



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina, 1884-1960

Volúmen II

Autor:

Bombini, Gustavo Horacio

Tutor:

Barrenechea; Ana María

1998

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía y Letras

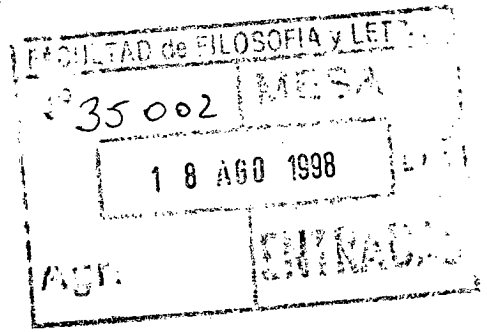
Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 8-2-6 v.2



TESIS de DOCTORADO

Licenciado Gustavo Horacio BOMBINI

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS

VOLUMEN 2

CAPITULO 5

Prácticas alternativas: el campo de la didáctica de la literatura

Al reseñar, en el Capítulo I de la Primera Parte, la secuencia de los proyectos curriculares en literatura, desplegados principalmente a partir de 1884 hasta mediados de la segunda década del siglo siguiente, habíamos advertido la existencia de una polémica, en el interior del grupo hegemónico, entre el modelo predominante de Calixto Oyuela y la propuesta del ministerio de Joaquín V. González. Si el primero representaba una línea historiográfica enciclopedista, la segunda había apuntado a desarrollar una perspectiva didáctica de tendencia práctica sustentada en los principios de ir de lo conocido a lo desconocido, en la inclusión de autores modernos y en la jerarquización de las prácticas de lectura y escritura. De alguna manera, este proyecto incluía una perspectiva didáctica, se preocupaba por problematizar la relación entre el alumno y el conocimiento y en esto consistía su originalidad.

Con las variantes de cada caso, en distintos momentos significativos de la historia de la enseñanza de la literatura se volverán a postular estos principios de los programas de González, a veces con una mayor especificación o con la incorporación de otros, como estrategias de innovación necesarias para rectificar el rumbo de esos contenidos históricos enciclopedistas y de esas experiencias de enseñanza caracterizadas por el escaso o nulo contacto de los alumnos con los textos literarios y con la memorización como operación mental fundamental.

¿Cuáles podrían haber sido las alternativas didácticas a estos estudios memorísticos y enciclopedistas que hubieran logrado quebrar el creciente prestigio, legitimidad e incidencia de un cuerpo de saberes sobre la literatura fuertemente estabilizado, con una función disciplinadora fundamental atribuida por el aparato educativo estatal moderno? ¿Era posible este desplazamiento? ¿Era factible que argumentos didácticos -como los postulados en el Plan González- o argumentos psico-didácticos -como la consideración del grupo adolescente al que está dirigida la enseñanza secundaria, esgrimidos por el Inspector Nelson o por los espiritualistas

de los años '30- bastasen para impugnar o tan sólo tender a desplazar esa amalgama de saberes historicistas y prácticas memorísticas ya arraigadas en la escuela?

El despliegue reiterado de argumentos antienciclopedistas, de cuestionamientos a la historiografía escolar y, fundamentalmente, la producción de propuestas didácticas alternativas - como las que veremos en este capítulo- están mostrando la permanencia de las tendencias dominantes y la relativa eficacia de estos intentos polémicos. Si la historia literaria que describen los programas y reproducen los manuales sostiene una práctica didáctica implícita, es decir que supone ciertos tipos de actividades a desarrollar en la clase de literatura (aunque seguramente sin llegar a constituir una didáctica sistemática), contra esto se erigirán las experiencias diversas de profesores y algunos proyectos institucionales que mostrarán la recurrente búsqueda de otra enseñanza, de un “método posible” que ofrezca otra racionalidad en busca de una legitimidad equivalente para un desplazamiento paulatino de la enseñanza historicista.

La cuestión de la posibilidad de existencia de un método para la enseñanza de la literatura se podría comenzar a rastrear en el marco más general de la consulta masiva que en 1909 realiza el Ministerio de Instrucción Pública para investigar el estado de la enseñanza secundaria. A través de la conocida “Encuesta Naón” (1), se interroga a los profesores de enseñanza secundaria de la Argentina sobre aspectos vinculados con las condiciones de ingreso al secundario, la distribución de las asignaturas, la formulación de los programas de estudio (si debían ser analíticos o sintéticos), los métodos en la enseñanza, la formación de profesores, los sistemas de promoción, la duración de los estudios, la relación y las articulaciones posibles entre la enseñanza secundaria y los otros niveles de la enseñanza y la educación de la mujer. Es decir, todo un repertorio de temas que constituyen los debates de entonces sobre ese nivel educativo. Con respecto a los métodos, el resultado de la encuesta muestra una diversidad de categorías que dan cuenta de qué entienden los profesores por métodos; se habla entonces de métodos: práctico, racional, experimental-deductivo, experimental-inductivo, científico-experimental, objetivo-experimental, objetivo-práctico-experimental, ecléctico, positivo-directo.

Como veremos, específicamente en relación con los métodos en la enseñanza de la literatura, la posibilidad de adscribir determinadas prácticas a una tipologización, se presenta

como una operación compleja. Contra la profesión de fe normalista que creía en la posibilidad del método como guía racional de la práctica de enseñanza, la diversidad de prácticas escolares que se pueden reconstruir a partir de la recolección de fuentes de variada procedencia, permite postular la existencia de escasas regularidades en busca de establecer una tendencia homogénea en cuanto a lo metodológico.

Hacia otras didácticas posibles. Proyectos y experiencias.

Para un acercamiento a esta diversidad de experiencias en relación con la enseñanza literaria, es conveniente recuperar el concepto de “alternativas pedagógicas” desarrollado por la historiadora de la educación Adriana Puiggrós. En su trabajo programático –primero en un trabajo anterior (2) a la publicación de su serie *Historia de la educación en la Argentina* y ampliado en la primera parte del primer tomo de esta obra (3)- la autora propone una categorización para dar cuenta de un conjunto de experiencias registrables en el decurso de la historia de la educación y que permitiría ir más allá de la propuesta pedagógica oficial. Más allá de las prescripciones, de los planes, programas y libros de texto, de las tendencias en pugna en el interior del propio discurso oficial, será posible realizar el registro –como primer paso- de una numerosa diversidad de eventos, experiencias y discursos que –por fuera o por dentro del modelo oficial- están proponiendo cambios en algún aspecto político-pedagógico, en cuanto al conocimiento sobre la literatura, en relación con los aspectos específicamente didácticos.

Más precisamente Adriana Puiggrós advierte que resulta necesario no reducir la idea de alternativas a “lo nuevo, lo inédito, lo original, lo desviado de la norma, lo que aparece por primera vez, que no tiene antecedentes semejantes, que es opuesto y excluyente de todo lo nombrado, lo antiguo, repetido, normal”. Asimismo, destaca Puiggrós, que “el análisis de las alternativas pedagógicas no puede reducirse a su caracterización política o ideológica” sino que postula que es necesario atender a “las creaciones, aunque lo sean parcialmente, aunque contengan elementos del pasado sin resolver, aunque la desviación de la norma no alcance a

destruirla". En la consideración histórica de la disciplina escolar "literatura", la atención a los aspectos innovadores parciales o totales de las experiencias, la descripción y análisis de sus aspectos globales de planificación, de sus particularidades didácticas, de sus articulaciones con los saberes contemporáneos acerca de la literatura, de las operaciones de lectura de los textos literarios que realizan, de las estrategias de evaluación, etc. muestran lo específicamente pedagógico. Es a partir de ahí donde podremos reconocer, según Puiggrós, "las diversas formas de producción, circulación y uso de las alternativas pedagógicas, su capacidad de transformación, su carga reproductiva, las diversas combinaciones entre ambas".

En el contexto de vacilación en el que se produce el proceso de nacionalización de la enseñanza, en el que se debate la legitimidad del paradigma historiográfico frente a la cada vez más desacreditada retórica, se ponen en juego variedad de prácticas concretas que van dando cuenta de un momento en que lo innovador encuentra sus condiciones de producción precisamente, de ese estado de vacilación en el que confrontan distintas tendencias entran en pugna. Por una parte, quienes aceptan dogmáticamente el paradigma historicista frente a los que se resisten a la aceptación de "lo nuevo" y también, los que, sin llegar a rechazarlo, advierten en el nuevo paradigma el riesgo inminente de caer en una enseñanza memorística, marcadamente paratextual y desvinculada de la lectura directa de los textos literarios.

En este marco es entonces posible realizar el registro de una serie de propuestas programáticas y de experiencias puestas en práctica que muestran el carácter polémico unido a la inventiva didáctica de estos primeros momentos de búsqueda de consolidación de la disciplina.

Primeras experiencias e investigaciones

J. Alfredo Ferreira: el Quijote didáctico

El profesor J. Alfredo Ferreira de la cátedra de Literatura Castellana de la Escuela Superior de Comercio de la Nación y Catedrático de Ciencia de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, expone, en una serie de artículos titulados "El Quijote Didáctico" y publicados entre

1908 y 1911 en los *Archivos de Pedagogía* (4) de la misma universidad, su experiencia de análisis del texto de Cervantes. Ferreira aclara que está evitando la tendencia “apriorística” por la que los didáctas incurren en la tentación de prescribir acerca de qué hacer en la enseñanza. En consonancia con “una nueva faz de la enseñanza” Ferreira postula que hay que “enseñar con el ejemplo” razón por la cual expone en el último artículo de la serie los resultados de su experiencia desarrollada durante cuatro cursos: “Así he hecho, otro puede hacerlo mejor”. Si bien, declara Ferreira, su intención es “sugerirle (al profesor) prácticas que puede realizar con mayor fortuna” la estrategia de exposición de sus artículos propone un modelo cerrado que no parece dejar márgenes para la apropiación e inventiva personal del profesor lector. Estrictamente Ferreira propone el siguiente esquema de trabajo:

1. Resumen oral ó escrito de cada capítulo
2. Observaciones hechas por los alumnos y el Profesor
 - a) Léxicas
 - b) Giros, construcciones, sintaxis general
 - c) Estéticas: Ideas originales, profundas, hermosas y su expresión.

A lo largo de todo su “ensayo de aplicación didáctica”, Ferreira da ejemplos de una gran cantidad de resúmenes realizados por los alumnos, de capítulos de la primera y la segunda parte del Quijote de los que también incluirá un pormenorizado listado de “Construcciones y términos anticuados” que aparecen en la obra. Ferreira, quien se hallaba ligado al trabajo de Víctor Mercante en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, confiaba en la posibilidad de “convertir en científica la crítica literaria” (“Acaso los mil complejos espejismos del alma creadora, han de poderse ver en la urdimbre de los párrafos. Cada día que pasa la Humanidad perfecciona sus microscopios”). Ratificando la pedagogía de corte psicologista de Mercante, Ferreira concibe “la cláusula literaria” como “un organismo estético, psicológico y sociológico” sobre el que es posible realizar “un estudio de su estructura, es decir, de su vocabulario, sintaxis, complejidad, idealismo, sonido (tono, vibración, armonía), movimiento, luz y color, tema y finalidad concreta ó abstracta” que puede conducir a “la interpretación fisiológica del cerebro que

la ha producido". Por ejemplo, prosigue el autor, "del sonoro verbalismo de Hugo, se induce el predominio psíquico de los elementos figurativos del lenguaje y de la tercera circunvolución". Según Ferreira, estos estudios ayudan a entender mejor "cómo un texto discretamente manejado, es un poderoso medio de enseñanza".

Víctor Mercante: la obsesión por la lectura

En el marco de las investigaciones llevadas adelante por Víctor Mercante desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (5) el tema de la lectura y la escritura constituye parte de su agenda. Por una parte, Mercante concibe a la lectura como un acto complejo que supone aspectos psicofisiológicos. En una de las investigaciones realizadas sobre una muestra de alumnos del Colegio Universitario y de la Escuela Graduada (primaria) (6), sus alumnos universitarios, entre los que se encuentra la pedagoga Florencia Fossatti (7), llevan adelante la siguiente observación:

La lectura era hecha en una sala aislada en donde tomaba sus anotaciones un grupo de investigadores, con sus test y planillas preparadas al efecto y el cronógrafo de segundos.

Se trataba de la lectura que realizaban los alumnos de un texto breve sobre la que los investigadores observaban: I. Tiempo de lectura; II. Posición; III. Emotividad; IV. Respiración; V. Voz; VI. Pausas; VII. Pausas Disártricas; VIII. Dislalias; IX. Disartrias; X. Sincinesias; XI. Defectos de acentuación prosódica.

A partir de estos items se elabora un minucioso informe individualizado del que vale la pena transcribir un ejemplo:

"2. - L.B., de padres italianos. Eje de posición anormal, cabeza baja, pecho deprimido. Sostiene el libro con las dos manos á buena altura. La posición de su cabeza se explica por su cortedad de vista. Se manifiesta sumamente nerviosa, se mantiene inestable, levanta las cejas, arruga la frente. Su respiración, tipo término medio se aleja poco de la normal, silenciosa. El número de respiraciones efectuadas en el párrafo es de 11, alejándose del número indispensable. Cuando se le indicó que hiciera una inspiración profunda y leyera el mayor número posible de palabras, lo hizo perfectamente hasta el punto de llegar á leer en una sola respiración 34 palabras. Tiene una voz extraña, término medio entre lo grave y lo agudo acompañada de un ligero ruido gutural, su intensidad es mediana en general, no pudiéndola incluir en el grupo de las parafónicas; observándose, sin embargo, una disminución de la voz en las palabras compuestas de varias sílabas. Tiene un acento marcadamente italiano, que se esfuerza por disimular, trayendo esto un cierto fingimiento en la voz. Pero á pesar de todo es flexible. Lee sin apresurarse y con expresión, no solamente reconoce de un golpe de vista los signos escritos en el papel, sino que adapta el tono y las inflexiones de la voz, al asunto de que se trata, da á cada signo de puntuación su correspondiente duración; de aquí nace su lectura inteligente, en una palabra, se empapa en el espíritu del autor é interpreta hábilmente su intención. Presenta silencios disártricos de carácter leve y grave; pero los primeros dan un coeficiente mucho mayor en los segundos. En la lectura normal, los silencios se producen delante de las palabras que en nuestro idioma exigen una cierta acomodación de los órganos vocales muy distintos á los del idioma italiano y que subsisten aún cuando tienda á castellanizarse".

Este registro ratifica por un lado la preocupación en torno a la normalización lingüística de las pronunciaciones, que habíamos visto en la primera parte de esta tesis y muestra quizá una de las versiones más radicalizadas de los dispositivos de normalización puestos en juego en la escuela secundaria de principios de siglo; por otro lado, se ve cómo en Mercante, la lectura es también

disciplinamiento del cuerpo; el sujeto de la educación debe ser disciplinado y controlado y, en este sentido, la psicología ofrece los parámetros necesarios para establecer las clasificaciones de los sujetos a partir de bases experimentales. En el marco de la disidencia autoritaria de Mercante, tal como la postula Dussel (8), la preocupación por el sujeto adolescente comienza a adquirir un interés particular.

Asimismo y como se desprende de los datos recogidos en las distintas observaciones y análisis de ellas, las determinaciones de herencia y ambiente operan como estímulos en el desarrollo de las aptitudes de lectura. En este sentido parece que no fueran los contenidos culturales lo que más interesara a Mercante sino las destrezas y competencias medibles según su método psico-estadístico.

Una vez confeccionados los informes individuales, el segundo paso de la investigación consiste en recurrir a este método psico-estadístico por el que se establecen porcentajes en relación con las variables consideradas y se tipifican los problemas generales, a la manera de un diagnóstico de, por ejemplo, un curso de cuarto o de quinto año. Establecido el diagnóstico (que podía ser del tipo: "Resumiendo diremos que las lectoras -salvo excepciones raras- de este curso se concretan á interpretar mecánicamente los signos gráficos y, por tanto, no pueden ser conceptuadas como buenas lectoras"), este se articulaba con la práctica de enseñanza a partir del enunciado de recomendaciones:

1° Se presentaron en la lectura dificultades de orden mecánico (en lo que respecta á pronunciación y acentuación). Desde luego reclaman mucho ejercicio en la lectura de los diversos géneros literarios que son tan variados como los objetos de que podemos ocuparnos. Recomendable sería: 1. Que el lector se penetre bien del asunto que va a leer, es decir, que sepa el sentido, de lo contrario más vale que desista de su propósito porque la lectura resulta desmayada. 2. Que si la composición literaria que será leída, es una descripción, es bueno habituarlos á presentar las cosas materiales que entran en ella, de tal suerte, que parezca que las vemos. Ayudan de un modo notable para obtener esto, la puntuación, la pronunciación y la cadencia.

Otro aspecto considerado en las investigaciones es el de la práctica de escritura, reconocido como "Composición". La presencia de este tema en los trabajos de investigación de Mercante se corresponde con lo que es una práctica curricular habitual en la enseñanza literaria en el nivel secundario a principios de siglo. No olvidemos que el modelo de la preceptiva incluye el trabajo de composición en distintos géneros.

Al referirse a la composición Mercante considera un aspecto particularmente sugestivo que no aparecía en las tendencias habituales. Se trata de la cuestión de -tal como lo enuncia Mercante- "la afectividad en la composición" (9). Dentro de un proyecto mayor denominado "Cultivo y desarrollo de las aptitudes expresivas" cuyo material de investigación abarca -"y abruma", dice Mercante- desde el gesto hasta la composición, la afectividad, como territorio psíquico más desarrollado, se constituye en un "factor esencialísimo en la enseñanza del idioma". La afectividad generará los estados propicios para la producción lingüística y será "excitador" de un "deseo vasto" para el desarrollo de aquellas actividades escolares "que quitan al trabajo su manera de ser penoso". La simpatía en la tarea escolar, "un producto de ambiente más que hereditario" -dice Mercante- juega un papel fundamental pues, por el contrario, la fatiga, la displicencia, el dolor, la tristeza, la acción monótona de estímulos en el aula producen "las astenias que interfieren la asimilación".

La enseñanza de la composición se encuadra en este esquema donde la originalidad de los temas a los que se recurra cumple un papel fundamental. Entre los temas posibles resultara menos atractivo escribir sobre la primavera por la vaguedad y previsibilidad del tema, que escribir sobre la propia subjetividad, aunque el texto resultante sea en apariencia de simple resolución; y también escribir sobre un tema desconocido tendrá la ventaja de suscitar una práctica de investigación en busca de la información necesaria.

Mercante presenta algunos ejemplos de composiciones donde ratifica su hipótesis de que la afectividad es la principal fuente para el desarrollo de las "aptitudes expresivas". Así una alumna de primer año comienza su redacción:

Necesito desahogarme y no puedo. Hay un nudo en mi garganta, hecho de recuerdos que sólo tú desharás. ¿Por qué? ¿Por qué? El dolor no deja penas tan grandes. Sé que esta inquietud cesaría junto a ti. ¡Ah! Que nunca llegue la maldad a vejar la grandeza de ese espíritu que siento alado y tenue como una resurrección cerca de mí, de mi pobre alma de combate, sin costa donde reposar mis agitaciones.

La misma alumna responde con otro escrito a un pedido de redacción de tema “La vaca” en la que despliega una serie de tópicos comunes en las composiciones escolares (10):

Es animal útil al hombre porque le da la leche que tantos usos tiene. Es cuadrúpedo, tiene dos cuernos y su piel suele ser manchada. Más mala que el buey, ama a su cría y la defiende enfurecida cuando alguien se aproxima.

En este ejemplo resulta interesante la irrupción por parte de la alumna de esa subjetividad jerarquizada por Mercante en estos trabajos de redacción escrita. En la cuarta línea de la breve composición la alumna expresa:

“El tema no me agrada tanto como otro que se hubiera podido darme. Porque ¿qué debo decir de un animal tan conocido que no se sepa?”

Mercante compara ambas redacciones y observa que la que se refiere a la afectividad, vinculada a las preferencias de la alumna, constituye un producto más interesante y está mejor escrita.

En relación con la tarea “más difícil” que es la “educación del sentimiento”, colocándose en una postura antiverbalista (11), Mercante sostiene que para suscitar el sentimiento “no basta

una palabra”, sino que se pueden contraer de la misma manera en que se contraen los hábitos, es decir, de manera indirecta, sin explicitar, de manera de evitar “la indiscreción”. Pero las observaciones de Mercante no se restringen a la acotada dimensión de las experiencias subjetivas sino que, sin descuidar la función disciplinadora que cumple la escuela, advierte sobre la necesidad de encauzar “los deseos encontrados” de la “masa heterogénea” que integra nuestro país, hacia “un fin” que sea “el principio de todos los impulsos”.

Ninguna de las dos experiencias comentadas se propuso cuestionar el modelo historiográfico escolar, tipo Oyuela, en vías de consolidación. En ellas es posible observar, sin embargo, la intención de definir aspectos constitutivos de la enseñanza literaria. Por una parte, el profesor Ferreira sostiene la necesidad de encontrar un método científico que sea la base de esta enseñanza donde “la cláusula literaria” constituirá una unidad de análisis a partir del proceso psíquico de su percepción.

Las investigaciones de Víctor Mercante parecen estar atravesadas por un doble componente. Por una parte el que hace al disciplinamiento de las voces y de los cuerpos reconoce una clara inscripción en los procesos de construcción y nacionalización de la ciudadanía que tiene a su cargo la escuela. Por otra parte, su pedagogía de base psicológica está proponiendo una teoría del sujeto adolescente, da lugar en su investigación sobre la afectividad, a una interesante consideración sobre la subjetividad en la escritura. Las afirmaciones de Mercante en torno a las condiciones en que debe ser formulado un pedido de escritura y cuáles han de ser las características de ese pedido, pone en juego un componente innovador desde el punto de vista de lo que podría postularse como una didáctica de la escritura, la que tendría, como veremos, una presencia significativa en las experiencias innovadoras en la enseñanza literaria.

El plan de reformas del profesor Ernesto Nelson

Ampliando el espectro de prácticas posibles de enseñanza literaria en el nivel secundario, interesa considerar especialmente un período particularmente productivo que se desarrolla en la década del '10 durante el cual fue posible registrar un conjunto de propuestas y experiencias que se postularon de manera concientemente crítica como alternativas a las tendencias oficiales en la enseñanza.

Funcionando como marco de las experiencias a las que nos referiremos más adelante, comenzaremos por considerar el *Plan de Reformas a la enseñanza secundaria* redactado por el Inspector de enseñanza de ese nivel, Ernesto Nelson (12). Se trata de un interesante documento, a la vez crítico y programático que, dirigido al Ministro de Instrucción Público Dr. Tomás Cullen, quedó en su momento desplazado por el proyecto de Víctor Mercante conocido como la Reforma Saavedra Lamas.

Como habíamos visto anteriormente la de Nelson constituía una posición crítica en relación con algunos aspectos centrales de la enseñanza literaria. Por una parte su posicionamiento en el interior de las polémicas sobre la lectura, lo que llevó a cuestionar las "verdades ya hechas" del libro de texto como peligrosa herramienta al servicio del conocimiento oficial, adelantándose de alguna manera a las reflexiones críticas sobre el libro de texto y sus relaciones con ese conocimiento, desde una perspectiva político-cultural desarrollada contemporáneamente por el pedagogo crítico Michel Apple. (13)

En lo que se refiere a aspectos didácticos específicos, podemos ubicar a Nelson como un exponente clave en la divulgación de las tendencias activistas en la Argentina. (14). De alguna manera es posible leer en su *Plan de Reformas* y en relación específica con la enseñanza de la literatura, los ecos de estas tendencias innovadoras. Si la posición de Nelson era la de un firme cuestionamiento a cualquier metodología que tendiera a dificultar el encuentro directo entre el lector y el texto, esta posición encontrará un claro complemento en las propuestas que Nelson hace para la lectura y escritura de textos en la escuela secundaria.

Por una parte, sostiene la importancia de la enseñanza secundaria como "la única oportunidad ofrecida a la cultura general del niño que abandona la escuela primaria". En este nivel hay hacia 1915 un porcentaje de desgranamiento del 72 %, es decir que de 5.000 alumnos sólo 1400 reciben el título de bachiller. Nelson se pregunta qué es lo que reciben esos 3.600

alumnos: se trata de conocimientos poco útiles entre los que se encuentra el estudio de la literatura “reducido al trabajo de buscar, en las parvas magníficas en que los genios literarios amontonaron sus cosechas, la paja de las palabras y de las formas no para que el niño las haga suyas y vista con ellas sus propias ideas, sino para nombrarlas tan sólo, definirlas y clasificarlas en un examen?”. Nelson reclama una educación que no se centre en los conocimientos “atesorados” tomados “como unidad y medida de la educación” sino que es necesario “hacer de la actividad y sólo de ella, el propósito cardinal de toda clase de enseñanza”. En su trabajo como Inspector de enseñanza Nelson ha notado, comenta, la dificultad, “la desconsoladora vacilación” con la que los jóvenes de los últimos años de la secundaria toman las actividades basadas en “métodos modernos fundados en la investigación personal” donde se les pide la elaboración de un “juicio propio”: “Niños y jóvenes se sienten literalmente perdidos”. Nelson ponía al individuo en el centro del proceso pedagógico pues el objetivo de formar hombres “intelectual y moralmente emancipados” era fundamental para el funcionamiento de la democracia.

Frente a esta situación, caracterizada por una enseñanza de la literatura “memorística y libresca” Nelson propone un método que fundamentalmente tienda al análisis de las obras para de allí llegar a las reglas que son los contenidos de los estudios de preceptiva. Entonces, el “método más lógico de aprendizaje de la literatura”, sostiene, comienza con la lectura de “una obra literaria completa”, a la que le sigue su análisis “examinando su asunto, desarrollo de éste, personajes, estilo, formas literarias empleadas”, en tercer lugar, cuando sea posible “comparación con otras obras ya leídas” y, por último, “trabajos personales de estilo”.

Sin embargo, este esquema sencillo no agota la propuesta de Nelson. El inspector se detiene en dos aspectos fundamentales y que resultan innovadores frente a la enseñanza habitual que él había criticado. Por una parte, en relación con la lectura, Nelson va a proponer el método de los cuestionarios a los que el alumno podrá contestar por escrito y, en algunos casos, exponer oralmente en la clase, sobre la base de las respuestas escritas.

Ya en 1913, desde la Inspección de Enseñanza Secundaria y Especial, Nelson había publicado un folleto, sin firma, en el que proponía “Modelos de cuestionarios” (15). Allí se define “Cuestionario” como “el instrumento impreso que sirve para la aplicación del método inductivo a la enseñanza”. Según Nelson devolverá el protagonismo al alumno pues el

cuestionario le ofrece la posibilidad de hacer, razonar y observar por sí mismo. De esta manera, y con la asistencia constante del profesor, será posible “graduar el trabajo” en relación con “la capacidad mental de cada uno de los alumnos”. Asimismo los cuestionarios permitirán organizar una dinámica en el aula según la cual el tiempo de exposición del profesor se reduce “a algunos minutos para compenetrar a los alumnos de los propósitos que tiene en vista el ejercicio que van a realizar”.

En literatura, el método de los cuestionarios propone, “mediante la hábil dirección del profesor”, la realización de debates e intercambio de opiniones. Los alumnos leerán la obra literaria indicada y, en sus casas, procederán a completar por escrito el cuestionario. Durante varias clases se realiza la lectura en voz alta de los trabajos y se lleva adelante la discusión. Nelson asocia este tipo de tarea al trabajo de la crítica literaria, como forma de legitimar su propuesta:

Se discuten las diversas conclusiones que pueden haber sacado los niños y mediante la hábil dirección del profesor se llega al juicio más acertado o se deja constancia de las diversas opiniones que una misma obra suscita. ¿No es esta la función de la crítica literaria?

Con posterioridad a este trabajo de escritura crítica se propondrá la comparación entre obras ya analizadas de un mismo género y de su análisis surgirán “formas, figuras y expresiones felices” que podrán ser utilizadas en sus trabajos de escritura literaria.

Por ejemplo, Nelson propone el “Análisis literario” de “Falucho y el sorteo de Matucana” de Bartolomé Mitre. Incluye entonces un cuestionario para el “estudio de la forma narrativa de asunto histórico” que se desarrolla de esta manera:

Asunto. Indique cuántos asuntos, en cierto modo distintos comprende este artículo y qué relación guardan entre sí. Compare con lo que ocurre con las obras antes analizadas. ¿Qué extensión se concede a cada asunto y grado relativo de importancia tienen? (...).

Personaje.- ¿Hay un protagonista? ¿En cuantos grupos separaría los personajes? ¿cuáles se destacan en uno y otro grupo? ¿Por qué? (...) ¿Cuál es el primer rasgo que pinta a Prudan y Millán? ¿Cuál es el arranque de Falucho que mejor lo da a conocer? ¿A qué tiene que limitarse forzosamente el autor al pintar caracteres históricos? ¿Cabe la observación por parte del historiador? ¿Por qué? ¿De qué medio ha debido valerse para llegar a comprender los caracteres y poder así presentarlos con verdad? ¿De cuál se sirve para darlos a conocer? Compare con lo que ocurre en la novela y diga, teniendo en cuenta la índole de ambas obras, si es lógico proceder así en una y en otra.

Fondo.- ¿De dónde ha tomado el autor los hechos que narra? ¿En qué pasajes lo hace saber al lector y en qué forma hace mención de las fuentes en que ha bebido? ¿Qué grado de originalidad resulta posible? ¿En qué proporción ha podido intervenir la imaginación del escritor? ¿Idem el buen gusto en la selección del material, y el criterio? ¿Cuál de estos dos escritores, el historiador y el novelista, demuestra con más calor su interés por los personajes y acontecimientos que pinta? ¿es esto lógico? (...) ¿De qué medios se sirve el autor para despertar el interés ya que no está en sus manos inventar episodios?

Forma. - Indique cuál de las formas literarias predomina. Señale los pasajes en que haya diálogos y diga qué efectos producen en el conjunto de la obra. ¿Qué fuerza tienen los discursos puestos en boca de Aldana, Vivero y Millán? Diga, ¿en qué proporción están las descripciones y si son siempre oportunas?

Observe cuál es la forma usada en la primera mitad del capítulo I y diga qué se ha propuesto el autor al emplearla. Señale los pasajes que contengan reflexiones del autor y note su número con respecto al de las narraciones. ¿Qué orden se ha seguido en la narración de los hechos? ¿Es lógico que haya sido así? ¿Cómo se insertan los

antecedentes necesarios a la mejor comprensión? Indique algunos pasajes que contengan digresiones de ese género.

La guía se completa con un ítem sobre “trabajos personales de estilo”.

Como se ve la propuesta excede la consideración de aspectos argumentales remitiéndose de manera muy minuciosa a cuestiones vinculadas con la tarea del escritor en relación específica con el trabajo con el género histórico. También se proponen análisis a nivel del discurso donde se ponen en juego categorías complejas. Los ítems convencionales de la preceptiva son tratados a través de los cuestionarios de una manera que será poco habitual pues no se limita a la enumeración de asuntos, personajes, etc. sino que propone la puesta en juego de la perspectiva y del juicio del alumno en relación con aspectos de la producción del texto.

Nelson aclara que esta propuesta -y esto se comprueba en el conjunto de los cuestionarios presentados- permite cumplir con el Programa de literatura Preceptiva oficial. “y aún mejor que con el antiguo sistema”. Los temas del programa “se traerán al tapete” cuando los textos que se están leyendo así lo pidan. En este sentido, y teniendo en cuenta asimismo que Nelson no modifica el canon de lecturas escolar, podemos sostener que su preocupación no son los contenidos sino el método. Le interesa ofrecer elementos que modifiquen la situación crítica que había planteado en su diagnóstico y encontrar cierta racionalidad para el trabajo del profesor.

En relación con la cuestión del canon, Nelson propone un tipo de criterio que habrá de tener una importante incidencia en muchas propuestas posteriores que es lo que él postula como la necesidad de atender a “las aficiones del adolescente” como un eficiente incentivo para la lectura. De acuerdo con esto enuncia criterios de adecuación, sin duda, originales para este momento de la historia de la enseñanza, para la selección de obras españolas o americanas: a) Estar escritos en lengua relativamente moderna; b) Inspirarse en asuntos que interesen en cierto modo al joven; c) Pertenecer a los más grandes ingenios de la raza y constituir obras cuyo renombre ha sobrevivido a la época de su producción. Si bien es necesario notar cierta vaguedad que ofrecen términos como “interés del adolescente” la inclusión de estas consideraciones

marcan una fuerte tendencia democratizadora en la relación al acceso de los sujetos adolescentes a los textos literarios en la escuela. La consideración de esta variable en el trabajo de selección de textos ratifica el carácter alternativo de la propuesta de Nelson pues está postulando un sujeto pedagógico diferente del hegemónico y desde él está planteando otra relación con el conocimiento no restringida a la lógica del saber académico.

Para completar el trabajo con la literatura, Nelson propone la realización de ejercicios de composición por géneros, retomando, en algunos casos, el género de alguna de las obras analizadas. La secuencia didáctica sería entonces del tipo lectura-análisis-escritura. Los trabajos de escritura exceden la simple formulación temática —que, como vimos, era posible observar en las investigaciones contemporáneas de Víctor Mercante sobre la afectividad en la composición— sino que desde una perspectiva similar a la adoptada en los cuestionarios de lectura, se proponen ejercicios de sustitución del tipo:

Construir sentencias, empleando separadamente las expresiones en bastardilla del trozo siguiente:

Hay una cosa en mi patria que nunca me canso de contemplar; no es la seiba de hojas infinitas que se levanta en la llanura; ni la caña brava que mece sus penachos con la brisa, ni los naranjos cargados de azahares, ni nuestro sol, ni nuestra luna, ni nuestro cielo tan azul y tan hermoso, ni el hirviente mar que ruge en nuestras playas (...)

También, se proponen ejercicios de imitación de estilo, que funcionan como restos de la antigua enseñanza retórica que precisamente trabajaba sobre la imitación de modelos literarios:

Imitar la composición que sigue, aplicándola a los asuntos que se indican.

¡Qué admirable fábrica es la del hombre! ¡Qué notable su razón! ¡Qué infinitas sus facultades! ¡Qué expresivo en sus formas y movimiento! ¡Qué semejante a un ángel en sus acciones! Y en su espíritu, ¡qué semejante a un dios! Él es, sin duda, lo más hermoso de la tierra, el más perfecto de todos los animales.

Aplicar el modelo anterior a la descripción literaria de: "La madre", "La imprenta", "El agua", etc., etc.

Otras consignas trabajan con el género de la descripción. En algunos casos se trata de la descripción de objetos sencillos o de situaciones cotidianas sobre los que se pide una mirada nueva, detallada, que es la que exige la descripción. De alguna manera se estaría proponiendo trabajar con cierto procedimiento propio de la literatura, caracterizado por los formalistas rusos como *ostranenie*, es decir, extrañamiento de la percepción. Se pide entonces:

1. Describa una moneda de diez centavos
2. Describa los movimientos que hace una persona buscando un objeto en los cajones de un escritorio.
3. Describa las expresiones y movimientos de una persona que recibe una carta desagradable.

Si como dice Shklovski, nuestra percepción habitual de los objetos cotidianos comienza a producirse por un mero reconocimiento, es decir, sabemos que cierto objeto está delante nuestro pero no podemos decir nada sobre él, estas consignas –tal como Shklovski concibe al arte– buscan "la liberación del objeto del automatismo perceptivo". El teórico ruso ejemplifica con Tolstoi cuyo "procedimiento de singularización" consiste en no llamar al objeto por su nombre sino en "describirlo como si se lo viera por primera vez".(16)

Otro recurso habitual es el uso de una lámina a partir de la cual se realizará la descripción. No se trata de dejar la tarea librada a la natural percepción del alumno, sino que en este caso también se propondrá un cuestionario orientador de la observación:

4. He aquí un modelo para la composición a que puede dar tema la observación de una lámina. En este caso se trata del conocido cuadro "El Kabila", para el que se preparó el cuestionario siguiente, que los alumnos debían contestar, teniendo la lámina a la vista:

Observe el paisaje y descríballo someramente, indicando cuál es su carácter dominante.

(...)

Describa el caballo, su color, crines, alzada y gallardía, ¿a qué raza le parece que pertenece?

Diga qué mira el caballo y qué sentimientos parece despertar en él esa vista. ¿Retrocede ante el peligro?

Observe la contracción de sus patas y diga qué causa la motiva. Describa cómo avanza, indicando la cualidad del bruto que se ha querido poner de manifiesto con ese detalle.

Describa el jinete (...)

Describa la posición del cuerpo sobre el caballo; diga cómo lleva las riendas y en qué emplea su mano izquierda. Por la actividad de su cuerpo y la manera de manejar las riendas, ¿qué parece infundir el caballo? Describa la expresión del rostro.

Diga si a su juicio preocupan al jinete los peligros del camino y teniendo en cuenta la raza a que pertenece, diga si está bien caracterizada en ese detalle.

¿Hacia dónde mira el jinete? Por su actitud toda y por el sitio escogido para situarse, ¿cree usted que le importa ser o no ser visto? ¿Cuál es, a su juicio, la empresa en que está empeñado?

Tomando conocimiento del cuadro a describir sabemos que se trata de un jinete beduino: interesa remarcar la deliberada elección de un referente exótico como excusa eficiente para el trabajo imaginativo que requiere a su vez, cierto trabajo de investigación -tal como lo formulaba Nelson- para poder dar respuesta a algunos de los interrogantes solicitados.

Otro tipo de cuestionario sugerido en el *Plan de Reformas* de Nelson apunta al trabajo de descripción de un paisaje a partir de su observación directa:

Sitúese el alumno en el recodo del arroyo X, bajo los sauces que se encuentran en la margen izquierda. Describa el paisaje que tiene por centro la lejana estación de ferrocarril.

Comience describiendo la masa dominante (¿el césped, el curso del agua o el arenal de la izquierda?) Si hay sol, describa el efecto de su reflexión en las aguas. Efecto que introduce el paso de las embarcaciones. Observe y describa toda forma de vida en las orillas del arroyo. Describa las actitudes y movimientos del ganado en los potreros; etc., etc.

Asimismo sugiere Nelson que este tipo de cuestionario servirá para la "interpretación" de una audición musical, de una pieza dramática, de una vista cinematográfica, de una novela, etc. Como se ve, la tarea de escritura se amplía y establece vinculaciones con otros saberes, con otras prácticas estéticas y con posibles experiencias personales.

Lectura directa de los textos, escritura a partir de ellos son las dos certezas metodológicas que la propuesta de los "Cuestionarios" está garantizando. Nelson incorpora en su "Plan de reformas" esta innovación a la que describe como "un método lógico y racional de enseñar literatura" que "no ofrece dificultades mayores" y que ya ha demostrado "una serie de resultados satisfactorios". Con su propuesta Nelson se complace en mostrar en forma concreta, a partir de una propuesta didáctica, que es posible llevar adelante un tipo de enseñanza práctica y experimental.

Dos prácticas alternativas en la enseñanza de la literatura: Emilio Alonso Criado y José Fernández Coria

Seguramente influidos por el conocimiento del *Plan de Reformas* del Inspector Ernesto Nelson, pero también por cierto clima de debate reinante que se venía registrando desde las últimas décadas en el campo de la enseñanza de la literatura, los ya mencionados profesores Emilio Alonso Criado y José Fernández Coria llevaron adelante durante los últimos años de la década

del '10 unos dictados de cursos de Literatura en sus respectivos colegios de Buenos Aires y Chivilcoy que merecieron -de parte de sus propios autores y de los editores responsables- su relato en forma de libro.

Rara avis, dentro del género de relato de experiencia, *Del aula* de Emilio Alonso Criado de 1919 y *La enseñanza de la literatura* de José Fernández Coria de 1918 (17) se constituyen en dos interesantes antecedentes de los escasos libros para la lectura del profesor de literatura que se han escrito a lo largo de este siglo en la Argentina. El relato autobiográfico permite un acercamiento, a través del registro testimonial, a una experiencia concreta de enseñanza y genera las condiciones para la autopresentación de un yo en la práctica que deja entrever, de alguna manera, el particular ambiente íntimo propiciado de unas clases de literatura distantes varias décadas en el tiempo. Esto último nos permite entonces obtener una información significativa sobre aspectos de la práctica que van más allá de los programas, las circulares oficiales, los libros de texto e incluso, de las expectativas posibles que las características de la formación docente de algunos agentes hubiera generado.

En esta presentación de sí mismo se produce, como veremos, la puesta en juego de un perfil docente marcadamente innovador que es conciente de las operaciones que lleva adelante y que las ratifica con el argumento más sólido que es el relato exitoso de su práctica ya llevada a cabo. Se ratifica en este sentido el gesto explicitado, aunque como vimos no cumplido por Alfredo Ferreira, de no prescribir en esta materia sino de “enseñar con el ejemplo” y en este sentido “un ensayo didáctico” (así llamaba al género Ferreira) responde a la macropropuesta: “Así he hecho, otro puede hacerlo mejor”, es decir: “sugerirle (al profesor) prácticas que puede realizar con mayor fortuna”.(18)

En general se trata de propuestas individuales que, en realidad, dan cuenta de tendencias muy amplias, en las que la cuestión del método plantea zonas de tensión entre las distintas experiencias e, incluso, como veremos, hacia el interior de las mismas propuestas. Sin duda, el testimonio de estas prácticas está poniendo en evidencia las tensiones específicas derivadas del momento de vacilación, controversia y disputa por la legitimidad en el que estas se desarrollan.

Los libros de Alonso Criado y de Fernández Coria no se limitan, como se podría pensar a partir de sus títulos, a dar cuenta de una metodología probada o del relato acríptico de una

experiencia exitosa. Por el contrario, ambos textos contextualizan de manera precisa sus prácticas en los escenarios particulares de su desarrollo, tanto escolares como extraescolares, a la vez que dan una caracterización de los sujetos intervinientes y ubican sus propuestas en el marco más general del conjunto de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias de la Argentina de ese momento.

Sujetos diversos

En primer término podemos observar que ambos profesores parten de aceptar la complejidad de la práctica educativa en tanto son capaces de postular la presencia de un sujeto diverso, no homogéneo, como protagonista de la experiencia de aprendizaje. Se trata de un sujeto social complejo, atravesado por las variables étnicas, de procedencia social, influido por experiencias culturales diferenciadas, a la vez que de un sujeto psicológico particular, pues ambos profesores explicitan consideraciones especiales en relación con la adolescencia lo que incide significativamente, como veremos más abajo, tanto en las condiciones de apropiación del conocimiento literario como en las relaciones interpersonales que profesores y alumnos establecen.

Ambos profesores coinciden en el reconocimiento de una diversidad étnica. En José Fernández Coria esta característica determina cuál ha de ser la función que cumplirá la escuela: “La enseñanza de la historia (...) debe ser muy otra por sus finalidades y métodos (...) (en) un país como el nuestro donde todo lo que nos rodea es ajeno cuando no hostil a la patria: el cuadro del héroe europeo que cuelga en las paredes de la casa paterna; el rótulo de extranjero que distingue los productos del comercio y la industria como un pregón de excelencia; las manifestaciones públicas de las colonias italiana, francesa y española, más entusiastas, vistosas y concurridas en algunos puntos del país” (...). En Alonso Criado esta caracterización no suscita una preocupación en relación con la cuestión de la nacionalidad. Al ocuparse del problema de la selección de temas para la enseñanza de la redacción, advierte sobre la inconveniencia de seleccionar temas de índole religiosa dada la diversidad étnica de los alumnos: “Como dato interesante, a este respecto,

y que refleja directamente una consecuencia natural de nuestro cosmopolitismo, observé que en una sola de las divisiones, y sobre un total de 43 alumnos, habían (sic) católicos, protestantes, ortodoxos y judíos”. Sin alarmas, y tomando una posición distanciada en relación con las tendencias dominantes en los ámbitos educativos de la época Alonso Criado señala, meramente, el hecho de que “no necesitamos salir de Buenos Aires para darnos cuenta de la causa que más influencia ha tenido en las modificaciones de nuestro idioma nacional (es) la inmigración”; sostiene más específicamente que “La vecindad de naciones en las cuales, con excepción de Brazil (sic), el idioma oficial es el castellano, lo vasto del territorio nacional y el gran incremento de la inmigración han tenido y tienen una influencia positiva sobre la lengua que hablamos”.

Insistiendo en la idea de diversidad de sujetos en el ámbito escolar, pero desde otra perspectiva, Fernández Coria sostiene, citando a Taine, que los fines de la educación en los diferentes establecimientos varían, de acuerdo con “la temperatura moral” del lugar donde estos desarrollan sus actividades. Refiriéndose a la enseñanza de la literatura, considera “que no puede ser idéntica en la Capital Federal y en una ciudad de provincia” pues “los alumnos que concurren a las escuelas de Buenos Aires, cuando llegan a estudiar la asignatura que me ocupa, llevan ya un bagaje de cultura literaria adquirida, cuando no en libros fundamentales, en diarios y revistas; en las conferencias públicas tan frecuentes como de fácil acceso; en los torneos oratorios a que dan lugar las propagandas políticas en épocas de lucha electoral; en la novela y la antología que se adquieren en compra a bajo precio o se consiguen prestadas o se leen en la biblioteca”. En el otro extremo, su propia experiencia en la Escuela Normal de Chivilcoy lo lleva a sostener un gesto expulsivo respecto del alumnado “del sexo femenino y todos provenientes de hogares humildes”. Atravesado por los principios del determinismo, postula las dificultades “de muchos jóvenes de una mentalidad inferior, desquiciada por el trabajo excesivo a que obligan los planes de estudio” y que se explica “por factores de ambiente y de raza”. Así, “el tipo medio del alumno de tal provincia es pesado, lento en la elaboración de ideas, y despierto y listo el de tal otra región”. Lo que en un principio parecía ser una vacilación pues Fernández Coria atribuía “a la falta de unidad de miras de los catedráticos, muchos de los cuales suponen que más fructífera y apreciada por sus superiores será su obra, cuantos más numerosos sean los deberes que impongan a la clase”, la situación de fracaso de esos alumnos de la escuela normal de provincia, se convierte en unas líneas

más abajo en un alegato expulsivo: “la escuela no se desprende de los estudiantes que cuando llegan a los primeros años dan pruebas de no estar en condiciones, por su falta de inteligencia, para seguir y terminar la carrera”. La inteligencia, un valor dado o determinado socialmente, no es una facultad en construcción desde el ámbito de la escuela cuya función es únicamente la de realizar una selección de quiénes serán los alumnos que permanecerán en su interior.

Por su parte, la experiencia de Alonso Criado se ha limitado a la enseñanza en el Colegio Nacional “Nicolás Avellaneda” lo que le impide, por un lado, reconocer un sujeto escolar más heterogéneo y por otra le permite plantear cierto tipo de problemas en torno a la práctica que no reconocemos, por ejemplo, en un trabajo contemporáneo, de 1917, también llamado “La enseñanza de la literatura” del profesor Arturo Giménez Pastor del Colegio Nacional Central, quien se detiene exclusivamente en aspectos referidos a los contenidos de la disciplina (19).

Entre la coerción y el goce estético

Otro sentido posible para pensar la cuestión del sujeto en la enseñanza de la literatura a partir de las experiencias de los profesores Alonso Criado y Fernández Coria se refiere al establecimiento de las relaciones profesor-alumno, teniendo en cuenta cómo éstas pueden convertirse, según su carácter más o menos democratizador, en facilitadoras para el acceso a los bienes culturales, como fin último del vínculo pedagógico.

En el caso de Emilio Alonso Criado, en las distintas conferencias que ha dictado y que presenta en su libro de 1919, muestra los diferentes grados de acercamiento y distancia en la relación que establece con sus alumnos. En los comienzos del curso de 1916 se dirige a sus interlocutores con un: “Señores estudiantes”. A fin de año, en la clausura del mismo curso, dirá: “Hoy, al clausurar con esta clase, las tareas del año, puedo jactarme de ser más expresivo y decir sencillamente, para comenzar como entonces una conversación y no un discurso: ¡Estimados discípulos y amigos!”. Por último, propone una redefinición del vínculo a partir de “la satisfacción de ser el primero en saludarlos bachilleres”. Desde este momento, dice el profesor Alonso Criado, “Hablabamos con la confianza que importan aquellos títulos, cambiando, para ser

consecuente, el dogmatismo docente por el consejo amistoso”. Alonso Criado reflexiona sobre la relación que establece con sus alumnos y propone la familiaridad como una posibilidad alternativa que, según su experiencia, beneficiaría el proceso de enseñanza-aprendizaje mismo.

Otra intervención interesante es la que realiza el 21 de septiembre de 1917 en ocasión de la típica celebración escolar del “Día del Estudiante”, en la que Alonso Criado es elegido por sus alumnos para dar un discurso de Apertura. En la introducción, el profesor recurre al tópico de la falsa modestia a la vez que da cuenta de su carácter de profesor elegido”:

Estas fiestas de homenaje a la Primavera serían bien prolongadas por aquellos que entienden de poesía y saben hablar en verso; (...)

Sin embargo, estudiantes amigos, habéis dispuesto, con amable inexperiencia, que la palabra inicial estuviera a cargo de un prosaico prosista, y yo con espíritu sinceramente democrático, al par que con profundo sentimiento de gratitud, he acatado el honroso mandato de la multitud juvenil.

El texto leído por Alonso Criado consiste en una serie de citas de textos (con sus glosas) de poetas malogrados en la juventud (“una evocación de los que llenos de ilusiones murieron cantando en plena vida”). Entre los citados, todos poetas argentinos, se encuentran Esteban de Luca, Juan Crisóstomo Lafinur, Adolfo Mitre, Juan Lussich, Florencio Balcarce, Domingo Martinto, Evaristo Carriego (que “nos presenta en lenguaje sencillo la crónica del barrio”) y Carlos Ortíz (“cuyo gesto bondadoso y cautivador paralizó con alevosía traicionera bala”). El texto de las glosas que reiteradamente se refiere al tópico de la “juventud gozosa” muestra el intento de Alonso Criado por establecer un acercamiento a sus alumnos.

Por último, otro de los hechos que indicaría cuál es el tipo de relación que busca construir Alonso Criado en su práctica docente es su asidua colaboración en “VIDA ESTUDIOSA”, “simpático órgano de publicidad de los alumnos del Colegio Nacional Nicolás Avellaneda”. El

profesor ejercita la palabra escrita, cuestiona el habitual predominio de la oralidad que supone la práctica docente y establece un lugar de intervención en los espacios estudiantiles de publicación.

De manera recíproca, es interesante revisar los textos que escriben los alumnos de Alonso Criado y que recopila en la segunda parte de su libro ("Este es el resultado de mi enseñanza"). Se trata de un conjunto de escritos de carácter ficcional y no ficcional que son producto de las diferentes consignas de producción propuestas por el profesor.

Específicamente en el caso de los textos no ficcionales, se trata de monografías biográficas sobre textos, críticas teatrales, entrevistas, en las que interesa observar el tipo de contacto que establecen con el profesor. En algunos de ellos se presenta una introducción humorística que busca atenuar las sanciones intelectuales que pudiera ejercer el profesor al leer el trabajo en cuestión. De esta forma, por ejemplo, el alumno Armando Zavala Sáenz, autor del trabajo "Ángel Estrada (hijo)", lo encabeza con un epígrafe que emula el soneto de Lope de Vega referido a la composición de un soneto: "Una monografía me manda a hacer el profesor... ¡Yo os aseguro que en mi vida me he visto en tal aprieto!". En la escritura del trabajo, Zavala Sáenz recurre a una serie de analogías para problematizar la literatura nacional: "Pero ¿se quiere decir con esto que al gran salón de la belleza literaria argentina le falten regios cortinajes que lo adornen, galanas flores que lo perfumen, esplendorosos candelabros que lo iluminen? (...) Nada diremos de esos deslumbrantes adornos del siglo pasado; conócese bien que ellos iluminaron la senda de la organización nacional en medio de luchas extranjeras e intestinas, de ostracismos voluntarios o impuestos, sin que por ello dejaran de ser bellos".

Otro caso es el del alumno Ricardo Crespi que introduce su monografía con una invocación tomada del Martín Fierro: "Vengan santos milagrosos/ Vengan todos en mi ayuda". Y a continuación explica: "¿Tengo o no razón, al invocarlos yo, estudiante apenas egresado del Colegio Nacional? (...) desde que soy el último en hacer el trabajo encomendado a algunos de mis compañeros, ya que ellos lo hicieron, voy yo también a ensayar ¡una crítica! Según la irónica expresión de nuestro distinguido profesor de la materia D. Emilio Alonso Criado, sobre "La Maestra Normal" y si lo hago, bien sabido sea, que es patrocinado por las provechosas enseñanzas de mi estimado profesor de Literatura".

Por su parte, durante el curso de 1917, el alumno Juan Carlos Bovio escribe su redacción "Recuerdos e impresiones" en la que realiza una evaluación de su experiencia de escolarización. En el final de su texto introduce una nota aclaratoria en la que dice: "La presente composición la he escrito directamente, sin corregirla ni arreglarla literariamente, debido más que a la falta de tiempo, a mi natural tendencia a la ociosidad. La ausencia de otros capítulos tiene la misma causa. Pido mil perdones por no haber cumplido exactamente. J.C.B."

Desde el interaccionismo aplicado a educación (20), uno de sus primeros investigadores, Willard Waller se ocupó de los conflictos en las relaciones entre profesor y alumno. Waller habla de "formality" (formalidad, etiqueta) para referirse a los modos en que es posible evitar el contacto entre las personalidades del profesor y del alumno y, por lo tanto, evitar también las fricciones originadas en el conflicto de deseos e intereses que se plantea entre ambas partes. Si en la relación de dominación-subordinación que se construye en el interior de la institución escolar, el establecimiento de normas explícitas de disciplina, la aplicación de castigos, las relaciones distanciadas, etc., contribuyen a su mantenimiento, en su práctica particular el profesor Emilio Alonso Criado propone otro tipo de pacto.

Tanto sus acercamientos a través de interpelaciones directas al sujeto colectivo "la juventud", su preocupación por los modos de dirigirse y la variación de éstos de acuerdo con las circunstancias, su participación en actividades estudiantiles, así como, de parte de sus alumnos, la enunciación irónica, la recurrencia al humor y el establecimiento de vínculos de máxima confianza de parte de los estudiantes, configuran un tipo de relación que cuestiona el esquema distanciado de dominación-subordinación (21). De esta manera se construye un vínculo democratizador que, más allá de lo específicamente referido a las relaciones interpersonales, pero como efecto posible de ello, resulta facilitador para el acceso de los alumnos a las prácticas culturales a las que la escuela pretende acercarlos.

También el profesor José Fernández Coria instrumenta diferentes estrategias para vencer lo que él diagnostica como "las dificultades que se oponen al fomento de la afición a la lectura". El profesor otorga un peso fundamental a la influencia de la familia, específicamente a su "falta de gusto artístico" como uno de los obstáculos para la tarea que debe cumplir la escuela en la educación literaria. Fernández Coria plantea, al igual que Alonso Criado, la necesidad de

establecer una negociación entre libertad y coerción en la enseñanza literaria y, específicamente, en la iniciación a la lectura. Luego de reconocer con gran satisfacción" (...) "alguna influencia en el ánimo de mis alumnos", el profesor plantea algunos aspectos problemáticos en relación con la lectura.

Fernández Coria ha comprobado la necesidad de imponer antes que meramente aconsejar "la lectura de un libro o de un trozo selecto" como única estrategia para que sus alumnos lean. Sin embargo, más allá de este principio general, ha observado la eficacia de lo que llama la "sugestión indirecta" como posibilidad de una lectura no impuesta. A partir de dos experiencias puntuales, Fernández Coria descubre una lógica particular gracias a la cual sus alumnos se interesan por los textos.

Cuenta Fernández Coria que en cierta oportunidad comentó Werther, la novela de Goethe explicando "cuáles son sus más señaladas excelencias considerada exclusivamente desde el punto de vista literario". Sin embargo, conciente de cuál era el grupo al que se estaba dirigiendo, el profesor desaconsejó su lectura:

Es una obra malsana para los jóvenes, deja en el fondo del alma un sedimento de amargura, y, aplicando palabras de Flaubert (...) puede decirse de esta novela que es como una araña que se sube al corazón y teje en él la tela de una tristeza infinita. No la leáis, pues, continué; no la leáis hasta que con los años adquiera completa sazón vuestra personalidad.

Sin embargo, el bien intencionado consejo desencadena un efecto contrario al esperado; lo que comprueba Fernández Coria al pasar horas más tarde por la principal librería de Chivilcoy. Interpela el librero al profesor:

-¿Ha señalado usted a sus alumnos de cuarto año la novela Werther como libro de texto?

-No, por cierto, respóndile.

-Le preguntaba porque todos ellos –dijo el librero– han venido a comprarla, y como no la tengo me han pedido que la encargue a Buenos Aires.

En este intercambio verbal se cristalizan y entran en tensión la diversidad de intereses de los sujetos que participan en una consideración amplia de la práctica de enseñanza literaria. Por una parte, las tensiones del propio profesor que no puede evitar referirse al texto de Goethe en el marco de su clase sobre el tema “Novela” pero que debe desaconsejar su lectura por parte del grupo de adolescentes. En segundo término los intereses del librero “que como tal se preocupaba de las obras que los alumnos de la Escuela Normal tenían obligación de consultar” y que efectivamente encarga los libros a Buenos Aires; y por último los intereses de los propios alumnos generados en la postura de resistencia frente al discurso escolar, lo cual es rápidamente comprendido por el profesor:

“¡Torpe de mí! Al prohibir indirectamente la lectura de un libro lo había encarecido a los ojos de mis alumnos recomendándolo como un tesoro de ocultos encantos”.

Dando lugar, entonces, al principio práctico de que aquello que se presente como prohibido será recibido con mayor interés por parte de los alumnos, Fernández Coria da cuenta de otra situación análoga a la narrada antes:

En distintas oportunidades he podido comprobar que muchos jóvenes prefieren las lecturas sobre las cuales el profesor hace algunos reparos. A cierto muchacho medio cimarrón, alumno de cuarto año, impermeable a toda emoción estética, y a quien

nunca había podido hacer leer una obra completa, le ordené que preparara la lectura de un capítulo de Don Quijote. Díjele que dejaba a su arbitrio la elección del capítulo de la obra inmortal; pero recomendé que se cuidara de no elegir un trozo que pudiera ofender los oídos de su casto auditorio, pues Don Quijote tiene algunas páginas en que abundan los términos gruesos. Pues bien: mi distinguido alumno se leyó todo el Don Quijote, en busca, precisamente, de esos bien sazonados términos. Se entretuvo con el libro de Cervantes en lo que suelen hacer los niños cuando se encuentran solos frente a un diccionario: buscar las malas palabras.

El uso de la ironía (“mi distinguido alumno”), la adjetivación humorística (“cimarrón”; “bien sazonados”) y la percepción de cierto sentido de lo transgresor en las preferencias de los adolescentes están proponiendo un tipo de vínculo, tal como lo habíamos observado en el caso de Alonso Criado, no distanciado, de máxima cercanía, donde es visible la simpatía del profesor por sus alumnos. Se trata de un gesto abiertamente democratizador que busca captar el interés de los alumnos por determinados objetos culturales.

Sin embargo, Fernández Coria –y llegando al punto de máxima tensión- desestima la probada coartada pedagógica pues la considera reñida con la ética profesional.

La cultura como contexto y pasaje

Ya sea Emilio Alonso Criado formando bachilleres en Buenos Aires como José Fernández Coria formando maestros en la Escuela Normal de Chivilcoy, ambos profesores realizan operaciones de contextualización de sus prácticas en las que se problematiza la noción de cultura, entendiendo,

en un caso, la cultura como un contexto determinante de las prácticas educativas y, en el otro caso, como una finalidad ulterior del desempeño de los alumnos.

En el caso de José Fernández Coria existe a lo largo de todo su texto una explícita preocupación sobre cuál será la situación cultural del contexto en el que se desarrollan sus prácticas educativas. Esta situación influirá en los sujetos que llegan a la escuela y determinará las prácticas culturales posibles en el interior del aula.

Si la escuela se constituye como un espacio institucional en el que se desarrollarán prácticas de lectura específicas y regidas por finalidades propias, estas actividades no se hallan divorciadas de las prácticas de lectura que se desarrollan fuera del ámbito escolar. José Fernández Coria concibe la práctica de lectura escolar como una práctica que no se da de manera aislada sino en el contexto mayor de la lectura como práctica social. Con esta convicción, esbozará en su libro una sociología empírica de la lectura, menos sistemática que atractiva, que funcionará como horizonte necesario para un mejor conocimiento y práctica de la lectura escolar.

En el primer capítulo de su trabajo Fernández Coria se detiene a cotejar experiencias de lectura escolares y extraescolares. Su diagnóstico es, en algún sentido, preocupante. Durante una clase el profesor ha interrogado a sus alumnos sobre aspectos de la preceptiva literaria en relación con el tema de la "poesía dramática", sobre los que han respondido satisfactoriamente. Acto seguido el profesor desea saber cuáles son las obras teatrales que los alumnos han leído o visto representar y para su alarma comprueba que ninguno de sus alumnos había leído un texto dramático o asistido a un espectáculo teatral. Igual situación pudo comprobar al tratar el tema "novela". El comentario de Fernández Coria es significativo: "De donde se deduce que la modistilla de las grandes urbes, suscripta a la revista de modas, lectora asidua de romances folletinescos, que se sabe de memoria los madrigales de los poetas en boga, tiene más letras que la señorita que está en vísperas de recibir su título de maestra normal".

Si por una lado el testimonio de Fernández Coria agrega un elemento anecdótico más en relación con la existencia de una masa de lectores en torno a un tipo de circuito de literatura, por afuera del de la literatura escolarizada y académica (22), por otro lado muestra el acento que pone el profesor en la cuestión de la lectura en la escuela y el establecimiento de dos circuitos autónomos y, postulados como antagónicos desde ella donde no cabe, por ejemplo, la sospecha

de que esas mismas estudiantes para maestra normal pudieran ser consumidoras asiduas de materiales de este circuito extracurricular.

Conciente del problema, Fernández Coria da algunos consejos respecto a la iniciación literaria, contradiciendo las tendencias que imponía el desarrollo del programa de historia de la literatura: "no empezar por los clásicos de nuestra lengua, imposibles de ser comprendidos, sentidos y gustados sin el paladar hecho a tan ricos manjares".

Sugiere, en algún sentido, desatender algunas orientaciones que pudieran provenir del hogar de los estudiantes "que no pocas veces es uno de los más grandes enemigos de la escuela". "Muchos padres -continúa- creen (...) que las novelas (...) abren a los jóvenes horizontes que deben estarles vedados".

En el Capítulo II, Fernández Coria se encarga de rebatir las objeciones posibles que podrían ir dirigidas a la enseñanza de la literatura. Imagina Fernández Coria objeciones de parte de aquellos que sostienen que "lo más importante hoy por hoy" es la formación manual. Para ellos la "afición a la poesía", es decir, a la literatura es una "influencia malsana" ya que "con urgencia" el país necesita "una educación reactiva" que contribuya a independizarnos del capital, del brazo y del técnico extranjeros. En las objeciones imaginadas por Fernández Coria, el arte como "contemplación extática" será reemplazado por "los viriles ejercicios en la palestra".

Continúa precisando que son dos los peligros, según estas objeciones, que podría acarrear la lectura excesiva de libros. Sostiene Fernández Coria que se pueden "formar dos tipos igualmente odiosos: la mujer romántica y el literatoide". Sobre la "mujer romántica", Fernández Coria explica que se trata tanto de "niñas de quince años" como de "severas matronas de cincuenta" que a causa de la lectura terminan siendo incapaces "de percibir la línea que separa el mundo ficticio del real", que viven en un "perpetuo devaneo" soñando "cuajar" en Margarita Gautier o en Madame Bovary. Por su parte, el "literatoide" -tipo abundante en nuestra sociedad, opina Fernández Coria- posee una cultura literaria adquirida en la lectura de antologías, sin disciplina intelectual. Constituye un "elemento negativo de nuestra cultura que infecta el diario, la revista, el teatro, y es factor principalísimo en la perversión del gusto público".

Fernández Coria no desmiente ninguna de estas caracterizaciones pero refuta que ellas sean objeciones a la enseñanza. Por una parte, una "buena" enseñanza puede apartar a las jóvenes

proclives a convertirse en mujeres románticas de la “literatura malsana, corrosiva, vana y tonta” que antes había caracterizado como de lectura de “modistillas”. En el mismo sentido sostiene que el “literatoide” es también producto de una mala educación literaria.

Pero además, y ya ocupándose de un debate de la política educativa de su tiempo, Fernández Coria rechaza la excesiva polarización entre una educación de tipo general, la del bachillerato moderno, donde la literatura se constituye en una materia fundamental frente a una enseñanza práctica orientada hacia el mundo del trabajo. Más bien inclinándose hacia esta última tendencia, postulará, sin dejar de defender su campo, que esa formación no es incompatible con el estudio de la literatura y que, por el contrario, “la poesía no ha de matar los gérmenes de la laboriosidad”. Su importancia excede a la formación secundaria y para reafirmar esto cita a Félix Pecaute en *L'education publique et la vie nationale* donde este autor sostiene que la poesía “le ayuda al niño a nacer a la humanidad”.

Manteniendo entonces una concepción humanista que se podría pensar afin a la que sostenían los defensores de la enseñanza tradicional, Fernández Coria parece ubicarse en una posición intermedia en relación con la polémica sobre la conformación del sistema de enseñanza secundaria. En defensa de su campo específico Fernández Coria sostendrá en definitiva que “la cultura literaria (...) no es incompatible con el fomento de actividades prácticas, ni con el ejercicio de profesiones que exijan conocimientos puramente científicos, ni con la política ni con el comercio ni con la industria”.

Como se ve existe en Fernández Coria una absoluta confianza en el poder de la escuela, en la eficiencia de una “buena enseñanza literaria” y en el efecto perdurable que podría tener en los egresados que no se dedicaran profesionalmente a ella.

Sin embargo, continuando con su planteo sobre las relaciones entre escuela y contexto cultural, Fernández Coria parece abandonar aquel acto de confianza cuando, en el Capítulo IV, postula que “el alumno no llegará mientras esté en la escuela a completar su cultura literaria. No lo conseguiría aunque se doblara o triplicara el número de horas que se dedica” a la asignatura. El resultado de una buena educación literaria sería para Fernández Coria un alumno insatisfecho, deseoso de “trabar nuevas relaciones intelectuales o ampliar los conocimientos adquiridos”.

En última instancia sostendrá que “la educación literaria se adquiere por contagio, como la cultura social” (p.15). “Por contagio más que por inculcación de normas y preceptos”, señala más adelante (p. 157) en una postulación que podría asociarse a lo que Pierre Bourdieu ha conceptualizado como “hábitus”, en su intento de explicar la lógica de las prácticas sociales. El hábitus como conjunto de principios o esquemas generadores y organizadores de prácticas, se diferencia de las “reglas” entendidas como intentos de formulación de esos principios o esquemas, normas expresas a las que se recurre en el trabajo de inculcación. En este caso, el movimiento del profesor Fernández Coria fue, de la aceptación de la institución escolar como espacio privilegiado para la inculcación expresa y explícita, al reconocimiento de la lógica de lo que Bourdieu denomina “educación difusa”, la que va directamente de la práctica a la práctica por mimetismo y sin pasar por las instancias de la sistematicidad escolar (23).

Para el caso de Emilio Alonso Criado, estas relaciones entre cultura escolar y extraescolar pueden entenderse según la lógica del pasaje. Alonso Criado entiende la educación literaria en secundaria como un pasaje progresivo hacia el propio campo de la cultura. Para que este pasaje se produzca, la experiencia de enseñanza y aprendizaje de la literatura compartida por profesor y alumnos opera con una lógica análoga a la del campo literario. No parece tratarse de una operación de simulación -al menos no lo formula así Alonso Criado- sino de una búsqueda de estrategias para la puesta en juego de los posibles aspectos prácticos de la enseñanza literaria.

Alonso Criado parte de la convicción de que la tarea más importante que está desarrollando es la de “seguir luchando con todo empeño por facilitar, modernizar y hacer simpática la más amable de las disciplinas intelectuales”. Su perspectiva es, entonces, la de considerar a la literatura no como una disciplina escolar sino como una práctica cultural que se instala en el interior de la escuela. Coherente con este pensamiento, Alonso Criado promueve, una serie de actividades en relación con la práctica literaria.

Como parte de la estrategia de pasaje hacia el ámbito de la cultura, Emilio Alonso Criado hará hincapié en aspectos fundamentales para la incorporación del sujeto escolarizado en ese ámbito. En términos generales podríamos sostener que la estrategia postulada por Alonso Criado consiste

en una puesta en contacto con la contemporaneidad. Apartándose de los lineamientos historicistas de los programas oficiales Alonso Criado sostiene la necesidad de otorgarle una importancia relevante a la lectura de textos literarios contemporáneos de la literatura nacional. Para ello, en su Memoria correspondiente al curso de 1917 plantea la necesidad de ampliar su tratamiento a cuatro bolillas pues “debemos reconocer que ocupa un lugar muy secundario en el actual programa” y la conveniencia de agregar una última bolilla “abarcando el estado actual de las letras en la República Argentina”. En el programa correspondiente a este año incluye la bolilla XXII cuyo contenido es “1. Estado actual de la Literatura Argentina –2. Sus poetas – 3. Historiadores –4. Oradores –5. Novelistas –6. Críticos –7. Dramaturgos –8. Periodistas”. También al seleccionar “personalidades literarias latinoamericanas” tiene en cuenta “a los más modernos” “haciendo así más interesante su estudio”.

Sin duda, donde esta estrategia de entrada en la contemporaneidad reconoce su aspecto más interesante es en las selecciones de textos y las posiciones que asume Alonso Criado en relación con el teatro nacional. En octubre de 1915 dicta una Conferencia titulada “Origen, Antecedentes y Evolución del Teatro Argentino” que incluye entre los materiales presentados en su libro de 1919. Sostiene el profesor que el teatro es el más complejo de los géneros literarios pues se halla supeditado a las “influencias sociológicas”, entre las que se cuentan “la formación del idioma, la unidad de creencias, el carácter popular y la conciencia nacional”. Luego de trazar una recorrida extensa y minuciosa por el teatro desde la época del virreinato, Alonso Criado se detiene en 1884, año en que una compañía ecuestre de payasos norteamericanos interpreta la pantomima “Juan Moreira”, basada en el exitoso folletín policial que Eduardo Gutiérrez había publicado en 1879. El personaje del héroe gaucho es interpretado por “Pepino el 88”, uno de los hermanos Podestá. Alonso Criado destaca la calurosa recepción del público y señala en ello el hecho de que tanto Gutiérrez como Podestá conocen el “alma nacional”. El profesor postula en su Conferencia una secuencia basada en la aparición del personaje típico necesario para definir nuestra literatura nacional. “El campesino, ya fuera gaucho, ya fuera paisano”-dice Alonso Criado- aparecerá en *Santos Vega* o en el *Martín Fierro* en poesía, en el *Facundo*, en la historia y “con los espontáneos (sic.) y populares triunfos de Juan Moreira, piedra tosca y abrupta, pero fundamental del teatro argentino”; éste último un texto no leído en el ámbito escolar y una

secuencia inédita en las consideraciones sobre la nacionalidad en el ámbito de la enseñanza de la literatura. Consciente de su operación Alonso Criado aclara: “Al hablar rotundamente de teatro nacional no ignoro las discusiones que críticos escépticos han sustentado en el periodismo o insinuado en el libro, poniendo en duda la existencia de nuestro teatro, de la misma manera en que años atrás se discutió la existencia de una literatura argentina”.

Si Alonso Criado parece usar el espacio de las conferencias escolares para exponer sus puntos de vista sobre la literatura, esta operación no supone la falta de consideración de destinatarios efectivos, los estudiantes y de las funciones específicas de enseñanza. Por el contrario, estas perspectivas son parte de las discusiones del aula y, en tal sentido, el profesor propicia la participación de los alumnos en estas discusiones.

Entre las tareas encomendadas a los alumnos cuyo objetivo único es poner a los estudiantes en contacto con el campo de la cultura se destaca la escritura de una monografía sobre un autor vivo a partir de una entrevista. Alonso Criado advierte que “estos trabajos sólo pueden hacerse al final de un curso completo de literatura” pues los alumnos deben reunir tres condiciones: “criterio personal, práctica de la crítica y conocimientos generales de literatura nacional”. De manera paradójica, Alonso Criado sostiene que este tipo de trabajo tiene una gran ventaja que es “el abandono del libro sea o no de texto o de simple consulta, lanzándose así el estudiante fuera de la clase y del colegio, a pulsar sus propias fuerzas, obteniendo un resultado práctico e inmediato, lo que constituye un gran estímulo”. Hay en las afirmaciones de Alonso Criado una presencia de principios del activismo, a la vez que una certeza elaborada desde el propio campo literario, específicamente con respecto a la representación del autor y su relevancia en los procesos de comprensión de lo literario: “Esto trae como consecuencia la amplitud de criterio que le reporta el conocimiento y trato directo con un poeta, un dramaturgo, un novelista, un orador, etc., escuchando de cada uno de ellos su opinión sobre los principios generales del arte, y de las letras en particular, sus juicios sobre la literatura nacional y aprendiendo, en el conocimiento directo de la labor agena (sic), cómo se lucha, cómo se trabaja y cómo se triunfa en la república de las letras”.

De esta manera, por ejemplo, los alumnos Carlos Llambías y Roberto Tito Villaruel entrevistan al colaborador de *Caras y caretas*, Osvaldo Saavedra quien se expide de manera

coincidente con la posición sostenida por el profesor Alonso Criado: “La novela sólo ha tenido un autor que haya interesado a las masas populares y particularmente a la gente de campaña: Eduardo Gutiérrez, de cuyas obras se han hecho tiradas de cientos de miles de ejemplares”. Por su parte el alumno Julio Vela Huergo, entrevista al jurista e historiador Mario Sáenz quien sostiene que “en nuestro país, por ser él demasiado nuevo, no ha podido crearse una literatura propia”; a lo que agrega: “En cuanto al teatro argentino, no es nacional, á pesar de la tendencia de los autores, que se esfuerzan por llegar al nacionalismo”. Las opiniones favorables o desfavorables al reconocimiento de una literatura y teatro nacionales se entrecruzan y polemizan con las que el profesor ha emitido en sus conferencias. Evidentemente los alumnos han podido llevar adelante su práctica de entrevistadores gracias a las posiciones tomadas por el profesor.

Una mirada más panorámica es la que recibe el alumno Ricardo Crespi, en 1917, gracias a la entrevista que le realiza al escritor Manuel Gálvez. Crespi opina que Gálvez tiene el defecto de “generalizar las cosas”. Sus juicios le parecen a Crespi excesivamente lapidarios: “en cuanto a los escritores antiguos argentinos son abominables. No sé con qué objeto hemos inventado nuestra absurda mitología literaria. Se cree de buena fe que en otro tiempo tuvimos poetas, críticos y novelistas”; “El pobre Mármos tiene un son tan monótono y tan torpe, que hace pensar en las cornetas que usaban antaño los tranvías. Y desde Andrade, un simple espumante que hicimos pasar por champagne, hasta Cané, un Homais de protocolo”. Crespi observa que esta opinión de Gálvez difiere de la que tienen otros literatos.

Asimismo Crespi registra en su entrevista a Gálvez la polémica en torno al normalismo que se desarrolló a través de los medios de prensa, generada a partir de la publicación de la novela del autor *La maestra normal*. En esa polémica participó Gálvez expresando que “El normalismo es la peor plaga que puede invadir a un pueblo joven”, opinión que fue avalada por Unamuno en un artículo enviado desde Salamanca y publicado en el diario *La Nación* y a la que se opuso Lugones para quien “la escuela normal fue y sigue siendo un elemento superior de cultura y hasta el primero de todos en lo referente a enseñanza primaria”. Insistiendo en su hipótesis sobre Gálvez, el alumno Crespi sostiene que “ha tomado un caso escandaloso, pero ha hecho mal (...) en generalizarlo”.

Los análisis de Crespi parecen retomar información que ha sido directamente ofrecida por Gálvez en la entrevista. Lo interesante es que el alumno no se limita a su repetición neutra sino que contextualiza esta información en el conjunto de posiciones polémicas que había puesto en juego su profesor.

Por fin, consciente Alonso Criado de lo atípico de la actividad escolar propuesta, agradece en su libro “la buena voluntad y gentileza de los distinguidos escritores que han de ser importunados”.

Otra de las estrategias posibles a las que Alonso Criado recurre para la puesta en contacto de sus alumnos con la cultura contemporánea son las salidas al cinematógrafo y al teatro.

La inclusión del periodismo

Otra de las prácticas que Alonso Criado recupera es el periodismo pues opina que es “el género literario menos artístico, si se quiere, pero más trascendental de la actualidad”, lo cual justifica su inclusión en la enseñanza.

Si se tiene en cuenta el mapa de lectura en relación con el período 1880-1910 trazado por Adolfo Prieto en su trabajo *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna* (24) se advierte el doble proceso de modernización que implicó por un lado el desarrollo masivo de campañas de alfabetización y por el otro, la función de la escuela en la construcción de nuevos tipos de lectores. Pero este proceso de modernización va más allá de la escuela pues involucra a la diversidad de material impreso que comenzó a circular desde la década del '80. Es esta nueva disponibilidad para la lectura la que vendrá a interpelar a las prácticas escolares de lectura: por un lado, la literatura del criollismo; por otro, el fenómeno de la prensa, de amplio crecimiento en este momento.

En el contexto de los criterios de canonización que operan desde la lógica del curriculum y de las decisiones sobre la legitimidad de los saberes y de los textos en literatura desde adentro y desde afuera del campo pedagógico, la inclusión de la prensa postula una zona de ruptura que es interesante reconocer.

Si bien Alonso Criado se atribuye a sí mismo el mérito de ser el primero en incorporar el periodismo en las aulas de la escuela secundaria, es en manuales de Literatura preceptiva, de Historia de la literatura y en libros dirigidos a profesores publicados en las primeras décadas del siglo donde será posible observar estos fenómenos.

Una de las consideraciones sobre el periodismo dentro de un manual de historia de la literatura argentina es la que hace Enrique García Velloso (25) cuando da cuenta de la significativa presencia de las publicaciones periódicas como instituciones mediadoras de la práctica literaria. En su trabajo historiográfico, García Velloso recurre -y les dedica extensas partes de capítulos- a publicaciones como *El Telégrafo*, *El Semanario de Agricultura, Industria y Comercio*, *el Comercio de Buenos Aires*, *La gaceta*, *El Oficial del día*, los periódicos del Padre Castañeda, entre otros.

Otro ejemplo es la inclusión del periodismo dentro de un manual de preceptiva como es el caso del libro *Conversaciones sobre Literatura Preceptiva* (26) de Ricardo Monner Sans. En el capítulo XXIV dedicado a "Didáctica", en el apartado "Escritos periodísticos", Monner Sans justifica: "La innegable importancia que ha adquirido el periodismo durante el pasado siglo, la que ha alcanzado en los actuales tiempos (...) nos obliga á dedicarle algunas líneas". A continuación realiza una distinción entre periódicos, diarios, semanarios y revistas y, a su vez, divide a los periódicos en tres grandes grupos: políticos, literarios y científicos. Para rematar Monner Sans establece una crítica a la "superficialidad" como carácter dominante de estos escritos y señala que es la obligación de "producir de prisa" lo que impide que no se cumplan lo que él establece como "las condiciones literarias de un buen periodista": "dominio del asunto", "amor a la verdad", "imparcialidad" y "estilo claro y preciso", remata. Asimismo, Monner Sans advierte que "para una gran parte del público" (...) "toda su lectura se resume en la de su periódico favorito"

Evidentemente es Alonso Criado quien propone el trabajo con el periodismo de manera más sistemática y con una propuesta didáctica efectiva. En su libro sobre la enseñanza de la literatura presenta el Programa que redactó para el curso de 1916 de la materia "Literatura Preceptiva" en el Colegio Nacional "Nicolás Avellaneda". En la Bolilla XIV dedicada a "Novela y Cuento", se incluyen como temas: "Periodismo. Su definición: Antecedentes de su

desenvolvimiento. Sus clases. El Diario. La Revista". El Programa del curso de "Estética, Literatura Preceptiva e Historia Crítica de las Literaturas Hispanoamericanas" de 1917 es más detallado. Dedicó toda la Bolilla XVI al Periodismo: "1. Periodismo-2. Antecedentes anteriores a la invención de la Imprenta-3. Su desenvolvimiento moderno-4. El diario-5. Su significado y su composición-6. Sus clases y divisiones-7. Revista-Su índole-Sus clases-8. Noticia histórica de la aparición y desarrollo del diario y la revista en la República Argentina. Trabajos prácticos". Dentro del mismo programa la última Bolilla, XXII, "Estado actual de la Literatura Argentina", incluye "Poetas", "Historiadores", "Oradores", "Novelistas" y "Periodistas", entre otros.

