador en el ejercicio de la enseñanza de la literatura provoca variadas respuestas en los casos analizados. Un primer grupo de intervenciones destaca el hecho de que esta actividad surja del ejercicio de la propia práctica, y no desde investigadores ajenos al campo (entrev. 1). También se plantearon las carencias en la producción escrita en Uruguay sobre temas vinculados a la didáctica específica de la disciplina (entrev. 10): algunas colegas perciben que, aunque existe, dicha investigación integrada a la práctica en general no se registra ni se comunica (entrev. 1 y 2) y eso «es un debe» (entrev. 12). Aunque ha aumentado, resulta deficitaria con respecto a la producción de otras disciplinas científicas (entrev. 9 y 12), y a cuerpos docentes de otras especialidades que han investigado más sus prácticas, «por ejemplo, en lo referido a la formulación de consignas de evaluación» (entrev. 12). El entrevistado 5 cree que, tanto a nivel de las autoridades como de las/los docentes, «no se sabe muy bien hacia dónde va la educación media», y entiende que la investigación en temas educativos ayudaría a marcar rumbos. A modo de ejemplo, se pregunta: «¿Para qué ponemos notas en educación secundaria?».

La entrevistada 4, que realizó un posgrado en dificultades de aprendizaje, reflexiona a propósito de los alcances de la investigación: si esta cumple su razón de ser, no puede tener un divorcio con nuestras prácticas en el aula. Siguiendo también esta necesidad de priorizar las necesidades del aula a la hora de crear proyectos de investigación, el entrevistado 14 recuerda, durante la pandemia,

haber elaborado un plan de acción en el liceo de contexto crítico en el que trabaja al interrogarse cuántos de sus estudiantes efectivamente accedían a la plataforma educativa CREA. Afirma: «Estas son las investigaciones que *van al hueso* y salvan una vida». Para la entrevistada 9, de amplia trayectoria y llevando a cabo en la actualidad una maestría en enseñanza de la literatura orientada a la formación de maestras y maestros, sus temas de investigación también han surgido desde su experiencia profesional, y los asume como un legado que busca proporcionarle a las futuras generaciones docentes. En la búsqueda de esta investigación contextualizada es que el entrevistado 14 inició sus estudios de posgrado sobre juventud; para reafirmar la razón de ser de la investigación conectada con la praxis profesional realiza durante la entrevista, con humor, la siguiente comparación: «un ginecólogo no investiga sobre cardiopatías». Cree que la ausencia de investigación-acción en el plantel docente habla, asimismo, de la falta de valor otorgada a nuestra praxis.

Los entrevistados 9 y 12 consideran que en la actualidad comienzan a surgir espacios que avanzan en el análisis de la especificidad de la enseñanza de la literatura: los dos, junto a la entrevistada 7, mencionan a la APLU como una institución preocupada en promover la investigación de la didáctica específica a través de actividades, charlas y publicaciones académicas. El entrevistado 12 se refiere también a la sala de profesores del IPA y a la Universidad CLAEH como dos espacios en los que observa avances de investigaciones que se proponen articular lo disciplinar con una metodología de la enseñanza. «Nos empezamos a realizar preguntas claves: cómo evaluamos, cómo planificamos», señala (entrev. 12). La entrevistada 9 destaca la publicación del *Curso y manual de literatura. Introducción a la práctica y el pensamiento literario* (2018), a cargo de dos profesoras del CFE, Laura Alfonzo y Elizabeth García. A la importancia de la difusión de investigaciones a través de publicaciones de colegas y de la APLU, la entrevistada 7 agrega el rol que ha cumplido en la formación permanente de las/los docentes de literatura la Cátedra Alicia Goyena, con su continua agenda de actividades. Coincide, además, con el entrevistado 12, en destacar la riqueza de un país como el Uruguay que ha distinguido la enseñanza de la literatura de la enseñanza de la lengua, y la necesidad de que el terreno de la investigación resulte fértil para legitimar ese rumbo y esa especificidad.

Alguna intervención señala las diferencias entre, por un lado, la investigación en didáctica y enseñanza de la literatura y, por otro, la enseñanza disciplinar como dos universos exploratorios distintos (entrev. 2). En el caso del entrevistado 12, que observa en docentes de educación media un vuelco mayor hacia el interés por los saberes de la disciplina y no tanto por el ejercicio de la profesión como objeto de estudio, se puso el énfasis en la necesidad de profundizar los puentes entre esos dos rumbos, en tanto las reformulaciones programáticas de los cursos de literatura han ido abriendo nuevas propuestas que promueven la investigación, tanto en los contenidos (nuevos textos y autores) como en las formas de trabajarlos en el aula. En su opinión, para las/los profesores de literatura, investigar es sinónimo muchas veces de «salirse del programa» (entrev. 12), y esto ocurre tanto en educación media como en formación docente.

Uno de los aspectos que se mantuvo presente en las entrevistas, aunque cobrara o no formulación explícita, radicó en las consideraciones acerca de si podía ejercerse la enseñanza de la literatura sin existir un rol de docente investigador. Las posiciones fueron variadas; algunas se mostraron categóricas hacia un extremo y el otro: la entrevistada 2 cree que «es muy variado el interés puesto en la investigación. Se puede ser muy buen docente sin ser investigador», en la medida en que estudio o formación permanente e investigación son terrenos distintos; el entrevistado 12, por el contrario, cree que «el docente debe ser un investigador, en todos los niveles educativos». Otras posturas plantearon matices en sus consideraciones: «Puede ejercerse la enseñanza sin investigación (el sistema permite eso) pero la formación nutre sustancialmente el ejercicio de la enseñanza» (entrev. 8); «sería más fértil si se afianzara el encuentro de estas dos dimensiones». es decir, la docencia y la investigación (entrev. 3). Las entrevistadas 4 y 9 reparan en el hecho de que el tema de la investigación se ha instalado en el ámbito educativo de la ANEP de manera reciente, y que hay docentes que no se lo plantean como algo necesario. El entrevistado 11, estudiante, observa que en sus años en el IPA, la importancia de la investigación ha ido para él en aumento, y esto se debe a las diferencias que percibe entre el perfil de los docentes del instituto que ejercen la investigación y la alientan en sus estudiantes –son los docentes que más lo han marcado positivamente en su formación– y los que no lo hacen. Aclara, no obstante, que en el plan 2008 del profesorado, en el cual ha cursado la carrera, la

investigación no parece estar considerada como objetivo de primera línea. Tampoco lo es en el plan que lo ha sustituido.

También cabe señalar que en todos los casos no se hablaba de *investigación* en los mismos términos. La entrevistada 7 admite «no tener una idea tan clara» acerca del concepto, y concluye manifestando que «todos somos un poquito investigadores» en la medida en que realizamos nuevas lecturas y ampliamos los enfoques al momento de proponer las tareas del aula. La entrevistada 13 también equipara la investigación a la tarea de realizar nuevas lecturas. Tanto el entrevistado 8 como la entrevistada 9 asocian investigación con cursado de posgrados. El primero considera que seguir estudiando, en su caso, ha sido una necesidad surgida de su forma de vincularse al conocimiento, ya que lo mueve la inquietud permanente. Es decir, para este profesor, el docente investigador es el docente inquieto, y dicha actitud repercute en todos los planos de la actividad profesional. Para la entrevistada 10, la investigación es sinónimo de autoformación –no necesariamente circunscripta a un programa de estudios formales– y su ausencia supone estancarse; ampliando el concepto, afirma que «las prácticas docentes desde el interés y el disfrute provocan la actitud hacia la investigación».

El enfoque del entrevistado 3 tuvo otra dirección, ya que manifestó utilizar una categoría extendida de investigador y propuso pensar también los procesos artísticos en el aula como investigación, porque «construyen conocimiento nuevo». En sus palabras, debe pensarse la clase de literatura «como un lugar en el que se construyen sentidos que están en proceso». Su modelo a seguir es el del profesional que articule en su perfil intereses académicos, artísticos y volcados a la enseñanza.

En cuanto a señalar diferencias generacionales respecto de la importancia de la investigación en el sistema educativo de la ANEP, el entrevistado 6 manifiesta que las/los noveles docentes han acentuado su perfil hacia la investigación disciplinar; en contrapartida, observa que «en el grueso del profesorado no es lo que predomina» y «queda muy librado al docente y sus intereses», mirada en la que coincide con el entrevistado 14. También coincide con la percepción del entrevistado 8, que egresó del IPA hace tan solo tres años, y realiza actualmente estudios de maestría: manifiesta encontrar en los centros educativos a colegas de mucha trayectoria que continúan repitiendo los mismos textos y enfoques desde hace años, sin proponerse ningún nuevo desafío ni innovación en sus praxis; en

contrapartida, plantea cómo las/los estudiantes de la maestría que cursan en la FHCE y que provienen del IPA –entre los cuales se encuentra– se destacan en su desempeño, en las producciones escritas, y especialmente en el nivel de las exposiciones orales, siempre claras y atentas al uso de recursos didácticos.

Otros comentarios distinguieron el rol de la investigación en el plantel docente de educación media con respecto al del CFE. Las entrevistadas 4 y 9 y el entrevistado 8 coinciden en que el segundo grupo atiende más su formación, «continuamente están buscando más» (entrev. 8), ya que «en el CFE si no investigás no existís» (entrev. 9). En secundaria, en cambio, hay un número importante de colegas «que solo enseñan lo ya estudiado», no participan de instancias de formación permanente y solo «dejan pasar el tiempo» (entrev. 4) porque «el sistema solo valora envejecer, no la formación» (entrev. 8); son profesoras y profesores que, en opinión de la entrevistada 9, se mantienen ajenos al campo de la investigación, y a lo sumo participan de algún curso de formación o alguna charla de vez en cuando. Las entrevistadas 13 y 15, las dos profesoras de secundaria hace muchos años, valoran en su formación los aportes de las investigaciones de sus colegas – con los que toman contacto a través de congresos, encuentros regionales o publicaciones locales– pero no asumen la tarea como propia; incluso la entrevistada 15 afirma que los lugares de ejercicio y desarrollo académico de las/los docentes investigadores, dada su cercanía al campo universitario, son los centros del CFE y no los liceos. Resalta la importancia de que quienes continúan estudiando e investigan brinden sus saberes al resto del colectivo, para propiciar la formación permanente.

¿Qué beneficios, por lo tanto, visualizan las/los colegas que posea el desarrollo de un rol de docente investigador? Para el entrevistado 6, que exista un vínculo estrecho entre enseñanza e investigación redundaría en la mejora de la calidad de aquello que se enseña, puesto que «ratifica tu relación humana con la literatura». El entrevistado 11 cree que las actividades con la investigación inyectan mayor creatividad a los planteos de los cursos en secundaria; toma como ejemplo la posibilidad que se le brindó como estudiantes del IPA de participar en el trabajo con un archivo literario y cómo esto resultó el puntapié para la formulación de propuestas novedosas de evaluación en su práctica docente. Según el entrevistado 8, sus estudios de maestría, aunque no tengan relación directa con

los contenidos de los cursos de literatura en educación media, terminan de una u otra forma trasladándose al aula; en ese sentido, los profesores del IPA de hace algunos años más volcados a la investigación, fueron sus modelos, al motivar a sus estudiantes del profesorado «a la inquietud» por el saber.

No obstante, estos beneficios, que ningún colega niega en asumir, tienen la contrapartida, señalada por el entrevistado 3 y la entrevistada 4, del rol cumplido por las políticas educativas a la hora de promover u obstaculizar el desarrollo de las tareas de investigación en el cuerpo docente de la ANEP. Según se le manifiesta a la opinión pública, «los profesores tenemos un deber, supuestamente, en esta función» (entrev. 4) pero lo cierto es que «el sistema educativo exige formación pero atenta contra la formación», dadas las condiciones laborales que se brindan (sin horas de trabajo orientadas a tareas de investigación) y la precarización actual de la formación específica (entrev. 3).

## **6. Las funciones de la literatura en la currícula educativa y los roles sociales de sus docentes**

Interrogar las funciones de la literatura en la currícula educativa supuso para las/los entrevistados, en sentido amplio, también preguntarse acerca de los principios de la disciplina, su lectura y su estudio. En algunas intervenciones (entrev. 1, 5, 6 y 12), de manera explícita, la enseñanza de la literatura se integra a una formación humanística de mayores alcances: los textos son llaves que abren un universo de modelos y valores que traspasan las épocas, que nos devuelven a las grandes preguntas filosóficas que han recorrido la historia de la humanidad. Para la entrevistada 1, el pensamiento del personaje del cuento «El hombre pálido» de Francisco Espínola, «¡Mesmo qu'el hombre!» deriva en clase en la pregunta sobre la condición humana, por ejemplo. Desde las aulas, se cumple un rol «existencial» (entrev. 3) al promoverse la construcción identitaria de los jóvenes (entrev. 13), se «moldea las identidades» (entrev. 11). Para sus estudiantes, la asignatura se siente cercana ya que los textos permiten reflexionar sobre temas de interés, «con los que conectan intelectual y emocionalmente» (entrev. 10). El rol del docente parecería ser el de quien abre esos mundos que interpelan el que vivimos.

Esta posición coincide con la de los entrevistados 2 y 10 y el entrevistado 14: «la literatura es un vehículo para hablar de la vida» (entrev. 10), «un camino para llegar a los temas de hoy» (entrev. 14) y su enseñanza el espacio en el que se produce ese vuelco a la realidad. Por ejemplo, «*El gaucho Martín Fierro* me lleva a una canción de Fito Páez, y el cuento “Inocencia” de Mario Benedetti a hablar sobre el tema de la intimidad entre los jóvenes» (entrev. 14). El entrevistado 12 recuerda haber escuchado al escritor Tomás de Mattos afirmar en una instancia académica que la literatura funciona como «un gran simulador de la vida»; en palabras del colega esto significa que «nos enseña a pensarnos mejor» y que en las aulas «formamos subjetividades desde modelos de la lengua».

También la clase de literatura constituye la «amplificación del mundo» que conocemos (entrev. 3), sus otras direcciones posibles. La entrevistada 15 califica la tarea docente del colectivo de la disciplina como «quijotesca», ya que «somos el grupo de los pocos locos sueltos que quedan en la sociedad y que apuestan a la creatividad, a soñar, a creer que vale la pena tener esperanza, a ver el mundo con distintos colores». Agrega: la docencia es «una ventana a la libertad», y cree que «aún se logra en los alumnos la curiosidad, la identificación, el pensamiento crítico, los sentimientos». Esto provoca que, en gran cantidad de oportunidades, se trabaje para el futuro, que los objetivos principales de la asignatura se cumplan a largo plazo, tal vez en el transcurso de toda una vida (entrev. 11 y 15). Parecería que, mientras «la sociedad capta poco esta importancia» (entrev. 15), la cercanía que las/los estudiantes sienten con la asignatura los conduce a entender mucho mejor «su “utilidad” en la currícula» (entrev. 10); existe una «cercanía humana» del profesor de literatura con sus alumnos (entrev. 9). Dos intervenciones reparan en el hecho de que es habitual que las/los docentes de literatura sean elegidos por sus alumnos profesores consejeros del grupo (entrev. 8 y 10). Otros comentarios señalan, como contrapartida, los riesgos que a veces provoca ese «corrimiento» del rol y la incursión en temas y preocupaciones personales del estudiantado (entrev. 1), o la aparición de expectativas depositadas en la asignatura –que cumpla la función de divertir, por ejemplo, dada su «fama» en determinadas instituciones educativas–, lo cual termina desvirtuando los fines de los cursos de literatura (entrev. 14).

La importancia de la transmisión de valores en la enseñanza de la disciplina

posee un lugar relevante en los comentarios: en la clase se trabaja con una diversidad de formas «de aceptar la vida y a los otros» (entrev. 15) y la propia metodología del «armado colectivo del comentario del texto» incide en la importancia que se le da al acercamiento con el otro (entrev. 8). Desde una posición más clásica, el entrevistado 5 entiende que un docente de literatura es el encargado de «transmitir una *paideia* que ayude a vivir», el valor por el conocimiento alejado de aplicaciones prácticas; siguiendo la línea marcada por quienes el entrevistado asume como grandes maestros de siglos pasados –José Martí o José Enrique Rodó–, dicha *paideia* cumple la función de contrarrestar una «sociedad desnortada»; así, se reconoce en esto contrario al «signo economicista del presente». En su opinión, las democracias modélicas funcionan en la medida en que su población posea y aspire a un alto nivel cultural, lo cual implica el desarrollo en sus ciudadanos de buenos manejos lingüísticos y argumentativos, porque «a la autoridad se llega por medio de ideas bien elaboradas».

El entrevistado 6 manifiesta que la/el docente de literatura opera a modo de puente que une distintas épocas, en tanto establece la comunicación entre los contextos históricos que traen los textos consigo y el presente de las lecturas que realizan estos adolescentes; el propósito de los cursos «es el de formar interlocutores válidos» (entrev. 6). En las aulas se recuperan «narrativas que crean memoria», expresa el docente, narrativas que en muchas oportunidades se conectan con los nombres de las calles de escritores que las/los estudiantes transitarán a lo largo de sus vidas, o con contenidos que se les cruzarán a esos estudiantes en los medios de comunicación (en programas radiales, por ejemplo). Señala que, en los cursos de educación media, cuando se habla de la historia (como disciplina), lo más importante hoy en día es la figura del propio historiador, mientras que, cuando hablamos de literatura, el protagonismo perdura en los autores y los textos.

Lo mencionado en párrafos anteriores llena de sentido específico qué entienden algunos docentes de literatura por desarrollo del *pensamiento crítico* o la *lectura crítica*. Al referirse al tema, la entrevistada 9 expresa: «hacemos pensar a nuestros estudiantes, ser cuestionadores. Investigamos cómo investigar, y enseñamos desde esa posición». Para la entrevistada 7 *ser crítico* significa «leer más allá de lo literal» y promover el pensamiento en general, alentar una «actitud

de pesquisa» en el estudiantado. El entrevistado 8 entiende que en esto se juega «nuestra forma como docentes de pararnos frente al sistema», es decir, si elegimos cumplir con un rol de meros repetidores de saberes, para trasponerlos didácticamente, o por el contrario asumimos el hecho educativo con otros alcances. «Literatura y Filosofía son las materias del liceo que amplían la capacidad reflexiva», al trabajar clase a clase contrarrestando los conocimientos «digeridos» de los medios de comunicación, las redes sociales, etc. (entrev. 11). Para la entrevistada 9, esto nos conduce a tener una «amplitud de mirada sobre el conjunto del sistema educativo, sus fortalezas y debilidades, desde la primaria hasta la formación docente».

Otras intervenciones analizaron cometidos que se referían a la promoción de la lectura y la escritura. La entrevistada 13 plantea la necesidad de impulsar desde los cursos de literatura la lectura y la cultura en general. En su caso, menciona las actividades de formación en lectura teatral que ha realizado con sus alumnas y alumnos, actividades que lograron integrar al sistema educativo formal con otras instituciones y que volcaron el trabajo conjunto a la comunidad, es decir, a las familias de las/los jóvenes que concurren a las aulas. Ese salirse de las paredes de la institución educativa y establecer el diálogo con la sociedad y la cultura circundante han sido, para la profesora, tareas recurrentes en la historia de la enseñanza de la literatura en Uruguay: las innumerables visitas al teatro con estudiantes fuera del horario de clase así lo demuestran. En la misma dirección, el entrevistado 12, que trabaja en el IPA, ve al docente como alguien que «abre el texto a la cultura», y por ello manifiesta siempre estar atento a la cartelera de espectáculos, y así poder visitar con sus grupos museos, teatros, exposiciones, etc. para luego integrar estas actividades a su planificación y su evaluación. No obstante, advierte que la burocracia institucional a veces conspira contra estos propósitos, y «tapa lo importante de los cursos, es decir, el desarrollo del goce estético y la promoción de la lectura».

A la promoción del gusto por la lectura y la cultura en general, se suma el tema de la escritura desde distintos enfoques. En una línea más práctica o instrumental, enfocada al estudio de la lengua, la entrevistada 7 repara en la mejora que las/los docentes de literatura promueven en el uso de los discursos oral y escrito; para la colega, así como para el entrevistado 12, este propósito se

ha abandonado en otras asignaturas de la educación media y eso provoca que la tarea recaiga en especial sobre docentes de literatura y que «seamos el último bastión en defensa de la ortografía y la gramática» –cabe aclarar que la entrevistada 7 trabaja en los cursos de Bachillerato, que no posee en su plantel a colegas de Idioma Español, y en el caso del entrevistado 12, es también profesor de Idioma Español–. En otra dirección, que defiende la literatura y el acceso a las artes en general como un derecho humano, el entrevistado 3 considera que atender la escritura y la lectura en las aulas es el medio para llevar adelante «prácticas vitales y emancipatorias», que rompen con la falsa dicotomía entre juego y seriedad.

Por último, en las intervenciones, surgieron diferencias según se orientara la asignatura hacia el terreno de las humanidades o de las artes. En la primera posición, la entrevistada 1 cree que la enseñanza de la literatura como forma de conocimiento del mundo se empobrece al circunscribir la disciplina estrictamente al terreno de lo artístico; la aleja de «su relación con lo humano» y la acerca solo al plano de la experiencia estética: importa «cómo está dicho» o «cómo se producen las emociones». Para el entrevistado 6, el prestigio social que los cursos de literatura han tenido históricamente en la currícula de educación media se debe al estatus de esa cultura «que muchas veces el padre o la madre de nuestros estudiantes sienten que ellos mismos no tienen», por no haber podido llegar a niveles de la educación formal a los que sus hijos sí accedieron; «es un prestigio social que yo observo que las asignaturas que se dedican a otras artes, como Educación Musical o Educación Visual y Plástica, no tienen».

La segunda posición, a la que se vuelcan los entrevistados 3 y 15, ya mencionada, asume la enseñanza de los lenguajes artísticos como centrales para promover prácticas «vitales y emancipatorias», diversas en el terreno de lo intelectual como de lo emocional, que fomenten el ejercicio pleno de la imaginación y la creatividad.

## **7. La identidad profesional de las/los docentes de literatura**

A las/los entrevistados les cuesta responder acerca de la existencia de una identidad profesional que caracterice al cuerpo docente de nuestra disciplina. La

entrevistada 7 duda: «hablamos mucho, no sé. No me doy cuenta»; el entrevistado 12 se inclina a afirmar que existe un modelo propio «pero no somos conscientes». No obstante, surgen características que se vinculan entre sí: un perfil cuestionador, analítico, perceptivo, «escudriñador» (entrev. 2), «inquisidor» al «querer llegar siempre al meollo de los asuntos» (entrev. 9), e incluso «hipertrofiado» en el impulso de «analizarlo todo» (entrev. 8), en el conjunto de los órdenes de la vida y no solo en el ámbito profesional. La entrevistada 9 lo explica con estas palabras: «hay un estilo que nos identifica: el de ir del texto a la vida y viceversa», y evalúa que esa posición adoptada «nos hace muy profesionales». La entrevistada 15 observa en el colectivo una «actitud de búsqueda» constante, una «inquietud que nos caracteriza».