En la correspondiente "Memoria del Curso de 1917" dirigida a Virgilio Magnasco, rector del Colegio Nacional Avellaneda, Alonso Criado comunica la inclusión de "Periodismo", al que considera "un 'género literario', el más moderno de todos". Comenta, asimismo, que además de las clases expositivas para el "examen detallado de las diferentes partes constitutivas de un diario moderno", se han realizado prácticas de redacción a parte de temas propuestos tales como: "La Huelga ferroviaria", "Servicio telegráfico: Noticias de la gran guerra", "Un partido de fútbol", "Una reunión hípica", "Bibliografía: Opinión de los libros de texto estudiados en el año actual". Por último, en el capítulo "Este es el resultado de mi enseñanza" el autor incluye una extensa monografía del alumno Juan Riganti en la que se desarrollan los temas de programa. Riganti hace referencia a la Sección literaria del diario y a las opiniones negativas de algunos escritores sobre la prensa escrita (Dice Baudelaire: "No comprendo cómo una mano pura puede tocar un diario sin sufrir un ataque de asco") a partir de las cuales el alumno-autor va posicionándose de forma vacilante. También interesa destacar la posibilidad de pensar desde el interior de la práctica escolar en un tipo de lector que no es precisamente el lector escolar. Desde la escuela, el alumno Riganti dice: "El periodismo en la literatura influye en primer lugar sobre el lenguaje; para comprobarlo nos basta observar que los diarios son la lectura más frecuente de los que leen algo y la lectura única de muchos".

Si la referencia al periodismo en García Velloso suponía una fuente fundamental para explicar los procesos de canonización de autores y textos al hacer la historia literaria -y en este sentido García Velloso está planteando una modalidad diferente de concebir la historiografía escolar-, en Monner Sans y, especialmente en Alonso Criado, la inclusión del periodismo busca

poner en juego en el interior de la práctica escolar la diversidad de prácticas culturales y sus posibles públicos lectores que, por cierto, exceden la representación del lector de la cultura culta, letrada, literaria que se desprende del curriculum prescripto y de las prácticas habituales. La posibilidad de pensar en ese lector masivo exhibe las tensiones y parece poner en cuestionamiento las representaciones homogéneas del sujeto lector o la ausencia total de esa representación que postula la historiografía escolar.

Si para el caso de Emilio Alonso Criado, estas relaciones entre cultura escolar y extraescolar pueden entenderse según la lógica del pasaje; es decir la educación literaria en secundaria constituye un pasaje progresivo hacia el propio campo de la cultura, esta creencia tendrá su punto culminante de ratificación, en el hecho constatable de que muchos de sus ex discípulos han alcanzado una inserción en el campo cultural: "El periodismo cuenta con más cultores, entre los ex alumnos del colegio nacional 'Nicolás Avellaneda'. Algunos de ellos son, hoy día, a los dos o tres años de su bachillerato, verdaderos profesionales, como Armando Pollano que escribe en *La Razón*, *La Argentina* y *El Diario Español*, -como Florencio Garrigós que hace conjuntamente diarismo en *La Montaña* y literatura en *El Hogar* y *Caras y Caretas*". "Me resulta igualmente interesante el constatar que muchos de mis ex discípulos ya dirigen con éxito diversas publicaciones como Don Armando Zavala Sáenz, Director de la "Revista Belgrano"; Don Amilcar Vigliani, Director de "Del Tiber al Plata", Don Ricardo Crespi, Director de una revista universitaria; Don Salvador Alfredo Gomis, Director de "Balvanera Social"; Don Carlos Ruiz Bates, Director de "Ensayos"". Nombres de revistas que nos permiten hipotetizar sobre la diversidad de circuitos e intereses hacia donde apunta la producción cultural de los ex alumnos de un colegio nacional.

Alonso Criado no desestima la producción literaria más allá de sus posibilidades de publicación. Considera que "el teatro y el periodismo (...) tienen sugerencias dominadoras a las que es difícil resistir cuando hay espíritu joven y legítimas ansias de figuración personal y se poseen para justificarlas facilidad para escribir, inspiración espontánea y vivaz e inteligencia cultivada, pujando así, todos estos elementos de inclinación literaria, por encontrar el definitivo rumbo intelectual que ha de seguirse en la vida". Producto de estos "espíritus jóvenes" el profesor destaca "El mejor amor", drama en tres actos, escrito en colaboración por Don Nicolás Olivari y

Don Héctor Virgilio Noblia. Si consideramos que el primer libro de poesía de Olivari es de 1924, se puede ratificar aquí la observación que hacía Gerard Genette respecto a que, en el sistema de enseñanza secundaria francés en el siglo XIX, los últimos ejercicios de la clase de literatura coincidían con los primeros escritos de un escritor iniciado.

En última instancia el profesor Emilio Alonso Criado tiene una gran certeza en relación con la eficacia del bachillerato para la formación de un conjunto de ciudadanos diferenciados dispuestos para cumplir una función específica en la sociedad: una “nueva mentalidad que trae su vigoroso aporte a la vida intelectual argentina”. El bachillerato ya no es el originario bachillerato de elite que formaría a la futura clase en el gobierno sino que puede ser el espacio en el que se forman aquellos que tendrán derecho a pertenecer a una clase con cierta identidad en proceso de afianzamiento.

Aspectos didácticos específicos

La preocupación por el método

En relación con aspectos didácticos específicos tanto Emilio Alonso Criado como José Fernández Coria reflexionan sobre las posibilidades de establecer una racionalidad para organizar la enseñanza literaria.

Alonso Criado postula como “punto de partida fundamental” de su práctica la consideración de la literatura como un arte. Desde esta perspectiva postula el profesor, su enseñanza debe realizarse “de un modo eminentemente práctico”: el “dominio de la literatura sólo puede darlo el ejercicio”. En consecuencia, la propuesta de Alonso Criado girará en torno a actividades de lectura y escritura realizadas dentro y fuera del aula.

Contra “la aglomeración de conocimientos incluidos en el vasto plan de nuestros estudios secundarios”, Alonso Criado insiste en que la enseñanza de la literatura habrá de realizarse “directamente sobre el conocimiento de los libros”. Esta práctica se inicia en lo que lo se denominaba “el arte de leer” referido a la “lectura expresiva e interpretadora” frente a la “lectura mecánica” y al “deletreo” en tanto consecuencias directas del “desgano con que se siguen los cursos de gramática”. Sobre esta base será posible realizar la doble tarea de “interpretación” y “crítica” que serán el centro de las tareas propuestas por Alonso Criado.

Alonso Criado insiste en las ventajas que tiene la adopción de un “método preliminar” para encarar la tarea en literatura. Como veremos enseguida, hará hincapié en este aspecto al referirse a la práctica de la escritura. La enseñanza de la literatura preceptiva es otro de los puntos que se presentará como conflictivo. Alonso Criado señala la necesidad de trabajar con descripciones de los distintos géneros en textos escritos por los alumnos y a partir de ellos abordar aspectos específicamente normativos. Uno de los problemas señalado es el de la confusión entre “poesía” y “verso”, referido el primer término a la “esencia” de lo literario mientras que el segundo se da nombre a una de las manifestaciones genéricas posibles de la literatura.

El profesor Fernández Coria dedica consideraciones más extensas y precisas a la cuestión del método. En principio se observa que Fernández Coria otorga gran importancia en su consideración sobre el “método” para la enseñanza de la literatura a los sujetos del aprendizaje. Según su posición los “métodos y procedimientos para la enseñanza de una asignatura” no deben “aplicarse en frío”, “de una manera uniforme en todos los medios” sino que es necesario no hacer “abstracción absoluta del ambiente en que el profesor desarrolla su acción educadora”. Su condición de profesor en una ciudad del interior de la provincia de Buenos Aires lo lleva a tener en cuenta las diferencias en cuanto al acceso a la información cultural: “Concretándome a la enseñanza de la literatura en una escuela normal, considero que no puede ser idéntica en la Capital Federal y en una ciudad de provincia: los alumnos de Buenos Aires tienen ya un bagaje de cultura literaria adquirida, cuando no en libros fundamentales, en diarios y revises”. Por el contrario, para sus alumnos de la Escuela Normal de Chivilcoy este acceso se tornará dificultoso. Será necesario, según Fernández Coria “cambiar los métodos” teniendo en cuenta estas

diferencias. Incluso, en el interior de la propia escuela, sostiene que de año a año, de un curso a otro, será necesario cambiar de "métodos" y "procedimientos". En síntesis, Fernández Coria sostendrá retomando a Pestalozzi "el principio pedagógico según el cual la medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar sino la que el alumno puede recibir". Ser consecuente con este principio obligará al profesor "a ponerse a la altura y volver a la edad de sus discípulos" para poder tener en cuenta, en la medida de lo posible sus "gustos y aficiones" siempre que estos sean compatibles "con la finalidad educativa".

De manera más específica, Fernández Coria, a partir del relato de una experiencia de clase, pondrá en juego aspectos concretos en relación con el desarrollo de la clase de literatura y con el tratamiento de los temas de la preceptiva. El "conocimiento de la esencia y estructura de la obra literaria" debe ser previo al "estudio de los preceptos y clasificación de géneros", que constituyen la asignatura llamada indistintamente "teoría literaria", "retórica y poética" y "literatura preceptiva". Es decir que, según lo prueba Fernández Coria con el relato de su clase, "el profesor de teoría literaria ha de explicar sus lecciones sobre la misma composición literaria". Se trata de que el alumno descubra, "por inducción", "los preceptos a que la composición se ajusta". Fernández Coria sostiene que el recorrido inverso que va de la teoría al texto, es frecuente pero errado. (No se trata de evitar el "tecnicismo literario" "sin el cual no nos entenderíamos al hablar de literatura y sería más complejo el lenguaje de la crítica").

En principio, para desarrollar esta dirección en los estudios será necesario contar con un conjunto de "lecturas selectas, bien ordenadas, cada una de las cuales nos sirva para inferir una regla o comprobar un principio"; pero Fernández Coria va más allá y sostiene que en algunos casos para explicar "ciertos modos de expresión como la figura, es conveniente recurrir, antes que a las obras literarias que los contengan, al lenguaje habitual del alumno, de modo que éste advierta que los usa en la conversación corriente y que le sirven para fijar con más exactitud y claridad su pensamiento". Establece de esta manera una correlación posible entre la lengua cotidiana y la lengua literaria, lo que constituye una perspectiva poco común en las consideraciones escolares habituales que tienden a colocar a la lengua literaria en una esfera separada que a la vez opera como norma legítima. A la vez, y

reacio a las tendencias de la época cuyas principales discusiones presentamos en la Primera Parte de esta Tesis, Fernández Coria recomienda no conceder “una importancia extraordinaria a la figura deteniéndose en el estudio de todas las que clasifican los manuales respectivos”.

Fernández Coria insiste en reiteradas oportunidades, a lo largo de su trabajo, sobre la necesidad de establecer apriori un método para la enseñanza de la literatura; pero esto no impide que aunque el profesor prepare su plan “con una proposición dada” (...) “las respuestas y las mismas preguntas de los alumnos” lo desvíen “del camino iniciado y muchas veces es difícil y hasta inconveniente volver a él”. Fernández Coria reserva un margen para la improvisación y para la posibilidad de establecer una relación dialógica en la que las intervenciones de los alumnos juegan un papel relevante en la construcción del conocimiento en el aula.

Para reafirmar esta propuesta, Fernández Coria cita *La restauración nacionalista* donde Rojas hace referencia a las posibilidades que tienen los profesores de historia de las escuelas públicas de Inglaterra de abandonar “sus lecciones de historia, abandonar el programa para referirse a cualquier suceso presente de importancia mundial”. En el mismo sentido sostiene Fernández Coria que “la aparición de un libro esperado, el estreno feliz de un drama, la revelación de un nuevo poeta, el desarrollo de una polémica literaria pueden, si estos sucesos llegan a cobrar interés público, repercutir en clase y provocar el comentario del profesor y de los alumnos, aunque sea preciso abandonar momentáneamente el programa en vigencia”.

Desafíos al currículum oficial

En propuestas como las que aquí se presentan, altamente permeables a la circulación de la cultura más allá de la escuela, resulta esperable el cuestionamiento a aspectos de la asignatura vinculados con contenidos culturales, perspectivas historiográficas, modelos de conocimiento que entrarán en tensión con las prescripciones de los programas oficiales de enseñanza.

Así, las imposiciones del currículum oficial son transformadas en la práctica con diferentes tipos de soluciones que si bien no se presentan como radicales, involucran aspectos

relevantes de la historiografía escolar. José Fernández Coria propone, por ejemplo, el “método cronológico regresivo” que consiste en desarrollar en forma invertida la secuencia de la historia literaria. Lo que esta propuesta posibilita es estudiar al comienzo del curso a los autores contemporáneos que son, en este contexto, garantía de una exitosa recepción. Excluye de esta secuencia al *Poema del Mío Cid*, que no se adaptaría al criterio de la lengua moderna postulado por Nelson y sugiere la necesidad de abandonar algunos clásicos españoles incluidos en el programa y acerca de cuya calidad literaria abre interrogantes.

Por su parte, Emilio Alonso Criado redistribuye el programa oficial concediendo a la literatura argentina cuatro o cinco bolillas frente a la única del programa oficial y cuestiona a los manuales como instrumentos eficaces para llevar adelante estas reformas.

Sin duda, Alonso Criado se adelanta a Giménez Pastor, quien en sus programas del Colegio Nacional de Buenos Aires, agregará bolillas a la literatura nacional pero como una parte de la literatura española, ensambladas por un criterio de movimientos estéticos. Criterio éste que había sido dejado de lado por Alonso Criado en 1904, adelantándose así a las propuestas de Ricardo Rojas.

Además, Fernández Coria cuestiona el lugar de los textos llamados “clásicos” en la formación literaria de los estudiantes de secundaria. La importancia atribuida a los autores contemporáneos se halla en relación directa con tal cuestionamiento.

Consecuente con el proceso de nacionalización de la enseñanza, Fernández Coria sostendrá la necesidad de leer a autores como Rojas y Lugones y también entre los locales: Andrade de Gualeguaychú y a Carlos Ortiz de Chivilcoy, todos ellos convenientes, entre otros contemporáneos “para iniciar la educación literaria”. En este sentido, Fernández Coria teme que la excesiva preocupación de ciertos profesores por la enseñanza de los clásicos los haga olvidarse de esta inevitable necesidad de acceder a los autores contemporáneos.

Fernández Coria es consciente de la necesidad de dejar márgenes para la negociación entre sujetos poseedores de diferentes competencias culturales. En este sentido insiste sobre el principio de no iniciar la tarea de “despertar en los jóvenes estudiantes el amor a la lectura” con los clásicos “imposible de ser comprendidos, sentidos y gustados sin tener el paladar hecho a tan ricos manjares”, apoyándose en una recurrente analogía gastronómica. A la vez, advierte sobre el

peligro de que esta imposición de la lectura de textos clásicos devenga en una simulación recíproca que constituye un cuestionamiento radical al conjunto de la práctica de enseñanza: los alumnos “al comentar y leer a Boscán, Fray Luis de León o Santa Teresa, suelen fingir el mismo entusiasmo (a veces ¡ay! también fingido) que el profesor demuestra por las obras de estos grandes autores”.

La práctica de la escritura

Sin duda, la zona más innovadora de las experiencias de los profesores Fernández Coria y Alonso Criado es la de sus propuestas de escritura como modo de conocimiento y práctica de aspectos lingüísticos y como posibilidad para el desarrollo de competencias.

Ambos profesores desarrollan variadas consignas de trabajo que apuntan a la producción de textos de distintos géneros literarios y no literarios y en ellas se incluyen pautas precisas sobre la necesidad de planes previos al trabajo de escritura, sobre las prácticas de revisar y reescribir los textos y se les dedican escasas consideraciones a los aspectos evaluativos. El fin último de este trabajo con la escritura no es, aclara Fernández Coria, “pretender que el alumno, luego de terminar sus estudios de literatura, esté en condiciones de componer una oda o una elegía, un drama o una novela”; en cambio, prosigue: “debemos exigirle que sepa escribir una carta, redactar un informe, describir lo que haya visto, exponer los conocimientos que posea, al menos con aliño y exactitud”. Sin embargo, en la posición de Fernández Coria, la escritura y la posibilidad de su mejoramiento dependen de dos factores; por una parte, el conocimiento de la gramática y, por otro, la cultura literaria. De esta manera justifica el sentido de la práctica de una escritura literaria en la clase de lengua y literatura.

La cuestión de la escritura aparecía como debate educativo durante la década del '10. La insistencia en el hecho de destacar su importancia parece estar dando cuenta de lo que será algunas décadas más tarde su total abandono en el interior de la enseñanza literaria. Si algo caracterizaba a esta enseñanza en el marco de la preceptiva era que se trataba de un arte de escribir, con el acento más o menos puesto en lo normativo.

Desde la revista *Nosotros*, Giusti le dirige una carta abierta al Ministro de Instrucción Pública Dr. Carlos Ibarguren en agosto de 1913. Giusti busca instalar una polémica pública a partir de un tema educativo que incidirá más allá de la propia escolarización. “Nuestros jóvenes, Excelencia, no saben escribir. (...) Quiero decir que nuestros jóvenes, bachilleres hoy, abogados, médicos, ingenieros, profesores mañana, escriben vergonzosamente”. Al igual que Fernández Coria, Giusti se refiere a la enseñanza de la lengua y la literatura en Francia como país de referencia donde la práctica de la escritura reconoce la jerarquía que le corresponde. Escribir, afirma Giusti, es un “arte complejo y minucioso”, alguien debe enseñarlo. Con esta proposición Giusti se anticipa a lo que será un reclamo constante durante las décadas siguientes en el que, desde una perspectiva didáctica activista, antienciclopedista se postula a la escritura y su enseñanza específica como una práctica ausente en la escuela secundaria. Coincide asimismo Giusti en el hecho de considerar a la literatura junto a la gramática como un factor determinante en la enseñanza de la escritura.

Fernández Coria dedica parte de sus consideraciones sobre la escritura a aclarar uno de los malos entendidos relacionado con la concepción de lengua literaria, y por lo tanto, de lengua apropiada para una redacción escolar que sostienen algunos profesores: “con un concepto errado de lo que es una composición, frente al cuaderno respectivo, creará que tiene que apartarse del lenguaje corriente y de las reglas gramaticales, retorcer la frase y llenarla de profusos adornos, rebuscar palabras, dar a la construcción una forma inusitada. En trance de escribir adopta una postura espiritual forzada, como la de ciertas gentes frente al objetivo fotográfico”. Así los alumnos se referirán al sol llamándolo “Febo” y al mar “Neptuno”. Fernández Coria advierte que “hay profesores que aplauden esas muecas y fomentan el artificio retórico barato”. Asimismo dedica un capítulo del libro a consideraciones prácticas sobre la organización del trabajo de escritura en el aula.

Con respecto a la escritura, Emilio Alonso Criado exhibe en su libro una antología de trabajos realizados por sus alumnos, presentados dentro de la segunda parte a la que dice, debería haber llamado “Este el resultado de mi enseñanza”. El profesor se lamenta de no haber podido incluir la totalidad de los escritos entre los que debió excluir, por motivos de extensión, (“tan sólo la

primera parte tiene 142 carillas escritas a máquina”), la composición del alumno Carlos E. Gáscue “quien, con juvenil entusiasmo, convirtió su trabajo en una verdadera novela”.

Los trabajos presentados, realizados por sus alumnos en los cursos de 1915, 16, 17 y 18, se dividen en dos grandes grupos: los de carácter preceptivo frente a los de carácter imaginativo, entre estos últimos Alonso Criado anuncia los de carácter “esencialmente lírico”, en verso o en prosa, las composiciones narrativas, las oratorias y las criticobiográficas.

Con relación a la posibilidad de pensar prácticas pedagógicas democratizadoras, Emilio Alonso Criado se preocupa por ofrecer “temas simpáticos a la imaginación y al carácter de los estudiantes”. A partir de la introducción del periodismo, género contemporáneo por excelencia, cuyos asuntos estarían más cercanos a las preocupaciones de los estudiantes, Alonso Criado propone trabajos de escritura de textos periodísticos para cual selecciona aquellos temas que considera más atractivos y de actualidad. En algún párrafo anterior del libro había advertido sobre la inconveniencia de tratar en clase temas “conflictivos” como la religión y la política. Sin embargo, al formular temas para las composiciones periodísticas incluye: “Noticias de la gran guerra”, “La huelga ferroviaria”, entre otros.

En cuanto a los trabajos de los alumnos muchos de ellos no logran evitar el carácter de monografía escolar y se limitan a reseñar información sobre autores, obras, etc. Otros, en cambio, que responden a la consigna “Recuerdos e impresiones de mi vida estudiantil”, son trabajos interesantes desde el punto de vista de la puesta en juego de una subjetividad en proceso de escolarización: la narración autobiográfica es atractiva en cuanto a las valoraciones de las experiencias personales y fundamentalmente en las referencias a las lecturas realizadas. Los libros leídos con más interés o destacados enfáticamente exceden los escolares: Julio Verne, Wells, Reid, Salgari (“sumamente instructivas y grandemente entretenidas”), Ingenieros, Rousseau y Nietzsche. Varios alumnos leyeron *La gloria de Don Ramiro* de Enrique Larreta y el más citado *El carácter* de Samuel Smiles (“he leído las obras de Samuel Smiles, que juzgo las más morales e instructivas”).

Smiles es un médico escocés nacido en 1816 ampliamente leído en Inglaterra por obras como *¡Ayúdate!*, *El Ahorro*, *El Deber*. Smiles concibe al individuo como responsable de sus actos y como quien en última instancia, más allá de las instituciones, las leyes, la escuela, habrá

de dar elevación moral a la sociedad. Por eso todo el libro *El carácter* se compone de extensas reflexiones que tienen el fin de aconsejar acerca de la formación del carácter (“una de las fuerzas motrices más grandes que existen en el mundo”) y de cuáles son las influencias más directas: la familia, el matrimonio, el modelo de los grandes hombres, la escuela, los amigos, los compañeros “que continúan amoldando el carácter por la influencia poderosa del ejemplo” pues “los jóvenes no pueden abstenerse de imitar á aquellos con quienes se asocian”. Asimismo destaca Smiles algunos de los valores que conforman el carácter: el trabajo que forma el carácter práctico, el valor moral (“lo que caracteriza la verdadera riqueza del hombre y la mujer”), el dominio de si mismo, el sentido del deber, el humor, los modales. Además dedica un capítulo Smiles a lo que llama “la sociedad de los libros”: “porque hay una sociedad de los libros, lo mismo que de los hombres, y, ya sea de hombres o de libros, debemos procurar rodearnos siempre de los mejores”. Muchos de los elogios a las virtudes del libro y de la lectura presentes en este capítulo del libro de Smiles son los aparecerán en las composiciones de los alumnos de Emilio Alonso Criado.

Con respecto a la circulación de este libro, también citado por alumnos de José Fernández Coria, cabe destacar la existencia de una “EDICIÓN ESPECIAL de 100,000 ejemplares dedicada á la Juventud Argentina”, impresa en Barcelona por la Casa Editorial Sopena y publicada en Buenos Aires en 1908 por Manuel Guerrero, Juan Canter y Sever Vaccaro quienes dedican un breve prólogo “A la Juventud Argentina”: “Aquellos que, confiados ó temerosos, comienzan la carrera de la vida, hallarán en este libro, vigorosa y magistralmente trazada, la senda que deberán seguir para alcanzar el logro de sus ideales”.

Volviendo a la cuestión de la escritura, realiza Alonso Criado algunas observaciones en relación con el carácter obligatorio de algunas propuestas y la posibilidad de que este carácter pudiera tener algún efecto negativo en la propia práctica de escritura. Frente a esto, Alonso Criado da cuenta de los criterios que ha aplicado:

Dado que todo lo que es una obligación encuentra generalmente una resistencia a su natural cumplimiento, en el último curso (1918) refundí para los trabajos

escritos los dos conceptos de libertad y de obligación en esta forma: las composiciones deberían tener una índole fija: lírica, épica, oratoria, novelesca, etc., y una forma preestablecida: verso (con indicación de metro y estrofa) o prosa (con indicación de estilo), y a cambio de este aspecto forzado, el discípulo tenía la libertad de elegir el tema

Alonso Criado encuentra en esta fórmula didáctica la estrategia posible de negociación entre coerción y libertad, una manera de que el carácter de obligatoriedad que supone la necesidad de abordar ciertos géneros no se convierta en obstáculo para el desarrollo de la práctica de escritura. Alonso Criado manifiesta asimismo el interesante resultado obtenido gracias a esta estrategia pues considera que los “argumentos” elegidos por los alumnos se corresponden con la idiosincrasia uno. La diferencia de edad y la psicología individual de cada alumno dan origen, según las comprobaciones de Alonso Criado, a producciones diferentes.

Tanto en el caso de Emilio Alonso Criado como en el de José Fernández Coria existe la conciencia de la necesidad de reflexionar sobre la cuestión del método en la enseñanza y la certeza de que desde sus prácticas, están haciendo una propuesta alternativa a las tendencias dominantes. En el punto de transición y polémica, cuando se están produciendo cuestionamientos a la retórica y la historia literaria aspira a su consolidación, las prácticas de estos profesores están mostrando los aspectos didácticos específicos de ese proceso.

En términos generales, se podría postular que estas experiencias se adscriben dentro de una tendencia antipositivista. Sin embargo, tal como lo señala Adriana Puiggrós, esta polarización entre positivistas y antipositivistas parece opacar la comprensión de los acontecimientos. Asimismo la toma de posición a favor o en contra del activismo tampoco resulta esclarecedora. Puiggrós (27) plantea como temas nodales para el análisis de las experiencias: las

relaciones sobre el poder político-pedagógico (relación Estado-sistema educativo, jerarquías ministeriales-docentes, sistema educativo-sociedad civil, escuela-familia y comunidad, relación política docente-alumno), los rituales, la disciplina y las condiciones políticas de producción del currículum (las formas de selección de los sujetos productores), la concepción curricular, la concepción técnico-metodológica, entre otros.

Para el caso de las dos experiencias presentadas aquí, la operación mecánica que consistiría en clasificarlas como “activistas” -y más allá de que sea innegable la filiación que tienen con algunos aspectos del “Plan de Reformas” de Nelson- no terminaría de explicar aspectos específicas de las relaciones de poder planteadas por ambos profesores, de las relaciones con el conocimiento y, particularmente en relación con la literatura, las operaciones realizadas a nivel del currículum y en cuanto a los aspectos técnico-metodológicos. Esta clasificación tampoco permitiría dar cuenta del hecho de que ambos profesores están poniendo en juego la lógica del propio objeto al que consideran, antes que un objeto de conocimiento escolar, un objeto cultural. La insistente recomendación de textos contemporáneos, la atención prestada a los debates del campo literario y cultural, la inclusión del periodismo -y específicamente del periodismo cultural-, el acercamiento propiciado de los estudiantes a los escritores, la frecuentación de teatros, cines y museos, las prácticas de escritura, entre otras actividades están proponiendo una enseñanza literaria que parece producto de la doble pertenencia de sus profesores al campo pedagógico y literario.

Tanto la idea de cultura como contexto de José Fernández Coria como la de cultura como pasaje en Emilio Alonso Criado están proponiendo la necesidad de no limitar la consideración sobre la literatura al ámbito de la escuela. Es la lógica del objeto cultural la que se impone y la que, junto con la consideración de los gustos e intereses de los sujetos adolescentes, se constituyen en un firme cuestionamiento -en tanto habrá de tener continuidad a lo largo de la historia- al currículum centrado en la historiografía literaria.

Un episodio polémico en torno a la práctica de la lectura

La posibilidad de entender la enseñanza de la literatura en la que se jerarquiza fundamentalmente la práctica de lectura había sido objeto de polémicas entre distintas posiciones en el arco descripto en el capítulo 2 que se extendía desde la propuesta de reformas del Ministerio de Joaquín V. González en polémica con el plan de Oyuela hasta la intervención, a poco de su fundación, de la Academia Argentina de Letras.

La intervención de la Academia no pasó inadvertida y, en torno a la novedad de sus planteos, a la viabilidad de su propuesta y a la oportunidad de su actuación, se desató una acalorada polémica periodística que vino a ratificar el interés de este aspecto práctico de la enseñanza. Frente al carácter aparentemente trivial del polémica, la cuestión de la necesidad de la lectura directa de los textos en la enseñanza literaria se presentaba como un aspecto renovadamente discutido frente a la sostenida hegemonía del discurso de la historia literaria escolar.

Se trata de seis intervenciones aparecidas en distintos periódicos y revistas de Buenos Aires. La primera de ellas (a partir de ahora: "A") es el artículo "La enseñanza de la literatura" publicado en el diario *La Nación* con fecha lero. de diciembre de 1935; la segunda (B) es el artículo "Cómo enseñar literatura" publicado en el diario *La Prensa* el 2 de diciembre de 1935; la tercera (C) es otro artículo de *La Nación* titulado "Teoría y práctica de la enseñanza" con fecha 3 de diciembre de 1935; la cuarta intervención (D) es una nota "Sobre la literatura a enseñar" firmada por Jerónimo del Rey y publicado en la revista *Criterio* (XXVII, 5 de septiembre a 26 de diciembre de 1935); la quinta (E) es una carta de lectores dirigida al diario *La Nación* por la señorita Mercedes Moreno, secretaria de la Biblioteca del Consejo de Mujeres y publicada el 3 de diciembre de 1935; la sexta intervención (F) es una nota titulada "Enseñanza de la literatura y lectura de libros" aparecida en el diario *El Mundo*, el 13 de julio de 1936.

Lo primero que ratifican la mayor parte de estas intervenciones es el hecho de que la Academia prescribe sobre un estado de cosas ya dado: "La Academia reforzaba (...) ideas ya acreditadas, aunque lentas de convertirse en realidad" (A). En un rol ambiguo con respecto a las autoridades educativas y a un posible consenso de la comunidad educativa *La Nación* reconoce las funciones de la Academia en este sentido: "sin erigirse en censara las autoridades educativas y limitándose a expresar sencillos preceptos de los cuales nadie puede disentir". D, más tajante, plantea que "hay que felicitarla (a la Academia) por su buena voluntad siquiera, aunque no por su novedad" pues se trata de un "ideal" que "hace mucho que conocen y se esfuerzan en alcanzar algunos buenos profesores y algunos buenos rectores del país".

El artículo A menciona, además, un antecedente significativo en relación con esta sugerencia, cuales son las conclusiones aprobadas en la Asamblea de profesores de castellano, historia y geografía argentinas reunida en octubre de 1933 bajo el auspicio del Ministerio de Instrucción Pública. Una de estas conclusiones apuntaba a la necesidad de "imponer a los alumnos el conocimiento directo de las obras literarias". En su oportunidad el Subinspector General de Enseñanza Secundaria "reforzó la idea- según recuerda A-, señalando la forma práctica de realizarla". "No obstante -continúa, señalando otro aspecto del estado de cosas- la aparente sencillez del propósito y la insistencia con que todos la encarecen, la verdad es que pasan los años y el estudio de la literatura española y argentina está reducido en la mayor parte de los casos a una abrumadora enumeración de listas de obras y de adocenadas biografías de sus autores".

Si bien ninguno de los artículos parece plantear un desacuerdo con la sugerencia de la Academia, sin embargo, varios de ellos plantean objeciones a la posibilidad "de llevarlo a la práctica" (C). En algunos casos, como se vela en A, por la "desmesurada exigencia" que supone "desarrollar un programa que se extiende desde los orígenes del idioma hasta las últimas manifestaciones literarias españolas y argentinas" (C), lo que no tendría en cuenta -pese a las buenas intenciones- "si se puede llevar a cabo un plan de trabajo racional" (F). En otros casos, por problemas vinculados a la organización de la asignatura: "Mientras los alumnos deban estudiar la gramática y la literatura del idioma con cinco profesores distintos, cada uno de los cuáles ignora lo que los otros hacen y procede según su criterio; mientras esa asignatura conserve

la distribución absurda que tiene en los actuales planes de estudio; mientras los programas estén reñidos con la realidad de nuestra vida escolar” (A) o con problemas del sistema educativo en general: “mientras las clases de los colegios nacionales y escuelas normales no se reduzcan al número de alumnos que un profesor puede atender normalmente, la enseñanza de la gramática y de la literatura seguirá siendo lo que es: un ejercicio mnemotécnico sin valor alguno” (A).

En relación con estos problemas, el texto B objeta: “la Academia no consultó el razonable límite de esa instrucción, así literaria como científica, ni recordó cómo los catedráticos de matemáticas, de física, de química, de historia natural, de idiomas, de filosofía, de instrucción cívica, de historia, de geografía, etcétera, no consienten en sus alumnos preferencias por la literatura en mengua de la materia que profesan”. La superposición de áreas del conocimiento demandaría un esfuerzo por parte de los alumnos por lo que “asalta la duda de que el futuro bachiller, solicitado simultáneamente por seis u ocho ramos fundamentales más, sea capaz del esfuerzo y disponga del tiempo necesario para responder a aquel programa, a la vez intenso y profundo”. Las objeciones sobre la “puesta en práctica” se refieren también a un aspecto que habla sido considerado en las sugerencias de la Academia que es la ausencia de ediciones escolares: “Textos clásicos en edición escolar (barata, anotada y expurgada) no existen en nuestra patria” (D).

Otra de las objeciones -y que abrirá interrogantes significativos en torno a la cuestión de la profesión docente en otro capítulo de esta investigación- tiene que ver con la competencia literaria de los propios docentes encargados de llevar adelante. Según el autor del texto F -quien firma con las iniciales H.R.M.- “Hay muchos profesores que apenas conocen a los clásicos, por haberlos leído ligeramente y en ediciones sin guías ni comentarios”. La advertencia se vincula con la objeción anterior sobre la inexistencia de ediciones adecuadas; pero va más allá cuando también plantea el desconocimiento por parte de los docentes del discurso crítico sobre la literatura: “¿Conocen acaso los estudios y ensayos a que ha dado origen la psicología del gaucho, su habla, sus costumbres? ¿Qué importancia tiene que se haya leído Facundo, de Sarmiento, si esa es la única fuente de conocimiento del caudillo?”. Esta carencia sería a juicio del autor un impedimento para que los docentes puedan trabajar con los textos en las clases de literatura y poner en práctica así la sugerencia de la Academia: “El profesor no puede hacer, entonces, la

crítica de los libros, ni relacionar las ideas expuestas en ellas con la verdad histórica. La lectura se torna, pues, una obligación estéril”.

La nota D -publicada en la revista *Criterio*- es la que traza la perspectiva más negativa. A partir de una experiencia práctica su autor, "Jerónimo del Rey" (pseudónimo del padre Castellani), da cuenta del “éxito brillante” en los exámenes de los alumnos de una sección en la que se dió “una sinopsis de Preceptiva y un resumen ‘tout fait’ del argumento del Lazarillo de Tormes frente al “éxito mediocre” de otra sección en la que -dice- “me maté durante un año por hacer desentrañar a mi simpática grey los tesoros de cultura y humanismo allí dentro celados”. El argumento del autor es que “en pedagogía no hay cosa más inútil que el medio hacer”, es decir, que la lectura directa de textos literarios es una sobreexigencia que los alumnos de colegios secundarios argentinos no podrán cumplir.

Por último, el texto E reafirma las sugerencias de la Academia a partir de una experiencia concreta que es la que se estaba llevando a cabo en la Biblioteca del Consejo de Mujeres: “Ir a las fuentes, a las obras de los autores, es la base de la enseñanza de la Biblioteca. La lectura y el comentario de juicios de los grandes críticos literarios es el complemento”. Evidentemente se trata de una experiencia en el ámbito no formal, por lo que el optimismo en cuanto a la puesta en práctica de las sugerencias de la Academia quedaría relativizado frente a las objeciones antes expuestas.

Se podría hipotetizar sobre los efectos de esta polémica o siquiera describir una serie de hechos en el campo educativo y editorial que corroboran el interés del debate planteado. Por una parte, como ya lo hemos analizado en otro capítulo, la reforma de 1935 -que aparece en respuesta a los reclamos realizados en la Asamblea de profesores de 1933- hace hincapié en la lectura directa de libros, aún en los tres primeros años de la secundaria. En segundo término -como ya vimos-, el surgimiento sobre finales de esta década de las primeras colecciones dirigidas al nivel secundario en las que se cuidan aspectos de edición, se incluyen prólogos, etc.

Otro de los efectos sería la paulatina incorporación de “Apéndices” y “Antologías” con fragmentos de textos en el interior de los propios libros de texto, tal como se observa, especialmente, en los manuales de literatura, publicados a partir de los años ‘40.

En relación con esta polémica, interesa pensar en el concepto de "disponibilidad" que plantea Iser (28), según el cual el hecho de que el texto sea leído constituye una actividad previa necesaria para que se desencadenen los procesos de interpretación. En este sentido, cabría preguntarse -cosa que no parece estar explicitada en las polémicas antes expuestas- sobre cuál es el lugar que deja la práctica de la enseñanza que efectivamente ocurre en las aulas, a las actividades de interpretación.

La discusión reconocerá otro capítulo en los años '60, cuando se volverá a repetir cierto gesto crítico hacia el conjunto de la práctica, otra vez centrado en aspectos que podríamos caracterizar ya como propios de una tradición crítica en relación con la práctica de la enseñanza literaria.

La enseñanza de la literatura según los postulados y la práctica de Pedro Henríquez Ureña.

Es necesario en este capítulo volver a abordar la trayectoria del dominicano Pedro Henríquez Ureña, esta vez para recuperar algunos aspectos concretos de sus experiencias como docente y de su producción como autor de libros escolares. En Henríquez Ureña, la instancia curricular- labor en la Comisión- no está separada, sino que se complementa con su práctica docente. Se establece una línea de continuidad entre la tarea del profesor secundario y las tareas del especialista que asesora en el Ministerio.

Pedro Henríquez Ureña llegó por primera vez a la Argentina en 1922 acompañando al Ministro de Educación mexicano, José Vasconcelos, en la delegación diplomática proveniente de ese país con motivo de la asunción del presidente Marcelo Torcuato de Alvear. La Argentina democrática y progresista de los años '20 lo cautivó, por lo que se radicó en forma definitiva en 1924.

Desde ese momento y hasta su muerte en 1946 -con alguna breve interrupción- Henríquez Ureña fue profesor en la Argentina. Durante distintos lapsos, del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta

misma Universidad, del Instituto Superior del Profesorado de Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que principalmente se desempeñó como Secretario del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas que dirigía Amado Alonso, quien como él perteneció al Colegio Libre de Estudios Superiores. En este ámbito Henríquez Ureña participó de la experiencia denominada “Bachillerato de los Cien libros” que consistía en la lectura de textos de la literatura universal a cargo de especialistas y que estaba dirigido a público en general.

Su llegada de México se produce después de haber cumplido allí diversas funciones en el ámbito cultural y educativo. Desde 1906 a 1914, en la primera etapa y desde 1921 a 1923 (29) Henríquez Ureña desarrolló una importante labor en distintos ámbitos educativos y culturales de aquel país: desde pequeños proyectos editoriales como la revista *Critica*, publicada en Veracruz hasta una incidencia directa en la organización de la “Escuela de Altos Estudios” de la Universidad Nacional de México (“Subsección creada con el objeto de formar profesores de lengua nacional y de literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y normales”). También fue profesor en la Escuela Preparatoria.

El 19 de diciembre de 1913 Pedro Henríquez Ureña envía desde México una carta a Ramón Menéndez Pidal buscando conocer su opinión sobre las “Tablas cronológicas de la literatura española” que había confeccionado para sus alumnos de la Escuela Preparatoria de aquel país. En la carta manifiesta Henríquez Ureña su preocupación por suplir las deficiencias de los manuales de historia de la literatura que se usaban en las escuelas secundarias. Con posterioridad a esta carta, y junto a las “Tablas”, Henríquez Ureña incluyó para su publicación una Conferencia leída en 1912 en el Ateneo de la Juventud de México: “La enseñanza de la literatura” que como vimos tuvo una fuerte incidencia en las consideraciones sobre el problema.

Esta referencia inicial a las intervenciones pedagógicas de Henríquez Ureña en México es significativa: parece posible leer un programa de acción con continuidad que encontró, en la Argentina, en el trabajo en la Comisión curricular, uno de sus bastiones posibles:

"Yo no soy contemplativo: quizá no soy ni escritor
en el sentido puro de la palabra: siento la necesidad
de que mi actitud influya sobre las gentes, aún en

pequeña escala" (30)

Pero más allá de esta intervención ministerial es a partir de su propia práctica de enseñanza, en el espacio de la cátedra, donde se pueden reconocer aspectos específicos de su práctica docente. En sus tareas como profesor en la secundaria y en la formación de docentes en el nivel terciario se ponen en marcha las diferentes estrategias en que su programa pedagógico cristaliza y va mostrando, a su vez, sus rasgos innovadores, su dinamismo y su efectividad didáctica.

Una fuente posible es su conferencia "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común", dictada a maestros primarios en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, en 1930 (31). La lectura del texto de esta Conferencia, repetidamente citado en distintas publicaciones posteriores -es decir, de gran incidencia en el campo de la enseñanza literaria- permite observar una línea de continuidad que va desde los antecedentes antes expuestos (trayectoria en México), pasa por los programas de La Plata y llega hasta los programas nacionales de 1935.

Henríquez Ureña repite en esta conferencia algunas de las posiciones que ya había sostenido en el trabajo sobre la enseñanza de la literatura que expuso en México en 1913: la crítica a la "Preceptiva" como disciplina escolar -y para esto traza una historia de la desaparición de esta disciplina en los países europeos-, la necesidad de la lectura directa de las obras, en contra de una historia exhaustiva pretendidamente abarcadora, y la importancia de la composición. También aporta interesantes puntos de vista vinculados con el problema de la formación docente en relación con la lectura y la enseñanza literaria.

Un buen maestro habrá de recibir en su formación una "buena orientación", fórmula que para Henríquez Ureña "podría compendiar el secreto de la enseñanza literaria". No se le puede exigir al maestro "extensa cultura" pero se le puede pedir "discernimiento y buen gusto". Según su propuesta, el maestro aparece como un sujeto que es capaz de tomar decisiones; no será un ejecutor de instrucciones -en este caso, un listado de lecturas-, sino que su propio criterio -entendido como "buen gusto" adquirido en su formación- será determinante para la selección de textos en el aula.

Por otra parte, va a conceder a la literatura un fundamental protagonismo dentro del proceso de la enseñanza de la lengua, así como también en la formación cultural del individuo. Se leerán textos literarios desde los primeros cursos del secundario y se dará a la lectura literaria el valor de una "llave" para abrir el "mundo de la cultura universal". "Difícilmente el hábito de leer se adquiera en libros que no sean de literatura", dice Henríquez Ureña en su conferencia y muestra cómo la literatura juega un rol crucial en la iniciación a la lectura y la valorización del libro. Una secuencia evolutiva que va desde el interés por las canciones y cuentos orales en la niñez hasta el interés por los temas científicos en la adolescencia, irá construyendo el valor social de la lectura y el libro como principal fuente de información.

La preocupación por la escritura

Un aspecto que resulta significativo puntualizar es la presencia en las propuestas de Pedro Henríquez Ureña de consideraciones sobre la escritura. Tanto en los programas de 1930 del Colegio Nacional de La Plata como en los programas nacionales de 1935, en *El libro del Idioma* - aquí en forma extensa- como en las *Gramática Castellana I y II* (32), escritas junto con Amado Alonso, aparecen consideraciones didácticas de importancia sobre la práctica de la escritura.

En los campos de la enseñanza de la lengua -del que no nos ocupamos aquí- y de la literatura, la práctica de escritura había ocupado un lugar relativamente marginal. Frente a una enseñanza de corte teoricista y metalingüística, la propia experiencia de los alumnos en la práctica de escritura ofrecía una alternativa didáctica interesante tal como lo vimos en los casos de Nelson, Fernández Coria y Alonso Criado.

En la construcción de esta alternativa existirían antecedentes de cierta diversidad que podrían proceder de muy diferentes fuentes; resulta difícil establecer cuál pudo ser la incidencia concreta de estos antecedentes en la práctica y propuestas consideradas. Por una parte, y en relación contradictoria con las postulaciones en contra de la disciplina retórica sostenidas anteriormente, es preciso puntualizar el lugar que ocupaba la práctica de la escritura en la antigua disciplina retórica. La lectura de -por ejemplo- dos manuales de la disciplina "Teoría literaria"

para la enseñanza secundaria (33) permite observar que la actividad de escritura ocupaba un lugar significativo. En el manual de la *Nueva retórica* de Le Clerc, citado por Genette (34), se enumeran los géneros literarios en los que se iniciaba a los alumnos: fábulas, narraciones, discursos mezclados con relatos, cartas, retratos, paralelos, diálogos, desarrollo de una frase célebre o de una verdad moral, solicitudes, informes, análisis críticos, panegíricos, alegatos”. Estudiar literatura no era, entonces, hacer comentarios de textos sino imitaciones de carácter normativo: ejercicios de escritura literaria.

Por otro lado, algunas consideraciones sobre la corriente denominada “Escuela Nueva” que, si bien parece haber tenido su incidencia mayor en el ámbito de la escuela primaria, habría influido en un clima de época -como fue señalado antes por Barrancos de Bermann- poniendo en el centro al sujeto del aprendizaje en tanto poseedor de una serie de capacidades y saberes que habría de poner en juego en el contexto escolar. La Escuela Nueva había jerarquizado al sujeto y, como hemos visto en las propuestas comentadas anteriormente y como veremos en las de la práctica de enseñanza de Pedro Henríquez Ureña, la tarea de la escritura parece postular un sujeto activo poseedor de unas capacidades que se pondrán en juego a partir de los ejercicios propuestos.

Más allá de esta posible doble procedencia resulta difícil detectar cuál es la incidencia de los postulados escolanovistas en la propuesta pedagógica de Henríquez Ureña, pues no existe en su obra ninguna explicitación en ese sentido. Interesa, en cambio, analizar el carácter fuertemente innovador de las consideraciones y propuestas sobre la escritura desplegadas por el autor, así como también establecer una línea de continuidad de esta propuesta en distintos momentos de sus intervenciones.

A través de diversos documentos -como los borradores del legajo personal de Pedro Henríquez Ureña, publicaciones -especialmente libros de texto- y documentos oficiales- “Normas” de los Programas de estudio- será posible establecer una génesis de sus concepciones didácticas sobre la escritura.

En los borradores del legajo de La Plata, aparecen detalladas con cierta minuciosidad - difícil de encontrar en textos publicados y oficiales: estos borradores reconocen una menor distancia entre el documento y la práctica concreta del docente- las actividades de composición,

esenciales en la propuesta didáctica de Henríquez Ureña: descripciones de ciudades, de interiores, evocaciones históricas, diálogos, “impresiones” sobre un libro leído, narraciones de excursiones o viajes, análisis de poesía, “poner en prosa el contenido de una poesía” o hacer la “síntesis de una película de cinematógrafo” proponen un trabajo con la escritura a través de una diversidad de géneros literarios y no literarios, de experiencias vividas o vinculadas a una experiencia de lectura o cualquier otra recepción estética.

Los programas del Colegio Nacional de La Plata de 1934 -vigentes en esa institución desde 1930- y que constituyen un adelanto de lo que después serán en el 1936 los Programas oficiales- explicitan la obligación de que la carpeta de trabajo de los alumnos de primero a tercer año incluya “8 composiciones y 16 dictados, unas y otros pasados en limpio, 3 resúmenes de obras literarias, 12 ejercicios lexicográficos o de vocabulario y ocho ejercicios de aplicación gramatical”.

La escritura es propuesta como una práctica que habrá de desarrollarse en forma sistemática y con carácter obligatorio. Y sobre ella, en nota aparte, se señala también la importancia de tener en cuenta una secuencia de trabajo: (la carpeta de trabajo contendrá) “ocho borradores de composición escritos en el aula y corregidos individualmente por el profesor (dos por bimestre): las ocho composiciones pasadas en limpio y en tantas copias, cuantas fueren precisas hasta quedar expurgadas de errores”.

Este momento de la trayectoria docente de Henríquez Ureña es contemporáneo del libro escrito junto a Narciso Binayán: *El libro del idioma* (35). En este caso podría afirmarse que la práctica docente se constituye en prerequisite y elemento de legitimación del libro de texto. Es por eso que el libro aclara la procedencia institucional de los autores y explicita el hecho de que las propuestas han sido puestas en práctica.

En este libro Henríquez Ureña y Binayán exponen extensamente una “teoría y práctica de la escritura” que confirma lo propuesto en los programas platenses y, luego, en los programas nacionales. Constituye una “Teoría de la escritura”, en tanto que aparecen ahí explicitaciones pragmáticas y pedagógicas que merecen especial atención. Más allá de la gramática oracional -la otra parte de la sistematización didáctica de Henríquez Ureña y Binayán, luego desarrollada en colaboración con Amado Alonso- ‘el método’ de escritura de *El libro del idioma* está

proponiendo la consideración pragmática y superestructural (36) de algunos géneros discursivos (37) con los que se propone trabajar.

El ejemplo del “billete” está apostando a la consideración de géneros breves y cotidianos cuyas condiciones de producción estarían imponiendo cierto tipo de restricciones textuales que operarían como pautas para la propuesta didáctica. Al respecto, en *El Libro para el maestro* que acompaña a *El libro del Idioma* los autores justifican -para mayor claridad de sus destinatarios- el sentido de la inclusión de este género cotidiano:

Nuestro curso de composición comienza por la redacción de billetes, porque un billete se refiere siempre a una cosa concreta, y comienza por billetes familiares porque en el billete familiar se tiene la más simple y sincera relación del pensamiento o sentimiento y la forma.

Otros géneros considerados pragmáticamente son la carta y el telegrama, que aparecen categorizados según determinadas situaciones de comunicación y funciones sociales en cada uno de los pedidos de composición.

- Redactar una carta dirigida al padre, a quien se supone en una ciudad lejana, dándole cuenta de la marcha de los estudios.
- Redáctese una carta dirigida por un comerciante del interior a uno de la capital, pidiendo precios de tractores, motores, trilladoras, etc.
- Redactar un telegrama de menos de quince palabras para decir que se ha vendido el ganado y el estanciero debe hacer nueva remesa, espe-

cialmente de vacunos.

Esta didáctica de la escritura privilegiará asimismo el trabajo con ciertas superestructuras - consideradas actualmente como las más sistematizadas en el campo de la lingüística del texto y que construyen una secuencia para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas. En primer término -y con un peso cuantitativo importante en el texto- las propuestas de escritura de textos descriptivos (38). Por una parte, consignas (39) que proponen la descripción de objetos cotidianos que desde una mirada extrañada (la escritura habrá de categorizar y ordenar de manera particular esta experiencia) se convierten en motivaciones para el acto de escribir:

COMPOSICION

Contéstese por escrito a las siguientes preguntas:

¿Qué es un cuaderno?

¿De qué partes consta?

Describase la tapa; tamaño, color, dibujos, inscripciones, etc.

¿Cómo está encuadernado?

Con las respuestas escribase una composición sobre "El cuaderno".

La observación de láminas se convierte en otro recurso posible para la incentivación a la escritura: una serie de dieciséis láminas extraídas de diarios y revistas contemporáneos y de consumo masivo como *Fray Mocho*, *La Prensa*, *Plus Ultra* y *La Nación* habrá de ofrecer "temáticas" para la escritura de descripciones y evitar la situación habitual inhibidora de la producción escrita:

Es muy frecuente que los alumnos contesten a sus maestros que no tienen nada que decir

sobre el tema de composición que se les señala. En todos los casos los niños se equivocan. La experiencia hecha con la lámina de los indios araucanos y del dormitorio de San Martín es una prueba de ese error.

El recurso de la lámina aparece reforzado, en todos los casos, con la presencia de cuestionarios que -como vimos en el ejemplo de la descripción del cuaderno- funcionan como fase inicial para un proceso secuenciado de composición que culminará en la redacción definitiva. En este sentido, la propuesta de trabajo de Henríquez Ureña y Binayán se adelanta a las más recientes investigaciones en el campo didáctico sobre la escritura como actividad procesual. (40) La percepción de lo real aparece como un ejercicio previo en busca de una organización de la experiencia; una serie de preguntas tipo servirían de orientación para el trabajo de redacción:

¿Qué impresión me hace apretar con fuerza?
Puede ser resistente, quebradizo, friable, viscoso, dúctil, blando. Si es algo que se mueve, se puede preguntar: ¿El movimiento es amplio?
¿Es rectilíneo? ¿Desordenado? ¿Rápido? ¿Ascendente, descendente?
Al pasar la mano ¿es áspero? ¿liso? ¿pulido?
¿es luminoso? ¿claro? ¿oscuro? ¿velado?
¿De qué color?
¿Grande o chico?
¿Brillante u opaco?
¿Frío, húmedo o templado?
¿Es sonoro o sordo? Si sonoro ¿grave o agudo?
¿Fuerte o suave? ¿Armónico o no?
¿Es aromático, inodoro o mal oliente?

¿Es dulce? ¿amargo? ¿ardiente? ¿ácido? ¿alcalino?

Todas estas preguntas se responden con un adjetivo.

En muchos casos se ha buscado que la lámina seleccionada llame la atención del alumno por alguna característica inesperada. El caso más interesante es el de la siguiente lámina:

LAMINA I



Indios araucanos.

Fot. "Fray Mocho".

La inclusión del niño blanco busca lograr en el observador un efecto de extrañamiento, de desautomatización en su percepción (41), por lo que la lámina se transforma en una propuesta para el desarrollo de una modalidad de pensamiento "narrativa" contrapuesta, en términos de Bruner, (42) a una "modalidad paradigmática o lógico-científica", cuyo lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. La lámina de los indios viene a contradecir estos requisitos y a poner en juego en el interior del discurso escolar una modalidad de pensamiento que trasciende lo inmediatamente referencial y da lugar a la hipotetización y a la creación de mundos posibles. (43)

La consigna de descripción a partir de una imagen excede, entonces, la mera descripción realista, habitual en este tipo de ejercicios escolares.

Por otra parte, esta "teoría" de la escritura está proponiendo la necesidad de ajustar su objeto. A la manera de la antigua enseñanza retórica, *El libro del idioma* propone la existencia de modelos de escritura que habrán de encontrarse en textos literarios. Dichos modelos habrán de buscarse en textos literarios legítimos y se evitarán los modelos ad-hoc producidos por los docentes. En evidente tensión entre un valor atribuido a ciertos textos escritos y la posible producción de los maestros, el libro evita ser neutral y desaconseja categóricamente el uso de modelos literarios ad-hoc:

Los autores de este manual se permiten llamar la atención de los maestros hacia el hecho de que a veces pueden ser ellos mismos los modelos de falta de concisión que los niños imitan. Sin entrar a calificar si la literatura de los maestros es o no digna de imitación, los autores creen que los alumnos no deben imitar la literatura de los maestros: que los maestros no deben hacer composiciones modelos en que se inspiren los alumnos.

La escritura es una práctica de cierta complejidad que necesita el ajuste a ciertas etapas evolutivas del sujeto:

Los maestros han terminado un proceso de desenvolvimiento mental que los alumnos deben cumplir tan gradualmente como lo cumplieron los maestros. Los alumnos deben comenzar escribiendo en la forma simple que corresponde a la simplicidad de sus conocimientos y sentimientos.

Esta "simplicidad" defendida por los autores habrá de contraponerse a los "asuntos difíciles para los alumnos" que, en general, la escuela suele demandar. Temas de difícil observación como "el cisne" o "el amanecer" llevan irremediablemente a una situación de "simulación de saber o de sentir" pues se le pide al alumno que desarrolle sugerencias poéticas frente a las cuales sólo desplegará lugares comunes y frases que repetirá "con una dosis de conciencia cercana a la que pone el loro en los parloteos". Será necesario un "desarrollo espiritual" posterior para que el sujeto logre el "desarrollo del estilo". Lo literario aparece como una dimensión que habrá de quedar postergada frente a la necesidad de un aprendizaje efectivo de la lengua a través de discursos más conocidos y de más sencillo dominio. Los billetes y las cartas son un ejemplo de este tipo de discursos.

Por último, vale realizar un comentario de los Programas Nacionales de 1936 para ver allí cómo se presenta la cuestión de la práctica de la escritura:

Composición y exposiciones orales. -Breves narraciones, descripciones, cartas, resúmenes, glosas y comentarios de las lecturas de clase. El profesor indicará a los alumnos el tema y el plan de cada ejercicio de redacción, cuyo número, en cada bimestre, no será menor de cuatro.

Carpetas de trabajos. -El alumno formará, bajo la dirección del profesor, una carpeta de trabajos, que al final de año estará obligado a presentar a la mesa examinadora.

La carpeta incluirá ejercicios de composición hechos en clase, corregidos por el profesor y devueltos al alumno para que los copie en limpio (en la carpeta se guardará el ejercicio original, con las correcciones del profesor, y la copia en

limpio).

Esta "Norma" se repite en los programas de Primero, Segundo y Tercer año del Ciclo Básico. Ya en los programas de Literatura de Cuarto y Quinto año, la escritura se reduce al análisis de textos literarios leídos, al que también se denomina "Ejercicio de composición".

La experiencia de la Escuela Normal Superior de Córdoba

La posibilidad de experiencias de enseñanza literaria que propongan alternativas al historicismo y que revisen aspectos significativos de la práctica incluye experiencias institucionales. Tal es el caso de la Escuela Normal Superior de Córdoba en donde, entre 1942 y 1947 se llevó a cabo un ensayo que tuvo por protagonista a un "grupo" –tal la autodenominación- que propuso otra concepción del trabajo escolar, de la relación de los adolescentes con el saber y del lugar de la literatura en este proceso.

El conocimiento de este Proyecto y su concreción durante el período señalado se debe fundamentalmente a una publicación del año 1949 coordinada por Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez y escrita por varios autores -todos protagonistas de la experiencia- cuyo nombre es *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*. (44)

Es importante señalar que el proyecto del grupo que trabaja en esta experiencia se encuadra dentro de algunas líneas filosóficas y pedagógicas que habían tenido su incidencia en el sistema educativo secundario durante la década anterior. La "Presentación" del libro citado da cuenta de "filiación espiritual" con Francisco Romero y Saúl Taborda como fundadores de "una filosofía de la cultura como programa y destino de lo 'humano profundo'". Los nombres de estos dos intelectuales remiten a sus vínculos con el Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires, institución que, como ya lo habíamos señalado en este informe, había tenido una fuerte incidencia en el campo de la reformulación curricular de los años '30.

Incluso, la presencia del Profesor Invitado Gregorio Halperín -profesor del Colegio Libre y miembro de la Comisión Asesora que trabajó en la reforma curricular de 1935- en el “Curso General de Conferencias” de la Escuela Normal en 1942, parece reafirmar esta vinculación.

En la fundamentación -primer capítulo del libro: “Filiación y antecedentes de la reforma educativa” a cargo del Dr. Antonio Sobral- se establece la toma de partido por un humanismo, una “vocación por lo humano”, de corte espiritualista:

Esto fue, y sigue siendo, el ideal nutricional de toda nuestra legislación escolar, que se desarrolló desvinculada de su propia realidad espiritual perdiendo así su sentido de considerar al hombre como valor supremo, cargado de trascendencia.

que incluye a la vez componentes nacionalistas:

Es que está ausente (...) todo cultivo en genuinidad de las cosas del espíritu y la auténtica expresión del ser argentino.

En el momento de trazar una idea del contexto en el que se proyecta la reforma educativa que se propone en la Escuela Normal, Sobral expone un panorama histórico de la incidencia ideológica que ha tenido la Iglesia en el sistema educativo cordobés. Sobral se expone contra la “pequeñez de espíritu y cerrazón de mente” producto de “una concepción teocrática aún no superada”.

La fundamentación de Sobral apunta asimismo a la revalorización de lo hispánico, en contra de los dictámenes liberales. La crítica se dirige también hacia el positivismo:

(...) que no supo ser aprovechado como sistematización del saber científico-natural, y lograr la unidad de ese proceso de integración con la corriente científico-espiritual que traía ínsita nuestra concepción del

mundo y de la vida.

Esta posición, más abajo explícitamente antievolucionista y antimecanicista, está mostrando la directa adhesión a los presupuestos del “Plan de Reformas de la enseñanza secundaria” de Juan Mantovani, de 1935 (45), quien precisamente había propuesto la orientación “científico espiritual” a la hora de pensar la organización del bachillerato.

Confirmando lo antedicho observamos cómo los “Principios pedagógicos” propuestos por Sobral y citados por Luz Vieira Méndez en el Capítulo Cuarto “El Instituto secundario y la formación juvenil” retoman aspectos que ya se habían detectado en la propuesta de Mantovani, sobre todo en torno a la cuestión del sujeto adolescente y a la orientación que han de tener los estudios secundarios:

- Responder a las exigencias de ese estadio vital denominado adolescencia
- Realizar una enseñanza ajena a toda orientación práctica, de intención profesional
- Acentuar los estudios humanistas (humanidades modernas de tendencia científico-cultural), con propósito formativo, para lograr, contando con nuestro medio geográfico e histórico, el hombre argentino de vida plena

Interesa también puntualizar algunas características del proyecto en tanto que éste parte de una particular concepción del sujeto adolescente y de cuáles serían las actividades que podría llevar a cabo. Al respecto, dice Luz Vieira Méndez en el capítulo citado:

La adolescencia es el período durante el cual el individuo toma conciencia de sí mismo; vive una vida interior más rica; surgen los problemas reli-

giosos y filosóficos, el interés por la poesía, la pintura, la música y las ciencias biológicas. La imaginación parece salir del letargo de los años precedentes en que el niño se afana por indagar el mundo que le rodea: el adolescente actúa como creador.

En otro lugar del capítulo la autora hace hincapié en “la libertad de que gozaban (los alumnos) dentro del régimen escolar”, lo que permitía que comenzaran a mostrarse las preferencias por determinados trabajos o asignaturas: “se perfilan aptitudes, va naciendo la vocación”.

De esta concepción del adolescente y de la función de la escuela surgen una serie de actividades tanto dentro de los límites de lo curricular como por afuera del curriculum. Tanto el trabajo de Luz Vieira Méndez mencionado anteriormente, como el Capítulo sexto: “Notas para una didáctica de la enseñanza media” de la misma autora, así como el Capítulo octavo: “Documentos estudiantiles” de la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón están mostrando la diversidad de la producción de los adolescentes producida en el ámbito de la escuela. Talleres de modelado, grabado, taller en piedra, decoración, confección del diario mural, cartografía, etc. son algunas de las actividades llevadas a cabo.

La enseñanza de la literatura

Cabe preguntarse ahora, después de haber señalado la adscripción de esta experiencia de Córdoba a las tendencias pedagógicas surgidas a partir de los años '30, sobre los elementos particulares de este proyecto, sobre todo en relación con la práctica de la enseñanza de la literatura.

Es en Capítulo Séptimo “La enseñanza de la lengua” a cargo de la profesora Delia Travadelo donde se explica de manera pormenorizada la experiencia realizada en el área. El capítulo comienza considerando a la enseñanza del lenguaje como un “elemento esencial” y destacando la importancia dedicada a la lectura a través de una semanal en la que “Los jóvenes

tendrán oportunidad y tiempo de conocer las obras fundamentales de la literatura universal y argentina y de ir formando su propio espíritu en la penetración de las expresiones más puras de la creación literaria”. Reforzando esta idea se apela, más adelante, a una cita de Pedro Henríquez Ureña, lo que vendría a dar una pauta, al menos, de las orientaciones bibliográficas seguidas en el proyecto:

las reglas del buen uso de los idiomas se pueden aprender sobre todo prestando atención al habla de las personas cultas y leyendo buenos libros.

El texto de Travadelo se ocupa de criticar abiertamente a los programas de estudio oficiales; por una parte, por su sistematicidad: “es lamentable la falta de rigor científico con que se ha estructurado el programa oficial, sin plan alguno”, por otra parte, por sus demandas: “las ya harto desmesuradas exigencias”, “nuestra ilusionada confianza debió estrellarse impotente ante esa torre de conocimientos literarios que demandan los programas oficiales” y, consecuencia de esto, los efectos didácticos en la relación que establecen los alumnos con el conocimiento: “Pero hubimos de resignarnos a oír la papagayesca repetición de un juicio crítico, la inconsistente caracterización de un período, las enumeraciones de títulos, las vanas memorizaciones de resúmenes”. Todo esto lo que se critica en los programas oficiales va a ser, a su vez, “desgraciadamente repetido paso a paso por los manuales corrientes”. La posición de la autora es tajante: “Mientras la literatura se aprenda en los manuales y no en los textos, nuestra enseñanza se limitará a un mero esquematismo histórico, más o menos riguroso, más o menos responsable, sobre cuyo precario valor educativo no podemos llamarnos a engaño”.

Las críticas se extienden hacia uno de los tipos de textos de uso escolar más extendido, la antología:

Siempre hemos tratado de evitar la antología porque creemos que su fragmentarismo acaba con el interés de los estudiantes. Esa larga nómina de autores que se

pretende mostrar y a cuya valoración se aspira en un texto en de dos o tres páginas, carece de real valor formativo.

Más allá de estas críticas, el Capítulo se ocupa de dar cuenta de una serie de criterios para pensar la enseñanza literaria y de narrar algunas experiencias de trabajo llevadas a cabo que se presentan como alternativas respecto de las indicaciones de los programas oficiales o de las propuestas de los libros de texto de la época.

El problema de la lectura, y más precisamente, el de su accesibilidad por parte de los alumnos aparece como un tema central desde los primeros años de la enseñanza secundaria. Al respecto se ensayan en el texto varias respuestas en relación con distintos problemas. Por una parte, el de la lectura de los clásicos:

Los textos clásicos se introducen, entre tanto, con alguna cautela. Hoy es una "letra para cantar" de Lope de Vega, luego un romance anónimo que en las fiestas dramatiza un grupo de estudiantes, o una letrilla de Góngora, más adelante una comedia de Lope o de Calderón, algún soneto de Garcilaso, alguna Silva de Francisco de Rioja. Primero se aprecia el buen humor, el ritmo, lo descriptivo y lo pictórico; luego se valoran la finura de la emoción y el sentimiento.

También con respecto a los clásicos se narran experiencias de teatralización, por ejemplo, de episodios del Quijote.

Por otra parte, la cuestión de la lectura de obras de autores contemporáneos también merece una consideración:

Las obras de autores contemporáneos que allí exigen (en los programas) y que consideramos de más fácil lectura, tratamos de anticiparlas en el Ciclo Básico.

El problema del acceso a la lectura -entendida como iniciación- se plantea en relación con una selección apropiada a la edad de los destinatarios:

debíamos ofrecerles sobre todo textos ágiles, cuya trama cautivante y la sencillez de su estilo atraparan al lector y lo llevaran a aventurarse por el mundo de la palabra bella.

Azorín, Unamuno, Miró, Juan Ramón Jiménez -especialmente *Platero y yo*- son algunos de los autores más contemporáneos que han sido trabajados con éxito en la Escuela Normal. Con respecto a los autores argentinos y latinoamericanos, la autora plantea las dificultades para la selección de autores argentinos y americanos "pues se encuentran pocas obras que tengan atractivos para esta edad". Algunos de los autores trabajados con éxito: *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla, *Mi vida*, textos de Sarmiento, recopilados por Julio Noé, *Juvenilia* de Miguel Cané, *Parábolas* de J. E. Rodó, *Tradiciones peruanas* de Ricardo Palma y "cuentos" de Fray Mocho y, entre los más contemporáneos: *Rodeada está de sueño* de Eduardo Mallea, *Chico Carlo* de Juana de Ibarbourou y *Cuadernos de Infancia* de Norah Lange.

También se rescata elogiosamente la antología de Erly Danieri y Francisca Chica Salas: "pequeñas narraciones enteras de autores modernos, elegidas con fino criterio pedagógico". Asimismo -y esto aparece como una interesante innovación didáctica- se comenta el trabajo realizado con los alumnos que consistió en "la preparación de una pequeña antología poética". Como contrapartida de la crítica dirigida a la antología que habíamos leído anteriormente, se

propone un rol activo por parte de los alumnos que se convertirán ellos mismos en productores de selecciones para la lectura. Interesa citar la consigna completa y cómo fue recibida por los alumnos:

la preparación de una pequeña antología poética, propuesta de dos maneras: la primera, con la distribución de autores, por lo general modernos y contemporáneos, entre los alumnos del curso, para que cada uno recopilara de ellos las poesías que mejor comprendiera y gustara; la segunda consistió en establecer temas de abundante motivación poética: la tarde, la infancia, la lluvia, la luna, etc., para que se recogieran poesías de diversos autores sobre cada uno de ellos. Estos trabajos realizados con entusiasmo y cariño –es la palabra-, fueron entregados finamente ilustrados con grabados y acuarelas y completados con prosificaciones o comentarios de los poemas.

Otro aspecto interesante de comentar en relación con innovaciones en la enseñanza de la lectura es la creación de la BIBLIOTECA DEL ESTUDIANTE en la que se proporcionaban a los estudiantes “libros valiosos, a los que pudieran echar mano en cualquier momento, en los recreos, en los ratos libres, en las lecturas hogareñas”. Además, concurrían a esta biblioteca los profesores con sus alumnos en las horas de su asignatura, para la lectura compartida y el intercambio de sugerencias.

El libro ofrece un listado de 189 títulos –“las primeras obras que constituyeron la base de esta sección de la biblioteca”- con la aclaración de que su elección no significa “haber llegado, ni mucho menos, a una valoración de los libros que fundamentalmente deben ser leídos por los jóvenes”. El listado es muy variado -argentinos, latinoamericanos y otros extranjeros- y, excede con creces las lecturas habituales prescriptas para la escuela secundaria. Aún cuando la autora no asegure categóricamente la importancia de la lectura de estas obras, hay sí una apuesta a la

ampliación de las lecturas para los jóvenes. Se incluyen, a continuación, una serie de testimonios de alumnos sobre su interés por la lectura.

Por último se realiza una crítica en torno a los rasgos enciclopédicos de los programas vigentes, sobre todo en cuanto a la reducción de la enseñanza de la literatura “a un mero esquema histórico”. Como alternativas se buscaron otros modos de acercamiento a los textos, a través de láminas, música y la realización de dramatizaciones que resultaron estrategias didácticas exitosas.

Dentro del conjunto de tendencias en debate hacia los años treinta prevalecen diversas posiciones. Por un lado, según las llama Adriana Puiggrós (46), las “posiciones orgánicas” en las que se destacan figuras como Hugo Calzetti, Clotilde Guillén de Rezzano y José Rezzano. Frente a ellos, la corriente radicalizada, integrada por militantes gremiales y políticos, entre los que se destaca el maestro uruguayo Gesualdo y las posiciones “transgresoras” que se desarrollaron a partir de la década del '30 y que vinieron a modificar la práctica escolar. En este grupo incluye Puiggrós, las experiencias de las hermanas Cosettini y de Rosita Ziperovich en la provincia de Santa Fe, y el caso recién considerado de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Enrolados en el espiritualismo estetizante, confiaron –y esto es notable en el relato de Delia Travadelo (47)- en la creatividad, en la imaginación del adolescente y en formarlo libremente. La lucha era, a su vez, contra el enciclopedismo, contra el historicismo y contra el memorismo.

Otras prácticas

Evidentemente, la práctica de la escritura se liga tanto con el aprendizaje de la literatura como con el de la lengua. En este sentido, en un análisis sobre la situación de la escuela media a comienzos de la década del '60, la pedagoga Delia Echeverry señala las dificultades en la enseñanza de esta disciplina: (48)

Por excepción, se logra que sea práctica
de los profesores de castellano que en los

exámenes finales no se admitan definiciones y clasificaciones de tópicos gramaticales, y en vez, se rindan “pruebas” de que manejan concisa, precisa y atinadamente su propia lengua.

Relacionado con el planteo de esta necesidad es posible citar el artículo publicado en dos entregas -en setiembre y octubre de 1957- por la revista *Cátedra y vida* denominado “Sobre la enseñanza de la composición” (49) en el que la profesora Teresa San Miguel plantea la importancia de incorporar en la clase “ejercicios literarios” en los que los alumnos “eligiendo lo mejor para utilizarlo” habrán de abordar temas de la vida real -según sugiere la autora-. Estos temas, de alguna manera pensados como distintos a los temas “literarios”, serán de libre elección por parte del alumno vinculados con sus propios intereses y experiencias: “el campeonato de este año, la última película que han visto, el jazz, el perro de la casa, las vacaciones, el oficio o profesión que querrían seguir más adelante, el retrato de un compañero, etc.”.

Para el aprendizaje del “estilo” o la búsqueda de la escritura “correcta” la profesora San Miguel propone una serie de categorías que describen aspectos de la escritura a cuidar y que podríamos mencionar, en términos, quizás más modernos, como eufonía, claridad, cohesión, puntuación, adecuación al registro y al género discursivo. De una manera teóricamente débil pero didácticamente efectiva San Miguel llama la atención sobre la necesidad de tener en cuenta dimensiones sociolingüísticas en la concepción de la lengua a utilizar en un escrito (“Un campesino cordobés no puede expresarse como un habitante de Buenos Aires”) y sobre la posibilidad de recurrir -a través de los profesores de otras disciplinas (“de historia, de geografía, de música, de dibujo”)- a información extratextual.

Como “géneros literarios”, la autora tiene en cuenta la narración, la descripción, el retrato y la carta.

Por fuera de lo considerado como literario, la autora se detendrá en la disertación para lo que propone ejercicios de escritura donde se confrontan opiniones. Para la realización de estas tareas se propone la redacción de planes, el trabajo de escritura y reescritura sobre borradores

como parte de una concepción de la escritura y de la redacción en clase de tipo procesual, en el que se busca evitar la corrección como sanción sobre el texto terminado.

De mayor repercusión tanto local como internacional y con un carácter fuertemente sistemático es la propuesta *Didáctica de la lectura creadora* de la Profesora María Hortensia Lacau (50). Tal como se explica en el prólogo de este libro, la propuesta presentada es producto de las experiencias realizadas por la autora en distintos colegios secundarios de la Capital Federal. Casi todos ellos espacios que han sido escenarios de fortalecimiento de tradiciones o asimismo de fuertes innovaciones en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura: Escuela Normal Nro. 4 "Estanislao S. Zeballos", Colegio Nacional de Buenos Aires y Escuela Nacional de Comercio "Carlos Pellegrini".

Concebido para que "sea de alguna utilidad para maestros y profesores", el libro consta de algunos capítulos programáticos y de otros donde se reproducen las actividades requeridas a los que se agregan otros en los que incluyen testimonios de la producción escrita de los alumnos.

En el primer capítulo la autora realiza un diagnóstico de la práctica de la lectura literaria en las escuelas secundarias argentinas. De las observaciones realizadas -a través de conversaciones informales mantenidas con adolescentes- se desprende que la lectura proporciona en ellos un efecto de "incomprensión" y "aburrimento", "desabrimiento" y "fastidio". En fin -dice la autora- "Salvo excepciones, sobrellevaban esta lectura como una carga cuyo cumplimiento podía debilitarse o intensificarse".

Como conclusión -aunque no claramente fundamentada- la autora sostiene que "este doloroso desamor no estaba ni en las obras mismas (...) ni tampoco en los jóvenes", razón por la cual va a centrar sus preocupaciones en "cómo se leía, es decir, en las formas de realización y aprovechamiento de la lectura".

La actividad de lectura en el aula -sigue el diagnóstico- reducida a un "pálido paseo superficial", el resumen, o destinada a convertir a los alumnos en "navegantes a la deriva", el comentario de textos, necesitaba de alternativas didácticas que no redujeran la práctica de la lectura escolar a estos dos géneros. En todo caso para llegar a abordar estos géneros era necesario previamente -según esta propuesta- realizar una original tarea de introducción del lector en la obra, tratar de "convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos

completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc.”.

Parece proponerse una fuerte inflexión tanto en la propuesta de metodología de lectura como también en la hipótesis de lector escolar quien habrá de asumir una variedad de roles participativos en relación con el texto.

Sin variar significativamente el canon de lecturas habitual en la escuela de la época (Unamuno, Lugones, Payró, Larra, Casona, Gerchunoff, Quiroga, Ibarbourou, Nalé Roxlo, Mallea, Güiraldes, García Lorca, Fernández de Moratín, Bécquer, Benavente, Mansilla, entre otros), la propuesta se organiza mediante un sistema de lecturas rotativas lo que permite que cada alumno lea varias obras.

Este “Plan cíclico” se organiza a través de grupos de trabajo y “temas” o “ángulos de enfoque” que son más bien actividades de escritura crítica o ficcional que, lejos de la memorización de datos “librescos” permitirán al alumno dar cuenta de su “juicio propio” (51).

Las experiencias analizadas tienen en común el hecho de articular los mandatos en torno a la necesidad de desarrollar prácticas de lectura de textos literarios con la actitud fundamentalmente práctica que supone la demanda de trabajos de escritura. El par lectura-escritura se propone como un continuum que contrasta marcadamente con las exigencias memorísticas de la historia escolar.

Experiencias en el Colegio Nacional de La Plata

Frente al paradigma cristalizado de la historiografía escolar que establecía, en términos generales, el dictado de dos cursos de literatura, uno de literatura española y, un segundo, de literatura hispanoamericana y argentina, las experiencias de enseñanza literaria en el Colegio “Rafael Hernández”, dependiente de la Universidad platense mostraron las alternativas posibles que podían desarrollarse en un ámbito escolar con características especiales. Primero porque el sujeto adolescente que concurriría a esta escuela tendría un perfil particularmente calificado: se ingresaba a este colegio en la expectativa de seguir estudios universitarios; y segundo, el colegio

brindaba a sus egresados una formación científica que no descuidaba los contenidos humanísticos.

Desde un registro posible, correspondiente a las reformas de planes de estudio de colegio llevadas adelante en 1930 y en 1934, se observa la presencia de materias diferenciada; se trata de tres cursos: "Literatura clásica universal" en cuarto año (plan 1934), "Literatura contemporánea" en quinto (plan 1930) y "Literatura contemporánea" en sexto año (plan 1934).

Si la operación de refundación de la tradición que habían operado los programas de 1936, había recurrido –según los apuntes personales del propio programador Pedro Henríquez Ureña- al sacrificio del área de las literaturas extranjeras, los programas de La Plata, muestra la contraçara factible de una enseñanza literaria no restringida a la inculcación de la tradición hispanoamericana. Los programas ofrecen un repertorio de textos extensísimo que va desde *La Biblia* y *Las mil y una noches* hasta Dostoievsky, Joyce y Pirandello.

Notas

- (1) Ministerio de Instrucción Pública: "Encuesta Naón", 1909.
- (2) Puiggrós, Adriana, José, Susana y Balduzzi, José: *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Buenos Aires. Contrapunto. 1988.
- (3) Puiggrós, Adriana, *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (Historia de la educación argentina, Tomo I)*, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1990.
- (4) Ferreira, Alfredo J., "Sobre el "Quijote", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo IV, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1908 p.p. 3-18; "El Quijote didáctico", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomoVIII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1911, p.p. 412-436; "El Quijote didáctico", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomoVIII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1911, p.p. 41-63 y "El Quijote didáctico", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomoVII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1910, p.p. 402-509.
- (5) Puiggrós, Adriana: "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión" en Puiggrós, Adriana (coord.): *Escuela, Democracia y Orden*, tomo III de la *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1992 y Dussel, Inés: *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, C.B.C./F.L.A.C.S.O., 1997.
- (6) Mercante, Víctor, "Investigaciones acerca de las aptitudes de las puestas en juego en la lectura", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo XII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1913.
- (7) Florencia Fossati, alumna de Víctor Mercante en estos grupos de investigación, se destacó posteriormente por su actuación gremial y desarrolló durante la década del '30, una experiencia de autogobierno en la escuela Presidente Quintana que provocó su exoneración. Véase Puiggrós ob. cit.
- (8) Dussel, Inés, op.cit.
- (9) Mercante, Víctor, "La afectividad en la composición", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo III, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1907.
- (10) Mercante, Víctor, ídem ant.
- (11) Como será explicado en el Capítulo 7, Herman Parret distingue dos posiciones frente a la posibilidad de "decir las propias pasiones". Por un lado una posición naturalista propone ala expresión de emociones

como un signo natural por fuera de las convenciones lingüísticas, y en este sentido antiverbalista y por otro lado, una posición lingüeticista que jerarquiza la aserción lingüística de un sentimiento.

(12) Nelson, Ernesto, "Plan de reformas a la enseñanza secundaria. En sus fines, su organización y su función social", Buenos Aires, La casa de los maestros, 1915.