En otros casos, se señala la «orientación pedagógica y humana» de las/los profesores, que va de la mano de «un objeto de estudio que manejamos y que *toca fibras* más allá de nosotros» (entrev. 4); es un perfil que «genera cercanía» (entrev. 10), dada la sensibilidad y la disposición a sostener una actitud de escucha con otros y a mediar en los conflictos humanos que se producen en los centros educativos. «Somos los que tiramos el mensaje en la botella» (entrev. 4), afirma una colega. Esta actitud no solo aparece relacionada al contacto entre docentes y estudiantes; también el plantel de literatura se caracteriza, en opinión de los entrevistados 14 y 15, por su «generosidad a la hora de compartir saberes y estrategias con sus pares» (entrev. 15), por un «reconocimiento entre pares que es muy importante porque se contrapone al sistema, que no nos reconoce muchas veces nuestro profesionalismo» (entrev. 14).

El entrevistado 11 también se refiere a un alto profesionalismo, que conduce a que el modo de trabajo habitual del docente de literatura no pierda de vista que el centro de interés es el alumnado y sus necesidades, y que a él deben orientarse las tareas de planificación: «Compartimos ciertas formas a la hora de encarar la planificación, como la elección del corpus, o aspectos metodológicos que piensen siempre en el estudiante. Tenemos preocupaciones comunes». Acerca de la incidencia de la formación en la identidad profesional, la entrevistada 13 observa una búsqueda constante en sus colegas por especializarse, actualizarse, buscar mejoras en el terreno de lo metodológico y lo didáctico; los entrevistados 14 y 15, por su parte, recuerdan que hablamos de «un cuerpo docente formado» (entrev.

15), puesto que, a diferencia de lo que ocurre en otras asignaturas de la currícula de educación media, «hay en nuestro caso un alto porcentaje de egresados del IPA dando clase». Esto conduce, para el entrevistado 14, a una política institucional de la Inspección de Literatura hacia sus docentes basada en la confianza en la formación, la autonomía profesional, –tanto en aspectos metodológicos como en contenidos programáticos– y la flexibilidad.

Las cualidades mencionadas –en especial el nivel de formación de las/los docentes de la especialidad– permitieron, en opinión del entrevistado 14, que «en el proceso de la transformación curricular 2023 el colectivo analizara y entendiera con buenas herramientas los cambios propuestos por las autoridades de la enseñanza», es decir, que pudiera comprender a cabalidad lo que estaba ocurriendo en la educación. También que supiera señalar aquellos aspectos que se formulaban como novedosos pero que, en realidad, para este colectivo no lo eran: «el estudiante siempre fue para nosotros el centro».

El entrevistado 12 destaca la originalidad de la forma de trabajar de nuestra especialidad con respecto a otros sistemas del mundo; se refiere concretamente al hecho de que se tenga un profesorado en literatura y otro de lengua –«También somos docentes de lengua, pero no solo»–, que propongamos a nuestras y nuestros estudiantes de educación media, por ejemplo, el análisis de «textos fuentes» –es decir, la lectura de los clásicos de la literatura universal en versiones traducidas pero no adaptadas a adolescentes–, entre otras particularidades. Considera que es esta una fortaleza que debe salvaguardarse y promoverse «hacia afuera», en el exterior del país.

En otro orden, para el mismo entrevistado, hablar de identidad profesional implica necesariamente preguntarse acerca de las funciones sociales del profesorado de literatura en la enseñanza media: al cumplir las/los docentes el rol de «abrir el texto de la cultura» –la entrevistada 2 habla asimismo de «gestores de cultura»– «somos constructores de identidades adolescentes»; eso supone «dar modelos de justicia e injusticia, modelos de solidaridad, modelos de derechos humanos, modelos de amor» (entrev. 12). Como ya mencionó en otras preguntas del cuestionario, el profesor insiste en que la identidad profesional debe construirse a partir de «tres patas fundamentales para la vida: la lingüística, la estética y la humanística». En esta intersección, desde la cual se crea la disciplina,

radica la importancia de la enseñanza de la literatura en la educación media, y su imposibilidad de ser sustituida por cualquiera de esos polos sin pérdidas significativas.

Otra colega menciona que «mucho de lo común está en el lenguaje, en cómo nos paramos frente al lenguaje» (entrev. 1). El entrevistado 6 cree que el «denominador común» entre colegas es el que brinda el propio corpus de estudio, «nuestra moneda de cambio». Esto lo conduce a afirmar que existe una suerte de «fe» depositada en el canon de los programas de literatura, es decir, una legitimación de dicho canon desde el cuerpo docente, aunque eso implique cuestionarlo, resaltarlo, etc. Toma como ejemplo algunos textos de *Arenas movedizas* del escritor Roberto Appratto, para referirse a un registro poético de la experiencia de dar clase de literatura en Uruguay, con un canon de autoras y autores nacionales como «moneda de cambio» del intercambio y la comunicación –incluso el humor– entre docentes.

El entrevistado 3, en cambio, reconoce ser reacio a «discursos identitarios» que generalicen perfiles o comunidades; en todo caso se inclina a considerar que conviven en el sistema educativo distintos modelos, y que la ausencia de reflexión al respecto demuestra la necesidad de una investigación como la que presentamos, «para echar luz sobre este aspecto». Otras intervenciones también van a la búsqueda de distinguir perfiles diversos: el entrevistado 6 observa que hoy existe un grupo de «mujeres jóvenes, feministas e investigadoras» dentro del colectivo que cuestiona el canon, y que por ello se enfrenta a otro perfil de profesoras y profesores más conservadores en su manera de entender la disciplina. A algo similar se refiere el entrevistado 3: destaca a docentes jóvenes que estudian y que llevan adelante proyectos de investigación vinculados a las aulas, a lo disciplinar y a la creación artística. Por su parte el entrevistado 8, a partir de su experiencia en salas de profesores durante los primeros años de ejercicio de la docencia, señala que ha distinguido dos modelos, «que saltan a la vista»: «uno de profes prolijos y a la última moda, que siempre hablan de literatura y de sus viajes», «otro de bohemios y desarticulados». Pero más allá de las diferencias, en todos los casos, el colectivo posee, en su opinión, «un halo extra de personas cultas. Creo que existe una mitología en torno al prestigio del docente de literatura» en las instituciones educativas, afirma.

Hubo intervenciones en las cuales la construcción de una identidad profesional se centró en la mirada que docentes de otras especialidades le devuelven al colectivo de literatura por encima de aquello que se percibe *en la interna* del mismo. Entre risas, la entrevistada 4 dice: «Somos *los de literatura*», como si esa sola expresión ya hablara por sí misma. Agrega: «la televisión y el cine se han encargado de eso». La entrevistada 9 señala que «se nota de afuera cómo somos». Esto parecería ir de la mano con un reconocimiento institucional de relevancia, ya que «en los liceos las/los docentes de las humanidades siempre son valorados, y por eso se los convoca, por ejemplo, a participar en comisiones» (entrev. 8), junto a otras responsabilidades de la comunidad educativa en las que adquieren un espacio de visibilidad. Para el entrevistado 14, «nuestro colectivo es centro de la acción institucional», se lo respeta, y agrega, sobre la experiencia sostenida a lo largo de varios años en el mismo liceo de contexto crítico: «hay una historia institucional que también respalda la incorporación de la innovación en las aulas de literatura», en tanto se confía en la formación profesional permanente del colectivo. Como contrapeso a este valor, menciona nuestro «exceso de protagonismo».

Por último, en la intervención del entrevistado 11, actual estudiante del IPA, surgieron comentarios que buscaban comparar las identidades profesionales del cuerpo docente de literatura que trabaja en educación media y el de aquel que lo hace en el CFE. Llega a la conclusión de que «hay un perfil común», porque «cualquier docente del CFE podría dar clases en secundaria». De hecho enfatiza la necesidad de que esta relación no se pierda, puesto que es ese vínculo el que hace a la especificidad y el que diferencia a un profesor de formación docente «de un licenciado». En respuesta a la afirmación *vox populi* de que «el IPA es un liceo para grandes», señala que resulta «positivo» que así sea, porque esto no supone la devaluación del nivel académico, por el contrario significa que lo que caracteriza a la institución es la cercanía entre docentes y estudiantes, y el hecho de que las dinámicas de trabajo también enseñan sobre la profesión y no solo contenidos específicos de la disciplina. Desde su rol como profesor del IPA, el entrevistado 12 coincide con esta mirada.

El entrevistado 3 se pregunta si existen diferencias entre los perfiles de quienes dan clases en el IPA y aquellos que ejercen la docencia en los Centros

Regionales de Profesores. Pero tal abordaje supondría otra investigación diferente de la que presentamos.

### **8. Puentes entre la DGES y el CFE: experiencias de docentes adscriptores y estudiantes de práctica**

Aunque los puentes entre docentes de la educación media y del IPA a partir del análisis de las experiencias de practicantes y profesores/as adscriptores se encontraban fuera del cuestionario utilizado para las entrevistas, el tema surgió de forma espontánea en los primeros intercambios, por lo que luego lo fui incorporando de manera no pautada pero consciente.

El contacto intergeneracional y su evaluación aparecen mencionados en las profesoras que han tenido practicantes a su cargo: entienden que es la forma de lograr un «vínculo con la juventud» (entrev. 2) y las «obliga a estar en el “pienso”» (entrev. 9). Recordando las/los practicantes que ha tenido, la entrevistada 2 menciona que muchos son «estudiantes frustrados», que encuentran dificultades para la trasposición didáctica y que se sienten desbordados frente al número de asignaturas que deben atender en la carrera –la colega se refiere al plan 2008–. La entrevistada 15, que no ha tenido a su cargo hasta el momento estudiantes de práctica docente, señala que le ha llamado la atención el hecho de que estos no participen de reuniones de profesores o mesas examinadoras, es decir, que no se involucren más con la vida institucional del liceo al que concurren a realizar sus prácticas.

Sobre otros aspectos de la experiencias adscriptores/practicantes las respuestas son disímiles: la entrevistada 9 considera que en el encuentro intergeneracional no ha encontrado dificultades en que sus practicantes se adapten a las pautas que ella otorga como docente responsable del grupo, aunque sí observa diferencias entre su forma de trabajo, apegada al «análisis de texto» y la que traen las/los estudiantes del IPA, que «han abandonado el análisis de texto». La entrevistada 7, en cambio, ha encontrado algunas complicaciones para coordinar la tarea con practicantes que no se amoldan a las formas de trabajo pautadas por los objetivos y la metodología de su curso. Evaluando la formación actual en el IPA, la colega plantea que sus estudiantes conocen muy bien los temas

trabajados en el profesorado pero poseen poco bagaje cultural sobre otros textos y autores no abordados en la educación formal. También cree que el régimen de exoneración de las asignaturas del IPA –presente en los planes 2008 y 2023, pero ausente en el 86, en el que la docente cursó su etapa de estudio– provoca en todos los casos –en especial en estudiantes con muy buenos desempeños– un recorte de contenidos. Por otro lado, ha encontrado hasta el momento, como profesora adscriptora con poca experiencia en el rubro, escaso apoyo de las/los docentes de Didáctica en lo que refiere a pautas de trabajo conjuntas, y observa una ausencia de modelos de planificación claros y una propuesta por escribir «narrativas de clase» que tienden a desdibujar o suplir el planteo de objetivos precisos –esto contrasta con la afirmación de la entrevistada 10, para quien existió «armonía» entre los cursos de Didáctica que cursó en el IPA y la posterior realidad en secundaria a la que se enfrentó como egresada–. La entrevistada 7 resalta la importancia que posee en la carrera el curso Introducción a la Didáctica (plan 2008). La entrevistada 1, por último, considera que la clave no se encuentra en que sus practicantes se amolden a su perfil como docente; cree, por el contrario, que la mejor herramienta que se les puede brindar es que ellos logren encontrar formas propias de dar clase.