(13) Apple, Michael W., *Teachers and texts, A political economy of class and gender relations in education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1986 (trad. esp.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Paidós Ibérica, 1989).

(14) Véase el interesante artículo sobre Ernesto Nelson en Dussel, Inés, ob. cit.

(15) Modelos de Cuestionarios, Ministerio de Instrucción Pública, 1913.

(16) Shklovski, Víctor, "El arte como artificio" en Todorov Tzvetan (comp.): *Teoría de los formalistas rusos*, México, Siglo XXI, 1970.

(17) Alonso Criado, Emilio, *Del Aula (Aporte a la enseñanza de la literatura)*, Buenos Aires, Imprenta Myriam, 1919; y Fernández Coria, José, *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas*, Buenos Aires, Nosotros, 1918.

(18) Ferreira, Alfredo J., op. cit.

(19) Giménez Pastor, Arturo, "Sobre la enseñanza de la literatura", en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, añoXIV, tomoXVII, 1917.

(20) Coulon, Alain, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1995.

(21) No sería inapropiado vincular esta preocupación de Emilio Alonso Criado con la exaltación de la juventud del "arielismo", ideología de amplia repercusión en latinoamérica.

(22) Sarlo, Beatriz, *El Imperio de los sentimientos*, Ed. Catálogos, Buenos Aires, 1985.

(23) Bourdieu, Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil, 1992 (Trad. esp.: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1995).

(24) Prieto, Adolfo, *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988.

(25) García Velloso, Enrique, *Arte de la lectura*, Buenos Aires, Estrada, 1914.

(26) Monner Sans, Ricardo, *Conversaciones sobre Literatura Preceptiva*, Buenos Aires, Estrada, s/f.

(27) Puiggrós, Adriana, ob. cit.

(28) Iser, Wolfgang, *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987.

- (29) Roggiano, Alfredo, *Pedro Henríquez Ureña en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1989.
- (30) Henríquez Ureña, Pedro: "Caminos de nuestra historia literaria" en *Valoraciones*, La Plata, tomos 2-3, números 6-7, agosto - septiembre de 1925, recogido en: *La Utopía de América* (Compilación de Angel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot), Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978.
- (31) Henríquez Ureña, Pedro, "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común", *Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria*, N° 20, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1930.
- (32) Alonso, Amado y Henríquez Ureña, Pedro: *Gramática Castellana. Primer Curso y Segundo Curso*, Buenos Aires, Ed. Losada, varias ediciones y Henríquez Ureña, P. y Binayán, Narciso: *El libro del idioma*, Buenos Aires, Kapelusz, 1927.
- (33) Oyuela, Calixto, *Elementos de Teoría literaria*, Buenos Aires, Estrada, 1883 y De Vedia, Enrique, *Teoría literaria* (Nueva Preceptiva), Buenos Aires, Editorial Estrada, 1913.
- (34) Genette, Gerard, "Retórica y enseñanza", en *Figures II*, Paris, Seuil, 1969, incluido en Bombini, Gustavo (compilador): *Literatura y educación*, Buenos Aires, Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre, Centro Editor de América Latina, 1992.
- (35) *El libro del Idioma*, ha sido ya citado detalladamente en el capítulo 4.
- (36) Van Dijk, Teun, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1978.
- (37) Bajtín, Mijail, "El problema de los géneros discursivos", *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1982.
- (38) Philippe Hamon, ha señalado los estrechos lazos entre la descripción y el campo de la didáctica. La descripción que parece no pertenecer a ningún género en particular tiene como se ve a lo largo de este capítulo, una presencia significativa. Tanto en el caso de Nelson ya considerado como en este, se proponen descripciones de tipo controlado, no en el sentido normativo sino en el hecho de que se aborda la descripción como un proceso de escritura complejo, donde se hace hincapié en el desarrollo de la capacidad de observación del objeto a describir. Hamon, Philippe, *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Edicial, 1991.
- (39) Usamos modernamente la palabra "consigna" que es la que se utiliza actualmente para denominar al pedido de escritura por parte de un coordinador o profesor a sus alumnos.
- (40) Para una reseña sobre lo procesual en la escritura: Cassany, Daniel, *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós, 1992.

- (41) Véase este aspecto ya considerado en relación con las propuestas de Ernesto Nelson.
- (42) Bruner, Jerome, "Dos modalidades del pensamiento", *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- (43) Bruner, Jerome, "El lenguaje de la educación", cit.
- (44) Sobral, Antonio y Vieira Méndez, Luz, *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, Santa Fe, Librería y Editorial Castelví, 1949.
- (45) Mantovani, Juan, *Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934.
- (46) Puiggrós, Adriana, "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión" en Puiggrós, Adriana (coord.): *Escuela, Democracia y Orden*, tomo III de la *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1992.
- (47) Entrevistas a Delia Travadelo (1998) y a María Luisa Cresta de Leguizamón (1997).
- (48) Etcheverry, Delia, *La adolescencia y la escuela secundaria*, Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- (49) Prof. Teresa San Miguel, "Sobre la enseñanza de la composición", revista *Cátedra y vida* (setiembre y octubre de 1957).
- (50) Lacau, María Hortensia, *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- (51) Al azar y a modo ilustrativo transcribo algunas actividades:
- La Cola de la sirena: el mar y la tierra se disputan a Alga/Entrevista con Alga en el fondo del mar/¿Qué pienso de Patricio?/Gloria se confiesa consigo misma.
- Abel Sánchez: retrato físico y moral de Joaquín Monegro/Soy Abelín y hablo de mis dos abuelos/Imaginar un juicio público en el que se juzgara a Joaquín Monegro/Joaquín Monegro trata de justificarse en una carta autobiográfica dirigida al lector/
- Cuaderno de infancia: Nora Lange ¿podría usted decirme que la llevó a escribir 'Cuadernos de infancia'/Retrato viviente del padre y de la madre/Carta a la niña de mi predilección/¿En qué pasaje me siento más identificado con este libro?/
- Antología de B. Fernández Moreno: Confeccionar una antología personal de cinco poemas y decir el por qué de la elección/¿Cómo aparece el tema de la ciudad en la poesía de Fernández Moreno?/¿Cómo lo siento yo?/¿Qué aspecto de la poesía de F.M. me agrada más y por qué?/¿Cómo me imagino el poeta en su casa y en su barrio por lo que trasciende de su poesía.

CAPITULO 6

Prácticas de enseñanza en la educación no formal

Contra cualquier representación homogénea del currículum de literatura en el nivel secundario que se establecería a partir de las prescripciones del currículum oficial escrito, se opone la diversidad de voces y prácticas que dan origen a las vacilaciones que se ponen en juego en la configuración de la disciplina escolar “literatura.”

En primer lugar podríamos postular que son estas vacilaciones que se registran en el proceso de conformación del currículum oficial del sistema formal y en la diversidad de prácticas de enseñanza en el nivel secundario, las que demuestran que ese proceso no se da aisladamente sino que establece zonas de intersección con otras prácticas posibles. Es el horizonte de la producción discursiva, contemporáneo a la conformación del currículum, incluyendo aquí, no sólo la textualidad erigida como literaria sino también todas aquellas intervenciones que pudieran estar incidiendo en la producción, recepción y divulgación de aquella, el contexto mayor sobre el que se recortará la enseñanza literaria.

Algunos casos ya mencionados son ejemplos de estos procesos. Por ejemplo, en relación con el *Martín Fierro* de Hernández, habíamos visto que su exclusión de los programas de 1884 y su posterior incorporación en los programas hacia 1917 formaba parte de una operación estético-ideológica de la vida cultural argentina de la segunda década del siglo que reconocía su particular manifestación en el ámbito escolar. En su libro, *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*,⁽¹⁾ Adolfo Prieto afirma que todo proyecto de levantar un mapa de lecturas entre los años 1880-1910 supone el reconocimiento de un nuevo tipo de lector surgido masivamente de las campañas de alfabetización. Seguramente como derivación de la lectura masiva del *Martín Fierro* de Hernández, surge en torno a los folletines de Eduardo Gutiérrez todo

un extendido fenómeno de difusión de lo que se denomina el “criollismo popular”: folletines de tema payadoresco, literatura cocoliche y lunfarda, cancioneros, etc.

Para la elite dominante esta zona de la producción literaria no pasa inadvertida: surge un duro programa destinado a frenar las influencias de este fenómeno cultural creciente. Testimonios de este programa son el texto de Ernesto Quesada *El criollismo en la literatura argentina*, las conferencias y otros textos de Calixto Oyuela y los programas para la enseñanza secundaria que ambos elaboran. La lucha entre esta literatura popular y una imagen oficial de literatura transmitida por la escuela estará en juego y resulta difícil evaluar hasta qué punto las medidas oficiales lograron adelantar el momento de desaparición de la literatura criollista.

También a partir de 1880 y por varias décadas, y también vinculado con el crecimiento de la tasa de alfabetización, se produce un extendido fenómeno de producción y consumo de nuevos géneros. Se trata del periodismo popular: diarios, revistas, folletines, libros para kiosko alcanzan a una masa de lectores en constante crecimiento.

Durante las primeras décadas del siglo XX se produce un fenómeno editorial de envergadura que incluye las crecientes tiradas de los diarios nacionales,(2)el surgimiento de diversas revistas dirigidas a diferentes públicos como *Caras y Caretas*, *Atlántida*, *El Gráfico*, *Billiken*, *Para tí*, etc. así como también una línea de publicaciones de carácter semanal: revistas de venta en kioskos, que ofrecían una novela breve o cuento y cuyas tiradas eran muy elevadas. Algunas de ellas son: *Ediciones Mínimas*, *La novela semanal*, *La novela para todos*, *La novela femenina*, *La novela universitaria*, entre otras.

Algunas propuestas de enseñanza no serán totalmente renuentes a estas expresiones. A contrapelo del currículum oficial, en algunas prácticas concretas se establecerán incorporaciones desde estas zonas de la producción cultural. Como ya vimos, en alguna de sus conferencias escolares, el profesor Emilio Alonso Criado se refiere elogiosamente al *Moreira* de Gutiérrez al que seguro incluye en la bolilla “Teatro actual” del programa de Literatura Argentina del Colegio Nacional Norte de la Capital; además, en sus programas, que son reformulaciones de los programas oficiales, considera al periodismo como la “manifestación literaria del futuro”. Similares consideraciones hacia este género le asignaban las preceptivas de Ricardo Monner Sans y Enrique de Vedia, publicadas a principios de siglo.

También en las primeras décadas del siglo, el pedagogo-investigador Víctor Mercante, desde la Universidad Nacional de La Plata, discutía sobre la conveniencia de incorporar el cinematógrafo como uno de los objetos culturales de posible circulación escolar. La postura de Mercante era variable y mostraba precisamente ese rasgo constante de la escuela en relación con aquello que es percibido como extraño a su cotidianeidad (3). Hacia los '60, este tipo de discusiones será retomado en relación con géneros como la historieta, la canción y aún la ciencia ficción y el policial. (4)

La literatura en la educación no formal

Otro corte posible desde donde poder observar esta constante vacilación en las relaciones entre la práctica de enseñanza cristalizada en la escuela y las posibles innovaciones se puede postular en el campo del “más allá de la escuela” (5). Tanto en el ámbito de lo que se ha denominado “educación informal” como en el de la “educación no formal” será posible reconocer la existencia de una pedagogía literaria en sentido amplio, así como también describir unas didácticas específicas o al menos experiencias concretas que ofrecen perspectivas diferenciadas las que permiten establecer un cotejo con otras modalidades posibles de convertir a la literatura en objeto de una enseñanza.

No se intenta realizar en este capítulo un registro exhaustivo de experiencias tendiente a la conformación de una historia de la enseñanza de la literatura en el “más allá de la escuela”, lo que sería motivo de otra investigación, sino de hacer referencia a algunas experiencias ya exploradas o sólo escasamente exploradas, para reconocer en ellas aspectos pedagógico-didácticos interesantes, que están mostrando la diversidad de alternativas de enseñanza frente al modelo historiográfico enciclopedista consolidado en la escuela secundaria. De manera velada o explícita, estas experiencias están planteando un gesto polémico en relación con las prácticas habituales y rápidamente consolidadas de la enseñanza literaria. Se trata, en definitiva, de un aspecto no central de esta investigación pero que reconoce un gran interés por la posibilidad que

ofrece de establecer cotejos entre experiencias pedagógicas diversas que se hacen cargo de la enseñanza del mismo objeto.

Partimos del supuesto de la existencia de una fuerte relación entre prácticas educativas en el sistema formal (la escuela secundaria y los espacios de formación docente) y prácticas no formales e informales (propuestas editoriales, talleres de lectura, de escritura, de reflexión, clubes de lectura, ferias del libro y otros eventos realizados en bibliotecas públicas, centros culturales, sociedades de fomento y otras asociaciones de base, etc.). En este sentido, Gilda Romero Brest postula la idea de una “visión ampliada” de la educación donde, “educación formal y no formal (e informal)”, que integran el “doble circuito” del “macrosistema de la educación”, establecen relaciones de integración y complementariedad.(6)

Este supuesto es el que nos permite establecer una conexión entre dos zonas aparentemente desvinculadas de nuestra investigación. La investigación sobre aspectos de la enseñanza de una práctica cultural particular, en este caso la literatura, propone la necesidad de enmarcar, de establecer una serie de correlaciones con otras prácticas más allá de las estrictamente escolares del sistema formal, permite proponer cotejos, mostrar contrastes, establecer comparaciones. Si como veíamos, los debates en torno al currículum y las prácticas de enseñanza en la secundaria permitieron señalar relaciones entre, por ejemplo, las luchas político-culturales y las decisiones en el campo de la enseñanza literaria en el Centenario, otro tipo de relación se establecerá entre las transformaciones en el campo de la educación secundaria y aquellas experiencias en el “más allá de la escuela” que toman a la literatura como objeto de enseñanza. Otros contextos, otros sujetos, otras instituciones, otras expectativas, otros objetivos permitirán caracterizar otras operaciones por las que la literatura se convierte en objeto de enseñanza.

De esta forma será posible evaluar la incidencia directa o indirecta o, en menor medida, una cierta afinidad entre las prácticas de enseñanza literaria desarrolladas en el ámbito de la educación no formal y las prácticas desarrolladas en el ámbito formal, específicamente aquellas que se han presentado como alternativas a las prescripciones oficiales.

En la tarea de investigar la configuración particular de una práctica de enseñanza específica, la de la literatura, resulta productivo desplazar la atención de un subsistema de la

educación a otro. La noción de “alternativas pedagógicas”, ya recuperada en el capítulo anterior, nos permite establecer un continuun entre prácticas, una secuencia comparativa que da cuenta de la complejidad de la práctica de la enseñanza literaria evitando acotar su consideración a las modalidades de un nivel del sistema de enseñanza. Al referirse a “alternativas”, explica Puiggrós que se trata de “un término más amplio que (opera) como detector de todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante”. (7)

Precisamente, uno de las variables diferenciada respecto del sistema escolar oficial es el sujeto educando. Las experiencias a las que haremos referencia están dirigidas, en general, a adultos. Nos abstendremos de entrar en el tema particular de la educación de adultos en la Argentina sobre el que se han realizado ya investigaciones específicas (8) pues sólo interesa aquí recuperar para la descripción y el análisis algunas experiencias que son dirigidas a este sector poblacional y que, debido precisamente a este característica, someten a la literatura a un tratamiento original en tanto objeto de enseñanza. Otros son los objetivos de estas experiencias que no buscarán recurrir a la literatura para dar cuenta de la operación nacionalizadora, ni para la ejecución de una determinada política lingüística. También, es posible encontrar en estas experiencias, aspectos diferenciados en cuanto a lo metodológico que se apartan de los modelos de tipo bancario que caracterizaban a la historia literaria escolar. Es esta variable sobre la que nos interesa llamar la atención.

Entender la enseñanza literaria desde una mirada ampliada supone integrar al conjunto de las consideraciones, experiencias pedagógicas diversas en las que la literatura se presenta como un bien simbólico dispuesto para su lectura.

Los proyectos editoriales

Una primera consideración podría referirse, por ejemplo, a aquellos proyectos editoriales que se hayan propuesto alcanzar un público masivo con evidente ademán pedagógico. En la Argentina

de las primeras décadas del siglo XX, en el momento de mayor producción editorial, surgió una serie de empresas editoriales que ofrecieron un amplio conjunto de textos de la literatura y el pensamiento universal, a precios económicos. Estas empresas se constituyen como verdaderos proyectos culturales, con clara conciencia de estar llevando adelante una tarea pedagógica de lectura masiva. Su desarrollo se da en las décadas que van de 1920 a 1940 extendiendo sus efectos hasta los inicios del peronismo. Si la Biblioteca Argentina de Ricardo Rojas a cargo del editor Juan Roldán o la Biblioteca de "La Nación" habían ofrecido los primeros ejemplos de proyectos de publicación sistematizados, instaurando la idea de "Biblioteca" o de "Colección" a la manera de un plan de lecturas, estos proyectos también apuntan a la constitución de lector que establece un pacto de constancia y periodicidad. Tor, Joyas literarias y Claridad son algunos ejemplos de este tipo de producción.

Graciela Montaldo (9) ha estudiado con detenimiento el caso de la Cooperativa Editorial Claridad al que define como "un proyecto cultural que se funda en una pedagogía de los sectores populares". Al respecto, Antonio Zamora, fundador y director de la Cooperativa dice en un reportaje: "Yo concebí que una editorial no debía ser una empresa comercial, sino una especie de universidad popular". Desde un pensamiento de izquierda, Claridad busca construir una pedagogía basada en la certeza de que los libros son instrumentos para el "esclarecimiento", "portadores de ideas, reflexiones, enseñanzas", etc. La literatura y la lectura en general serán una de las maneras de combatir la ignorancia del pueblo, fuente de todos los males políticos. Así se puede leer en Claridad a Tolstoi, Dostoievsky, Gorki, Anatole France, Victor Hugo, Edmundo D'Amicis, Rafael Barret, Evaristo Carriego, pero también estudios científicos, temas sociales, filosóficos, sexuales, etc.

Hay en estas iniciativas editoriales la conformación de verdaderos programas de educación literaria no formal en los que se promueve la ligazón de los trabajadores al mundo de la cultura posiblemente sustentada en una relativa desconfianza respecto del rol que la instrucción escolar oficial pueda cumplir en este sentido.

Relaciones entre prácticas de lectura informales y lecturas escolares en el ámbito de una biblioteca

Otro espacio donde se desarrollan prácticas no formales vinculadas a una posible educación literaria y cuya existencia indicará, a la vez, tensiones con los espacios propuestos por el curriculum oficial, es el de las bibliotecas populares. Con base en la Ley sancionada en setiembre de 1870 durante la presidencia de Sarmiento se extiende desde fines del siglo XIX, un amplio fenómeno de bibliotecas populares creadas en torno a asociaciones de particulares ubicadas en distintos puntos del país y que recibían apoyo estatal a través de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares dependiente del Poder Ejecutivo Nacional.

Ya entrado el siglo, y apoyándose en este antecedente legal, se despliega un interesante movimiento de expansión de estas bibliotecas. Leandro Gutiérrez y Luis Alberto Romero (10) han estudiado la particularidad de este fenómeno en la ciudad de Buenos Aires, donde se advierte un importante crecimiento de este tipo de instituciones, ligadas a grupos de vecinos, clubes, sociedades de fomento, escuelas y agrupaciones políticas, que, contando con 46 bibliotecas en 1930 alcanzó un número de casi 200 hacia 1945. El fenómeno está seguramente ligado con la rápida disminución de la tasa analfabetismo, el auge del periodismo, la aparición de revistas de gran popularidad, el éxito de folletines y novelas semanales y, como veíamos antes, la edición de libros baratos.

En el interior de estas bibliotecas se organizan diversos eventos culturales entre los que se cuentan conferencias, cursos de cultura general, actividades artísticas y grupos de lectura. En una tensión entre los objetivos de las bibliotecas de ofrecer bienes de la cultura alta y la oferta de lectura popular entre la que se cuentan los folletines, las novelas de tema amoroso y las novelas policiales o de Tarzán, se está produciendo en estas bibliotecas un movimiento cultural significativo.

No existe un registro histórico exhaustivo de las actividades de estas bibliotecas en el país ni siquiera considerando alguna segmentación regional que pudiera brindar información sobre los libros leídos y, fundamentalmente, sobre el tipo de actividades vinculadas a la lectura. Entre las

excepciones, citaremos un trabajo de Ricardo González (11), en el que se narra la microhistoria de la Sociedad de Fomento Mitre del Barrio Nazca, que funcionó en las primeras décadas de este siglo en la Capital Federal. A partir de este relato, se pueden realizar una serie de observaciones sobre el funcionamiento de una modalidad no-formal de contacto con la lectura y de sus posibles relaciones con el sistema de la educación formal.

Según los testimonios que aparecen en la revista *Labor*, órgano de difusión de las actividades de la sociedad de fomento, la biblioteca reconoció distintos momentos en su conducción, diferenciables según su mayor o menor distancia en relación con el sistema de la educación formal. Desde su fundación, la biblioteca estuvo asesorada por una llamada “Sección femenina”, integrada por mujeres jóvenes, algunas de ellas adolescentes, que funcionaba con cierta autonomía pero en última instancia subordinada a la Comisión Directiva de la Corporación Mitre. Un público predominantemente femenino era concurrente asiduo, aunque también se sumaban niños y algunos jóvenes. En las consultas que se realizaban, muchas de ellas para lectura en la misma biblioteca, se buscaba literatura “de entretenimiento” y así, Salgari, Julio Verne o novelas policiales, “a la manera de Fantomas”, estaban entre los materiales más requeridos por los más jóvenes. Las mujeres buscaban, en su mayoría, textos que dejarán entrever “emociones hondas y dramas pasionales”. Los libros considerados “clásicos” no son demasiado consultados. Hacia 1927, las integrantes de la “Comisión femenina” son desplazadas y la nueva presidenta de biblioteca busca difundir un tipo de cultura “útil” que convertiría a la biblioteca en un apéndice de las escuelas de la zona, restándole importancia, e incluso llegando a prohibir durante períodos lectivos, la lectura de libros de entretenimiento a los niños. (12)

Una concepción de la lectura subsidiaria de la institución escolar y de la necesidad de que la lectura sirva excluyentemente como vehículo para la transmisión de conocimiento escolar, dio el fundamento adecuado a esta gestión que buscaba establecer fuertes relaciones entre la biblioteca y escuela a través de una guía en las lecturas. Sin embargo, el proyecto prosperó sólo en parte, por lo que las autoridades de la Comisión directiva buscaron sustituir a las entonces autoridades de biblioteca por otras que llevaron adelante una conducción con criterios más amplios.

La anécdota muestra las tensiones posibles entre dos prácticas de lectura. Distintos objetivos, distintas expectativas y distintas estrategias marcan la diferencia entre dos experiencias culturales que provienen de escenarios disímiles. Sin embargo, ambas experiencias operan sobre el supuesto de atribuirle a la lectura valores positivos y una incidencia directa en la formación del individuo.

Pablo Pizzurno: bisagra entre la educación formal y la no formal

Las controversias que tienen lugar en el interior de la biblioteca Mitre adquieren un interés particular si damos cuenta de la presencia de un importante actor del campo pedagógico argentino de principios de siglo cuya trayectoria e intervenciones ofrecen elementos interesantes para pensar estas relaciones entre prácticas de lectura en la escuela y en los ámbitos de la educación no formal.

Precisamente es en esta biblioteca, una entre las numerosas que Pizzurno visitaba habitualmente, donde recomienda la organización de jornadas literarias en las que se realiza lectura grupal a cargo de un coordinador que selecciona las lecturas y guía el debate. Según lo narra *Labor*, la experiencia tuvo gran acogida y continuidad. Asimismo Pizzurno planteó su desacuerdo respecto de que una biblioteca barrial deba ser subsidiaria de la institución escolar.

Por sus intervenciones directas en estos ámbitos y por el hecho de haberse desempeñado como Director del Instituto Nacional del Profesorado, Inspector general de Enseñanza Secundaria, entre otros cargos, Pizzurno se presenta como una figura interesante en el momento de plantear interrogantes respecto de las relaciones entre propuestas de lectura en ámbitos escolares y fuera de ellos. La figura del educador Pablo Pizzurno parece constituirse en una bisagra entre las prácticas formales y no formales: sus intervenciones se dirigen, a la vez que buscan ligar, desde una mirada ampliada, a ambos subsistemas del aparato educativo estatal.

Por una parte, Pizzurno realiza los que él llama “giras de propaganda cultural” gracias a las cuales se acerca a “innumerables asociaciones, clubs, bibliotecas, centros diversos”, de todo el

país y de países limítrofes. Allí dicta conferencias en las que, en muchos casos, da instrucciones específicas acerca de cómo organizar la biblioteca, las actividades en su interior, cómo atraer lectores, etc. Por ejemplo, en 1930 (13) le recomienda al Presidente de la Biblioteca de Cañada de Gómez la organización de “sesiones de lectura de cierta naturaleza” para las que “no abundan los buenos lectores con las aptitudes y el altruismo suficientes para atraer al público y provocar en él emociones edificantes”. Frente a esta carencia Pizzurno propone lo que más tarde, según veremos en otras experiencias, será llamado “montaje”: “¿Por qué no agregar a la acción que llamaremos literaria la de la música?”. Lo mismo plantea para lo que denominó “bibliotecas infantiles agresivas”, las que realizarán diversas tareas de propaganda de sus propias actividades que buscan provocar al niño para que asista a la biblioteca; para ellas recomienda “el empleo de diversos medios capaces de atraer al niño a sus salas: pequeñas sesiones musicales o dramáticas, lecciones o lecturas amenas con proyecciones luminosas, cuentos, historias”.

Pizzurno da cuenta de experiencias que se venían realizando en Francia desde hacía cuarenta años y que consistían precisamente en lecturas en voz alta:

A una hora convenida, en días señalados de la semana, una persona, generalmente una maestra con dotes especiales para leer o narrar historias, se presenta en una sala contigua de la biblioteca y allí, rodeada por los niños que acuden con entusiasmo, refiere cuentos o historias interesantes destinados no sólo a cultivar el sentimiento o la inteligencia de aquéllos o a transmitirles en forma amena nociones útiles, sino a acentuar su amor a la lectura y el hábito de practicarla.

La carencia de “lectores con aptitudes” habrá de repararse, poco a poco, con la formación de “narradores especiales como los denominados “Story-teller” en Estados Unidos”. Para esto Pizzurno propone a la escuela Normal como “el almácigo de futuros bibliotecarios infantiles y también para las populares en general”. Buscando establecer una suerte de continuidad entre la formación docente en la escuela Normal y la tarea en la biblioteca sólo “bastaría agregar” –se

entusiasmo Pizzurno- “un curso complementario, breve, sobre organización y administración de las bibliotecas y cuidar especialmente el arte de la lectura y todo cuanto sirva para preparar el “narrador de cuentos”.

Esta insistencia en la necesidad de las bibliotecas infantiles, que también deben incorporarse a la escuela e incluso a la misma aula, encuentra su explicación en la concepción de Pizzurno por la que las bibliotecas infantiles son consideradas “como medio de cultura y base de las bibliotecas populares”. En el marco del Primer Congreso de Bibliotecas Argentinas realizado en Buenos Aires en noviembre de 1908, Pizzurno presenta junto a Federico Birabén y Salvador Barrada un proyecto aprobado por unanimidad en el que se propone la creación de bibliotecas para maestros e infantiles, las que incluirán tanto libros de estudio como “libros de cuentos”. El pedido por bibliotecas infantiles se reitera, esta vez en octubre de 1909 en el marco del Primer Congreso Nacional de Asociaciones Populares. Sancionado “por aclamación” el proyecto incluye la necesidad de bibliotecarios formados “como verdaderos educadores” y la recomendación del empleo de todo tipo de “medios capaces de atraer al niño a sus salas” como “pequeñas sesiones musicales o dramáticas, lecciones o lecturas amenas con proyecciones luminosas, cuentos, historias” y la presencia de los “story-teller”, o narradores orales profesionales.

El Congreso considera también que las bibliotecas infantiles debidamente organizadas son el antecedente lógico que más influirá en el aumento y eficacia de las bibliotecas de adultos y populares, pues lo que podría llamarse “el hábito de la biblioteca” debe cultivarse desde la infancia.

Una acción paradigmática de Pizzurno es su intervención en 1920 para la fundación de la Biblioteca Infantil Modelo realizada con la colaboración de varias asociaciones cooperadoras de escuelas del Consejo Escolar XIV de la Capital Federal que comenzó a funcionar en un salón de la Escuela “Vicente López”. Por iniciativa de Adelia Di Carlo se instituyó, en este ámbito, la “Hora Feliz” que reunía los domingos por la tarde a los niños que asistieran voluntariamente, solos o acompañados por familiares, para participar de manera activa o como espectadores de diversos programas que incluían representaciones, comedias, cantos, danzas, declamaciones, juegos diversos, narración de cuentos y prestidigitación.

También se pueden mencionar las experiencias hechas en el Instituto Nacional de Enseñanza Primaria y Secundaria del que Pizzurno fue fundador y director en el que los sábados se proponían lecturas especiales que “despertaban tanto interés –dice un comentarista- que resultaba un gran castigo impedir que asistiera a ellas el alumno desaplicado”.

La preocupación de Pizzurno por la lectura no está centrada únicamente en los niños sino también en los maestros a quienes recomienda la posesión de una “cultura general” que deberá afirmarse “alternando las lecturas ‘profesionales’ con otras. El maestro debe distinguir “clases de lectura” y no “limitarse” a “las relacionadas directamente con nuestra profesión u ocupación especial”. Se trata de acceder –describe Pizzurno en sus apuntes para una conferencia- a lecturas “-Complementarias”, “-De cultura general” y “-de esparcimiento”. De la misma manera en que luego lo harán, como vimos, Pedro Henríquez Ureña o Julio Cortázar, Pizzurno le reclama al maestro, en reiteradas oportunidades, que salga del circuito estrictamente escolar, le exige que se desplace hacia el circuito cultural extraescolar.

Este maestro “culto” será el que podrá recurrir a la intuición, será un maestro que “sienta la belleza”, “viendo originales o reproducciones. En orden progresivo si es posible –observar, comparar, describir. Lo mismo en literatura, música”.

Por fin, es posible leer en Pizzurno ciertas hipótesis estético-cognitivas manifestadas a través de recomendaciones sobre la actividad de lectura. Por una parte Pizzurno recomienda leer “lentamente”, “comprendiendo”, “saboreando”, “no devorando sin masticar”, no “resbalando sobre las frases” para adquirir una “visión interna de lo que se lee”. “Comprender” y “saborear” parecen condensar las dos claves, comprensiva y estética de la teoría de la lectura de Pizzurno.

(14)

Pizzurno está planteando un giro cognitivo en sus consideraciones que parece acercarlo a las más recientes investigaciones sobre la comprensión lectora que han enriquecido el campo de la didáctica (15): hay que leer –sostiene- “dejando tiempo para que las ideas se organicen en el cerebro – Pensando y confrontando con el propio pensamiento – “; movimiento que no está ajeno al discurso positivista del que Pizzurno es también un propagador: “Reglas de higiene espiritual: no “tragar y tragar” sin descanso. Leer en ambiente favorable. “Ayunas” de vez en cuando como higiene mental”. Esta “higiene” reclamada por Pizzurno evitará las actitudes de ciertos sujetos,

que en el propicio ambiente de la enseñanza deben ser rechazados: los “falsos eruditos, los simuladores de saber, las divagaciones, los que se expresan ‘en sabio’ incomprendible.”

Por último, estas hipótesis cognitivas de Pizzurno inciden directamente en varios aspectos vinculados con la enseñanza de la lectura. Por una parte, en relación con la selección de textos, recomienda “ante todo, naturalmente, lo que no exceda la capacidad de comprender del lector” pues considera -afirmación de inspiración pestalozziana- que constituye un “error dar al niño sólo lo ‘infantil’ y al pueblo lo demasiado elemental”. En segundo término, en relación con la graduación, propone: “-No leer muchos autores diferentes sobre un orden dado de conocimientos sin tener en cuenta ya en nuestra mente una trama de ideas básicas firmes”. Por último recomendará “-Leer poesías (naturalmente escogidas por la forma y el fondo) y aprender algunas de memoria”, lo que garantizará la apropiación oral como posesión inmediata de ese bien cultural.

Prácticas de lectura en los ámbitos del socialismo y del anarquismo

Relacionado con la cuestión de las prácticas de lectura en las bibliotecas, cabe hacer referencia a las investigaciones desarrolladas por Dora Barrancos (16) acerca de la relación entre trabajadores y educación. Barrancos recorre, aportando nuevos datos a los ya ofrecidos por Gutiérrez y Romero, la evolución de las bibliotecas populares relacionadas en general con el espectro político del socialismo en los años '20 y se detiene, específicamente, en las propuestas para la lectura en grupos.

La biblioteca, lugar de iniciación de la formación política, a su vez ligada con la actividad gremial, asumió hacia los años '20, la responsabilidad de orientar a los trabajadores en relación con las lecturas para preservarlos de lecturas “que además de pervertir su gusto estético, pueden ser fuente de funestos extravíos mentales”, a la vez que de denunciar “el comercio activo del reparto de novelas por entregas que editoriales inescrupulosas lanzan”. Signadas por esta función, las pautas para el trabajo grupal con la lectura asumirán formas rígidas en la propuesta de los

socialistas. Su preocupación por “Orientar a los que, careciendo de conocimientos necesarios, queriéndose distraerse instruyéndose”, los llevará a generar lecturas de tipo “dirigidas” con poca libertad para la interpretación por parte de los participantes. Barrancos reconoce también a las “lecturas familiares” o “conversaciones familiares” llevadas adelante por los socialistas, que se desarrollaban en el espacio público de los centros y organismos culturales; con un componente de origen obrero entre sus participantes, los temas tratados están vinculados con la metodología a llevar adelante en las acciones políticas e ideológicas.

La lectura grupal parece reconocer formas más democráticas en el ámbito de las experiencias educativas del anarquismo. Barrancos da cuenta de la existencia de programas de estudio, de cierto grado de sistematicidad, en los que figuran materias como “Literatura”, “Literatura contemporánea”, “Lecturas Populares”, “Bibliografía general” y “Lecturas comentadas”, cuya sola denominación está dando cuenta de criterios diferenciados en la organización de los conocimientos. Asimismo, a partir, fundamentalmente, de testimonios orales, la investigadora reconstruye la técnica de trabajo de las “Lecturas comentadas” de uso habitual en las sesiones de los anarquistas.

Existe cierta certeza de que desde la década del '10 y ya consolidándose en la siguiente, se comenzó a poner en práctica entre los grupos libertarios, un tipo de dispositivo para la organización del grupo de lectura conocido y ampliamente divulgado con el nombre de “lecturas comentadas”(17). Según Barrancos este dispositivo contó con gran adhesión entre los anarquistas y hubo de desarrollarse en las asociaciones gremiales, centros de estudios, bibliotecas y otras agrupaciones culturales. Constituyó una eficaz estrategia para poner en discusión aspectos del ideario anarquista, para llegar con la doctrina a los nuevos militantes y, en última instancia para socializar un corpus de autores y temas interesantes.

Tal como lo explica Barrancos, el dispositivo era sencillo. Un miembro del grupo, competente en la lectura, leía en voz alta fragmentos de un libro antes elegido, tras lo cual se producía una discusión.

Uno de los aspectos relevantes a destacar en estas actividades es la presencia del canon que se propone en estas experiencias. Por un lado, tal como lo destaca Barrancos, se puede leer en esa selección cierto contenido ideológico puesto en juego en el grupo; a lo que podemos agregar entonces la consideración de los textos literarios a los que se recurre en la tarea doctrinaria emprendida. Para el primer caso, los más usados son Kropotkin, Faure, Reclus y Malatesta. En el segundo caso, las lecturas comentadas parecen ser el espacio de consagración de Zola, secundado por Balzac, Eça de Queiróz, Nordau, entre otros.

Miguel A. González, uno de los entrevistados de Barrancos, recuerda que: “En materia de opiniones podía en ciertos casos lograrse una coincidencia, pero nunca una uniformidad total” “las discusiones eran un hermoso espectáculo, aunque no hubiera un acuerdo total, la discrepancia no daba lugar a enconos”. Otro testimonio: “Un compañero leía un texto, luego se hacía una pausa y comenzaba la discusión. Todo el mundo tenía que opinar y si alguien no lo hacía, entre los otros le pedíamos que manifestara sus ideas, qué le había parecido, en fin, lo que representaba para él eso que se decía”.

Asimismo el riesgo posible de que las conversaciones no se centraran en el análisis del texto considerado, podía dar lugar, según las características de los miembros del grupo, a discusiones “disparatadas y desconcertantes”.

Sin duda, la estrategia de la lectura en voz alta constituye una estrategia privilegiada para permitir que sujetos adultos apenas letrados pudieran tomar contacto con textos de Tolstoi, Flammarion, Shaw, Nietzsche, Darwin, Spencer, Mendel, etc. incorporándose así a los campos de las ciencias, del saber filosófico, de las letras.

Sería necesario investigar sobre el impacto social que pudo haber tenido el desarrollo de estas lecturas comentadas; evidentemente han tenido un efecto íntimo de las vidas involucradas en esta experiencia.

Las experiencias de extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires en la década del '60.

Tras la caída del peronismo y en el contexto de apertura política y modernización en el ámbito universitario que se articula desde mediados de la década del '50, se desarrollarán desde la Universidad de Buenos Aires una serie de experiencias de extensión universitaria dirigidas a sectores populares, no alfabetizados o afectados a formas variadas de marginalidad social, económica y cultural.

A partir de 1956 la vida política había comenzado a expandirse en la universidad y el movimiento reformista universitario comenzó a articularse. Pensar la Universidad, su función social, la relación entre los estudiantes y la comunidad se constituyeron como los principales temas de debate y discusión. En ese año, durante la gestión del rector José Luis Romero, se creó el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) en el que comenzaron a desarrollarse actividades educativas que buscaban establecer una nueva relación entre la universidad y los sectores populares. De esta manera, entre 1957 y 1966 se llevaron adelante diversas actividades como la puesta en funcionamiento del Centro de Desarrollo Comunitario Integral de Isla Maciel, la reactivación de Bibliotecas Populares y la creación de Centros de Recreación de la Municipalidad de Avellaneda (18).

A partir de estas experiencias se establecieron nuevos vínculos para la relación entre universidad y comunidad, se buscó desarrollar la capacidad para operar sobre la realidad, nuevas formas de apropiación de los distintos saberes y la posibilidad de realizar análisis e interpretaciones de las realidades sobre las que se operaba. A la vez, se abrían perspectivas inéditas para pensar las relaciones entre estudiantes, intelectuales y profesionales y ciertos sectores de la sociedad civil. Ahora lo intelectual reconocía una fuerte articulación con la práctica.

Según algunos análisis, entre los escasos que se refieren a estas experiencias, se propone la idea de "movimiento de Extensión Universitaria" pues se trata de un conjunto de experiencias entre las que es posible reconocer líneas de continuidad. Se trataba de variables compartidas en cuanto a los modos de articulación con lo social y en cuanto aspectos metodológicos.

El conocimiento de estas experiencias remite asimismo a una concepción sobre la Educación Popular, a la que se refiere Amanda Toubes, responsable de estas experiencias, en el artículo programático “Un enfoque de la educación de adultos” (19):

Aún hoy, en nuestro país no existe una idea clara del contenido de esta educación popular. (...) (Esta) no puede ser concebida como una generosa concesión de las clases privilegiadas; al contrario, supone la promoción socio-política de la clase trabajadora, una homogeneidad en la estructura social y por lo tanto un real progreso social.

Tal como lo ha narrado Amanda Toubes, las tareas de extensión universitaria se realizaban en una íntima relación con el área de docencia. El Departamento de Extensión Universitaria convocaba a las cátedras para que se integraran a su proyecto y de esta forma se buscaba la articulación docencia-extensión.

Amanda Toubes, profesora de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, había residido durante dos años en Francia donde se vinculó y trabajó intensamente con el grupo “Pueblo y Cultura” y sus líderes Joffre Dumazedier y Paul Legrand. Ella inició las primeras experiencias de educación popular de adultos en el departamento de Extensión. En estas experiencias se trabajó con la metodología del Entrenamiento Mental, método pedagógico aplicado a la educación de adultos que implica en sí mismo un proceso de investigación del adulto sobre los problemas de su realidad cotidiana, y que se desenvuelve a través de instancias como los “ciclos culturales” y los “círculos de información”.

Se partió en estas experiencias del método de “Entrenamiento mental” cuyo principio - explica Amanda Toubes en el artículo citado- “consiste en desarrollar, mediante actividades metódicamente orientadas, la capacidad para el análisis del medio y el desarrollo de la cultura personal, así como las posibilidades de expresión del adulto”.

De esta forma se realizarán actividades organizadas a partir de “ciclos culturales” en los que se desarrollan tres momentos: 1) la descripción de los hechos tal cual se presentan, su ubicación en el tiempo y el espacio y el análisis de sus aspectos; 2) la explicación del porqué de los hechos, la búsqueda de causas y consecuencias, la formulación de leyes y teorías y 3) la búsqueda de soluciones prácticas, las decisiones orientadas a la acción.

La tarea se desarrolla a través de sesiones o “círculos” de distinto tipo: de información, de debate, histórico-geográfico, teórico y práctico. En cada uno de estos círculos se ponen en juego una serie de operaciones mentales que no se dan de manera separada; se trata de un movimiento que realiza el pensamiento donde las operaciones se suceden, se yuxtaponen, se dan de manera simultánea o se confunden; sólo se presentan de manera separada con un pedagógico, explicativo y práctico. De esta manera, los dos primeros círculos llamados de “Información de 1er. y 2do. Grado” incluyen como operaciones mentales dominantes: Enumerar, distinguir, describir, comparar, distinguir, clasificar y definir. El tercer círculo es el “Círculo debate” propone distinguir aspectos, puntos de vista y contradicciones. El cuarto círculo, histórico-geográfico tiene como operación mental dominante “situar en el tiempo y en el espacio”. Hasta aquí se trata de operaciones de representación; en adelante continúan las llamadas operaciones de relación que se desarrollan en los círculos teóricos y prácticos.

Siguen entonces los círculos teóricos de 1er. y 2do. grado que proponen buscar causas, consecuencias, leyes y teorías y por último, los círculos prácticos de 1er. y 2do. grado que proponen establecer medios, buscar métodos y procedimientos y reflexionar colectivamente sobre los objetivos de la acción.

Como se ve, el método propone la construcción del conocimiento a partir de una serie de acciones sobre el objeto. Frente a los datos superficiales que se presentan a primera vista es necesario indagar sobre las relaciones menos evidentes que se establecen entre ellos: contradicciones, enlaces de causa efecto, regularidad de determinados procesos, etc. A través del procesamiento de información, en los distintos círculos, los datos se ordenan, se agrupan, se clasifican, se sitúan en el contexto histórico y geográfico, se compara, etc. Esta organización del conocimiento le permite al sujeto hacerse una representación de la realidad abordada. Se trata, en términos de Sirvent, de una relación no consumista sino de tipo “productivo-creativa”

Experiencias con la literatura

En este capítulo, resulta significativo intentar un acercamiento a algunas experiencias que tuvieron lugar a partir de programas y actividades de educación de adultos de sectores populares urbanos y suburbanos y que hayan incluido a la literatura como una de las prácticas culturales consideradas. Reconstruir estas experiencias permitirá asimismo reconocer algunas líneas de continuidad con otras experiencias realizadas en el ámbito de la educación no formal.

En 1958 se desarrollaron, a nivel nacional, las Jornadas de Extensión Universitaria en las que se reunieron diversas agrupaciones estudiantiles para intercambiar experiencias realizadas en distintas universidades del país y para someter a discusión aspectos teóricos. Uno de los temas fue el de las bibliotecas populares, en torno a las cuales se elaboró un diagnóstico que determinó que gran parte de ellas no cumplían con su principal tarea como centro activos de educación popular. En este diagnóstico se intentaba asimismo dar cuenta de las causas de esta situación: se llegó a la conclusión de que la falta de asesoramiento técnico, la escasez de recursos, el desconocimiento del medio, así como también las adquisiciones poco planificadas y la falta de estrategias efectivas para atraer al lector a la biblioteca eran algunas de ellas.

Dentro del mismo campo de preocupaciones, es interesante destacar las relaciones que la Dirección de Extensión Universitaria estableció, en 1961, con la Biblioteca Popular de Barracas con el objetivo de reanudar las articulaciones entre la biblioteca y la comunidad. Precisamente la extracción anarco-sindicalista de la biblioteca parecía reconstruir una trama cultural que permitía ligar estas propuestas del '60 con las experiencias de lectura de sectores inmigratorios y sus descendientes en los años '40. También, la referencia a las actividades de Ferias del libro en plazas, como es el caso de la plaza Montes de Oca realizada en colaboración con EUDEBA, la editorial de la Universidad de Buenos Aires, ratifica la hipótesis ya planteada de la relación existente entre los grandes proyectos editoriales dirigidos a públicos masivos, que podríamos

calificar como “pedagógicos”, y el desarrollo de experiencias de educación no formal alternativas.

El otro aspecto sobre el que es necesario reparar, y lo haremos con más detenimiento, se relaciona con la posibilidad de detectar para su análisis, una concepción y un uso diferenciado de la literatura, alternativos a los de la enseñanza formal, en relación con los contextos en los que se realizan estas prácticas y quienes son los sujetos que participan de estas experiencias.

Para la construcción de esta historia contamos con documentación dispersa, fragmentaria y heterogénea: algunos libros, algunos documentos, informantes orales, referencias indirectas. Específicamente, en lo que atañe a la literatura, las posibilidades de recuperar información son escasas. En este trabajo nos interesan específicamente las experiencias que tomaron a la literatura como objeto cultural factible de incorporar en este tipo de prácticas a partir de una propuesta que reconoce cierto rigor metodológico y que, teniendo como base el método del entrenamiento mental, vino a proponer lo que podríamos llamar reconocer como una didáctica de la literatura en la educación no formal. Una práctica posible y una sistematización de esa práctica que parece oponerse por un lado a las concepciones enciclopedistas, historicistas y bancarias reconocibles como las prácticas más habituales en la enseñanza literaria en el nivel secundario y, por otra, una experiencia que se reconoce como superadora de cierto espontaneísmo que hasta la actualidad suele caracterizar las prácticas de lectura grupal en los ámbitos de la educación no formal (20).

Para su implementación concreta, las autoridades de Dirección de Extensión Universitaria realizaron una convocatoria dirigida a las Cátedras de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras y fue la de “Introducción a la literatura” a cargo de la Dra. Ana María Barrenechea la que medió para que se produjera la participación de jóvenes graduados en Letras como Estela Dos Santos y Aníbal Ford (21). También se sumaron al equipo David Maldasqui, Marta Fernández y María Amelia Orlando y Eduardo Romano y Alberto Spunzberg que permanecieron por poco tiempo.

A través de “talleres de lectura”, basados en experiencias realizadas en Francia con anterioridad (22), se fueron construyendo alternativas metodológicas y didácticas, cuyo interés puede ser hoy objeto de discusión. Sin embargo parecía constituirse una fuerte certeza acerca de

la eficacia que podría tener el discurso literario en la constitución de un espacio simbólico desde el cual fuera posible construir categorías para el análisis de la vida cotidiana de los propios sujetos.

En la entrevista realizada a Amanda Toubes y a otros miembros del equipo que llevó adelante la experiencia, se precisó la importancia del libro de Geneviève Cacérès: *Regards neufs sur la lecture*, publicado en París en 1961 y que expone el método de trabajo empleado para el abordaje de textos literarios y que constituye uno de los aportes más interesantes al campo de la enseñanza de la literatura.

Nuevos enfoques sobre la lectura

La metodología de Cacérès propone un trabajo en grupos de lectura que se caracteriza por su alto nivel de sistematicidad; frente a la característica más espontaneista de los modelos de las “lecturas familiares” o de las “lecturas comentadas”, que veíamos más arriba, esta propuesta, basada en los principios del método del Entrenamiento Mental, se articula a partir de una secuencia de trabajo compleja donde las operaciones mentales que caracterizaban al trabajo en educación popular se amalgaman con momentos claves en el proceso de lectura. En este sentido, existe en la propuesta una marcada conciencia de la complejidad del proceso de lectura que no se limita ni al inmediato contacto espontáneo, ni a la transmisión mecánica de información paraliteraria. Cada lector que participa del Club de lectura se constituye a la vez como un sujeto individual que lleva adelante una práctica de comprensión e interpretación así como también como miembro de un grupo que participa de un proceso complejo para la apropiación de un objeto cultural y para la construcción colectiva de significados.

El Club de lectura supone dos momentos: la presentación de la obra y la discusión posterior. El primer momento es la realización de lo que se ha dado en llamar “montaje cultural” y el segundo momento comprende seis fases principales en concordancia con los círculos informativos, de

debate e histórico-geográfico, que son los círculos de estudio donde se aplican las operaciones mentales dominantes.

El método propone una particular estrategia para la puesta en juego del texto. En lugar de la mera lectura en voz alta a cargo del animador o de alguno de los participantes, acción habitual en los grupos de lectura, se propone un dispositivo complejo en busca de que la transmisión del texto se realice sin sacrificar “su lenguaje propio”. Según su extensión se verá la necesidad de transmitir de manera condensada aspectos significativos de un texto pero evitando que se convierta en una suerte de resumen poco atractivo, “sin vida”. Para ello se recurre a la técnica del “montaje” que, con principios análogos a los de la radiofonía o el cine, busca un modo original y eficaz de acercar al lector al texto.

No se trata de leer una sucesión de trozos aislados sino de establecer un nuevo texto que, producto de la selección de fragmentos, se presente como una evocación del texto. Es decir, se busca construir un nuevo texto a la manera de una adaptación de un texto literario al cine. Interesará en la selección de los fragmentos, la eliminación de aquellos que resulten excesivamente extensos o de los que no contengan elementos dramáticos, es decir, se suprimirán las descripciones, los retratos y las partes del texto dedicadas a análisis psicológicos. Se trata de centrar la comprensión del texto en los aspectos especialmente narrativos y su progresión verosímil hacia el desenlace.

La técnica del montaje comprende asimismo la incorporación de música e imágenes u ocasionalmente la realización de una puesta en escena. En el caso de la música se agruparán extractos de obras diferentes alrededor de un texto. A partir de la combinación de estos lenguajes se configurará el lenguaje propio del montaje que tenderá a la concisión: un montaje no durará más de media hora, según el tipo de texto, el atractivo de suscite quien lea o recite o la disposición del público.

Ya puesto en juego el texto, deviene la segunda parte del Club de Lectura que consiste en la discusión. A partir de sus experiencias, Cacerès plantea que en el primer momento inmediatamente posterior a la recepción del montaje se producirá silencio entre los participantes a causa del extrañamiento provocado por la lectura. El tema que inicia la discusión es la impresión que la obra ha producido en cada participante. Se inicia una conversación muy libre entre los

integrantes del grupo sobre cualquier aspecto del montaje. Inmediatamente se perfilarán los distintos tipos de participantes: en principio, los que saben o que creen saber, “los letrados”, los están capacitados para cumplir con el ejercicio escolar de la “explicación de textos”; allí aparecerán seguramente términos como “romanticismo”, “surrealismo”, etc. Cacérés desconfía de este supuesto saber y establece una estrategia para evitar la inhibición de aquellos que podrían pensarse a sí mismos como inferiores y que no tuvieran el vocabulario necesario para expresar sus impresiones. Se trata de que cada uno pueda expresarse como pueda; en este sentido, se advierte sobre la necesidad de evitar “la mala actitud intelectualista” que impediría que los que menos saben aprendan de los que más saben.

La consideración de las cuestiones más simples a partir de las distintas impresiones que el texto ha generado en los participantes será el “camino”, acompañado de las preguntas, sugerencias, comparaciones y cotejos propuestas por el animador, hacia el tratamiento de aspectos técnicos más complejos: “el club de lectura ofrece a todos un camino más verdadero para la educación del gusto que todas las lecciones de historia literaria”. Como se ve la propuesta establece una polémica explícita con el modelo de la historiografía escolar y hacia la explicación de textos, característica metodología de la escuela secundaria francesa.

En esta primera etapa, el animador debe tener, según Cacérés, una actitud activa a fin de estimular al público por medio de preguntas sencillas: ¿qué escena le ha impresionado? ¿qué escena estaba anterior a aquella? ¿qué escena le seguía? ¿esas escenas son diferentes? ¿son parecidas? ¿usted se acuerda de alguna escena que pueda oponer?. Estas preguntas rápidas, variadas, se proponen la evocación colectiva de la obra. Al final, el animador resume rápidamente el texto dando lugar a las escenas que habían sido evocadas por los asistentes.

Siguiendo los lineamientos de Dumazedier, las operaciones mentales dominantes serían: enumerar, describir y comparar, las dos primeras pertenecientes al círculo informativo de primer grado y la tercera al círculo informativo de segundo grado.

En la segunda fase el animador orientará al público para determinar los “temas esenciales” de la obra. Tratará de que estos surjan de las impresiones iniciales que el texto había provocado. Se trata de dos o tres temas fundamentales que en algunos casos puede no haber sido percibido por los participantes; en este caso el animador, dice Cacérés, “lo sugiere sin imponerlo”. Poco a

poco el animador buscará que se pongan en juego los diferentes puntos de vista sobre los temas que ha desarrollado. En este momento, las operaciones mentales dominantes son por una parte, clasificar y definir, pertenecientes al círculo informativo de segundo grado y, por otra, distinguir aspectos, puntos de vista y contradicciones, pertenecientes al círculo debate.

Desde la tercera fase hasta la quinta fase se trabajará específicamente en relación con la obra. En la tercera, llamada por Cacérés "sacar el sentido de la obra", se propone volver al texto ante la posibilidad de que el grupo tienda a "no volver más" y convertirlo en un mero pretexto para hablar de cualquier otro tema. Cacérés plantea el principio de "unidad de la obra" articulado en torno a lo que llama el "tema esencial". Las preguntas por este sentido último se ligan rápidamente a la discutida idea de "intención del autor"; las preguntas que propone Cacérés son del tipo: "¿qué ha querido decir el autor? ¿cuál es su mensaje? ¿cuál es la significación profunda, social, psicológica, filosófica que él ha querido dar a su obra? ¿Ha simplemente querido tratar un tema o ha querido defender una tesis? ¿cuál es o cuáles son esas tesis?". Se trata de una matriz de lectura de importante presencia escolar que parece alcanzar el máximo posible de transparencia cuando Cacérés recomienda al animador que reúna las citas del texto correspondientes a "aquellos momentos de la obra en que esas intenciones del autor son claramente manifestadas". Se avanzará en esta fase hacia el círculo teórico de primer grado a partir de la "búsqueda de las causas" como la operación mental dominante.

En la cuarta fase se intenta "hacer apreciar la obra"; es un momento importante pues se propone comparar y distinguir los aspectos ficcionales del texto de aquellos contenidos de la vida cotidiana con los que los participantes la hubieran relacionado. La limitación propia de una lectura realista quedaría evitada dando lugar al establecimiento del pacto ficcional. A la vez, y como refuerzo, se propone la comparación con los contenidos ficcionales de otros textos literarios. Los "temas esenciales" en la tercera fase serán comparados con los de la realidad cotidiana; el animador se preguntará: "¿son comparables?", "esta situación ficticia, estos comportamientos imaginados, ¿son frecuentes o son raros?", estos personajes "¿uno los puede encontrar?". El animador invitará a situar los personajes en su cuadro histórico, geográfico, social y económico y brindará información sobre conocimientos específicos de la historia, la geografía, la psicología que permitan apreciar, dice Cacérés, "la verdad de la obra".

“Apreciar la obra” significa también reconocer aspectos del “tono” y del “estilo” del autor y para esto el animador acercará a los participantes algunos elementos técnicos que Cacérés detalla:

a) tono objetivo: relato en tercera persona

tono subjetivo: el autor dice “yo”

b) técnicas particulares: descripciones, diálogos, sentido directo o indirecto, monólogo interior.

c) Alrededor del estilo: frases largas (Proust) o cortas (Voltaire), el rol de los verbos, empleo de ciertos verbos en el imperfecto, etc. Sintaxis simple o compleja, etc.

d) El lenguaje: vocabulario rico, pobre, simple, complejo, clásico o popular, correcto o grosero, etc.

e) llamará uno la atención habitualmente sobre el ritmo, el valor musical o no del estilo. Pero es conveniente no hacer demasiado hincapié en los detalles.

Las operaciones mentales comparar y distinguir corresponden al círculo informativo de primer grado y las de situar en el tiempo y el espacio corresponden al círculo histórico-geográfico.

En la quinta fase, se trata de “explicar la obra por el autor”. En relación con este aspecto Cacérés presenta una posición ambivalente. Por una parte, advierte que en el club “no se enseña a admirar al autor como un semidios del Olimpo de las letras, sino a discutir con él como un compañero de vida”. Por otra parte, la noción de “intención del autor” y un marcado determinismo biografista que liga directamente los datos de la vida del autor con la visión del mundo presentada en el texto, restituye una matriz interpretativa de fuerte arraigo escolar como lo es la entronización de la figura del autor como dador de sentido del texto. Los datos biográficos (“fechas de nacimiento y muerte, nacionalidad, localización histórica y geográfica, educación, oficios practicados, gustos, caracteres, ideas filosóficas, personalidad”) se constituirán como la información de base para –mediante una lógica causal– interpretar la obra. Faltaban algunos años

para que Barthes proclamara la muerte del autor y para que las teorías en torno al lector llegaran a tener alguna incidencia en las prácticas educativas.

Finalmente, Cacérés postula que es necesario ofrecer cierta información al público para que no se vaya “con la impresión de no haber aprendido nada”. En este sentido, el educador popular advierte la necesidad de condescender a cierta representación del conocimiento como una entidad transmisible que pudieran poseer sus alumnos adultos.

En la sexta fase, se buscará “orientar hacia otras obras y hacia la acción”. Una de las preocupaciones centrales del Club de lectura es prolongar su acción en el tiempo. En relación con los temas considerados, el animador ofrecerá listados de libros y de películas, prestará sus propios libros, dará datos de librerías y editoriales y pondrá a disposición mostrándose “práctico y fraternal” todo tipo de información geográfica, científica, histórica, económica, psicológica, etc. sobre el tema del libro que se está considerando. El efecto no se esperará inmediatamente sino “en una semana o en dos meses”, es decir, en un tiempo que quedará fuera del control del animador.

Si bien la secuencia de trabajo desde el montaje hasta cada uno de los pasos de la discusión sobre el texto se presenta como marcadamente pautada, interesa señalar que Cacérés advierte sobre la necesidad de que la actividad “no se debe convertir en esquemática”. Se sugiere al animador manejarse con el máximo de flexibilidad pues no se trata de forzar a los asistentes a participar en la discusión, sino de defender el hecho de que el propio método está mostrando, según lo afirma Cacérés, cómo interesarlos.

Las experiencias en la Argentina

En relación con las experiencias realizadas en la Argentina, consistieron específicamente en tres cursos de un cuatrimestre cada uno, realizados entre 1965 y 1966; el año 1964 sirvió para la preparación del grupo responsable. Se trataba de sesiones semanales realizadas los días sábados en dependencias de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires,

cuyos destinatarios eran maestros, profesores, animadores culturales, etc. que trabajaban con adultos. La cantidad de alumnos por grupos oscilaba entre quince y veinte personas.

La selección de textos se detenía en textos adscribibles a una estética realista. Se trataba de textos cuyo mundo representado y los conflictos puestos en juego permitieran establecer una relación con aspectos de la vida cotidiana de los sujetos participantes de estas actividades. Cuentos de Horacio Quiroga, con música “poco prestigiosa” como el chamamé o cuentos de Roberto Payró o el Martín Fierro presentado mediante un montaje con una milonga surera y diapositivas sobre los dibujos de Castagnino de la edición de Eudeba.

Un criterio de máxima posibilidad de acercamiento imponía que en la elección de los textos, de la música y de las imágenes se garantizara cierta familiaridad de estos materiales, se preocupaban de que “no fueran a ser demasiado finos”, al decir de un entrevistado.

En este tipo de experiencias parecía instalar en el ámbito de la facultad el debate sobre algunos temas que podrían pensarse como extracurriculares. Estaba en discusión una concepción de la literatura y, en términos generales se formulaba la pregunta acerca del poder transformador de la literatura, si la literatura “podía ser revolucionaria o contrarrevolucionaria”, qué función venía a cumplir la producción escrita de otros circuitos como el caso del best-seller y también preguntas más generales y enunciables en aquel contexto histórico del tipo: “¿qué podían hacer los obreros con el tiempo libre?”.

La posibilidad de prolongar el efecto del club, planteado en la sexta fase, se daba en la Argentina en las experiencias que luego realizaban los animadores formados, que eran docentes en colegios de adultos o animadores culturales. De hecho, varios de los animadores formados o alumnos de los primeros grupos realizaron años más tarde actividades similares en otros contextos; por ejemplo el caso de una experiencia de lectura realizada a pedido en un club judío de Villa Crespo, en la que el Club se integró como una de las actividades sociales de la biblioteca de la institución.

Estableciendo un cotejo entre los modos de apropiación y uso de la literatura en estas experiencias y aquellos habituales en prácticas escolares, específicamente del nivel secundario, es notable el hecho de que existe en esta propuesta del club de lectura el despliegue de diversas

estrategias para establecer un acercamiento exitoso entre el lector y el texto sobre las que el método tiene absoluta confianza. La fuerte ligazón que se establece entre los textos seleccionados y la vida cotidiana de los adultos apuesta al hecho de que esta identidad sea la clave para una recepción auspiciosa. En este sentido –al igual que el profesor del secundario– la hipótesis de lectura inicial, “los temas esenciales”, se constituyen como un a priori hacia donde se dirigirá toda la tarea del animador. No habrá, en este sentido, ningún plus interpretativo que pudiera provenir de la propia interpretación del nuevo lector, al menos en la versión programática de Cacérès.

También puede resultar interesante cotejar las actividades del Club de lectura con aquellas prácticas de enseñanza literaria en el nivel secundario que otorgaban un lugar significativo a la lectura de los textos en voz alta en el interior del aula, las que incorporaban actividades teatrales como continuación o complemento de las clases de literatura o las que establecían comparaciones con otras artes. Estos rasgos que se presentaban como marcadamente antagónicos a las prácticas historicistas y enciclopedistas, constituyen aspectos centrales en las experiencias en el ámbito no formal. Asimismo, la permanente referencia a los sujetos participantes de las experiencias contrasta marcadamente con la sostenida ausencia del alumno, escasamente considerado en las prácticas escolares, rara vez interpelado desde la historiografía escolar.

Para el caso del Club de lectura, el sustento directo en los métodos del Entrenamiento Mental parece estar proponiendo una base firme para la construcción de una didáctica de la literatura que problematiza la relación de ciertos sujetos sociales con el objeto cultural puesto en juego, a la vez que busca configurar una versión cognitiva de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una didáctica de la literatura que a la vez se articula con la experiencia cotidiana de los sujetos reconociéndolos como partícipes de una experiencia cultural, la práctica de lectura pero también de unas prácticas sociales más amplias. Contra la tendencia a la homogenización del currículum oficial, estas experiencias centran su interés en aquellos sujetos desconocidos por aquél.

Si la experiencia del Club de lectura y el resto de las actividades se postulan como experiencias emblemáticas de un modo de concebir la tarea educativa, la extensión universitaria

abocada a la educación popular, se presenta también como una relación aún hoy nueva entre la literatura y su enseñanza.

En el momento de establecer una comparación global entre las prácticas educativas en el ámbito formal y las de la educación no formal que toman a la literatura como objeto de enseñanza es posible postular que se trata de dos modos de entender las relaciones entre los sujetos y los objetos. La primera más ligada a lo letrado, a la tradición historiográfica, a la supremacía de lo escrito, reduce la presencia de lo oral a la necesidad de ejercer funciones normativas; la otra más ligada a la cultura oral, a la oralidad como estrategia de transmisión más universal, propone que los productos de la cultura letrada sean puestos a disposición de los sujetos de forma oral para garantizar su accesibilidad y con la ayuda de otros medios sonoros o visuales superpuesto a la voz que transmite el texto. Efectivamente, mientras que la enseñanza secundaria –tal como vimos en el capítulo 2 de la primera parte- recurría a la recitación oral para poder rectificar los usos lingüísticos incorrectos, en la educación popular la oralidad opera como sucedáneo de la escritura para compensar las carencias de los sujetos no alfabetizados.

Sintetizando, podríamos decir que la operación que se realiza con la literatura es doble: primero, se la oraliza y se la liga a otras prácticas estéticas a fin de hacerla accesible; a la vez se la deshistoriza en el sentido de la historiografía escolar, como una representación cristalizada, y se la ancla a lo social y a lo cotidiano.

NOTAS:

- (1) Prieto, Adolfo, *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988.
- (2) Mangone, Carlos, "La república radical: entre Crítica y El Mundo", en Montaldo, Graciela y otros, *Yrigoyen, entre Borges y Arlt. Historia social de la literatura argentina*, tomo VII, Bs.As., Contrapunto, 1989 y Saitta, Silvia: *Regueros de tinta*, Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
- (3) Mercante, Víctor, *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer, 1995.
- (4) Mouralis, Bernard, *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1978.
- (5) Tomo la expresión "más allá de la escuela" de algunos trabajos publicados, así como también de conceptos desarrollados en clases de la cátedra de "Educación no formal" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (6) Romero Brest, Gilda L. de, "Propuesta para una visión ampliada de la educación", Buenos Aires, Cuadernos del CICE, 1987; y "Educación no Formal, Precisiones Terminológicas y Estrategias de Democratización", Buenos Aires, Cuadernos del CICE, 1989.
- (7) Puiggrós, Adriana, *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación en la Argentina*, Bs.As., Galema. 1990.
- (8) Rodríguez, Lidia, "La educación de adultos en Argentina", en: Puiggrós, Adriana, (dirección) *Sociedad civil y Estado*, Buenos Aires, Ed. Galema, 1991 y "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en: Puiggrós, Adriana, (dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Ed. Galema, 1997; entre otros trabajos.
- (9) Montaldo, Graciela, "La literatura como pedagogía, el escritor como modelo", en: *Cuadernos hispanoamericanos*, N° 445, julio 1987.
- (10) Romero, Luis Alberto, "Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares" en: Armus, Diego (comp.), 1990, ob. cit.
- (11) González, Ricardo, "Lo propio y lo ajeno. Actividades culturales y fomentismo en una asociación vecinal, Barrio Nazca (1925-1930)", en Armus, Diego, 1990, ob. cit.
- (12) "(...) La presidenta de la Biblioteca comenzó a quejarse en forma permanente porque los lectores 'no piden textos de consulta ni buscan jamás un dato en el diccionario enciclopédico o textos relacionados con la clase del día'. Como la tendencia de los lectores, fuertemente arraigada, persistió con tozudez, también se redoblaron las notas de queja y su tono. La presidenta persistió en sus quejas al corroborar que

irremediamente 'la mayoría pide novelas de Doyle o de Verne, cuando no de autores peligrosos' (...) En efecto, dada su manifiesta incapacidad para influir en que se hicieran lecturas 'necesarias y apropiadas' se decidió establecer la prohibición para los niños en edad escolar de consultar novelas 'por lo menos hasta el período de vacaciones'.", en González, Ricardo, 1990, ob. cit.

(13) Pizzurno, Pablo, (1909), "Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares" en: *Recopilación de trabajos del Educador Pablo Pizzurno*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1934.

(14) Pizzurno, Pablo, Conferencia pronunciada en la Biblioteca Mitre, citado en González, Ricardo cit.

(15) Rivière, Angel y otros, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Editorial Trotta, 1992.

(16) Barrancos, Dora, *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Bs.As., Contrapunto. 1990.

(17) Barrancos, Dora, "Las lecturas 'comentadas': un dispositivo para la formación de la conciencia contestataria, 1914-1930", Buenos Aires, *Boletín N° 16, CEIL-CONICET*, 1987 en: *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

(18) María Teresa Sirvent, en su trabajo "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular" (Buenos Aires, *Cuaderno de Investigación 7*, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1990), traza una breve historia de la investigación participativa en América Latina donde dedica un espacio a las experiencias realizadas a través del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, donde a comienzos de la década del '60, dice Sirvent, "comenzaron a desarrollarse programas y actividades de educación de adultos con los sectores populares urbanos y suburbanos -especialmente con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de Buenos Aires y Gran Buenos Aires- centrados en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas de análisis de la actividad cotidiana de dichos grupos". Sirvent señala además que desde inicios de los años '60 en Brasil, Paulo Freire venía implementando prácticas educativas con grupos sometidos de la sociedad, dirigidas a colocar el potencial liberador del conocimiento y de la actividad científica al servicio de sus intereses y necesidades.

(19) Toubes, Amanda, "Un enfoque de la educación de adultos", Buenos Aires, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, V Epoca, Año VI, número 4, 1961.

(20) Rosa María Torres ha advertido sobre las características de improvisación, falta de calificación e incompetencia que serían "propias" de la educación popular es necesario instalar en este campo y en

relación específica con la enseñanza de la literatura un debate sobre aspectos didácticos. Torres, R.M.,

“Discurso y práctica en educación popular”, Quito, Centro de Investigaciones CIUDAD, 1988.

(21) Entrevistas a Estela Dos Santos, a Amanda Toubes y a Ana María Barrenechea.

(22) Cacérès, Genevieve: *Regards neufs sur la lecture*. Paris. Ed. du Seuil. 1961.

PARTE III

La lógica de la práctica

CAPITULO 7

Enseñanza de la literatura y aspectos específicos del habitus

El desarrollo de los estudios en el campo de la historia del currículum parece atravesar en la actualidad el desafío de elaborar alternativas teóricas y metodológicas para la construcción de su objeto (1). Se trata de evitar la simplificación que supondría entender la práctica de la enseñanza de la literatura restringiendo su análisis histórico a un recorrido por los planes de estudio, programas y libros de texto. Entender la historia de una disciplina escolar en tanto práctica compleja que excede aquello que se propone en el currículum como prescripción, determinará la necesidad de encontrar alternativas para conocer aspectos de la práctica menos evidentes, poco frecuentados o de difícil acceso. Por este motivo se ha recurrido a los relatos de trece profesores de prolongada trayectoria en la enseñanza de la literatura en el nivel secundario cuyas edades oscilan entre los 65 y los 85 años. (En el "Apéndice" se detallan las características de los entrevistados, el criterio de organización de la entrevista y se incluye el texto completo desgrabado de cada una de las entrevistas realizadas).

Las variadas fuentes escritas sobre las que se ha trabajado a lo largo del capítulo 5 de esta tesis nos han mostrado la diversidad de experiencias que desde el momento inicial de búsqueda de consolidación de esta disciplina escolar, se presentaron como alternativas en contra del modelo enciclopedista de la historiografía literaria. En este caso, las fuentes orales descubrirán otras perspectivas en torno a las prácticas: desde sus aspectos descriptivos y narrativos más inmediatos hasta aquellos que operan como parte constitutiva de la configuración de la práctica pero cuya explicitación y reconocimiento son más dificultosos.

Desde el punto de vista metodológico interesa destacar, como ya lo hemos anticipado, el hecho de recurrir a técnicas de la etnografía para dar cuenta de la historia de una disciplina: se trata de poner a prueba a la etnografía para reconocer su productividad en este campo. La mirada etnográfica brinda la posibilidad de acercarse a la práctica en busca de desentrañar su lógica de la

práctica, de intentar comprender los resortes más íntimos y complejos de la tarea del profesor: entender quién es ese sujeto y cuál es su tarea y también entender quién a partir de conocer cuál es su tarea. Si como dice Clifford Geertz (2):

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.

la búsqueda emprendida en este capítulo es la reconstruir un texto posible que hable de las prácticas, que ponga en escena los aspectos contradictorios, dispares, habitualmente no explicitados, negados al momento de referirse a una práctica institucional.

Si como dice Regine Robin (3), “la sociología sucumbió a los encantos de la microsociología, así como la historia sucumbió a los encantos de la microhistoria, de la biografía, de las historias de vida, del retorno a lo vivido, de lo cotidiano, del retorno del sujeto de todos los dominios”, en la tarea de historizar una disciplina escolar se hace necesario detener la atención en aquello que los sujetos pueden evocar acerca de las prácticas de enseñanza. Es necesario reconocer la existencia de una dimensión cotidiana de las prácticas escolares, de un trabajo con la literatura en el interior del aula que propone otros modos de acercamiento al texto y, entre los textos y los posibles lectores. En este sentido, a la disyuntiva entre considerar como objeto de la historia del currículum al documento escrito oficial o a lo que se vive cotidianamente en las aulas, cabe responder que ambas dimensiones son solidarias, que se trata de lógicas superpuestas, contradictorias pero no excluyentes y que por lo tanto, operan simultáneamente en la configuración de la práctica de la enseñanza literaria. Es innegable que el currículum escrito establece en muchos casos importantes parámetros para la práctica en el aula.

De esta manera, las voces de quienes han transitado y recuerdan su paso por la escuela están proponiendo una versión posible de la práctica que no será utilizada aquí para ponderar su

grado de ajuste o desajuste a la norma curricular sino para descubrir la puesta en práctica de otra lógica que opera en simultaneidad y más allá de la prescripción oficial o de cualquier explicitación pedagógica activista o enciclopedista.

Para la interpretación de este nuevo recorrido por la práctica, planteado esta vez como un desafío a la memoria de algunos protagonistas, que ponen en juego unos relatos y unas reflexiones que dan cuenta de la historicidad de la propia práctica, se ha buscado reconocer aspectos específicos del habitus del profesor de literatura. Si con Bourdieu (4) definimos habitus como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones”, pero sin dejar de reconocer, tal como lo hace el autor, los aspectos creativos que tiene el habitus en tanto un “arte de inventar” pues “permite producir un número infinito de prácticas, relativamente imprevisibles pero limitadas en su diversidad”, será posible reconocer en algunos tramos de los relatos de experiencia y de reflexión sobre esa experiencia a cargo de los profesores entrevistados la recurrencia de algunos principios de la práctica que se constituyeron en aspectos clave en el momento de encarar la tarea de enseñar literatura.

No se trata de enunciados teóricos consistentes de carácter prescriptivo, que hubieran provenido de la formación específica en literatura (sea por ejemplo de la historiografía o de la teoría literaria: dar una clase de análisis de un texto “aplicando” un modelo estructuralista), ni tampoco de postulados que pudieran originarse en la formación pedagógica general o, más específicamente, en la formación didáctica o en las experiencias realizadas en las llamadas “prácticas de la enseñanza” o clases de ensayo con las que habitualmente se concluyen los estudios de profesorado en los institutos terciarios y universitarios. Es decir, no se trata de prescripciones provenientes de una posible didáctica de la literatura, de carácter normativo, sino precisamente de aspectos del habitus del profesor de literatura que en parte explican la recurrencia de algunas posiciones y actitudes, las características especialísimas de esta práctica y en última instancia lo que postulamos como determinaciones del objeto enseñado hacia la práctica. La constitución de un habitus específico vinculado a la enseñanza de una disciplina escolar particular habrá de distinguirse de cualquier otro habitus pedagógico debido al hecho de estar doblemente sobredeterminado; por un lado, por la práctica escolar como una experiencia profesional

específica, por el otro, por la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas de la que participa, desde su experiencia individual, el profesor como sujeto lector.

El profesor es entonces el practicante de un habitus cultural específico, el de la lectura, y en este sentido, la enseñanza de la literatura parece reconocer, en tanto práctica, alguna afinidad con aquellas otras enseñanzas como las del tenis, el violín, el ajedrez, la danza o el boxeo, que según plantea Bourdieu (5), se transmiten desde la práctica hacia la práctica sin la mediación del discurso. La paradoja que supone esta afirmación, pues es la literatura una práctica discursiva, no impide reconocer la presencia de ciertos principios prácticos que se repiten en los relatos de los entrevistados y que parecen corresponder a ciertas inflexiones particulares de los practicantes de la experiencia de la lectura. Principios que no se plantean como normas pero que operan como “jugadas certeras” de la práctica destacadas en las experiencias de los entrevistados. Se trata de caracterizar en este capítulo algunos de estos rasgos particulares, para mostrar, en última instancia, su eficacia en las prácticas relatadas.

Este capítulo está integrado por cinco secciones referidas a aspectos relacionados con la propia producción de las entrevistas y con las actitudes que toman los entrevistados en relación con el hecho mismo de ser interpelados y con los temas y problemas planteados; a las representaciones sobre la literatura como objeto de arte y sobre su enseñanza que se construyen desde la práctica; y por último, a aspectos específicos del habitus vinculados con las relaciones que se establecen entre los sujetos y con los objetos en las situaciones de enseñanza.

“como en una especie de océano” o una cierta productividad de la entrevista

La entrevista, en tanto texto perteneciente al campo de lo oral, se presenta como un material privilegiado para la reconstrucción de prácticas. Se trata de fuentes que, según lo explica Portelli (6), no son excluyentes en relación con las fuentes escritas sino más bien complementarias. El investigador convertido en entrevistador trata de crear fuentes, en lugar de encontrarlas ya dadas,

para alcanzar ese manuscrito extranjero, al que se refería Geertz, que será objeto de interpretación.

Recurrir a las voces de profesores con amplia experiencia podría entenderse como la apuesta ilusoria de rescatar el relato fiel de cómo sucedieron los hechos, de qué paso en esas aulas en las que, décadas atrás, se enseñaba literatura. Contra la ilusión realista de reconstruir una historia de los sucesos acaecidos en un grupo de escuelas secundarias en algunas épocas, se opone el doble proceso de producción de la entrevista que supone, por un lado, el poder del entrevistador de elegir, de “aceptar” al entrevistado, de considerarlo “interesante” y de “organizar” la estructura de la entrevista y, por otro, las condiciones en las que el entrevistado “activa” su memoria e interactúa con el entrevistador. Una entrevista es una acción de interacción entre dos sujetos que de manera cooperativa –pero no necesariamente pacífica- construyen significaciones en torno a un relato posible de una experiencia de vida. Ambas partes son concientes de las dificultades de este intercambio, y ello puede manifestarse, como en el caso de algunos entrevistados, a través de intervenciones que tienden a encauzar la entrevista, a reafirmar el contacto con el entrevistador y, a la vez, a poner en duda el interés que pudiera tener el material aportado, una cuestión que ya se manifestaba como problemática en las conversaciones de concertación anteriores a la realización de la entrevista:

Yo no sé cómo recibe todo este comentario mío...(E3)

Yo quiero saber si estoy siendo útil o agarré por otro andarivel (E13)

Yo mucho de eso no le puedo informar (E6)

Yo no sé vos que opinás (E5)

Porque cuando a mí me dijeron que a usted le interesaba mucho qué experiencias hay en la enseñanza de la literatura, yo no pensé tanto en mí, pensé, yo qué puedo aportar, criterios que a lo mejor son personales (E3)

Otro tipo de intervenciones están vinculadas con las reflexiones que hacen los entrevistados sobre la cuestión de la memoria. Si como dice Trevor Lummis (7), “la memoria no es un depósito pasivo de hechos” sino que su puesta en acción está en relación con complejos procesos para la creación activa de significados, en varios de los profesores entrevistados parece operar una relación directamente proporcional entre el interés y el sentido que el entrevistado le va encontrando a la entrevista y la calidad de la información aportada. De este modo, el profesor rompe el prejuicio con respecto a que su aporte no será valioso, va construyendo su identidad de entrevistado y desde este posicionamiento sus recuerdos acerca de las prácticas de enseñanza cobran mayor nitidez y volumen. De hecho, lo que Lummis ha categorizado como “intensidad emocional” en el uso de la memoria acompañaría a una cierta “pasión”, en este caso, por un cierto compromiso pedagógico:

Yo no sé cómo recibe todo este comentario mío, pero a mí se me vienen todas las ideas, los momentos, los episodios vividos, y estoy como en una especie de océano con todas estas cosas vividas. (E3)

Claro, son las cosas que uno ha dado a lo largo de tantos años que son cientos y cientos de cosas... (E5)

En busca de lo que serían las evocaciones “puras” es necesario advertir que nunca tenemos acceso directo a la memoria pues la no transparencia del discurso y la relativa capacidad verbal para relatar hechos del pasado limitan un virtual acceso directo a la experiencia.

En relación con los profesores entrevistados es importante notar cómo en el caso de los nueve profesores que ya se han jubilado, sus posibilidades de evocar el pasado y reflexionar sobre él contrasta con las inevitables racionalizaciones, extrapolaciones y contaminaciones provenientes de sus experiencias actuales y reflexiones sobre la hoy controvertida situación de la enseñanza literaria y de la educación en general, que realiza el grupo restante.