En cuanto a los aportes de los estudiantes entrevistados, o de aquellos que aún recuerdan ese rol por su cercanía temporal con la etapa de formación en el IPA, el entrevistado 8 manifiesta haber tenido buenas experiencias como practicante, puesto que sus docentes adscriptoras le proporcionaron modelos diferentes, incluso en algún sentido antagónicos: en un caso, conoció un perfil tradicional y «estructurado», en el otro, se enfrentó a una docente que «rompía todos los esquemas establecidos». Fue él quien se encargó de «buscar el punto medio»: «mis clases estructuradas de manera más tradicional conviven con otras más *desacartonadas*». Concluye el entrevistado 8, a sus tres años del egreso del IPA: «La enseñanza es ensayo y error». También el entrevistado 11, actual estudiante del IPA, menciona haber tenido buenas experiencias en sus prácticas docentes. Coincide con el aporte anterior en que las/los docentes ascriptores se toman como modelos para el ejercicio de la docencia en solitario –él actualmente cursa Didáctica III, y posee un grupo a cargo–, tanto en sus aspectos positivos como negativos.

Luego de finalizar las entrevistas, e incluso al momento de organizar y empezar a reflexionar sobre el material recabado, surgen otras interrogantes que asimismo podrían haberse incluido en el cuestionario: ¿qué perfil transmite el cuerpo docente del IPA hacia la enseñanza media y viceversa?; ¿cuáles son los espacios de intercambio y cuáles sería bueno que se promovieran? Son aspectos a seguir considerando en otras etapas de la investigación.

## Capítulo 4

### Algunas reflexiones a partir de la articulación de los aportes teóricos y las entrevistas realizadas

El instrumento escogido de la entrevista para esta investigación permitió avanzar en la rentabilidad de las hipótesis de trabajo, ponerlas en discusión, matizar sus alcances, por ejemplo abordando si efectivamente existía una articulación limitada y poco eficaz entre los contenidos de los cursos teóricos estudiados en la etapa de formación y más adelante el ejercicio de la profesión docente, o si la importancia de la investigación disciplinar disminuía cuando el/la docente centralizaba sus intereses profesionales solo en las aulas de educación media. Es decir, las entrevistas realizadas conformaron un corpus que sirvió de punto de partida y de referencia para arribar a conclusiones que pudieron abrir la discusión tanto a nivel teórico-metodológico como práctico, en cuanto a las necesidades de nuestro sistema educativo uruguayo de mejorar los vínculos entre docencia, teoría e investigación disciplinar.

La entrevista, como texto oral inducido por quien la realiza, sigue la epistemología y los objetivos de la investigación. Predominó el diálogo, la posibilidad de que se desarrollara con fluidez la interacción. Por esto la modalidad se acercó a la historia de vida: «no es solo una recolección de recuerdos pasados (...), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura» (Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2005, p. 4). Si bien las/los entrevistados brindaban información de su biografía, lo más relevante radicó en la reflexión que mediara sobre ella.

#### 1. Formación teórica y enseñanza de la literatura

Uno de los desafíos al intentar identificar zonas específicas que resultaran problemáticas o desafiantes para nuestras y nuestros docentes de literatura, es decir, que interpelaran las particularidades de la enseñanza disciplinar con cierta

autonomía respecto al hecho educativo a nivel más general, social o institucional, era que el vínculo entre literatura y mundo no se empobreciera o simplificase en su formulación, al reafirmarse la separación entre lo que las teorías inmanentistas consideraron como aspectos «intrínsecos» a los estudios literarios y aquellos entendidos como «extrínsecos» –esto para retomar la clásica terminología de Wellek y Warren (1969), citada en la primera parte del trabajo–. Creo que en lugar de sostener tales dicotomías, el camino fue revisarlas, apostar por un enfoque «integral» (Candido, 1995) de los textos literarios, que anule el enfrentamiento entre los aspectos sociales y el estudio de la construcción artística, porque «lo externo –en este caso, lo social– importa no como causa ni como significado, sino como elemento que desempeña un cierto papel en la constitución de la estructura y que, por eso mismo, se vuelve interno» (p. 176).

Los aportes de las/los colegas entrevistados dieron cuenta de que existen ciertas prácticas de enseñanza que se mantienen firmes en nuestro colectivo, como la costumbre de una lectura detenida de los textos literarios, que *desmenuce* sus partes, un recorrido que el estudiantado debe realizar por las obras junto al docente como mano *facilitadora* y *complicadora* simultáneamente. Pero tal práctica de la lectura comentada, que sigue la lógica del *paso a paso* y que tan familiar nos resulta a quienes hemos transitado por la educación media en Uruguay, debería interpelarse en sus teorías implícitas, ya sea para evaluarla como práctica obsoleta que no se ajusta a los tiempos educativos de hoy o para reafirmarla en su vigencia. ¿Por qué se ha mantenido con firmeza en la enseñanza de la literatura en educación media y, en cambio, prácticamente abandonado en las clases del IPA? ¿Qué causas y consecuencias tiene esta diversidad de criterios? Esa metodología, ¿no recoge, de hecho, el proceso de la lectura que describió Wolfgang Iser? Este plantea que el texto literario es un conjunto de indeterminaciones y huecos, una serie de indicaciones que el lector va llenando de significado a medida que avanza. Para esta teoría de la recepción, el lector cumple un rol productivo, en la medida en que debe activar la interacción con los «correlatos textuales»: cada uno de ellos prefigura un horizonte determinado y cada nuevo correlato implica que el lector se enfrente a intuiciones satisfechas, insatisfechas y a elementos indeterminados que esperan o avanzan. «De este modo cada instante de la lectura es una dialéctica de protenciones y retenciones,

entre un horizonte futuro y vacío que debe llenarse y un horizonte establecido que se destiñe continuamente, de manera que ambos horizontes terminan fusionándose» (Iser, 1989, p. 152). ¿Cuántos de nuestros docentes llevan a cabo esta metodología sabiendo que la elección teórica asienta parte de sus bases en estos postulados, con sus discusiones, fortalezas y debilidades en el diálogo con otros marcos teóricos? Iser propone también la categoría de «lector implícito», que se diferencia de los lectores reales que realizan sus actualizaciones momentáneas en diversas circunstancias y a lo largo del tiempo: el lector implícito responde a un constructo emanado del conjunto de orientaciones que el texto prevé. Por lo cual cabe preguntarse: ¿cómo se juega como valor en las aulas la diversidad de lecturas *reales*, más o menos distanciadas de ese constructo implícito e ideal? ¿Quién determina las características del lector implícito, finalmente?

Adriana Simioni (2020) apuesta, precisamente, por la teoría de la recepción como la más apropiada para el ejercicio de la enseñanza de la literatura. Asimismo los enfoques de Claudia Rodríguez Reyes (2011) y Myriam López Madruga (2014) defienden la relevancia de la competencia literaria, entendida en su especificidad,<sup>6</sup> destreza estrechamente vinculada, agrego, a la denominada «competencia genérica» o el conjunto de habilidades para producir e interpretar textos de acuerdo a su género discursivo, tanto en sus rasgos pragmáticos, semánticos como formales (Glowinski, 1993).

La mirada de las autoras es crítica con respecto a las didácticas que se han construido desde los postulados historicistas, por un lado, y estructuralistas, por otro. En el primer caso,

el sentido es extrínseco en tanto la obra es el producto de una época, una concepción filosófica, una corriente artística y una vida. Esto nos lleva a accionar, en los abordajes didácticos, del exterior al interior. La evidencia más reconocible de esta línea es la inclinación por comenzar el estudio del texto situándolo y estudiando el contexto (Simioni, 2020, p. 110).

Las implicancias de esta concepción del fenómeno literario, de raigambre filológica, sitúan «al estudiante en el papel de reconecedor o aplicador» (p. 111) y en la evaluación se espera la exposición más bien enciclopedista del tema. Como

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar que el modelo competencial en el que actualmente se implementa la transformación educativa 2023 en Uruguay no se propone en la misma dirección del señalado por estas autoras, pues aquel opta por diluir los objetivos de la enseñanza de la literatura en otras direcciones que le son afines pero no específicas, como su vuelco a las teorías de la comunicación.

señalé al compartir los aportes de las entrevistas, esta forma de trabajo continúa presente en las aulas, aunque evidenciando dificultades vinculadas a los ritmos de trabajo y a ese ejercicio de *reconstruccionismo* histórico que difícilmente interpela al adolescente de hoy como objetivo central. Tanto Simioni como López Madruga se detienen en la obsolescencia del enfoque historicista, por entender que «fue incapaz de provocar en los estudiantes interés por la lectura literaria y convirtió las clases en transmisión de información cada vez más alejada de los propios textos, con preponderancia de los conocimientos memorísticos» (Simioni, 2020, p. 43).

Por su parte, en el caso de los enfoques formalistas y estructuralistas, en los que «a veces el análisis se parece casi a una autopsia en la que se disecciona el texto» (p. 113), estos han trasladado el conocimiento, según López Madruga, a «esquemas de cuantificación, respuestas medibles, precisas e inequívocas» (2014, p. 43) que promueven una rigurosidad acorde con una búsqueda científicista de los estudios literarios pero, como se sabe, dejando de lado la dimensión hermenéutica, social, histórica del fenómeno literario. Sus implicancias en las clases de literatura aún hoy resultan notorias: conceptos como la dicotomía lenguaje literario/lenguaje común, la literatura como «extrañamiento» y el estudio de los procedimientos que lo provocan, o la «función poética del lenguaje» responden a los postulados que establecieron Viktor Shklovski (1978) o Roman Jakobson (1981) en su momento, para mencionar solo algunos ejemplos. Son planteos que podrían perpetuarse pero incorporando a ellos las discusiones acerca del problema de la especificidad y su pertinencia hoy, puesto que, en gran medida, dicho problema se ha reorientado o reformulado a nivel teórico durante el último medio siglo en otras direcciones.

Sin duda estos lineamientos como el historicismo y el estructuralismo, discutidos desde otros enfoques teóricos posteriores, merecen ser revisados, como plantean López Madruga y Simioni, aunque esto no implique desechar aquellos aspectos que puedan aportar al trabajo con la literatura en las aulas. Tampoco parecería conveniente abrazarse a otros postulados de forma ortodoxa, ya que asimismo presentarán debilidades si se apostara por ellos exclusivamente, desconociendo otras aristas y respuestas, y atentarán de igual forma contra una crítica integral.

Para mencionar algunos ejemplos de estos *claroscuros* de toda formulación teórica rígida, a la par de las fortalezas que posee la teoría de la recepción, la categoría de lector propuesta por Iser establece siempre que la polisemia y las indeterminaciones nunca dejen de estar previstas desde el texto literario, por lo que cabría preguntarse si no se reproduce de este modo una concepción de la obra como estructura cerrada. Su categoría de lector responde a un universalismo ahistórico que el posestructuralismo ha cuestionado, porque ¿existe un proceso de lectura o, en cambio, *lecturas*? La actitud liberal-humanista del lector iseriano, siempre bien dispuesto frente a lo desconocido, ¿representa todos los modos de leer la literatura, al margen de coordenadas sociales, culturales, históricas? ¿Nos hemos cuestionado si constituye el modelo de lector que pretendemos construir en nuestro estudiantado? Por tanto, el proceso de la lectura propuesto por Iser requiere también, como los demás aportes, ser abordado desde una lectura crítica y abierta, en este caso para pluralizarlo y contextualizarlo. Un aporte complementario proviene de la teoría de la lectura literaria que plantea Culler, para quien el concepto de literatura resulta de la interacción de un determinado material lingüístico –con rasgos y propiedades que no son exclusivos de la literatura– y lo que el lector, predispuesto a suspender las exigencias de inteligibilidad inmediata, reflexionando sobre los medios de expresión y atendiendo a cómo se produce el significado y el placer, espera del mismo. «Describir la “literatura” sería entonces determinar qué conjunto de supuestos y operaciones interpretativas aplica el lector en sus acercamientos a esos textos» (Culler, 2000, p. 36) que asume literarios.

Otro ejemplo a favor del eclecticismo teórico señala las limitantes que provoca desechar los aportes del historicismo sin redefinir el rol de lo histórico en los estudios literarios. Nuevamente los planteos de la Escuela de Constanza, esta vez de la mano de Robert Jauss (2013), se vuelven una respuesta provechosa, en la medida en que el vínculo entre sujeto-lector y objeto de conocimiento se asume históricamente situado y es la base para la comprensión de la conciencia histórica, entendida esta como diálogo entre pasado y presente. Afirma Jauss en su primera tesis: si los hechos literarios se analizan como procesos cerrados del pasado, entonces se construirá una «pseudo-historia» (2013, p. 168), puesto que no se reparará en las circunstancias presentes en que se realiza la lectura.

En otra línea, que ya no se sitúa en una posición inmanentista respecto del problema del valor estético, la falacia de entender lo histórico como un elemento ajeno a la obra literaria ha sido discutida en este trabajo desde la teoría bajtiniana, y desde los conceptos de «crítica integral» de Candido y «crítica secular» de Said. Incluso podría agregarse el hecho de que desde los estudios culturales se produce directamente un corrimiento del terreno de la especificidad, tal como la habían entendido las líneas teóricas anteriores, y se fomenta «una reinterpretación global y un cambio de frente de todas las formas de discurso (...) en la cual “lo literario” puede ser simplemente una forma más o menos importante de representación» (Selden, Widdowson y Brooker, 2001, p. 20). En conclusión, es desde la reflexión teórica sobre estos aspectos que se puede pensar en los distintos modos de hacer ingresar el vínculo entre textos y contextos en las clases de literatura, sin que esto suponga caer en objetivismos históricos ni determinismos sociales.

Afianzar la búsqueda de una conciencia histórica, que entienda la dialéctica entre pasado y presente, ha conducido a muchas y muchos colegas, como señalé en el capítulo anterior, a incorporar en lo metodológico los aportes de los estudios comparatistas, promovido a su vez por algunos programas de la asignatura en educación media que han planteado la organización de los textos según ejes temáticos –en especial, el programa de 1er año de Bachillerato del plan 2008 se organiza de esa manera–. Sin embargo, esto no significa necesariamente reparar en las implicancias del comparatismo a nivel teórico. Algunas líneas posestructuralistas han favorecido nuevas maneras de entender la textualidad como producto que se crea y consume de la mano de los procesos sociales, y el terreno de la literatura comparada, de larga tradición, se ha vuelto rico para articular obras canónicas de la historia de la literatura con otras que hasta el presente se habían mantenido en espacios de menor visibilidad o que son más cercanas al tiempo de la recepción. El comparatismo, así entendido, en lugar de anular las diferencias y tender a nivelar *universalmente* –tendencia que la literatura comparada transitó a lo largo de su historia– se concibe como alteridad dialógica, porque lo individual siempre es producto de las diferencias con otros. Como expresa Gilbert Chaitin: «La cuestión no sería eliminar, destruir o fusionar ambos lados de la distinción que sirve como punto de partida, sino trazar sus

efectos, perseguir la configuración, la otredad interna de dos o más formas del discurso» (1998, p. 161).

La clave, por lo tanto, se encuentra en propiciar la apertura de los modos de leer la literatura, en su doble vertiente: qué «objetos, materiales, zonas» (Ludmer, 2015, p. 41) seleccionaremos estudiar y a su vez qué «sentidos», qué «interpretaciones», qué «significados» (p. 41) vamos a atribuirle a tales objetos seleccionados. Cuando un alto porcentaje de las/los docentes entrevistados manifiesta que durante la planificación de sus clases la mayor cantidad del tiempo se lo dedican a aspectos didácticos y metodológicos –elaborar los contenidos programáticos, resolver con qué estrategias se van a abordar esos textos en clase, con un nuevo grupo de estudiantes, aunque se haya trabajado con esas lecturas en muchas instancias anteriores– queda claro cómo el mayor desafío del ejercicio profesional radica en la libertad de cátedra que ha caracterizado siempre nuestra labor, y también su mayor riqueza.

En esta línea, menciono dos aportes de la sala del Espacio Creativo Artístico realizada en febrero de 2023: el primero, la defensa que de la libertad de cátedra realizara la inspectora María José Larre Borges. Expresaba su confianza en las formas creativas y profesionales con las que el cuerpo docente de literatura siempre ha trabajado con los contenidos programáticos de sus cursos y las diversas posibilidades que estos otorgan. Cerraba su intervención citando a Bombini de esta manera: «El profesor adopta lo prescriptivo pero es un lector hacedor de las transformaciones, los ajustes, los agregados y las supresiones que en sus propios espacios de trabajo cree convenientes». El segundo aporte provino de la profesora Cecilia Pouso, que efectuando dicha libertad de cátedra, expuso su experiencia de haber *rescatado* en clase a una autora prácticamente desconocida, como es Virginia Brindis de Salas, primera poeta afro-uruguaya. Los dos caminos, el de Larre Borges y el de Pouso, conducen, precisamente, a concientizar, como expresa Ludmer, las elecciones realizadas en el orden de lo teórico: qué objetos seleccionar, por qué y para qué hacerlo.

Aunque desde el inicio del proyecto asumí que hablar de formación teórico-crítica y metodológica y de su importancia en la enseñanza de la literatura suponía ubicar a la teoría literaria como centro –sin desconocer por ello su devenir hacia la teoría *a secas* (Culler, 2000) de las últimas décadas, o hacia lógicas

plurales que discutieran toda formulación con aspiraciones universalistas (García Canclini, 2011)– lo cierto es que el desarrollo de la investigación y el intercambio con mis colegas dio cuenta de una diversidad de implícitos al momento de hablar de tal formación. ¿Qué entendía cada uno de ellos por formación teórica? Las respuestas variaban, y los distintos planes de estudio en el que habían cursados las/los entrevistados sus estudios en el IPA (1976, 1986 y 2008) contribuían a ello. Para los de formación más reciente, la teoría literaria quedaba vinculada de manera estrecha a la investigación en literatura, asociación promovida por el hecho de que, en el plan 2008, las asignaturas Teoría Literaria, Metodología de la Investigación y el Análisis Literario y Crítica Literaria Contemporánea conforman la denominada Sección Teoría y Metodología de la Literatura. Esta asociación desaparecía en los casos anteriores –planes de estudio en los que no existía Metodología de la Investigación–. En algunos, la Teoría Literaria se visualizaba como la única formación teórica de la carrera, en otros quedaba vinculada a otras materias teóricas provenientes del estudio de la lengua (Teoría Gramatical y Lingüística) e incluso a veces hubo colegas que entendían *formación teórica* como sinónimo del conjunto de las asignaturas específicas del profesorado de Literatura, en contraposición a las ciencias de la educación.

A su vez, la reconstrucción memorialística de la etapa de formación teórica en el IPA supuso distintas valoraciones en las entrevistas. Quienes realizaron una más negativa señalaban el hecho de que esas lecturas se encontraban alejadas de las necesidades de quienes ejercen la enseñanza en educación media, y que eran aportes exclusivos a la formación disciplinar –lecturas para ser *litteratos*– sin aplicación al aula. En estos casos, la formación en gramática se visualizaba más práctica y útil que la teoría literaria, más concreta para el análisis de los textos. En la posición contraria, hubo docentes que entendían que la formación teórica era fundamental para elaborar *desde dónde* se leía la literatura en clase. En casi la totalidad de los casos, esas lecturas habían quedado circunscriptas a la etapa de estudio, por lo cual solo quienes habían realizado posgrados la ampliaron y actualizaron después de cursar el IPA. Observo, además, que la revalorización de esa formación se vio acentuada en los casos en que habían existido otros estudios formales posteriores a la carrera de grado; en cambio las/los colegas que la percibieron más distante eran precisamente aquellos que la entienden divorciada

de sus prácticas.

Pero al margen de que las valoraciones tendieran a resultar más o menos positivas, creo que la discusión radica en la pregunta acerca de cuál se considera que deberían ser las funciones de la formación teórica en el aula, qué *se le pide* a la teoría en clase. ¿Un conjunto de modelos teóricos operativos para su *aplicación* a autores y textos? Desde esta perspectiva se entiende el carácter operativo de los estudios gramaticales, por ejemplo. ¿El análisis de los fundamentos de tales modelos? ¿Un equilibrio de esas dos funciones? Un colega manifestaba que la formación teórica debería proponerse en el profesorado *de menos a más*: que la presentación de modelos aplicables permitía luego la discusión neurálgica de sus bases. Comparto la idea. Otros aportes surgidos de las entrevistas también arrojaron luz sobre estos aspectos: la necesidad de que la formación teórica en el IPA, sin renunciar a la tarea de acercar sus grandes discusiones, ampliara el trabajo con modelos teóricos –factibles de ser utilizados por las/los estudiantes del profesorado en su futuro profesional–; la necesidad, asimismo, de que existiera una mayor articulación entre teoría literaria y teoría de la didáctica de la literatura, sin creer que por ello se estaría *bajando contenidos* al aula. Rescato la importancia de que la reflexión teórica no implique una «historia acabada», como manifestaba uno de los profesores entrevistados, sino un proceso en construcción, y que asumir su presencia en cada una de nuestras decisiones como docentes no es sinónimo de transformarla en contenido de nuestras clases –dar teoría, digamos–, ya que explicitar contenido teórico supone, muchas veces, desvirtuar las funciones más importantes de la teoría.

Lo anterior merece la aclaración de que conocer el rol transversal de la teoría en la práctica no significa, necesariamente, que aquella logre modificar nuestras formas arraigadas de enseñanza, muchas veces en franca contradicción con las concepciones de la literatura que defendemos. Esto explicaría, en parte, la persistencia de comentarios de texto que en su paso a paso no siempre dan cuenta de profundidad analítica, de la tendencia aún frecuente a divorciar texto y contexto, de la ambigüedad teórica que adopta en clase el lugar del autor/a, de las recurrentes propuestas de evaluación que tienden a la reproducción de contenidos. Sobre este último tema de la evaluación, López Madruga señala que

pese a las teorías pedagógicas actuales que conciben a la evaluación como una

dimensión esencial para la autorregulación y mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y revisión crítica de las intervenciones docentes, estos, en general, no han integrado aún a sus prácticas esa perspectiva, inclinándose por una evaluación *certificativa* o simplemente calificadora, sin más devoluciones que las valorativas, más cercana a concepciones tradicionales de la evaluación (2014, p. 109).

Agrega la autora: «la misma inconsistencia epistemológica observada en relación a la evaluación formativa se extiende, por lo tanto, a las teorías y concepciones sobre la literatura» (p. 110). Analizar las razones de estas dificultades para reorientar el sentido de la disciplina en la enseñanza de la literatura y el ejercicio de las prácticas docentes, incluso cuando se posee sustento teórico para ello, supondría un enfoque interdisciplinario y multicausal que no estamos en condiciones de realizar en estas páginas.