Frente a la pregunta legítima de qué narran o qué argumentan, en definitiva, los entrevistados, es importante destacar como, aún aquello que pudiera presentarse como fragmentario o como excesivamente común o como ligado más a lo que el informante deseaba hacer que a lo que efectivamente hizo, se leerá en el contexto de la tarea interpretativa, como altamente significativo y suficientemente representativo como para que valga la pena su análisis.

Asimismo, dentro de las condiciones en que se produjeron las entrevistas, uno de los aspectos relevantes tiene que ver con la relación que se establece entre entrevistador y entrevistado. En este caso, la totalidad de las entrevistas fueron realizadas directamente por el investigador y por esto se tramaron diferentes tipos de relaciones sea que en algunos casos, un profesor había sido profesor o alumno o lector, etc. del entrevistador. En general, el mayor acercamiento, la pertenencia al “mismo mundo”, la fluidez en el intercambio de preguntas y comentarios, por fuera de un cuestionario rígidamente estructurado, se constituyó en un factor propicio para el desarrollo de la entrevista. Caso extremo y muy productivo de esto es la E13 en la que constantemente la entrevistada invierte el pacto inicial devolviéndole especularmente las preguntas al entrevistador.

El trabajo a partir de un cuestionario fijo hubiera impedido seguramente dar cuenta de aspectos imprevistos, de datos interesantes de las trayectorias de los entrevistados y sobre todo hubiera dado lugar a una historia de vida descripta –tal como la crítica Bourdieu (8)- como “un camino, una carretera, una carrera, con sus encrucijadas” (...) “un trayecto, un recorrido, un cursus, un paso, un viaje, un itinerario orientado, un desplazamiento lineal, unidireccional, etapas y un fin, en su doble sentido de fin y de meta”. El interés por dar cuenta de aspectos específicos de la práctica llevó a orientar la entrevista hacia el relato de acontecimientos puntuales, de las posibles “jugadas maestras” que significaran experiencias exitosas, junto con la reflexión del propio protagonista sobre su práctica.

“La figura en el tapiz” o la difusa configuración de una didáctica

La cuestión del método en la clase de literatura aparecía como una cuestión problemática generada a partir de las preguntas acerca de las experiencias que se podían considerar exitosas. Es una preocupación de todos los docentes entrevistados, aún cuando no se hayan registrado posiciones extremadamente dogmáticas respecto a qué hacer en una clase de literatura.

Un rasgo recurrente en algunas entrevistas analizadas es el del rechazo a la existencia de principios para la práctica universalmente reconocidos que pudieran proponerse de manera prescriptiva. Proveniente de una experiencia de formación específica, uno los entrevistados ironiza sobre las enseñanzas del profesor de las “prácticas de la enseñanza” del Instituto del Profesorado quien sostenía la necesidad de que toda clase se estructurara en una secuencia lineal e inamovible de principio-medio-fin:

Era como una especie de vocabulario que al profesor lo salvaba porque sabía que tenía que dividir la clase en “principio, medio y fin”. Pero el alumno no se daba cuenta cuál era el principio, cuál era el medio, cuál el fin. (E3)

Por su parte E11, de una generación posterior, refiere:

Lo máximo que yo sabía era que la clase tenía que tener un principio, un medio y un fin, eso era todo lo que me habían enseñado, y que el tema había que terminarlo a cualquier precio (...) Lo único que les importaba era que si vos decías “bueno, termino con tal cosa”, la terminarás.

Otros entrevistados eluden referirse a principios generalizables y las experiencias realizadas son concebidas como prácticas exclusivamente personales:

yo no pensé tanto en mí, pensé, yo qué puedo aportar, criterios que a lo mejor son personales (E3)

Mi técnica es algo personal (...) proyecté ciertas experiencias de la primaria en la secundaria y me resultaron (E4)

En todo caso, lo generalizable es precisamente ese carácter individual de la experiencia:

La metodología no estaba muy uniformada porque cada profesor tiene su sistema, su método, sus preferencias también. Yo particularmente, buscaba en toda la planificación que hacíamos todos los años, la forma de ir conectando las transferencias de unos autores anteriores.

(...) si usted quiere saber cómo se enseña, yo digo que depende mucho también de las actitudes del profesor para que el alumno capte y se adhiera a lo que uno quiera lograr de ellos (...) Y bueno, y uno va organizando según el propio sistema (E3)

Eso lo aprendí yo pensando como maestro con sentido común (...) Yo, por ejemplo, era un innovador (...) cuando llevaba cine a las escuelas (...) nada de eso trascendió (E6)

Trabajo individual que puede, a su vez, estar atravesado por las tensiones generadas a partir de los aspectos más controvertidos y habituales del trabajo cotidiano en la escuela, como es el caso del profesor que es nombrado para cubrir una suplencia:

La chica ésta a quien yo entré a reemplazar, digamos que se limitaba, bueno, a darles el argumento de la obra, los datos biográficos del autor y punto. Eso era la clase de literatura (...) En ese momento fue bastante tremendo porque... Por empezar cuando vos tomás así un reemplazo, la cosa es bastante embromada porque ya está todo armado. Pero bueno, uno siempre trata de (...), de los resquicios, de esas (...) todas las cosas tienen su rajadura, digamos, por las cuales uno puede meter algo. Bueno, esta es mi visión como amante, como gozadora de la literatura. (E9)

Mientras que otros profesores que realizaron sus experiencias integrados a proyectos institucionales, a grupos de trabajo más o menos estables, plantean líneas más sistematizadas y comunicables:

el ver el texto como punto de interrelaciones, y acostumbrar a los alumnos a ver esto que está acá, con esto que está acá, eso se convirtió un poco en un modo de aprovechamiento en la enseñanza de la literatura (E2)

Nosotros, y digo nosotros porque casi siempre trabajamos en grupos para elaborar nuestros planes, teníamos una visión amplia y coherente con relación a la enseñanza de la literatura (E7)

Bueno, entonces, ¿cómo despertar el gusto por la lectura? ¿cómo meterse dentro de algo que sea un mínimo de sistemático, no? (...) Entonces, los objetivos (...) vamos a acercarnos al texto, vamos a tratar de gozar con el texto, y también vamos a tratar de trabajar con el texto (E13)

Para otros la cuestión del método se presenta como más compleja y sometida a variables relacionadas con los sujetos y los contextos donde se realizan las prácticas de enseñanza que es necesario tener en cuenta:

Si vos vas a hablar de un método didáctico de enseñanza lo que tenés que saber es si, como Sócrates –como Platón hablando de Sócrates- vas a trabajar con seis, siete o como mucho quince alumnos o si, como teníamos nosotros, con grupos de cuarenta, que en total eran cuatrocientos. (...) Entonces, la metodología evidentemente es muy... hay que adecuarse, y además al grupo económico social. Donde yo trabajaba eran chicos que, en general, el hogar les daba otro idioma, casi siempre inglés, pero entonces vos a esos chicos les podés exigir otro tipo de disciplina intelectual, por que son chicos que están acostumbrados, en su mismo hogar, a un trabajo más disciplinario, siempre cuando hablo de disciplina hablo de la disciplina intelectual ¿no?. En cambio, hay lugares en los cuales los chicos tienen tan poco apoyo hogareño... qué les vas a decir vos, “en tu casa, que tu mamá te haga un dictado o hacé una copia para la ortografía”, no tenés ningún apoyo. Así que es muy importante antes que nada, ver con qué grupo económico y cultural estás trabajando, eso es básico (E10).

Determinación social o profesión de fe por el sujeto, la cita siguiente contrasta con la anterior:

Yo he tenido alumnos que siguieron leyendo *El Quijote*, y cuando volvieron de las vacaciones de invierno, por ejemplo, dijeron,

“leí *El Quijote*”. Pero son algunos. Lo que pasa que uno tiene que trabajar para todos, para esa minoría y para el resto, digamos el término medio, y después los que directamente detestan todo, que a lo mejor también pueden entrar (E13)

También es posible registrar una tensión entre la presencia de un método como condición de máxima racionalidad de la práctica frente a la irracionalidad, lo intuitivo, ligado a la improvisación como necesidad surgida de la diversidad de situaciones en las que ésta se produce:

Y es impredecible, empecemos por ahí. No hay clase ideal, es impredecible porque los hombres son impredecibles, los chicos, yo, lo único que está ahí inmutable es la letra escrita, lo demás no, por eso es todo más interesante, porque nunca una clase es igual a otra. (E5)

o por la dinámica de la propia tarea de interpretación del texto en el aula:

yo podía haber planteado, por ejemplo, voy a dar tal cosa y salir hablando de algo totalmente distinto porque nunca evadí lo que daba a partir de un texto, un tema determinado, tratar ese tema, al contrario (...) Claro, claro, que podíamos discutir. De algún modo pensar lo, a veces lo dejábamos para la clase siguiente, “bueno, piensen en su casa, opinen después, o lo traen pensado escrito en unas líneas (E5)

En algún caso la explicación acerca de los aspectos irracionales de la práctica parece quedar limitada a la “personalidad” que el profesor se atribuye a sí mismo:

Yo no fui una persona en mi profesión que pensé las cosas

con mucha racionalidad ¿no? a partir de un método dirigido, racional (...) analítica evidentemente lo soy... y metódica, pero también me guíé mucho por la intuición... (E12)

En otros casos, la cuestión del método como problema de la enseñanza se presenta ligado a la cuestión del método como problema dentro del campo de la teoría y el análisis literario. Esta perspectiva permite reconocer la cuestión didáctica desde un punto de vista más claramente relacionado con el objeto a enseñar y con las tensiones que se producen en el propio campo de estudio del objeto. Se trasladan las preguntas del campo específico hacia el campo de la enseñanza:

¿Qué es preferible?, ¿que el alumno llegue a una sistematización de algún tipo a través de la práctica y el análisis, o que parta de un modelo de análisis? (...) Viene gente cargada con modelos de análisis, y entonces, lo más importante de todo es eso, el modelo de análisis, no el texto. Entonces al alumno se lo abrumba con modelos en los cuales él tiene que meter el texto, que termina por descuartizar totalmente, y entonces, yo dificulto que haya adquirido el menor gusto por la lectura.

La búsqueda de una “figura en el tapiz” pone en juego diferentes actitudes que tensionan entre la creencia en una máxima racionalidad, lo que supondría la existencia de un/os método/s confiable/s, o la posibilidad de construir una didáctica sistemática, y la certeza dada por la experiencia de que enseñar literatura supone unas prácticas posibles, del orden de la creatividad individual, donde la concepción del objeto a enseñar ejerce una influencia significativa. Más que una figura de contornos claramente delineados, la enseñanza literaria estaría dibujando una figura difusa, maleable, apoyada en una lógica que propone regularidades pero no reglas y “un sentido del juego” (9) que es del dominio de aquellos que precisamente juegan el juego, de los que participan de la *illusio* (10).

El “elusivo pez” o las naturales limitaciones de la iniciación:

Más allá de la discusión que plantean los profesores en relación con la posibilidad de la existencia de un método en la enseñanza de la literatura, existen algunos aspectos referidos por los entrevistados que se vinculan con cierta representación del arte y la literatura que subyace en sus discursos y prácticas. Representaciones –en el sentido de “representaciones sociales”, tal como las plantea la psicología social (11)- que ponen en juego el problema de la accesibilidad del arte. Si las ideas de “iniciación”, “mediación”, -o la más coloquial- “enganche”, dan cuenta de una preocupación recurrente en los discursos sobre la enseñanza de la literatura, la cuestión de la posibilidad de su acceso por parte de los alumnos, plantea una discusión habitualmente no explicitada pero de relevante interés.

Dos órdenes se superponen y entran en tensión. Por un lado, el de la enseñanza que postularía una “enseñabilidad” universal, tal como lo plantea E13:

Yo he tenido alumnos que siguieron leyendo *El Quijote*, y cuando volvieron de las vacaciones de invierno, por ejemplo, dijeron, “leí *El Quijote*”. Pero son algunos. Lo que pasa que uno tiene que trabajar para todos, para esa minoría y para el resto, digamos el término medio, y después los que directamente detestan todo, que a lo mejor también pueden entrar.

Por el otro, el orden del arte y la especial consideración que sobre él realiza la escuela. Una de las profesoras entrevistadas se refiere a una imagen literaria y sobre ella plantea algunas preguntas:

Nunca vas a saber, decía Horacio, si el adjetivo fue puesto porque Dios te lo dictó, pero está bien puesto. Cuando vos decís: “¡Qué maravilla!”. Yo me acuerdo en González Lanuza cuando habla del “elusivo pez”, yo lo admiro, porque un pez es elusivo para la vista,

para el tacto, para todo. ¿Quién le dictó “elusivo”? nunca lo vamos a saber (E10)

La intervención intenta poner de manifiesto lo que sería el punto máximo de la contemplación del objeto estético, a la vez que postula su carácter inaccesible. ¿Quién accede al arte?. Como el pez, el arte es elusivo y esta característica establece un punto de tensión con la práctica de enseñanza, con las posibilidades de universalizar la contemplación en las heterogéneas condiciones en las que se produce la enseñanza de la literatura. Las determinaciones son sociales y proponen diferencias infranqueables:

Pero, por eso yo te digo que a mí me ayudaba el hecho de que ustedes eran todos chicos de clase media, seguramente sabían apreciar un cuadro, digamos, o una música, o una comida bien hecha, o un florero bien presentado. Es decir, chicos que ya están predispuestos en la adolescencia para abrirse al placer estético. Desde luego hay alumnos que jamás lo van a... ¿Te acordás que Napoleón decía que la música es el más aguantable de los ruidos?, bueno para muchos la música no es un placer, y la pintura, qué te digo.

El tema no es excluyente de E10, sino que es preocupación de varios entrevistados:

Se enganchaban porque, por ejemplo, esa frase final “me fui como quien se desangra”, los conmovía, porque para ellos era la imagen de la muerte. Entonces ellos –creo que estoy elaborando un pensamiento que va más allá de la propia actividad del chico- estaban aprehendiendo lo que era la muerte a través de una imagen puramente literaria y que tampoco tenían ocasión de verla concretada en la realidad. En-

tonces se les planteaba un problema bien complejo. (E1)

En este caso, no se presenta la inaccesibilidad como obstáculo sino que, por el contrario, desde una profesión de fe pedagógica se sostiene que:

Pero a mí me gustaba eso porque los hacía trabajar mucho mentalmente y apreciar valores estéticos que de otro modo no hubieran apreciado (E1)

Otra entrevistada parece establecer una tipificación de alumnos, en relación con sus posibilidades de acceso al arte:

(Entrevistador: -siempre están esos alumnos o alumnas que...)

Son un lastre, y los que se destacan...(...) Y...tenían mi cariño especial...(...) Claro, tenían mi cariño especial, pero trataba de que ellos ayudaran un poco a los otros, los mezclaba con los otros de manera que ellos no se sintieran distintos ni superiores, aunque se supieran superiores porque no son tontos los chicos...bah, superiores...que tenían una especial predilección, un especial don también, porque hay que tener un don también para gustar de la literatura y de determinadas cosas (E5)

Interrogada acerca de si ese “don” se piensa como una cualidad innata de los sujetos, la profesora niega rotundamente un determinismo genético y alude a su experiencia autobiográfica como lectora:

(...) una familia de lectores, en realidad. Y eso influye mucho, yo no digo don, pero es un gusto por la lectura. Claro, ahí también hay influencia del ambiente. Pero yo desde que tengo uso

de razón dije “yo voy a ser profesora en Letras”. Yo tuve una vocación marcadísima, que no toda la gente tiene la suerte de tener la vocación tan marcada.

Si la teoría del don (12) es rápidamente descartada por sus posibles sentidos excluyentes, la idea de una “marca de la vocación” parece volver a reafirmar una fuerte determinación, esta vez social que, contradictoriamente, pone en riesgo de exclusión a aquellos que no son detentadores de esta vocación.

La idea de lo estético en la escuela parece reconocer distintas representaciones en las que su accesibilidad o inaccesibilidad está directamente vinculada con quiénes son los sujetos que participan de esta experiencia. E3 cuya formación y trayectoria está ligada al espiritualismo estetizante de los años '40, por ejemplo, postula la necesidad de una estetización de la vida cotidiana en la escuela:

Y además en esa época Kapelusz editaba libros para la edad escolar, libros infantiles con unas ediciones de lujo, hermosas por las fotografías, por los dibujos, era realmente tan atractivo, para los grandes y para los chicos (...) Y yo les decía a las maestras, el libro no tiene que presentarse destrozado, sucio, arrugado, tiene que tener también coquetería, hasta en los libros tiene que haber coquetería. Porque la coquetería qué es, es querer simplemente agradar, ¿no? y el libro tiene que agradar, tiene que acercarse así afectivamente y con admiración y sentirse atraído por algo estético.

Si recuperamos la idea que planteaba Bourdieu, y que veíamos en el capítulo 2, acerca de la matriz romántica de la concepción de la literatura escolar (13), vemos que ésta puede cumplir una

función incluyente o excluyente según predomine la representación positiva del alumno como naturalmente dispuesto:

Había un secreto en todo eso, que creo que la escuela en eso lleva una tónica muy diferente; tratarlos con respeto y apreciar los valores creativos que ellos traían, eso sería sobre todo la literatura. (E1)

Entonces yo creo que lo primero que hay que hacer es hacerle conocer a un adolescente que existe posibilidad de gozo con la lectura. No que hay que leer, ¿no es cierto? (E13)

o una representación negativa, o por lo menos compleja, que obstaculiza el acceso al arte:

Vos sos o no gozador de la música o de la pintura. El por qué del goce estético...mirá en qué nos estamos metiendo. (E10)

La posibilidad del goce estético como algo difícilmente alcanzable supone asimismo una sobrevaloración del objeto como producto de un acto creativo de características especiales y, por lo tanto, sólo accesible a los que son poseedores de un don similar al del creador. Máxima tensión entre inaccesibilidad e iniciación como sentido posible de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria; en “iniciación” parecen condensarse dos sentidos posibles y contradictorios: por un lado, el de la voluntad pedagógica de proponer a todos los alumnos una nueva experiencia en el campo del arte; por otro, el de esa misma experiencia entendida como una experiencia destinada exclusivamente a los iniciados, a los que han participado en una suerte de ritual, cuyo escenario puede ser precisamente la escuela, institución que se encargará de distinguir (o cuya función será precisamente distinguir) quiénes son los que están llamados a pertenecer a ese orden.

En la lógica contradictoria del “elusivo pez” no hay lugar para la educación universal: no hay aprendizaje ni enseñanza posible, destinada a sujetos que no poseen el “don”. Siempre “hay chicos más predispuestos” y es sólo a ellos a quienes va dirigida la acción pedagógica.

“Yo tenía mi pasión”

La persistente matriz romántica que caracteriza a la concepción escolar de literatura que comentábamos más arriba, parece estar demandando particulares consideraciones sobre el objeto en la práctica de enseñanza. A diferencia de otros objetos de enseñanza, afectados al ya estudiado proceso de transposición didáctica como es el caso de la matemática (14), la literatura parece imponer una modalidad de la transposición didáctica diferenciada que postula otro tipo de relación entre los participantes de la situación de enseñanza-aprendizaje. No es el objetivo de este trabajo agotar el tema de los procesos de transposición didáctica en la disciplina literatura, sino que partiendo de la concepción de arte tal como la que veíamos antes, se presentan algunos aspectos teóricos y prácticos que tienen una incidencia caracterizadora para la práctica de enseñanza literaria.

Ligado a la concepción del arte sostenida en la escuela se presenta el problema de la relación que establecen los alumnos con el objeto artístico. Qué es el objeto de arte y cómo se ponen en contacto los sujetos -profesores y alumnos- con él, se presenta como un problema de las prácticas que se desarrollan en el aula: ahí se arma el triángulo y ahí aparecen unos modos “visibles” de la relación:

Yo siempre estaba al frente, siempre estaba con el texto,
yo y por supuesto los chicos (E5)

Sobre la base de este triángulo, que es el de la mediación didáctica, los entrevistados parecen referirse menos a unos saberes de la disciplina –la historia de la literatura, la descripción retórica

del texto- que a las condiciones de establecimiento de la relación con el objeto. No hay “éxito” posible en la tarea de enseñar literatura si no se piensa en la manera de construir un determinado tipo de relación sujeto-objeto.

Difícil de mencionar, los entrevistados ensayan: “verdadera devoción”, “actitud del profesor”, “el cariño que uno tiene por el texto”, “estoy posesionada”, “Cortázar les apasiona”, “según el entusiasmo que tenga el profesor por cada cosa”, “a mí la literatura siempre me gustó”, sin embargo, algunos descreen de la posibilidad de que “eso” que es parte importante de la tarea de enseñanza pueda ser puesto en palabras y comunicado por este medio:

(al profesor) le está gustando mucho lo que hace, le está gustando mucho el texto que lee. Entonces no tiene que decir “este texto es hermoso”. Esto para mí está prohibido.
(...) Porque, o el chico capta que es hermoso o no lo capta.
Que yo lo diga no tiene ningún sentido.(E13)

Parret (15) da cuenta precisamente del debate entre “naturalistas” y “lingüísticos”. Según los primeros, la expresión de la emoción es observable en los comportamientos del sujeto mientras que su verbalización tiene un interés secundario o nulo, se trata de una significación emotiva que, como dice Parret, escapa al criterio de verificación; para los segundos, las maneras de mencionar que vimos antes son a la vez, expresiones emotivas y afirmaciones referidas a la presencia de esas emociones, es decir, no habría diferencia entre expresar una emoción y afirmar que efectivamente se tiene tal emoción. Frente a la postura de E13, claramente naturalista, queda preguntarse, entonces, ¿si existe alguna posibilidad de construir algún tipo de relación en el interior del triángulo didáctico en literatura? ¿cuáles son las condiciones para que el chico participe de esa lógica de apropiación del objeto? En este sentido E13 advierte:

Pero entonces yo veo un pequeño peligro, y es que ese entusiasmo haga que el chico vea el entusiasmo del profesor y no se contagie tanto del entusiasmo del profesor.

Las certezas de la posición naturalista se vuelven cuestionables desde la perspectiva de las prácticas institucionales específicas. En este caso, la tarea de enseñar literatura propone el desafío de encontrar estrategias que apunten a la construcción de la relación con el arte.

Si en la *Didáctica de la lectura creadora*, (16) de María Hortensia Lacau, se creía posible la puesta en escena de un lenguaje y de una estrategia de trabajo que diera cuenta de las más íntimas relaciones entre el texto y el lector:

¿Qué he aprendido leyendo esta obra? / Hablar del cuento que más me gustó y del que me gustó menos / ¿Cómo aparece el tema de la ciudad en la poesía de Fernández Moreno? / ¿En qué pasajes me siento más identificado con este libro / ¿Qué habría hecho yo en lugar de...?

en las consideraciones de los profesores entrevistados existe una cautela respecto a postular la explicitación lingüística como estrategia eficaz. De hecho, en la entrevista, la cuestión de la relación entre el profesor, el alumno y el texto se habla en tanto es tema propuesto por el entrevistador y puede ser tratado gracias a la situación de legalidad instaurada por la propia entrevista.

Sin embargo, una vez puesto en juego el tema cobra relevancia y sobre él es posible reconocer algunos postulados:

Acá (a diferencia de las ciencias) hay otro tipo de relación emocional con el texto, con el texto sugiere, con el yo del que lee, con sus experiencias, es muy profundo donde se puede llegar (E3)

La pasión, la emoción, el entusiasmo son transmisibles y para ello, una de las condiciones, es que el que va a transmitir, el docente, sea detentador, en el momento de impartir su enseñanza, de un capital emotivo previo, acumulado en su experiencia como lector:

Don Segundo Sombra.... sí, me acuerdo que sobre todo trabajé la parte del último capítulo, o sea, al principio y cómo termina, porque a mí me apasiona esa cosa final, hasta me la sabía de memoria a la frase. Yo creo que yo trabajaba la literatura no tanto como docente sino como lectora, o sea, por la pasión y el gusto que siente uno por la lectura, por eso yo creo que es cierto eso tan repetido de que nadie puede transmitir lo que no siente (E9)

Los ejemplos pueden referirse también a experiencias ajenas contempladas por el entrevistado:

Y la personalidad de ella era tan exuberante y era tal la maravilla que ella sentía por la literatura que yo la idolatraba, y ahora estoy convencida de que no le entendía nada de lo que estaba diciendo (...) nada de lo que ella decía sobre Borges y la filosofía... pero era ella, ella como persona que era una cosa con tal convicción que realmente si tenés cierta sensibilidad por lo que has elegido, como te arrastra, te entusiasma. (E11)

Experiencias propias y ajenas que dan lugar a algún postulado general sobre la práctica:

Yo no sé vos que opinás pero el profesor tiene a veces cierta aura que... como en todas las actividades, creo yo, que la materia el chico la quiere, la acepta, le gusta, muchas veces por

el profesor que le tocó. (...) Yo soy una convencida, por lo menos lo que a mí me ha llegado en mi experiencia, (ese factor) es la convicción y el gusto auténtico, verdadero que el profesor le haga llegar al chico sobre lo que está enseñando. Es la única receta. Si uno lo que está haciendo, (E11)

En definitiva, una lectura posible de todas esas referencias al gusto por la literatura, a la pasión, a la identificación, a las relaciones entre el profesor y el alumno, entre el profesor, el alumno y los textos, a la cuestión "vital" como aspectos constitutivos de la práctica de enseñar literatura, podrían haberse realizado desde una perspectiva ideológica, considerándolas exclusivamente como manifestaciones de esa matriz romántica, decimonónica, de la literatura escolarizada; y por lo tanto, susceptibles de ser cuestionadas desde el punto de vista teórico e ideológico. Sin embargo –y más allá de que se pudiera ratificar esta caracterización- era necesario considerar este discurso acerca de la literatura y su enseñanza como parte de un dispositivo práctico, como parte de las estrategias que lleva adelante el profesor de literatura. Si como decía E9:

Yo creo que yo trabajaba la literatura no tanto como docente sino como lectora, o sea, por la pasión y el gusto que siente uno por la lectura, por eso yo creo que es cierto eso tan repetido de que nadie puede transmitir lo que no siente.

la enseñanza literaria parece ligar en su lógica práctica dos órdenes prácticos: el que tiene que ver con la tarea de enseñar y el que se refiere a la relación con la literatura. La doble relación con la docencia y con la literatura parece convertir al profesor en un sujeto bifronte, capaz de dar cuenta de las lógicas de ambas prácticas y de las complejidad de sus zonas de intersección.

“Se nota en el cuerpo y en la voz”

La pasión se vuelve a poner en juego ahí: la entrevista se convierte en escenario donde el entrevistado se encuentra con sus compañeros de escena: mejor dicho confunde y le atribuye al entrevistador una condición de compañero de escena que no tiene. El entrevistado se disculpa por la confusión, el equívoco es creíble –tal era el énfasis en su relato–, la escena es convincente. Para E3, la entrevista sobre la pasión debe ser necesariamente apasionada:

Bueno, yo hablo con tanta pasión como hablaba en el colegio,
se da cuenta que me olvido que usted es un profesor y que está...
Es como si fuera alumno... Eso no quiere decir que lo considere
así, sino que yo estoy posesionada como si estuviera (E3)

Pero si la escena del apasionamiento se reprodujo allí, en la de la entrevista, quizá nos encontráramos con el privilegio empírico de contar con la visualización de la manera en que el profesor se presenta ante sus alumnos para enseñar literatura.

Más allá de la polarización entre posturas naturalistas y lingüisticistas, tal como las presentaba Parret, en relación con la posibilidad de decir las pasiones, los entrevistados se detienen a señalar algunos rasgos propios de esa posibilidad. Si de algún modo este ser apasionado en la práctica docente se patentiza, es en el cuerpo y la voz del sujeto en escena. La analogía entre la tarea del profesor y la de un actor, su posicionamiento en el aula como en un escenario opera como una representación común entre varios de los entrevistados:

Yo siempre he pensado que nuestra actividad, vos sos
docente, es un poco... yo la equiparo siempre a la actua-
ción. Un profesor es un actor, tiene que tener algo de
eso. (E11)

No sé si eso es una forma de hacer teatro (...) a lo mejor

es una forma de hacer teatro también, la manera dirigirse al alumno. La mirada, los gestos, el caminar, el estar quieto (E7)

El profesor es un actor que puede actuar a partir de un guión adecuado a su práctica específica:

Sí, soy una convencida, tan es así que cuando daba didáctica empecé a... en el nivel primario también, a las futuras maestras yo les digo que el maestro tiene que ser un buen lector, “porque ustedes, supongamos que están leyendo y tiene una mano libre, con la otra mano accionen, no estén duras ahí recostadas, sino que muévanse”, la cosa de transmitir como una vivencia, para mí es importante. (E9)

También la voz opera como un dispositivo importante en el momento de describir al protagonista de la práctica:

Y eso según el entusiasmo que tenga el profesor por cada Cosa, a mí la literatura siempre me gustó (...) Y a veces se nota, a veces no se nota. En la voz. Yo por ejemplo, si estaba sentada en el escritorio un día que estaba medio desganada o tenía fiebre (...) era monótona mi voz, era una voz desganada y el alumno lo notaba. (...) La voz del profesor es muy importante, muy, muy importante (E7)

La clase como teatralización y la posibilidad de una buena performance, de una “buena” clase y como parte de la configuración del rol del profesor. Desde el campo de la sociología de la vida cotidiana (17), y específicamente Erving Goffman (18) se dispuso a analizar los encuentros cara-a-cara como unidades que representan “auténticos microsistemas sociales”. En este sentido, el

cara-a-cara de la clase constituye una unidad interesante donde será posible registrar las particulares “realizaciones dramáticas” en términos de Goffman, que cada individuo pone en juego en presencia de los otros. Realización dramática o actuación no son en este caso fingimiento o máscara sino que forma parte de los acuerdos entre los sujetos, de los consensos que se construyen en los intercambios cara-a-cara en el interior de las instituciones. De esta forma, el profesor pondrá en juego un sistema de significación lingüístico y paralingüístico que lo hará reconocible como tal y tendrá esta representación un plus de significado cuando nos acerquemos al profesor de literatura.

Al referirse a las “historias de vida que son tanto la memoria de una existencia como de un oficio”, Michel de Certeau (19) advierte sobre las limitaciones del narrador que desde su cuerpo envejecido “puede contar con palabras, pero a menudo ya no puede expresarlas con gestos y ademanes”. Esta imposibilidad con la de no poder estar otra vez en la clase nos muestra que hemos llegado tarde para contemplar un “rasgo indispensable –dice de Certeau- de la antropología visual. Sólo quedan las marcas en el cuerpo: la tromboflebitis de E5 y otros males.

Pasión como involucramiento personal, como la vida dedicada a eso, porque la literatura es vida y la enseñanza también es la vida y es también la posibilidad de haber influido en la vida de los otros: gran parte de los entrevistados narran una versión posible de la escena del encuentro con el ex alumno que les refiere su relación actual con la lectura. Pieza clave del éxito pedagógico.

Más allá se podría postular que los entrevistados hablan, son hablados por una ideología de la literatura decimonónica, por fuera de los cánones más actuales. Sin embargo, lo que interesa destacar acá es cierta eficacia pedagógica tiene esa ideología de la literatura. En la coartada pedagógica, qué es la literatura parece estar relacionado directamente con qué se hace con la literatura en el aula, con quiénes son los destinatarios a quien cabe hablarles sobre la literatura desde esa concepción que permite ligar la literatura con la propia experiencia personal, con lo “vital”, etc. Una concepción de la literatura rechazada en otros ámbitos opera en éste a la manera de una articulación segura entre el sujeto y el objeto. Un discurso que manifiesta estar atravesado por la subjetividad y que ayuda a la iniciación, que invita al otro a involucrarse. Como si la función pedagógica, de iniciación, necesitara de esa concepción de la literatura.

NOTAS

- (1) Goodson, I., *School Subject and Curriculum Change*, Londres, Croom Helm, 1983 y Dusell, Ines, "Escuela e Historia en América Latina. Preguntas desde la historia del curriculum", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA)*, n°2, año2, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1993 en: Cucuzza, Héctor R., (comp.) *Historia de la educación en debate*, Miño y Dávila, 1996.
- (2) Geertz, Clifford., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1995.
- (3) Robin, Regine, *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, CBC, 1996.
- (4) Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus Ediciones, 1991.
- (5) Bourdieu, Pierre, ídem ant.
- (6) Portelli, Alessandro, "Lo que hace diferente a la historia oral", en: Schwarzstein, Dora, (introducción y selección de textos), *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- (7) Lummis, Trevor, "La memoria", en: ídem ant.
- (8) Bourdieu, Pierre, "Disposiciones y trayectorias", *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- (9) Bourdieu, Pierre,
- (10) Bourdieu, Pierre, "Habitus, illusio y racionalidad", en: Bourdieu, P., y Wacquant, Loïc J.D., *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Editorial Grigalbo, 1995.
- (11) La noción de "representación social", tal como fue definida por la psicología social, se utiliza para referirse al sentido común o conocimiento espontáneo, por oposición al conocimiento científico. Estas representaciones se configuran a partir de la experiencia y de los modelos transmitidos por la tradición, la educación y los medios de difusión. Véase Jodelet, D., "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría" en Moscovici, S. (comp.), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, 1986.
- (12) Kaplan, Carina V., *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997.
- (13) Bourdieu, Pierre, *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- (14) Chevallard, Yves, *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- (15) Parret, Herman, *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*. Buenos Aires, Edicial, 1995.
- (16) Lacau, María H., *Didáctica de la Lectura Creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966.

(17) Wolf, Mauro, *Sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Ed. Cátedra, 1994.

(18) Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994.

(19) de Certeau, Michel, "Memorias" en: *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana, 1995.

CONCLUSIONES

Tanto el recorrido histórico desde los orígenes de la conformación de la disciplina escolar “literatura” como el conjunto de problemas que se van configurando en torno a los debates de las políticas del currículum, los procesos de modernización de los saberes, los modos de su circulación escolar, la constitución de los agentes y los aspectos más específicos de la práctica, permiten reconocer un campo de indagación problemático, vecino de las disciplinas históricas de la literatura y de la educación pero que reconoce, en su especificidad práctica, una zona disciplinaria diferenciada. Se trataría de una historia de la didáctica de la literatura, más allá de la dificultad epistemológica de reconocer posiciones homogéneas en este terreno.

En este trabajo hemos podido dar cuenta, gracias a la mirada diacrónica, más nítidamente a través de una versión de unos capítulos posibles de la historia de la enseñanza de la literatura (en este caso el de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria y algunas experiencias en la educación no formal), del interés teórico y el carácter polémico de las relaciones entre currículum oficial, conocimiento y conocimiento escolar, estrategias y prácticas de enseñanza. El recorrido mostró la complejidad de las variables para el análisis, la diversidad de sujetos, de instituciones, de saberes y de prácticas que la atraviesan.

Registrar, intentar dar cuenta de la disciplina y de las prácticas entorno a ella, suponía el desafío de no conformarse con el hallazgo de unos instructivos oficiales que en cada momento histórico hubieran estado prescribiendo sobre qué hacer en el interior de la disciplina escolar literatura y hubieran dado como resultado una supuesta “historia de los métodos de enseñanza”. El objeto construido por esta investigación se presenta como necesariamente más complejo pues se resiste a replegarse a una suerte de inmanencia escolar donde no sea posible establecer redes de relación entre prácticas escolares y extraescolares: cualquier consideración meramente metodologicista hubiera operado una reducción en este sentido.

La posibilidad de observar y analizar procesos de transformaciones de variada índole: en relación con el lugar otorgado y las funciones atribuidas a la práctica literaria en el sistema educativo estatal (historia de los planes de estudio, programas y libros de texto), en relación con el conocimiento escolar sobre la literatura, considerado en el marco más general de los discursos pedagógicos dominantes y más específico, de la producción literaria, crítica e

historiográfica, constituye una estrategia de análisis de esta dimensión de lo escolar que sería susceptible de ser transferido al estudio de otras disciplinas escolares.

Asimismo, los procesos de constitución de una nueva profesión, la del profesor secundario, con especial referencia a las características diferenciales del “profesor de literatura” como actor instalado en el cruce entre el campo literario y el campo pedagógico ha permitido reconocer en estas prácticas profesionales aquello que tienen de específico frente a otras profesiones afines o del mismo grupo. Para esto, la noción de habitus y la perspectiva que considera a las prácticas de enseñanza como parte de la vida cotidiana de la escuela, propuso la posibilidad de reflexionar sobre las relaciones entre arte, literatura y enseñanza desde la perspectiva de las propias prácticas.

Proponer una historia y unos problemas en el campo de la enseñanza buscando exceder la lectura de planes de estudio, programas y libros de texto, supuso el desafío de analizar la constante tensión generada entre los modelos hegemónicos y las prácticas alternativas generadas por actores del campo (sujetos, instituciones), sin desestimar las descripciones más pormenorizadas de esas prácticas. En este sentido, la variedad de fuentes orales y escritas ha permitido acceder a momentos interesantes de la práctica con un alto nivel de minuciosidad, ha permitido descubrir la diversidad de alternativas en danza en el momento de construcción de tradiciones duraderas en la enseñanza, lo que incidió en la recurrencia y constante reivindicación de esas alternativas. También ha permitido poner a prueba la eficacia de metodologías de investigación poco usuales a la hora de historiar una práctica escolar. El uso de la etnografía como posibilidad de crear nuevas fuentes a partir del desafío a la memoria de profesores de literatura de prolongada trayectoria, intenta constituir un aporte metodológico interesante para este tipo de estudios.

Cierto sentido deconstructivo que supone la historización de una práctica, permitió, a lo largo de todo el proceso de investigación, el paulatino desmantelamiento de todas aquellas representaciones previas que pudieran sostener la homogeneidad de esta práctica en el pasado, es decir, la idea del sentido común de que la enseñanza de la literatura en el pasado sólo se limitara a la repetición memorística de saberes historiográficos.

Complementariamente a esto resulta llamativo observar desde los inicios y a lo largo de todo el relato sobre la consolidación de la enseñanza literaria, la presencia de una serie de temas y problemas que, en la práctica actual o desde hace algunas décadas, se presentan como los más acuciantes de los tiempos que corren, cuando en realidad comprobamos que ya reconocían interesantes antecedentes y desarrollos.

Desde la mirada historizante de los problemas, desde la posibilidad de reconocer el espesor problemático de las prácticas que hoy percibimos como naturalizadas, esta investigación se ha propuesto construir un horizonte ampliado que permita mirar las prácticas actuales en perspectiva, que busque enriquecer los debates sobre ellas, y que considere la enseñanza de la literatura como un campo de estudio problemático que reclama el desarrollo de nuevas investigaciones.

FUENTES
y
BIBLIOGRAFIA

FUENTES

Documentos oficiales

- Colegio Nacional de la Capital, *Reglamentos para exámenes*, Buenos Aires, 1864.
- Colegio Nacional de la Capital, *Reglamentos para exámenes*, Buenos Aires, 1865.
- Colegio Nacional de la Capital, *Reglamentos para exámenes*, Buenos Aires, 1867.
- Fernández, J.R., *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1903.
- García Merou, J., *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial* (recopilación), Buenos Aires, 1900.
- Inspección General de Enseñanza Secundaria, Colegios nacionales - MEMORIA 1886.
- Inspección General de Enseñanza Secundaria, Colegios nacionales- MEMORIA 1879.
- Inspección General de Enseñanza Secundaria -MEMORIA 1905.
- Inspección General de Enseñanza Secundaria -INFORME 1940.
- Jacques, A., 1865. *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria* en Jacques, A., *Escritos*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 1945.
- Lugones, L., *La reforma educacional. Un ministro y doce académicos*, Buenos Aires, 1903 (s/e).
- Mantovani, Juan, "Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media", Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección de Enseñanza Secundaria y Especial: "Modelos de cuestionario", Buenos Aires, 1913.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación: Ley de Bibliotecas Populares, 1989.

- Nelson, Ernesto, *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*, Mentruyt, Buenos Aires, 1915.
- Oficial: *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* -
Publicación oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1903.
- Pizzurno, Pablo, *Enseñanza secundaria y normal. Informe correspondiente a 1901-1902*, taller
Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1902.
- Pizzurno, Pablo, "La enseñanza secundaria y normal en la República Argentina", Buenos Aires,
Informe Oficial elevado al Ministerio de Instrucción pública, 1902.

Programas

- Programas del Colegio Nacional de Buenos Aires para los exámenes correspondientes al año escolar de 1873*, Buenos Aires, Imprenta Americana, 1873.
- Plan Estudios Preparatorios. Programas y reglamentos de Exámenes para los Colegios Nacionales de la República Argentina*, Buenos Aires, Imprenta Americana, 1874.
- Colegio Nacional de la Capital, *3er. Año de estudios. Programa de Literatura Preceptiva*, Prof. Don Calixto Oyuela. Curso de 1884, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma
- Departamento de Instrucción Pública. Colegios Nacionales. *Plan de Estudios y Programas*, Decreto del 14 de enero de 1888. Publicación oficial. Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1888.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Plan de estudios y programas para los Colegios nacionales de la República Argentina*, Publicación oficial, Buenos Aires, 1903.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*, Buenos Aires, Imprenta de Félix Lajouane, 1905.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Programas para los Colegios Nacionales. Plan vigente*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1908.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Programas de Ciencias y Letras para los Colegios nacionales*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1910.

- Colegios y Liceos Nacionales. *Programas analíticos de castellano para I, II, III años*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Talleres Gráficos de la Presidencia Nacional, 1926.
- Plan de Estudios de 1930, 4º y 5º años*, Colegio Nacional de La Plata, 1930.
- Plan 1934, Programas de castellano y literatura de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º años*, Colegio Nacional de La Plata, 1934.
- Programas de Castellano 1º, 2º y 3º año y Literatura 4º y 5º año*, Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Moly & Lassere, 1937.
- Programa de asignaturas de cuarto año para los colegios nacionales*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, A Galliano Ortiz, 1939.
- Programa de Asignaturas Primer Año*, Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Mario Tato, 1940.
- Programas de Asignaturas Segundo Año*, Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, Buenos Aires, Mario Tato, 1940.
- Programa de Castellano Primer Año, Segundo Año y Tercer Año*, Buenos Aires, Secretaría de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Media y Normal, Ciclo Básico, Bachillerato y Magisterio, 1941.
- Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: *Programas. Curso 1941*, La Plata, Talleres Gráficos Olivieri & Domínguez, 1941.
- Programas de Castellano Primer Año, Segundo Año, Tercer Año, Cuarto Año y Quinto Año*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1953.
- Programas de Castellano Primer Año, Segundo Año, Tercer Año, Cuarto Año y Quinto Año*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956.

Libros escolares

- AAVV, *Literatura Argentina*. Ensayos hechos por alumnos de Primera división en Quinto año del Colegio Nacional Central, bajo la dirección del Profesor Doctor Guillermo Leguizamón, 1903.
- Alonso Criado, Emilio, *Compendio de literatura argentina. Adaptado a los nuevos programas de los Colegios nacionales y Escuelas normales*, Buenos Aires, Est. Tip. Carbone, 3a. edición, 1908.
- Alonso Criado, Emilio, *Compendio de literatura*, Buenos Aires, Estudio Tipográfico J. Carbone, 1908.
- Alonso, Amado y Henríquez Ureña, Pedro, *Gramática Castellana. Primer curso y Segundo curso*, Buenos Aires, Editorial Losada, varias ediciones
- Bastiniani, R. y de Molina y Vedia de Bastiniani, L., *Literatura castellana. Textos y lecturas*, Buenos Aires, Librería del Colegio, s/f
- Bastiniani, R., *Curso de historia literaria castellana. Texto y antología*, Tomo I, Buenos Aires, 1922.
- Bastiniani, R. y de Molina y Vedia, L., *Lecturas y biografías de autores españoles y americanos*. Buenos Aires, Librería García Santos, 3 volúmenes, 1924.
- Bastiniani, René, *Elementos de literatura*, Barcelona, Imprenta del "Diario de Barcelona", 13ra. edición, 1925.
- Bastiniani, R. y de Molina y Vedia, L., *Literatura castellana. Texto y lecturas*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1938.
- Bastiniani, René, *Literatura castellana y argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1940.
- Bastiniani, R. y de Molina y Vedia, L., *Literatura americana y argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1941.
- Bastiniani, R., y de Molina y Vedia, L., *Literatura castellana*, Librería del Colegio, 1950.

- Bastiniani R. y de Molina y Vedia, L., *Literatura castellana*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1956.
- Bastiniani, René, *Literatura castellana*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1956.
- Berenger Carisomo, Arturo, *Literatura española, argentina e hispanoamericana. Cuarto año comercial*, Buenos Aires, Luis Lasserre y Cía S.A. Editores, 2da. edición, 1966.
- Coll y Vehí, *Diálogos literarios (retórica y poética)*, Barcelona, A.J. Bastinos, 4ta. Edición, 1925.
- Coll y Vehí, *Elementos de literatura*, Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, 3era edición, 1889.
- Cortés y Conde, O. y Martín, G., *Antología castellana. Curso de lectura. (Destinado a los alumnos de los primeros años de enseñanza secundaria)*, Tomo I, Buenos Aires, Librería El Ateneo, 3ra. edición, 1941.
- Cosson, Alfredo, *Trozos selectos de literatura*, Buenos Aires, Librería Mendesky, 1916.
- De Vedia, Enrique, *Teoría literaria (Nueva preceptiva)*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1913.
- Díaz Plaja, G., *Historia de la literatura española*, Buenos Aires, Ed. Ciordia S.R.L., 11va. edición argentina de acuerdo con la 30ma. edición española al cuidado del profesor doctor Ángel Mazzei, 1969.
- Estrella Gutiérrez, F. y Suárez Calimano, E., 1940, *Historia de la literatura Americana y Argentina. Con antología*. Prólogo de Arturo Capdevila, Buenos Aires, Ed, Kapelusz, 6ta. reimpresión, abril de 1947 (de la 2da. edición, mayo de 1941).
- Estrella Gutiérrez, F., 1940, *Nociones de Literatura Española, Hispanoamericana y Argentina. Con Antología, para 4to. año de las escuelas de Comercio*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 7ma. edición, 1959.
- Fernández de Yácussohn, Martha y Paliai, Lucila, *Esquemas de literatura hispanoamericana*, Buenos Aires Kapelusz, 1975.
- Ferreira, J.A., "*Sobre el 'Quijote' ". Un programa de Castellano para el próximo curso de 1908*, Buenos Aires, Talleres de la casa Jacobo Peuser, 1908.

- García Velloso, E., *Obras recomendadas a los alumnos del Liceo*, sff
- García Velloso, Enrique, *Arte de la lectura*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1914.
- García Velloso, J.J., *Lecciones de literatura española y argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1898.
- García Velloso, J.J., *Lecciones de literatura española y argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1907.
- García Velloso, Juan José, *Lecciones de literatura española y argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1896.
- Giusti, R., *Lecciones de literatura Argentina e Hispanoamericana y antología comentada y anotada*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, 1947.
- Henríquez Ureña, Pedro y Banayán, Narciso, *El libro del idioma*, Buenos Aires, Kapelusz, 1929.
- Lacau, M.H. y Manacorda de Rosetti, M., 1962, *Antología y comentarios de textos (I, II y III). De acuerdo con los programas del Ciclo Básico*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 7ma. tirada, 1965.
- Lacau, M.H. y Manacorda de Rosetti, M., *Antología (I, II y III). Aprovechamiento integral y aplicación de técnicas*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1971.
- Leguizamón, E., *Literatura Argentina*, (edición artesanal), 1903.
- Loprete, Carlos Alberto, *La narrativa actual. Suplemento de la literatura hispanoamericana y argentina. Para 5to año de las Escuelas Normales, Colegios Nacionales y Escuelas Técnicas*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1972.
- Loprete, Carlos Alberto, *Literatura hispanoamericana y argentina. Historia y antología anotada y comentada. De acuerdo con el programa vigente para 5to. año de las Escuelas Normales y Colegios Nacionales*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1968.
- Mazzei, Ángel, *Literatura Americana y Argentina con antología comentada y anotada de acuerdo con los nuevos planes de estudio*, Buenos Aires, Ed. Ciordia, 5ta. edición actualizada, 1964.
- Oyuela, C., 1883, *Elementos de Teoría Literaria*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía Editores, 13a. edición, 1902.
- Oyuela, C., *Elementos de Teoría Literaria*, Ángel Estrada y Cía, Buenos Aires, 1889.

- Oyucla, C., *Elementos de Teoría Literaria*, Ángel Estrada, Buenos Aires, Trigésima edición, 1912.
- Oyucla, C., *Trozos escogidos de literatura castellana. Desde el siglo XII hasta nuestros días. España y América*, Ángel Estrada, Buenos Aires, 5 tomos, 1885.
- Serrano Redonnet, María Luisa O. de; López Olaciregui, Alicia Ch de; de Caso Ward, Stella M. L. de y Zorrilla, Alicia M., *Literatura IV España en sus letras*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 5ta. edición, 1987.
- Stang, Santiago, *Literatura argentina e hispanoamericana. Guía de análisis. Para 5to. año de los Colegios Nacionales, Liceos y Bachilleratos especializados*, Buenos Aires, Ed. Stella, 1972.
- Uriarte, Gregorio, "Elementos de literatura", 1878 (folletos).
- Uriarte, Gregorio, *Elementos de literatura*, Buenos Aires, Igon Hermanos Libreros Editores, 1878.
- Veiravé, Alfredo, *Literatura hispanoamericana y argentina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

Libros y artículos sobre educación

- Alcorta, Amancio, *La instrucción secundaria*, Buenos Aires, Lajouane, 1886.
- Asociación de ex – alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, *Crónica del Centenario de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Buenos Aires, 1977.
- Aráoz Alfaro, Gregorio, Conferencia: "El gobierno de las facultades y el profesorado", en: *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año I, Nº 3, pp 357.
- Arévalo, Juan José, *La adolescencia como evasión y retorno*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.
- Barrancos de Bermann, Leonilda, "El momento educacional", en: *Revista Nosotros*, Buenos Aires, 1931.
- Calandrelli, Matías, "El nuevo plan de estudios de secundaria", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Buenos Aires, año VII, tomo XXI, 1905.

- Cortázar, Julio F., "Esencia y misión del maestro", *Revista Argentina*, nº31, 1939.
- Étcheverry, D., *Los artesanos de la escuela moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*, Galatea-Nueva Visión, Buenos Aires, 1958.
- Forteza, Jorge, *La segunda enseñanza como problema social*, Buenos Aires, Instituto Cultural Joaquín B. González, 1941.
- Lugones, Leopoldo, *Didáctica*, Otero y Cía. editores, Buenos Aires, 1910.
- Mantovani, Juan, "Mitre y la educación nacional", en: *Conferencias del año 1943*, Buenos Aires, Institucion Mitre. Imprenta y casa editora "Coni", 1944.
- Mantovani, Juan, *Adolescencia: Formación y cultura*, Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina, 1950.
- Mantovani, Juan, *Bachillerato y formación juvenil*, El Ateneo, Buenos Aires, 1940.
- Mantovani, Juan, *La educación y sus tres problemas*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 1992.
- Mercante, V., *Charlas pedagógicas*, Gleizer, Buenos Aires, 1925.
- Mercante, V., *La crisis de la pubertad*, Cabaut, Buenos Aires, 1918.
- Mercante, V., *La Paidología*, R. Gleizer, Buenos Aires, 1927.
- Mitre, Bartolomé, "La educación primaria y secundaria en la República Argentina" (discurso pronunciado en el Senado de la Nación), Buenos Aires, Imprenta La Nación, 1870.
- Nelson, Ernesto, *Plan de reformas a la enseñanza secundaria. En sus fines, su organización y su función social*, Buenos Aires, "La casa de los maestros", 1915.
- Palacios, Alfredo, "El carácter de la enseñanza secundaria", Buenos Aires, versión taquigráfica de los discursos pronunciados en el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, 1928.
- Pizzurno, Pablo, 1914, "El profesor secundario. Cualidades que debe reunir", en: *Recopilación de trabajos del Educador Pablo Pizzurno*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1934.
- Pizzurno, Pablo, 1909, "Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares" en: *Recopilación de trabajos del Educador Pablo Pizzurno*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1934.

- Pizzurno, Pablo, 1930, "Un maestro. Ricardo Moner Sans", en *Recopilación de trabajos del Educador Pablo Pizzurno*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1934.
- Rivarola, Rodolfo, "La enseñanza media en Argentina en el último cuarto de siglo", en: *Revista Nosotros*, año XXI, Tomo LVII, 1927.
- Rivarola, Rodolfo, "La pedagogía en la enseñanza de la secundaria", en: *Selección de escritos pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.
- Rivarola, Rodolfo, "La pedagogía en la enseñanza universitaria", en: *Selección de escritos pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.
- Rivarola, Rodolfo, "La segunda enseñanza y la Universidad", en: *Selección de escritos pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.
- Rivarola, Rodolfo, "Los problemas educacionales en la Facultad de Filosofía y Letras", en: *Selección de escritos pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.
- Rivarola, Rodolfo, "Profesores universitarios", en: *Selección de escritos pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.
- Saavedra Lamas, C., *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*, Imprenta Jacobo Peuser, Buenos Aires, Tomos I y II, 1916.
- Sarmiento, Domingo Faustino, "Bibliotecas populares", en: *Informes sobre educación*, (tomo XLIV de O.C.), Buenos Aires, Luz de Día, 1954.
- Sobral, Antonio y Vieira Méndez, Luz, *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. Ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, Librería y editorial Castelví, 1949.
- Toubes, Amanda, "Un enfoque de la educación de adultos", en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, V Época, año VI, N° 4, 1961, pp. 743-752.

-Uriarte, Gregorio, *Estudios históricos sobre la educación primaria y secundaria en la Argentina*, Buenos Aires, Penitenciaría Nacional, 1896.

Libros y artículos sobre lengua y literatura

- Abeille, Luciano, *Idioma nacional de los argentinos*, Buenos Aires, 1900.
- Alonso Criado, Emilio, "¿Cuál es el valor del *Martín Fierro*?", en: *Nosotros*, año VII, v. 12, N° 54, octubre 1913, pp. 59-74.
- Borges, Jorge Luis, (1928) *El idioma de los argentinos*, Buenos Aires, Seix Barral, 1997.
- Borges, Jorge Luis, "Las alarmas del Dr. Américo Castro", en: *Otras inquisiciones* (1952), en: *Obras Completas*, Buenos Aires, Emecé, 1974.
- Capdevila, Arturo, *Babel y el castellano*, Buenos Aires, Losada, 1941.
- Castagnino, R., *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*, Buenos Aires, Ed. Nova, 1953.
- Castagnino, Raúl, *Qué es la literatura*, Buenos Aires, Nova, 1980.
- Castro, Américo, *La peculiaridad lingüística rioplatense*, Madrid, 1941.
- Díaz Plaja, G., *Los métodos literarios*, Buenos Aires, Ciordia y Rodríguez Editores, 1955.
- Gálvez, Manuel, *En el mundo de los seres ficticios*, Buenos Aires, Hachette, 1961.
- García Merou, Martín, *Recuerdos literarios*, Buenos Aires, Eubeba, 1973.
- García Velloso, E., *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1914.
- Giménez Pastor, A., *Historia de la literatura argentina*, Ed. Labor, Buenos Aires, 2 Tomos, 1945.
- Henríquez Ureña, Pedro, "Camino de nuestra historia literaria" en *Valoraciones*; La Plata, tomos 2-3, N° 6-7, agosto-setiembre 1925, recogido en: *La utopía de América*, (Compilación de Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot), Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1984.
- Henríquez Ureña, Pedro, *Estudios mexicanos*, México, Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública, 1984.

- Henríquez Ureña, Pedro, *La Utopía de América*, La Plata, Editorial Estudiantina, 1925.
- Henríquez Ureña, Pedro, "Marginalia: José Enrique Rodó, en: *La utopía de América*, (Compilación y antología de Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot), Caracas, Biblioteca de Ayacucho, 1978.
- Henríquez Ureña, Pedro, *Las corrientes literarias en América Hispánica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- Henríquez Ureña, Pedro, *Obra crítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960.
- Monner Sans, Ricardo, *Notas al castellano en la Argentina*, Buenos Aires, Estrada, 1956.
- Reyes, Alfonso, "Teoría de la antología" (1930), en: *La experiencia literaria*, Buenos Aires, Losada, 1952.

Libros y artículos sobre la enseñanza de la literatura

- Alonso Criado, E., *Del Aula (Aporte a la enseñanza de la literatura)*, Buenos Aires, Imprenta Myriam, 1919.
- Alonso, A., "De enseñanza. Los nuevos programas de Lengua y Literatura", en: *Revista de Filología Hispánica*, Buenos Aires, año 2, Nº 1, pp 53-57, enero-marzo 1940 y en *La Argentina y la nivelación del idioma*, Buenos Aires, Institución Española, 1943.
- Alonso, A., *La Argentina y la nivelación del idioma*, Buenos Aires, Institución Cultural Española, 1943.
- De Pianzola, C. y De Bozzolo, A., *Análisis literario*, La Plata, E. Piaboz, 1985.
- Cacérés, Genevieve, *Régards neufs sur la lecture*, Paris, Ed. du Seuil, 1961.
- Castro, Américo, *Lengua, Enseñanza y Literatura (esbozos)*, Madrid, Victoriano Suárez Editor, 1924.

- Feijóo, María del Carmen y Hirschman, Sarah, *Gente y cuentos: educación popular y literaria*, Buenos Aires, Estudios CEDES, 1984.
- Fernández Coria, José, *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas*, Buenos Aires, *Nosotros*, 1918.
- Ferreira, Alfredo J., "Sobre el "Quijote", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo IV, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1908 p.p. 3-18.
- Ferreira, Alfredo J., "El Quijote didáctico", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo VIII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1911, p.p. 412-436.
- Ferreira, Alfredo J., "El Quijote didáctico", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo VIII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1911, p.p. 41-63.
- Ferreira, Alfredo J., "El Quijote didáctico", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo VII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1910, p.p. 402-509.
- Giménez Pastor, Arturo, *Sobre la enseñanza de la literatura*, C.N.B.A., 1917 (folleto).
- Giménez Pastor, Arturo, "Sobre la enseñanza de la literatura", en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año XIV, tomo XVII, 1917.
- Henríquez Ureña, P., "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común", en: *Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria*, 20, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1930.
- Henríquez Ureña, Pedro, "La enseñanza de la literatura", en: *Revista Mexicana de Educación*, México, 1913, y en: *Nosotros*, México, 1913-1914.
- Lacau, María Hortensia, *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- Larrea, Julio y Martínez, Elba, *Didáctica de lengua y literatura españolas*, México, Uteha, 1961.
- Mercante, Víctor, "Investigaciones acerca de las aptitudes de las puestas en juego en la lectura", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo XII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1913, p.p. 226-255.
- Mercante, Víctor, "Investigaciones acerca de las aptitudes de las puestas en juego en la lectura", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo XII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1913, p.p. 396-416.

- Mercante, Víctor, "Enseñanza del Idioma Nacional", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo III, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1907-1908, p.p. 445-459.
- Mercante, Víctor, "La efectividad en la composición", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo III, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1907.
- Mercante, Víctor, "Investigaciones acerca de las aptitudes de las puestas en juego en la lectura", *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, tomo XII, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Universidad Nacional de La Plata, 1913, p.p. 51-79.
- Monner Sans, Ricardo, "Un nuevo derrotero para la perceptiva literaria", en: *Revista Nosotros*, a. 19, v. 49, N° 189, pp 180-187, Buenos Aires, febrero 1925.
- Monner Sans, José María (1929), "La enseñanza del idioma", en: *Estudios literarios*, Buenos Aires, La Facultad, 1938.
- Morínigo, Mariano, "Lengua y literatura en la escuela media", en: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, año IV, N° 8, 1959.
- Negri, Eithel Orbit y Ferrero, José María, *De la teoría al texto literario*, Buenos Aires, Editorial CREA, 1981.
- Oyuela, Calixto. "Del espíritu nacional en la lengua y en la literatura" (Conferencia dada en el Colegio Nacional Norte, el 21 de setiembre de 1903) en: Oyuela, Calixto *Estudios literarios*, tomo II, Buenos Aires, Academia argentina de Letras, 1943.
- Pascarella, Luis, "La enseñanza de la literatura en la Argentina", en: *Nosotros*, Buenos Aires, año 22, volumen 62, N° 235, pp. 303-314, diciembre 1928.
- Passafari de Gutiérrez, Clara y Castelli, Eugenio, *La enseñanza de la literatura en la escuela media*, Buenos Aires, Ed. Huemul, 1968.
- Quesada, Ernesto, "El curso de Literaturas Extranjeras y Estética en el Colegio Nacional de la Capital", en: *Nueva Revista de Buenos Aires*, tomo X, pp 243-62, Buenos Aires, 1988.
- Rodó, José Enrique, "La enseñanza de la literatura", en: *El mirador de Próspero* (1909), en: *Obras completas*, Buenos Aires, Claridad, 1948.

- Rodó, José Enrique, 1909, "La enseñanza de la literatura", en: *Obras Completas*, Buenos Aires, Claridad, 1948.
- Sánchez Garrido, Amelia y Cresta de Leguizamón, María Luisa, *La lengua materna en la secundaria*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962.
- Sánchez, Luis Alberto, "La enseñanza de la literatura", Caracas, *Revista Nacional de Cultura*, N° 84, enero-febrero 1951.
- Segundo, José Pedro, *La enseñanza de la literatura*, Montevideo, Imp. "El Siglo Ilustrado" de Gregorio V Mariño, 1916.
- Sobral, Antonio y Vieira Méndez, Luz, *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*, Santa Fe, Librería y editorial Castellvi, 1949.
- Travadelo, Delia A., "Lengua y enseñanza", *Cuadernos de Difusión*, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Cs. de la Educación, Paraná, Entre Ríos, 1962.
- Zuleta, Emilia de, "Sentido y Alcance de la Enseñanza de la Literatura en la Escuela Secundaria", en: *Revista Universidad*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, N° 67, enero-junio de 1966.

Legajos y otros papeles

- Legajo del Profesor Pedro Henríquez Ureña, Colegio Nacional "Rafael Hernández", Universidad Nacional de La Plata.
- Legajo del Profesor Ezequiel Martínez Estrada, Colegio Nacional "Rafael Hernández", Universidad Nacional de La Plata.
- Legajo del Profesor José Fernández Coria, Escuela Normal "Domingo Faustino Sarmiento" de Chivilcoy.
- Legajo del Profesor Julio Florencio Cortázar, Escuela Normal "Domingo Faustino Sarmiento" de Chivilcoy.
- Papeles personales de Pedro Henríquez Ureña, en poder de Sonia Henríquez Ureña de Hlito.

Entrevistas informativas

- Nicolás Bratosevich (Buenos Aires, 1992)
Mabel Manacorda de Rosetti (Buenos Aires, 1992, serie)
Ana María Barrenechea (Buenos Aires, 1990, 1994)
Carlos Albarracín Sarmiento (La Plata, 1997)
Roberto de Souza (La Plata, 1997)
María Luisa Cresta de Leguizamón (Córdoba, 1994, 1997)
Amanda Toubes (Buenos Aires, 1994)
Estela Dos Santos (Buenos Aires, 1997)
Delia Travadelo (Santa Fe, 1997)
Francisco Menta (Chivilcoy, 1997)

13 entrevistas sobre la práctica docente
(1997-1998)

BIBLIOGRAFIA

Teoría general

- AA.VV., Schwarztein, Dora (comp.), *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
-Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
-Bourdieu, P. y Passeron J.C., *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1967.
-Bourdieu, Pierre y de Saint-Martin, Monique, "Las categorías del juicio profesoral", en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, nº 3, 1975.

- Bourdieu, Pierre, *Qué significa hablar*, Madrid, Akal, 1985.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *La reproducción*, Barcelona, LAIA, 1972.
- Bourdieu, P., "Campo intelectual y proyecto creador", en: AA.VV., *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI, 1967.
- Bourdieu, P., *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios, 1983.
- Bourdieu, P., *Réponses*, Ed. du Seuil, Paris, 1992.
- Bourdieu, P., "Los tres estados del capital cultural", en: *Sociológica* Nº 5, Revista de la UAM, México D.F., 1987.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude y De Saint Martin, Monique: *Academic discourse*, Cambridge, Polity Press, 1994. (PONER LA ED. FARNCAISE)
- Bourdieu, Pierre, *Choses dites*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1987 (Trad. esp.: *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa editorial, 1996).
- Bourdieu, Pierre, *Le sens pratique*, Les Éditions de Minuit, 1980 (Trad. esp.: *El sentido práctico*, Madrid, Taurus ediciones, 1991).
- Bourdieu, Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil, 1992 (Trad. esp.: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1995).
- Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil, 1994 (Trad. esp.: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1997).
- Burke, Peter, "Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro", en: Peter Burke, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993.
- Chartier, Roger, "¿Hacen los libros la revolución?", en: *Libros de México*, México, CEPROMEX, nº 35, abril-junio 1994.
- Chartier, Roger, "Historia y prácticas culturales". (Entrevista realizada por Noemí Goldman y Leonor Arfuch), en: *Entre pasados. Revista de historia*, Buenos Aires, año IV, nº 7, fines de 1994.
- Chartier, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa editorial, 1995.

- Chartier, Roger, *El orden de los libros*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Chartier, Roger, *Libros, lecturas y lectores en la edad Moderna*, Madrid, Alianza, 1993.
- Darnton, Robert, "Historia de la lectura", en: Burke, Peter, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993.
- Darnton, Robert, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- De Certeau, Michel, *L' invention du quotidien*, Folios, Paris, 1986.
- De Certeau, Michel, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México D.F., Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, 1995.
- De Certeau, Michel, *La escritura de la historia*, México D.F., Universidad Iberoamericana, 1993.
- Derrida, J., *La filosofía como institución*, Barcelona, Granica, 1984.
- Geertz, Clifford, *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Geertz, Clifford, *Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology*, Basic Books, Inc., 1983 (Trad. esp.: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós, 1994).
- Geertz, Clifford, *The interpretation of cultures*, New York, basic Books, Inc 1973 (Trad. esp.: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1995).
- Gialdino, Vasilachis de, Irene, *Métodos Cualitativos I, los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Ginzburg, Carlo, *Il fromagio e i vermi*, Turín, Einaudi, 1976 (Trad. esp.: *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik Editores, 1994).
- Goffman, Erving, *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubleday & Company Inc., 1959 (Trad. esp.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994).
- Guellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1988.
- Gutiérrez, Alicia, *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- Halliday, W., *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

- Hassan, I., "Pluralism in Postmodern Perspective" The University of Chicago, *Critical Inquire* 12, (Spring 1986).
- Hobsbawm, E. y Ranger T.(eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- Hobsbawm, Eric, "Introduction. Inventing Traditions", en : Eric Hobsbawm y Térrence Ranger (eds.), *The Inventions of Traditions*, Cambridge University Press, 1983.
- Jauss, H.R., *Pour une esthétique de la réception*, Tel-Gallimard, Paris, 1978.
- Kernan, Alvin, *La muerte de la literatura*, Caracas, Monte Avila Editores Latinoamericana, 1993.
- Moss, W., *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Tatarkiewicz, Wladyslav, *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Editorial Tecnos, 1995.
- Veyne, Paul, *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

Teoría de la educación

- AA. VV., Frigerio, Graciela (comp), *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992.
- Adorno, Theodor, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1973.
- Apple, Michael W., *Teachers and texts. A political economy of class and gender relations in education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1986 (Trad. esp.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Paidós Ibérica, 1989).
- Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Brusilovsky, Silvia, "Entrenamiento mental: un método para un enfoque de la cultura y la educación", Buenos Aires, CICE, 1978.

- Carli, Sandra, "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva", en: Puiggros, Adriana (coord.) op. Cit.
- Cassani, Juan Emilio, *Didáctica de la Enseñanza Media*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1978.
- Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Au savoir savant au savoir enseigné*, Paris, Ed. Le penseé sauvage, 1985 (Trad. esp.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1997).
- Cirigliano, Gustavo y Zanotti, Luis, *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, Buenos Aires, Ediciones Theoria, 1965.
- Da Silva, Tomaz T., *Escuela, conocimiento y curriculum*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.
- De Alba, A., *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, CESU-UNAM, México D.F., 1992.
- De Alba, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1995.
- Díaz Barriga, Ángel, *Curriculum y evaluación escolar*, Buenos Aires, Aique, 1990.
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar, 1984.
- Dubois, J., "Dictionnaire el discours didactique", en: *Languages*, N°19, pp. 35-47, 1970.
- Durkheim, Emile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Endymión, 1992.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Entel, Alicia, *Escuela y comocimiento*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1988.
- F-Di Tella, Torcuato S., "Raíces de la controversia educacional en la Argentina", Buenos Aires, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, s/f

- Frigerio, Graciela, "Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos", en: Frigerio, Graciela (comp.), *Curriculum presente, ciencia ausente*, Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1991.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, S XXI, 1992.
- Goodson, Ivor, *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- Kemmis, S., *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1993.
- Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1997.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Rei Argentina S.A., Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor S.A., 1994.
- Querrien, Anne, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1979.
- Richardeau, François, *Concepción y producción de manuales escolares: Guía práctica*, Bogotá, Secab, Certal, Editorial de la Unesco, 1981.
- Rickenberg, Michael (comp.), *Lateinamerika: Geschichisunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewußstein*, Frankfurt, 1990. (Trad. esp.: *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial / FLACSO / Georg Eckert Instituts, 1991).
- Rodrigo, M. J. y Arnay, J., *La construcción del conocimiento escolar*, Buenos Aires, Ediciones Paidós Ibérica, 1997.
- Romero Brest, Gilda, "Propuestas para una visión ampliada de la educación", Buenos Aires, Cuadernos CICE, 1987.
- Sirvent, María Teresa, "Estilos participativos: ¿sueños o realidades?", en: *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, año III, N° 5, 1983.
- Sirvent, María Teresa, *Educación de adultos: investigación y participación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

- Sirvent, María Teresa, *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. Cuadernos de Investigación 7*, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1990.
- Sitton, Thad; Mehaffy, George y Davis Jr., O.L., *Oral history. A guide for teaches (and others)*, Austin, University of Texas Press, 1983 (Trad. esp.; *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*), México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Sollers, P., "Notas sobre literatura y enseñanza", en *Para una crítica del fetichismo literario*, Madrid, Akal, 1975.
- Tenti, E., *El arte del buen maestro*, Ed. Pax México, México D.F., 1988.
- Torres, María Rosa, "Discurso y práctica en educación popular", Quito, Centro de investigaciones CIUDAD, 1988.

Teoría literaria

- AA.VV., *Historia de la lectura en México*, México, Ediciones del Ermitaño - El Colegio de México, 1988.
- Alvarado, Maite, *Paratexto*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994.
- Bajtín, Mijail, "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1982.
- Barker, Roland y Escarpit, Robert, *El deseo de leer*, Barcelona, Ediciones Península, 1974.
- Barthes, Roland, "Escritores, intelectuales y profesores", en: *Lo obvio y lo obtuso*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Barthes, Roland, *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Barthes, Roland, *S/Z*, Madrid, S XXI, 1980.
- Barthes, Roland, Lefevre, Henri y Goldmann, Lucien, *Literatura y sociedad. Problemas de metodología en la sociología de la literatura*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1969.

- Bhabha, H., *Nation and Narration*, Routledge, London and New York, 1990.
- Buonocore, Domingo, *Libreros, editores e impresores en Buenos Aires*, Buenos Aires, Bowker Editores, 1974.
- Carilla, Emilio, "Autores, libros y lectores", Universidad de Tucumán.
- Escarpit, Robert, *Hacia una sociología del hecho literario*, Madrid, Edicusa, 1974.
- Escarpit, Robert, *Le littéraire et le social*, Paris, Flammarion, 1970.
- Escarpit, Robert, *Literatura y sociología*, Barcelona, Martínez Roca, 1969.
- Escarpit, Robert, *Sociología de la literatura*, Buenos Aires, Libros del Mirasol, 1962.
- Fish, S., *Is there a text in the class?*, London-Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- Foucault, M., "¿Qué es un autor?", en: *Revista Conjetural*, Buenos Aires, Nº 4, agosto 1984.
- Genette, Gérard, "Poética e historia", en: *Revista Maldoror*, Montevideo, Nº 20, 1985.
- Genette, Gérard, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.
- Gramsci, A., *Cultura y literatura*, selección y prólogo de Joaquín Solé-Turá, Barcelona, Península, 1972.
- Greimas, A. J., "Por una semiótica didáctica", en: Rodríguez Illera, J. L.(comp.), *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós, 1988.
- Grésillon, Almuth y Werner, Michaël (comp.) *Leçons d'écriture: Ce que disent les manuscrits*, Paris, Minard, 1985.
- Gsteiger, M., "Les modelos en histoire littéraire et le paradigme 'continuité et rupture'", en: *Études de Lettres*, LVII, 3, (Juillet-Septembre, 1983).
- Hamon, Philippe, *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Edicial S.A., 1991.
- Iser, Wolfgang, *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987.
- Kristeva, Julia, "Ideología del discurso sobre la literatura", en: AA.VV., *Literatura e ideologías*, Madrid, Alberto Corazón, 1974.
- Linderberger, H., "Toward a new history in literary study" en *Profession 84*, Ed. Richard Brod and Phillis Franklin, New York: Modern Language Association of America, 1984.
- Macherey, P., *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, Manpero, 1966.
- Moisan, Clément, *L'histoire littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

- Mouralis, B., *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, El Atenco, 1978.
- Mukarovsky, Jan, *Escritos de Estética y Semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- Parret, Herman, *De la semiótica a la estética. Emunciación, sensación, pasiones*, Buenos Aires, Edicial, 1995.
- Parret, Herman, *Les passions. Essai sur la mise en discours de la subjectivité*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1986 (Trad. esp.: *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*, Buenos Aires, Edicial, 1995).
- Poulct, Georges, "Phemonemology of Reading", en: *New Literary Story*, N° 1, 1969.
- Pound, E., "Cómo leer (y por qué) y "Para un método" en: *Introducción a Ezra Pound. Antología General de textos*, Barcelona, Barral, 1973.
- Rama, Ángel, *Las máscaras democráticas del modernismo*, Montevideo, Arca Editorial, 1985.
- Rincón, C., "Sobre la transformación del campo de la crítica y la didáctica: la llamada subliteratura", en: *El cambio actual en la noción de literatura y otros estudios de teoría y crítica latinoamericana*, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1978.
- Robin, Regine, *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- Sarlo, Beatriz, "Crítica de la lectura: ¿un nuevo canon?", en: *Revista Punto de Vista*, N° 24, Buenos Aires, 1986.
- Schanze, Helmut (comp.), *Retórica. Contribuciones sobre su historia en Alemania de los Siglos XII a XX*, Buenos Aires, Alfa, 1976.
- Soriano, Marc, *Literatura para niños y jóvenes*, (Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes), Buenos Aires, Colihue, 1995.
- Uhlig, C., "Literature as Textual Palingenesis: On some Principles of Literary History", en: *New Literary History*, XVI, 3, Spring, 1985.
- Varela, Mirta, *Los hombres ilustres de Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1994.
- Vernier, France, *¿Es posible una ciencia de lo literario?*, Madrid, Akal, 1975.
- van Dijk, T., *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1980.

- White, Hayden "Historical Pluralism", en: The University of Chicago, *Critical Inquiry* 12 (Spring 1986).
- Williams, Raymond, *Culture*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.
- Werner, Michaël, "Genèse et histoire. Quelques remarques sur la dimension historique de la démarche génétique", en: Grésillon, Almouh y Werner, Michaël (comp.) , *Leçons d'écriture*, Paris, Lettres Modernes, 1985.
- Wimsatt y Beardsley, "La falacia afectiva", citado en Fish, Stanley, "La literatura en el lector: estilística 'afectiva' ", en: Warning, Rainer, *Estética de la recepción*, Visor, 1989.

Trabajos sobre la enseñanza de la literatura

- AA.VV., "Enseigner la littérature", Número monográfico de *Cahiers pédagogiques*, Nº 89, 1970.
- AA.VV., "L' enseignement de la littérature", Número monográfico de *Littérature-Science Idéologie*, Nº 1, mayo-junio 1972.
- Barthes, Roland, "Literatura/Enseñanza", en: *El grano de la voz*, México, Siglo XXI, 1983.
- Barthes, Roland, "Reflexiones sobre un manual", en: *El susurro del lenguaje*, Madrid, Paidós, 1987.
- Bombini, G., *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Bombini, Gustavo y López, Claudia, "Alternativas para un mandato", en: Bombini, Gustavo, *Otras tramas*, Rosario, Homo Sapiens, 1995.
- Booth, W., "Pluralism in the Classroom". The University of Chicago, *Critical Inquiry*, Spring 1986.
- Ceserani, Remo, "Cómo enseñar la literatura" en: *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

- Cuesta, Carolina, "Una lectura de *La vida de Lazarillo de Tormes*: revisión de los discursos escolares y el problema de la articulación teórico-práctica en la enseñanza de la literatura", II Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de La Plata, noviembre de 1997.
- Doubrousky, S. y Todorov, T.(eds.), *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971.
- Durand, Alan y Fabb, Nigel, *Literary Studies in Action*, London, Routledge, 1992.
- Genette, Gérard, "Retórica y enseñanza", en: *Figuras II*, Paris, Seuil, 1969, incluido en: Bombini, Gustavo (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Los fundamentos de las Ciencias del Hombre, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Kuentz, Pierre, "El reverso del texto" (*Littérature*, 7, octubre de 1972), en: Bombini, Gustavo, *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Lázaro Carreter, F., "El lugar de la literatura en la educación" en: AAVV, *El comentario de textos*, Madrid, castalia, 1973.
- Lázaro Carreter, F., *Literatura y educación (encuesta)*, Madrid, Castalia, 1974.
- Martin, Marie-Claire, *Les poésies, l'école*, Paris, Puf l'éducateur, 1997.
- McCormick, Kathleen, *The culture of reading the teaching of english*, Manchester, Manchester University Press, 1994.
- Young, Robert, "Una tradición en crisis", en: *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Terracini, Lore, *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*, Edizioni La Rosa, 1980.

Historia Argentina

- Biagini, H.(comp.), *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1985.
- Buchrucker, Cristian, *Nacionalismo y peronismo: la Argentina en la crisis ideológica mundial*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.
- Bunge, Eduardo, *Una nueva Argentina*, Madrid, Hyspamérica, 1984.

- Ciria, Alberto, *Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)*, Buenos Aires, Biblioteca Argentina de Historia y Política, Hyspamérica, 1986.
- Cornblit, Oscar (comp.) *Dilemas de conocimiento histórico: Argumentaciones y controversias*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Instituto Torcuato Di Tella, 1992.
- Devoto, Fernando y Barbero, María Inés, *Los nacionalistas*, Centro Editor de América Latina, 1983.
- Gambini, Hugo, *La primera presidencia de Perón*, en: *Presidencias y golpes militares del siglo XX 2*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
- Gutiérrez, Leandro y Romero, Luis Alberto, *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
- Halperín Donghi, Tulio, *Historia argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1983.
- James, Daniel, *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*, Buenos Aires, Historia y Cultura, Editorial Sudamericana, 1986.
- Maceyra, Hugo, *La segunda presidencia de Perón*, en: *Presidencias y golpes militares del siglo XX 2*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
- Neiburg, Federico, *Los intelectuales y la invención del peronismo*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1988.
- Panettieri, José, *Argentina: historia de un país periférico. 1860-1914*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
- Plotkin, Mariano, *Mañana es Perón*, Buenos Aires, Ariel Historia Argentina, 1993.
- Rock, David, *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*, Buenos Aires, Ariel, 1993.
- Rodríguez Lamas, Daniel, *Rawson, Ramírez, Farrell (1943-1946)*, en, *Presidencias y golpes militares del siglo XX 2*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
- Rojas, Ricardo, 1909, *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Peña y Lillo Editores, 3ra. edición, enero 1971.
- Romero, José Luis, *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

- Shumway, Nicolás, *The invention of Argentina*, California, University of California Press, 1991 (Trad. Esp.: *La invención de la Argentina. Historia de una idea*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1993).
- Terán, Oscar, *En busca de la ideología argentina*, Buenos Aires, Catálogos Editora, 1986.
- Terán, Oscar, *Positivismo y nación en la Argentina*, Buenos Aires, PuntoSur Ed., 1987.
- Zuleta Álvarez, Enrique, *El nacionalismo argentino*, Buenos Aires, La Bastilla, 1975.

Historia y crítica literaria

- AA.VV., Chiricó, Magdalena (estudio preliminar y compilación), *Los relatos de vida. El retorno a lo biográfico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- AA.VV., Rubione, Alfredo V. E. (comp.), *En torno al criollismo. Textos y polémica*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, "La argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos", en: Revista *Hispanérica*, N° 25-26, 1980, incluido en: Altamirano, C. y Sarlo, B., *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, *Literatura y Sociedad*, Buenos Aires, Editorial Hachette, 1983.
- Altamirano, Carlos, "La fundación de la literatura argentina", Revista *Punto de Vista*, Buenos Aires, año 2, N° 7, noviembre 1979.
- Astarita, Gaspar J., *Cortázar en Chivilcoy*, Chivilcoy, Editorial GraFer, 1997.