Otro tema lo constituye el rol de una interdisciplinariedad incorporada a las aulas de literatura, que ha reafirmado las especificidades disciplinares, al trabajar con sus espacios de encuentros y divergencias. Tal vez el ejemplo más fructífero lo constituya el vínculo entre los lenguajes literario y filmico, de larga data en los cursos y del cual dieron cuenta las/los profesores entrevistados. La relación, aunque en general ha surgido a partir de aspectos temáticos comunes entre el cine y la literatura, también podría pensarse (aunque ha sido menos aprovechado) desde los aportes de la semiótica y la posibilidad de que las herramientas provenientes de los estudios literarios se pongan al servicio de otros productos culturales.<sup>7</sup>

Por otro lado, en las entrevistas también observé que las primeras impresiones sobre los desafíos de la clase de literatura, como la falta de lectura del estudiantado (un reclamo recurrente de los colectivos docentes) se fueron matizando o complejizando a medida que el relato autobiográfico avanzó: en realidad, se asumía en muchos casos que efectivamente las/los estudiantes traían lecturas al aula, pero que estas se encontraban alejadas de las propuestas que hacían los cursos de literatura. El testimonio de las/los colegas, sus búsquedas metodológicas –la incorporación al programa de textos propuestos por estudiantes, el trabajo con memes, el uso del chat GPT, entre otras estrategias

---

<sup>7</sup> La línea desarrollada por Barthes en *Mitologías* (1999, Siglo XXI), dentro de una bibliografía amplia y más reciente sobre el tema, resulta propicia para proponer estos cruces entre sistemas de signos de diversa naturaleza.

mencionadas– y la necesidad de incorporar intereses de sus alumnos provenientes del *afuera* del salón de clase dan cuenta de que, por la vía de los hechos, el mundo, sus problemas y complejidades son traídos de forma permanente y no tratados como obstáculos para la enseñanza, como se podría pensar inicialmente.

Me permito una digresión para ampliar este punto. Durante el 2023, con un grupo de estudiantes que cursaba Teoría Literaria III en el profesorado de Literatura en el CeRP del Sur, abordé una unidad programática titulada «El problema de la autoría literaria». El último aspecto a tratar incorporaba los aportes de las teorías feministas a ese tema y el modo en que se dirimía la relación entre autor y obra en casos de escritores *cancelados*. Como docente, tenía la expectativa de que el tema fuera polémico, porque podía interpelar incluso las formas de participación de los propios estudiantes en las redes sociales y su manera de vincularse con noticias de la actualidad, espacios estos asediados en los últimos años por la llamada «cultura de la cancelación» (Cuello y Disalvo, 2020). Fernando Brovelli define la cultura de la cancelación como «la disposición de parámetros morales y contextualizados (no se cancela igual en todas las regiones) que atraviesan a figuras públicas (sean artistas o no), organismos de producción artística y –principalmente– temáticas abordadas en las obras» (2020, p. 3).

Sin embargo, frente a mi sorpresa, las posiciones que manifestaron mis estudiantes nada tuvieron de divergentes entre sí, al momento de reflexionar acerca de la posibilidad de que la obra de un escritor pudiera excluirse de un curso de literatura debido a razones de orden moral, o sea, por hechos condenables de su vida privada, por ejemplo. Tampoco entendían que el asunto debiera invisibilizarse en clase, con argumentos referidos a la poca relevancia de la figura de autor, o la separación entre este y su obra. Coincidían en que la asignatura debía propiciar un espacio de diálogo en el cual reflexionar críticamente acerca de temas que pudieran resultar controvertidos e incluso traumáticos en la sociedad, en lugar de vedar esas posibilidades.

Similares razones propone Gisèle Sapiro (2022), al promover la construcción, en espacios de debate, de una «historia social de los inconscientes epistémicos» (p. 162), en lugar de establecerse la cancelación de escritores y obras

controvertidos. Afirma: «no se trata tanto de realizar un estudio sociológico de dichas polémicas como de diseccionar los argumentos esgrimidos y de poner en perspectiva filosófica y sociohistórica los dilemas que envuelven» (p. 18). Mis estudiantes no habían leído aún a Sapiro, pero sus reflexiones, incluso el análisis de algunos ejemplos surgidos en sus prácticas docentes, ampliaban el estudio que se hacía del tema en el libro *¿Se puede separar la obra del autor? Censura, cancelación y derecho al error*. Sin saberlo también, adherían a las palabras de Cristina Peri Rossi en una entrevista ya citada de 1998: que no existe un *deber ser* de la literatura en el orden de lo moral.

El relato de esta experiencia de aula da cuenta de una posible puesta en práctica de lo que Said entiende como crítica secular en el terreno de la enseñanza, es decir, esa necesidad permanente de las/los docentes de literatura de articular texto y vida, sin que esto suponga una orientación de los mundos ficcionales necesariamente en sentido mimético ni la defensa de biografismos que anulen el centralismo del análisis textual. Se aleja de la enseñanza de la literatura como *moralina*, en tanto la pluralidad de horizontes ideológicos que refractan los textos, más o menos cercanos a nuestras concepciones actuales del mundo, promueve evitar el «provincianismo cultural» (Ander-Egg, 1995), la creencia de que nuestros valores operan al margen de toda condición histórica y funcionan como la vara para medir la historia moral de la humanidad.

## **2. Hacia una erótica de la enseñanza: el rol de la investigación**

A partir de trabajos de muy diversa procedencia, que parten de Massimo Recalcati (*La hora de clase*, 2016), pasan por un ensayo del docente uruguayo Guido Castillo («La utilidad de la Literatura», 1964) y llegan hasta Louise Rosenblatt (*La literatura como exploración* de 1938, reeditado en 2002), Néstor Sanguinetti (2020) realiza la defensa de una «erótica de la literatura». En la distinción que Recalcati establece entre la Escuela-Edipo –«basada en el poder de la tradición, en la autoridad del padre, en la fidelidad al pasado» (Sanguinetti, 2020, p. 90)–, la Escuela-Narciso –para la cual «ya no hay diferencias generacionales: los padres se aliaron a sus hijos y dejaron solos a los profesores para que estos suplan la función paterna» (p. 90)– y la Escuela-Telémaco, esta

última adquiere mayor relevancia por *reclamar* la presencia del padre, ese maestro «que sabe abrir mundos a través del poder erótico de la palabra» (Recalcati, citado en Sanguinetti, p. 90). Es decir, se plantea la necesidad de que para «despertar el deseo de nuestros estudiantes que, primero, desee el propio docente, que desee que allí se produzca aprendizaje y que desee el deseo de sus alumnos» (p. 92), actitud que lo aleja de la «reproducción de un saber siempre idéntico a sí mismo» (p. 91) y de la «burocracia intelectual» (p. 91). ¿Cuántas veces las/los docentes centran su atención en las necesidades de sus estudiantes y la preocupación por sus motivaciones, olvidándose de sí mismos en esta misma necesidad? Recuerdo a la docente que entrevisté preocupada porque sus alumnos registraran lo trabajado en clase por escrito, para lo cual desplegaba originales estrategias, sin que por ello se planteara la importancia de asentar sus propias prácticas docentes. Asumía que la elaboración a través de la escritura resultaba imprescindible en el estudiantado como forma de aprender y reflexionar sobre lo aprendido, como forma de auto-valoración de su quehacer, pero no tenía la misma postura respecto del valor que podía adquirir el registro escrito de sus prácticas educativas como vía también imprescindible para la autocognición profesional.

El conjunto de las entrevistas dan cuenta de ese carácter imprescindible del deseo, ya que sin él «no hay posibilidad de aprendizaje posible» (Sanguinetti, 2020, p. 90) y, agregaría, tampoco de enseñanza posible. En algunos casos, el compromiso con el rol docente, entendido como la conjunción de los saberes transmitidos y la dimensión humana y afectiva implicada en esa transmisión, se orienta hacia el amor por los estudios disciplinares; son casos en los que predomina una formación académica en estudios literarios, de grado y posgrado y una inquietud por transmitir tales saberes, no solo en sus posibles vinculaciones con los contenidos del aula, principalmente en eventos y publicaciones especializadas (participación en congresos, coloquios, jornadas, etc. y en revistas académicas o producción de libros, trabajos orientados a la crítica literaria y/o cultural). Me autopercibo en este grupo. De forma minoritaria dentro de los ejemplos analizados, la investigación mira las propias prácticas educativas como objetos de análisis. En otros casos, el «Eros pedagógico» (Castillo, 1964) se orienta hacia la articulación entre enseñanza de la literatura y otras funciones en el campo cultural, no necesariamente asentada en estudios de

posgrado: asumir el rol docente como el de un promotor de la cultura, o el aula como un espacio de creación artística, de desarrollo de la creatividad en sus participantes.

Esta perspectiva de análisis plantea que enseñanza e investigación van juntas en múltiples direcciones, si entendemos a esta última en sentido amplio, como actividad que interroga saberes, propósitos, metodologías y que se encuentra estrechamente vinculada a la creatividad (Álvarez y Barreto, 2010). La actividad investigadora de las/los docentes de literatura, independientemente de que esta posea mayor o menor registro o inserción en el campo académico, se distingue entonces de la producción académica. La primera, no siempre elabora vías que le permitan visibilidad y evaluación institucionales; la segunda, forma parte de todos los sistemas de registro académicos profesionales.<sup>8</sup> En contrapartida, cuando enseñanza e investigación se divorcian, las probabilidades de que la/el docente ejerza su profesión como una mera actividad técnica son altas (Latorre, 2005), esto es, desplegando competencias y recursos que le son dados a los efectos de cumplir con objetivos previamente establecidos que no surgen de la propia experiencia.

Propongo, entonces, complejizar el vínculo entre investigación y estudios de posgrados –que para algunos de los entrevistados se entendían como sinónimos–, en tanto la realización de maestrías y doctorados implica, sin duda, la incursión en procesos de investigación al establecer la escritura de tesis, pero no construye, necesariamente, un perfil de docente investigador, en el sentido en que aquí he planteado, porque esa formación, incluso cuando versa sobre temas educativos, puede mantenerse al margen de la interpelación efectiva de las prácticas. Así se señaló en alguna entrevista, por ejemplo, en docentes volcados a la investigación disciplinar, sin que ello implicara la actividad investigadora

---

<sup>8</sup> Conviene hacer la salvedad de que, tradicionalmente, la evaluación del desempeño docente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay, en todos sus niveles, a diferencia de otros en el mundo, y de la propia UdelaR en gran medida, ha relegado la valoración de la formación docente y el desarrollo de la investigación, en beneficio de la antigüedad en el ejercicio de la docencia, prioritaria como criterio para el desarrollo de la carrera profesional dentro del sistema.

Ver los capítulos tercero, cuarto y séptimo del *Estatuto del Funcionario Docente*, entre otros, disponible en [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20docente\\_151130.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf).

puesta al servicio (y surgida desde) la práctica. No obstante esto, cabe enfatizar que los casos analizados me conducen a argumentar que aquellas y aquellos docentes que continuaron formándose, es decir, que se han visto obligados a sistematizar nuevas lecturas, participar de espacios de discusión académica y generar conocimiento nuevo a partir de esto, han trasladado de diversos modos al aula su relación dinámica y en crecimiento con los saberes. Que seguir estudiando lo que les interesa, sea en áreas educativas, de los estudios literarios (crítica, escritura creativa, etc.) u otras, ha resultado un proceso desde el cual cultivar y promover el Eros pedagógico.

Por todo lo dicho, la defensa de la libertad de cátedra, la apertura de posibilidades por parte del sistema educativo para que el cuerpo docente continúe formándose –sin digitar temáticas de investigación que limiten intereses y motivaciones–, la jerarquización de objetivos pedagógicos sobre los burocráticos, resultan aspectos esenciales para que la erótica de la literatura se produzca en nuestras aulas, y marque para siempre a sus participantes, tanto docentes como estudiantes. Como recuerda Sanguinetti, *enseñar*, en su sentido etimológico, es «dejar una señal, dejar una marca». Agrega: «Basta pensar en nuestra biografía como alumnos para recordar aquel profesor o aquel curso que se nos grabaron a fuego» (2020, p. 93).

Traigo la distinción que propone George Steiner entre crítico y lector: el primero como aquel que organiza una mirada sobre el texto literario para otros, establece un «distanciamiento dinámico» (2021, p. 74) que permita una «comprensión luminosa» (p. 73), ya que «pegado al lienzo, el ojo estaría ciego» (p. 81); el segundo fusionándose con el texto, perdiendo autonomía frente al poder de la literatura y respondiendo como si la obra fuera una presencia. Me pregunto si las exigencias de evaluación que planteamos en las clases de literatura no se orientan en demasía a formar críticos, olvidando la construcción de lectores. El desafío del docente de literatura parecería estar en ir en la búsqueda del equilibrio entre estas dos funciones. Y encontrar el Eros pedagógico en esa intersección.

### **3. Identidad profesional y funciones de la literatura: dos caras de una misma moneda**

A partir de las entrevistas realizadas y de su análisis desde diversos aportes teóricos, surgieron reflexiones a mi entender valiosas con respecto a cómo se ha ejercido en nuestro medio la enseñanza de la literatura, cómo se ha utilizado el material académico en distintas etapas de las carreras profesionales, qué incidencia han tenido los estudios de formación permanente y los posgrados en la revisión de las concepciones acerca de la literatura. Como último aspecto, me detendré en la relevancia de la construcción de la identidad profesional respecto de los saberes que se estudian y enseñan, identidad que entiendo siempre dinámica, situada y ligada a la especificidad disciplinar.

La construcción identitaria, como señalé, implica la transacción recíproca entre un proceso biográfico y uno social y relacional; la «forma identitaria» constituye el resultado de las convergencias y divergencias entre la «identidad por otro» –las identificaciones que formulan los demás– y la «identidad por sí», las que asume el propio sujeto (Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2005). Cuando las/los docentes entrevistados mencionan el espíritu crítico o ciertas preocupaciones comunes (el interés por desarrollar el gusto por la lectura en sus estudiantes, por ejemplo) como rasgos de la identidad profesional del colectivo que enseña literatura, o en cambio manifiestan la dificultad de identificar modelos comunes, enfatizan precisamente ese proceso de ida y vuelta entre la construcción de sí y la de los pares, en sus encuentros y distancias. De ahí la relevancia que adquieren investigaciones que, sin dejar de ubicar en un primer plano la trayectoria subjetiva de los procesos identitarios, también miren la objetiva, «entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico singular en un marco estructural más amplio» (Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2005, p. 8). Que el estudio de casos, sin dejar de serlo, permita un alcance mayor de la temática.

Bolívar (2006) distingue entre el «curso de estudio» como el pautado por los planes y prescrito institucionalmente y el «curso de vida», personal, impredecible. Las/los entrevistados que desarrollaron una formación permanente de grado y posgrado resultan casos especialmente rentables para analizar el currículum en el primer tipo de trayectorias, en tanto los saberes se construyen a partir de pautas surgidas de los programas de estudio. En cambio, los profesores y profesoras que han desarrollado otras actividades afines pero

distintas a la enseñanza de la literatura y la respectiva formación en los saberes disciplinares se vuelven ejemplos productivos desde los cuales acercarse a la complejidad de los cursos de vida, siempre únicos y al margen de regulaciones claras provenientes del sistema. Sin que lo anterior elabore falsas dicotomías, puesto que la riqueza de cada biografía contradice todo posible encasillamiento, creo que esta investigación ha buscado que los cursos de estudio se visualicen como cursos profesionales, y estos, a su vez, como cursos de vida.

Bolívar también distingue, en el proceso de elaboración de la identidad profesional, entre dos etapas: primero la de formación inicial, la que aquí quedó ligada al cursado del profesorado. Constituye un momento de construcción de modelos sobre la docencia. Según manifestaron las/los entrevistados, estos provienen de las experiencias como alumnos durante la infancia y la adolescencia, o de docentes adscriptores o del IPA. Luego, al ingresar en la vida profesional, la práctica reconfigura la identidad porque «suele impedir realizar dicho ideal. (...) En su “choque” con la realidad práctica, en muchos casos, tiene que reformularse como una “segunda identidad”» (2006, p. 33). Me pregunto si esta segunda identidad tiende a cristalizarse en caso de no existir una reflexión de la praxis, del rol docente, de la disciplina que se enseña. ¿Qué factores promueven el dinamismo de la identidad, su «ipseidad»? (Ricoeur, 1996).

Por otro lado, los aportes me reafirman que el análisis de la identidad profesional debe abandonar los *generalismos* y abordarse en su relación intrínseca con la enseñanza de la literatura: las miradas que esos colegas construyen de sí y de sus pares se entrelazan con las funciones que a su vez le atribuyen a la literatura en el sistema educativo. Es decir, nos caracteriza una actitud analítica como marca identitaria porque esas son las cualidades que se despliegan al momento, precisamente, de analizar junto a las/los jóvenes las obras; estas se constituyen como modelos de lengua, de mundos posibles, de valores humanos que traspasan las épocas, a un tiempo que esos valores desarrollan la conciencia histórica, al entablar una relación de ida y vuelta entre el pasado de los textos y el presente de la recepción. Si las/los docentes de literatura suelen promover el diálogo con sus estudiantes y reflexionar con ellos sobre los temas más variados (lo cual los suele transformar en profesores consejeros de los grupos, o cumplir otras funciones institucionales relevantes

para la mejora de los vínculos humanos), esto no solo tiene que ver con cualidades individuales de nuestros docentes (que, por cierto, no se cuestionan), también con esa capacidad de la literatura de educar la sensibilidad en la diversidad, en el devenir más que en el dogma, en la comprensión incluso de aquello que nos es ajeno.

Rodríguez Reyes (2011) señala que «durante mucho tiempo la Didáctica de la Literatura estuvo ocupada en definir objetivos tales como fomentar la lectura, promover la comprensión, incentivar la producción y la imaginación, conocer los clásicos, etc.» (p. 428). Agrega: «Se creía que saber Lengua y Literatura consistía en dominar la sintaxis y conocer las grandes obras de los escritores más encumbrados» (p. 428), es decir, una formación entre el enciclopedismo y el estudio de la literatura como parte del estudio de la lengua. Mi trabajo busca señalar que, si bien esos propósitos no han sido desechados, están lejos de abarcar las funciones que cumplen la disciplina y sus docentes en la educación. Por la vía de los hechos, enseñamos literatura asumiendo un rol que es *integral* dentro del sistema educativo: que atiende la promoción de un uso más rico y consciente de la lengua en todas sus manifestaciones, que establece el diálogo entre los textos y la realidad social y cultural actual, que desarrolla al ser humano tanto en su dimensión intelectual como emocional, entre otras funciones.

Frente a la pregunta acerca de qué relevancia posee enseñar literatura en el sistema educativo actual, las palabras expresadas por estudiantes o docentes de la asignatura hablan de esta integralidad. En 2022, con motivo de mi participación en el conversatorio «Literatura y su enseñanza: tradición y perspectivas»,<sup>9</sup> reuní distintas voces que expresaron lo siguiente:

la conciencia lingüística es indispensable para asumir la búsqueda de respuesta a asuntos sociales y humanos e interpelar a los mecanismos de poder y subordinación, entre otros ejemplos. La literatura contribuye a la formación integral y aumenta las posibilidades activadoras del lenguaje para interrogar al presente, conocer y reconocernos en el pasado y proyectarnos hacia el futuro soñando con un mundo mejor. El lenguaje pobre condena a la injusticia social, a la exclusión, a la manipulación. La libertad es también una cuestión de palabras activadas por la conciencia del hablante (Rodolfo Panzacchi, profesor

---

<sup>9</sup> El conversatorio fue organizado conjuntamente por la APLU y la Universidad CLAEH. Participé junto a Elena Romiti, Luis Bravo y Álvaro Revello. Se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=U-hVbWxLZJE>.

jubilado).

La presencia del docente y la obra literaria en interacción con los estudiantes posibilita un conocimiento intersubjetivo y un despertar de múltiples sentidos por medio de una instancia dialógica fundante de nuevas significaciones. (...) La Literatura nos invita a desamarrarnos de lo limitante de nuestra visión contextual a fin de acceder a realidades diversas. Nuestra asignatura es un eje fundamental para constituirnos en militantes de vida, contestatarios de los poderes de turno para lo cual es menester desarrollar el sentido de criticidad y la capacidad de análisis. Por último la Literatura también es memoria de la humanidad toda, de diversos aconteceres que han quedado registrados en los textos literarios, emociones, pensamientos, subversión, que configuran la naturaleza humana. La Literatura es compromiso con la vida, la Literatura es transformación hacia la libertad creativa y es disfrute. La Literatura es la posibilidad de reescribir la historia a través de la belleza de la palabra. La Literatura es arte imposible de silenciar (Adriana Bello, estudiante avanzada del profesorado).

Hablemos de música, en especial del bajo, instrumento que aprendí a tocar (sin ser un virtuoso). ¡No se escucha! Me dicen quienes realmente no lo escuchan y no los culpo. No se escucha, pero está, lleva el ritmo, condición esencial para la canción, junto con la armonía y melodía. Los bajos son los protagonistas invisibles, los que rebotan en el pecho y nos hacen mover la piernita en el más sutil de los bailecitos.

El bajo es un poco como la literatura. (...) Cada vez que se propone una reforma educativa, o cuando hablamos de educación, parece que debemos poner el oído atento para escuchar sobre qué hacemos con la literatura. Ya nadie se pregunta qué hacemos con el bajo. Entonces, ¿por qué nos cuestionamos, a esta altura, a la disciplina literaria? En el mundo del trabajo, en el desarrollo de las nuevas tendencias laborales, la literatura se invisibiliza como el bajo en la banda. La literatura no le enseña al ingeniero a hacer el puente, es cierto. (...)

La literatura es el ritmo vital de la sensibilidad del oncólogo, del biólogo, del matemático, del abogado y el cocinero. (...) La literatura, la enseñanza de la literatura en todos los niveles, desde el tarareo del adulto ante el recién nacido, hasta sexto año de liceo, en principio, nos acompaña en esta extensa canción llamada vida (Matías Rótulo, profesor en ejercicio).

Estos aportes, que dialogan con ideas que he manejado en esta investigación, podrían funcionar como corolario de aquella expresión utilizada por Castillo que resonó en el imaginario del colectivo durante varias generaciones: «la poesía [extensible a la literatura toda] no sirve para nada» (1964, p. 563), si por utilidad entendemos la mercantilización del saber. Un modo de decir que si no sirve para nada, *sirve para todo* desde otro esquema conceptual e ideológico. Aldo Mazzucchelli (2013) entiende que la decadencia de las humanidades se explica por el proceso, gestado desde los orígenes, de unir sus cometidos a los modelos cientificistas, signados estos por parámetros de eficiencia, productividad y utilitarismo, un enfoque que supuso el abandono de la promoción del *bildung*, es decir, del modelo hegeliano de desarrollo integral del individuo que se explora a sí mismo en los alcances de sus propias posibilidades vitales. En su *inutilidad*, la

literatura es uno de los caminos de autocognición. Desde esta perspectiva, no existen criterios de logro posibles para la planificación de su enseñanza, porque dicha enseñanza *para la vida* siempre desbordará todo aquí y ahora del tiempo que abarque un año lectivo (o varios) de un ser humano.

Para el cierre, la escritura de este informe ha dialogado con procesos de transformación educativa en el Uruguay. Al margen de sus características y particularidades, que no conciernen a este trabajo, destaco la hipótesis de Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz, al investigar la identidad profesional del profesorado. Los autores españoles señalan que «la resistencia manifestada por el profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesorado percibe como seriamente amenazada» (2005, p. 2). Agregan: «el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo» (p. 2). Esta perspectiva de análisis, que mira cómo se validan los procesos de cambio en el currículum docente, considerado en sus dimensiones individual y social, que atiende el por qué de las resistencias o la promoción de los cambios desde sus participantes, propone otra arista de un tema controvertido en el Uruguay, como lo ha sido la conducción del sistema educativo. Creo que aporta otros elementos a considerar.