- Ballón Aguirre, Enrique, "Historiografía e historias de la literatura en sociedades plurinacionales (Metalingües o plurilingües) (un escorzo): en: *Filología*, año XXII, Nº 2, Buenos Aires, 1987.
- Barcia, Pedro L., *Pedro Henríquez Ureña y la Argentina*, Santo Domingo, Rep. Dominicana, Secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto, Universidad Nacional P.H. Ureña, 1994.
- Barrenechea, Ana María, "Amado Alonso en el Instituto de Filología de la Argentina", en: CAUCE, Revista de Filología y su didáctica, Sevilla, año 18-19, 1996.
- Bernardini, C. y otros, *Fare storia della letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1986.
- Campra, Rosalba, "Las antologías hispanoamericanas del siglo XIX. Proyecto literario y proyecto político", en: Revista *Casa de las Américas*, La Habana, año XXVII, Nº 162, mayo-junio, 1987.
- Capítulo. Historia de la literatura argentina, Tomo V, Encuesta, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982.
- Compagnon, A., *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*, Ed. du Seuil, Paris, 1983.
- Devoto, Fernando J., "Idea de nación (Inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina)", en: *Ibero-Americana Pragensia*, Praga, año XXVIII, Anuario del Centro de Estudios Ibero-Americanos de la Universidad de Carolina de Praga, 1994.
- Durán, Diony, *La Flecha del Anheló*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1992.
- Gallo, Marta, "Historiografía e historias de la literatura hispanoamericana", en: *Filología*, Buenos Aires, año XXII, nº 2, 1987.
- Giusti, Roberto, *Momentos y aspectos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Raigal, 1964.
- González, Ricardo, "Lo propio y lo ajeno. Actividades culturales y fomentismo en una asociación vecinal, Barrio Nazca (1925-1930)", en: Armus, Diego (comp) *Mundo urbano y cultura popular*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989.
- Gramuglio, María Teresa, "Historias de la literatura argentina: pasión y deseos", en: Revista *Punto de Vista*, Buenos Aires, año XII, Nº 36, diciembre 1989.

- Gutiérrez Girardot, Rafael, "El problema de una periodización de la historia literaria latinoamericana", en: Pizarro, Ana, *La literatura latinoamericana como proceso*, Buenos Aires, CEAL, 1985.
- Gutiérrez Girardot, Rafael, "Pedro Henríquez Ureña y la historiografía literaria hispanoamericana", en: Alegría, Fernando y otros, *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas, Monte Ávila Editorial, 1974.
- Henríquez Ureña de Hlito, Sonia, *Pedro Henríquez Ureña: Apuntes para una biografía*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1993.
- Jitrik, Noé, "Canónica regulatoria y transgresiva", en: *Orbis Tertius*, año I, n° 1, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, 1996.
- Jitrik, Noé, *El ejemplo de la familia*, Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- Ludmer, Josefina, "Prólogo" a *Cien años de soledad, una interpretación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.
- Mangone, Carlos, "La república radical: entre *Crítica* y *El Mundo*", en: Montaldo, Graciela y otros, *Yrigoyen, entre Borges y Arlt. Historia social de la literatura argentina*, tomo VII, Buenos Aires, Contrapunto, 1989.
- Mazzioti, Nora, "Bambalinas: el auge de una modalidad teatral periodística", en Armus, Diego (comp.), *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989.
- Milani, Domingo, "Historiografía literaria: ¿Períodos históricos o códigos culturales?", en: Pizarro, Ana, *La literatura latinoamericana como proceso*, Buenos Aires, CEAL, 1985.
- Molloy, Silvia, *At face value. Autobiographical writing in Spanish America*, New York, Cambridge University Press, 1991 (Trad. esp.: *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, México D.F., El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica, 1996).
- Montaldo, Graciela, "La literatura como pedagogía, el escritor como modelo", en: *Cuadernos hispanoamericanos*, N° 445, julio 1987.

- Montaldo, Graciela, "Polémicas", en: Montaldo, G. y otros, *Yrigoyen entre Borges y Arlt. Historia social de la literatura argentina*, tomo VII, Buenos Aires, Contrapunto, 1989.
- Montaldo, Graciela, "Literatura de izquierda: humanitarismo y pedagogía", en: Graciela Montaldo y colaboradores, *Yrigoyen entre Borges y Arlt. Historia social de la literatura argentina*, tomo VII, Buenos Aires, Contapunto, 1989.
- Montero, M.L., "Una correspondencia entre Manuel Gálvez y Roberto F. Giusti", en: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo LII, N° 203, Enero-Junio 1987.
- Navajas, Gonzalo, "Generación y canon o Ley y orden en literatura", en: *Revista Siglo XXI / 20th. Century*, 1994.
- Olca Franco, Rafael, *El otro Borges. El primer Borges*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Orgambide, Pedro, *Radiografía de Martínez Estrada*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970.
- Perosio, G.(comp.), *La profesionalización de la crítica literaria*, CEAL-Capítulo, Buenos Aires, 1980.
- Pizarro, Ana, "Problemas historiográficos de nuestras literaturas: Discurso literario y modernidad", en: *Filología*, Buenos Aires, año XXII, 2, Buenos Aires, 1987.
- Prieto, Adolfo, *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988.
- Prieto, Adolfo, *Sociología del público argentino*, Buenos Aires, Leviatán, 1956.
- Rama, Ángel y Gutiérrez Girardot, Rafael, "Prólogo" a Henríquez Ureña, Pedro, *La utopía - de América*, Caracas, Biblioteca de Ayacucho, 1978.
- Rama, Ángel, 1974, "Sistema literario y sistema social en Hispanoamérica", en: Alegría, Fernando y otros, *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1985.
- Rivera, Jorge B., *El escritor y la industria cultural*, Buenos Aires, Atuel, 1998.
- Rojas, Ricardo, *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, tomo IX, Kraft, 1960.

- Romero, Luis Alberto, "Buenos Aires en la entreguerra, libros baratos, y cultura de los sectores populares", en: Armus Diego (comp.), *Mundo Urbano y cultura popular*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
- Rubione, Alfredo, *En torno al criollismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983.
- Rubione, Alfredo, "Disciplinar la voz: un aspecto de las políticas lingüísticas en la Argentina", en: *SYC*, Buenos Aires, nº 6, agosto de 1995.
- Sábato, Ernesto, "Prólogo" a *Pedro Henríquez Ureña*, Selección y notas de los profesores Carmelina de Castellanos y Luis Alberto Castellanos, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1967.
- Saitta, Sylvia, *Regueros de Tinta El diario CRÍTICA en la década de 1920*, Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
- Sarlo, Beatriz., *El imperio de los sentimientos*, Ed. Catálogos, Buenos Aires, 1985.
- Sarlo, Beatriz, "Oralidad y lenguas extrajeras. El conflicto en la literatura argentina durante el primer tercio del siglo XX", en: *Orbis Tertius*, año I, nº 1, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, 1996.
- Sarlo, Beatriz, "Pedro Henríquez Ureña: lectura de una problemática", en: *Filología*, Buenos Aires, año XX, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas, 1985.
- Sarlo, Beatriz., *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Ediciones Nueva visión, , 1992.
- Sarlo, Beatriz, *La máquina cultural Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998.
- Speratti Piñero, Ema Susana, "Crono-bibliografía de Pedro Henríquez Ureña", en: Henríquez Ureña, Pedro, *Obra crítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960.
- Taine, H.; Sanctis, F.; Brandes, G.; Buunetière, F.; *Crítica literaria. Romanticismo y positivismo*, Estudio preliminar y selección: Beatriz Sarlo. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

- Viñas, David, *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1964.
- Wellek, René, *Historia literaria. Problemas y conceptos*, Barcelona, Editorial Laia, 1983
- Zubieta, Ana María, "La historia de la literatura. Dos historias diferentes", en: *Filología*, año XXII, Buenos Aires, 1987.
- Zuleta Álvarez, Enrique. *Pedro Henríquez Ureña y su tiempo. Vida de un hispanoamericano universal*, Buenos Aires, Catálogos, 1997.

Historia de la educación

- AA.VV., Cucuzza, Héctor R.(comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996.
- AA.VV., Puiggrós, Adriana (dirección), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1997.
- AA.VV., Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (coordinadoras), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994.
- Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/ I*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- Barco de Surghi, Susana, "Los saberes del docente: una perspectiva didáctica", en: Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, FLACSO-CLACSO, Ed. Cántaro, 1988.
- Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Ed. Contrapunto, 1990.
- Barrancos, Dora, *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Barrancos, Dora, "Las lecturas 'comentadas': un dispositivo para la formación de la conciencia contestataria, 1914-1930", Buenos Aires, Boletín N° 16, CEIL-CONICET, 1987.

- Bini, Hugo; Nethol, Ana María y otros, *Los libros de texto en América Latina*, México, Ed. Nueva Imagen, 1977.
- Blanco, Imelda, "La participación del Instituto en la reforma de la enseñanza de la lengua en la escuela media en la década del '30 ", en: Mesa redonda: "Políticas lingüísticas y educativas del Instituto", en: *Jornadas de Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso"*, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1993.
- Bombini, Gustavo, "Las relaciones entre crítica y enseñanza: el caso de la revista *Nosotros*, Informe CONICET, 1991.
- Bosch, Beatriz, "La enseñanza de las humanidades en el antiguo Entre Ríos", *Actas de las II Jornadas Universitarias de Humanidades*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 1964.
- Braslavsky, Cecilia, *Los usos en la educación argentina, con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*, FLACSO/GEI, Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia, "Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)", en: Cucuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- Buchbinder, Pablo, "Los orígenes de la Facultad", *Espacios de crítica y producción*, Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, nº 19-20, 1996.
- Cerviño, Rodolfo, "El colegio 'San Miguel', encomiable antecedente del Colegio Nacional de Tucumán", *Actas de las II Jornadas Universitarias de Humanidades*, Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo, 1964.
- Di Tella, Torcuato S., "Raíces de la controversia educacional en la Argentina", Buenos Aires, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, s/f.
- Dussel, Inés, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO, 1997.
- Dussel, I., "Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum", *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad de Buenos Aires, Año II, Nº 2, 1993.

- Entel, Alicia, *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1988.
- Escudé, Carlos, *El fracaso del proyecto educativo argentino*, Buenos Aires, Ed. Tesis / Instituto Di Tella / CONICET, 1990.
- Fabbri, P., "Campo de maniobras didácticas", en: Rodríguez Illera, J.L.(comp.), *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós, 1988.
- Gagliano, R., "Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina" en: Puigrós, A. (dir.), 1992, idem.
- Gvirtz, Silvia, *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- León, Nélica, "Introducción" a Bini, Giorgio, *Los libros de texto en América Latina*, México, Ed. Nueva Imagen, 1977.
- Mariscal, Enrique, *María Montessori*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Pinkasz, Daniel, "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en: Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comp.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila / FLACSO, 1992.
- Pinkasz, Daniel, *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media argentina. 1930-1945*, Informe final de investigación, FLACSO/CONICET, Buenos Aires, 1989.
- Pitelli, C. y Rodríguez, M., "Peronismo: Notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos", en: Puigrós Adriana (coord.): *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*, Buenos Aires, Galerna, 1995.
- Puigrós, Adriana; José, Susana y Balduzzi, Juan, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Ed. Contrapunto, 1988.
- Puigrós, Adriana, "Los límites del espiritualismo", en: Revista *Punto de Vista*, año XII, Nº 35, setiembre-noviembre 1989.
- Puigrós, Adriana, (dir.), *Historia de la educación en la argentina III. Escuela, democracia y orden*, Galerna, Buenos Aires, 1992.

- Puiggrós, Adriana, (dir.), *Historia de la educación argentina V, Peronismo: Cultura política y educación*, Buenos Aires, Galerna, 1993.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (Historia de la educación argentina I)*, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1990.
- Puiggrós, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Solari, Manuel, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- Travadelo, Delia A., *Luz Vieira Méndez. La pasión de educar*, Santa Fe, AMSAFE, 1997.
- Tedesco, Juan Carlos, 1970, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL, 1982.
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, A-Z Editora, 1995.

Instituciones consultadas

Se realizaron consultas en diversas bibliotecas escolares, entre las que cabe destacar la del Colegio Nacional de Buenos Aires, la del Colegio de la Universidad de La Plata y la del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Asimismo se consultaron las bibliotecas "Central" y del Instituto de Ciencias de la Educación, ambas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y la biblioteca "Central" de la Universidad Nacional de La Plata.

Algunos materiales se obtuvieron en las Bibliotecas "Nacional" y "del Congreso de la Nación" así como también la Biblioteca de la Escuela Normal de Chivilcoy y la Biblioteca Iberoamericana de la Biblioteca Nacional de Berlín. Interesa destacar la importante consulta que se lleva a cabo en el Centro de Documentación e Información Educativa del Palacio Sarmiento, sede del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

APENDICE

INTRODUCCION A LAS ENTREVISTAS

Las trece entrevistas que se incluyen a continuación fueron hechas en los domicilios particulares de los profesores entre junio y diciembre de 1997. Cada charla tuvo una duración aproximada de dos horas o dos horas y media, de las cuales se recuperaron en cinta sesenta y noventa minutos según el caso. El tiempo fuera de grabación obedece a un lapso que resultaba necesario para un intercambio acerca de los objetivos de la reunión. Era importante disuadir a los entrevistados de representaciones previas acerca de que el entrevistador estaba ahí en busca de algún tipo de conocimiento erudito acerca de la literatura o de la metodología de su enseñanza, o de la narración de grandes gestas docentes personales, para lo cual algunos entrevistados temían no estar a la altura de las circunstancias. Así fue frecuente que los profesores antecederan al inicio de la grabación, una justificación de que su aporte iba a ser modesto, cuando no insignificante. Por esta razón también, fue que no se elaboró un cuestionario fijo para presentar a cada profesor. Por otra parte, cada entrevistado generaba en nosotros ciertas expectativas, a veces cierta trayectoria conocida, alguna referencia previa de ex alumnos u otros datos eran motivo para elegirlos como entrevistados.

Decidimos organizar nuestras entrevistas a partir de "campos de indagación". Así entendemos el establecimiento de algunas pautas en el diálogo a través de zonas temáticas que resultan interesantes para todos los profesores entrevistados, de modo de garantizar la necesaria flexibilidad para evitar la interrupción del flujo de memoria y narración del entrevistado. Los temas tratados en los diferentes campos de indagación fueron:

Trayectoria

Formación

Comprensión teórica del problema planteado

Mediación

Relación con los adolescentes

Relación con la literatura

Guía para la lectura de las entrevistas

- 1) Hemos organizado el material en una serie de variables significativas. Al comienzo de cada entrevista se especificará el cruce de variables que caracteriza al profesor Hombre (M) – Mujer (F)
- 2) De 65 a 70 años (65-70) – De 70 a 80 años (70-80) – Mayor de 80 años (+80)
- 3) Con título de Profesor obtenido en la Universidad (PU) – Con título de Profesor obtenido en un Instituto Terciario (PT) – Con títulos de Maestro y de Profesor obtenido en la Universidad (M y PU) – Con títulos de Maestro y de Profesor obtenido en un Instituto Terciario (M y PT)
- 4) Participó en Investigación (I) – No participó en Investigación (no-I)
- 5) Con experiencia docente en: secundario (s) – primaria (p) – terciario (t) – universidad (u), (aquí las combinaciones posibles son, sólo secundario o el secundario combinado con cualquiera de los otros niveles)
- 6) Participó en Gestiones Oficiales (G) – No participó en Gestiones oficiales (no-G)
- 7) No acredita publicaciones (no-L) – Acredita publicaciones (L) que de acuerdo al tipo de publicación serán:

Libros de Texto para alumnos (manuales, antologías, guías, etc.) (LT)

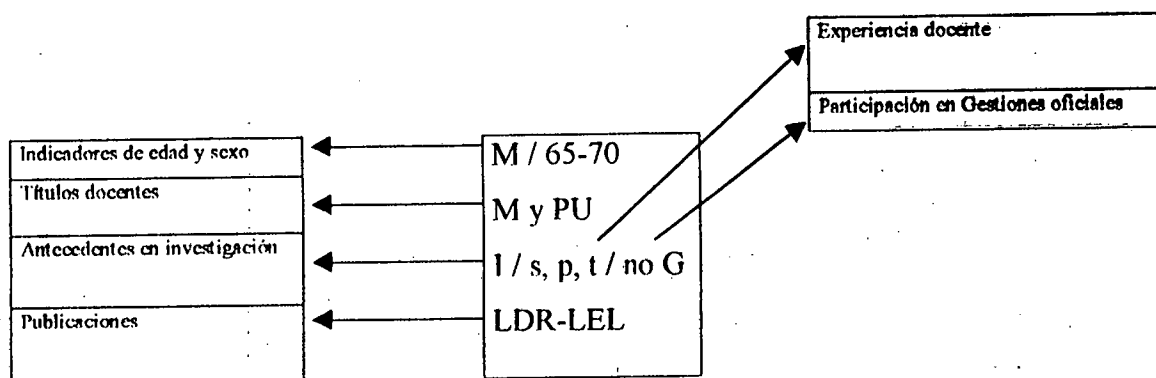
Publicaciones para Docentes, en Libro (LDL) o en Revista (LDR)

Publicaciones universitarias referidas a temas afines a la Enseñanza, en Libro (LEL) o Revista (LER)

Publicaciones universitarias referidas a otros temas de Investigación, en Libro (LIL) o Revista (LIR)

Literatura (LL)

De esta manera los datos aparecerán al comienzo de cada entrevista de la siguiente forma, por ejemplo:



ENTREVISTA N° 1

F / +80 M y PU I / s, u / no-G LDL-LIR

-¿CÓMO PLANTEARÍAS HOY LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA?

-No es una pregunta fácil de contestar. Qué representa hoy como problema la enseñanza de la literatura, ¿es eso no?

-Sí.

-Bueno, yo creo que siempre ha sido un problema, desgraciadamente, y lo que vamos arrastrando son, casi, los defectos más que los logros. Nosotros sabemos, todos sabemos, que los docentes dejan, más bien, que otros innoven y prefieren seguir ciertas rutinas. Ahora, lo que yo creo es que, como primer paso, todos los docentes deben tener en cuenta el valor de la literatura en cualquier plano de la enseñanza donde intervenga la lengua y el acto creativo, incluso la lengua oral. Por eso yo, cuando hablo de literatura infantil por ejemplo, siempre digo que la literatura infantil tiene que ser, antes que nada, literatura, y después vamos a ver cómo se la damos al chico. Creo que tu pregunta atiende un poco a la enseñanza en general, desde que el chico entra a la escuela. Son etapas diferentes, procedimientos diferentes, intereses diferentes y -voy a repetir lo que siempre digo-, cualquier proyecto que uno tenga o lleve entre manos, o intente explicar, va a depender del mediador. O sea, se puede escribir mucho sobre esto, pero si los mediadores no están compenetrados de el factor de importancia que le damos a la literatura como formación del individuo, haciéndolo una persona que sabe leer y que sabe que está leyendo, es inútil, se convierte en una materia más, un poco mecanizada. Y los chicos salen de los medios, hasta de los medios universitarios, sin saber bien qué leyeron, cómo leyeron y qué les faltó leer, y no tiene a veces la sistematización suficiente para buscárselo por cuenta propia. O sea, resumiendo un poco todo esto, yo no apasionadamente, ni fanáticamente, sigo creyendo que la vía literaria, el acceder al mundo por la literatura, sigue siendo casi imprescindible y sigue siendo el motor que impulsa a todos, nos impulsa a todos a desarrollarnos de una u otra manera. Con esto quiero significar que el apoyo, la ayuda, el estudio, las pruebas que se puedan hacer en este sentido, siempre son válidas y es casi una obligación que tenemos. Basta recordar a algunas personas, como puedo ser yo en este caso, lo mal que me enseñaron a mí la literatura y cómo accedo prácticamente a mi carrera en el mundo de las letras con una impronta que tiene mucho que ver con lo subjetivo. Hacer de mí un elemento de enganche para que la gente aprenda mejor lo que yo no pude aprender.

-LA FRUSTRACIÓN DE ORIGEN, ¿NO?

-Sí. En la literatura infantil me suena muy auténtico y muy fácil de comprobar. Yo leí tan mal la literatura llamada infantil que cuando empecé a crecer, claro, como ya estaba creciendo y yendo a la escuela, yendo al secundario, pensando en una carrera, soñaba con darle a los chicos libros que existían, pero que jamás se los habían dado, y borrar así toda esa mala literatura que me sirvió a mí en un sentido negativo. A lo mejor, si no lo hubiera conocido, no hubiera soñado con modificarlo.

-QUERÍA EMPEZAR CON ALGUNAS PREGUNTAS MAS PERSONALES DE LA FORMACIÓN, VOS SOS PROFESORA EN LETRAS.

-Sí, yo a los 16 años ya estaba estudiando letras.

-ANTES MAESTRA ¿NO?

-Sí, maestra como las de mi época. Maestra Normal Nacional. En la escuela Normal de Paraná que fundó Sarmiento, que puede ser un honor o un estigma, o ambas cosas a la vez.

-Y AHÍ LA CARRERA DE LETRAS.

-La carrera de letras, las carreras de ese tipo, superiores, durante muchos años dependieron de la Universidad Nacional del Litoral, después cambiaron un poco, digamos, administrativamente. Porque no

cambiaron ni los contenidos ni las orientaciones y se transformó en el Instituto Nacional de Profesorado. Pero era lo mismo, se daba lo mismo, era la misma gente. El título era diferente.

-¿EN PARANÁ?

-En Paraná, siempre en Paraná.

-¿QUÉ AÑOS?

-Años de principio de la década del '40. Me recibí ya no me acuerdo exactamente en qué año. Trabajé en un colegio de monjas durante un par de años en la secundaria. Yo he trabajado muy poco en la secundaria. Y luego me fui a vivir a Córdoba y ya me instalé. Me fui a vivir por el entusiasmo que me dio el proyecto del Dr. Antonio Sobral con todo su equipo y con las bases del Dr. Taborda como ideólogo de la educación, pero educación entre comillas, porque ellos transitaban no tanto la metodología como el funcionamiento de las ideas en todo. Una experiencia que yo todavía considero casi visionaria, porque todavía no la he visto aplicar con esa profundidad que nos tocó vivir a nosotros en Córdoba desde la fundación de la escuela, un año o dos antes de que yo me radicara ahí. Yo fui enseguida, casi, de recibida, hasta períodos políticos que la transformaron, no la desvirtuaron del todo porque había un armazón que no era nada fácil modificar, pero sí los objetivos y luego la gente.

-CLARO, CAMBIARON EN EL '46...

-Totalmente. Sí, en el '48. De toda esa época quedaron muchos documentos y muchos alumnos que se empezaron a desparramar por todas partes, y llevaban un poco esa impronta que habían heredado de la Escuela Normal Superior.

-HABÍA UN DIBUJO ACÁ QUE ES DE RONALDO, DE JUAN, QUE ANITA ME CONTÓ QUE ERA AMIGO, SE MURIÓ, CREO, HACE POCO.

-En los EE.UU.

-EN LOS EE.UU., CLARO, Y ERA AMIGO DE ANITA BARRENECHEA. A MÍ ME IMPACTÓ TREMENDAMENTE PENSAR QUE ERA UN DIBUJO DE UN ADOLESCENTE DE 15 AÑOS ¿NO?

-Sí. Yo te puedo agregar como anécdota que cuando fuimos a enseñar a esa escuela donde había más extranjeros -pero argentinos, extranjeros para los cordobeses, entre comillas- que cordobeses en sí mismos; configuramos una imagen muy variada y donde casi se corrieron carreras para ver quién lo hacía mejor. Esto que parece una metáfora o una suerte de figura literaria era realidad. Nosotros vivíamos para esa escuela, pero no hubiéramos vivido para esa escuela si no hubiera sido que había un proyecto que nos lo permitía y un alumnado que aceptó y siguió. El alumnado... fue muy curioso porque se abrió la inscripción y no se inscribieron los que habitualmente se inscriben en una escuela secundaria, chicos de 14, 13, tuvimos alumnos de hasta 25 años, alumnos que habían dejado la escuela secundaria y ante este proyecto se entusiasmaron y llegaron a completar su carrera secundaria; lo cual le permitió a la escuela hacer aplicaciones de didácticas especiales, de talleres. Ahí ya había talleres cuando aquí todavía la palabra taller, en nuestro país, no pasaba de ser un taller de mecánica o un taller de carpintería. Bueno había talleres de todo tipo y la mecánica del taller que ahora usamos en nuestro país y en muchos países, ahí, hace 45 años ya se aplicaba.

-¿CÓMO SE PODRÍA DEFINIR DENTRO DE ESE PROYECTO GLOBAL EL LUGAR DE LAS HUMANIDADES Y DE LA LENGUA Y LA LITERATURA?

-Es una linda pregunta. En primer lugar los fundadores, el Dr. Sobral creo que era la cabeza principal, la cabeza pensante principal, ideó el plan de estudios basándose en algunas ideas tomadas del Dr. Saúl Taborda que tiene unos escritos extraordinarios, con algunas características, por ejemplo, el énfasis de la lengua que se hablaba, que era el español o el castellano. Entonces, en el aspecto práctico, si examinás un poco los planes de la escuela, verás que en todas las materias, sean o no humanísticas, se clasificaba o calificaba el uso del idioma. O sea que los chicos no solamente tenían que saber matemáticas, sino poder decir qué es lo que sabían de matemáticas en un buen español. Eso creó siempre un halo de interés, incluso de sorpresa para algunos extranjeros que venían a visitar la escuela, por cómo se enfatizaba tanto el respeto por la lengua. Luego se crearon zonas de la biblioteca destinadas a distintas orientaciones y a distintas edades, y creo que por primera vez, por lo menos ahí en Córdoba, los chicos tenían acceso a sus propias bibliotecas y a elegir los libros que nosotros a su vez poníamos a disposición de ellos. Eso creaba también una relación diferente con la literatura y en cuanto a la enseñanza, si bien la literatura se enseñó como más o menos cada profesor pudo aplicar sus propios sistemas educativos de acuerdo con un plan general, elaborado de antemano. Había muchas puertas abiertas para establecer ciertos contactos con la literatura de

manera muy personal y de acuerdo con las inclinaciones que veíamos en los propios chicos. O sea que se produjo este fenómeno. Yo, después, en la Universidad, tuve alumnos que habían hecho la secundaria en esa escuela y ya sabían quien era García Lorca, quien era Garcilaso de la Vega, quien era Martí, quien era Cambaceres. Todo eso ya lo sabían porque lo habían visto en la secundaria por una vía, no solamente en la materia Literatura, sino permanentemente desde primer año. Yo tengo la idea de cómo en esa escuela, todos los profesores que teníamos algo que ver con la literatura, desde primer año hablábamos con los chicos de libros y autores sin exigirles una lectura sistemática, porque todavía no correspondía al inicio de su educación. O sea que cuando llegábamos a las materias que prácticamente se llaman Literatura, esos chicos venían inmersos ya, en un mundo donde podían apreciar lo que era un escritor.

-ES TODA ESTA RECOMENDACIÓN DE AMADO ALONSO Y DE HENRÍQUEZ UREÑA EN LA REFORMA DEL '35, DE QUE SE HICIERAN LECTURAS. LOS FAMOSOS 15 LIBROS EN EL CÍCLO BÁSICO ¿NO?, DE QUE EN 1º, 2º Y 3º AÑO INCLUSO, SE LEYERA LITERATURA EXTRANJERA.

-Eso lo aplicábamos nosotros perfectamente. Creo que casi todos éramos un poco herederos y formados... personalmente yo fui formada con las líneas que van desde Amado Alonso, pasando por Henríquez Ureña, a todos los seguidores de esa... incluso mis aprendizajes o conocimientos de la lingüística empezaron con un Saussure que todavía no había sido traducido al español.

-CREO QUE SE TRADUJO EN EL '45.

-Sí, y yo tuve que leerlo en francés. Era una cosa aparentemente no estructurada con fuerza o con demasiada limitación, pero en el fondo era una estructura que nos estaba sosteniendo a todos, un conocimiento a través de una línea puramente humanística donde podía entrar la ciencia también, pero de otra manera. Entraba y uno la devolvía de una manera diferente, no la repetía, la recreaba. Y creo que ese modo de enseñar literatura y de hacer intervenir la lengua como fue el proyecto del Dr. Sobral, permitió también orientar en las vocaciones posteriores, porque ahí los que estaban inclinados por lo humanístico no estaban en contradicción con los inclinados por la ciencia. Había talleres donde la concordancia era extraordinaria, donde se mezclaban las dos cosas, o sea el chico de la literatura también aprendía del chico de las ciencias.

-AHORA, VOS ME DECÍS QUE EN ESE LIBRO QUE SE PUBLICÓ SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA TE HICIERON HACER ESE CAPÍTULO SOBRE ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS PORQUE NO FUISTE A LA REUNIÓN...

-Porque se repartieron... el día que se repartió parece que yo no estaba.

-ESTE ÉNFASIS EN LAS ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS... ¿QUÉ LUGAR OCUPABA ESTO DENTRO DEL PROYECTO GLOBAL DE LA ESCUELA?

-Bueno, entre las actividades extraprogramáticas había muchísimas, y si al principio pudieron parecer tan novedosas que algunos colegas no se animaban a instaurarlas, se llegó a compartir lo que ahora llamaríamos peñas literarias, lugares de reunión para hablar de autores. Había una predilección por relacionar la literatura con el cine. Nosotros llevábamos a los chicos a un cine que todos los miércoles, en Córdoba, en esa época, daba cine francés, con obras que los chicos llegaban a conocer. No había tanto cine en español para llevarlos, y todavía era un poco malo, por no decir del todo. Bueno, y luego en los talleres de plástica, se utilizaba mucho el soporte literario.

-A PARTIR DE UN TEXTO...

-Claro, a partir de un texto, de una frase, de una imagen, de una metáfora. O sea que lo literario siempre estuvo rondando. Así la enseñanza en la escuela... y muchos chicos de ahí se transformaron en ejemplos de gente dedicada, si no totalmente a la literatura, que sabía literatura. Y eso lo pudimos comprobar nosotros más adelante, y ya fuera de la escuela, incluso en los estudios universitarios, cómo algunos que habían hecho la escuela secundaria allí, tenían experiencias didácticas, pedagógicas que se parecían mucho a lo que ya habían hecho como alumnos. Volvían a repetirlo y lo alimentaban con lo que luego podían llevar, sin salirse de esos carriles. Quiero aclarar que no era una cuestión de fanatismo, de locura, de elección, como si estuvieran las cosas de un lado o de otro. No, era una confluencia, y creo que ahí, en la escuela, la parte de lengua y la parte de literatura... bien, la composición, que era la creación a partir de una frase, de un tema, siempre procuramos que fuera... múltiple, nunca cerrado. La gente que salió de allí, salió muy bien, muy sólida en la parte humanística y muy sólida también en la otra parte, porque tuvimos chicos que se dedicaron a geografía y que después hicieron carreras de ciencias naturales. Mis propios chicos que estuvieron allí muy posteriormente a cuando yo fui profesora, iban al taller de taxidermia, lo cual parecía un contrasentido para alguna gente, por un lado eso y por otro lado la literatura, el taller de literatura, pero ese

fue el propósito. Digamos, ver todo con una visión lo más amplia posible, donde la literatura fuera, no sé si es correcta la palabra, utilizada o traída para fomentar un mayor poder creativo en los propios chicos. Siempre los de literatura hemos creído que la lectura de una buena página equivale a muchas otras cosas que requieren de un esfuerzo hasta físico para poder acercarse.

-EN ESTAS ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS, PEÑAS O ATENEOS O LO QUE SEA ¿QUE PASABA?, ¿QUE HACÍAN LOS CHICOS?

-Es increíble, al cabo de cuarenta y cinco años del período del que yo he sido protagonista, me doy cuenta de que hacíamos más o menos lo mismo que hacen ahora. Había un secreto en todo eso, que creo que la escuela en eso lleva una tónica muy diferente; tratarlos con respeto y apreciar los valores creativos que ellos traían, eso sería sobre todo la literatura. Todos los que hemos enseñado lengua y literatura en esa escuela consideramos que la hora que se llamaba, programáticamente, de composición era la oportunidad para que los chicos crearan con la lengua pequeños textos que podían ser comparados a veces con la buena literatura, que también les estábamos dando, sin que ellos la imitaran, sino que eso les había servido como una manera de expresarse muy libremente y muy profundamente. Esos chicos nunca tuvieron miedo a que el maestro sonriera despectivamente ante alguna de sus ocurrencias. Yo recuerdo con el tema autobiográfico cómo obtuvimos una serie de confesiones que ya se las hubieran querido para sí los profesores de psicología, que todavía andan siempre atrás de esa motivación ¿no?. Los chicos no tenían miedo de decir nada de lo que decían y lo que me llamó siempre mucho la atención es cómo la influencia de la lectura que les proporcionábamos provocaba un análisis de lo que ellos escribían desde el punto de vista del estilo, muy severo. Ellos realizaban su propia autocrítica y esa fue una de las grandes conquistas de la influencia de la enseñanza de la literatura en esa escuela, de la lectura hacia la escritura.

-AHORA, SI BIEN NO HABÍA MODELOS DE IMITACIÓN, HABÍA QUIZÁ, EN LA ESCRITURA, UN CANON, UN MODO, ERAN MODERNISTAS O ERAN... NO SÉ...

-Sí, eran chicos, como dirían los colegas de esa época, que se asustaban un poco de ver algunas cosas de esas, eran chicos muy atrevidos porque eran transgresores. Yo recuerdo que una vez...

-ESTAMOS ANTES DE LOS '60 ¿NO?, DE LA FIGURA DEL JOVEN QUE TRANSGREDE O HACE LA REVOLUCIÓN. UNO HISTÓRICAMENTE LO PIENSA EN EL '60, PERO ESTAMOS VEINTE AÑOS ANTES ¿Y EN QUÉ SENTIDO ERAN TRANSGRESORES ESTOS JÓVENES?

-En esa época ya habían.... por ejemplo, ellos sabían que había ciertos temas que uno podía darles, porque eran temas habituales en las escuelas. Suponete escribir sobre la primavera. Entonces, por lo menos en el caso particular mío, ellos tenían una idea porque venían ya de la escuela primaria con una primavera canonizada, y nosotros, yo por lo menos, nunca pensé en darles jamás un tema, la primavera, sino sugerir situaciones ¿cómo me siento en primavera?, ¿por qué me gusta la primavera?, etc. Yo quería que ellos supieran que eso también tenía antecedentes en un libro de Gesualdo *Vida de un maestro* que muchos de ellos lo leyeron, aunque parezca mentira.

-¿LOS CHICOS?

-Sí, sí. Porque él cuenta que lo castigaron por que hizo una composición sobre la primavera que no era con pajaritos, con cantitos, con flores todas en ebullición floreciente. Y son las primaveras como las de su pueblo, como las de su barrio, frías, con viento, una primavera uruguaya de verdad. Eso, para ellos, era como darles una dosis más de libertad, de poder acercarse a decir lo que pensaban. Y así elegían sus lecturas.

Cuando iban a la biblioteca y pedían ayuda, pedían un libro sobre tal o cual cosa, digamos, un libro romántico, un libro con terror.

-¿ASÍ ERA FORMULADO EN EL PEDIDO?

-Sí, sí, así.

-¿Y EN LA ESCRITURA, LA ELECCIÓN DEL TEMA POR DÓNDE PASABA, SI NO ERA LA PRIMAVERA...?

-Ah! pasaba por lo que llamábamos el tema libre.

-Y AHÍ ¿QUÉ APARECÍA?

Ahí aparecían las interioridades de todos ellos, se acostumbraban a confesarlas. No construían sobre modelos que pidiéramos nosotros, ni siquiera adivinar a donde estaban. Decían todo lo que pensaban y con un cuidado de la lengua lo más estricto posible. Mi método consistía en corregirlos, a todos los trabajos, uno por semana le dábamos -yo por lo menos-, y todas las semanas, así que había que corregir mucho.

-NO, CLARO, PORQUE UNO PIENSA...

-¿Piensa?

-PIENSA EN EL TEXTO, EL TEXTO AUTOBIOGRÁFICO, COMO UN TEXTO QUE QUIZÁ DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ESCRITURA, VA A ESTAR MÁS DESCUIDADO, PORQUE LA ÚNICA FUNCIÓN QUE TIENE PARECIERA QUE ES TRANSMITIR ESA INTERIORIDAD. ACÁ PARECE QUE SE COMBINA...

-Se combinaron las dos cosas, los chicos no sabían quién era James Joyce y a ninguno de nosotros se nos ocurría leerles James Joyce para que escribieran como él, así como más descuajaringado ¿no? Ellos mismos, cuando lo hacían, lo hacían de motu propio, ellos mismos creaban lo que nunca habían conocido con los elementos que tenían a su disposición. Por eso en esa escuela se cultivó mucho la lectura y el uso de la lengua en todos los matices posibles. Hemos tenido discusiones muy interesantes sobre la gramática, sobre la ortografía, sobre la profesora de matemáticas que decía que no importaba si escribían hipotenusa sin h, si sabían donde estaba. Una discusión que ahora vendría muy bien para...ya Sarmiento decía que para qué escribir con h si no se pronuncia, y ahora con García Márquez. Esos son detalles metodológicos. Sobre los que creo que nunca nos vamos a poner todos de acuerdo. Pero esos chicos tenían mucha sinceridad, mucha espontaneidad, no sé si con todos los maestros, porque el niño, el adolescente, ojo hay que tenerlo en cuenta, es muy perspicaz y muy intuitivo y sabe con quién está hablando o a quién está escribiendo o qué es lo que le cuenta a alguien de lo que está leyendo según la relación que él mismo establece con el otro. Nosotros cultivamos ese aspecto de libertad en la relación. Si no presionás...

-SABIENDO EL TÍTULO DEL LIBRO, Y SOBRE TODO EN UNO DE LOS ESCRITOS QUE ESTÁ ACÁ, DE LUZ MÉNDEZ, HAY UNA CUESTIÓN MUY MARCADA QUE UNO NO VA A ENCONTRAR, POR EJEMPLO, EN EL MANUAL DE GIUSTI, QUE ES LA OTRA PUNTA. UNO NO ENCUENTRA AHÍ AL SUJETO, AL ADOLESCENTE ¿NO?. EN CAMBIO, EN ESTAS PRÁCTICAS, EN ESTAS PEDAGOGÍAS, UNO VE UN SUJETO INSTALADO. PARECIERA QUE ES A PARTIR DE ESE SUJETO DESDE DONDE SE EMPIEZA A PENSAR UNA RELACIÓN CON LA LITERATURA. AHORA, MIRANDO UN POCO LA BIBLIOGRAFÍA DE LA ÉPOCA -Y ALGO VOS CITÁS EN EL ARTÍCULO-, HABÍA UNAS CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS, UNAS IDEAS ACERCA DE LA ADOLESCENCIA... VOS CITÁS A ARÉVALO POR EJEMPLO, ESO ATRAVESABA...

-Era un poco Mantovani también.

-MANTOVANI MISMO, CLARO, ¿LES ARMABA A USTEDES LA CABEZA PARA...?

-Sí, eso atravesaba, pero no nos influía como un modelo que está ahí puesto para seguirlo. Enriquecía nuestra misión. Digamos que teníamos mucha fe, así como con la literatura uno dice bueno, sí, está Hipólito Taine, pero cuando tomamos una novela de Tizón que trata el tema de la tierra, ya Hipólito Taine se nos borra. Así que muchos de esos modelos los conocíamos, los manejábamos en algún...

-ME LLAMÓ LA ATENCIÓN LA CITA DE ARÉVALO COMO PARA PSICÓLOGO DE LA ADOLESCENCIA. EL TEXTO ESE...

-*La adolescencia como evasión y retorno*. Bueno porque ese texto es realmente muy acertado en cuanto a lo psicológico, pero no lo tomábamos como un punto final. Digamos que teníamos milagrosamente una preparación bastante plural, y la literatura no era un lugar solitario y con reglas fijas de las que no se podía salir. La literatura entraba en ese cosmos general de lo que era educar un adolescente. Apoyado en algunas lecturas como vos lo has señalado, pero lecturas profesionales para nosotros...

-SÍ, SÍ. PORQUE A LA VEZ, TANTO EN TU ARTÍCULO COMO EN EL DE DELIA, PERO TAMBIÉN EN EL LIBRO POSTERIOR DE EUDEBA, YO VOY MARCANDO TODOS ESOS PÁRRAFOS QUE SON MARCADAMENTE CRÍTICOS RESPECTO DEL PROGRAMA OFICIAL Y EL LIBRO DE TEXTO. PARECE QUE HUBIERA HASTA UNA NECESIDAD, UNA ESTRATEGIA PARA DECIR 'NOS ESTAMOS SEPARANDO DE ESTO' ¿NO?. COMO UN PROGRAMA DE ACCIÓN, 'HACEMOS ESTO PORQUE NOS CORREMOS DE ESTE OTRO LUGAR', QUE SERÍA EL LUGAR OFICIAL, O...

-Sí, sí. Por ejemplo, una de las cosas que a mí me angustió siempre de los programas oficiales era la parte de redacción, cuando dice 'prosificar un poema'. Entonces yo cambié la palabra prosificar por recrear, que me parecía más normal y más respetuoso del autor. Los colegas de ese tiempo, de las escuelas oficiales y no oficiales se horrorizaron cuando vieron que chicos que ellos conocieron después, sí, no sabían lo que era prosificar, pero sí sabían lo que era recrear.

-¿Y RECREAR COMO SONABA EN ESA ÉPOCA?

-En esa época sonaba como una bomba, más o menos, como en los términos actuales diríamos una subversión. Éramos subversivos. Sí, había muchas cosas así interesantes, y había lo que los propios chicos nos enseñaban. Estaba eso muy vigente.

-¿EN QUE SENTIDO LES ENSEÑABAN LOS CHICOS...?

-Bueno, los chicos nos enseñaban a rechazar algunas cosas, no podría decirte concretamente, algunos temas, algunas modalidades. Como era una escuela tan especial que, por ejemplo, había dos horas a la mañana con un recreo de treinta minutos entre una y otra hora, y no había timbre en esa escuela. Se entraba y se salía del curso por indicación de los directores de curso que había en ese tiempo, que era una entidad educativa creada por Sobral, lo que serían los preceptores pero eran profesores que tenían ese cargo. Entonces había una mecánica diferente, totalmente diferente. Y fue una escuela muy particular en ese sentido. Así es como se pegaron los chicos a la escuela en los tiempos de crisis política en que la escuela fue atacada, fue vencida, porque fue anulada en su programación.

-YA EN EL PERONISMO, DIGAMOS...

-Sí, profesores echados... entre mi colección de cesantías esa es la primera. En esa época el que no tenía el carnet peronista no podía estar. En la escuela parece que nadie lo tenía, o casi nadie.

-ALGUNOS ERAN RADICALES INCLUSO...

-Sí, pero... digamos que históricamente, como el Dr. Sobral que era un radical de mucha alcornia política, él ya había iniciado estas experiencias en Villa María y las trasladó a Córdoba por que creyó que Córdoba era un medio de mayor población y también una necesidad de una cosa que allá era muy local no pequeña pero muy local y acá en Córdoba en la ciudad, podía llegar a ser un modelo para muchos, para el país incluso. Y él claro, él militaba o era, había sido de la Suprema Corte de Justicia, había sido de todo, de todo lo importante que se puede ser como abogado.

-DURANTE EL RADICALISMO...

-Sí. Respetado a pesar de ser radical, valga la palabra, es la gente con la que suelen ensafiarse por cualquier cambio político, muy respetado. Además él tenía que ascender en sus cargos del derecho y prefirió la educación, y le pidió al Gobernador la escuela. Le pidió al Gobernador que le dejara aplicar un nuevo proyecto en la escuela, y ahí se dieron las condiciones y salió a buscar gente. Y ahí elige a Luz Vieira Méndez que es de Paraná, igual que yo.

-Y EN ESE MOMENTO MÉNDEZ ERA UNA PEDAGOGA CONOCIDA. YA EN ESE MOMENTO, ANTES DE PASAR A CÓRDOBA.

-Sí, sí. Más que conocida por su labor, porque no era tanta la labor que había hecho, era conocida por sus ideas, ella era miembro -y a mí me hacía participar también- del Colegio Libre de Estudios Superiores. Nosotros teníamos mensualmente la visita de gente como Francisco Romero, como Luis Reissig. Yo me acuerdo de haberlos acompañado a tomar la lancha para ir a Santa Fe.

-¿IBAN A PARANÁ?

-Sí.

-¿UREÑA ESTUVO? POR AHÍ, PORQUE ÉL TAMBIÉN ESTABA VINCULADO AL...

-Sí, pero creo que muy poco, más bien en Santa Fe, por que mi marido lo conoció en Santa Fe. Roger Callois por ejemplo, llegó a Paraná y le tocó ir. Esto no creo que valga la pena, esto es anecdótico. Bueno, él llegó ahí porque le habían hablado de que ahí había gente con la que se podía hablar mucho de muchas cosas, él era un hombre de letras y ahí había mucha gente de letras, empezando por Juan L. Ortiz, Amaro Villanueva y toda esa gente. Me acuerdo que me tocó ir a esperarlo al puerto, porque en Paraná no hubo un puerto realmente, porque uno de los gobernantes, de esos antiguos y enquistados partidos conservadores, hizo comprar para el puerto a los terrenos que eran de él y dejó esto como puerto, que no servían. Bueno, de todos modos, yo lo esperaba en la lancha que llegaba. Yo con mi precarísimo francés y él con su precarísimo español. Vio un tranvía, que los habían traído de Filadelfia, eran los únicos en el país, y estuvo una hora arriba del tranvía por que le encantaba, había que tocar el timbre para que parara, tenía un solo motorman, no había guarda, cada asiento tenía su timbrecito... estaba como quien se compra un juguete nuevo, y eso lo cuento como anécdota, pero Paraná fue un centro importante, incluso desde la época en que el positivismo influyó tanto en la educación y en las letras argentinas, Paraná fue un lugar muy importante.

-AHORA, VOLVIENDO A LA CUESTIÓN DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA, Y DE ESTOS ADOLESCENTES QUE LEÍAN Y ESCRIBÍAN... ¿HABÍA ALGÚN LISTADO DE LECTURAS?, ES

DECIR, ¿HABÍA UN CANON DE LECTURAS -CANON EN UN SENTIDO AMPLIO, NO COMO UNA COSA RÍGIDA-?, QUIERO DECIR, LAS LECTURAS ESPAÑOLAS...

-Delia Travadelo era muy experta en literatura española. Ella y yo estudiamos juntas en Paraná pero ella tenía más predilección por la española y yo más por la hispanoamericana.

-¿Y AHÍ QUÉ PESABA MÁS, CÓMO DECIDÍAN ESAS TENDENCIAS, QUÉ PASABA CON LOS ADOLESCENTES EN CUANTO A GUSTOS?

-Bueno, los chicos se inclinaron mucho por poetas como algunos españoles que jugaban un poco entre la temática y la parte estética. No creo que en ellos haya influido nada teórico por que no... a esa edad no podés enseñarles teorías literarias, pero intuitivamente se daban cuenta cómo escribía García Lorca, como escribía Antonio Machado. Ellos salieron un poco avezados en eso. En la parte de literatura hispanoamericana, les hacíamos leer algunos autores argentinos, incluso Cambaceres, me acuerdo yo, que es raro ¿no?. Y que para algunos padres significó un misterio que diéramos esos libros, porque en esa época parecían demasiado atrevidos.

-CAMBACERES...

-Sí, si uno piensa en algunas novelas, *Sin Rumbo* o algunas otras, era un poco extraño ¿no? darles a los chicos. Pero nosotros dábamos todo eso. No impulsábamos tanto que fueran a ver la parte literaria, que podían encontrar en el texto, sino a que ellos mismos se compenetraran en lo que estaban leyendo y adquirieran por ósmosis una frecuentación que los iba educando. Naturalmente no todos los chicos eran iguales y de ahí habrán salido vocaciones para las artes o para las ciencias.

-AHORA, ENTRE COMILLAS ¿CONTEMPORÁNEOS...?

-Contemporáneos sí, los de la generación del '40, Enrique Molina, que ya había empezado con un libro primero en esos años ¿no es cierto?. Por ejemplo, nosotros pudimos haber hecho una gran cátedra dedicada a Capdevilla, pero no, no, parecía que no.

-AUTOR ESCOLAR

-Canonizado, sí. Lo mismo Lugones, de vez en cuando. Ya habían leído *Los horneritos*, en la escuela primaria. Más bien tratábamos de meterlos en cosas más complejas y de un valor estético más permanente.

-AHÁ, Y ME DECÍAS...

-Sí, a ver que me acuerde... Vicente Barbieri, les hacíamos leer prosa y verso, unos cuantos; María de Villarino que les encantaba por ese parentesco que encontraban entre *Recuerdos de infancia* (sic) y ellos mismos que tenían una infancia tan próxima.

-¿Y VANGUARDISTAS?

-Vanguardistas sí, uno que otro. Yo recuerdo hasta haberles dado un poema de Mallarmé que les resultó un misterio al principio, pero después se fueron acostumbrando a la variedad, sobre todo. Tratamos de no... nunca tratamos de imponer sino de, cómo te diré... abrir el abanico, muchas opciones, pero que esas opciones fueran todas buenas o muy buenas, que no respondieran al gusto de la época. Por eso tuvimos a veces problemas con padres que venían a preguntar por qué no les hacíamos leer esto o aquello. Es una experiencia que yo he atravesado después de muchos años con la literatura infantil. Llegar a una escuela, me presentan al director, las maestras son las que me habían convocado, pero el director quería hablar: "¿Ud. no cree, profesora, que lo mejor es que los chicos lean lo mismo que leíamos nosotros de niños?". Entonces yo entraba en conflicto, si decía que no, y que era una barbaridad, como me iban a atender por lo menos en esa escuela, trataba de disuadirlo de que había que cambiar. Las maestras se tomaban la cabeza pensando que eso era a lo que estaban obligadas ellas, y me recibían todavía con gran agrado porque sabían que yo pensaba que eso no podía ser. Bueno acá también atravesamos esa etapa.

-Y PENSANDO EN USTEDES, PROFESORAS, Y SUS LECTURAS PERSONALES, ¿QUÉ ERA LO QUE USTEDES ESTABAN LEYENDO COMO LITERATURA NUEVA EN ESE MOMENTO Y HASTA QUE PUNTO SE PROLONGA?

-Bueno yo en ese tiempo por ejemplo, una autora que me fascinaba y que yo la trasladé a la escuela secundaria fue Nora Langhe, y los chicos se sentían tan compenetrados con la lectura de Nora, incluso en esas obras, no en *Cuadernos de Infancia* que es bastante fácil, sino en otras más complicadas con más simbolismos, con más claves que ellos se empeñaban en descubrir. Te cuento una anécdota, ellos estaban tan concientes de que podían avanzar sin que la escuela les dijera 'no, te toca hasta aquí' y después nada, que una vez en la biblioteca de la escuela, un chico me preguntó qué podía leer que fuera, algo así como rural, no sé si habrá empleado esa palabra, como del campo. Yo conocía bien todos los libros que había, le

recomendé un libro de Silvio Valdés, el uruguayo, con muchas leyendas, con muchos relatos, el chico fue y lo buscó, me lo trajo y me dijo, "profesora, usted se ha equivocado con el libro", "¿por qué?", "porque acá dice cuentos y leyendas para niños, yo no soy ya un niño", con lo cual me dio una gran lección.

-CLARO, CLARO...

-"Búsqüeme otro", no lo quiso leer. Un poco ignorancia del chico pero de todos modos, este ver cómo ellos tomaban conciencia de que habían accedido a un mundo... claro, porque cuando él pensaba, ya no soy un niño, no quería decir no tengo la edad de un niño, sino yo no soy un ser que se tiene que sujetar a ciertos cánones y ciertos comportamientos que él traía como herencia de la escuela primaria.

-CLARO, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA HISTORIA LITERARIA, Y TAMBIÉN DESDE LO METODOLÓGICO, HAY UNA DISCUSIÓN QUE SE VA ARMANDO, QUE USTEDES VAN ARMANDO, CON CIERTO ENCICLOPEDIISMO, QUE ERAN... BUENO, LOS '40, ESA DÉCADA DE LOS MANUALES GORDOS ¿NO?, SON BIEN DE LOS 40 ESOS MANUALES...

-Sí y de antes.

-CLARO, DENTRO DE ESE ENCUADRE, DE ESA POLÉMICA CON UNA HISTORIOGRAFÍA QUE SUPONÍA CIERTO ENCICLOPEDIISMO, CIERTA ESTRATEGIA DE REPETICIÓN-MEMORIA ¿NO?, ¿ESTABA LA IDEA DE DAR SIEMPRE CIERTOS LIBROS, POR EJEMPLO DE LA LITERATURA NACIONAL, CIERTOS CLÁSICOS QUE LA ESCUELA SINTIERA QUE ERA IMPORTANTE QUE ESTUVIERAN AHÍ?

-Sí, algunos sí.

-¿CUÁLES ERAN?

-Y supónete si vos das literatura española no podés dejar de hablar de Lope de Vega, supongamos, pero lo que siempre combatimos fue el enciclopedismo repetitivo, así como me enseñaron a mí. Si uno iba a un examen y te tocaba Lope de Vega tenías que hablar de toda la vida de él, de todos los amores, de todas las obras comprometidas con la vida y cuando llegabas al momento de la obra en sí misma ya no había tiempo ¿verdad?. Esa es una anécdota gruesa, grosera casi, pero nosotros teníamos conciencia de que eso no era lo que había que hacer. Como atravesamos un período político muy especial, la escuela tuvo que transformar algunas exigencias, o mejor dicho algunas corrientes que se estaban elaborando allí con una buena enseñanza, exigencias que los chicos debían cumplir para tener el título. Así que eso nos hizo retroceder un poco nuestras aspiraciones en relación a la literatura.

-POR EJEMPLO EN LA SELECCIÓN DE TEXTOS...

-Bueno, pero tratábamos...

-POR EJEMPLO DEBÍA ESTAR TAL TEXTO...

-Sí, sí. Pero tratábamos de que estuviera tan de paso... digamos, inventamos la trampa de que estuvieran tan de paso esos textos... Claro, y en historia de la literatura española nunca llegamos ni al siglo XIX, me parece, y empieza con el *Cid*.

-SE QUEDARON EN EL SIGLO DE ORO...

-Claro o nos íbamos, si hablábamos del *Cid*, hablábamos del aspecto socializante que tenía la obra, la conectábamos con lecturas contemporáneas para que el chico tuviera una visión más dinámica de la literatura, y no así, encuadrada en cosas muy limitadas ¿no?. Pero costó mucho trabajo eso.

-¿Y POR EJEMPLO TEXTOS COMO, EL *MARTÍN FIERRO*, *FACUNDO*, QUÉ PASABA, ESTABAN?

-No eso sí, todo dependía de cómo se acercaba el material a los chicos. Siempre hubo chicos y seguirá habiendo, que a lo mejor se aburren con esas cosas. Pero está bien que se les alcance, porque va creando un acostumbramiento aún cuando no les guste, un acostumbramiento del todo gratificante para ellos. Pero no nos olvidemos que ellos son muchos a la vez, ellos encierran muchas posibilidades que luego se van a desarrollar con lentitud, ni un niño es totalmente una persona, ni un adolescente es todavía una persona. No sé si existe la persona completa. Creo que gracias a Dios sobrevivimos mejor en la medida en que no olvidamos el niño que fuimos ¿verdad?. De todos modos se van decantando algunas cosas, nosotros procurábamos que entraran por otras vías y que el chico eligiera. Sabíamos que después iba a elegir.

-¿Y EL *DON SEGUNDO SOMBRA*, SE LEÍA?

-Sí, se leía, se leía por que había un... los chicos se sentían... vamos a emplear una palabra muy vulgar pero muy concreta para esto que estamos hablando, se sentían enganchados.

-¿IDENTIFICADOS?

-Sí incluso con las aventuras pseudoamorosas, con el sexo, que aparecía allí por primera vez. Ellos estaban leyendo una cosa así desde el punto de vista de la literatura y con valores literarios ¿no?. Y quizás traían como arrastre la condena para el tema. La condena literaria.

-Y ERA TEXTO CANÓNICO A LA VEZ...

-Sí, relativamente canónico. En Córdoba había una escuela que no entraba ni por broma en eso...

-EL MONSERRAT

-Sí, más bien por eso te cité antes Capdevila, que no deja de tener algunas cosas muy lindas, pero no eran las cosas que se daban en las escuelas, o Lugones que lo transformaron en autor de escuelas primarias, con los poemitas de los pájaros y esas cosas. Pero en realidad los textos venían ya prefijados en los programas y nosotros...

-AL MARGEN DE QUE YA LO VOY ENCONTRANDO EN LOS PROGRAMAS, *DON SEGUNDO SOMBRA* ES UN TEXTO QUE ME HACE PENSAR QUÉ HABRÁ PASADO EN LA RECEPCIÓN, POR ESTO QUE ME DECÍS DE QUE LOS CHICOS SE ENGANCHABAN MÁS ALLÁ DE...

-Se enganchaban porque, por ejemplo, esa frase final "me fui como quien se desangra", los conmovía, porque para ellos era la imagen de la muerte, pero no era hablar de muerte. Entonces ellos -creo que estoy elaborando un pensamiento que va más allá de la propia actividad del chico- estaban aprehendiendo lo que era la muerte a través de una imagen puramente literaria y que tampoco tenían ocasión de verla concretada en la realidad. Entonces se les planteaba un problema bien complejo. Pero a mi me gustaba eso porque los hacía trabajar mucho mentalmente y apreciar valores estéticos que de otro modo no hubieran apreciado. Porque la escuela primaria da como herencia que la estética va de un lado y lo lógico va de otro, es como que nunca se pueden juntar, y eso nosotros, yo por lo menos, lo tuve muy en cuenta. Algo así como hablar de 'tu' en la escuela y de 'che' en la calle. Esa es mi aventura personal también.

-SÍ, ESO HASTA LOS '60, POR AHÍ. PERO VOLVIENDO A LA CUESTIÓN DE LA HISTORIOGRAFÍA, SI EN LO METODOLÓGICO LA CONSECUENCIA ERA DEJAR DE LADO EL MEMORISMO, ¿QUÉ PASABA CON EL TEXTO Y QUÉ PASABA CON ESA OTRA HERENCIA -QUE ESTOY SEGURO QUE ESTABA FUNCIONANDO- QUE ERA LA HERENCIA RETÓRICA DE ENTRAR AL TEXTO A PARTIR DE SU DISPOSITIVO?

-Sí, y por caminos ya atrasados digamos...

-¿QUÉ PASABA CON UN TEXTO EN EL AULA, Y QUÉ HACÍA UN CHICO CON UN TEXTO SI NO LE CITABAN LA BIOGRAFIA DEL AUTOR?

-Bueno, nosotros nunca utilizamos ese sistema de repetir lo que dice un autor sobre el texto, sino recoger datos que se podían sacar de ese texto que no queríamos repetir. Supongamos lo que citaste de Giusti, sacar datos de Lope de Vega, de Calderón de la Barca, que les encantaba, no sé si los adolescentes entendían también el trasfondo un poco filosófico, pero a ellos les encantaba, porque era como trasladarse a otro mundo, como *Sueño de una Noche de Verano* de Shakespeare, cosas por el estilo. Cuentos de hadas que traían como legado y que nunca nadie se había tomado el trabajo de sacárselo de ese trasfondo que ellos tenían ¿no?. Entonces hacíamos una mezcla, pero una mezcla respetuosa digamos sin traicionar a nadie, ni al texto, ni a lo que se podía decir de un texto desde el punto de vista de la crítica, pero le agregábamos todo lo que podíamos nosotros y les hacíamos leer fragmentos o textos completos, si no eran demasiado largos, para que ellos nos lo devolvieran a su modo. Lo que sí hicimos -y creo que es una de las innovaciones, aunque no la declaramos innovación- fue un recurso, agregar textos colaterales, a veces, que se pudieran parecer. Entonces cumplías con el programa oficial y le ensanchabas al chico la posibilidad de haber leído otras cosas que también se trataban de situaciones similares y con valores estéticos.

-LITERATURAS COMPARADAS O ALGO ASÍ...

-Algo así... digamos, *Mío Cid*, no recuerdo... con relatos semihistóricos, épicos, leyendas o cosas por el estilo, para que ellos vieran lo que era el Cid en una batalla, o luchar por un ideal, pero no dicho así, de memoria.

-CLARO, A ESTO... LO LLAMAN EL COMENTARIO DE TEXTO. ¿CÓMO SE PODRÍA CARACTERIZAR EN ESA EXPERIENCIA DE USTEDES?

-Era más bien oral. Era dado que las clases tenían una extensión que ahora resulta insólito, porque eran noventa minutos de clase. Entonces, eso también contribuye a todo lo que te estaba contando, a que se podían distribuir tareas, se podían hacer grupos, cosas que en ese tiempo eran casi una actitud antipedagógica. Que vos juntaras los chicos para que todos trabajaran con un tema no se usaba, cada chico

en su banquito, su lapicera, su cuadernito y ahí acababa todo, y decir la lección de memoria. Incluso la escuela no tenía banco, tenía mesas, que eso para mí no fue novedad porque yo venía de una ciudad o de una provincia donde en 5° y 6° de la primaria se usaban mesas y se juntaban chicos y chicas también. Nuestra Escuela Normal Superior sufrió avatares por haber hecho educación mixta y cosas por el estilo.

-ESTA HERENCIA DE LA ESCUELA NUEVA, DE TODO ESE MOVIMIENTO ¿NO?, QUE ACÁ ARRANCA...

-Para criticarla decían "la deben haber copiado de Rusia, la deben haber copiado de no sé dónde". Y siempre fue el punto, era, el punto neurálgico. Todavía sigue siéndolo.

-ACÁ ESTUVO DE VISITA MARÍA MONTESORI. HABÍA UNA TENDENCIA IMPORTANTE, Y MUY DESDE PRINCIPIO DE SIGLO DE LO QUE ERA LA ESCUELA NUEVA.

-Sí, sí. Estos grandes amigos eran Olga Cosettini, Leticia Cosettini, Gesualdo, Luis Iglesias, toda esa gente que resultaba ser emprendedora y profesionales también.

-Y HABÍA CORRECCIONES PERSONALES, INTERCAMBIOS, POR EJEMPLO CON COSETTINI, SABÍAN QUE ESTABA HACIENDO CADA UNO...

-Sí, sí...

-PORQUE PARA MÍ ESTE ES DE ALGUNA MANERA EL EQUIVALENTE -EN OTRO NIVEL ¿NO?-, DE LA OTRA EXPERIENCIA MÁS CONOCIDA...

-Sí, yo sigo siendo todavía amiga de Leticia, que es la que ha quedado, yo fui muy amiga de Gesualdo iba mucho a Paraná. Leticia Cosettini y Olga a Córdoba fueron muchas veces, Luis Iglesias también. Estábamos unidos todos por algo, por alguna cosa o por otra, estábamos unidos. Frida Mantovani, Mantovani, que a pesar de su apariencia recatada y fija en algunas cosas, cuando uno lo analiza encuentra más de lo que se supone. Lo que nos aparta a veces de ellos es el lenguaje, la forma de decirlo.

-TANTO EN MANTOVANI COMO EN ELLA ¿NO?, Y ELLA TENÍA INCLUSO TEXTOS QUE ERAN ORIENTACIONES SOBRE LA LITERATURA PARA NIÑOS.

-Sí, Frida no tenía mayores experiencias pedagógicas, no tenía título, no tenía nada. Ella era una mujer muy inteligente, muy informada y muy buena escritora de cosas para chicos. Y tenía un poder de comunicación terrible. Así que los chicos... había momentos en que la escuela nuestra parecía una continuidad de una buena escuela primaria. Porque los chicos de golpe... y uno se decía "pero cómo, cómo serían antes estos chicos". No habían sido así. Pero daba la impresión de que si uno hacía lo mismo en una escuela primaria no iba a tener esos resultados.

-SÍ, ESTABA EL RELATO AL REVÉS. EN UN VIDEO QUE HAY DE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE LA SEÑORITA OLGA, DONDE YA ADULTOS QUE PASARON POR LA EXPERIENCIA CUENTAN LO TRAUMÁTICO, LO COMPLEJO QUE FUE PARA ELLOS PASAR A LA SECUNDARIA PORQUE NO TENÍAN NINGUNA DE LAS CONVENCIONES QUE HABITUALMENTE SE APRENDEN PARA AJUSTARSE AL SISTEMA.

-Un alumno nuestro de la Escuela Normal Superior llegó a ser, con el advenimiento de la democracia Ministro de Educación en Córdoba, Jorge Peyrano...

-EN EL '84...

-Ahora, entró a la escuela siendo un muchacho de dieciocho años, desilusionado de las escuelas secundarias en las que había ingresado para hacer algo, y llegó a ser, realmente, una figura muy relevante en la escuela. Cuando ocupa el cargo de ministro nos invita a mí y a mi marido a Córdoba con él. Descubrimos -estábamos en el extranjero- vemos que toda la planificación que él trató de imponer a través del Ministerio de Educación de Córdoba era una reiteración de la Escuela Normal Superior que él había cursado, adecuada, digamos reajustada, para que no hiciera explosión frente a... claro, pero no la podés trasladar igualita, los chicos son diferentes, los maestros son diferentes, el mundo es diferente. Pero Jorge quiso hacer eso. Lo hizo en gran medida. Y muchas de las cosas que ahora aparecen como innovaciones pertenecen a esa planificación e incluso a las ideas del Dr. Taborda, que son un anticipo extraordinario de lo que después empezó a darse. Era como vivir en otro mundo, leer esos libros y suponer que se podía hacer eso a la gente de Córdoba le daba como miedo, le aterraba...

-AHORA, DENTRO DEL PLANTEL DOCENTE, DELIA TRAVADELO ME DIJISTE QUE ERA DE PARANÁ...

-Era de Santa Fe, del litoral, mi marido que también trabajó ahí era del litoral, muchos eran del litoral o de Tucumán, entramos por concurso todos, concurso de oposición, no sé si había que rendir oposición o simplemente antecedentes, no me puedo acordar.

-AHORA, TRAVADELO FIGURA AHÍ, ¿Y OTROS QUIÉNES ERAN?, ¿ESTABAN COMPENETRADOS CON EL PROYECTO?

-Estudió conmigo, sí, yo voy a decir una cosa que va a parecer aventurada, pero bueno, nosotros allí formábamos una totalidad muy coherente, unos mejores que otros, como pasa siempre, no todos éramos iguales tampoco, y quizás no pensábamos igual, pero en la escuela, tal como entre todos la hacíamos funcionar, todos teníamos un comportamiento similar.

Respeto por los chicos, revisión de lo que no sirve de antes, que se va como heredando, tratar de englobar, en todo lo posible, relacionarnos entre todos, por ejemplo, con gente de la plástica, que tanto tuvo que ver con la literatura. Hubo un escultor como Barral, pintores como Farina, como Nicasio. Las figuras relevantes de Córdoba, el Dr. Sobral les dio cabida allí para que ejercitaran sus prácticas artísticas. La música, todo, ciencias naturales, un departamento para hacer mapas, que los tenía encantados a los chicos, y la intervención permanente del chico. Cuidamos el trabajo con el chico, pero no era un trato confanzudo, era de mucho respeto, pero de mucha afectividad. No creo que haya pasado nunca nada grave en ese sentido, no existían las amonestaciones, por supuesto, tampoco las calificaciones eran como en la escuela común.

-IBA A PEGAR EL SALTO AL '60, AL LIBRO DE EUDEBA. QUIERO QUE ME EXPLIQUES EN QUÉ CONDICIONES SE PRODUJO ESE LIBRO, FUE UN PEDIDO DE LA EDITORIAL, CUÁL ERA TU RELACIÓN CON...

-Sí, sí, mi relación con la editorial era con algunos miembros de la editorial, y Delia Echeverry especialmente, me pide ese libro a mí y otro a mi marido que estaría de actualidad ahora...

-EL DE ADOLESCENCIA, CLARO...

-El de la disciplina en la escuela. Ahora si vos lees el de la disciplina y lees el mío, te das cuenta como hemos venido de un mismo mecanismo educativo que existió realmente, que se pudo aplicar, y esas son las consecuencias.

-ÉL VENÍA... ¿DE QUÉ CAMPO?, ¿DE LA PSICOLOGÍA?

-No, de las letras, pero con una predisposición para el trato con los adolescentes muy especial, que lo favoreció para escribir ese libro.

-¿PERO, ENSEÑÓ LITERATURA?

-Sí, en la Universidad también. Pero después dejó lo de la Universidad cuando vino Luis Prieto, y le dijo a Prieto que tomara el cargo de él incluso, porque él quería dedicarse nada más que a la secundaria. Vocaciones. Así como a mí me gusta, no digo más, pero me gusta la universitaria, a él le gustaba la secundaria.

-Y SOBRE ESTE LIBRO, AL LEERLO Y AL RELEERLO, POR UN LADO DIGO, BUENO EUDEBA, DELIA ECHEVERRY, ES DECIR PARECE QUE SE DABAN EN LOS '60 LAS CONDICIONES PARA UN DEBATE...

-Judith Chaneton que era de la parte de filosofía...

-PERO ¿LAS CONDICIONES PARA UN DEBATE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, ERA UN DEBATE DE USTEDES, O HABÍA UN CIERTO NIVEL DE DEBATE ASÍ COMO EN EL 84?

-No había un nivel general, no mayoritario quizá, era menos, era así como si vos dijeras el Di Tella...

-CLARO, PORQUE HAY, DE LA MISMA ÉPOCA, UN LIBRO DE CLARA PASSAFARI, POR EJEMPLO, Y HAY UN LIBRO QUE ES CASI CONTEMPORÁNEO TAMBIÉN, CON OTRAS POSTURAS, CON ALGUNAS COSAS SIMILARES...

-Yo la conocí mucho a Clara Passafari, pero después, y en la literatura más que en otras cosas. No, ese libro es producto, primero de una experiencia, y segundo, de una necesidad de alertar un poco al docente, hacerlo reflexionar sobre lo que es la literatura puesta en manos de los chicos. Vos te habrás fijado que ahí cuando yo hablo de la literatura no formulo demasiadas indicaciones, más bien obligo a que piense.

-SÍ, SÍ, ES MÁS DE REFLEXIÓN, CON MUCHA FUENTE...

-Es que hasta que no tenés realizado ese paso, no te das cuenta cómo puede hacerse de la literatura un instrumento de aprendizaje y de comprensión. Una lectura de vida en los chicos. Pero tenés que tomar conciencia en eso.

-SÍ, ME LLAMÓ LA ATENCIÓN CUANDO YO LO CONOCÍ, DESPUÉS DE HABER...

-Ahora, para mí, el gran hilo conductor eran Henríquez Ureña y Amado Alonso

-ESTE ES ANTERIOR ¿NO?. EN QUÉ SENTIDO...

-Los dos, Amado Alonso y Henríquez Ureña, con los que no tuve ningún trato, simplemente los conocí medio a las disparadas. Mi marido conoció más a Henríquez Ureña, no sé por qué, en Santa Fe. Bueno ellos me sacaron de la posibilidad de ser una simple repetidora de esquemas que se venían dando incluso en mi propia Escuela Normal de Paraná donde yo estudié, que era bastante adelantada. Incluso yo me acuerdo que era el único lugar donde yo me daba el lujo de estudiar las lecciones de literatura en otro texto que no era el oficial impuesto en el curso y me lo respetaban y me lo aceptaban. No me ponían diez, nunca me ponían diez. Pero se encantaban con lo que yo les llevaba de novedoso. Una manera diferente de ver las cosas. Además yo leía los textos. Y ahí no te decían “de acá hasta acá” y bastaba con eso para que...

-CLARO, Y QUE HABÍA EN UREÑA UNA IDEA DE HISTORIA...

-Sí, yo aprendí de él muchas cosas incluso a respetar los antecedentes, porque la tendencia de la gente era de creer que cada vez que dicen algo que parece nuevo lo inventaron ellos y no es así. De él aprendí esa humildad que hay que tener para... Y de Amado Alonso aprendí a manejar la gramática con un sentido casi humanístico y no normativo, duro y frío como se lo manejaba antes. A mí me ayudó mucho haber estudiado cuatro años de latín y cuatro años de griego en mi carrera. Aunque ahora están siempre enojados porque hay que estudiar esas lenguas clásicas, ayudan mucho, te ubican bien, digamos, no hay que tomarlas como un castigo, hay que tomarlas como un aporte, es un sacrificio, pero hay que hacerlo, y yo venía ya siempre transgrediendo la norma. Incluso los escasísimos dos años que enseñé en una secundaria de Paraná, como me vieron que yo era recién recibida y era casi de la edad de las chicas que estaban en el último año, me pusieron ahí, me sentí siempre controlada y vigilada por las autoridades porque yo daba de manera diferente las materias literarias y les hacía leer y los alumnos conversaban de los personajes, de todo. Nadie repetía una lección de memoria y eso era escandaloso. Casi como que se preguntaban “pero, ¿y cómo tiene título esta chica?, ¿qué viene a enseñar así?”. Y de ahí me viene todo, toda esa línea... Tuve un gran maestro en la secundaria, en los estudios superiores, Carlos María Onetti, primo hermano de Juan Carlos Onetti, que nos enseñó de una manera especial todo, y a ver las cosas diferentes a un Batistessa, que nos iba a visitar a la Universidad del Litoral y nosotros asistíamos a las clases y nos daba la impresión... yo lo respeto mucho como hombre que fue de gran conocimiento, pero no transmitía nada, había que escucharlo y después repetir, en cambio Onetti era un hombre que decía tres palabras y vos después podías elaborar, eso lo aprendí ahí y eso es lo que hice en la secundaria.

-EL CONTACTO DIRECTO CON LOS TEXTOS APARECE COMO UN PROBLEMA QUE HISTÓRICAMENTE SE VA REITERANDO. EL DEBATE EMPIEZA CON LITERATURA VERSUS HISTORIA DE LA LITERATURA, EN EL '60 TENEMOS AHÍ EN EL MEDIO AL ESTRUCTURALISMO ¿CUÁL ERA EL DEBATE DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y QUÉ RELACIÓN HABÍA...? LO QUE MÁS ME CUESTA ENTENDER EN TODO LO QUE VENGO RECORRIENDO ES EN QUÉ SENTIDO LA PRESENCIA DE ESE PARADIGMA INCIDIÓ EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, O SI INCIDIÓ, O FUERON COMO DOS MUNDOS SEPARADOS...

-Bueno, yo eso no lo he vivido tan estrictamente. En la secundaria ni soñar, pero a mí en la secundaria, en mi experiencia, me vino la idea de esa diferencia entre enseñar literatura o historia de la literatura. Pero la clave que une o desune esa dos cosas es la lectura directa de los textos, y por interpósita persona, porque cuando estudiamos historia de la literatura, vos podés decir que has leído a Lope de Vega y sos muy mentiroso, porque lo que hacés es repetir lo que Giusti o algún otro te puso como argumento, síntesis del argumento y todo lo demás, pero nunca leíste directamente. Por eso yo sostengo... es mi aspiración enmarcar lo literario dentro de un mundo humanístico, un mundo imprescindible para el conocimiento del hombre, en el sentido de que lo ayuda a ser él mismo. En cambio lo otro es información que se puede adquirir o no y que no te va a dar la categoría que te da hablar de un autor después de haberlo leído o haber intentando la lectura. Eso se ha ido corrigiendo con el tiempo. Yo te puedo contar una anécdota de una vez que presenté este libro en Córdoba. Me acuerdo que era en el Circulo de la Prensa, al poco tiempo de aparecer la publicación. Entonces -como pasa siempre después que das la charla sobre el libro- dialogamos, se le pregunta al público si quiere hacer alguna pregunta, entonces un señor muy serio dice “mire profesora, yo creo que lo que usted ha escrito o ha hecho es elaborar un texto para ir en contra de los programas oficiales”. ¿Sabés lo que le contesté?, fue espontáneo, después me arrepentí: “señor ¿usted cree que es así?,

lo felicito, me interpretó". Claro, porque enseguida te oponen esto a lo que es lo normativo común. Pero yo creo que ya a partir del '60 empezó a abrirse una corriente de dar a los... qué sé yo... los chicos podían estar leyendo Giusti y aprendiendo de memoria las lecciones de Giusti porque era lo que tenían que dar a la maestra, pero debajo del brazo te llevaban un Cortázar, un Juan Rulfo, te llevaban un montón de lecturas no precisamente programadas para la materia escolar. Y eso creo que fue un gran adelanto, que los chicos se animaran... en primer lugar que los maestros se animaran a recomendar libros y que los chicos los compraran y los leyeran. Creo que esa fue una apertura no oficial que hizo que estos programas normativos empezaran a hacer agua, decayeran...

-¿EL BOOM EN LA ESCUELA?, ¿ALGO ASÍ?

-Claro exactamente, sobre todo Cortázar. Me da la impresión de que la aparición de Cortázar inició ese quiebre tan dogmático, tan...

-PORQUE, DE HECHO, EN LOS LIBROS DE TEXTOS APARECE MUY RÁPIDO, MUY RÁPIDO.

-Y bueno, pero aparece después de que los chicos los usaron extraescolarmente.

-¿LECTURAS DE ADOLESCENTES, LECTURAS DE PROFESORES, O MÁS DE ADOLESCENTES QUE DE PROFESORES?

-Recomendaciones de profesores o libertad de los profesores para que las usaran como lecturas y ejemplificaran por ejemplo, algunos conceptos con esas lecturas. Como vuelvo a decirte todo depende del mediatizador porque si el que mediatiza se pone en duro y académico ahí las víctimas son los alumnos, y por supuesto la literatura ¿no?. Pero la víctima activa es el alumno y le dejan pasar períodos de su vida sin conocer cosas que más adelante las van a conocer, pero a través de otras experiencias. Yo recuerdo siempre que, enseñando Rubén Darío en la Facultad, una chica se levantó y me dice "profesora pensar que yo leí Rubén Darío porque en la escuela secundaria nos dejaban leer cualquier poesía y yo elegí unas de Rubén Darío. Claro, ahora las veo diferentes pero yo leí Rubén Darío" ¡ya como una conquista de su enseñanza de la literatura en el secundario!. Ahora hay más conquistas porque los profesores están dispuestos a ceder terreno.

-LO EMPEZARON A HACER EN EL '60, SE PODRÍA DECIR...

-Y, algunos sí, pero casos particulares. Lo que pasa, Gustavo, es que esta escuela -de la que vos me has preguntado tantas cosas- nunca más se reeditó, aunque todavía existe y lleva el nombre. Como proyecto de educación, después del '49 o '50, nunca más. Mis hijos han ido pero era otra cosa.

-AHORA, UNO PODRÍA PENSAR EN LOS '60 -QUIZÁS HACIENDO UNA IDEALIZACIÓN DE LOS '60-: TODA LA CIRCULACIÓN DE LITERATURA, QUE DE ALGUNA MANERA INVADIÓ A LA ESCUELA. ESTE CORTÁZAR QUE POR SUS PROPIOS MEDIOS ENTRA A LA ESCUELA.

-Pero entra como una lectura oxigenadora para los chicos...

-CLARO, UNO PODRÍA HABER PENSADO EN UNA REEDICIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS '40, DE LOS '20. UNO HUBIERA PENSADO QUE SE DABAN OTRA VEZ LAS CONDICIONES.

-Nuestro magisterio de cualquier categoría -desde jardín de infantes, primaria, secundaria, terciaria, hasta universitaria- tiene mucha tendencia a olvidar lo que se hizo antes y a recibir como nuevo lo que de pronto siempre... a veces por moda, por ejemplo, el estructuralismo, para mí, ha sido más un padecimiento que un conocimiento lo que ha provocado en los estudiantes secundarios, no lo entendían, pero les daban una fórmula y las aplicaban así, medio automáticamente, ¿no lo crees?

-SÍ, SÍ, Y ESO TRAJO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA...

-Trajo mucho desconcierto...

-SÍ, HASTA QUE SE REACTIVÓ. DESPUÉS DEL '84 EMPEZÓ A PENSARSE DE OTRA MANERA...

-Claro, incluso, muchas corrientes de análisis que también llegan al aula universitaria y que vos te das cuenta que están haciendo un análisis muy retórico, y que la obra se escapa, la obra no está más, la obra literaria. Bueno, también ha pasado eso. Se está en otra tesitura, por no decir onda como dicen los chicos.