En el caso de las/los docentes que enseñamos literatura, nucleados de forma significativa en la APLU, el haber afianzado la comunicación y los proyectos conjuntos a nivel de todo el país en estos últimos años significó una afirmación de las identidades profesionales en su alcance colectivo. En ese sentido, Bolívar (2005) destaca la relevancia que posee la creación de redes de profesores y la realización de trabajos en grupos como estrategias para promover la formación continua y la resignificación de las trayectorias.

El constructivismo ha estudiado con amplitud que quienes continúan formándose nunca lo hacen al margen del amplio corpus de saberes y experiencias previas; el proceso de seguir aprendiendo implica siempre la reapropiación crítica de las historias de vida, no la ruptura con ellas. Por lo tanto, no habrá formación continua posible si esta no surge de los intereses de los involucrados, de sus inquietudes y proyectos personales y colectivos. Es así que

el análisis de las subjetividades docentes, del relato biográfico de sus satisfacciones e insatisfacciones, de las fortalezas y debilidades autopercebidas, han ocupado un primer plano de esta investigación.

Parece primordial en todos los casos la presencia de ese «docente inquieto» del que hablaba uno de los entrevistados, entendiendo por *inquietud* el modo de vincularse con el conocimiento. Saberes que, tanto en la enseñanza como en la investigación, siempre se encuentran en movimiento y en construcción, que se saben incompletos. Saberes a los que mueve el deseo de suplir una carencia que nunca será satisfecha.

## Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (2003). *Notas sobre literatura. Obra completa 11*. Akal.
- ADÚRIZ-BRAVO, A. (2001). Hacia la especificidad de la historia de la educación un abordaje transdisciplinar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (2). Centro de Estudios Educativos.
- ADÚRIZ-BRAVO, A. (2007). *Didáctica de las ciencias. Ponencia en el 1er. Congreso sobre Enseñanza de las Ciencias*. Universidad de Nariño.
- AÍNSA, F. (2014). *Ensayos*. Trilce.
- ÁLVAREZ, L. y BARRETO, G. (2010). *El arte de investigar el arte*. Oriente.
- ANDER-EGG, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- ANÓNIMO. (2023). *Educación Básica Integrada (EBI). Programas 3er ciclo*. Administración Nacional de Educación Pública.
- ASTETE BARRENECHEA. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 223-239.
- ÁVALOS, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 13(1), 43-59.
- AA.VV. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos* (5). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- BAJTIN, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- BARBOZA NÚÑEZ, E. (7-12/2010). La crítica secular en la enseñanza de la literatura: un puente para conectar las letras con las experiencias humanas, las realidades sociales y las instituciones de poder. *Revista Electrónica Educare* (2), 81-89.
- BARTHES, R. (1972). *Crítica y verdad*. Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2002). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- BLIXEN, C. (2023). Alcanzarlo todo. Entrevista de Gabriela Sosa San Martín. *Brecha* (1986), 25-26.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MOLINA RUIZ, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS*, 6(1).
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Revista de Ciències de l'Educació* (1), 25-44.
- BILLOT, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721.

<http://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>

- BOMBINI, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, 1(2-3), 1-4.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- BOURDIEU, P.. (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press.
- BOURDIEU, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- BRESCIANO, J. A. (2004). *Investigar en Humanidades*. Psicolibros/Waslala.
- BROVELLI, F. Cultura de la cancelación. Experiencias de escraches contemporáneas en la literatura argentina. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 6(2), 1-8.  
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
- CANAL DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. (23 de febrero de 2023). *Sala de Arte - 23 de febrero de 2023*. [Archivo de Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=3cmBM0uPu4k&t=5s>
- CANDIDO, A. (1995). *Ensayos y comentarios*. Fondo de Cultura Económica.
- CANDIDO, A. (7/10/2005). Crítica y memoria. *El País Cultural* (831), 16.
- CASTILLO, G. (1964). La utilidad de la Literatura. En REAL DE AZÚA, C., *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo. Tomo II* (pp. 562-568). Universidad de la República.
- CHAITIN, G. (1998). La diferencia. La literatura comparada y la diferencia. En VEGA, M. J. y CARBONELL, N., *La literatura comparada: principios y métodos* (pp. 145-165). Gredos.
- COLOMER, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación* (Nº extraordinario), 203-216.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:423a74a2-5403-4fa2-9a1d-e4df2cddbdf84/re200516-pdf.pdf>.
- COMPAGNON, A. (2015). *El demonio de la teoría. Literatura y sentido común*. Acantilado.
- CORNEJO POLAR, A. (2003). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Latinoamericana.
- CUELLO, N. y DISALVO, L. (2020). El virus de la cancelación. *Anfibia*.  
<https://www.revistaanfibia.com/virus-la-cancelacion/>
- CULLER, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- DALMARONI, M. (2009). Lo que resta (un montaje). En DALMARONI, M. y ROGERS, G. (Ed.), *Contratiempos de la memoria en la literatura argentina* (pp. 15-37). EDULP.
- DALMARONI, M. (2009). *La investigación literaria*. Universidad Nacional del Litoral.
- DALMARONI, M. (2011). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna språk* (1), 140-152.

- DALMARONI, M. (2013). El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase. *Educación, lenguaje y sociedad* (10), 129-156.
- DAVINI, Ma. C. (1/2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- DEJBORD, P. T. (1998). *Cristina Peri Rossi: escritora del exilio*. Galerna.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. (2023). *Sala de Arte - 23 de febrero de 2023*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3cmBM0uPu4k>.
- DUARTE, M. D. y LEIZA DE ALMADA, M. E. (2003). La didáctica de la literatura: el reino del desconcierto. En *Actas del Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional de Didáctica de la Literatura, «Repensar la Literatura», Tomo I* (pp. 291-303). Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay.
- EAGLETON, T. (2008). *La función de la crítica*. Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores.
- GERBAUDO, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. UNL.
- GERBAUDO, A. (2009). Literatura y enseñanza. En DALMARONI, M. (Dir.), *La investigación literaria* (pp. 164-194). UNL.
- GIORDANO, A. (2005a). *Modos del ensayo. De Borges a Piglia. Reedición corregida y aumentada*. Beatriz Viterbo.
- GIORDANO, A. (2005b). Las perplejidades de un lector modelo: Ensayo y ficción de Ricardo Piglia. *Orbis Tertius*, 10(11), 1-5.
- GIORDANO, A. (Ed.). (2015). *El discurso sobre el ensayo en la cultura argentina de los 80*. Santiago Arcos.
- GLOWINSKI, M. (1993). Los géneros literarios. En ANGENOT, M., BESSIÈRE, J., FOKKEMA, D. y KUSHNER, E., *Teoría literaria*. Siglo XXI.
- GUZMÁN PALACIOS, L.A. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente*. [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/482110>.
- HARSHAW, B. (1997). Ficcionalidad y campos de referencia. En Garrido Domínguez, A. (Comp.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 123-158). Arco.
- ISER, W. El proceso de lectura. En WARNING, R. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 149-164). Visor.
- JAKOBSON, R. (1981). *Lingüística y poética*. Gredos.
- JAUSS, R. (2013). *La historia de la literatura como provocación*. Gredos.
- JOURDAN, D., SIMAR, C., DEASY, C., CARVALHO, G. S., & MANNIX McNAMARA, P. (2016). *School health promotion and teacher professional identity*. *Health Education*, 116(2), 106-122. <http://doi.org/10.1108/HE-07-2014-0078>
- KOMBLIT, A.L. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.

- LANDÍN, M. y SÁNCHEZ, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242.
- LATORRE, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- LEITE MENDEZ, A.E. (2011). *Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga].  
[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR\\_LEITE\\_MENDEZ.pdf?sequence=6](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6)
- LÓPEZ MADRUGA, M. (2014). *Literatura, evaluación y aprendizaje. La evaluación en las aulas de Literatura de tercer año de Ciclo Básico*. Consejo de Formación en Educación.
- LUDMER, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.
- MAZZUCHELLI, A. (12/2003). El pecado original de las humanidades. *Revista chilena de literatura* (84), 37-55.
- MIRAUX, J. P. (2005). *La autobiografía: las escrituras del yo*. Buena Vista.
- MORAÑA, M. (2014). *Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana*. Cuarto Propio.
- OROÑO, T. (2017). *Libro de horas*. Estuario.
- PALLARES, R. (1996). La metodología y la didáctica de los nuevos programas de literatura. *XXII Cursos del Verano «Carlos Real de Azúa»*. Instituto de Profesores «Artigas» [Edición mecanografiada].
- PANESI, J. (2005). Los dos tiempos de la crítica. *Orbis Tertius* (10-11), 1-7.
- PERCIA, M. (Comp.). *Ensayo y subjetividad*. Eudeba.
- PERI ROSSI, C. (1998). Apéndice. Transcripción de una entrevista concedida en Washington D.C. el 17 de abril de 1993. Entrevistada por Parizad Tamara Dejbord. En DEJBORD, P. T., *Cristina Peri Rossi: escritora del exilio* (pp. 217-247). Galerna.
- PIGLIA, R. (2016). Crítica y ficción. *Lectulandia*.  
<https:// analisiscriticademediosunlp.files.wordpress.com/2016/04/critica-y-ficcion-ricardo-piglia.pdf>.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1994). *Teoría del lenguaje literaria*. Cátedra.
- RANCIÈRE, J. (2011). *Política de la literatura*. Libros del Zorzal.
- RICHARD, N. (1998). Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural. En AA.VV., *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa.
- RICŒUR, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- RICŒUR, p. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

- RODRÍGUEZ REYES, C. (2011). Formar profesores de Literatura para la enseñanza media. Entre la Didáctica y la Teoría Literaria. *RIdAA CFE*.  
[https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/607/Rodriguez%2cC.For mar.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/607/Rodriguez%2cC.For%20mar.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- ROMITI, E. (Coord.). (2020). *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*. Consejo de Formación en Educación.
- ROMITI, E. y SIMIONI, A. (Coord.). (2023). Didáctica de la literatura: disciplina relacional en la enseñanza actual. *[sic]* (33), 5-10.
- SAID, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Debate.
- SANGUINETTI, N. (2020). Por una erótica de la literatura. En ROMITI, E. (Coord.), *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos* (pp. 85-94). Consejo de Formación en Educación.
- SAPIRO, G. (2022). *¿Se puede separar la obra del autor? Censura, cancelación y derecho al error*. Capital intelectual.
- SARABIA, B. (1985). Historias de vida, *Reis* (29), 165-186.
- SARLO, B. (12/1984). La crítica: entre la literatura y el público. *Espacios* (1), 6-11.
- SAUTU, R. (Comp.). (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Belgrano.
- SECRETO, C. (2008). La travesía de los géneros: el espacio de la reescritura. En PIÑA, C. (Ed.), *Literatura y (pos)modernidad* (pp. 87-148). Biblos.
- SHKLOVSKI, V. (1978). El arte como artificio. En TODOROV, T. (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70). Siglo XXI.
- SIMIONI, A. (2020). Enseñar literatura: ¿crisis de sentido o el sentido de la crisis?. En ROMITI, E. (Coord.), *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos* (pp. 107-119). Consejo de Formación en Educación.
- SOTO RODRÍGUEZ, A. (1-6/2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la información*, 2(1), 1-13.
- STAROBINSKI, J. (2008). *El ojo viviente II. La relación crítica. Edición revisada y aumentada*. Nueva Visión.
- STEINER, G. (2021). *Un lector*. Siruela.
- SUÁREZ, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. *Eccleston. Formación Docente* (7), 1-30.
- TOPUZIAN, M. (2014). *Muerte y resurrección del autor 1963–2005*. UNL.
- VAILLANT, D. (5-7 de setiembre de 2007). *La identidad docente*. I Congreso internacional «Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado». [Intervención]. Barcelona. [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf).
- VERA LACÁRCEL, J. A. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación* (2), 423-44.

WELLEK, R. y WARREN, A. (1969). *Teoría literaria*. Gredos.