-LA ONDA... PORQUE HABÍA COMO UNA ESPECIE DE RESCATE EN LOS AÑOS '60. ESOS TEXTOS, POR EJEMPLO, QUE HABRÁS VISTO AUNQUE NO ESTUVIERAS EN EL SECUNDARIO, DE VEIRAVÉ, ALGUNO DE YACUBSOHN, QUE TRAÍAN ESO DE ESQUEMA, QUE HACÍAN YA UN ANÁLISIS DE LA OBRA -ERAN NORMALES, DABAN ALGUNAS DE LAS CONSIDERACIONES BIOGRÁFICAS-, PERO TENÍAN UNA PARTE QUE ERA DIRECTAMENTE ANÁLISIS DE LA OBRA.

-Que es lo que yo critico a veces, no a veces, siempre. En una edición de Editorial Argentina, donde aparece este material perfectamente diagramado, todo lo que tenés que hacer. Es como que no es libre. Como que es único, que no puede haber otro, que ya está formulado. Bueno, yo tuve problemas con una directora de colección porque nunca quise escribir un libro de esos y ella se enojaba conmigo.

ENTREVISTA N° 2

M / 70-80 PU I / s,t,u / no-G LIR-LD

-CUÁL ES SU REFLEXIÓN ACTUAL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, QUÉ PROBLEMAS, Y SOBRE TODO, USTED QUE SIGUE DANDO CLASE, QUÉ PROBLEMAS SE PLANTEAN HOY EN RELACION CON LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.

-Bueno, yo particularmente, digamos, no tengo demasiados problemas, pero hay un problema general, la falta de inclinación que se registra en los jóvenes por la lectura, que los chicos que yo tengo en dos divisiones lean ... y no se resistan a cumplir. De cualquier manera siempre es cumplir con una obligación, esto ha cambiado por que por ejemplo, yo tengo testimonio personal, a veces directo y a veces indirecto de gente que cursó conmigo hace 10, 15 años, y que dice "yo sigo leyendo", evidentemente la lectura se convirtió en un hábito, cosa que hoy no estoy seguro de que ocurra así. Después claro, una limitación a la enseñanza es la falta de contexto en que se mueven los chicos; no leen el diario, no ven cine, o ven el cine peor, así que... y desde ya tampoco se puede contar con otros textos para hacer referencias y comparaciones; la clase se achica mucho, porque yo, por ejemplo, al comienzo, cuando explicaba un texto, daba por sentado que los chicos habían leído tales textos y podía establecer, o que establecieran comparaciones Después me apoyé mucho, en la década del '60 más o menos, en el cine, los chicos iban mucho al cine. A veces cuando no tenía apoyos de otros textos, me valía del cine; pero ahora me doy cuenta de que ni siquiera me puedo apoyar en el cine, y que tampoco me puedo apoyar, le llamaría a grosso modo, en la realidad, por que ellos al no leer el diario, al no interesarse a veces... yo recuerdo, le doy un ejemplo, era en la época de la ley de obediencia debida, y en un curso yo estaba enseñando la *Antígona* de Anouille, y me venía muy bien una reflexión de Creón de que el gobernante hace lo que puede, para comparar con lo que estaba pasando, era un ejemplo bastante válido. Un presidente que, seguramente contra su voluntad, mandaba una ley al congreso y reflexiones que, creo, hace en la obra. Bueno la comparación quedó en el aire porque nadie se había enterado, eso que medio país hablaba de eso, sobre esto ¿no?. Entonces esto es una dificultad grande, creo que se empobrece, sobre todo digamos, con el enfoque que yo le doy a la enseñanza de la literatura, que es que tomen conciencia sobre ciertas problemáticas, e incluso tratar de referirlas sobre sus propias problemáticas. Las problemáticas de ellos se han achicado tanto en algún aspecto -en otros se han ampliado- que a veces les falta un punto de referencia que para mí siempre era muy importante tener.

-SÍ, AHORA, QUERRÍA DECIR QUE CUALQUIER TIEMPO PASADO FUE MEJOR, DIGO..

-No, no, los chicos tienen otros defect... otras carencias por que en otras cosas, este... pero es cierto que, por ejemplo, los chicos actualmente, pese a todas las falencias que se detectan, escriben mejor o por lo menos no se resisten a escribir como en los años anteriores. Yo por ejemplo, cuando veo un trabajo de redacción, no hay resistencia, y es más, los chicos hacen cosas que antes no podían, nunca; composiciones de 2, 3 hojas, como si eso para ellos fuera una vía de expresión que les permite a veces decir cosas que habitualmente no dicen. Eso, por ejemplo, me parece una cosa favorable.

-ESE ANTES, ES EN LOS '60, '70...

-Y antes también. Antes se hacía una composición, yo recuerdo... porque generalmente, por ejemplo, en el Ministerio, donde yo me inicié, el tema del escrito, del examen, era una redacción, y yo me acuerdo lo que les costaba escribir 10 líneas, era una especie de esfuerzo enorme, y yo me acuerdo. Y me doy cuenta que ahora no, que a pesar de las grandes fallas que tienen ellos no se resisten digamos, esa es una apreciación mía.

-NO, CLARO, ES MUY INTERESANTE POR QUE A LA VEZ ESTARIA REÑIDO CON CIERTO SENTIDO COMUN, A VECES, DE LOS PROFESORES QUE DICEN, BUENO EN LA EPOCA AUDIOVISUAL LOS CHICOS HAN PERDIDO RELACIÓN CON EL CÓDIGO ESCRITO, SIN EMBARGO ESTO MOSTRARIA QUE HAY ALGO DEL ORDEN DE LA EXPRESIÓN O...

-Yo diría que, por ejemplo, a mí antes me resultaba penoso corregir redacciones, y ahora me entretiene, es decir ahora... siempre he tenido por allí chicos que escribían muy bien, pero me doy cuenta que ahora, salvo una muy reducida cantidad dentro de cada división que hace cosas que no se puedan leer. No sé, a veces depende de cosas aleatorias, yo tengo este año un 4° que tuvo en 3° un profesor que hizo mucha redacción, y eso se nota enseguida, porque los chicos escriben no solamente cuando hacen trabajos de investigación, sino que cuando tienen que hacer una prueba escrita, y tienen que explicar un tema, lo hacen con bastante claridad, lo cual ya es más difícil, porque la lengua que peor manejan es la lengua explicativa, la lengua conceptual, la creación, a veces mal que mal...

-AHORA, EN SUS PROPUESTAS, DIGAMOS, EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA, HA HABIDO ALGÚN CAMBIO DE TIPO METODOLÓGICO, OTRA MANERA DE PROPONER LA CUESTIÓN DE ESCRIBIR, DIGO POR SI LA VARIACIÓN PUDIERA ESTAR...

-Yo creo que hace varios años, generalmente lo hago a partir de los textos que leo, presentándoles variantes, cambios de puntos de vista, nuevos desenlaces, diálogos posteriores al momento en que termina la obra, generalmente tratando de variar el discurso narrativo, descriptivo, ideológico..

-PENSANDO EN CIERTA IDEA DE LA VIEJA COMPOSICIÓN QUE POR AHÍ PONÍA EN JUEGO UN TEMA; Y A VECES EL TEMA ERA MAS PARALIZANTE QUE DESENCADENANTE.

-Claro, en este caso generalmente... supóngase, nosotros leemos la *Orestíada* este año en 4°, entonces yo les propuse a las chicas -es un grupo mixto- un monólogo interior de Clitemnestra en el palacio esperando la llegada de Agamenón y otro a los chicos de Agamenón atravesando las calles de Argos camino del palacio, y el resultado fue, yo no le digo deslumbrante pero fue muy aceptable. Algunos casos eran trabajos lindos para leer así que, claro, conocían más la temática, contaban con un gran grado de información sobre los personajes, etcétera, entonces podían moverse y bien. Yo también hago trabajos, no digamos de investigación -aunque ahora la palabra se usa para todo-, pero por ejemplo, trabajos de literatura que exijan que ellas usen el nivel informativo conceptual. Por ejemplo, supóngase, ahora eligieron el análisis de un poema barroco, después van a hacer un trabajo sobre *El reñidero*

-¿CÓMO COMENTARIO DE TEXTO?

-Claro, por ejemplo uno es, supóngase, *El reñidero*. Dividí el curso en 14 comisiones y cada comisión tiene un personaje y su relación con otro, con obligación de transcripciones textuales. Digamos que así eso me permite también ayudarles a relacionar y dirigirles la cuestión formal, de las citas y todo eso. Pero yo siempre les digo, "yo no puedo ilusionarlos con que ustedes van a presentar una cosa original sobre este tema, pero sí me interesa esto como trabajo de lengua, como trabajo en el que ustedes son capaces de explicar claramente qué es lo que quieren decir con respecto al tema que se les propone, en el sentido de elegir trabajos, extremos".

-AHORA LE IBA A PREGUNTAR CÓMO FUE EL COMIENZO, LA TRAYECTORIA SUYA. POR UN LADO LA FORMACIÓN Y POR OTRO LA TRAYECTORIA EN SECUNDARIO Y EN LA UNIVERSIDAD.

-Yo estudié, me recibí en Humanidades en el año '50, después estuve cinco años en el interior, en Carlos Casares, obviamente, por cuestiones políticas, acá no tenía manera de conseguir una hora cátedra; y había un colegio en Carlos Casares que era muy excepcional porque tenía todos profesores con título, un colegio que tuvo un director que después fue especialista, colaborador de la U.N. en educación, en distintos países de América, un tipo muy excepcional. Le había puesto una impronta al colegio muy particular, así que fue una buena iniciación.

-¿AÚN EN ESA ÉPOCA, DIGAMOS?

-Sí. Ahí luchó con el vicegobernador peronista, para imponer mi nombramiento, porque querían nombrar a una persona sin título y él impuso mi nombramiento, lo cual no era fácil. Y yo aprendí mucho, porque además me enfrenté con los cinco cursos al mismo tiempo, sin biblioteca, sin nada, tuve que enseñar gramática y yo en la Facultad había aprendido solamente filología, lo que sabía de gramática lo sabía por las lenguas clásicas.

-TODAVÍA NO GRAMÁTICA ESTRUCTURAL...

-No. Pero yo me acuerdo que me manejaba con Alonso. Tuve que adoptar los programas que eran muy rígidos, lo mismo que los de Literatura, había Literatura Española en 4° y Americana y Argentina en 5°, pero con una extensión de autores... eran 50 autores porque se leían fragmentos, y su usted quería cambiar una lectura tenía que pedir autorización a la rectoría. Eran muy rígidos.

-¿HABÍA UN LIBRO DE TEXTO?

-Yo no, yo les hacía apuntes sobre textos, un poquito más elevados y entonces los pasaba a multicopia y les daba cada tres o cuatro alumnos una copia. Y después, en algunos casos, en algunos pocos, leíamos el texto completo. Y en otros leíamos unos fragmentos, porque había que tratar de terminar el programa y era... por ejemplo, la Española, era desde el Cid hasta Menéndez Pelayo, eran 6, 7 autores por bolilla, era una cosa increíble.

-¿Y HABÍA UN CONTROL RESPECTO A ESE CUMPLIMIENTO?

-Sí, pero estaba ya muy... más que un control... no lo sentías como control porque estaba ya muy establecido el sistema, además a partir del '53 se unificaron los programas de todo el país, tanto en las Universidades como en los colegios de las Universidades, así que... mi experiencia en realidad... Le voy a decir tal vez una cosa curiosa, yo enseñaba mejor literatura en los 3 años de lengua que en el curso de Literatura, porque ahí me abrumaba la cantidad. En cambio en lengua yo tenía la obligación de dar un libro por trimestre, pero podía llevar mi propio material, no sujeto a selección, para comentar en clase. Por ejemplo, le digo, Goloboff, actual profesor de la facultad, se inició conmigo, fue mi alumno en Carlos Casares, y él empezó a leer Borges conmigo, por eso alguna vez cuando publicó un apartado en una revista, me lo mandó y me puso: "Siembra poemas conjeturales y recojerás tempestades". Y después tengo varios ex-alumnos que han hecho buena carrera en la Universidad, Oscar Terán fue alumno mío, que es sociólogo en historia, varios... era muy bueno el colegio, tenía teatro y yo dirigía, era lindo...

-LUEGO, ENTONCES, DE CASARES PASA A...

-De Casares vine acá, y concursé en el Liceo Naval y entré. Estuve diez años ahí, ese mismo año entré en el Colegio Nacional como interino, donde todavía estoy. Hace 41 años que empecé en el Nacional, y ahí también, la Universidad, como no quería renunciar a su visión más universal de la literatura, había mantenido los dos cursos obligatorios, y había hecho otro curso de literatura, aparte, de universal en 4º, y otro, aparte, de contemporánea en 5º. Así que había cuatro cursos de Literatura para unir lo que era la tradición del colegio con la exigencia que planteaba el cambio. Después, ahí, la modificación sustancial. El programa estaba ordenado, cuando se hizo la reforma, cuando se redujeron a uno por división, un programa histórico. Nosotros observábamos que si al alumno se lo mantenía permanentemente, a los que le tocaban las épocas más... las antiguas, en esa literatura era difícil ganarlos para la literatura. Entonces a mí, en el '66 -era algo que nosotros habíamos probado con el Dr. Gamarro en el Liceo Naval, en los cursos de lengua lo habíamos probado-, se nos ocurrió hacer un programa por unidades temáticas donde alternábamos textos más viejos con textos contemporáneos a través de una problemática común. Entonces éso le daba más elasticidad y permitía que el alumno, ya en 4º, leyera por ejemplo, la *Orestíada* pero leyera *Viaje de un largo día hacia la noche* de O'Neill.

-¿ÉSO DENTRO DE LAS CONTEMPORÁNEA?, ¿DENTRO DE CUÁL MITOLOGÍA?

-Primero fue una experiencia que hice yo en un curso, la siguió Gamarro en el 5º y la Sra. Vucetich en el 6º, y después se aplicó a todo el colegio y de alguna manera sigue en vigencia.

-ALGO COMO LITERATURAS COMPARADAS EN ALGÚN SENTIDO ¿NO?

-A veces, digamos, las comparaciones son más puntuales, sobre todo cuando trata de la renovación de un mito, pero todas las ----- son temáticas.

-MÁS GLOBALES.

-Claro, por ejemplo la actitud de la literatura frente a la conducta del hombre, o por ejemplo, frente al más allá, digamos, donde dábamos en 4º -antes, no ahora-, *La Divina comedia* pero dábamos *A Puerta Cerrada* de Sartre. Y eso además, permitió mayor flexibilidad en la elección de textos, porque manteniendo la estructura de unidades temáticas se fueron cambiando textos, incluso, a veces, por cuestiones ajenas a los colegios, como son que tal texto desaparece del mercado. Por ejemplo, ahora se consigue la *Electra* de O'Neill, pero hubo un momento en que no se conseguía, y no había manera de reponer ----- . Eso, a mí por ejemplo, me daba bastante resultado y me permite, además, no diría que los alumnos tomen conciencia de ciertos problemas, pero que se planteen ciertas cuestiones. Supóngase cuando dábamos "Bola de sebo", el problema de la hipocresía moral y todo esto que para los chicos del '60, '70 podría ser un tema llamativo, yo me daba cuenta que funcionaba mucho y no ofrecía resistencia.

-ESTABA, DE ALGUNA MANERA, ESTE ENFOQUE PROBANDO SU EFICACIA, VAMOS A DECIR, EN EL HECHO DE LA RECEPCIÓN DE LOS CHICOS. ESTA COSA TEMÁTICA REALMENTE LES INTERESABA, SE COMPROBÓ, DIGAMOS.

-Sí. Porque yo le digo, los alumnos de hace, más o menos.... ese enfoque se dio por primera vez en el año '67, la división 4°, después al año siguiente en 5°, al año siguiente en 6°, después se fueron pegando otras divisiones hasta que pasó a todo, y realmente los alumnos de esa década, de lo que quedaba del '60 y del '70, son los alumnos con los cuales uno se encuentra ahora permanentemente, y son los mismos que yo incluso tuve en el Liceo Naval, que también me encuentro con ellos cuando cumplen sus 25 años de egresados, y yo veo que son lectores y que han seguido leyendo, y que recuerdan lo que se leía y lo que hacíamos. Hoy, ya le digo, me parece más obligada. Yo no estoy convencido, los chicos leen, finalmente leen, pero nunca sé separar hasta dónde leen, porque primero, yo tengo tradición de ser muy exigente y entonces me leen, porque me leen, y hasta dónde eso se va a convertir en un hábito, que en última instancia era lo que más me interesaba, es decir que el alumno haga de la lectura un hábito para siempre, sobre todo porque uno piensa que la lectura es una cosa que nos auxilia tanto a nosotros en muchos momentos como parte incluso de nuestra manera de vivir.

-AHORA, SI UNO TUVIERA QUE RECONSTRUIR, LO QUE SERÍA, VAMOS A LLAMARLE LA CLASE IDEAL, O CÓMO ERA SI UNO DE PRONTO ESPIABA UNA CLASE DE ALGÚN MOMENTO HISTÓRICO ¿NO?, ¿QUÉ PASA DENTRO DE UNA CLASE, QUÉ PASABA?. EL PROFESOR ENTRABA, DIGAMOS, ¿QUÉ SE HACÍA CON LA LITERATURA, CON LOS TEXTOS?, ¿LOS ALUMNOS INTERVENÍAN, ESCRIBÍAN, SE DEBATÍA, EL PROFESOR EXPONÍA?, ¿QUÉ COSAS HACÍA UD. DENTRO DE UNA CLASE, O QUÉ MÚLTIPLES COSAS, DIGAMOS?.

-Según, los textos líricos por ejemplo, en general los leemos en clase, los leemos explicándolos entre todos, es una explicación como guiada, pero además, porque me interesa mucho ahí que reflexionen sobre cómo está usada la lengua.

-CON ALGUNAS REFERENCIA RETÓRICAS, SEÑALADAS.

-No muchas. Antes el colegio era muy cargado en eso.

-¿CON EL TEMA DE LA RETÓRICA?

-Ahora no. Es menos, yo soy de los más tradicionales en eso, estoy haciendo un vocabulario técnico en el colegio, pero... Yo en 4° explico barroco, entonces naturalmente, ellos con tres o cuatro poemas barrocos que leen, enseguida se dan cuenta de que hay ciertas construcciones que aparecen siempre, y ahora, cuando me entregaron los trabajos sobre el período barroco, me di cuenta de que las habían asimilado y que las vieron en otros textos. El texto ya de cierta extensión ellos lo leen en sus casas y se explica en clase, se explica entre todos. A mí, una de las cosas que más me cuesta hacer es interrogar individualmente a un alumno.

-EN LA CLASE... ¿Y POR QUÉ LE CUESTA?

-No me gusta. Además, como soy un poco ansioso, cuando me manejo con toda la clase siempre encuentro más respuesta. Después claro, fíjese, a raíz de esto yo antes llamaba a cualquier alumno, yo generalmente ahora designo en la clase anterior "usted va a exponer el acto 1° del *Cid* de Corneille mañana", el chico finalmente lo prepara bien, pero naturalmente él expone, pero yo voy preguntando a los demás, pero el que explica ya lo trae preparado, porque, además, eso me permite hacer una cosa que no se hace, o se hace muy poco, y es que hablen. Ellos hablan cada vez menos, se valen de pocas palabras, de sobreentendidos, entonces esto les permite hablar y además organizar la exposición correctamente, yo les permito que se hagan una guía, y además, tanto en los escritos como en los orales, los textos literarios están a la vista.

-¿Y EXPONEN DESDE SUS BANCOS?

-Sí, porque ir al frente... ya primero los chicos tienen los papeles, no, no, en cambio ahí en el banco tienen todo y es mejor. A veces algunos chicos que en algunas aulas se sientan muy atrás, los hago sentar adelante por una cuestión de... a veces la voz de atrás a adelante llega mal, entonces por una cuestión así los hago sentar adelante, o les doy mi escritorio para que se sienten ahí y entonces ahí expongan ¿no?. Ahora, a veces, en aspectos informativos hago explicaciones yo. Por ejemplo, supóngase, yo barroco lo expliqué a posteriori de los poemas que habían leído, entonces yo me apoyaba en lo que ya habían leído para explicar algunas cosas. Les hice hacer una reflexión conceptual sobre 'el tiempo pasa inexorablemente' y en general hicieron buen aprovechamiento de las lecturas, y no mezclaron las cosas, en general tomaron el concepto que querían ellos expresar y aprovecharon bien la lectura que habían hecho. Pero que un chico de 4° año hoy pueda escribir dos páginas sobre 'el tiempo pasa' está bastante bien. Porque además no es un texto narrativo donde la acción lo lleva a llenar más fácilmente el espacio, sino que es de reflexión y es más difícil ¿no?. Y después el texto también, a veces, si tengo un cuento, un cuento corto, un cuento que yo considero

que se le saca más provecho leyéndolo en clase... por ejemplo, este año tuve una sorpresa en 5°, estaba en *Sur* de Borges entonces me di cuenta que si lo hacía leer para exponer, lo que se iba a exponer era muy pobre con respecto a lo que se podía sacar del texto si se lo leía en clase y se lo iba armando entre todos, entonces lo leímos en clase, eso también depende ¿verdad?. Pero claro, como no va a ocurrir nunca, no podría nunca leer *Farenheit 451* en clase, es imposible. Es un texto que infaliblemente tiene mucha respuesta, muchísima.

-DESDE QUE SALIÓ HASTA HOY.

-Porque se ha mantenido

-MUY LEÍDO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

-Se ha mantenido. Los primeros que los leímos fuimos nosotros, se mantuvo ahí. Estaba en el programa original mío en el '67 y se mantuvo. Y yo siempre suelo hacer una encuesta a fin de año, sobre los textos que más les interesaron----- sorpresas. Por ejemplo *El Quijote* es mucho menos resistido ahora que hace años.

-¿CUÁNTO LEEN DEL *QUIJOTE*?

-Hay a veces fenómenos que no me los sé explicar...

-SÍ, SÍ, PORQUE SE CONTRADICEN CON OTRAS COSAS...

-Claro, con otras cosas.

-¿Y CUÁNTO LEEN DEL *QUIJOTE*?

-Y, leemos los diez primeros capítulos, después el capítulo 31 de la carta. Después ellos leen todos los capítulos de Sancho Gobernador de la Ínsula pero leemos los tres últimos. Digamos es una visión más o menos de todo el texto. Algunos profesores se lo hacen leer completo, pero es una labor del primer día de clases para tomar en el mes de octubre, y ellos ya se tienen que ir graduando su tiempo, yo nunca lo he probado a eso.

-HAY UN TEXTO SOBRE EL CUAL PREGUNTO EN PARTICULAR QUE ES *DON SEGUNDO SOMBRA* DE GUIRALDES, DENTRO DE, BUENO, CIERTO CANON ARGENTINO ¿NO?

-Mire, lo leen en 2°. Lo que le digo es que los chicos lo recuerdan. Yo puedo explicar una cosa teórica en 3°, de cualquier índole y yo sé que es fatal que los chicos me van a responder con algunos de los ejemplos de Don Segundo Sombra.

-¿PASA ALGO EN ESPECIAL CON ESE TEXTO... O POR QUE LADO...?

-No sé, porque yo no doy 2°, pero tengo un 3°. Yo por ejemplo, explico motivo, digo por ejemplo, la concesión de dones, todos los chicos se acuerdan del cuento de "El herrero Miseria" ese día. Es una lectura que evidentemente, yo no sé si a ellos les gusta, nunca se los he preguntado, pero que ellos registran muy bien sí, es de las lecturas que mejor registran.

-SÍ, POR AHÍ ALGUIEN DICE, HAY UN PERSONAJE ADOLESCENTE, QUIZA ESO PUEDE SER...

-Claro, por ejemplo, hay una lectura que funciona mucho, a mí el libro no me gusta, pero a ellos les encanta, en 3°... es uno que ahora salió con otro título. Algo del sembrador del trigo de... algo del centeno. Ese antes Gamero lo daba en 6° y también gustaba muchísimo.

-SÍ, VIEJOS ALUMNOS DEL NACIONAL QUE SON AMIGOS LO RECUERDAN DE QUE LO HAN LEÍDO EN LA SECUNDARIA. SÍ, SI HAY GENTE DE MI GENERACIÓN, DIGAMOS, QUE FUERON ALUMNOS DEL COLEGIO. AHORA YO QUERÍA VER SI HABÍA, DESPUÉS POR AHÍ VEMOS ALGUNOS OTROS TEXTOS, PORQUE ES INTERESANTE VER UN POCO CÓMO SE VA ARMANDO ESE CANON ¿NO?, DE LO QUE SE LEE EN LA ESCUELA Y QUÉ TEXTOS TIENEN ASÍ, GRAN PRESENCIA. PERO LE QUERÍA HACER OTRA PREGUNTA PARA QUE NO ME QUEDA AFUERA; RESPECTO DE CIERTAS RELACIONES Y ADEMÁS PENSANDO EN USTED, QUE A LA VEZ ERA PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD. USTED ENTRÓ EN LA UNIVERSIDAD... EN EL '56 HABRÁ ENTRADO.

-Sí, yo fui ayudante, jefe de trabajos prácticos. Después estuve en introducción.

-NO, PENSANDO EN , DIGAMOS POR LLAMARLO DE ALGUNA MANERA, CIERTOS PARADIGMAS TEÓRICOS, UNO PODRÍA HACER UN RECORRIDO DESDE LA RETÓRICA, LA HISTORIOGRAFÍA, LA ESTILÍSTICA, LUEGO EL ESTRUCTURALISMO... QUERÍA SABER SI ESOS PARADIGMAS TEÓRICOS QUE IBAN TENIENDO INTERÉS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DENTRO DE LA UNIVERSIDAD, INCIDÍAN DE ALGUNA MANERA EN EL TRABAJO CON LA LITERATURA EN LA ESCUELA.

-Sí, yo creo que sí. Yo creo que en un curso que hice con usted yo lo dije a eso, digamos, la gramática por supuesto.

-CLARO, AHÍ ES MAS CLARO ¿NO?

-Ahí, ya claro. Porque se adaptó y el... pero sobre todo en literatura, el ver el texto como punto de interrelaciones, y acostumbrar a los alumnos a ver esto que está acá, con esto que está acá, eso se convirtió un poco en un modo de aprovechamiento en la enseñanza de la literatura.

-Y UNO PODRÍA PREGUNTARSE ¿Y ESO DE DONDE VIENE, DE QUE APARATO TEÓRICO O...?

-Yo creo que es una cuestión, mire... porque si bien algunos aprovecharon incluso para redacción el texto de Barthes sobre el análisis estructural del relato, por ejemplo catalizar esquemas existenciales, etcétera; yo creo que lo demás fue una aplicación que de hecho surgió de la insistencia en la lengua como estructura y como sistema, donde lo aplicó a la literatura, pero no porque hubiera detrás una sólida formación teórica al respecto, creo que fue más bien un traslado, que cada uno hizo su modo de lo que había visto, de lo que era la cuestión en gramática.

-¿EN EL ESTRUCTURALISMO POR EJEMPLO?

-Claro, en la estilística.....

-PORQUE EL CASO, POR EJEMPLO, DEL TEXTO DE CASTAGNINO QUE TIENE UN LUGAR IMPORTANTE DEL ANÁLISIS LITERARIO, YO PENSABA SI NO MARCABA DE ALGUNA MANERA UNA TENDENCIA...

-Sí, pero de Castagnino lo que más se vio es lo que podríamos llamar, que de alguna manera es... un poco lo que se hace con los análisis, es el análisis contenidista de la obra, digamos,----- acostumbrados a leer, digamos en un texto narrativo, la incidencia del espacio, del tiempo. Todo eso se ha aprovechado mucho.

-MENCIONA TEMA, MOTIVO...

-Claro, pero eso depende, porque depende de la afición teórica de cada profesor ¿no?. Algunos no, otros...

-QUIZÁ NO SE DETENGAN EN EL DETALLE TEÓRICO...

-Claro hay ciertos, este... Hay otras cosas que es muy raro que deje de explicar, por ejemplo el concepto y el motivo, es muy raro que yo no lo explique, porque me resulta muy útil. Resulta que a cada momento en los textos voy encontrando...

-Y DE ALGUNA MANERA FACILITADOR PARA LA LECTURA, O LE VA A SERVIR AL CHICO CONOCER ESO O...

-O por ejemplo otro... la posición del narrador, sin entrar en disquisiciones... así tan finas que se hacen ahora, hasta donde yo me pierdo... Pero no hay un andamiaje en el colegio, no hay, antes lo teníamos. Tenemos en los programas expuestos los presupuestos teóricos, pero no para que se expliquen como presupuestos teóricos, sino que en el análisis de los textos se los tenga en cuenta, como guía. Pero es muy raro que por ejemplo, a un chico se lo interrogue sobre ese aspecto.

-LA CUESTIÓN TEÓRICA...

-Claro, sobre la historia literaria yo soy de los que también, se preocupan de que las épocas que a mí me corresponden estén más o menos aclaradas, pero no es común a todos los profesores. Claro, porque las unidades temáticas en 4º y 5º, sobre todo, ahora no porque 5º se desdibujó, porque tiene dos cursos separados, pero antes, cuando estaba 4º 5º y 6º, las unidades temáticas también tenían un hilo conductor histórico, entonces tenían, digamos, antigüedad, edad media y renacimiento en 4º, barroco en 5º y contemporánea en 6º. Entonces dentro de las unidades temáticas obligatoriamente tenía que haber textos que respondieran a las épocas de tal manera que la ordenación fuera cronológico-temática. Ni exclusivamente cronológica, que nosotros considerábamos que no nos servía, ni absolutamente temática, si no conservando... Yo por ejemplo, mañana voy a empezar con el *Cid* de Corneille, con clasicismo francés, después daré un texto romántico, pero eso enganchado en la unidad temática.

-CLARO, TRATANDO UN POCO DE HACER CONVIVIR LOS DOS CRITERIOS.

-Tampoco a veces podemos guardar en lo histórico, en el orden de la clase, por que a veces por la cuestión del manejo de los libros por los chicos, por la cantidad de libros, tenemos que empezar, los profesores nos ponemos de acuerdo para empezar por distintas unidades, porque claro no se pueden tener ciento y pico de textos para los....

-CLARO, PARA LA BIBLIOTECA...

-Hay que tener en cuenta muchas cosas, siempre lo ideal y lo que se puede...

-AHORA LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LA GRAMÁTICA ESTRUCTURAL, ESE CAMBIO CIENTÍFICO, POR DECIRLO DE ALGUNA MANERA, QUE SE DA EN LOS '60, ¿INSIDIÓ AUNQUE SEA INDIRECTAMENTE, EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, HIZO REPENSAR ALGÚN ASPECTO DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA?

-No, porque ya le digo, en lo que más incidió fue, digamos, en la consideración del texto como un sistema. Donde cada uno, además, hizo la derivación un poco a poncho, no necesariamente respaldado en presupuestos teóricos. Sí, más o menos había cosas que manejaba la gente, por que había cosas por ahí de profesores... me acuerdo dos o tres cursos que hizo la Sra. de Pucciarelli, la gente del Nacional casi siempre iba a esos cursos, entonces de alguna manera siempre hay tendencia a caracterizar lo que era información...

-Y ELLA AHÍ EXPLICÓ EL ESTRUCTURALISMO.

-Yo me acuerdo que ella dio, lo vimos aplicado a la poesía, dio la estructura de "Las criadas" de Genet, y en la otra hizo una primera aproximación. Así como resultó importante la venida en el año '59 de Anita Barrenechea, un curso libre de gramática estructural porque, bueno, muchísimos profesores, la mayor parte empezó a aplicarlo.

-HUBO UNA SUERTE DE PASE MÁGICO AHÍ, PORQUE LA ENTRADA DEL ESTRUCTURALISMO FUE MUY RÁPIDA ¿NO?

-Además, yo le seguía los cursos a ella de Filosofía y Letras y estaba en el curso de ingreso a la Facultad de Filosofía, entonces hubo, además, una aceptación casi unánime, además pronto hubo textos. Pero hubo una falla en la aplicación en el sentido de que se redujo un poco la gramática a una cuestión de análisis mecánico ----- sintáctico.

-SÍ, SE MANTUVO POR DÉCADAS DE ESA MANERA.

-A vos te paraba el chico y te preguntaba "y qué es esto..." no sabía. Pero en cambio creo que en otros aspectos sirvió de ordenamiento de la capacidad de análisis de los chicos para ordenar cosas, me parece que sí...

-AHORA, TAMBIÉN EN LOS '60 PERO DESDE UN PUNTO DE VISTA MÁS CULTURAL, EN LOS '60 O '70, EL TEMA DEL BOOM DE LA LITERATURA LATINOAMERICANA, ESE FENÓMENO DE LECTURA, DE ESOS AUTORES QUE LOS CONOCÍA TODO EL PÚBLICO AFUERA DE LA ESCUELA.

-No llegó mucho... el que más se incorporó fue García Márquez, pero por ejemplo, claro, cuando los chicos en el '73, '74, estuvieron en el poder en el colegio, de alguna manera, cuando se encontraban con el tamaño de las novelas latinoamericanas, daban diez pasos atrás. Yo me acuerdo cuando intentaron leer en 4º año *La muerte de Artemio Cruz*... terrible. En cambio una lectura que es curioso cómo los chicos a veces la pueden captar, o por lo menos les puede entusiasmar es *Pedro Páramo*, que a mí me resultaba tan difícil, será por que.... Pero yo no la he aplicado nunca, nunca la he dado. Sé de profesores que la han dado, que no han ofrecido, no solamente resistencia, sino que ha gustado la obra. Sinceramente me sorprende por que es difícilísima. El armado de la historia, digamos, es terriblemente difícil pero les gustaba a los chicos, a veces uno se lleva grandes sorpresas ¿no?

-SÍ, CLARO, EN RELACIÓN A SUS PROPIAS EXPECTATIVAS. AHORA, ENTONCES HABÍA UN CIERTO SENTIDO DE REIVINDICACIÓN DE CIERTOS TEXTOS DE LA ÉPOCA.

-Ahí sí, porque la mano venía por el lado político. Pero después sí, por ejemplo, se lee en 4º a Carpentier, está en 5º año *El señor presidente de Asturias*, *Pedro Páramo* en 4º, *El Coronel no tiene quien le escriba* en 5º.

-¿Y CORTÁZAR, CUENTOS DE CORTÁZAR...?

-Mire yo le voy a contar una historia con Cortázar. Nosotros dábamos en 3º, como, cuando había 6 años, en 1º y 2º la gramática prácticamente la terminábamos de leer, hacíamos en 3º un curso de introducción a la literatura. Creábamos funciones, por ejemplo, un año me acuerdo que vimos "Reunión" como texto de literatura comprometida, bueno se nos ocurre a una profesora y a mí que reuniéramos a todos los 3º. Logramos que el cuarteto de la Universidad viniera a tocar el cuarteto "La caza" de Mozart y yo expliqué el texto, pero expliqué someramente sobre todo la relación, ya lo habían leído los chicos, entre los movimientos del cuarteto y el cuento, me valió una denuncia ante la universidad de marxista, yo que no tengo de marxista... terrible. Y en la época del proceso lo reflataron a eso, y a la escuela de periodismo le pidieron antecedentes míos, soy un tipo típicamente centrista políticamente.

-PERO QUEDÓ ESA MARCA DE MARXISMO DE CORTÁZAR.

-Para colmo el teatro que yo dirigía, un día los chicos no me consultan, y el aniversario de Cortázar, el 8 de Octubre, un domingo, los chicos cuando saludan, se adelantan y piden un minuto de silencio. Yo estaba con el telón...

-¿QUE AÑO ERA?

-En el '72. Yo manejaba el telón. Y digo "¿qué hago, les corro el telón?", me parecía horrible correrles el telón, era espantoso, así que yo dije "que hagan lo que quieran", y la gente se levantó y... Pero también eso trajo cola. Por eso me causó gracia, por que dije desde cuándo yo... Y Cortázar se empezó a leer a raíz de ese programa con funciones y se leía "Reunión" como literatura comprometida.

-CLARO, A MÍ ME TOCÓ EN MI SECUNDARIA EN LA ÉPOCA DE LA DICTADURA LEER CORTÁZAR... NO ME ACUERDO, POR EJEMPLO, LEER "LA NOCHE BOCA ARRIBA".

-Ah! ese lo leemos nosotros.

-QUE SE LEE COMO UN TEXTO DONDE UNO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CONSTRUCCIÓN, ENCUENTRA COSAS MARAVILLOSAS, ¿NO? ESE JUEGO DE DOBLES, ETCÉTERA. PERO NADA QUE VER CON UN CORTÁZAR DEL COMPROMISO, CON EL OTRO CORTÁZAR, DIGAMOS, ESE NO ESTABA.

-Yo me acuerdo que incluso, escribió Cortázar, desalentó en aquella época a quienes creían que él ya se había pasado a la literatura del compromiso al editar "Reunión" que muchos marxistas lo celebraron como... bueno ahora... no, y después él... Después él sigue haciendo textos comprometidos, pero, todos creían que había un vuelco a partir de ahí, yo me acuerdo, a partir de ahí.

-AHA!, PORQUE FUE UN AUTOR QUE APARECIÓ MUY RÁPIDO EN LOS LIBROS DE TEXTO. YA INCLUSO EN LOS DE LENGUA, APARECÍAN CIERTAS.....

-Y en el colegio tenía bastante continuidad. Casi siempre ha habido algún Cortázar. Ahora se lee "Continuidad de los parques", en 5º; "La noche boca arriba", nosotros leemos "Carta a una señorita en París" y del primitivo -eran otras épocas de lectura-, y del primitivo programa de unidades temáticas yo hacía leer *Los Premios*, y la leían completa los chicos, con grandes problemas para explicar, los monólogos de Percival, se imaginará, que empezaban por el profesor, por supuesto, los problemas.

-¿VINCULADOS CON QUÉ TEXTOS?

-Eran textos... ahí era la actitud conformista y crítica frente a la realidad. La provisión de la Popa, -----es un escape perfecto el libro, eso -----Cómo reacciona cada uno frente a lo que se le impone, ¿no? Era un texto que para esa unidad era perfecto.

-¿HABÍA, O SIGUE HABIENDO, EN EL TRABAJO SUYO O EN EL TRABAJO DE LA GENTE QUE ESTABA VINCULADA, ACÁ EN EL COLEGIO, ALGÚN TIPO DE INFLUENCIA QUE PUDIERA REPERCUTIR DE ALGUNA MANERA EN LA PROPUESTA, EN EL AULA, DE LA LECTURA DE CRÍTICA LITERARIA? POR EJEMPLO UN TEXTO DE LA CRÍTICA LITERARIA, ARROJAR ALGUNA LÍNEA Y ESA LÍNEA QUIZÁ UNO...

-No. Ha habido más vale influencia de los cursillos que se han dado, pero no de la bibliografía crítica, salvo los que teníamos vinculación con la Universidad, como ayudante o como lo que fuere, que en razón de eso sí manejábamos literatura crítica. Y claro, el Colegio tiene un claustro muy permeable y muy unido, entonces, naturalmente, siempre que iba alguien y encontraba una cosa aprovechable, la quería compartir con los demás. Se conversaba mucho, se conversa todavía, es un claustro que conversa mucho, entonces siempre que se encuentra algo, ya sea un documento que se hace, un pequeño resumen... o se prestan libros, entonces eso sí, en ese nivel sí.

ENTREVISTA N° 3

F / +80 M y PT I / s, p / no-G LIR

-Yo le comentaba que empecé trabajando en escuela primaria, y pasé por todas las escalas en la escuela primaria, muchos años de docencia en el aula y después dirección en la escuela primaria. Yo era muy feliz en la escuela primaria, me encantaba, es muy creativa la escuela primaria, da lugar a mucha independencia, sobre todo en la dirección. Y hemos hecho cosas muy lindas en la escuela primaria, yo hice... bueno lo que yo hice, instituí en la escuela la hora del cuento. Todos los cursos, todos los grados, una hora por semana de las que figuran como lenguaje, tenía que estar dedicada a leer cuentos. Comentar, hablar, que sepan los chicos qué es un cuento y demás. Pero naturalmente que la selección de los cuentos no quedaba confiada sólo a la maestra, porque comprenden y saben cuando se habla con ellas, pero no tienen una base como para hacer una selección más o menos adecuada. Adecuada y positiva. Bueno, entonces se hizo algo muy lindo y a los chicos les encantaba, por supuesto. Y yo me encargaba de comprar para la biblioteca de la escuela los libros que más o menos podían interesar según las edades. Y no sólo cuentos sino también poesías. Hemos hecho en esa hora mucha lectura de poesía de libros que yo me ocupaba de elegirles. Y tuve la suerte de que aceptaran todo esto. Y dicho esto un día les propuse que hicieran escribir poesías a los chicos de la primaria. Y me decían, "pero usted cree...", "ustedes no les den los títulos de ninguna de las poesías que ustedes hayan leído, en absoluto. Que todo sea absolutamente personal, no les den títulos filosóficos, ni comunes que ya han tratado en alguno de los temas de redacción o demás, sino temas del hogar, de lo que ellos pasan en la casa, que estén muy directamente vinculados a ellos". Fue un acierto tan grande. Me traían cosas las maestras que yo quedaba maravillada. La sensibilidad y el sentido del ritmo y de la rima que el oído educado puede lograr. Entonces se hizo una exposición pedagógica en el distrito y cada escuela tenía que mandar algo. Entonces yo elegí, fuimos eligiendo entre todas las poesías, hicimos como una carpeta de poesías y escribí una introducción sobre cómo se había logrado esto. Y de cosas muy conectadas a lo que ellos conocían o estudiaban, por ejemplo, si estudiaban en zoología, supongamos, los pollitos, las poesías traían temas así. Ellos escribían sobre temas que conocían de la escuela, que se habían tratado en clase, pero con un enfoque totalmente fuera de todo lo científico, de todo lo informativo, nada, lo que se sentía. De una planta, cosas que en el grado se habían leído, se habían comentado, que eran familiares. Familiares, no porque lo traían de lecturas particulares, sino porque era un tema general, tratado en todo. Mire, han hecho cosas tan bonitas... y yo aclaré, porque los temas eran tan sencillos, hasta los títulos los chicos mismos los ponían. Algunos habían escrito más de una también como para elegirla. De todos los grados. Principalmente el grado que más rindió fue la edad de tercer grado, que en esa época era ocho años más o menos. Pero chicos de quinto y sexto grado -cuando yo trabajé no había séptimo todavía-, esos chicos grandes hicieron muchas cosas muy lindas. A la inspectora le encantó esa carpeta, ese trabajo. Porque me dijo que ella se dio cuenta que toda la escuela sentía la poesía. Y eso es lo que a mí, realmente... lo recogí como el fruto de lo que habíamos tratado de hacer en la escuela.

-¿QUÉ ESCUELA ERA?

-Era una escuela de Lanús

-AH..

-¿Usted conoce Lanús?. ¿Sí?. No mucho pero conoce, bueno, yo trabajé mucho en Lanús. Sí, viajaba, y cuando ya entré en el secundario, también de Lanús, para mí estaba todo concentrado en Lanús. Yo me iba y venía a lo mejor a la noche, a veces al mediodía cuando había un espacio grande. Pero no fue un sacrificio. Para nada. Yo estaba encantada, me parece que los chicos son maravillosos. Y he tenido experiencias hasta en primer grado, que los visitaba mucho porque me gustaba el contacto con los chicos. Que no pensarán que viene el cuco cuando entra la directora. Y bueno, así con el acercamiento, con el afecto, con el cariño y con la familiaridad se consigue mucho, se consigue mucho, eso es muy importante... Y además es también orientar un poco cómo enfocar las clases. Yo enfocaba mucho la lectura, las poesías para los chicos, no había muchos autores, pero había cosas buenas. Bueno, María Elena Walsh, desde luego, ¿no?. Y estaba también Tallián. Y además en esa época Kapelusz editaba libros para la edad escolar, libros infantiles con unas ediciones de lujo,

hermosas por las fotografías, por los dibujos, era realmente tan atractivo, para los grandes y para los chicos. Y yo he visitado mucho Kapelusz buscando esa parte, y he comprado para la escuela libros de esa índole. Y yo les decía a las maestras, el libro no tiene que presentarse a un alumno destrozado, sucio, arrugado, tiene que tener también coquetería, hasta en los libros tiene que haber coquetería. Porque la coquetería qué es, es querer simplemente agrandar, ¿no? y el libro tiene que agrandar, tiene que acercarse un poco así afectivamente y con admiración y sentirse atraído por algo estético. Bueno, yo realmente he sido docente en la escuela primaria con todo mi corazón.

-LE IBA A HACER UNA PREGUNTA CON RESPECTO A LA PRIMARIA. TODAS ESTAS IDEAS TAN INTERESANTES SOBRE LA LECTURA, SOBRE ESTO DE DEDICARLE UNA HORA AL CUENTO, ETCETERA, ¿DE DÓNDE SURGÍAN?, ¿ERA ALGO QUE LE ENSEÑABAN EN SU FORMACIÓN?, ¿IDEAS PROPIAS?

-Mire, yo tuve conocimiento de cosas muy positivas para la enseñanza. Yo estudié en Rosario la escuela normal, era un colegio muy bueno. Porque nosotros somos una familia entrerriana. En Entre Ríos, donde vivíamos, la escuela primaria tampoco era completa, y como éramos varios hermanos, nuestros padres nos mandaron a Rosario a estudiar, cada año se sumaba otra hermanita más. Los mayores ya necesitaban facultad, de manera que había que ir a un lugar donde hubiera universidad. Por eso fuimos a Rosario. Y estábamos en todas las escalas, de primario a secundario. Primaria también, yo hice parte de la primaria en Rosario, y en Rosario surgió una experiencia maravillosa. Tal vez usted haya oído nombrar a Olga Cossettini, ella fue directora, creadora, inspiradora de muchas experiencias. Cuando yo terminé la escuela normal, la directora de la escuela, que era una gran personalidad, una gran mujer, me propuso, me preguntó ante todo, si yo quería ir a trabajar a la escuela de Olga Cossettini. No pude hacerlo, ¿sabe por qué?, porque coincidió que mis padres que estaban en Entre Ríos, en ese momento, en esa época se trasladaban para vivir en Buenos Aires, y nosotros, en Rosario, ya habían terminado su carrera los mayores, y los que estábamos en secundario también. Entonces mis padres querían que dejáramos todos Rosario, nos viniéramos acá y viviéramos todos juntos todo el año -las vacaciones estábamos en Entre Ríos, pero todo el año estábamos en Rosario-. Entonces yo no pude aceptar ese cargo, porque me tenía que quedar sola en Rosario, y ya no era un programa muy familiar. De manera que me perdí, por la coincidencia de fechas, de estar al lado de Olga Cossettini. Pero yo sabía lo que ella hacía. Todo lo que ella aprovechaba, un jardín, las plantas, las excursiones... Ha hecho una escuela casi del tipo rural. Fantástico. Bueno, todavía ha quedado un poco eso, para mí ha sido una influencia que yo he reconocido siempre.

-ESO TAMBIÉN ESTABA EN LA ESCUELA NORMAL...

-No, Olga Cossettini...

-EN ALBERDI...

-En Alberdi, ¿usted conoce?...

-SÍ, SÍ CONOZCO.

-¿Ah sí?, en Alberdi estaba. Yo estaba en la Escuela Normal N°2.

-PERO ¿USTED CÓMO CONOCÍA LA EXPERIENCIA DE ELLA?

-Bueno era muy conocida, se hablaba mucho de ella, y en la escuela normal también. Se comentaba, era una curiosidad en ese momento. Como metodología, como en la comunicación con el alumnado, verdaderamente ha sido creativa en muchos aspectos pedagógicos. Bueno, y aquí hice el profesorado y tuve realmente una serie casi completa de profesores extraordinarios. Tuve, bueno a Henríquez Ureña, a Amado Alonso, a Arnoldo Crivelli que... ¿usted lo conoció?, no...

-LA PROFESORA BARRENECHEA ME HABLÓ DE ÉL.

-Ah... estábamos juntas. Bueno, y Crivelli, bueno me voy apartando pero no importa... Crivelli fue el maestro...

-DE LATÍN...

-No, de latín fue Halperín.

-HALPERÍN, CLARO...

-También muy consagrado... pero en esa época no había libros en castellano, que explicaran para estudiar el latín, y con Halperín estudiábamos con libros en francés. Estudiamos latín en libros franceses. Después ya él mismo hizo una... ¿usted conoce los libros en latín de él, no?

-Sí, Sí...

-Maravilloso Halperín también. Uno de los grandes profesores. Y aparte de saber mucho, buen profesor, muy buen profesor.

-¿Y CRIVELLI?

-Crivelli, él daba Literatura Española. Bueno, era imperdible una palabra de él. Tan realmente adentrado en el tema, y tan certero para explicar, para llevarnos por el camino de la literatura. Pero fue fantástico ese período, tanto que quedó en el recuerdo como la época, como la edad de oro, la época de oro del instituto. Muy valiosa la gente en ese departamento. Pero creo que en todo. La época también ha sido así. Eso tiene su influencia.

-CLARO. YO VI UNOS TRABAJOS PUBLICADOS EN LA REVISTA DE LA U.B.A., USTED Y DOS PERSONAS MÁS QUE TRABAJARON CON HENRÍQUEZ UREÑA.

-Bueno don Pedro. ¿Qué puedo decir de él?. Usted ya habrá oído hablar mucho de don Pedro y más estando con Ana María, pero para mí es como si fuera un casillero aparte, por la dimensión de Pedro Henríquez Ureña, por la sencillez extraordinaria, la naturalidad, nunca se ha notado en él alguna clase de soberbia, o no soberbia, porque los profesores no han tenido eso, pero yo creo que él ni tenía conciencia de la grandiosidad, de la popularidad que él tenía en toda América. Porque era tan honesto en todo lo que hacía, que le parecía que surgía en forma natural, espontánea, pero, la dimensión que él tuvo no se repitió. Creo que no se repitió.

-¿Y SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS?

-Mire, nosotros a veces nos preguntábamos: "¿cómo una persona así, un profesor así, un literato así, un hombre tan universal para la cultura, dedica tiempo para sentarse y conversar con los alumnos?". Nos parecía algo tan maravilloso de parte de su personalidad. Ese trabajo que usted dice, ha llevado mucho tiempo. Se interrumpió por circunstancias tan lamentables como ha sido su muerte. Y además, en el mismo Instituto de Filología, que era donde nos reuníamos con él, cambió todo, en ese momento, por razones políticas.

-POLÍTICAS, CLARO. SE FUE AMADO ALONSO...

-Ya empezó otro enfoque, es decir, sin enfoque prácticamente, de todo el trabajo de cultura en general, que era lo que menos importaba, era el período de "libros no, alpargatas sí". Y yo tenía compañeros del instituto que vivían un poco en los suburbios. Uno de ellos nos decía que cuando él salía y tenía que llevar un libro, lo llevaba envuelto, de terror. Era un paquete no un libro, tenía miedo de andar por esos lugares con un libro. Fijese a qué extremo llegaba la ceguera y el fanatismo. Lo que trae como consecuencia. Yo no podía creer que tuviera miedo de mostrarse en su radio con un libro en la mano. Hoy nos parece una enormidad. Pero era una tónica. En el Instituto de Filología ya teníamos entregados otros trabajos nosotros, hechos también con la dirección de Henríquez Ureña -ya no estaba Henríquez Ureña, porque la publicación no salía inmediata-. Pero como Henríquez Ureña ya había fallecido y el Instituto se convirtió en otra cosa, fuimos las tres que trabajábamos a retirar el trabajo, porque no queríamos que apareciera en la revista de la Universidad, con una lista de directivos que estaban en la vereda de enfrente. Entonces retiramos y tenemos parte de ese trabajo que ha quedado ya sin publicación. Después cada uno siguió su rumbo, una de ellas ya no vive en la Argentina hace muchos años, vive en EEUU, ha trabajado allí, Giusti la ayudó para buscar algún contrato, porque ella aquí no encontraba trabajo. A mí también me demoró mucho entrar en un secundario, porque yo fui a ver al ministerio a un profesor nuestro en el Instituto, que estaba trabajando en ese momento allí, y era el que daba los cargos. Yo fui a verlo...

-¿QUÉ PROFESOR?

-Cassani, ¿usted lo conoció?

-LO CONOZCO DE NOMBRE...

-De nombre, claro. Él era el que estaba justamente en la parte pedagógica. Y yo fui muy confiada en que él me recordaba como alumna y demás, porque fui al poco tiempo. Bueno, todo quedó convenido muy bien, la documentación que tenía que llevar, pero... algo más. Yo no sé usted, cómo recibe todo este comentario mío, pero a mí se me vienen todas las ideas, los momentos, los episodios vividos, y estoy como en una especie de océano con todas estas cosas diversas. Bueno, y me dijo, "eso sí, una condición", yo ni me imaginé que condición podía ser. Dice, "usted tiene que visitar una unidad básica y afiliarse", "ah bueno, sí, sí, muchas gracias", y no fui a ningún lado y me quedé sin trabajar unos años. Y lo mismo le pasó a esta profesora que figura ahí también, entre las tres. Ella consiguió un contrato en EEUU, y desde entonces ya quedó allí. Bueno, eso ya se dispersó, ya no pudimos. Porque estábamos nosotras muy orientadas sobre cómo hacer el trabajo, pero no pudimos hacerlo ya. Ya no teníamos aliciente por la situación en el país. De manera que, a veces, cuando se mezclan cosas que son, entre sí, con tan poca afinidad... nada que ver un área con la otra. Las dos son necesarias pero cada una tiene sus límites, tiene sus especializaciones. Ahí hubo una gran confusión política y social en ese momento, bueno, y detuvo muchas cosas y a mucha gente. Y yo entré en esa camada.

-¿FUE ALUMNA DE BASTINIANI?

-No, no me suena...

-O BASTIANINI...

-Ah, Bastianini, René Bastianini.

-RENÉ BASTIANINI. QUE ERA AUTOR DE MANUALES.

-Sí, pero han quedado muy pronto fuera del manejo de los profesores, porque era de la gramática, de las teorías de las antiguas tendencias, donde se confundía -nada que ver con lo estructural que surgió después-, donde se confundían los criterios de análisis. A veces lo semántico se tomaba como si fuera estrictamente gramatical... de manera que esa tendencia, esa teoría, quedó obsoleta en seguida y esos libros perdieron de inmediato actualidad e interés.

-Y TENÍA LIBROS DE LITERATURA ÉL.

-El tenía de gramática, muchas gramáticas. En literatura yo no he conocido textos de él...

-HABÍA UNA... MOLINA Y VEDIA.

-Era la esposa, que era profesora también.

-¿Y CÓMO ERAN ELLOS COMO PROFESORES?

-Mire yo creo que como profesores no tenían nada que ver el uno con el otro. Porque ella era profesora en el Liceo, y fue profesora de la hermana mía. Y era un poco extravagante, algo excéntrica, pero era muy comunicativa, parece que era muy simpática, yo no la tuve como profesora, no la conocí. La he visto en conferencias, en cursos, eso sí. Y era así, muy comunicativa.

-¿Y POR QUÉ EXTRAVAGANTE?

-Porque mire, les decía cosas a las chicas -porque era Liceo sólo de señoritas-, las chicas mismas lo comentaban como una cosa risueña, porque era, realmente... decía, por ejemplo: "ay, hoy me levanté tarde, no tuve ni tiempo de lavarme la cara, pero además, estoy con un tapado pero no me vestí, estoy con el camisón abajo". Bueno, eso nos divertía mucho, los comentarios de mi hermana con respecto a la profesora Bastianini. Molina y Vedia de Bastianini. Pero los dos eran personas bastante mayores, se jubilaron, dejaron de trabajar. Bastianini daba un poco también prácticas, él dirigía las prácticas de pedagogía. Era una persona muy tranquila Bastianini, era muy respetuoso, era una persona educada, muy educado era Bastianini. No me parece que haya podido tener alguna vez un conflicto con alguien. Una persona así, muy pasiva pero muy serio en lo suyo.

-¿Y LAS CLASES? COMENTEME. PORQUE ANITA ME DECÍA ALGO DE "PRINCIPIO, MEDIO Y FINAL", QUE ERA MUY ESQUEMÁTICO... Y SU MANERA DE PENSAR LA CLASE...

-Sí, claro. Estaba con una mentalidad que ya no iba mucho. Y el "principio, medio y fin", era como una especie de vocabulario que al profesor lo salvaba porque sabía que tenía que dividir su clase en "principio, medio y fin". Pero el alumnado no se daba cuenta cuál era el principio, cuál era el medio y cuál era el fin. Pero eso rigió mucho, lo de principio medio y fin, era parte de la pedagogía de principios de siglo todavía, vendría del XIX. Bueno, pero él, en realidad, era un hombre así, que pasaba muy pasivamente. El hacía las críticas de las prácticas que uno daba. El instituto funcionaba con un secundario, en el mismo edificio. Mitre era el colegio secundario, y ahí hacíamos las prácticas. Con los profesores del secundario, en sus clases. Bastianini a veces iba, nos observaba, y después hacía las críticas. Pero no era así, muy hostil, se conformaba bastante. Era un hombre muy tranquilo, pero él era estudioso. Es claro, vivió en una época donde recibió toda la herencia de una metodología que ya había empezado a perderse. Y él no se sumó a las nuevas tendencias, pero terminó. En realidad él, ya no publicó más, porque ya sus libros nadie los compraba, y empezó otra tendencia ¿no?, la estructural. Pero ahora hay otra ¿no?, está la conceptual.

-LA LINGÜÍSTICA...

-Bueno lingüística sí hemos dado, pero ahora se debe enfocar en forma más amplia y más detallada.

-CLARO... BUENO Y ENTONCES USTED SALIÓ DEL PROFESORADO Y ENTRÓ A TRABAJAR EN EL SECUNDARIO. ¿O DESPUÉS...?

-No, cuando yo salí fue una época que todavía se extendía mucho la imposibilidad de ingresar. Después, bueno, hubo concursos, puntaje, empezó medio a limpiarse el panorama. Pero yo entré... cuando estaba en la escuela primaria a mí me conoció el rector de un secundario, y él fue el que me llevó a su colegio en Lanús.

-¿QUÉ ERA, UN COMERCIAL?

-Era Nacional y Comercial anexo. Pero yo sé que usted conoció ese colegio.

-¿Sí?

-El Piedrabuena N°1 de Lanús. Porque a finales de la década del '80, principios del '90, usted estuvo allí. Mire las cosas cómo se descubren, todo está tan conectado. Porque cuando a mí me dijeron que a usted le interesaba mucho qué experiencias hay en la enseñanza de la literatura, yo no pensé tanto en mí, pensé, "yo qué puedo aportar, criterios que a lo mejor son personales". Pero pensé en una profesora...

-CREO QUE SÉ QUIÉN ES.

-Pensé, "le va a ser muy útil, pero voy a hablar con él a ver qué es lo que quiere para conectarlo con esa profesora". Cuál no sería mi sorpresa cuando hablando con ella por teléfono, llegamos a este tema y ella me lo nombró a usted. Porque yo le hacía unas preguntas, y le digo, "mirá, te pregunto ésto porque pasa lo siguiente", y le empecé a contar que había un profesor interesado en esto. "Mirá", me dice, "el que está muy en esta materia es un profesor, Gustavo Bombini". Yo digo, "cómo, si de él te estoy hablando". Usted debe conocer el libro, es de Marta Passut.

-MARTA, SÍ, SÍ... LA CONOZCO A ELLA. *VIVIENDO LA LITERATURA*.

-*Viviendo la literatura*, usted lo tiene.

-SÍ LO TENGO, SÍ, SÍ.

-Yo lo tengo también. Y lo empecé a mirar, y vi la bibliografía, ¡y lo encuentro a usted también en la bibliografía!. Digo, "qué novedades puedo darle yo a este profesor". Y bueno, y Marta, sí, me contó...

-USTED TRABAJÓ CON ELLA EN ALGÚN PERÍODO...

-Eramos compañeras, sí, estuvimos muchos años juntas, es decir, coincidiendo. Después Marta se fue... no es que se haya ido del colegio, pero está con licencia, porque ella estuvo también en el Ministerio, entonces está haciendo otras cosas y está trabajando mucho. ¿Usted hace mucho que no la ve o que no habla con ella?

-UNOS MESES...

-Porque ella está preparando textos para el Polimodal. Y bueno, ella es muy inquieta, tiene muchas inquietudes y ha presentado en la Feria del Libro, ¿usted ha presentado algo en la Feria del Libro?.

-ALGUNAS VECES, NO ULTIMAMENTE.

-Ella presentó *Viviendo la literatura* y otro libro más, lo tengo por ahí, creo que es *Cómo conseguir empleo*. Estuvimos en la presentación que se realizó ahí en la Feria del Libro, casi todas las compañeras. Así que, bueno, estamos en ese grupo y en ese colegio, en el Piedrabuena, ha habido muy buenas profesoras en el Departamento de Castellano, como se llamaba entonces, ahora es Lengua. Pero muy buenas. Claro que siempre hay alguien que no es como uno quisiera que fuera. Pero más o menos, todavía está, sigue marchando. Pero profesoras así que realmente toman la materia con verdadera devoción, ha habido en el colegio. Y el departamento funcionó con mucha armonía, con mucho respeto mutuo, hemos trabajado muy bien, muy armónicamente en ese departamento. Y hemos hecho en el departamento concursos literarios para los alumnos, no sé si Marta le habló algo. Sí, durante once años seguidos hicimos concursos literarios, y en dos ocasiones lo hicimos intercolegial, en Lanús. Hemos visitado otras escuelas secundarias, les hemos llevado las bases del concurso, y algunas han aceptado. Después ese concurso se cerraba a fin de año con un acto público, donde se leían los trabajos premiados, y además se invitaba a alguna personalidad literaria para que diera una charla. Alguna vez la hemos invitado también a Luisita Vehil, la actriz, que habló sobre Casona, porque ella estrenó acá las obras de él. Así que ese acto, a veces convocaba gente del pueblo, sobre todo ese, porque a Luisita Vehil la querían escuchar. Y otros también. Estuvo Roberto Cossa. En fin, buscábamos actores, representativos, serios, de obras de teatro importantes y además figuras literarias. Eso se hacía más o menos en el mes de noviembre, cuando se entregaban los premios y se leían esos trabajos, era todo un acto que a nosotros nos demandaba casi todo un año de trabajo. Porque hacer las bases, leer muchas bases de otros concursos para ver qué podíamos aprovechar de allí, y darles tiempo a los alumnos, y establecer las categorías, de primero a tercero, y después cuarto y quinto. Y ha habido cosas muy interesantes. Tanto que, teníamos un profesor que estaba obsesionado, que no podía ser que los alumnos escribieran así, y él empezó a buscar, de libros que los chicos consultan a ver si no había plagio, y no encontró. Y había una chica sobre todo, varias había, que escribían pero maravillosamente. Pero sin pensar que hacían literatura, con una naturalidad del lenguaje, con una verdad de las cosas, con una observación tan, a veces hasta profunda. No olvidaban, por ejemplo, el humo de un cigarrillo en una escena, detalles así que crean el clima, lo tenían, bueno, porque eran muy lectoras. Bueno, nosotros, inducíamos mucho a la lectura, como más o menos hacen todos los profesores de literatura. Y el trabajo de esos concursos, después que entregaban, teníamos un jurado. El jurado lo formábamos dos profesoras, por lo general, a lo sumo tres, pero siempre invitábamos a una persona fuera del colegio. En Lanús ha habido un poeta que solía venir para nuestros jurados, que donaba sus libros para los premios. Y además pedíamos acá en las editoriales libros para los premios de esos concursos y nos mandaban. Y otros comprábamos nosotros y después hacíamos una reunión, una copa para brindar y agradecer al que había ido a hablar. Era muy lindo, una cosa muy constructiva, muy positiva, y que ocupaba a los chicos en una tarea que por sí solos no la hacían. Y reuníamos más o menos alrededor de cincuenta o sesenta trabajos, y había que leerlos, y no una sola vez, porque para hacer comparaciones, para la escala de los premios, había que estar más o menos bien protegidos

para que no hubiera errores en eso. A lo mejor algunas veces nos hemos equivocado, pero en muchas cosas estábamos muy de acuerdo. Ha sido una tarea, mire, maravillosa, el concurso literario fue maravilloso.

-¿Y EN QUÉ AÑO EMPEZÓ A TRABAJAR USTED EN LANÚS?

-Yo empecé en el año '60, y me jubilé en el '86.

-ANTES LA PRIMARIA. ANTES DEL '60...

-No, ambas etapas coincidían. Yo estaba en el turno mañana en la primaria y en la tarde en secundaria. Y tenía todas las horas posibles, yo tenía treinta horas, pero todas concentradas en el mismo colegio, yo no fui profesor taxi, eso me ayudó mucho.

-AHORA, SI HUBIERA QUE RECORDAR, COMO UNA ESCENA, CÓMO ERA UNA CLASE DE LITERATURA. YA NO "PRINCIPIO, MEDIO Y FIN" SINO SU CLASE.

-Siempre era el principio, nunca se llegaba al fin. Porque realmente, la literatura admite tantas derivaciones. Claro, la metodología no estaba muy uniformada porque cada profesor tiene su sistema, su método, sus preferencias también. Yo particularmente, buscaba en toda la planificación que hacíamos todos los años, la forma de ir conectando las transferencias de unos autores anteriores -a veces de siglos-, que todavía se mantenían en los hábitos de algunos autores modernos. Y mostrar cómo desde la época primitiva de la literatura, la poesía primitiva, cuáles eran los enfoques, cuáles eran sus temas, y qué se recibía de las etapas anteriores. Porque me ocupaba y me preocupaba que los chicos no pensarán, no tuvieran el concepto de que un autor es una isla, otro autor es otra isla, que no tienen conexiones entre sí, sino ver lo que una época recoge de otra, las transferencias literarias. En eso hemos trabajado mucho, para ver la unidad de lo que es la literatura, que es una sola a pesar de los siglos que van pasando.

-Y ESO LO VEÍAN COMPARANDO TEXTOS... ¿CÓMO SE DABAN CUENTA LOS CHICOS?

-Más que textos... porque el tiempo en la secundaria, usted sabe, no da para mucho, no es un trabajo de investigación tan amplio. Entonces era sobre todo los temas. Si trabajaban con el sentimiento, si era el amor el tema, si era el folklore, si eran las vivencias populares, para ver que realmente uno descubre, por ejemplo, que siglos después, se van repitiendo estilos, personajes, temas, aunque con otro sentido más bien, no es el estilo precisamente, pero sí lo que se quiere expresar. Y yo tomaba, por ejemplo, criterios distintos, con el desarrollo de otras disciplinas como la sociología, la psicología, la importancia de toda la vida en unidad...

-MUCHOS PROFESORES CON LOS QUE HABLÉ ME PLANTEARON COMO UN PROBLEMA IMPORTANTE EL TEMA DE LA LECTURA DIRECTA DE LOS TEXTOS. COMO ALGO QUE ERA UN PRINCIPIO QUE ELLOS DEFENDÍAN.

-Eso es básico.

-AHORA, YO LES PREGUNTABA, PERO ¿POR QUÉ?, PORQUE HABÍA OTROS PROFESORES QUE NO HACÍAN LA LECTURA DIRECTA.

-O de fragmentos, porque realmente el tiempo es un tirano en enseñanza. Así está regimentado. Pero también un poco pasa esto por la extensión de los programas. Los programas no pueden ser tan extensos. Y realmente ahora hay profesores que tienen más libertad en el sentido de que no se atienen a un programa y toman focos literarios en cuanto a autores, de una tendencia, de otra, de distinta temática. Y a mí me parece bien hacer así, núcleos que vayan conociendo los chicos. Y así pueden darse cuenta también de lo que es un libro, de lo que es una novela, aunque novelas, muchas en el secundario, no se alcanza a conocerlas en forma completa. Ahora, claro, lo básico es la lectura. Y eso desde siempre ha sido así, pero no siempre se ha podido realizar. Ahora, la lectura que yo he pensado siempre que no la puede hacer un alumno solo en forma directa es la poesía. El alumno no sabe leer poesía y por eso no la entiende. No se trata de entender conceptos, sino de sentir, de sentir la belleza que emana de una poesía, porque la destrozan. Eso siempre -no es que yo me haya considerado una gran lectora-, pero las poesías las leía yo en clase. Porque un poco el profesor, como conversábamos con Marta, el profesor hace casi el papel de un artista en un escenario. Porque hay muchos aspectos para comunicarse con su público, con sus alumnos. Y es, no solamente el texto, es también hasta la voz del profesor, hasta las pausas con que habla, hasta la entonación que le da. Y ésto es lo que se resalta en una poesía. El alumno lee así todo... no lo entiende, no sabe lo que es leer una poesía. Con la vista también es difícil que la poesía llegue. Tiene que ser en voz alta porque es una música, entonces necesita sonoridad. Y ahí es donde el alumno descubre la pausa, descubre que no son siempre las rígidas en la terminación del verso, y además, también descubre lo que es la entonación, los distintos niveles para ir comprendiendo y descubriendo la belleza que hay en todo ese lenguaje tan cuidado de la poesía. Eso yo nunca he dado a los alumnos que leyeran solos.

-Y A PARTIR DE LA LECTURA SUYA EN VOZ ALTA, ¿QUÉ SE PRODUCE EN LOS ALUMNOS?

-(BLANCO EN LA CINTA) Me dice: "ay, profesora, esa poesía española", porque yo daba literatura

española. Cuando yo oí eso digo, "bueno esto es para mí como si me hubieran dado una rúbrica". Esto es lo que yo quería para los alumnos. Claro, sobre todo la poesía clásica española, para hacer sentir esa poesía, es muy difícil que los chicos oigan. Ese es un consejo que yo, por lo general doy, siempre que hablo, aún ahora con las chicas, yo menciono eso, la poesía la tiene que leer el profesor. Para imprimirle el ritmo, y sobre todo la entonación, los distintos niveles de volúmenes, de altura de la voz. Eso es muy importante en la poesía. Y además, bueno, eligiendo ciertas poesías que saben que a los chicos les va a gustar. Y les gustaba. Claro, la literatura que uno enseña en el secundario, española, ha sido mucho la literatura de la época renacentista, esas poesías, extendiéndose hasta el barroco, eligiendo las lecturas que no sean de comprensión muy difícil, porque el alumno entonces se aparta, se aleja, con la mente ya----. Pero se lo atrae, se lo atrae cuando va siguiendo el ritmo. La poesía es música, es música.

-¿QUÉ PODÍA PASAR CON GÓNGORA, POR EJEMPLO, O QUEVEDO, PERO A NIVEL MÁS CONCEPTUAL, PARA ENTENDER ESE LENGUAJE...?

-Bueno, pero por eso se estudiaban las características del barroco, y las figuras literarias, los recursos. Todo eso hay que conocer, si no no se puede enseñar, no se puede leer una poesía. Y las explicábamos, naturalmente, y qué significación tiene, y dónde está, por ejemplo el retruécano, dónde está, no sé, una especie de hipérbaton, dónde están... a ver si los distinguían. Bueno, sí, pero eso resulta fácil cuando se le enseña con ejemplos, tomados de esos textos. Entonces se estudiaban recursos, por ejemplo, de Calderón, de Góngora, sobre todo, que tienen tanto de esto, y escuchar, eso se llama así, esto se llama así. Después al leer otra poesía, qué es lo que hay acá. Lectura no se les daba, yo les daba fotocopias, y ellos tenían textos también de literatura. Eso es bueno que tengan, porque tiene la parte de antología.

-UN MANUAL DIGAMOS...

-Sí, un texto... a mí me gustaba mucho un texto de un profesor que era de Filosofía, Berenguer Cavisomo, estaba allí, yo no sé si usted ha tenido referencia. Me gustaba mucho, pero yo le daba un poco de varios autores y que ellos se procuraran el que les resultara más fácil conseguir. Y después, poesía, buscaba entre los que tenían en los textos, para que ellos también las pudieran leer y analizar.

-¿HACÍAN ANÁLISIS SOLOS?

-Por ejemplo, era un aspecto, descubrir recursos. Ese es un aspecto. Porque se tienen que ir familiarizando con eso, para, también darles el valor que tienen, por qué se usan esos recursos... ¿Usted terminó su tacita?, ¿quiere repetir?... Sí, los recursos de la poesía, de la literatura, y aún las cosas desastrosas también, ellos tienen que conocer. Son técnicas literarias y eso es parte también de la cultura literaria.

-¿Y POR EJEMPLO ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA INTERPRETACIÓN, LA COMPRENSIÓN?

-Sí, también, por supuesto. Y cuando les daba pruebas, por ejemplo, recuerdo una prueba de literatura que les di una serie de características de la época primera del renacimiento y del romanticismo, cuando el romanticismo apareció. Entonces las mezclé y les pedí a un grupo que separaran las que creían que correspondían al primer renacimiento, y a otro grupo, las que creían que pertenecían a características del romanticismo. Ese fue un lindo ejercicio, porque a los chicos los obligaba a leer con atención, porque estaban mezclados, y además a pensar si eran realmente características o no. Nunca falta un alumno que hace cualquier cosa, nunca falta, porque un curso no es tan homogéneo, entonces hay de todo. Pero los chicos que van cumpliendo con seriedad sus obligaciones, leer, estudiar, sí lo comprenden, alguna que otra confusión puede haber porque no siempre es tan fácil de reconocer. Pero eso los obliga a conectar, no así escribir sin obligarlos a pensar. Esas son las pruebas que uno busca para que el alumno demuestre lo que sabe sin escribir una lección, que eso realmente es una memorización y nada más. Claro se estudia y ellos también adquieren vocabulario cuando estudian, la memorización no es mala, enriquece al alumno precisamente en ese aspecto. Pero hay otras pruebas donde solamente se les da, por ejemplo, un aspecto, que destaquen qué parte les ha impresionado más, qué parte es más contemplativa, qué parte es más pensante. Para que ellos vayan adquiriendo también esas diferencias y percibiéndolo, uno trata de ver si las perciben. Bueno y en la medida en que uno está con el texto se va dando cuenta también lo que tiene que hacer. Pero lo importante es que el alumno tenga el texto---. Ahora, con las novelas, mucho menor cantidad que las poesías, porque hay novelas muy largas, que el alumno tampoco dispone de tanto tiempo. En esta época, los chicos en esa edad están muy solicitados por otras actividades, y naturalmente ellos quieren participar de todas. En el deporte, en la música, en la asistencia a festivales musicales... es parte de la vida de ellos. Entonces hay que pensar que necesitan ese tiempo y que uno no puede absorberlo todo para su materia. Entonces, estudiar una lección de tres páginas, aunque escribas después una y media, es un tiempo que no representa para el alumno una actividad, pongamos, intelectual. La memorización es buena para algunas cosas, pero no es buena para dar una lección.

Pero es buena, cuando se tienen que expresar, aprovechan parte de ese vocabulario, que eso es muy importante también. Ahora, la interpretación de lo que leen ellos solos, ahí cometen muchos errores. Yo me acuerdo que con un romance famoso de García Lorca, el de la "luna, luna"... Bueno, la interpretación, si uno los deja solos, no se dan cuenta cuál es el verdadero eje de la poesía. Pero estando con ellos en clase, y haciéndoles notar, y ver, y por qué dice esto "por el cielo va la luna...", por qué es esa fantasía mezclada con una realidad, cuál es la realidad del tema y cuál es la creatividad del poeta. Sí, lo van percibiendo, todo es cuestión de acostumbrarlos, pero uno tiene que trabajar con ellos, porque darles un texto y que lo interpreten...

¿Y AHÍ LA CLASE CÓMO SE HACE?, ¿EL PROFESOR PREGUNTA...?

-No, yo hago primero la lectura de la poesía en general. Primero vamos a leer esto, vamos a ver qué dice. Y ahora vamos a ver qué es cada concepto, cada figura que el autor utiliza, que el autor crea. Por ejemplo ésa ¿no? que en este momento la recuerdo, es una figura literaria, pero esa figura literaria tiene una realidad, vamos a descubrirla, qué es lo que se desarrolla aquí. Y poco a poco se dan cuenta que es la muerte ¿no?. Y claro, van surgiendo también las preguntas según lo que los alumnos contestan. Pero lo importante también en una clase es lograr que el alumno escuche al profesor. Eso es muy difícil de conseguir. Pero se consigue no solamente por los textos, hay una actitud del profesor, una personalidad del profesor, que influye también en la atención. La lectura en alta voz del profesor, de la poesía, logra mucho. Porque por eso digo que es como un escenario donde los alumnos están ante alguien que está representando, es lo mismo, es un teatro. Pero después cuando viene ya una parte más profunda, de interpretar, de darse cuenta, entonces uno tiene que ir enlazando los distintos aspectos, las distintas interpretaciones, para deducir cuál es realmente la intención del autor, de poetizar qué hecho. En poesía es muy lindo trabajar en clase, muy lindo. Ahora, la prosa con los cuentos. Los cuentos ayudan mucho para la prosa. Las novelas se hacen un poco en forma individual, el alumno la lee en su casa, la lee donde quiere, entonces algunas novelas, a veces yo empezaba a leerles algunas cosas como para, al comienzo, atraparlos. Y después, bueno, ahora ustedes sigan y vamos a seguir comentando, vamos a hablar entre todos. Algunos leían, otros no. Pero pasaba esto también, la adquisición del libro es un problema, yo les proponía que entre dos o tres compañeros compraran un libro y lo fueran pasando, lo fueran leyendo, y que después hicieran con el libro lo que quisieran, o se lo queda uno, o lo venden, o lo donan a la biblioteca de la escuela. Bueno, esa era una cuestión de decisión personal, pero no eran muchos los que se asociaban, y además siempre hay distintos niveles económicos. Algunos compran enseguida, otros no pueden. Ahora me comentaba, por ejemplo, una profesora que ella recomendó un libro que costaba cinco pesos, un libro de lectura, una edición seguramente un poquito rústica a lo mejor, y un alumno dijo: "pero profesora, cinco pesos es mucha plata". Y ella entonces se dio cuenta que no se puede exigir a todos lo mismo, y eso es lo que hay que tener en cuenta. Y no descalificar a un alumno que no ha leído porque no tenía el libro. Es que hay muchas cosas, en esta situación económica que está viviendo el país hay que contemplar mucho eso también, porque si no el alumno se siente disminuido, con pocas posibilidades, y no hay que hacerle notar que él es el pobre de la clase. A veces hay siempre un chico, a mí me ha pasado con un alumno, que venía de otro colegio, y tenía todo el aspecto de esos chicos que uno dice "pobrecito". Los chicos se dieron cuenta de eso, y entonces empezaron a tomarlo como el punto de, digamos, para hacerle bromas, para reírse de él. Yo me di cuenta de eso en el recreo que los vi, lo vi muy solito y apartado. Entonces en el curso yo lo destacaba mucho, cualquier cosa que decía lo ensalsaba para levantarlo. Y el chico, intelectualmente no prosperó mucho, pero estaba más contento, más afirmado. Eso es obra del profesor, para que esté en clase a gusto. Tanto que unos pocos años después, él tuvo que hacer la conscripción, se vino con el uniforme al colegio a buscarme porque quería que yo lo viera con el uniforme. Y yo pensé, ese chico, pobrecito, no lo hubiera hecho si no hubiese sentido una corriente afectiva, que la profesora lo respetaba, que lo distinguía. Eso es muy importante, también, en un curso. Pedagógicamente, hay que tratar que no haya un chico que se sienta inferior a los demás. Porque los chicos son bastante crueles entre ellos, bastante crueles. Y cuando toman a un chico porque viene de afuera, los compañeros de primer año se conocen y son compañeros todos. Pero el que viene de afuera, que por lo general no es un excelente alumno, por algo se ha ido de su colegio, entonces el profesor también tiene esa tarea, de ayudarlo afectivamente. Bueno, y en cuanto a la materia, eso se va haciendo a través de la lectura. Y también con mucha parte que pone el profesor de sí. El papel del docente es muy delicado, es muy complicado y delicado. Porque tiene muchos aspectos. Es cierto que a veces un profesor, a mí me ha pasado, se ha enojado con el alumno, porque no cumple o porque contesta mal, a mí me ha pasado. Me ha pasado con uno que después de veinticinco años de bachiller, porque se acostumbra a reunirse y a invitar a los profesores, me encontré con él. Y fue por un tema de *El lazarrillo de Tormes*. Entonces, estaba con otro grupo y yo me acerqué, y me dice:

“¿sabe de lo que estábamos hablando, profesora?, de *El lazarillo de Tormes*”. Le dije: “no me digas que fuiste vos”. Dice: “sí, sí, era yo”. Pero ese chico, bueno, era un trabajo que tenían que hacer y no lo hizo, y así muy displicente. Entonces cuando yo lo recogí y lo llamé para ver qué trabajo había hecho, él me dijo: “no lo hice”, así con un gesto displicente. Entonces yo lo miré y le dije: “pero, esa respuesta te puede valer un uno ¿sabías?”, “póngamelo si quiere”. Bueno, a mí eso me dejó... primero miro y pienso... y le digo, “bueno yo la clase la voy a seguir, pero te advierto que esto no termina aquí. Nada más”. Entonces fui a rectoría y le comenté al rector, porque alguna medida había que tomar, no se puede aceptar. En esa época, hoy contestan todos así, pero en esa época, son más de diez años atrás, más, era una calamidad que a un profesor le contestaran así. Entonces el rector lo llamó y le dijo: “hasta que no venga su papá, su padre a hablar acá al colegio, usted está expulsado del colegio”. Mire qué medidas se tomaban. “Toma sus útiles y se va, y hasta que su papá no venga usted no entra más acá”. Yo no sabía qué medida había tomado porque yo seguía dando clase, me enteré después. El chico quedó afectadísimo, tomó sus útiles y se fue, porque se obedecía como a un general. El rector tiene que hacer valer al docente, al profesor, sino todo se derrumba. Entonces, él faltó un día, dos, el padre no venía, a lo mejor no lo dijo en la casa. Y al tercer o cuarto día vino un grupito de alumnos en el recreo a decirme que el alumno estaba muy triste -porque el rector le dijo: “solamente lo puede reincorporar la profesora”-, que el alumno, en fin que por qué no lo reincorporaba. Les digo, “yo lo voy a reincorporar cuando él venga a hablar conmigo”. Pasaban los días y no venía, yo estaba deseando que viniera. Hasta que por fin vinieron otra vez los chicos. “No”, les digo, “yo ya dije, él tiene que venir, es un pedido personal, tiene que hablar conmigo”. Vino el chico al final, lo senté ahí en el patio que había, en los bancos especiales para profesores, y empezamos a hablar. Naturalmente que la elección que un profesor le puede dar a un alumno para que se corrija es una fórmula que todos los profesores tenemos. Le digo “bueno, y ahora yo voy a hablar con el rector, vas a quedar reincorporado, nos vemos mañana. Vas a venir para estudiar”. Ese alumno, fue un alumno tan dedicado a la materia... al final se eximió, él pensó que lo iba a aplazar. Y yo no hice ninguna mención, jamás, en clase como cualquier otro alumno, nombrándolo para que respondiera algunas cosas, como a todos, ninguna distinción. Y eso a él lo animó mucho porque pensó que yo lo iba a considerar diferente. Y él se rehabilitó tanto que llegó a levantar nota y tuvo la nota para eximirse. Y para mí fue una gran satisfacción. Entonces eso es parte, también, de la tarea del profesor. Porque el profesor es múltiple en un aula, hay tantos aspectos... porque son adolescentes, todavía hay que seguir educándolos y formándolos un criterio para la vida. Y a veces uno se pone muy nervioso, el profesor, y en seguida, muchos recurren en seguida al libro de amonestaciones. Yo le puedo decir que jamás he puesto una amonestación, eso no cura nada. Y hay profesores que ponen cantidades de amonestaciones. Una vez fui con una alumna que también, algo le dije y ella me contestó muy mal, a hablar con la rectora, y le dije: “yo no vengo a poner amonestaciones”, yo estaba con la alumna, y le dije: “yo solamente quiero que ella entienda cómo tiene que estar en clase”. Porque estaba como tirada en el banco, parecía una cosa tan inaceptable, tan ordinaria. Porque yo le dije: “no, así no podés estar sentada”. Me pegó un grito: “yo estoy sentada como quiero”. Bueno, otra vez, ¿qué iba a hacer?. Le digo, “bueno ahora venís conmigo, vamos a ir a rectoría”. Y ella pensó que le iba a poner quince amonestaciones. Y yo lo que dije fue “no vengo a poner amonestaciones, vengo solamente para que usted misma le haga comprender lo que es estar en clase”. Así fue, y después todo se corrige. Esa es una actitud que yo siempre tuve en cuenta y aconsejo. Si usted quiere saber cómo se enseña, yo digo que depende mucho también de las actitudes del profesor para que el alumno capte y se adhiera a lo que uno quiera lograr de ellos. Ahora en cuanto a metodología, más o menos se van repitiendo los esquemas. Siempre es, primero el comentario, después el conocimiento de aspectos que si no se estudian no se conocen, qué es lo que se busca, qué indicios se perciben para crear el clima, en fin, esas cosas que hay que darselas porque solos jamás las van a distinguir. Y después, uno ya va preguntando esas cosas. Cuando se los acostumbra a un enfoque, ellos lo descubren. Pero esto no lleva un día ni un mes, ni dos meses, es un trabajo de persistencia para que se vayan creando los hábitos, cuesta mucho crear hábitos, cuesta mucho, pero uno no se tiene que cansar. Por eso un docente en general, tiene una tarea que tiene tantas facetas, que no es solamente el libro y lo que dice el libro y ya sabe la lección. Eso no es formar a un adolescente.

-LE IBA A PREGUNTAR, DENTRO DE ESTA METODOLOGÍA... ¿LA BIOGRAFÍA DEL AUTOR?

-Algo sí. Ubicación en el siglo, ubicación en la corriente literaria, título de obras, porque si no, no se sabe qué hizo, si es poeta, si es un prosista, si ha escrito cuentos o novelas, o ensayos. Tienen que ir adquiriendo el concepto de todas esas cosas. Y ubicarlo también en su momento histórico, éso es muy importante. Y establecer, después, cuando se ven sus tendencias y demás, el hilo que conecta toda la historia literaria ¿no?, que viene desde muy lejos, de los comienzos. Cómo se van repitiendo algunos enfoques aunque con personalidades y estilos diferentes. Eso se ve mucho cuando se recoge la tradición, o la poesía primitiva, por

ejemplo en España, que se ha ido repitiendo, hasta Lorca ha llegado y más adelante también. Que son también tendencias de época, de lo que se recibe y se va manteniendo, y elaborar algo nuevo sobre esa línea. Eso existe mucho en la literatura. Ahor, yo he visto libros de literatura, de textos, que se olvidan de esas transferencias. Nosotros tenemos en el colegio un profesor que ha escrito tres tomos de literatura, para los tres cursos -dos de nacional y uno de comercial-, y él aplica una metodología algo distinta. Yo no sé si usted tuvo noticias de ese profesor que se llama Oscar Lanzillota.

-Sí, Sí...

-Ha sido muy buen colega, por lo menos para mí. Después ha terminado con Marta, eran muy amigos con Marta, pero no han terminado en buenas relaciones. Yo lo culpo mucho a él porque ha tenido algunas reacciones, algunas actitudes que no eran muy aceptables. Pero aparte de eso yo reconozco que es un estudioso y se ha ocupado de aplicar en el aula, criterios distintos, por lo general, de los del común de los profesores. Mire, yo tengo acá, me gustaría que usted viera, tengo los tres tomos de él. Vamos a tomar el de cuarto. ¿Ve?, crítico de las letras españolas. Esto es muy importante. Y él lo hace. Bueno esta es la planificación que yo le digo que la he hecho como acostumbrábamos hacerlo en el departamento... ahora, a mí me ha gustado mucho esto.

-¿QUÉ DESTACA?

-Yo destaco, ¿sabe qué?, que hace recurrir al alumno a leer, de los periódicos, de todo lo que pueda encontrar, de los criterios del crítico, y le hace buscar sobre ese tema, por ejemplo acá, que ya veo que éste es el de las novelas de caballería. Y veo que es de *La Nación* Bs. As. 1980, artículos que salen, que están relacionados con la literatura, que amplían cosas que en los textos no aparecen. El siempre busca que el alumno vaya a buscar información, que no se detenga solamente... aquí, Don Quijote en el pensamiento asistencial de Miguel de Unamuno, en *El sentimiento trágico de la vida*. Y así en muchas actividades que hace comentar y analizar... cuadro, modernismo, generación del '98... y pone por supuesto textos para la lectura de Góngora y la metáfora absoluta. Se ve que él todo lo que encuentra lo va coleccionando y son artículos muy valiosos. Yo he leído los tres tomos y he leído también los artículos. Son firmas importantes, serias, por eso me gusta esta literatura. Pero para el profesor, lo obliga a leer y a trabajar mucho. Tiene que conocer muy bien todos esos artículos porque los alumnos leen todos esos artículos y tienen que hacer un comentario. Entonces cambia un poco, los alumnos lo quieren mucho, y reconocen que aprenden mucho con él. Aquí tiene gráficos también... Yo creo que es para aprovechar algunas cosas de las que él hace. ¿Usted tiene los textos?, vale la pena revisarlos. Porque me parece que puede ser muy útil para sugerir, no significa aplicar. Pero tiene mucha creatividad en los ejercicios. Yo creo que es una experiencia porque él lo aplicó. Una vez en una reunión del departamento yo le pedí que explicara un gráfico que él aplica, para desentrañar las distintas áreas del cuento o de la novela. Muy interesante. Pero no es fácil para un profesor que no tiene esa práctica. Pero si se pone seriamente a analizarlo y a adquirirlo, lo ayuda mucho.

-LE IBA A PREGUNTAR, Y YA DESPUES CORTAMOS SI NO SE VA A HACER MUY TARDE, LE IBA A PREGUNTAR POR DOS TEXTOS. UNO QUE SEGURO ENSEÑÓ PORQUE ES DE ESPAÑOLA, Y UNO QUE ES DE ARGENTINA, QUIZÁ EN ALGÚN MOMENTO ENSEÑÓ ARGENTINA. LE IBA A PREGUNTAR POR *EL QUIJOTE*, CÓMO LO DABA, COMO ES UN TEXTO COMPLEJO POR LA EXTENSION, LOS PROFESORES VAN TOMANDO DISTINTOS CRITERIOS, BUSCAN SOLUCIONES...

-Bueno, *El Quijote* a mí me parece fundamental que los cinco primeros capítulos los tienen que leer. Porque si no, no se ubican en el libro. Y les gusta, porque como tiene comicidad... ellos se sorprenden porque creen que es un tratado profundo de filosofía y que nunca lo van a entender. Y después de eso hay capítulos. Por supuesto no puede faltar el de los molinos de viento. Y algunos otros que uno va eligiendo y va también narrándoles un poco qué es lo que pasa, y sobre todo, partes donde se destacan las virtudes del caballero perfecto. Eso está en el pensamiento que Cervantes pone en boca del Quijote. Y la personalidad de Sancho. Además el gobierno de Sancho es muy interesante y muy divertido también. Y para los chicos son como cuentos aparte, cada episodio. Esa parte los atrapa mucho. Y del texto, claro, hay tantas novelas introducidas, que uno no puede ya extenderse a eso. Pero ver, si se ha estudiado la novela pastoril, por ejemplo, cuánto aparece aquí. O en episodios cortos, pero uno los tiene que ir conduciendo, *El Quijote* lleva bastante tiempo del año. Pero es un libro tan importante... y además, después destacar qué es lo que honra a una orden de caballería, por qué se habla de una persona, de un hombre que reúne esas virtudes, que es todo un caballero. De dónde viene esa expresión. Y sí, les va interesando, yo no he visto que a los chicos les aburriera, porque claro, se usan las partes que realmente resulten graciosas. La selección también es importante. Y los chicos se sorprenden a veces de encontrar esas cosas así, esos aspectos que ellos no sospechaban. Y algún episodio que

no se les hace leer, pero uno se los cuenta y se rien igual. Porque no se puede aprender tanto. Si fuera todo un año para *El Quijote* bueno, o tres meses aunque sea. Por ahí eran muy detallistas, muy detallados los aspectos de la literatura española en los textos, autores casi menores, también olvidados, ahí estaban. Bueno y había además un criterio del profesor de completar el programa. Cosa que también es un error, si el programa es tan extenso, más vale concentrar en núcleos importantes que son los universales, los eternos, los inmortales, éstos no se pueden dejar, en cambio otros menores sí pueden quedar. Hay que medir el tiempo, porque a veces da pena dejar por ejemplo, como a veces a ocurrido, no a mí porque tenía muy buena asistencia, pero a profesores que por diversos motivos no podían tener una asistencia bastante amplia, el tiempo se pierde y el programa se resiente. Y como van siguiendo así, resulta que quedan autores importantes que no se alcanzan a ver. Y bueno, y uno va organizando según el propio sistema.

-Y LE IBA A PREGUNTAR POR JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

-Ah, sí, hay que tratarlo, pero entra en un conjunto ya de poetas españoles de época. El valor que tiene su poesía, que ha tenido en toda esa generación, es mayor que los demás, pero está dentro de esa época ya más cercana. Pero conviene sí. El *Platero...* lo habrán leído alguna vez, yo en primer año les leía el *Platero...*

-¿LES GUSTABA?

-Lloraban cuando *Platero* moría. En uno de los veinticinco años me dijo una alumna, que no se olvida nunca que le daba vergüenza que yo la viera llorando cuando *Platero* muere. Y toda esa elegía, esa prosa de Jiménez ahí es realmente... toda esa parte yo se las leía porque es poesía, es tan rítmica, es hermosa. Pero ha caído en desuso ya ahora, nadie escribe así, nadie escribe así. Bueno, son modas y son épocas que también se diferencian mucho, hay otras valoraciones. A veces subyace lo que fue importante antes... sí, sí, Jiménez me parece muy importante... Lorca también. Y de acá de los argentinos, bueno poetas, más vale que uno no se puede perder a Borges, o a Bernárdez, o a Molinari, todos esos poetas son para recordarlos, saber que han dado su obra maravillosa. Ahora, la historia argentina tiene sus poetas patrióticos. Bueno hay en la historia... claro que es muy extenso también y algunas cosas no son de tanta sensibilidad literaria. Eso hay que reconocerlo. Pero hay libros fundamentales en la literatura argentina. No se puede dejar de ver Sarmiento, no se puede dejar de ver Hernández, sus obras fundamentales. Con Sarmiento siempre surgen los que son antisarmientistas, claro, pero es bueno que den a conocer lo que ellos piensan y es bueno hablar, qué valores ha tenido y como civilizador...

-LE IBA A PREGUNTAR POR GÜIRALDES

-Güiraldes, bueno, el *Don Segundo Sombra* fue un libro muy leído en el secundario. Pero después se fue reduciendo un poco...

-¿LES GUSTABA A LOS CHICOS?

-No siempre, no siempre. El comienzo, un poco porque es la descripción del paisaje... tienen que saber qué es eso, y quién es ese chico que aparece ahí junto a Don Segundo, algo para que no estén en una nebulosa, como en un desierto. Un poco hay que ayudarlos. Pero no son libros que los lean con facilidad. Y son tan hermosos, está tan bien escrito *Don Segundo Sombra*, una maravilla. De Ricardo Güiraldes el primer año siempre encontraba un cuento para leerles, y para que ellos lean, son cortos. "El pozo", eso sí les impresiona, por eso, para que conozcan a Güiraldes, más bien, cuentos. Lugones tampoco puede dejar de estar. En prosa también hay hermosos cuentos de Lugones. Yo les leía uno que estaba en uno de los textos... "El escuerzo", ese cuento les encanta. Pero "Descubrir" también es un cuento que se presta mucho para el comentario. Porque ahí también hay creación y hay realidad. Así que tienen que descubrir ellos por qué, qué pasó acá. Y se dan cuenta, descubren en seguida por qué ha pasado esa muerte, cuál ha sido la verdadera causa. Y los chicos cuando se los acostumbra así a desentrañar un poco corren solos después, es más fácil. A eso hay que acostumbrarlos mucho. Pero los textos ayudan a veces con la parte de antología que traen, porque han seleccionado bien, con el esfuerzo... En primer año, Alfonsina Storni

-¿Y BÉCQUER?

-Usted sabe que en cuarto año les encanta Bécquer...

-LES GUSTA. A USTED NO LE GUSTA...

-No es que no me guste, pero los chicos leerían todo el año Bécquer.

-SÓLO BÉCQUER...

-"Ay, Bécquer profesora", y hacen así. Bueno es la edad también. Es la edad del enamoramiento, entonces ellos en seguida entran en ese terreno y escuchan con verdadera devoción. Realmente, son devotos de Bécquer... y bueno, tiene también sus valores Bécquer, son cosas que se dejan escuchar, que se dejan leer...

ENTREVISTA N° 4

F / 65-70 M y PU no-I / s, p, t, u / no-G LT-LDL-LDR

-QUERÍA QUE ME CONTARAS UN POCO TU FORMACIÓN Y TRAYECTORIA...

-¿Formación y trayectoria?, yo lo escribo, yo lo vendo. Bueno, vos sabés que a mí mucho no me gusta hablar de eso, pero si me pedís de mi formación, bueno... la hice toda dentro del ámbito de la escuela estatal. Sí, yo empecé aquí, en el Normal 9 jardín de infantes y salí como maestra. Así que tengo formación de normalista, lo que a muchos no les gusta, pero, bueno, la tengo, nadie puede renunciar a su propia historia. Y después entré en seguida a la Facultad de Filosofía y Letras. En una época muy linda, por lo menos para mí fue muy linda, muy brillante. Tuve profesores a los que recuerdo por... desde muchos puntos de vista, pero fundamentalmente por su formación, su preparación. Imaginate que cuando una ha sido alumna de Borges no lo puede olvidar ¿no?, o de Payró, Roberto Payró, gente... te podría citar así muchos, o de Mantovani en educación. Es decir, fue una generación que nos marcó mucho, tal vez nos marcó para valorar muchas cosas que ahora están... pero a nosotros nos marcó. A eso se suma que yo, a la vez que estaba haciendo la facultad, entré como maestra en el Instituto Bernasconi, y por esa época empezó, estando yo como maestra, la directora general que llega allá, empieza con el perfeccionamiento docente. Entonces, siendo maestra de primaria viví una experiencia totalmente distinta a la de los otros maestros de primaria. Porque... yo era además muy joven, la época en que uno es medio esponja, medio o esponja del todo, y eso nos hacía estar actualizados permanentemente. No sólo estar actualizados sino que además, por el hecho de haber perfeccionamiento docente, nos iban a observar las clases los otros maestros, entonces siempre había que tratar de buscar lo nuevo, de brindar lo más actualizado. Entonces yo me encuentro con que ya en la década de... en el sesenta y tantos, por el '66, '67, nosotros estamos trabajando grupalmente, por equipos, con los asientos... en esa época se sacaron todos los asientos de madera pegados al piso, se compraron las mesitas, cosa que ahora se presenta como gran avance. Yo leo libros donde me presentan esto, libros de los españoles donde me hablan de trabajar así en grupo, y yo digo, yo lo hice hace treinta años esto. Es decir, cosas que después se llevan a otros ámbitos y parecen terribles, y sin embargo ya en ese momento lo estuvimos haciendo. También el hecho de ser un instituto de perfeccionamiento docente, y que iban en ese momento profesores de mucha calidad, de mucha formación pedagógica, me puso en contacto con personalidades de las que también aprendí mucho. Y sobre todo, una de las cosas que me marcó tanto en la facultad como allí en el Instituto fue el pluralismo, lo que me permitió tener una actitud muy tolerante. Eso lo vi en la facultad, porque te digo, lo tenía a Borges, pero lo tenía a Ghioldi también. Es decir que uno se acostumbraba al diálogo basado en el respeto y en la tolerancia. Y lo mismo me pasaba allá porque también, el otro Ghioldi, el que estaba en educación, estaba allá en el Bernasconi, es decir, uno por allá y el otro acá... no me acuerdo cómo es el que estaba en educación, que trabajó sobre lectura silenciosa y demás... también, ahora se habla de todo lo de lectura silenciosa y demás, y ya él tenía unos test que en ese momento eran de avanzada, ahora los podemos considerar que ya pasaron, pero en ese momento eran todo un avance. Entonces, de algún modo, yo traté, cuando me recibí -empecé con suplencias, acá indudablemente, y en otros lados-, de proyectar mucho de eso del perfeccionamiento docente que lo vivía en primaria, proyectarlo pero, digamos, con las adaptaciones que requiere el nivel, a secundario. Y me encontré, en todas las escuelas que estuve, incluso en esta, con una actitud muy rígida, pero tremendamente rígida, actitud que sigue. Que...no, yo no lo puedo achacar a los directivos, ni puedo achacarlo a nada en especial, tal vez sea el sistema, tal vez sea que es la etapa más difícil. Y te puedo asegurar que esa rigidez la sigo viviendo ahora. Y cuando yo asumí el cargo -que no estaba en mis cálculos, porque en realidad nunca pensé en un cargo directivo, más me interesaba lo que estaba haciendo-, creí que iba a cambiar las cosas... fue mínimo, tuve algún grupo de gente que me siguió, gente que actualmente está conmigo, otra que desgraciadamente se fue, como el caso de José que todavía lo estoy lamentando, esto no viene al caso, es una experiencia privada, pero como vos lo

conociste... bueno, fue alguien que realmente quiso cambiar las cosas también, y que me ayudaba enormemente... y esto, aunque no lo pongas en tu trabajo viene bien para entender esas relaciones de trabajo que hacen muy bien... te digo que todavía lo lamento... con el tiempo tendré la nostalgia, ahora lo lamento. Y volviendo un poco hacia atrás, porque estoy saltando un poco ¿no?, volviendo hacia atrás, yo estaba trabajando como maestra y como profesora. Muchos me decían "pero por qué no dejás de maestra", no podía, afectivamente estaba muy unida, y además me gustaba trabajar en el Bernasconi porque era un instituto de cambio permanente. Y después se da la oportunidad, ahí justamente, en el Bernasconi, de que me ofrecen, allá por el año '70, '71, me ofrecen dar cursos de perfeccionamiento docente, cosa que yo hasta ahora no había... había asistido como alumna, es más, como alumna asistí a los primeros cursos de literatura infantil que dictó Dora Pastoriza de Etchebarne, que fueron los primeros que se hicieron en el país, así sistematizados, porque tal vez, aisladamente, puede ser que haya habido. Y a Dora Pastoriza de Etchebarne yo la conocí en la facultad, la había tenido como adjunta de introducción a la literatura. Y cuando ella me encontró en el Bernasconi, lo primero que me dijo: "usted, que es de Letras, tiene que hacer Literatura Infantil". Y lo hice, en realidad porque siempre me gustó la cuestión del cuento de hadas fundamentalmente. Y me atrapó, porque ella tenía un enfoque muy universitario para hacer las cosas, es decir, estaba acostumbrada a trabajar en la Universidad. Entonces me atrapó, me interesó, y después que yo di ese curso, que fue muy largo, me dediqué a consultar bibliografía por mi cuenta. La facultad a mí me había marcado más para la investigación que para la creación, no sé si ahora también, tal vez ahora haya un cambio, pero en el momento en que yo estudié era una facultad donde, como investigador, tenías una cantidad de pautas; como creador, te cohartaban... más allá de que yo rescato muchísimas cosas de las que recibí. Y entonces me empecé a dedicar a la literatura infantil porque me interesó, pero no con la intención de tener una especialización, ni con la intención de dedicarme a eso. Pero a raíz de estos cursos de perfeccionamiento y de conversaciones que tuve con un profesor que era de planta, del Instituto y que yo lo había tenido en uno de los cursos que había seguido, que era Ricardo Nervi, fue él el que me dijo, pero hablando, porque hablábamos mucho, que por qué no escribía algo de literatura infantil, "no, no, no, yo nada..." me quise zafar, y en una de esas le mostré una traducción que yo había hecho, del francés, de *El simbolismo de los cuentos de hadas*, que no hay traducción castellana, y me dice "a bueno, pero yo conozco a alguien que a lo mejor le interesa porque dirige colecciones sobre temas de literatura infantil" y me manda a María Hortensia Lacau. Y María Hortensia Lacau me dijo que ella dirigía una colección, pero de autores argentinos, y que además todo eso requería trámites en Francia, que era muy difícil localizar a ---, que no sé todavía si era francés o suizo, todavía no sé bien cómo era la cosa, y me dice "pero a mí me ha dicho Nervi que usted tiene otras cosas, tráigame otro libro". Y bueno, yo el otro libro lo había presentado en otra editorial, en Rosario, que quebró, pero al quebrar la editorial recuperé los... no recuperé los originales pero tenía copia. Estaba libre de los contratos, porque había una fecha tope, esperé que se acabaran los contratos, y eso lo rehice, porque ya no me gustaba lo que había presentado en la otra editorial. Y se lo presenté. Y ante mí... yo que le tenía medio terror por lo que significaba Lacau Rossetti en esos momentos, te digo que iba que estaba hasta asustada... a la semana me llamó para decirme que lo iba a publicar, que era *La literatura infantil en la escuela primaria*, libro que ahora yo le arreglaría... lo daría todo vuelta, pero en ese momento era... También ahí Ricardo Nervi me propone que hagamos un *Lexicón* de literatura infantil-juvenil, me interesó la idea, trabajamos juntos, trabajamos muy bien, yo aprendí muchísimo con él, era un gran pedagogo, además de ser poeta que es la faceta en que no lo conocen, porque él dice "no, a los pedagogos no nos perdonan que seamos poetas", siempre me lo decía. Y aprendí mucho a su lado, trabajamos en ese *Lexicón*, al final un poco a revienta caballos porque él en el '77 se fue a México, pero logramos presentarlo justito. Bueno, y ahí fue como que se hizo una cadena porque María Hortensia me presentó a Mabel Rossetti, y Mabel me propuso -sabiendo la experiencia que yo tenía en 7º grado- hacer carpetas. Ella había formado todo un equipo de gente, así hice *Lenguaje 6* y *Lenguaje 7*. Después a ella le gustó como yo trabajaba teatro y me propuso que hiciera un libro de teatro, y yo le dije "no, teatro yo sola no, lo voy a hacer con la gente de teatro con la que he trabajado", entonces invité a María Heguiz con la que trabajábamos juntas en la Universidad de El Salvador, porque en la Universidad de El Salvador, pese a que yo tenía toda mi trayectoria en la estatal, Dora Pastoriza de Etchebarne me llamó un día y me dijo "yo dejo mi cátedra de Literatura Infantil, ¿la quiere tomar?", y ahí fue también una experiencia interesante y donde conocí a María Heguiz que fue también otra adquisición para mí, porque me enriquecí mucho con ella. Entonces ese libro de teatro lo hice con María, lo hice con otra persona que estaba en expresión corporal,

porque yo era conciente de que podía manejar todo lo que fuera texto teatral, toda la historia del teatro, pero que había cosas específicas de una tarea teatral que las tiene que hacer quien está en la tarea teatral. Y ahí fue cuando María hizo toda la parte de teatro, más volcada hacia la dramatización, pero con una formación de teatro muy fuerte, y la persona de expresión corporal también, que es una especialista... Nami Dubié. Y salió el libro de teatro, y bueno, y así fueron saliendo otras cosas, es decir, seguí publicando, y bueno... me gusta, esa es una de las cosas que más me gusta. Y mi idea era continuar así como profesora, como maestra y con las publicaciones... también desde el año '72 yo estoy en la Asociación Argentina de Lectura, donde... Nervi fundó esa asociación, la fundó a raíz del Congreso Internacional de Lectura que se realizó en el '72, en el San Martín. Bueno, y quedé conectada a la Asociación desde entonces... Bueno, ahí tuve también muchas publicaciones, en este momento dirijo las publicaciones que edita la Asociación, muy precarias y muy de poca tirada porque somos una asociación sin fines de lucro, pero por lo menos, a la gente que quiere hacer algo, aunque sea con una tirada de pocos números y que no tiene posibilidades en otros lados, lo hacemos. Porque si bien la Asociación Argentina de Lectura siempre trabajó hacia la investigación didáctica, yo pensé que teníamos que darle también otra línea, no publicar sólo eso, también tenemos que publicar al que tiene poemas, al que tiene cuentos, si no tiene otra posibilidad, siempre que tengan cierto valor ¿no?. Y estoy en eso ahora, en la dirección de las publicaciones, y estoy acá, no a mi gusto, te lo digo sinceramente, el cargo directivo no era lo que yo quería, no voy a entrar ahora en todos los detalles de cómo llegué, pero prácticamente me pusieron entre la espada y la pared para que lo tomara, no voy a decir que solamente la autoridad anterior, sino algunos de mis colegas, querían que estuviera, y estoy... no te voy a decir arrepentida, pero siento que es una carga demasiado pesada, porque no se puede cambiar nada. Es decir, lo único que podés hacer es a nivel humano y personal, que ya es mucho. Y algunas personas, como te digo, que sí, que quieren hacer algo distinto. Pero lo que yo siento es que se impone más la posición del que se quedó, del que no quiere avanzar, que la de los que quieren hacer algo distinto. Y no me explico por qué, a veces, tienen más fuerza ellos, no sé, tal vez vos me lo puedas aclarar, pero yo digo, por qué, si somos unos cuantos. Es como si además estos "cuantos", o este número de gente que quiere hacer cosas distintas, no quiere enfrentarse, no quiere tener... quiere hacer las cosas sin discusión, no sé por dónde viene la mano...

-LO QUE VEÍA EN LA HISTORIA, RETOMANDO LO QUE VOS DECÍAS, ES QUE PARECIERA QUE HUBIERA MÁS CAMPO PROPICIO PARA LOS CAMBIOS EN PRIMARIA QUE EN SECUNDARIA...

-Bueno, yo te diría que si yo tengo que hacer una visión globalizadora... porque yo también, en la Universidad de El Salvador, en un momento dirigí la carrera de jardín, del profesorado de jardín, muy poco la dirigí, pero me permitió ver muchas cosas. Te diría que el nivel más renovador es el inicial, jardín. Jardín en realidad, es el más renovador, el de mayor apertura...

-EL MÁS NUEVO...

-Sí, el más nuevo. Pero además es como que hay mayor apertura hasta en la gente que se anota o que se inscribe para estos profesados. Y que no vacila... que no le molesta si no va a estar todo en hilerita, si se tiene que tirar al piso a contar un cuento se tira al piso, es decir... vos dirás que son detalles, pero detalles formales que hacen...

-NO, NO. QUE EL DE SECUNDARIA NO LO HACE, SEGURO...

-El de primaria también tiene apertura. Ya se vuelve un poquito más rígido con respecto al de inicial, pero tiene más apertura. El de terciario también tiene apertura, tal vez porque tiene que estar permanentemente... yo te hablo un poco de los cuatro porque he estado en los cuatro, incluso he estado en la universidad, es decir, te podría decir que pasé por todos los niveles. Pero media, para mí, en este momento, es... bueno, no en este momento, yo recuerdo que la primera vez que dije que la escuela media no iba -estábamos en un congreso en La Pampa, y de esto te estoy hablando hace más de diez años, sería por el '85, sí, que nos había invitado Nervi, porque él es pampeano, y fuimos todas las de la Asociación de Lectura y demás-, casi me sacan los ojos cuando yo amagué con el problema de media. Porque claro, también la gente lo toma como una cuestión personal, yo cuando hablo de la crisis de media y que media no va más, no estoy hablando de vos a lo mejor, o de Juan, o de Pedro, o de María, yo hablo en general, del sistema ese que no va, pero siempre se lo toman como algo personal. Sí, media, a mi juicio... lo dije en ese entonces y lo digo ahora, estamos arrastrando un cadáver. Lo peor es que como cadáver cada vez es peor, y no está enterrado. Eso es lo que yo siento, es duro, y no sé si puede... puede tener cambios, pero no sé por dónde puede venir el cambio, porque no sé si viene por el 8° y el 9° y la Polimodal, no sé. Yo tengo mis serias dudas, no sé.

Porque creo que actualmente no es un problema ni de contenidos, ni de metodología... es, en parte, pero también es un problema social. Porque vos podés tener los mejores contenidos, las mejores metodologías, los mejores proyectos, pero cuando el chico te viene sin comer, o te viene drogado o te viene alcoholizado ¿qué hacés?

-AHORA, YENDO DE VUELTA A LAS EXPERIENCIAS, ESPECÍFICAMENTE EN MEDIA Y EN LITERATURA. ESTA FORMACION NORMALISTA, UNIVERSITARIA, CON EXPERIENCIA EN OTRO NIVEL... EL CRUCE DE TODO ESO, EN EL AULA DE LITERATURA, ¿QUÉ PUEDE GENERAR...?

-Bueno a mí el cruce me hizo bien. A mí, personalmente, ya entraría en la cuestión de técnica, que mi técnica es algo personal ¿no?. Me hizo bien porque proyecté ciertas experiencias de primaria en la secundaria y me resultaron. Si la anécdota sirve para algo, una anécdota chiquita: ya hace varios años, sí, pero tal vez también por esa fecha, ochenta y tantos, se me ocurrió en un segundo año que era difícil y demás, decirles "bueno, chicos" -yo tenía castellano, o lengua, no me acuerdo en qué momento se cambió el nombre- "bueno, miren, la evaluación va a ser distinta, por equipos, van a hacer un periódico", primero estuvimos trabajando las noticias, editorial, estudiamos las secciones, bueno todo lo clásico que se hace, y cada equipo hizo un periódico. Te digo que para mí fue una satisfacción enorme porque me hicieron cosas que yo ni sospechaba. Y estaba con cuatro o cinco periódicos, no me acuerdo, porque eran el número de grupos que había, y fui a sala de profesores, los apoyé sobre la mesa y alguien me dijo "¿qué es eso?", y le expliqué todo, y después me dice, "en eso les gusta perder tiempo". Entonces tomé todos mis periódicos, los metí en una carpetita y no hablé más, porque qué puedo contestar. Eso te da una pauta ¿no?, ahora, todo eso, es decir... otra cosa que te digo, cuando yo gané el concurso para secundario, acá había dos horas nomás, por eso -tomé dos horas de Latín, porque llegué a las horas por concurso ¿no?-, por eso llegué más tarde, mucho más tarde, siempre estuve como interina o como suplente, porque cada vez que me presentaba a un concurso lo impugnaban o lo anulaban. Entonces, la única vez que resultó, bueno, entré, y acá había dos horas nomás, vacantes de Latín, y las otras diez las tomé en una escuela... bueno, no quiero dar el nombre pero es muy, muy importante, de mucho prestigio, muy, muy conocida, pero de mucho, muchísimo prestigio, y yo tenía un primer año y tenía quinto, y en primer año ubiqué los asientos así en equipos, trabajamos muy bien, porque era un grupo de chicos estudiosos porque tienen... por muchas razones, y trabajábamos muy muy bien, hasta que un día los chicos me corren en el recreo y me dicen "ay, señorita" -eran chicas, eran nenas-, "sabe lo que nos pasa, que la profesora de matemáticas se ha enojado por la ubicación de los asientos", "pero chicas a ustedes ¿les gusta trabajar así?", me dicen "sí", "bueno, entonces la única solución que les doy es que cuando esté yo los pongan, no impongan a nadie otra manera de trabajar porque la profesora tendrá sus razones para trabajar así". Bueno, quedó eso, cuando yo estaba dando clase en quinto apareció la vice-rectora, me llama y me dice "¿quién fue el insolente que puso los bancos en grupos en primer año?", "la insolente fui yo" le dije, "¿usted?, ¿y cómo puede trabajar así?". Te estoy hablando de no hace tanto tiempo. Entonces eso te da la pauta de lo difícil que es cambiar. Ahora, a mí me resulta trabajar así, sigo trabajando así en equipo, a veces hacemos trabajos de a dos, traemos libros, se lee, se discute, se opina, pero muchas de estas cosas yo las traje del primario. Proyecté de primaria a secundaria, y te digo que a veces las proyecto a terciario, guardando los textos, los niveles, las condiciones que tengo del alumno y todo, no es que vaya a ser exacto. Digamos, la metodología la fui aplicando a secundario y a terciario. Y a mí personalmente me resulta y creo que a los chicos les gusta trabajar así, aunque, te voy a decir, no a todos los chicos, no a todos. Porque está el chico que quiere... que pide a gritos la cosa autoritaria aunque no lo creas, que quiere que le marquen qué tiene que estudiar, que todavía quiere que lo corran con la nota... es muy difícil hacerles entender que ellos no son un número, que la nota... que no se trata de ponerles seis, siete, ocho, y hacer un promedio, sino que la nota es una cosa conceptual y que puede ir abajo, arriba, según la participación permanente, que no es lo más importante. Porque claro, está el otro profesor que si se levanta o se mueve le pone un uno. Entonces, cuando hay tanta diferencia es el problema, yo no puedo imponerle a los otros profesores lo que a mí me parece que es bueno. Creo que hay libertad de trabajo en donde cada uno tiene derecho. Pero lo que me molesta es que haya gente que se ha quedado como en la década del '40, ni siquiera te digo del '50, ni del '60. Pero a mí, pasar de un nivel a otro me enriqueció. Cosa que yo me acuerdo que una vez que fui a un congreso en los EEUU, no les podía hacer entender, porque ellos, todos, son de encuestas con casilleritos donde tenés que poner una cruz y te ponemos la cruz que es y nada más. Cuando me dijeron "en qué nivel trabaja", y yo puse todos, me dijeron que eso no podía

ser, ¿te das cuenta?, no pueden, ellos piensan que tenés que ser o universitario, o media, o primario, y yo tenía la experiencia de todos; "no, no, elija uno", ¿y yo, por qué tengo que elegir? Es mi caso especial, tal vez no sea lo ideal, pero a mí... tal vez sea más importante estar en un nivel, tal vez para algunos pueda ser considerado dispersión; a mí me resultó, yo pude hacer la síntesis.

-AHORA, EN CUANTO A LA CLASE DE LITERATURA, EL TRABAJO EN EQUIPOS... Y YENDO CONCRETAMENTE AL TRABAJO CON LOS TEXTOS, A LA LECTURA, A LA ESCRITURA QUE...

-Bueno, mirá, te voy a decir que cuesta mucho. Con literatura, yo lo trabajo en 4° y 5°, desde hace unos cuantos años, es decir, ya hace unos cuantos años que no tengo los años anteriores. Y la única forma en que logré entrar, y que la estoy usando desde hace un tiempo, porque me resulta, es empezar con Cortázar, los engancho en seguida. Es como que hay autores que todavía siguen... en algunos casos porque lo conocen, los menos, desde ya, y en otros porque es el descubrimiento de un mundo nuevo. Y en cuanto hay un grupo que me dice "no entendemos", bueno, empezamos a hablar y a sacar y a interpretar... por ejemplo, yo empiezo con "Bestiario", porque en "Bestiario" hay para sacar mil cosas, las que habrá imaginado Cortázar y las que no, porque viste que está aquello del lector creador ¿no es cierto?, cuantas veces un autor nos dice "ah, pero yo cuando lo escribí no pensé eso", en una oportunidad eso me lo dijo María Hortensia Lacau a raíz de un poema, me dijo "pero yo cuando lo escribí no lo había pensado", bueno, pero como lector salió. Y te digo realmente que cuando analizábamos, comentábamos, porque yo les iba tirando algunas ideas y entonces ellos ahí empezaban a dar otras. Por ejemplo el caso de "Omnibus", que es un cuento que se presta para mil, mil interpretaciones, hasta la relación con el más allá, con el viaje hacia la muerte, un montón de cosas... les apasiona. Es decir que un poco para hacerlos entrar... pero los cuentos los leíamos en clase ¿eh?. Un grupo minoritario sigue leyéndolo afuera y viene y te dice "yo leí todo el libro", y hasta lo compran. Te voy a decir que de todos los libros que había que comprar el que más compraron fue *Bestiario*, evidentemente, los metí en Cortázar. Y eso llevó a que algunos leyeran otras cosas. Entonces trato de meterlos así en los escritores más actuales, más cercanos a ellos, y que puedan dar lugar a interpretaciones que eso les atrae enormemente. Entonces, ya te digo, entro por ahí, también entré con Borges que les cuesta mucho más que Cortázar, pero también les atrae en cuanto a toda esa cosa de... que también hay la posibilidad de ver un metamensaje, todo eso les interesa...

-¿QUE TEXTOS DE BORGES?

-Y bueno, con Borges trabajamos con textos que son muy comunes para vos, por ejemplo, como pueden ser "Las ruinas circulares", "La parábola del palacio". "La parábola del palacio" les atrae porque es toda la interpretación del mundo, de la vida... aunque les cuesta, me dicen "ay, pero esto es muy difícil", porque como ahí atrás hay una serie de filosofías, que para colmo ellos de filosofía... hay algunos cursos que no tienen filosofía para nada. Pero tratamos de traducirlo, digamos así, entre comillas. También la trama, para hablar de la trama el que trata de Julio César y del gaucho, que tienen el mismo tipo de vida... bueno, eso les interesó, lo de los destinos simétricos o, digamos, idénticos. Es decir, busco textos que no sean muy largos y que den lugar a pensar. Porque una de las cosas que es evidente es que lo que es muy largo no lo leen, les cuesta muchísimo. Por ejemplo, me cuesta hacer el "Bestiario", y entonces lo tratamos de leer en clase, que lo sigan leyendo, que lo vamos aclarando, porque ya es más largo. Es decir, les gusta más la cosa breve, corta, que tiene que ver un poco con el mundo que viven de velocidad y de la imagen, que es de una rapidez impresionante y que te va cortando todo ¿no? Pero ya te digo, Cortázar, Borges, también les gusta Sábato, y por mí yo preferiría que leyeran *Sobre héroes y tumbas*, pero es demasiado largo, no te lo afrontan, entonces leemos *El túnel*, que sigue gustando *El túnel*. Sigue gustando porque creo que les atrae mucho la personalidad neurótica, casi esquizofrénica de Juan Pablo Castel, es algo que les atrae de una forma impresionante, aunque por momentos los desespera, "no siga así, es desesperante ese hombre", "y sí, eso es lo que se propone el autor" les digo, "desesperante para darte cuenta lo que es vivir con un hombre así". Es decir que también les atrae y lo leen todo, lo leen todo eso es lo notable, y les atrae enormemente. Ahora, como empiezo con el presente tengo que ir para el pasado, entonces ahí tengo que empezar a hacer una selección porque... y según los grupos. Hay grupos donde vos podés... Alfonsina tiene una aceptación total, unánime, hasta en los varones, pese a que ponen cara larga con "tu me quieres blanca" pero, de todos modos, Alfonsina tiene una aceptación total. Gusta Lugones en el cuento, en el cuento fantástico, pero en la poesía no entra, es difícil, es muy difícil, tiene un vocabulario, en fin, que tiene que ser para ya el que está en esto, si no, te podés imaginar que no. Y lo mismo me pasa un poco con Darío, que Darío gusta, pero más desde la cuentística. Lo que no quiere decir que a veces no leamos, según el grupo, entramos en algún

poema que puede ser... la poesía les gusta hacerla a ellos, y la hacen... es decir, porque esa es otra propuesta que yo les hago, porque los evalúo a través de periódicos literarios que organizan a fin de mes, y les digo "pongan también la parte de creación de ustedes", y te digo que en algunos casos sale muy bien, pero muy bien, gente realmente creadora, por eso les digo que lo pongan, porque si no lo ocultan. Pero está el que, bueno, no, esa poesía que escribimos todos desde una determinada edad, en algunos casos son producciones adolescentes, en otros son producciones de gente que puede llegar a ser muy buen escritor. Y bueno, por eso, te digo, hacemos esas dos puntas, tratamos no sólo de leer sino también de que creen ellos, a partir de...

-Y ACÁ EN ESTE PERIÓDICO ¿QUÉ VAN INCLUYENDO?, COMENTARIOS...

-Bueno, ellos... yo te voy a mostrar algunos ahora cuando terminemos, para que veas... de todo. Yo les digo, "ustedes piensen que han hecho una revista literaria, y pongan lo que quieran, pero pongan los autores que tratamos, es decir, como si Cortázar viviera, como si viviera Borges, transcriban", porque si transcriben están buscando sin que yo les diga "investiguen", que entonces no van, pero si les digo "transcriban cosas", les pido que hagan no sólo la página de comentarios, de entrevistas, que pongan algún poema y algún comentario abajo, sino que también hagan entretenimientos a partir de lo literario, si son palabras cruzadas o sopa de letras, que todo tenga que ver con eso, que hagan avisos, que también tenga que ver con eso, publicidad, que pongan fotografía, y te digo que han salido... hay de todo, unos mejores que otros, pero la cuestión es que a mí me resulta más que trabajen ellos y no una prueba de memoria. La prueba de memoria al día siguiente no saben nada, en cambio esto han tenido que revolver en tanta cosa que a la larga se van a acordar de esos autores. Por supuesto que, como en todo, hay el que va a costillas de otro, pero es... eso pasa toda la vida. Pero a mí eso me resulta. Y te digo que por ejemplo, hay algunos libros que, para meterlos, a veces prefiero entrar por la película. Por ejemplo el *Don Quijote*, yo antes daba por el libro, ahora ya no puedo. Entonces tengo, en video ¿no?, tengo la versión rusa que era buenísima, no sé si vos la viste, una joyita, y la conseguí. La conseguí una vez que salió, que la vendían y ahí me fui y la tengo... entonces entro primero por ahí para que se ubiquen primero un poco en el panorama de época, en las vestimentas, en cierta... está todo el episodio de los Duques, creo que es una de las partes más logradas en fotografía... entonces, ya después pueden empezar a leer a partir de imágenes que han entrado por los ojos, que a lo mejor ellos, por su falta de lectura no se las pueden imaginar. Y además porque el libro tiene dificultades para esta época, para leerlo. Pero además, una de las cosas que les hago rescatar... porque vienen con la idea de que el Quijote es loco y nada más, y apuntamos a lo que significa defender a pobres, a apaleados, al que no tiene nadie que lo proteja ni lo defienda, y entonces rescatamos el ideal que es lo que generalmente no se ve de Don Quijote. Y que es lo más positivo y que en esa película está muy marcado. ¿Por qué se muere Don Quijote?, se muere porque un ideal es muy difícil mantenerlo. Es decir que es un poco ese el enfoque que trato, y que en algunos casos se logra muy bien, y en otros más o menos, porque, insisto, en todo esto se da un entrecruzamiento que tiene que ver con toda la parte social, con una sociedad muy perversa que vivimos ¿no?. Así que, hay quien a lo mejor todo esto le resbala y hay otros que no. Yo acá tengo un curso que es una joyita, que es de cuarto comunicaciones. Entonces yo los expreso... pero ellos están contentos de que los exprema. Incluso, te digo, hasta han visto... la otra película que vieron fue *Juvenilia*, que es vieja, es del '43, pero hasta sirvió para hacer un cotejo entre la vida estudiantil pasada y la de ahora, ¿y sabés lo que me dijeron?, y yo les dije "tienen razón": "no hay diferencia entre esos planes de estudio y los de ahora". Y no, si vamos a analizar a lo mejor hay ecología, te quiero decir... Pero analicemos un poco, y la vida estudiantil -saquemos las ropas, saquemos ciertas cuestiones tal vez más de trato con el otro, que era más ceremonioso- si nos ponemos a analizar no hay diferencia, y han pasado ciento... arriba de ciento, porque ahí se pone la vida del año '63 al '68, 1863. Sirve también, además, para ver qué partes de un libro no pueden ser llevadas al cine y cuáles sí, como ellos tienen comunicaciones... y cómo el cine agrega cosas que en el libro no están, y bueno, y todo eso te digo que resulta...

-TE PREGUNTO POR UN TEXTO Y DESPUÉS TE HAGO UNA ULTIMA PREGUNTA. *DON SEGUNDO SOMBRA*...

-Mirá yo *Don Segundo Sombra* no lo he tratado este año, no...

-¿Y ANTES?

-Antes sí, hace mucho sí. Tal vez tendríamos que empezar a tratarlo, a mí personalmente me gusta...

-¿QUE PASABA ANTES, SE LEÍA...?

-Antes sí, pero yo no sé si ahora, sobre todo en chicos de ciudad, donde les cuesta enormemente meterse en la vida de campo. A veces yo suelo hablar de *Don Segundo*... eh, *Don Segundo*, a veces uno hace así ¿no?,

como *Don Quijote* por Cervantes... suelo hablar de Güiraldes, cuando hablamos de Borges y demás. Suelo hablar de Güiraldes, les cuento lo anecdótico de que por primera vez un personaje entierra a su autor, es decir de Don Segundo Ramírez... Pero ese tipo de textos en los chicos de ciudad cuesta. Incluso yo te digo, trabajo *Martín Fierro*, pero también lo trabajo en partes para que se vea... porque a veces *Martín Fierro* se trabaja desde la perspectiva ultranacionalista, que a mi gusto no va, y hacer ver cómo el gaucho ya no existe, porque no existe, el por qué de ese libro, y cómo Hernández, en realidad, al indio lo hace pedazos. Porque resulta que muchas veces defienden el *Martín Fierro*... literariamente aparte ¿eh?, hablo de otra cosa, hablo de ciertas cuestiones de que Hernández, por otro lado, no es justamente el defensor de la raza autóctona, al contrario. Pero ¿por qué?, porque tenía una experiencia de vida que eran los malones. Es decir, quiero un poco hacer ver que todo tiene un contexto, que es otra de las cosas que a mí me interesan personalmente, que vean que todo tiene un contexto, que no podemos sacar a nadie de su contexto ni pretender que hiciera lo que podría hacer ahora. Es como el caso de los exiliados, ¿y que pretendés que te hablen bien de aquel que...?, no podés pretender que Sarmiento te hable bien de Rosas, si no huía le cortaban la cabeza, entonces ¿qué querés? Un poco hacer ver que todo tiene un contexto. Bueno pero no, no he trabajado *Don Segundo* porque por el momento... tal vez en otro curso podría ser, pero son muy ciudadanos estos chicos.

-CLARO PERO ¿Y LOS DE ANTES QUE SÍ LO LEÍAN?, TAMBIÉN ERAN CIUDADANOS...

-Antes yo te estoy hablando de veinte años, no, no, ahí se lograba más. No había esta... primero no había la presión de la televisión que está muy marcada... yo creo que los medios son un hallazgo sensacional, pero no me gustan ciertos enfoques de los medios que no ayudan ni a crecer ni a madurar, ¿te das cuenta?. Yo no estoy en contra de los medios... siempre trabajamos... porque tengo literatura pero tengo expresión oral y escrita, y les digo "chicos lo que hay que tener es visión crítica de los medios, no, esto no me gusta, lo cambio; y no, lo trago, lo trago". Es decir, es un poco que son muy de ciudad pero con esta paradoja: que no conocen su ciudad. Cuando le empezas a hablar de la belleza de los barrios se quedan un poco azorados, "pero ustedes ¿han visto las rejas que hay en San Telmo?, ¿han visto las puertas que tenemos?, ¿chicos vieron la cúpula que hay en Lavalle?", "¿cuál, cuál?", está acá en la esquina, que es hermosísima. Es decir, son muy de ciudad para vivir la ciudad pero no para conocerla o para quererla. Bueno y ahora estamos un poco también en eso, metámonos en la ciudad, "miren Cortazar cómo pudo... esto y aquello... sin decirte 'te voy a mostrar este barrio' pero está en Barrio norte, o está en el Once...

-BUENO LO ÚLTIMO QUE TE QUERÍA PREGUNTAR ERA SI EN LA CLASE DE LITERATURA PASA ALGO MÁS DEL ORDEN DE LA RELACIÓN DEL PROFESOR Y EL ALUMNO, SI EL PROFESOR DE LITERATURA, A DIFERENCIA, QUIZÁ, DE OTROS PROFESORES, COMO TIENE UN OBJETO SOBRE EL CUAL TIENE QUE GENERAR UNA RELACIÓN ESPECIAL, UNA RELACIÓN DE GUSTO, ESTÁ OBLIGADO A HACER OTRAS COSAS, APARTE DE LA SELECCIÓN DE TEXTOS Y DE LO QUE SE PROPONGA CON ESA SELECCIÓN...

-Sí hay otra relación así, de más acercamiento. A veces se da, a veces no. Yo te diría que se daba más antes que ahora, en general, yo al chico de ahora lo veo más hermético, con todo, no quiere decir que no se acerque, que no hable, que no plantee, pero está más hermético que en otras... como más encerrado en su propio mundo, yo lo veo así. Como que hay cosas que las vive y que no quiere que estén en la escuela, ¿te das cuenta?, y de toda índole. Creo que es por este nuevo tipo de vida que estamos teniendo, un poco lo que plantea esta periodista, la de *Noche tras noche*, ¿cómo es? Viviana... bueh... el libro este que es best seller. Hay una vida nueva ahora, a la noche y en toda la ciudad, a la que el chico no es ajeno. Y es totalmente distinto en cuanto a... como adolescente puede ser el mismo pero con unas vivencias que no tienen nada que ver, a lo mejor, con nuestra propia adolescencia. Entonces a veces, necesita tanto la comunicación que se acerca, pero no tanto como antes, yo ahora lo veo menos. En mi caso especial puede ser el hecho de que yo también ocupé un cargo directivo... porque antes... puede ser que pase por ahí la cosa. Más allá de que en general la relación es cordial, puede haber casos puntuales ¿no?, porque siempre hay algo... a mí lo que más me molesta es el grupo que sólo se destapan por la nota y para zafar, eso sí me molesta y se da mucho, peor, muchísimo. Pero bueno, son partes de las reglas del juego ¿no?

-CLARO, LO CONTRARIO DE ESO SERÍA EL GRUPO QUE ESTA ENTUSIASMADO O QUE...

-Claro, ahora te voy a decir también que hay grupos que se entusiasman y demás, pero no es la literatura la materia clave, como era en otros tiempos. Sí, sí, en otros tiempos era una materia clave que a todos atraía, que a todos gustaba, que se leía lo de la escuela y fuera del ámbito de la escuela, porque ahora estamos

poniendo lecturas que están en boga y demás, y si a mí vienen y me piden un libro especial lo leemos. En cuarto año me pidieron *La metamorfosis* de Kafka, no está en el programa porque lo nuestro es hispanoamericana y argentina, pero lo leímos, esa inquietud se leyó. Pero no obstante yo siento que en literatura, es como que ha perdido en estos momentos[...] por lo menos en esta escuela... lo que no quiere decir que no haya chicos sensacionales, chicos que no sólo estudian muy bien sino que también les interesa y tal vez es la única materia que les interesa. Pero los gustos creo que pasan por otro lado. Tiene que ver también con lo social, nuevamente volvemos a pasar por lo mismo. Pasa por todo lo que tiene que ver con la posibilidad de tener un trabajo digno, en momentos en donde se tiene un título secundario y se está lavando copas, con esto no quiero denigrar al que lava copas, sino que digo que si se han hecho cinco años de bachillerato, puedo estar en condiciones de saltar a una universidad, de hacer cosas en que uno se sienta cómodo y no incómodo, porque a lo mejor otro está lavando copas y está chocho. Es decir, no es que yo haga diferencias, pero es un poco como decíamos, ese que es arquitecto y maneja un taxi, no es que esté mal manejar un taxi, además a todos nos gusta manejar, pero no es ese el problema, uno estudió para otra cosa. Ahora, yo creo que en estos momentos, la escuela secundaria da poco y nada, estoy convencida de eso, creo que si reciben un certificado... en algunos casos yo lo firmo muy contenta, y en otros siento que... Dios mío, estoy firmando ¿que?, fueron zafando, como dicen ellos. Por eso yo creo que hay que hacer un replanteamiento total. Y también en literatura habría que hacer un replanteamiento ¿no?, de algún modo tenemos libertad para hacerlo ¿no?, porque como no hay ninguna norma, no hay ninguna indicación... no hablemos de norma que sería duro, pero tampoco hay indicaciones de ninguna clase. Porque las indicaciones que vienen, o son para terciario, o son para primario o para jardín, pero para secundario nadie hace nada, nada. Y ahora nos mandan -que no tiene nada que ver con literatura- pero recién ahora se acuerdan de la convivencia. Yo hice el ensayo hace cinco años, vos lo sabés porque estuviste acá, de sacar las amonestaciones y casi me sacaron los ojos pero las saqué, las suspendí. Pero te quiero decir que en general, en lo estrictamente pedagógico -digamos, también lo de la convivencia es pedagógico- pero en lo estrictamente curricular, de contenidos, de metodología y demás, no hay nada, nada, nada, nada, pero nada. Y no sé si en los profesorados de media les dan, yo creo que cursan pedagogía, psicología, sí, pero todo en un plano teórico, porque yo veo las practicantes que vienen acá. Creo que hasta por eso, vamos a seguir igual ¿eh?

ENTREVISTA N° 5

M / 70-80
PU
no-I / s / no-G
no-L

-USTED ME DECÍA QUE ESTUDIABA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES. SE RECIBIÓ EN EL '51. ENTONCES SE INCORPORÓ A LA DOCENCIA SECUNDARIA...

-En la docencia secundaria comencé con un primer año nocturno, que los alumnos eran mayores que yo, y por supuesto dábamos redacción, la parte sintáctica, lecturas, tenía que trabajar mucho con expresión oral y escrita porque eran... casi todos trabajaban, hacían doble horario, en comercio, tenía, por ejemplo, un padre y un hijo, es decir, la misma familia, el padre y el hijo que asistían al mismo curso. Es decir, muy heterogéneo el grupo. Pero era gente que realmente le preocupaba, le interesaba estudiar, por eso hacían el sacrificio, por supuesto. Esta fue mi primera experiencia y muy gustosa, siendo la primera. Bueno allí no me acuerdo cuánto tiempo estuve hasta que empecé a tomar más horas. Ingresé por concurso en el Nacional, el de La Plata. Prácticamente di cátedra de Lengua y Literatura en... en la Escuela Normal N°2 nocturna, allí empecé, en el Colegio Nacional, en el Normal N°3, estuve de suplente en el Normal N°1, trabajé en el Prilidiano Pueyrredón de Buenos Aires dando cátedras secundarias, después eso que le comenté en Humanidades, acá, en interregno con Ana María Barrenechea y con Lapesa, en Bs. As. cuando volví a Filosofía y Letras, en el curso de ingreso. Lo dejé después de dos años, también hicimos concurso oral y escrito, yo daba redacción y sintaxis, porque en Comentario de Textos estaba Separago en ese momento.

-¿EN EL INGRESO?

-En el ingreso. Esto lo dábamos en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en un turno intermedio de seis a nueve de la noche. Pero yo renuncié en el segundo año porque yo daba horas acá a la mañana, a primera hora. A veces me quedaba a la mitad de camino, a las doce y media de la noche en el tren que nunca llegaba. Y bueno, también en dos escuelas de la provincia, cuando se creó en la provincia en el año '60, se crearon las escuelas terciarias, empecé con una escuela que se llamaba Instituto Vergara, que era un instituto elemental que tenía profesores-guías, es decir que asistían a todas las cátedras como oyentes, los profesores-guías, había un profesor en cada materia. Ahí también entrábamos por un concurso de antecedentes. Y después tenían relación con los chicos, otro tipo de relación con los profesores, una experiencia muy interesante. Duró tres años para mí, porque pedí pase para otra escuela secundaria de la provincia que estaba en doce y sesenta que se llamaba Escuela de Enseñanza Media N°2 de la Provincia. Y allí permanecí hasta que me jubilé en la provincia, y permanecí hasta que me jubilé en la nación. Me jubilé con treinta y seis horas de cátedra y treinta y dos años de servicio. Del Colegio Nacional me retiré en el setenta, por decisión propia, porque tenía demasiado trabajo y ya tantas cosas no podía abarcar.

-AHÍ PREFIRIÓ...

-Y no es que haya preferido, es que me convenían los horarios... Yo tenía un remisse, tenía cinco minutos para llegar en punto a otro lugar...

-PROFESORES TAXI...

-Sí, ahora no sé cómo hacen, ahora es peor. Yo tengo la experiencia de mi hermana que trabaja en la provincia, en nivel terciario y hoy está en Ranchos, otro día está en Ensenada, otro día está en una escuela de acá, en Chascomús, en Magdalena, y así. Pero es ya otro tipo de trabajo, hace talleres de integración, porque ella está en enseñanza especial, otras cosas.

-BIEN, ES INTERESANTE EL RECORRIDO POR LA DIVERSIDAD DE INSTITUCIONES.

-Y además de tipificación de los alumnos. Por ejemplo, los alumnos del Colegio Nacional, como todos los alumnos que ingresaban en colegios dependientes de la Universidad, en el Liceo, en Bellas Artes, venían con un tipo de preparación distinta, venían generalmente de la escuela Anexa, y además tenían un severo examen de ingreso, que durante años lo estuvimos haciendo; los profesores de Lengua los nuestros, los de Matemáticas el suyo. Además, familias de un nivel socio-económico y cultural muy parejo, hijos de profesionales casi todos, con bibliotecas en la casa, una biblioteca excelente en el colegio, cosa que no existía por supuesto en las escuelas recién creadas como las de la provincia, que había que luchar porque... Yo he perdido, más o menos, tres veces mi biblioteca, porque yo era una profesora que iba con, supongamos, cinco

o seis ejemplares, claro, era una época en que nos regalaban a los profesores también, nos mandaban las editoriales las novedades, y tenía repetido y demás, entonces, se lo daba a los chicos y bueno, y después yo no exigía que me los devolvieran. Ahora, algunas cosas sí lamento haberlas perdido, algunas cosas no se recuperan porque no se vuelven a editar. Yo tengo una buena biblioteca, pero ya está... Pero lo que he perdido, bueno, por algo habrá sido, lo habrá utilizado o se estará utilizando...

-AHORA, USTED MARCA ESTA DIFERENCIA, ESTA TIPIFICACIÓN DE ALUMNOS. LO MARCA RECORDANDO EN QUÉ SENTIDO ESA TIPIFICACIÓN IBA MODIFICANDO SU PRÁCTICA.

-Claro, en un caso y en otro. En el Colegio Nacional, yo podía dar a leer, por ejemplo, de una semana para otra, porque tampoco tenía la locura de que leyeran una novela entera de una clase para otra, pero sabía que los chicos la iban a leer, iban con sus textos, los conseguían en la biblioteca o los tenían, los podían marcar, en fin. Se puede trabajar a libro abierto que es lo más importante de todo. Siempre con el texto. Y cuando no podía con el texto original, yo era la reina de las fotocopias en el momento en que recién comenzaban las fotocopias, y he llevado fotocopias de poemas, no tanto al Nacional, porque ahí teníamos imprenta propia. El profesor podía pedir que se pasaran determinados apuntes... apuntes no porque yo no era partidaria de los apuntes, pero, por ejemplo, fichas bibliográficas o un poema que en lugar de dictarlo, para no perder tiempo, los chicos iban y lo pedían en el colegio y trabajábamos sobre el poema. Pero en los otros colegios iba yo con las fotocopias y las repartía. Y bueno, y así se puede, siempre trabajo con el texto porque de otra manera creo que no se puede dar literatura. Si el chico no maneja el texto, desde mi punto de vista... nada de resúmenes, de bibliografía lo que puede importar. Me importaba, por supuesto, ubicarlo en la época, supongamos, Sor Juana Inés de la Cruz, el barroco, más o menos una tipificación del barroco, en fin. Y tomábamos un texto, en quinto año, me acuerdo con un quinto, justamente con Sor Juana, con las famosas redondillas, era un curso mixto en una escuela normal secundaria de la nación, chicos muy inteligentes. Se produjo un debate que duró toda la hora, siguió en el recreo, no nos dimos cuenta ni los chicos ni yo, llegó el otro profesor, le pedí disculpas y salí. Entonces a la clase siguiente vine y les dije "¿vieron qué viva está Sor Juana, que a tantos siglos de distancia nosotros la sentimos actual?, seguimos discutiendo y seguimos debatiendo porque el tema es tan actual como en el momento en que se escribió". Eso me daba mucho resultado, los debates. Por ejemplo, estábamos leyendo, no sé, la tragicomedia de Calixto y Melibea que estaba en el programa, y justamente en el Cervantes daban La Celestina, bah, la misma, y embarcábamos a todos los chicos -eso fue en el Nacional-, en un ómnibus e íbamos a verlo. Entonces combinábamos las dos cosas, la lectura y la ilusión teatral que realmente era lo que el chico... Yo hice mucha lectura de teatro tanto en segundo año como en tercer año, y, claro... fueron siempre segundos, terceros, cuartos, y quintos, cuanto más grandes los chicos, más podía conseguir o más me interesaba no es que me llevara mal con los otros, de ninguna manera, pero había otro diálogo, otro nivel. Y a veces daba la casualidad que yo los había tenido, por ejemplo, en tercero, y hablábamos el mismo lenguaje, manejábamos los mismos términos, ya uno les decía punto de vista del narrador y ellos en seguida captaban y sabían a que me refería, recurso, expresión, no había que empezar a dar todo de nuevo. Bueno, yo lo que le puedo decir es que en literatura se puede conseguir mucho de los chicos si se sabe cómo acercarlos al libro.

-¿Y EN QUÉ CONSISTIRÍA ESE ACERCARLOS?, ¿QUÉ HACE EL PROFESOR?

-¿De cuántos recursos se tiene que valer?, y, de todos los que tiene a mano y de los que no tiene.

-APARTE DEL SABER, DIGAMOS.

-El saber, el entusiasmo, no sé, yo tenía mi pasión. Pienso que es el poder comunicarse. Se logra mucho por el cariño que uno tiene por el texto, por el interés.

-Y ¿CÓMO SE MANIFIESTA?, DIGAMOS, UNO TIENE ESA RELACIÓN CON EL TEXTO Y TIENE QUE MOSTRARLE AL OTRO QUE UNO TIENE ESA RELACIÓN, ¿CÓMO SE LO MUESTRA?

-¿Cómo se lo transmite a los chicos?

-¿O DICRIENDO QUÉ COSAS, O HACIENDO QUÉ COSAS?

-¿Haciendo qué cosas?. Bueno, por ejemplo, los debates eran uno, otro dar un texto y que cada uno hiciera un personaje, yo también hacía uno, entonces me integraba con ellos, otro leía las acotaciones. Entonces era muy entretenido que a una profesora le dijera, por ejemplo, una supuesta hija, pongamos *Las de Barranco*, Pepa, o las rebeldes -María no- que le dicen a la madre de todo. Esa interrelación entre el alumno y el profesor conseguida a través del texto. Qué sé yo, hay miles, es tan rica la relación humana, y la relación a través del texto. Por ejemplo, una figura como la de Cervantes, que para un chico, no se puede pretender que lo lea todo, es imposible, es casi heroico, por la edad, por la desmesura de la longitud del texto. Había que buscar los momentos más importantes, balancear qué capítulos marcaban ese doble andar del Quijote entre la locura y la realidad, Sancho Panza como contrafigura y cómo después se va qui jotizando Sancho Panza y al revés

Don Quijote, costaba pero se conseguía. Yo salto de un ejemplo a otro como se me ocurre, segundo y tercer año, los temas de redacción yo lo hacía en base a situaciones generadoras, a partir de un cuento o a partir de una frase del comienzo para que ellos desarrollaran otro cuento, le dieran otro desenlace. Por ejemplo, la parte de sintaxis, yo jamás utilizaba para hacer análisis sintáctico, textos que no fueran literarios, nunca.

-¿ESO RESPONDIENDO A QUÉ CRITERIO?

-A un criterio personal, porque eso de oraciones...

-INVENTADAS...

-No, no hay por qué, si hay tanta belleza. Se puede enseñar polisíndeton a través de un texto literario, de una poesía que use polisíndeton. Lleva más tiempo de investigación, pero cuando uno a lo largo de los años tiene su... Yo, por ejemplo, una conjunción copulativa: "es tan corto el amor y tan largo el olvido", una línea de Neruda. Pero yo jamás, jamás, jamás utilicé textos... salvo casos excepcionales, o en algún momento...

-EN GENERAL LOS LIBROS QUE VENÍAN PARA LA ESCUELA, LOS PRIMEROS DEL ESTRUCTURALISMO, POR EJEMPLO LOS DE KOVACCI O LOS DE LACAU, TAMBIÉN TIENEN EJEMPLOS LITERARIOS SIEMPRE, PARECÍA QUE ERA UNA TENDENCIA, NO SE...

-Puede ser, sí, sí. Ahora, los programas eran espantosos, los programas oficiales eran es-pan-to-sos. Por supuesto, había un departamento de Lengua y Literatura en todos los colegios, el de Lengua y Literatura del Nacional funcionaba fabulosamente. Ahí llegamos a manejar totalmente los programas, hicimos programas nuevos. Había uno, quinto año, tenía las cosas más mezcladas, Ibsen con Espronceda, el modernismo, Goethe, no lo puedo decir lo que era...

-TRABAJABAN COMPARACIÓN TEMÁTICA...

-Claro, después llegamos a eso. A tomar el tema de la muerte por ejemplo, a través de las *Coplas*... de Manrique, a través de épocas, cómo se ve el tema de la muerte. Había, por supuesto, distintos puntos de aproximación a la literatura, y que use uno en determinado momento no significa evitar el otro, los podés combinar también.

-AHORA, EN ESTE CAMBIO DE ESCENARIO, CUANDO USTED IBA A LOS OTROS COLEGIOS, ¿CÓMO IBA RESOLVIENDO ESAS DIFERENCIAS?

-Bueno, por ejemplo, en el segundo y tercer año, la lectura directamente era imposible, la que sugerían los programas oficiales. Pero entonces nosotros nos reuníamos a principio de año y decíamos "para segundo, este año podemos dar -supongamos- en lírica Nalé Roxlo, Pedroni; algo español, Machado; algún poeta platense, López Merino o si no este muchacho Speroni". Bueno, y ahí buscábamos el motivo, los recursos expresivos, de paso aplicábamos una ejercitación, que estaba en el programa, pero que lógicamente era mucho mejor... algún romance que a los chicos en general les gusta mucho, un romance histórico, que también nos venía bien después para cuando llegábamos al *Cid*, porque estaban los romances del *Cid*, y la epopeya, cuando llegábamos a cuarto año. Y de narración cuentos, cuentos de Quiroga usé mucho, de... bueno, estoy hablando de segundo, porque no quiero mezclar estos cursos, alguno de Borges, "El fin" o "El sur", pero generalmente yo los daba para tercero los de Borges; o de Cortázar, "La noche boca arriba", por ejemplo, ese lo dábamos más en tercero que en segundo; novelas, por ejemplo *Rosaura a las diez* de Marco Denevi, por los distintos puntos de vista y los distintos narradores; o Benito Lynch, pero *Los caranchos de la Florida* más que *El inglés de los huesos*; Guiraldes no...

-¿DON SEGUNDO SOMBRA NO?

-No, algún fragmento, a veces, estaba en el programa. Estaba ----- y -----, tampoco lo iba a dar. Por ejemplo, la leyenda guatemalteca de Miguel Angel Asturias, que ahí teníamos el género leyenda, y podíamos leer una leyenda de Bécquer y comparar, la leyenda romántica y la leyenda, completamente distinta, americana. Ya en cuarto, quinto año, ya dábamos ----, odiaba mucho la parte del programa de quinto, y yo me moví con mucha libertad siempre, respetando los más importantes, eliminaba... pero así... Por ejemplo el neoclasicismo español yo no lo tolero, el siglo entero, y menos la lírica, ya ni nombrarlo. Bueno, dar las características del neoclasicismo, que se enteraran, el sentido del movimiento, y daba las reglas de la unidad, Moratín, cosas así. Pero barroco sí, porque barroco es riquísimo, *La vida es sueño*, por ejemplo, los chicos vivían con Segismundo, ahí sí vivían el personaje porque el personaje realmente se impone, bueno, yo hablo con tanta pasión como hablaba en el colegio, se da cuenta que me olvido que usted es un profesor y que está... es como si fuera alumno. Eso no quiere decir que lo considere así, sino que yo estoy posesionada como si estuviera...

-RECORDANDO ESO...

-Claro... qué más, por ejemplo, de novela, trataba de ser un poco más sistemática, volviendo atrás, en segundo año, y podía ser... variábamos, todos los años variábamos porque nos costaba bastante encontrar... que fuera atractivo para los chicos, que tuviera valores literarios, que no fuera de esas novelas pesadas,

densas, con lenguaje que no fuera ya coloquial y al alcance del chico, que fuera lenguaje literario pero...

-AHÍ USTED DECÍA MODERNISMO NO...

-Bueno, modernismo sí en algunos casos, porque no se pueden tampoco pasar épocas enteras, es imposible, pero había que rescatar a lo mejor algún cuento de Lugones para un quinto año...

-¿JUAN RAMÓN JIMÉNEZ?

-Sí, sí, sí. Juan Ramón Jiménez, sí. Una cosa preciosa. Más las poesías que *Platero...*, porque *Platero...* está muy manoseado, ya los chicos lo tienen de la primaria, pero mal... No es que todas las maestras lo acerquen mal a *Platero...*, pero se quedan en lo superficial, entonces al chico...

-LE QUEDA ASOCIADO A...

-A otra cosa, no se lo puede... se lo podría encarar...son las cosas que uno ha dado a lo largo de tantos años que son cientos y cientos de cosas, porque realmente...

-PREGUNTABA POR EL MODERNISMO PORQUE COMO USTED DECÍA QUE FUERA UN LENGUAJE LITERARIO PERO NO TAN ALEJADO, PENSABA EN EL MODERNISMO Y PENSABA TAMBIÉN EN EL BARROCO. ¿QUÉ PROBLEMAS TRAÍA EN LA LECTURA, CÓMO SE SUPERABAN ESOS PROBLEMAS?

-El barroco, yo lo daba en un cuarto año, me metía con Góngora, con todo, con la fábula de Polifemo y Galatea, pero avisándole a los chicos, desde ya, todo lo que venía detrás. Entonces les hacía una fotocopia con las estrofas de Polifemo, de Galatea, para el contraste, todo lo que tiene de más notorio, el hipérbaton, contraste, las aliteraciones, y bueno, el colorido, la suntuosidad. Bueno, todo lo que tiene Góngora, y para eso Dámaso Alonso, no sé si lo conocerá. Y bueno, trabajábamos, porque no se puede eludir tampoco un período entero. Y en quinto año daba el barroco en Sor Juana. Y de los místicos, por ejemplo daba San Juan de la Cruz, *Cantos espirituales*, un tiempo lo di, cuando los chicos todavía no eran muy adultos. Y me daba resultado, un alumno me dijo, mire señorita, yo iba a seguir filosofía y me recibí de profesor en Letras después de escuchar unas clases sobre el *Canto espiritual* de San Juan de la Cruz. Esas son las satisfacciones que da la docencia, ninguna otra. Y yo me veo con los chicos, con mis exalumnos, uno acá a la vuelta tiene una casa de antigüedades, otros son médicos, a lo mejor en un sanatorio me dicen, año tanto, colegio tanto, fulano de tal, si precisa algo soy de hematología o cardiólogo, otro se baja de un camión de galletitas, que está con la mujer y se acuerda, en todo momento. Y sobre todo lo que recuerdan de mí es que exigía mucho, y que era justa. En eso coinciden todos. Y una cosa así, graciosísima, es que una sobrina mía que se recibió de médica el año pasado, llamó a reparaciones, ahí en telefónica, entonces: "en el número tal", bueno, por la computadora sale Picchetti que es mi apellido, ella tiene mi mismo apellido, "¿qué es de la profesora fulana de tal?", el telefonista que la atiende; "sobrina", "ah, con su tía aprendí, no me puedo olvidar de tal poesía"... me dice: "yo por el teléfono escuchando una poesía que me decía el telefonista". Bueno, literatura es vida, ahí está la prueba. Y ella me lo comentaba muriéndose de la risa, por supuesto. Después, yo tuve buena relación con los chicos porque yo siempre fui una persona que no me sumergí en el mundo literario únicamente, me interesaba la pintura, me interesaba el deporte, me interesaba la música, de repente un chico un día me escribió una composición... me anotó un tema y dije, esta es una canción conocida, lo voy a consultar con uno de mis sobrinos que están en la onda, "este es de Sui Géneris, se llama tanto", y le pongo "canción: tanto, autor o compositores: Sui Géneris, nota:0".

-ÉL LA QUISO DAR COMO PROPIA...

-Claro. Yo estaba así muy familiarizada con respecto... yo recién estaba viendo la copa Davis, no practico deportes, practicaba cuando joven natación, pero me interesan todos. Y los chicos saben eso, sabían, no es que nos pusieramos a hablar, pero si venía el caso, o había una comparación para hacer con algo del momento...

-AYUDABA A LA RELACIÓN.

-Muchísimo.

-AHORA, SI TUVIERA QUE PENSAR CÓMO ERA O CÓMO ES PARA USTED LA CLASE IDEAL. DIGAMOS, QUÉ SUCEDE EN UNA CLASE, DESDE QUE COMIENZA, EN UNA CLASE POSIBLE.

-Y es impredecible, empezamos por ahí. No hay una clase ideal, es impredecible porque los hombres son impredecibles, los chicos, yo, lo único que está ahí inmutable es la letra escrita, lo demás no, por eso es todo más interesante, porque nunca una clase es igual a otra.

-CLARO YO ME IMAGINO, POR EJEMPLO UN PROFESOR DE MATEMÁTICAS QUE DICE, "BUENO, HOY VOY A DAR POLINOMIOS", Y ES PARA EL DÍA DE HOY Y...

-No, no, con nosotros no anda para nada, nunca jamás. Además yo podía llevar planteado, por ejemplo, voy a dar tal cosa y salir hablando de algo totalmente distinto, porque nunca evadí lo que daba a partir de un texto,

un tema determinado, tratar ese tema, al contrario.

-ESO TENÍA QUE VER CON ACTIVIDADES DE INTERPRETACION QUE ELLOS HACÍAN...

-Claro, claro, que podíamos discutir. De algún modo pensarlo, a veces lo dejábamos para la clase siguiente, "bueno, piensen en su casa, opinen después, o traen lo pensado escrito en unas líneas". Después también hacían trabajo en equipo, pero no me gusta a mí mucho el trabajo en equipo, porque siempre hay tres que trabajan y cuatro que viven del equipo, los que se copian o demás. Yo tenía que preguntarle por supuesto a los que sabía que no trabajaban. Pero depende de la psicología del profesor mucho, y de cómo lo conocen los alumnos, no es cuestión de ir ahí a perder el tiempo. Yo entraba en clase y desde que entraba hasta que salía era un continuo ir y venir de preguntas, no se perdía el tiempo, ni que yo me sentara a escribir cualquier cosa y los chicos a escribir otra cosa y que pase la hora, no. Mis treinta años de docencia me dejaron dos tromboflebitis, que no debiera fumar, yo vivo con las piernas vendadas... además fijese que, tenía muy buen oído, primero, entonces los chicos decían, "ay, señorita no se puede decir nada, usted está enfrente y escucha desde allá". Yo caminaba sobre las cabezas de los chicos, porque caminaba por los pasillos, iba, venía, jamás me sentaba, nunca. Yo siempre estaba al frente, siempre estaba con el texto, yo y por supuesto los chicos.

-ESTO QUE USTED MARCÓ AL COMIENZO, QUE ENSEÑAR LITERATURA ES TENER EL TEXTO AHÍ, DE ALGUNA MANERA POLEMIZA CON OTRAS MANERAS DE ENSEÑAR DE LA ÉPOCA, DONDE SE PODÍA ENSEÑAR SIN EL TEXTO. ¿CÓMO ERA ENSEÑAR SIN EL TEXTO?

-Estudiar de memoria. Le decían de acá hasta acá la literatura, de acá hasta acá la bibliografía...

-Y MANUAL...

-Por supuesto, yo no daba manuales.

-NUNCA DIO MANUAL.

-Jamás. Si tienen la que consigan, por supuesto, pero yo no tengo preferencia por ninguna. A mí lo que me interesa es el texto literario vivo, si quieren tener para elementos, para características generales del movimiento y todo eso sí, o para ubicar al autor u otras obras y demás, pero yo, tomarles biografías... ahora, si la biografía tiene alguna relación con la obra en sí, como Quiroga, su vida en Misiones, y todas esas cosas, su actuación como juez de paz que después se vuelca en *El techo de mi ciencia* y en otros cuentos, todas esas cosas sí. En ese caso la biografía está íntimamente relacionada con su obra, el medio ambiente en que vivió, pero si no, no. García Lorca también les gustaba mucho, en segundo año daba *La zapatera...*, o *Mariana Pineda*, que algunos decían que el verso, mezclado con prosa... pero no, funcionaba, porque como era teatro que leían ellos y hacían los distintos personajes y demás... el tema de la libertad es un tema que a los chicos les interesa mucho. Hay muchas maneras de abordar, llevar a la literatura a través de los intereses del hombre.

-ESTO DE LOS TEMAS ERA COMO UNA CLAVE PARA ENTRAR.

-Y claro, claro, no es tan fácil. También el cuento de ciencia ficción, porque claro, es tan amplio, hay tanta cosa ahí para dar, o el cuento fantástico como oposición al cuento realista, por ejemplo. El mismo "El sur", de Borges, me venía fabulosamente bien para el cuento fantástico, y de ficción tomaba alguna buena traducción de Bradbury, o a veces *Fahrenheit 451*, eso cuando leíamos una buena novela, pero una buena traducción, si no, yo no daba traducciones. Después, novelística de tercer año ¿qué otra cosa?, claro para recordar tantos años y tantas cosas que uno ha dado...

-Y EN LOS '60, CUANDO FUE ESTO DEL BOOM DE LA LITERATURA LATINOAMERICANA, ¿INFLUYÓ ESO?

-Sí, Carpentier, "Viaje a la semilla", por ejemplo; de García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*, cuentos, cosas breves, no novelas. Porque claro, Rulfo, o Vargas Llosa, ya eran demasiado para... sería para un sexto año que no existía. Existía en el Colegio Nacional, pero yo ya no estaba, no sé qué tipo de... puede ser que hayan estado estos autores. Así que yo daba Miguel Angel Asturias, como le dije, pero anterior. Del boom, Carpentier, García Márquez, de Arguedas, no, de Cabrera Infante, tampoco, que a mí me gusta mucho. Y cosas breves tenían que ser, cuentos, porque novelas son densas y prácticamente no hay tiempo porque lo que más angustia en la parte de literatura de cuarto y quinto año, es la lucha contra el tema horario. Por suerte yo siempre tuve la posibilidad de poner dos horas juntas y una tercera aislada, supongamos, porque yo daba tres horas. O si no, si eran cuatro, en tercer año, dos y dos, o si eran cinco, como en segundo año, dos, dos, y una. Entonces se maneja mucho mejor, tiene más unidad, uno puede desarrollar con más tiempo un tema, y continuar en las otras dos horas siguientes de la misma semana...

-AHORA, PODÍA PASARLE, POR EJEMPLO, QUE USTED ESTUVIERA LEYENDO ALGUN TEXTO POR SU CUENTA, NO SÉ, QUE EN EL VERANO SI HUBIERA COMPRADO UNA NOVELA O UN VOLUMEN DE CUENTOS, Y QUE LUEGO...

-¿Lo incorporara?, sí, por supuesto...

-TOMARA LA DECISIÓN, EN FUNCIÓN DIGO, DE ESTO DEL ENTUSIASMO.

-Sí, sí. Porque en realidad yo no me puedo quejar, yo tuve siempre amplia libertad. Es decir, cumpliendo de los programas un esqueleto mínimo, lo salvable de los programas, lo que indudablemente hay que dar, porque tampoco se puede ser caótico, hay que llevar una cierta estructura... un esqueleto y hay cosas que no se pueden eludir porque tampoco la literatura nace así, espontáneamente, siempre nace por reacción a la escuela anterior, no nace espontáneamente, por generación espontánea, y también las sucesivas influencias hay que hacerlas notar, entonces un esqueleto hay que seguir. Pero eso no quitaba que tachara, por ejemplo, Montalvo, Hostos, Andrés Bello *La agricultura de la zona tórrida*, todo eso yo no daba jamás. ¿Si no a dónde se llegaba? y se detenían en el Inca Garcilaso, que es más cómodo porque está en todos los manuales, los fragmentos, está en todos los manuales todo lo que yo le nombré, más otras cosas... es más cómodo, lean tal cosa y... pero se quedan con fragmentos, no. Yo prefiero una obra entera de un autor valioso, a siete fragmentos de siete autores que no tienen valor. Esa era mi impresión, ahora, yo me manejé siempre con mucha libertad, tuve el apoyo del departamento de letras siempre, muchas veces fui jefa del departamento. La idea era abrirse a nuevos enfoques, contaba con el apoyo de gente joven que quería, justamente este tipo de aborde de la literatura. A veces había luchas fuertes porque había profesores con fuerte temperamento, y que la sintaxis y la sintaxis todo el tiempo y... bueno la sintaxis sí, sirve para mucha ayuda, por supuesto, porque si no se ordenan las ideas, no se sabe escribir, tampoco se puede apreciar (corte en la cinta).

-AHORA, DENTRO DE LAS TAREAS, APARTE DE ESTA TAREA DE INTERPRETACIÓN...

-Guías de lectura.

-POR ESCRITO. USTED PREPARABA GUÍAS DE LECTURA. ¿EN QUÉ CONSISTIAN?

-Y por ejemplo tomaba un texto y después que el chico ya había dado algo semejante, ante un texto nuevo pero que él ya tenía los elementos para responder a lo que yo pedía en la guía de lectura, es decir, que había sido dado anteriormente en otra forma, o con otros cuentos, o con otras poesías. Entonces daba la poesía, supongamos, "Deshojamiento" de Pedroni, entonces el motivo, la estructura externa, la estructura interna, la versificación, los recursos expresivos, bueno, no sé, varias preguntas pero ante un texto nuevo. La apreciación personal a mí me interesaba mucho, qué opinaba el chico de la poesía.

-¿Y QUÉ OPINABAN?

-Y depende...

-SOBRE EL GUSTO...

-Sí, sí, sí...

-LES GUSTABA, NO LES GUSTABA, LES HABÍA PARECIDO TAL O CUAL COSA... ALGUIEN PREGUNTARÍA ¿Y ESO CÓMO SE EVALÚA?

-No, no...

-¿ERA PARA SABER USTED?

-Sí, si les había gustado y por qué.

-¿Y EL CHICO QUÉ SENTÍA CUANDO PODÍA ESCRIBIR ESO?

-Sí, sí, lo escribía. El chico es muy espontáneo, si uno le da la posibilidad es muy espontáneo, si sabe con quién está tratando es muy espontáneo. Muchas veces me decían no me gusta. Y bueno, perfecto.

-NO HABÍA MIEDO A QUE...

-Ah, no... y porque si no, no tiene sentido, para qué lo hago. Ahí está, manejarse con la sinceridad, yo sabía con quién estaba tratando, ellos sabían con quién estaban tratando.

-AHORA DENTRO DE ESTO QUE USTED ME HABÍA MARCADO COMO DISTINTOS TIPOS DE ALUMNOS, PRIMERO POR LOS DISTINTOS TIPOS DE CONTEXTOS, EL COLEGIO NACIONAL O ALGUNA DE LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA, PERO A LA VEZ -ES UNA MANERA DE VERLOS, DE CLASIFICARLOS- PERO A LA VEZ DENTRO DE LOS GRUPOS PARECIERA QUE SIEMPRE ESTAN ESOS ALUMNOS O ALUMNAS QUE...

-Son un lastre, y los que se destacan...

-CLARO, Y LOS QUE PARECE QUE TUVIERAN PARTICULAR... NO SÉ CÓMO SE LLAMARÍA... CON LA LITERATURA...

-Gancho...

-INCLINACIÓN... ¿ESO USTED LO NOTABA?

-En seguida, por supuesto.

-¿Y ESO CÓMO REPERCUTÍA?, ¿QUÉ PASABA CON ESOS ALUMNOS?

-Y... tenían mi cariño especial...

-¿QUÉ PASABA CON ESTA PROFESORA...?

-Claro, tenían mi cariño especial, pero trataba de que ellos ayudaran un poco a los otros, los mezclaba con los otros de manera que ellos no se sintieran distintos ni superiores, aunque se supieran superiores porque no son tontos los chicos... bah, superiores... que tenían una especial predilección, un especial don también, porque hay que tener un don también para gustar de la literatura y de determinadas cosas. Entonces formaba grupos y a veces mezclaba, generalmente mezclaba, los que menos les gustaba con los que fueran más... eso daba resultado.

-AHORA, ESTO DEL DON, QUIERE DECIR QUE SE NACE...

-Yo no digo que se nace...

-DIGO, PORQUE ¿QUE FUNCIÓN CUMPLE LA ESCUELA?

-No, no, no. Por ejemplo, yo nací en una casa... mi papá fue un lector increíble, tenía un biblioteca, tenía la biblioteca de *La Nación* de aquella época que era excepcional. El jamás me dijo no leas esto, no leas lo otro, y yo leí la *Iliada* y la *Odisea* a los doce años, pero no la edición Billiken, no, la edición de la *Iliada* y la *Odisea* tal cual fue escrita. Leí a Dostoievski a los catorce, no lo habré entendido como lo entendí a los veintidós, pero él jamás me dijo leé esto o leé lo otro. En casa mi hermana es igual que yo, y mis sobrinos, tengo uno que es licenciado en ciencias exactas pero es el lector... el pasa de Santo Tomás de Aquino -hace unos días me preguntó qué edición de *La Divina comedia* podía comprar-, a lo último que aparece de Bioy Casares... es una familia de lectores en realidad. Y eso influye mucho, yo no digo don, pero es un gusto por la lectura. Claro, ahí hay influencia también del ambiente. Pero yo desde que tengo uso de razón dije, yo voy a ser profesora en letras. Yo tuve una vocación marcadísima, que no toda la gente tiene la suerte de tener la vocación tan marcada.

-NO, PREGUNTABA PORQUE CUANDO UNO LLEGA A UN CURSO, CUANDO EMPIEZA A DAR CLASE Y MANTIENE LOS PRIMEROS INTERCAMBIOS INFORMALES, YA SE PUEDE DAR CUENTA: ESTOS CHICOS NO SABEN NADA O ESTOS CHICOS NO TIENEN EXPERIENCIA CON LA LECTURA, Y DESPUÉS CON EL PASO DEL TIEMPO, A MITAD DE AÑO, AL FINAL, UNO TIENE LA SATIAFACCIÓN DE NOTAR QUE HUBO UN CAMBIO.

-Algunos, no todos, no todos. Por supuesto, yo no voy a mentir, algunos no había caso pobrecitos, no había caso. Uno no los motivaba con nada, eran los menos, pero siempre existieron. Y algunos eran tímidos, y a lo largo de los años me veían pasar... por ejemplo, este departamento no es mío, es de mi hermano. En el otro departamento, en otro barrio, hay una cooperativa y yo iba todos los días a buscar cosas, hasta que un día se me acercó un señor y me dice, "ay, señorita yo hace tanto que la veo venir acá, pero nunca me animé a acercarme para decirle que usted fue profesora mía", "pero ¿por qué?", "y porque me daba vergüenza". Bueno, "y tal año y tal cosa, y me acuerdo, y esto y lo otro y lo de más allá". Un señor, imagínese, ya mayor, tenía el hijo trabajando ahí también...y era tímido.

-¿USTED LE GENERARÍA LA TIMIDEZ...?

-No, no, porque en otros casos no se ha dado, ¿no le digo que se acercan?, directamente se acercan, me dan un beso y me dicen, "año tal, división tal, médico cardiólogo, si me precisa estoy en tal piso". Una vez me acuerdo que estaba en el Instituto Médico Platense, que había ido a visitar a un enfermo, y pasa un chico con muestras de sangre, "¿ay, señorita qué le pasa, necesita algo de hematología?", "no, vengo a visitar a un enfermo", "bueno, cualquier cosa..." había sido alumno

(ininteligible).....

Bueno yo tuve una buena base secundaria. Hice los tres primeros años en el Colegio Histórico de Concepción del Uruguay, que tiene un biblioteca... no le puedo decir lo que es la biblioteca de ese colegio. Yo como siempre, bicho de biblioteca, en los recreos me iba a la biblioteca, y después sacaba libros y me llevaba a mi casa, eso los tres primeros años, y cuarto y quinto yo los hice en la Escuela Normal de Paraná, escuela fundada por Sarmiento, de gran tradición también y buenos profesores, pero no en Literatura. Yo, como era buena lectora, toda la vida fui buena lectora, no tenían nada para darme de literatura. Me acuerdo que un día nos tomaron una prueba y yo no había leído nada, de literatura, que en esa época, nos daban la literatura... supongo que estábamos viendo modernismo, no me acuerdo qué preguntaba el profesor, qué tema me dio, pero me acuerdo que en mi tema estaba Rodó, entonces como yo había leído a Rodó, no para la clase de literatura, yo tenía mis lecturas de tiempo atrás, entonces hice un examen sobre un texto de Rodó, que había leído, y me saqué diez, pero no había estudiado nada para la clase de Literatura. Eso depende mucho de la base que uno tenga, que se hizo por su cuenta. Los chicos lectores se notan en el colegio, enseguida. Pero se nota, cuesta mucho luchar contra los que no son lectores.

-USTED MENCIONÓ EN UN MOMENTO, A PROPÓSITO DE POLIFEMO Y GALATEA, EL

TRABAJO DE DAMASO ALONSO. SI TUVIERA QUE PENSAR EN ALGUNOS LIBROS DE LA CRÍTICA LITERARIA O DE LA TEORÍA LITERARIA QUE LE HAYAN SIDO ÚTILES PARA LA ENSEÑANZA...

-Bueno Wellek y Warren, Kaiser, y bueno, para Manrique, Salinas, por ejemplo, para Borges, leer *Realidad en Borges* de Ana María.

-Y ESO DE ALGUNA MANERA ENTRABA EN LA CLASE...

-No, iba por mi cabeza. Después de todo lo que yo fui acumulando a lo largo de... de Salinas sí, algunas cosas vemos, incluido para explicar las *Coplas*... Por ejemplo, cuando llegábamos a "qué se fizieron" y los Infantes de Aragón, tenía que explicar el "ubi sunt", y tenía que remitirme a Horacio, por ejemplo.

-¿Y HACÍA REFERENCIAS EXPLÍCITAS PARA LOS CHICOS?

-Siempre. Es que no se puede si no largar cosas que no tengan una explicación, un apoyo para ellos. "ubi sunt" bueno, pero no es nuevo, "viene así, esta cosa se usó para tal otra, tiene tal sentido", por qué se usa, qué evoca, tantas preguntas. Y después, las distintas gradaciones por donde se empieza, los que son citados realmente, con sus nombres propios, los que no son citados por sus nombres propios, sino por las gradas por los oropeles, la fugacidad de lo humano, lo perecedero del placer...

-PENSABA EN LA CUESTIÓN DE LA RELACIÓN DE LA ENSEÑANZA CON LA LENGUA, DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, QUE EN CIERTA MANERA ESTAN CONECTADAS... USTED DECÍA: "ELIJO TEXTOS LITERARIOS PARA HACER EL ANÁLISIS GRAMATICAL", ETCETERA...

-Porque voy dándoles... yo pensaba que les estaba dando algo hermoso para hacer un estudio... claro, a mí me servía, por ejemplo, para el vocativo, y después para explicar en literatura el uso del vocativo. Porque todo está relacionado, evidentemente...

-PORQUE ALGUNOS, POR AHÍ, QUE CRITICABAN EN SU MOMENTO O MÁS CONTEMPORÁNEAMENTE, ESA COSA GRAMATICAL O RETORICA, PENSANDO QUE DE ALGUNA MANERA EL CHICO, SI ENTRABA CON ESAS HERRAMIENTAS, ENTRE COMILLAS SE "ENFRIABA" LA RELACION, PORQUE VENÍA ESO COMO MUY TECNICO...

-¿En qué sentido, a ver?

-CLARO, ALGUNOS POSTULAN QUE EL CHICO SE RELACIONA CON EL TEXTO, LE GUSTA, Y QUE SI UNO LE DA TODA UNA EXPLICACIÓN TÉCNICA, ESTE ES EL SUJETO, ESTE ES EL VOCATIVO, AL FINAL EL CHICO TERMINA ABURRIÉNDOSE Y DESCONECTÁNDOSE CON EL TEXTO PORQUE ESA EXPLICACIÓN EN SÍ LE RESULTA ABURRIDA. PUEDE NO ESTAR DE ACUERDO CON ESTA IDEA, SE LA COMENTO.

-No, no, está bien. Estoy pensando en mi experiencia. No lo noté.

-MÁS BIEN CONTRIBUÍA, DIGAMOS.

-Claro. Eso no quiere decir que a los chicos les encantaba el sintáctico, para qué nos vamos a engañar... pero...

-SÍ, JUSTAMENTE ESE POCO GUSTO POR EL ANÁLISIS SINTÁCTICO NO LOS PODÍA ALEJAR DE LA LITERATURA...

-No, no. Y además que en literatura se precisan elementos de sintaxis para explicar ciertas cosas. Ciertos recursos de sintaxis son necesarios, porque hay cosas que no...

-Y ESO TIENE QUE VER CON LA COMPRESIÓN, CON EL GUSTO, CON...

-No, no, con la comprensión. Y con los recursos que utiliza el autor justamente...

-PORQUE A VECES LOS CHICOS SE QUEJABAN DE QUE, BUENO, MARCAMOS LAS METÁFORAS, MARCAMOS LAS PERSONIFICACIONES, O LO QUE SEA, PERO COMO SI FUERA UN EJERCICIO MECÁNICO.

-No, porque eso también depende del profesor...

-¿CÓMO SE HACE PARA QUE NO SEA ASÍ?

-Y bueno... pero no siempre se piden las personificaciones, se piden las metáforas, depende, la metáfora no se puede eludir en el caso del barroco, porque es todo metafórico, pero lo podés eludir en el caso de un poema de Evaristo Carriego.

-NO POR EL HECHO DE LA METÁFORA EN SÍ, SINO POR EL HECHO DE QUE SE VUELVA UNA COSA MECÁNICA QUE EL CHICO NO LE ENCUENTRA SENTIDO.

-Y bueno, es que no tiene por qué ser mecánico, y no tiene por qué ser simple, eso depende del profesor. Quizá estoy dándole demasiada importancia al profesor, a lo largo de esta conversación me doy cuenta.

-BUENO, PERO ES UNA POSTURA.

-No, no, pero inconcientemente, pero es la realidad yo actuaba así. Pero eso no significaba que el alumno no interviniera, todo lo contrario, para mí era fundamental que el chico tuviera un diálogo constante y que planteara sus inquietudes y que preguntara, y que se preguntara, y comentara con nosotros, y que reflexionara en la casa, y demás.

-AHORA, UNO DICE, BUENO, EN ESTE SENTIDO, ENSEÑAR LITERATURA ESTÁ VINCULADO CON ENSEÑAR LENGUA, UNO POR EJEMPLO SE VALE DE LA SINTAXIS PARA ENTENDER ALGUN ASPECTO FORMAL, DIGAMOS...

-Pero no es de lo más importante...

-¿Y DÓNDE ESTA LO MÁS IMPORTANTE?, PORQUE LA PREGUNTA ERA QUÉ ES LO DIFERENTE ENTRE ENSEÑAR LENGUA Y ENSEÑAR LITERATURA. DE HECHO HAY MUCHOS COLEGAS QUE HAN SIEMPRE PREFERIDO ENSEÑAR LITERATURA A ENSEÑAR LENGUA, SE HAN ESCAPADO DE ENSEÑAR LENGUA PORQUE LES GUSTA MÁS ENSEÑAR LITERATURA...

-Porque lengua tiene la parte, por ejemplo, del uso de las preposiciones, de los verbos. Por supuesto hay que saber manejarlo, porque si no... la correlación de los tiempos verbales hay que enseñarla, porque si no te dicen, si "podría" tal cosa, en vez de si pudiera, y bueno, y el "dequeísmo" y todo eso hay que enseñarlo sí o sí. Y el régimen de las preposiciones y todo eso que no es tan amable como... pero si no tenés esa base... están tan interrelacionados, yo pienso que están interrelacionados, no podes llegar a literatura si no tenés también la parte normativa y la parte elemental de la sintaxis.

-CLARO, PERO COMO USTED MARCÓ ESTO DEL ENTUSIASMO... NO POR EXCLUIR LO OTRO, SINO POR VER QUÉ TIENE DE DISTINTO.

-Y sí, se da más en literatura, porque son los problemas que están en el hombre, quién soy, a dónde voy, de dónde vengo, para qué estoy acá, la libertad, la justicia, todo lo que se revela como que todo lo aúna, todo eso es actual. A lo largo de la historia del hombre son los mismos temas que se repiten en filosofía. Se repite en la literatura porque la literatura se pregunta "por qué"... por supuesto hay literatura comprometida también. Yo no voy a ser tan... soy lo bastante amplia para comprender que existen diversas tendencias y... y demás.

-POR ESO DIGO... ME IMAGINO EL PROFESOR DE PLÁSTICA O EL PROFESOR DE MÚSICA, NO SÉ SI SON LOS QUE COMPARTEN EL ENTUSIASMO, AUNQUE LOS PROGRAMAS ORGANIZAN LA LENGUA Y LA LITERATURA POR ESTE LADO Y LA ENSEÑANZA DEL ARTE POR OTRO, ¿COMO VERÍA ESO?

-Es pésimo. Eso lo pudimos resolver en el Nacional con el teatro. Interveníamos allí los profesores de literatura, dirigía Negri el teatro, y después los otros profesores éramos los asesores. Yo, por ejemplo me encargaba de la utilería, otros del vestuario, seguíamos el texto, la marcación, el de audiovisuales se encargaba de la música, lo de escenografía lo hacía el gabinete de artes plásticas, ahí se hacía toda la... ¿no le habló Negri del...?

-SÍ, SÍ, ALGO ME DIJO SÍ.

-Hermosísimo período, durante años, se dio *El tiempo y los Conway*, *Boda en la torre Eiffel* de Cocteau, algo de Benderot, dimos también, argentina, *Una vida difícil*. Bueno, durante años, diez, doce o catorce años. Los chicos eran maravillosos, iban todos los días a los ensayos, extraprogramáticos, fuera de hora, intervenían todas las autoridades del colegio, intervenían los alumnos de plástica, hacían la escenografía, pintaban ellos los telones, lo que fuera, se encargaban también de la parte del vestuario, con asesoría de los profesores. Y además, el gabinete de audiovisuales grababa la música, o si no tocaba alguno de los alumnos, ahí estaba la interrelación total, en el teatro.

-ESTABAN CONVENCIDOS DE QUE ERA ASÍ.

-Yo sí. Y realmente esa experiencia fue muy importante. Y tuvimos un éxito de público extraordinario.

-ESTO ANTES DE LOS '70 O LOS '60...

-A ver me voy a fijar porque los programas... Tengo uno cerca, me voy a fijar.(...) Acá tengo *Un guapo del 900* de Eichenbaun, para acercarnos más a... eso no estaba ni remotamente en los programas oficiales. Y cuarto año me acuerdo que llegaba hasta el siglo XIX con Pereda, Galdós, Menéndez Pelayo, Campoamor y Nufiez de Arce que yo no los tolero ni por casualidad. Entonces daba la generación del '98 y del S. XX la generación del '37, entonces ahí aparecía León Felipe y Rafael Alberti... otra cosa. Y en quinto año se llegaba... estos son los programas, que estuvieron vigentes desde el año '56 hasta que yo me jubilé. Llegaba hasta Florencio Sánchez, Laferrere y Payró. Yo le dije que daba Carpentier, García Márquez. Este es el teatro del colegio, empezó en el '66, en el '67 ¿qué dice?...

(Lectura de los programas de Teatro del Colegio Nacional)

-NUESTRO PUEBLO...

-Ah, hermoso fue ese...

-EN EL '68 *UNA VIDA DIFÍCIL* DE CONRADO NALE ROXLO, EN EL '69 *LOS DISFRAZADOS* DE CARLOS...

-Ah, sainete... Ahí está *Antígona*, esa fue una belleza. Yo di *Antígona Velez*, después, de Marechal...

-1970 *ESCORIAL* DE MICHEL DE BILLEROT, *BODA EN LA TORRE EIFFEL* DE COCTEAU, '71 *LOCOS DE VERANO*...

-Cómo nos divertimos con *Locos de verano*. Yo era la utilera, sacar los billetes de lotería, me acuerdo, y con los días conseguir la platería para *Una vida difícil*, porque la utilería llevaba tiempo...

-'72 *EL TIEMPO Y LOS CONWAY*...

-Una maravilla fue eso.

-EN EL '75 *FELIZ VIAJE*...

-De-----

-*LA LARGA CENA DE NAVIDAD*.

-Ah precioso, precioso, precioso...

-'76 *EL SOMBRERO DE PAJA DE ITALIA* DE LAVILLE Y...

-No alcanzamos a darlo. Este es el programa de *El sombrero de paja de Italia*, del último. Sí, se dio, entonces. Y acá están los colaboradores, Gabinete de audiovisuales, Departamento de grabaciones, Departamento de publicaciones, Intendencia. Escenografía fulano, estos son los alumnos que colaboraban en escenografía, iluminación fulano y fulano que eran del colegio, puesta en escena y dirección, Amalia vestuario, todos profesores del colegio, vestuario, el director, este es el maquillaje, dirección... yo en este año no estaba en el colegio, pero igual seguí yendo a los ensayos del colegio aunque me hubiera ido. Hasta *Feliz viaje* y *La larga cena de navidad*, del '75. Mirá, acá está *La larga cena de navidad* y *Feliz viaje*, y acá figuro yo, puesta en escena Judith Picchetti, junto con otros... De lengua Cristina Calvo,--- y yo.

-Y ¿CÓMO ERA TRABAJAR CON EITHEL?

-Ah, muy bien, muy exigente también, pero conseguía maravillas de los chicos. Y a veces, como teníamos pocas chicas pedíamos al Liceo. Había alumnas, tenía cursos mixtos el Colegio Nacional, pero eran menos que los muchachos... y bueno, tenía a Bompiani, que me sacaba de apuros, pero él, Bompiani, no me servía de nada en la biblioteca del Colegio Nacional

-AHORA, ESTAS ACTIVIDADES DE TEATRO ERAN EXTRAPROGRAMÁTICAS.

-Extraprogramáticas...

-¿PERO HABÍA ALGUNA RELACIÓN CON ALGO QUE SE HACÍA EN EL AULA, O ESAS OBRAS SE LEÍAN...?

-No.

-NO. ESTO PASABA POR UN GRUPO DE TEATRO DONDE IBAN LOS CHICOS INTERESADOS...

-Que generalmente eran alumnos nuestros.

-SÍ, ERAN ALUMNOS PERO PARTICIPABAN ALGUNOS, DIGAMOS.

-Sí, los que querían.

-ERA UNA ACTIVIDAD EXTRAPROGRAMÁTICA PERO...

-No figuraba en el colegio... no figuraba en los programas, por supuesto, nada, y se hizo vocacionalmente.

-TODO ESTO VENÍA UN POCO A LA PREGUNTA DE LA INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CON LAS OTRAS ARTES...

-Y bueno, fue pensado lógicamente antes de armarse todo, no se improvisó.

-Y EN ALGUNA EXPERIENCIA, YA FUERA DE AULA O EXTRAPROGRAMÁTICA, ¿SE LE DIO ALGÚN LUGAR O HABÍA ALGUN INTERÉS POR LA ESCRITURA DE LOS CHICOS, COMO ESCRITURA DE FICCIÓN?, SI LOS CHICOS ESCRIBÍAN LITERATURA, POR EJEMPLO, CUANDO LOS CHICOS ESCRIBEN POEMAS...

-Sí, sí, solían traerme, no muchos...

-ESO MÁS INFORMAL Y MÁS DIRECTO...

-Sí, sí, más directo conmigo, no para el resto de la clase.

-PARA QUE LES DE SU OPINIÓN...

-Sí, exacto.

-PERO NUNCA A NIVEL DE LA CLASE, COMO PROPONER QUE ESCRIBAN O...

-Ah, sí, sí, a veces había temas...

-¿DE QUÉ TIPO?, POR EJEMPLO, DESPUES DE LEER UN TEXTO...

-Sí, o si no a veces un tema libre, muy esporádicamente, ¿no?

-¿EN LITERATURA O EN LENGUA...?

-No, en lengua, en literatura no.

-AH, ESTÁ HACIENDO COMO UN ANÁLISIS, ¿CÓMO COMPARARÍA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CON LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA O QUÍMICA, INCLUSO DE LA LENGUA TAMBIÉN, EN TÉRMINOS DE LAS FACULTADES INTELECTUALES QUE SE PONEN EN JUEGO, EN TÉRMINOS DE QUÉ ES LO QUE PONE EL ALUMNO EN FUNCIONAMIENTO CUANDO SE PONE A ESTUDIAR LITERATURA O CUANDO ESTÁ EN LA CLASE DE LITERATURA, COMPARADO CON LO QUE SE LLAMABAN CIENCIAS DURAS?

-Sí, el razonamiento en las dos, porque si no, no hay aproximación a nada, si no se usa la razón. Y en la enseñanza de la literatura, además, lo estético, lo emocional. No creo que se dé lo estético, o no sé, puede haber algo estético en descubrir, en biología, no sé, no tengo experiencia en el campo... o algo emocional, pero emocional desde el punto de vista del descubrimiento, acá hay otro tipo de relación emocional con el texto, con lo que el texto sugiere, con el yo del que lee, con sus experiencias, es muy profundo donde puede llegar.

-ESTÁ EL SUJETO METIDO EN LA CUESTIÓN, ¿PERO ESO SERÍA COMO COMBINADO CON ESA PARTE RACIONAL?

-Sí, no puede estar ausente la parte racional.

-¿NO ENTRA EN CONTRADICCIÓN?

-Pienso que no, que se complementan.

-POR AHÍ EL OBJETIVO DEL PROFESOR ES LOGRAR UNA...

-Las dos cosas...

-PORQUE A VECES DESDE LA ESCUELA PRIMARIA VIENE UNA IDEA, INCLUSO ALGUNAS PERSONAS QUE ENTREVISTÉ LO PLANTEABAN MÁS COMO UNA DICOTOMÍA...

-Para mí no...

-O QUE LOS CHICOS VENÍAN ARRASTRANDO ESA IDEA...

-Ah, sí, que los chicos vienen arrastrando esa idea sí, pero que uno la tenga, no.

-AHA, Y ¿QUÉ PASABA ENTRE LO QUE ELLOS PENSABAN Y...?

-Y bueno, nada, ellos mismos en el correr del curso, del año iban poniendo en funcionamiento las dos cosas, ellos se daban cuenta de que tenían que... porque otras veces yo les decía: "piensen, razonen", y estaban en un texto literario, antes de dar su impresión o su valoración, para que tampoco fuera todo subjetivo. Dar la explicación de tal cosa o de tal otra o por qué le provoca tal cosa... yo insistía mucho en el piensen, en el razonen, no digan por decir.

-PORQUE A VECES SE PLANTEA INCLUSO...

-Sí, dejar fluir la emoción y ahí nos quedamos... no, no es eso tampoco...

-CLARO, QUE PARA SER BUEN ALUMNO EN LITERATURA NO HACE FALTA SER INTELIGENTE, LOS INTELIGENTES SON LOS DE MATEMÁTICAS QUE SON LOS VARONES, Y LAS CHICAS...

-No, no, en absoluto, yo he tenido, le podría decir, casi mejores receptores en varones que en mujeres... yo tengo una experiencia para mí... no sé, haciendo un balance, son tantas generaciones que pasaron por mis manos, son tantos miles de alumnos. Piense usted que yo tenía siete divisiones de treinta y pico de alumnos. En casa, por ejemplo, aquel bahiut sábado y domingo los borraba de trabajos, de guías de lectura, de corregir, tenía que preparar...

-ASI QUE EN ESA CANTIDAD HABÍA UN POCO DE TODO. ¿Y LOS CAMBIOS EN LAS GENERACIONES?, NO SE, CUANDO APARECIÓ LA TELEVISIÓN, O... LOS PROFESORES MÁS ACTUALES SE QUEJAN DE QUE LOS CHICOS HAN DEJADO DE LEER...

-Pero eso yo no lo alcancé a...

-NO LO ALCANZÓ A PERCIBIR... PERO YA LOS CHICOS DE MÁS DE LOS '80...

-Sí, pero como yo me fui en el '86... y no, les interesaba el deporte como siempre, la música... eso no significa que no hubiera droga, porque yo lo detectaba el minuto, porque con el olor a marihuana, si alguno se me acercaba con un olor que no era el del cigarrillo me daba cuenta que era marihuana. Eran los menos...

-AHORA, ¿POR AHÍ ESTOS CHICOS DEL '60 PARA ADELANTE, LIGADOS CON EL DESARROLLO--- Y CON EL ROCK, ETCÉTERA, Y LOS DEL '50...?

-No, no, pero no significaba que yo no bailara con los chicos del '50, porque yo era joven, tenía 18, 19 años, y mis alumnos eran contemporáneos o mayores que yo, me acuerdo que me invitaron una vez a una reunión y bailé con ellos y todo.

ENTREVISTA Nº 6

M / +80 PTU no-I / s, p, t / no-G LER
--

-Yo tengo el título de Profesor de Castellano y Literatura del Instituto de Profesorado, y de egresado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras. Así que en materia de títulos, sí, estoy en las mejores condiciones porque tanto una casa de estudios como la otra es lo mejor que tenemos acá. Además soy egresado del Mariano Acosta que es otra famosa institución, como Profesor en Ciencias. De manera que por falta de títulos no hay problema. Pero mi experiencia más amplia, más entrañable, es la de Director de la Escuela de Comercio de San Miguel, de la localidad de San Miguel, Juana Manso se llama la escuela. Esa la fundé yo, es decir, yo fui el primer Director, y estuve dieciocho años dirigiéndola hasta que el gobierno me dejó cesante, porque yo tengo antecedentes juveniles antiperonistas... y bueno, después de cuarenta años parece que me lo hicieron pagar, cosa que no me molesta por otra parte, yo estaba en condiciones de jubilarme, me jubilé. Y tomé la cátedra de magisterio, de Lengua, de Didáctica de la Lengua, y de Profesor de Literatura Infanto-juvenil, y de Literatura a secas en la carrera de bibliotecología, que es de nivel terciario. Esa es la experiencia que tengo yo como profesor de literatura. Porque hasta entonces mis cátedras eran de Castellano, no de Literatura, en el Comercial. Y acá de Literatura Infanto-juvenil, en segundo año, y de Literatura a secas en tercer año, pero es una cátedra cuatrimestral, porque esto es educación a distancia, de manera que nos vemos con los alumnos -en una carrera, en la modalidad esta de Literatura Infanto-juvenil de segundo año-, nos vemos tres veces al año nada más, y después para el examen final. Y en la otra literatura a secas de tercer año, nos vemos una sola vez al año, porque es a distancia, hacen sus trabajos, sus módulos... De manera que la experiencia directa con los alumnos, clases presenciales, yo mucho de eso no le puedo informar.

-PERO SEGURAMENTE ENSEÑABA LITERATURA CUANDO ENSEÑABA LENGUA...

-Bueno, en realidad, en el secundario son dos materias diferentes. O es lengua, Castellano, o es Literatura. Y en el Comercial la literatura es bastante reducida, si hubiera sido en el Normal... en el Normal también estuve pero dictando Organización y administración escolar, es decir que siempre la asignatura Literatura me ha pasado un poquito por el costado. Así es que mi experiencia en cuanto a la... en fin, a los métodos para la enseñanza de la Literatura, es bastante pobre. Pero en fin, no quise decirle a usted eso para que no creyera que era una excusa, ya que me había recomendado ante usted la profesora Telma... ¿Telma Rodríguez o Telma López?

-EDELMA, EDELMA LÓPEZ...

-Edelma López, que todavía la sigo viendo, porque yo a pesar de que tengo ochenta y cinco años, todavía sigo dictando esas cátedras en el instituto este, 42, que es el que estoy refiriendo ¿no?. Bueno esas son las perspectivas ¿no?, usted dentro de ese panorama dígame en qué puedo ayudarlo.

-ESTA BIEN, SÍ, SÍ. YO LE PREGUNTABA PORQUE INCLUSO DENTRO DEL ESTRUCTURALISMO LA RELACIÓN ENTRE LENGUA Y LITERATURA APARECÍA COMO UNA RELACIÓN FUERTE, LOS TEXTOS DE ANÁLISIS SE TOMABAN DE TEXTOS LITERARIOS...

-Indudablemente que está imbricada la cosa, pero no es lo mismo dictar una cátedra de Literatura que...

-NO, NO, SEGURO

...que dictar una cátedra de Castellano, en la cual ocasionalmente se hace una referencia a ciertas escuelas, a ciertos métodos, técnicas, etcétera, pero siempre colateralmente, ocasionalmente. Es la cátedra de Castellano, es decir que el propósito es que el alumno escriba y lea o se exprese cada vez mejor, independientemente de la formación literaria.

-CLARO, SÍ, SÍ, PERO LOS PROGRAMAS DEL '35, LOS QUE HIZO AMADO ALONSO, RECOMENDABAN ESA CUESTIÓN QUE USTED SE DEBE ACORDAR, DE LAS LECTURAS...

-No indudablemente, yo he sido alumno directo de Amado Alonso, tanto del Instituto como en la Facultad, en la época de oro...

-CLARO, PENSABA QUE ERA JUSTAMENTE EN ESE MOMENTO CUANDO ÉL Y HENRÍQUEZ UREÑA HICIERON HINCAPIÉ EN QUE SE LEYERA...

-Sí, eso siempre ha ocurrido, más aún en esa época que ahora, porque ahora las modificaciones de la Ley Federal, es un bodrio infernal. Yo creo que el día menos pensado van a suprimir la cátedra de Literatura, como han suprimido Contabilidad en bachillerato, han suprimido Caligrafía, Estenografía, una cantidad de asignaturas de carácter técnico, bueno, que a esta gente se le puso en la cabeza que eso ya no está vigente, y claro... no está vigente, realmente con las computadoras y qué se yo no hace falta saber escribir a máquina, pero son conocimientos técnicos... cuando yo era profesor de Organización Escolar, les enseñaba a los chicos del magisterio cómo estaba organizada la carrera, cuáles son las obligaciones, cuáles son los derechos del maestro, una cantidad de cosas prácticas muy útiles. Bueno no sé por qué, qué justificación hicieron, Organización Escolar no hace falta. Nos han puesto en unos compromisos de interdisciplinariedad, es decir que usted, profesor de Castellano, se ponga de acuerdo con el profesor de Matemáticas para encontrar la conexión ¿y qué conexión va a encontrar?, decirle al profesor de Matemáticas, bueno, "da un problema que hable de -qué sé yo- las letras que puede tener *El Quijote*" o alguna cosa rara, pero, ¿qué conexión se puede hacer entre Literatura y Matemáticas...? sería, ¿o entre Literatura y Ciencias Naturales?. Se puede decir, bueno "vamos a enseñar el poema de las mieses de Lugones", porque estamos hablando de Egipto, y en Egipto qué sé yo, es importante la agricultura y entonces hablamos de... en vez de hablar, qué sé yo, de *Doña Rosita la soltera*, hablamos del poema de las mieses de Lugones. Pero esas conexiones así, traídas de los pelos... no es serio. Yo, por mi parte, en la carrera, les hablo mucho de Literatura, estoy hablando, por ejemplo de didáctica de la lengua y les hablo de literatura, sobre todo de la poesía, la necesidad es que los alumnos recuperen el gusto por la poesía, que existía hace cincuenta años. Hoy en día usted pregunta a los alumnos -mire que yo tengo alumnos que son todos maestros, es una carrera terciaria-, bueno, yo siempre les pregunto a todos mis alumnos qué obra completa han leído, completa ¿no?, no decir "el capítulo de los molinos de viento del *Quijote*", no, *El Quijote*, la obra completa, y no en adaptaciones para niños. Ninguna mano se levanta, o se levanta por ahí una y me dice "sí, nosotros leímos *El Quijote*", y uno dice "bueno, qué han leído del *Quijote*", "la aventura de los molinos de viento", "y qué otra cosa", "y no, eso no más", "bueno, entonces usted no ha leído *El Quijote*, ha leído un capitulito, pero *El Quijote* es otra cosa", y si se les pregunta "¿qué poesía saben ustedes?", "ah, sí, una poesía... qué sé yo, "El sapito glo-glo-glo", "no, eso no es una poesía, eso es una nana infantil, una poesía... para adultos", "sí, estudiamos poesías", "bueno, pero de memoria quiero que usted se acuerde", "de memoria no me acuerdo ninguna". Nadie, nadie estudia una poesía de memoria. Eso es como estar en el conservatorio de música, tener alumnos que están estudiando la carrera de concertista de piano y decir "bueno, ¿alguno de ustedes toca una...?", "sí, sí, yo toco *Para Elisa*...", "pero de memoria", "ah, no, de memoria yo no toco nada". No se puede concebir que se practique la poesía o se practique la música sin estudiar de memoria, es decir, conocer el texto a fondo. De manera que es una cosa tan light la enseñanza ahora...

-LE QUERÍA PREGUNTAR, YA QUE POSTULÓ ESTA CUESTIÓN QUE SON DOS TEMAS IMPORTANTES, EL DE LA MEMORIZACIÓN, QUE ES UN TEMA QUE SIEMPRE SE VUELVE A DISCUTIR, Y TIENE ADHERENTES Y...

-La memorización de qué...

-DE POESÍA, POR EJEMPLO. EL TEMA DE SI HAY O NO... SEGURAMENTE HAY OTROS QUE VAN A DECIR QUE NO, QUE NO ES NECESARIO...

-Y bueno, y dígame, la memorización de una obra de piano o de violín.

-UNO, SÍ, PIENSA QUE ES IMPRESCINDIBLE...

-Y por qué es imprescindible en un caso y no en el otro... si son artes las dos. Lo que pasa es que los fundamentos, a lo mejor, se eligen mal. Porque lo que pasa es que memorizar una cosa no es memorizar una lección de historia para dar una lección, ahí sí realmente está mal estudiar de memoria, como decíamos antes ¿no?. Pero tocar una sonata de Beethoven, tocarla con los ojos cerrados, para meterse en la sonata, eso es una cosa, y otra cosa es estar mirando la partitura y estar tocando, son dos actitudes diferentes...

-SÍ, EL OTRO TEMA QUE SE VIENE DISCUTIENDO HACE MUCHO ES LA CONVENIENCIA O NO DE LEER FRAGMENTOS O LEER LA OBRA COMPLETA. ES UNA DISCUSIÓN DE CINCUENTA AÑOS...

-Sí, sí, va a seguir existiendo, sí. Pero lo ideal sería leer completas las obras.

-CUÁLES SERÍAN LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS...

-¿Cómo va a pretender usted que todas las personas cultas hayan leído *El Quijote* completo? Si van a leer las obras completas, las obras importantes, tendrían que leer todo Shakespeare, *La Divina comedia* en italiano, por supuesto, usted la lee en castellano, la versión esa de Bartolomé Mitre, y no es *La Divina comedia*... así que tendría que estudiar alemán, para leer el Goethe bien, e inglés para leer Shakespeare. También la traducción es una amputación de la obra, y la fragmentación es otra amputación de la obra. Pero estos son los, digamos, los sustitutos de lo ideal que es inalcanzable, prácticamente.

-PERO DE ALGUNA MANERA PUEDE SER UN SUSTITUTO, VAMOS A DECIR, ÚTIL PEDAGÓGICAMENTE...

-Ah, sí, eso sí. Es preferible haber leído cinco capítulos bien leídos del *Quijote* a no haber leído nada del *Quijote*. Entonces como sustituto... es preferible haber leído una obra de Shakespeare traducida, la versión castellana porque no sabe inglés, a no haber leído nada de Shakespeare. Pero no me digan a mí que Shakespeare es eso que está en castellano. Eso no es Shakespeare. Así que ese es el problema... un problema filosófico de la cultura.

-LE IBA A PREGUNTAR... USTED FUE A LAS DOS INSTITUCIONES MAS IMPORTANTES, EL PROFESORADO Y LA FACULTAD. ¿POR QUÉ?, ¿NECESITABA UN TITULO Y EL OTRO, O...?

-No, pasa lo siguiente. Yo me recibí de maestro en el Mariano Acosta, cuando terminé el magisterio dije "bueno, tengo dos profesorados, porque entonces había dos modalidades, el profesorado en ciencias, en el mismo Mariano Acosta, y profesorado en letras. Era todavía la época en que la cultura se veía así, como una globalización, de manera que el profesor debía saber un poquito más de su materia, no existía el culto de la especialización que luego apareció y entonces se crearon los institutos de profesorado. Entonces yo dije, "mi vocación siempre han sido las letras", pero yo dije "de letras ya sé bastante como para seguir insistiendo" entonces me especializaba en letras, digamos. "¿Y qué pasa con la ciencia?, siempre va a ser una cosa ajena a mí, y eso no puede ser". Yo estoy un poquito en la posición de Sábato, ¿no? que empezó siendo un gran... físico, estudioso de la física... y luego llega a la conclusión de que sí, que a él le gustaba la literatura, pero se había dedicado a la ciencia porque le parecía, en fin, interesante también. Pero las dos cosas son... entonces, bueno, vamos a probar un camino... y se mete en el otro... bueno, a mí me pasó un poquito lo mismo, yo venía embalado para las letras, pero al terminar mi magisterio dije "no... no puedo ignorar la ciencia", por otra parte me gusta, mire, estoy leyendo ahora *El fin de la certidumbre* de Ilya Prigogine, no sé si usted lo ha oído... *El fin de la certidumbre*, que pone en cuestionamiento toda la ciencia clásica, Newton, Galileo, todo eso está cuestionado, no tiene fundamentos, digamos, en la realidad. Entonces habla de la física cuántica y de la física... de la relatividad ¿no?. De manera que ese es un conocimiento apasionante siempre. Bueno, me dediqué a profesorado en ciencias. Cuando terminé dije, "no, mi vocación son las letras, entonces voy a hacer un profesorado en Castellano y Literatura". Fui al Instituto de Profesorado e hice mi carrerita ahí cuatro años. Cuando terminé yo ya tenía un título docente como para trabajar en escuela secundaria, y dije, "bueno, ahora voy a perfeccionarme un poquito y voy a entrar en la Facultad, y entré en la Facultad. Y me quedaron tres o cuatro materias, no me recibí porque no me interesaba el título ese, me interesaban las materias que yo... en las que yo tenía mayor interés. Y después de veinte años más o menos dije "no, voy a terminar". Y sobre todo, el propósito mío era ver en qué había cambiado la Facultad, de treinta años atrás, cuando yo la empecé a ahora. Porque la culminación esta de la carrera la hice hace cinco años... entonces había un lindo lapso como para comparar. Me decepcionó. La Facultad para mí es exactamente la misma que yo conocí durante ese tiempo, ha cambiado muy poco. Hace cinco años estaba exactamente igual. Y los mismos métodos, y los mismos prejuicios, en las pruebas escritas no había que consultar nada, era a cerebro desnudo, "nada de papeles" me dijo la profesora cuando yo le pregunté "¿podemos llevar los apuntes?", al parcial ese que íbamos a hacer, que estaba anunciando, "¿cómo, señor, va a hacer un examen con apuntes?, llevarse apuntes, consultarlos, no, no, nada de papelitos". Era una cosa absurda, yo, cuando era maestro de escuela, fui veintidos años maestro de escuela, les dejaba a los chicos tener el manual, los libros que quisieran cuando hacían sus exámenes. Porque yo preparaba las consignas de tal manera que el chico no pudiera copiarse, que tuviera necesidad de elaborar la respuesta. Y yo era maestro de escuela, le estoy hablando del año '30. Esta mujer en el año '70, todavía seguía obsesionada por... "ah, no, no vayan a traer ningún papelito, no". Este... ¿satisfecha su pregunta?

-SÍ, SÍ, LE QUERÍA HACER OTRA PREGUNTA. ENTONCES, EN ESA DOBLE FORMACIÓN, LA CUESTIÓN DE DIDÁCTICA, LA CUESTIÓN DE PROFESORADO ¿HABÍA UNA FORMACIÓN DE PROFESORADO APARTE DE LO LINGÜÍSTICO, LO LITERARIO? PLANTEO DE LOS MÉTODOS...

-Bueno, en el profesorado existía la materia esa que creo que se llamaba Pedagogía o algo así, en el profesorado. Pero ahí nos daban exáctamente las mismas cosas que yo había leído cuando era maestro, los mismos libros de pedagogía...

-¿MANTOVANI ESTABA...?

-Sí Mantovani, exáctamente, Mantovani. La terminología quizá un poquito menos maquillada, como ahora, que en lugar de hablar de las materias le dicen los contenidos, en vez de hablar de contenidos morales como se podría decir antes, les dicen contenidos actitudinales, y esas cosas... y en vez de hablar de contenidos instrumentales le dicen contenidos procedimentales, y bueno... han maquillado la materia, pero en el fondo estamos siempre con la misma historia de pedagogía de la época de Pestalozzi o de Rousseau. En la Facultad pasó más o menos lo mismo, mucho más actualizada la parte, digamos, teórica, hablar de la didáctica ya era ir a Taba o bueno, en fin, a autores ya más modernos, no eran los Lombardo-Radice y esas cosas que veíamos en la escuela Normal. Pero, es como le digo, una cosa maquillada, pero en el fondo sigue tan igual la escuela en materia didáctica. Por ejemplo, no se habla en absoluto de la necesidad fundamental de la autocrítica del docente, se le enseña al docente que tiene que motivar al alumno, la motivación, en todas las clases tiene que empezar con la motivación. Nunca se sabe muy bien qué es eso de la motivación, porque como la motivación no se puede canonizar, no se puede decir, "bueno, para motivar hay que seguir este autor". Ahora, la motivación es despertar el interés del alumno ¿cómo? "arreglése señor". Pero usted va a enseñar, no sé, una poesía, bueno, ¿cómo va a despertar el interés del alumno?. Si la poesía es de Alfonsina Storni, bueno, le hará escuchar una versión de Alfonsina y el mar, o le comentará la vida de Alfonsina, y que murió en Mar del Plata, y que tiene un monumento. Despertar el interés del alumno por el autor. Una vez que el alumno está más o menos embalado en esa línea, entonces, "bueno, de este autor vamos a estudiar una poesía". Pero usted no puede dar una pauta rígida para motivar veintemil clases diferentes. Entonces se habla de la motivación en forma vaga. Después viene el desarrollo de la clase que se planifica en unas planificaciones tipo sábana. Porque primero se planifica la unidad total que se va a desarrollar durante todo el mes, después la planificación de la clase. Y se la da a la planificación una importancia que... yo lo estoy viendo en el instituto, estoy en magisterio... y cuando tomamos exámen, el exámen ahora, con esta nueva reforma es grupal, son cuatro profesores, por ejemplo, que toman el exámen a los alumnos, con lo cual se termina tomando un exámen de didáctica... porque se habla de la planificación y todas esas cosas pero el profesor de literatura, por ejemplo, o de lengua... interviene con alguna preguntita pero no es... no es una prueba escrita para ver si el alumno tiene errores de ortografía... ya terminó la prueba escrita, sencillamente es oral. ¿Como le va a tomar el profesor de lengua, el exámen oral al alumno? en el cual no hay redacción, no hay ortografía, no hay caligrafía, para saber si el alumno escribe con claridad, no digo con letra gótica, pero que escriba con claridad. Bueno, se abandonan todos los aspectos formales que se consideran que no son importantes, y no es así. Entonces, esa planificación monstruosa, que no es nada más que el resabio del *cursus studiorum* de los jesuitas, la planificación la inventaron los jesuitas. Yo no sé si usted conoce la famosa anécdota de alguien que le preguntó al "gran general" de la orden en París, de los jesuitas, cuál era el ideal didáctico de los jesuitas. Y él, muy orondamente respondió: "el ideal nuestro es que en este momento, en que estamos hablando, se esté enseñando en todos los institutos de educación de los jesuitas del mundo -porque tienen en todos lados, en la Patagonia, en China, en Japón, en todos lados- en todos los institutos se esté enseñando el mismo tema". Es decir, si acá yo estoy enseñando en lengua, qué sé yo, la formulación del plural en la palabra, ese mismo tema en China, en la Patagonia, en EE.UU., en todos lados. La centralización perfecta, la planificación perfecta. ¿Eso qué tiene que ver con la educación moderna?, en que el protagonista de la clase tiene que ser el alumno. Si el alumno dice "mire, señorita, yo quisiera que me explicara tal cosa de la clase pasada", "ah, no hijito, la clase pasada ya pasó, ahora estamos en este punto, y yo tengo que atender a la planificación", eso es lo que ocurre en la realidad todavía. Y entonces ¿dónde está el protagonismo del chico?

-AHORA, EN EL MOMENTO EN QUE USTED SE FORMÓ, ESAS IDEAS DEL PROTAGONISMO... ESTABAN...

-Esas ideas, teóricamente, siempre se expusieron, porque eso está en Rousseau, en *El Emilio* 1780. De manera que...

-DE AHÍ... DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA...

-No señor, en la práctica nunca. Este es el momento en que la escuela es del tipo tradicional más rancio...

-A PESAR DE QUE DICEN QUE ES UNA REFORMA INNOVADORA...

-Absolutamente un ficción, no hay tal renovación. Estoy contando que se habla de la interdisciplinariedad, nosotros nos pasamos un año haciendo jornadas de perfeccionamiento docente hablando de la interdisciplinariedad. Todo lo que nos dijeron era que había que relacionar las materias, pero relacionarlas cómo, explíquenme cómo, si yo quiero enseñar una poesía, cómo la relaciono con matemáticas. Tiene que ingeniarse. Entonces aparecen los maquillajes esos traídos de los pelos, como el que le decía... el poema de los ganados y la mieses de Lugones, si estoy enseñando historia de Egipto, enseño el poema ese por la agricultura... Así es que en este momento la escuela es tan tradicional, tan de tipo bancaria, educación bancaria como la llamaba Paulo Freire... el hablaba de educación bancaria, usted le pregunta hoy a uno de nuestros egresados qué es la educación bancaria, estoy seguro que la mitad le dice que es... el sistema antiguo que en vez del banco ahora tenemos las mesitas, entonces... educación tabularia...

-AHORA, APARTE DE ESTOS CURSOS DE PEDAGOGÍA GENERAL QUE SERÍAN LOS DE MANTOVANI, ¿HABÍA EN EL PROFESORADO UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA LENGUA? YA SEPARADO DE LA PEDAGOGÍA GENERAL...

-Mire, siempre existió la escuela nueva, en teoría. Siempre hablaron del protagonismo del chico...

-ESO USTED SEGURO QUE LO APRENDIÓ MÁS EN LA FORMACIÓN DE MAESTRO QUE DE PROFESOR...

-Eso lo aprendí yo pensando como maestro con sentido común, qué es lo que debía hacer. Por ejemplo en esto que acabo de contar de que la prueba escrita se tiene que hacer con todos los elementos de información que el chico quiera, a su disposición. Si quiere traer un diccionario, un diccionario; una gramática, una gramática; unos apuntes, unos apuntes; todo, esos son elementos que a él le van a servir para elaborar una nueva construcción, un nuevo contenido. Entonces está en el maestro presentar una consigna que lo obligue al chico a prescindir de todo eso para que le de la solución inmediata, sino utilizarlo como medios para llegar a esa solución. Es decir, no preguntarle al chico, "¿quienes son los miembros de la Primera Junta de mayo?" no, eso no, desde luego, pero hágale otra pregunta, dígame por ejemplo "¿por qué presidía la Primera Junta, por ejemplo, un militar y no una persona que tuviera conocimientos políticos más específicos?" para que el chico piense la importancia que tenía en ese momento, en la época de la organización, el sector militar. Pero, eso no lo van a encontrar en ninguno de los libros. Bueno, eso yo lo hacía en el año '30. Actualmente se sigue prohibiendo a los chicos, y no le hablo de los chicos de la escuela primaria, le digo también en la Facultad, o acá, se sigue prohibiendo que traigan las carpetas, los libros, todo para consultar. Entonces quiere decir que la pedagogía, la didáctica es exactamente la misma del siglo pasado, en ese sentido no se ha modernizado en absoluto la enseñanza. Eso se lo puedo asegurar porque yo he sido profesor del Colegio Nacional Buenos Aires, y de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini, es decir, dos colegios universitarios. De manera que me podrán decir "ah, bueno pero un profesorcito de San Miguel...", no, no, no. Yo he tenido a Pepe Eliashev como alumno. Me enteré los otros días porque escuchándolo, una señora le preguntaba, le decía que vivía en San Miguel y quería educarlo al chico en una buena escuela. Entonces le preguntaba a Eliashev si le podía recomendar algo. Le dijo "mire, yo le puedo recomendar un profesor que vive por allá que ya no debe estar en actividad porque tiene sus ochenta años largos, consúltelo a él, averigüe dónde vive el profesor Candia Marc y vaya y consúltelo a él, que fue profesor mío. Por ahí me enteré, porque claro, cómo me voy a acordar de José Eliashev. Bueno, no sé si está clara la pregunta...

-SÍ, SÍ... ¿HIZO LO QUE SE LLAMAN LAS PRÁCTICAS?

-Yo hice las prácticas. Fui, justamente, el suplente de Giusti, Roberto Giusti, en el Colegio Nacional Mariano Moreno...

-¿Y QUÉ ERA ESO, QUÉ SE APRENDÍA, QUÉ PASABA...?

-Nada, nada. Nada se aprendía porque todo eso era obsoleto. Todo lo que pasaba ahí era una cosa que yo ya la había experimentado cuando era alumno. Ya le digo, cuando fui a la Facultad hace cinco años, la profesora de... este... bueno no me acuerdo, pero era una materia que se llamaba Literatura o Didáctica... le pregunté si podía llevar los apuntes a la clase del parcial, me dijo horrorizada "pero cómo señor va a llevar los apuntes"...

-Y AHÍ, GIUSTI ¿LE DABA EL MODELO DE CLASE, USTED TENÍA QUE DAR LA CLASE DE CIERTA MANERA?

-Giusti tenía un suplente que le permitía a él descansar un rato. Conmigo no tenía ningún comentario... él no estaba en las clases.

-¿Y EL PROFESOR DE PROFESORADO?, ¿BASTIANINI, PUEDE SER?

-En el profesorado yo no hice prácticas porque como ya era profesor... me eximieron de la práctica. Pero creo que Mantovani tenía muchas actividades como para ocuparse de observar las clases de sus alumnos. Acá el nivel de enseñanza ha sido siempre más bien modesto, porque siempre ha estado en manos de los practicantes, nunca los profesores... mire que yo tengo experiencia, en la Escuela Normal Mariano Acosta, tengo experiencia del Instituto de Profesorado, tengo experiencia de la Facultad. En los tres niveles... en las tres modalidades estas... siempre las prácticas se han hecho a la buena de Dios. Todo se ha hecho para cumplir con una serie de requisitos, tenían que hacer una nota final, aprobado, no aprobado-----pero que el profesor estuviera observando la clase, nunca, nunca en mi experiencia personal recuerdo... o me tenían mucha confianza porque yo siempre fui muy buen alumno, yo me recibí con el más alto promedio en el Instituto de Profesorado: nueve coma ochenta y uno. Era la medalla de oro del curso, que me correspondía una cátedra entre paréntesis, cátedra que rechacé porque entonces estaba el gobierno militar de Farrell. Bueno, de manera que conozco la experiencia, en la experiencia personal nunca tuve un profesor que me observara, pero sé que los compañeros míos tampoco...

-¿CONOCIÓ AL MAESTRO IGLESIAS, LUIS IGLESIAS?

-¿De qué materia?

-NO, ES UN MAESTRO FUNDAMENTALMENTE.

-Ah, maestro, no profesor... ¿de qué edad es?

-DEBE SER MÁS O MENOS DE SU EDAD... Y ÉL DESARROLLÓ -DESPUÉS ESTUVO EN MEXICO Y OTROS LUGARES- Y DESARROLLÓ TODA UNA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA BASADA EN LA CREATIVIDAD, EN LA ESCRITURA...

-Ah, sí, sí... mire, hay muchas ideas revolucionarias dando vueltas por ahí, que se deben a esfuerzos personales, por ejemplo, yo lo conocí a Gesualdo Sosa, él daba unas clases maravillosas, lo conocí a Camili, el de *El libro de las cosas*, Ernesto Camili, profesor cuando yo era director. He conocido a muchos profesores de alto nivel, que hacían en sus clases... a Olga...

-COSSETTINI...

-Cossettini, de Rosario...

-CLARO IGLESIAS ESTÁ EN ESA LÍNEA, DE OLGA COSSETTINI...

-Ah... y hacen maravillas, pero son casos individuales. Yo estoy hablando de la escuela oficial, o privada, pero general...

-AHORA, ¿POR QUÉ ESOS CASOS INDIVIDUALES DE GENTE CON CIERTO PRESTIGIO, POR EJEMPLO EL CASO DE COSSETTINI O GESUALDO, ESOS CASOS INDIVIDUALES, NO LLEGAN A CUAJAR EN UN PROYECTO...?

-Bueno yo le voy a dar un ejemplo que le va a dar la respuesta. Acá había un hombre que en este momento el apellido se me escapa, que se ocupaba muchísimo de experiencias nuevas, había viajado a EE.UU., a Europa, siempre en busca de novedades. Llegó a ser Director de Enseñanza Secundaria...

-¿EN QUÉ ÉPOCA?

-Y debe ser uno de esos gobiernos militares que vinieron después de la revolución de Uruburu... pero el caso es... como ejemplo es válido aunque no le dé los nombres. Bueno, este hombre llegó entusiasmado a la Dirección de Enseñanza Secundaria, dispuesto a hacer realmente una tarea revolucionaria en su trabajo en la Dirección. A los tres meses renunció. Yo le dije "pero fulano, usted que tenía tantas ideas interesantes, ¿por qué renunció?, ¿por qué no las aplicó?", y me dice "no, imposible, imposible. Yo llevaba un proyecto y me decían 'ah, muy bien muy interesante, bueno, vamos a nombrar una comisión para que le de forma'". Pero nunca terminaba de trabajar, no había interés en hacer nada. Lo único que querían era hacer un cierto maquillaje, digamos, una cierta ficción de innovación para luego llevarla al superior, si era el director general de escuelas, o llevar al Ministro, "mire lo que vamos a implantar este año" y el Ministro se lo llevaba al Presidente de la Nación---, y todo el mundo chocho de la vida. Inclusive, a veces, se hacían gráficos, que a mí me consta, que se falseaban los gráficos, porque nos hacían hacer... a mí me tocó hacer unos gráficos, me decían "bueno, muy bien, este proyecto... usted me va a graficar cómo se van cumpliendo las metas". Entonces yo averiguaba cómo se hacía, con la técnica logarítmica, que se llama, que permite que el primer gráfico, digamos, usted tiene que graficar la construcción de una obra en diez partes, bueno, las

primeras partes se grafican haciendo una curva logarítmica que es bastante alta, y después, a medida que va acercándose a la culminación, las curvas son menos pronunciadas. De manera que si en este proyecto se ha hecho una tercera parte, gráficamente casi está en la cúspide. Y si se ha hecho el noventa por ciento, bueno, es casi la misma curva gráfica. De manera que es a propósito para impresionar a la gente. Ah... todos los proyectos iban para arriba. Pero en la realidad... esa es la escala logarítmica que se llama. Yo hacía con la escala logarítmica todos los gráficos que me pedían, para ver cómo se iban cumpliendo todos los objetivos. Cuando se lo llevaba al jefe de la sección que se encargaba de eso, decía "no, no, no, esto está muy... muy poco, póngalo hasta acá, y esto póngalo hasta acá". Es decir, se falseaba todo. Y esos eran los gráficos que luego se publicaban, se mandaban a la Unesco, etcétera, etcétera. De manera que es toda una confabulación para no hacer nada, mostrando, exhibiendo una especie de realización maravillosa. Esa es la impresión que le doy yo. Será un poco escéptica, pero autorizada por mis... treinta, noventa, sesenta... y siete años de experiencia en la docencia, en distintos niveles, primario, secundario, terciario y universitario, porque he sido también profesor en la Universidad del Nordeste, del Chaco, profesor de latín. La verdad que tengo experiencia en todos los niveles. Y mi conclusión es que estamos dentro de una gran farsa, pero que no se hace nada. ¿Alguna otra pregunta?

-SÍ, LE IBA A PREGUNTAR SI LE PARECE QUE EL SECUNDARIO ERA, O ES, HISTÓRICAMENTE, MÁS CONSERVADOR QUE LA PRIMARIA, O MENOS INNOVADOR QUE LA PRIMARIA. PORQUE CUANDO USTED DICE "ESCUELA NUEVA" O ME NOMBRA A COSSETTINI, YO PIENSO EN LA PRIMARIA, Y ME IMAGINO UN PROFESOR DE SECUNDARIO CON ESE CORTE MAS ACADEMICISTA, UN POCO MAS DURO ¿NO?

-Yo lamento ser tan escéptico, ser tan negativo, pero no creo que----- en todos los niveles, primario, secundario, terciario e incluso universitario, se está viviendo una gran farsa educacional. No tenemos nada que hacer con respecto a la escuela norteamericana, francesa o inclusive las españolas, que conozco no directamente sino por publicaciones, que a lo mejor son también...

-COMO LOS GRÁFICOS...

-Maquilladas, como los gráficos. No lo sé porque no he estado allá. Ahora, que individualmente hay experiencias interesantes, en la escuela Bernasconi puede haber maravillas. Gesualdo, por ejemplo, se hizo famoso, no por sus experiencias en Montevideo, por sus experiencias en una escuelita, la Escuela del Riachuelo creo que se llamaba, que estaba sobre el río Uruguay. Era una escuelita rural, a la cual se lo mandó a él como castigo, porque las cosas que hacía en Montevideo eran realmente revolucionarias, él se moría de risa de todas las instrucciones de la superioridad, y él trabajaba como entendía que debía ser, entonces no tardó en colgársele el sambenito de comunista... era un poco izquierdista... pero izquierdista en eso, en eso de... era izquierdista ideológicamente, pero él en el aula, en la escuela, nunca hizo acción proselitista o política. Simplemente que era un revolucionario, un rebelde, un transgresor permanente, bueno y eso, equivalía a ser comunista. Entonces se le hizo un sumario, y como no se lo podía dejar cesante porque realmente era un valor, se lo mandó como maestro a la escuela... Canteras del Riachuelo se llamaba el pueblito, desconocido completamente... Canteras del Riachuelo, una escuelita rural de infima categoría. Empezó a trabajar, hacía exposiciones de los trabajos de los chicos, publicó un libro, los poemas de los niños de Gesualdo, una cosa tan hermosa que se constituyó, la escuelita de Canteras del Riachuelo, en lugar de peregrinación para turistas, que venían de Europa, e iban al Uruguay y decían "venimos a visitar la escuela de Canteras del Riachuelo". Bueno, eso siempre ha existido, Olga Cosettini, por otra parte, en Rosario, hacía maravillas; Marta Salotti, en el jardín de infantes del Instituto Bernasconi, hacía maravillas. Pero eso no trascendía, nunca, al contrario, cuando eso se quería institucionalizar, enseguida se frenaba.

-¿PERO HABÍA GRUPOS DE DOCENTES QUE ADHERÍAN, QUE SE ENTUSIASMABAN?, ESPONTÁNEAMENTE...

-Mire, si yo... yo le diría, la acción, indudablemente, de una Olga Cosettini, de un Gesualdo, de una de esas personalidades de mucho magnetismo, irradiaba, pero irradiaba en la escuela, quizás en el distrito. Pero eso nunca se institucionalizaba, nunca llegaba a las autoridades altas, siempre quedaba ahí. Yo, por ejemplo era un innovador cuando era maestro, yo salía con una proyectora que teníamos en la confederación de maestros, yo era secretario general de la confederación de maestros con lo cual quedé cesante cuando vino la intervención del Consejo Nacional de Educación, con Farrel, quedé cesante. Bueno, pero ¿por qué quedé cesante?, porque era un revolucionario, yo salía con el aparato ese, el proyector, y los rollos de películas, salía por las escuelas y les daba proyección a los chicos, pedía permiso, en algunas escuelas me recibían

bien, en otras me recibían con miles de excusas "no, en este momento estamos -qué sé yo- con el programa" o "¿no podría venir mañana, pasado", y yo tenía las películas alquiladas para ese día. Bueno, así es que... yo también era un poquito... publiqué un periodiquito: *Tu*, hecho por los alumnos, y hecho por mí en una minerva que yo había comprado, la tenía en la escuela. En la minerva les enseñaba a los chicos a componer tipográficamente. Bueno todo eso lo hice yo, lo hizo Abel Posse, que también era maestro en ese momento, lo hizo Olga Cossettini, lo hizo Marta Salotti, lo hizo Gesualdo, y ahí quedó, nada de eso trascendió. El sistema, la organización, es tan anquilosada, tan vetusta como en la época del Virrey Vértiz... No sé si contesto a su pregunta...

-SÍ, SÍ, LA CONTESTA MUY BIEN. USTED ESCRIBIÓ, PUBLICÓ EN EL AÑO '43 UN ARTÍCULO EN LA REVISTA *NOSOTROS*

-Sí, sí... pero no es un artículo... sobre el idioma...

-SOBRE EL IDIOMA... SÍ...

-No, no, no, no tiene ningún valor eso...

-LE IBA A PREGUNTAR SI ESCRIBIÓ OTRAS COSAS, O POR QUÉ SURGIÓ LA CIRCUNSTANCIA DE PUBLICARLO...

-Bueno yo escribí porque... yo cuando tenía catorce años, tenía pantalón corto, fui a... venía de Corrientes, yo nací en el Paraguay, nos fuimos a Corrientes y de Corrientes vinimos a Buenos Aires. Cuando yo llegué a Buenos Aires, bueno, ya venía con la idea de conquistar Buenos Aires y hacerme famoso -catorce años tenía-. Yo fui a verlo a Conrado Nalé Roxlo que era director de *Don Goyo*, una revista que se publicaba en la editorial Haies. Me presenté, pedí hablar con el director, y dije "vengo a traer una colaboración para *Don Goyo*, y le llevé un artículo. Me dijo "bueno, muy bien", me hizo sacar una fotografía, y me dice "bueno, pero haga -en ese tiempo no se tuteaba- haga unos dibujitos ¿se anima a hacer unos dibujitos?". Claro, la idea de él era hacer algo gracioso, que la gente dijera "mirá este pobre chico, este muchachito que se cree que es escritor y mirá los dibujitos que hizo..." todas esas cosas. Yo ahora pienso que era así. "Cómo no..." muy agrandado fui a casa e hice unos dibujitos para ilustrar el cuento que me publicó, el cuento y los dibujitos. De manera que mi actividad como escritor fue muy precoz. Este... después publiqué un libro de poesías, me presenté al concurso municipal... nos presentamos juntos con Abel Santa Cruz-----teleteatros... bueno, él estudió en la escuela Normal de Profesores, eramos compañeros, no del mismo curso, sino de distintos cursos. Y teníamos una publicación, ahí, interna, y ahí colaboramos los dos. Este... no, no me he dedicado a la literatura, es decir, no he publicado nada... eso que salió en *Nosotros*, se debe a que el director de *Nosotros*, Giusti, era profesor nuestro del Instituto de Profesorado, y nos hacía hacer algunos trabajos, no sé cuál era la materia, de segundo año. Composición, o literatura así, práctica. Y él se dio cuenta que tenía alguna ambición así...

-ESTABA BIEN ESCRITO...

-Sí, estaba bien escrito... pero después... no tenía otro mérito. Entonces me pidió un día "Candía, no se anima a escribir un articulito para *Nosotros*", "sí, cómo no", entonces preparé algo y lo publiqué, pero nunca más publiqué. ¿Alguna otra pregunta?

-NO, EN GENERAL...

-Bueno, ahora, lo que yo le puedo decir sobre la enseñanza de la literatura, si es que le interesa...

-Sí, Sí...

-Esto lo estoy explicando en la cátedra esta que tengo de literatura en el instituto. ¿Usted tiene noción, idea de la taxonomía de Bloom? Es importante la taxonomía de Bloom, y los maestros no la conocen... no la conocen. Yo ya le digo, tengo maestros, y les pregunto a los maestros "¿alguien se acuerda de la taxonomía de Bloom...?" Y la taxonomía de Bloom es la base, diría yo, de la didáctica. Entonces, yo tengo siempre presente la taxonomía de Bloom cuando doy mis clases. El primer nivel de conocimientos, o de objetivos de la taxonomía de Bloom es el conocer. Conocer datos. Entonces lo primero que hay que hacer es enseñar datos. Evidentemente, si yo estoy enseñando el modernismo, hablarle de Rubén Darío, de las obras que escribió Rubén Darío, dónde escribió Rubén Darío, biografía, etcétera, etcétera, daré alguna poesía de Rubén Darío, etcétera, etcétera, datos, datos, datos, ese es el primer nivel. Después el segundo nivel es el comprender. Ahí ya, generalmente nos perdemos los docentes, nos preocupamos de hacer datos, de formar con datos, pero cuando vamos al segundo nivel en la taxonomía de Bloom que es la comprensión de los hechos, entonces ahí ya nos perdemos. Por ejemplo, yo les pregunto a las alumnas de magisterio. Les digo, por ejemplo "Cervantes y Shakespeare, cronológicamente, ¿quién es anterior y quién es posterior? Cualquier

cosa... "Cervantes", "¿cuánto tiempo?", "y... dos siglos", otros dicen Shakespeare, cualquier cosa. Es decir, para ellos Shakespeare no está en ningún lado, el marco histórico no existe. Shakespeare es un nombre, es un dato. Y escribió *Romeo y Julieta*... datos. Pero usted quiere ver si aprendieron bien, por ejemplo, la ubicación histórica de Shakespeare, ahí se perdieron. Y con Cervantes lo mismo. No saben en qué siglo está Cervantes, le dicen, a lo mejor, el siglo XIII o siglo XVIII, cualquier cosa... "no, son contemporáneos, son contemporáneos". Ahora, con respecto a Rousseau, "Rosseau de qué época, y Cervantes". Claro tiene que ser de distinta literatura, por ejemplo francesa y española, porque de la misma literatura es más fácil: "a fulano lo estudiamos en primer año, al otro lo estudiamos en segundo año, entonces..." las cosas se facilitan. Cualquier respuesta, que son contemporáneos, que uno es anterior, que el otro es posterior... Rousseau es posterior, Cervantes es del 1600, Rosseau es del 1700. "Ahora díganme, si en Cervantes y en Rosseau se emplea la palabra "libertad", por ejemplo, ¿tienen el mismo significado?". Ni noticia. La palabra libertad puede significar libertad moral, libre albedrío, y puede significar la libertad política, es decir, no depender de un monarca sino de un ser soberano ----- entonces son dos conceptos distintos, se llaman libertad porque el idioma no tiene tantas palabras como para dedicar a cada idea una palabra, entonces hay palabras que son poli... cómo se dice... sémicas, que tienen distintos significados. Bueno, enseñado eso es otro dato a ver si lo ayuda a comprender. "¿Como la usaría...? o cuando usa la palabra libertad Shakespeare, por ejemplo, o Cervantes, ¿con qué sentido la usaría, con sentido moral o político? ¿y cómo la usaría Rousseau, la palabra liberté?" No saben, es decir, no se toman el trabajo de decir, "Cervantes está en el siglo XVI, bueno fines del XVI, está más cerca de la edad media en donde el sentido teológico de la palabra libertad todavía tenía fuerza. En cambio Rousseau ya está en el siglo XVIII, donde la revolución francesa ya está respirándose, todavía no se ha producido pero está en el aire". Ahí ya---- no hacen ese---- no se comprende. Entonces todo ese nivel, que es un nivel básico, estamos en la base de la pirámide de la taxonomía de Bloom, sin embargo ya en comprensión nos olvidamos de---- enseñamos la literatura sin tener en absoluto... por ejemplo, este... "el Archipreste de Hita ¿qué obra produjo?" por ahí le dicen, "*El libro del Buen Amor*", muy bien, pero es un dato. "¿En qué siglo?" por ahí ya se pierden, "siglo XIV". "Petarca ¿dónde lo ubican?", "renacimiento" puede ser, "bueno, las rimas de Petarca ¿en qué siglo las ubican?", es el siglo XIV, exactamente 1330, pero eso ellos no lo saben, una cosa está en un lado y otra está en otro, saben que España e Italia están---- pero para ellos son dos mundos absolutamente independientes. Son contemporáneos, es estrictamente contemporáneo. "¿De qué espíritu es uno y otro?" por ejemplo, ¿cuál es más medieval y cuál es más renacentista?", no le contestan en general, no tienen idea del renacimiento... Petarca ¿no?... está en pleno renacimiento. Petarca es renacimiento, y el Archipreste de Hita es Edad Media. Pero son contemporáneos, sí ¿por qué el renacimiento en uno y la Edad Media en otro?, ¿dónde está la historicidad, esa que se enseña?, el fenómeno es el historicismo, que en una misma época las ideas, generalmente, son equivalentes en todos los contemporáneos ¿no?. ¿Por qué esa dis-función? uno que es contemporáneo, y bien próximo, porque España tenía inclusive colonias en Italia, de manera que eran dos pueblos que se relacionaban mucho. Entonces ¿por qué el renacimiento... cuándo entra en España el renacimiento?, no tienen idea. Ellos saben que Garcilaso de la Vega es un poeta... pero no saben que Garcilaso de la Vega es el primer renacentista, no tienen idea. Bueno, entonces, el renacimiento en España empieza en el 1500. Estamos en 1300. Quiere decir que el renacimiento que en Italia estalla en 1330, Petarca es una figura central, tarda doscientos años en aparecer en España. ¿Cómo se explica eso?, la historicidad, entonces no funciona, ¿a qué se debe eso? Comprensión. No saben que España vivía una especie de cerrazón cultural y que vino la contrarreforma... Italia no, Italia... de manera que ahí----- eso es comprensión, nada más que eso. Después venimos, seguimos con la taxonomía, viene aplicación. Bueno, estas ideas, historicidad, por ejemplo, apliquémoslo acá y acá, en cualquier situación que aparezca, apliquémosla, para que realmente se forme una especie de red que integre todos los contenidos, es una----- . Porque como estudiamos literatura de España, a lo mejor, al año siguiente literatura meridional, al año siguiente, literatura septentrional, en la facultad hay literatura meridional, literatura septentrional, por ahí estudiamos literatura de América y Argentina, americana y argentina. Entonces todos esos son sectores que están completamente divorciados unos de otros, no están integrados, no hay red que contenga todos esos conocimientos. Ese es el gran defecto de la enseñanza de la literatura, la desintegración de todos los planos. Bueno, aplicación, entonces permanentemente tenemos que estar aplicando, enseñamos una cosa, aplicarla a tal caso concreto, a tal otro, a tal otro. Aplicación. Después seguimos con la taxonomía, análisis. No se analiza, una obra no se analiza. Enseñamos Homero "¿qué sabe de Homero?", "y... Homero es un poeta que escribió dos poemas épicos:

Iliada y Odisea" eso es todo lo que va a obtener. Ahora, usted le pregunta "¿existió Homero?", "sí, Homero existió". Está probado que es una ficción, porque los primeros libros de la *Iliada* y los últimos libros de la *Iliada* son dos estilos completamente distintos. Está probado que eso ha sido escrito por una especie de cofradía literaria que iba agregando, agregando, como se hizo la Biblia. Después "¿qué es una poesía épica?", "ah, la *Iliada* y la *Odisea*", "muy bien, pero ¿ahora no hay poemas épicos?, ahora, contemporáneamente, el *Martín Fierro*, ¿es una poesía épica?", "no... ahí no hay dioses, no hay...", entonces, no tienen idea de lo que es poesía épica. "¿En qué idioma escribió...?", "en griego", "¿qué versos usó, endecasílabos, octosílabos?", "endecasílabos... no, alejandrinos", cualquier cosa. Pero claro, si ellos no saben, del hexámetro no tienen ninguna noticia, porque no se ha hecho el análisis. Cuando yo estaba en el instituto, Henríquez Ureña y Halperín, que estaban en el Colegio Libre de Estudios Superiores, tuvieron la idea de crear lo que llamaron el bachillerato de los Cien Autores, no sé si usted tuvo noticia. El bachillerato de los Cien Autores consistía en lo siguiente: ellos tomaban cien libros... por ejemplo, la *Iliada*, estudiaban, había clases, así, cursos, no era oficial...

-DENTRO DEL COLEGIO LIBRE...

-Dentro del Colegio Libre. Te daban el título de Bachiller----de los Cien Autores. Era la idea, nunca llegó a concretarse... empezó, un año o dos años no más. Pero la idea era tomar el libro y estudiar la antigüedad a través de la *Iliada*. Es decir, ahí se estudiaba la métrica en la antigüedad greco-latina, el hexámetro, la diferencia que hay entre la métrica esa y la métrica moderna, la sílaba. Se estudiaba el valor moral, digamos, de la literatura, que servía en los colegios para enseñar la moral y para enseñar historia, también para enseñar geografía. Así, el valor didáctico, escolar digamos. Y se estudiaba todo, la mitología... Después se tomaba otro libro, para estudiar la Edad Media, pongamos, *Confesiones* de San Agustín. Y así cada libro... yo participé como auxiliar de Henríquez Ureña, justamente la *Iliada*, Henríquez Ureña era el profesor y yo era el ayudante de cátedra que tenía que trabajar con los alumnos, los hacía leer, los guiaba... Bueno, en esa forma, el estudio se hacía integrando todos los conocimientos, era una red que se tejía, y la antigüedad quedaba bien, digamos, afirmada, agarrada, porque estaba relacionada por todos lados. Me acuerdo que cuando hablábamos de la antigüedad yo les pregunté a los alumnos "¿qué pueblo...?" eran los fenicios por ejemplo, y me decían... que eran comerciantes, algo así... "y dígame ¿qué otra cosa sabe de los fenicios?", "y, que tenían unos sacrificios muy sangrientos, tenían la diosa Baal y a ella le sacrificaban, todos los años una doncella, una mujer joven, hermosa" todos esos datos que recordaban, pero la importancia del pueblo fenicio desde el punto de vista cultural, de la integración de los fenicios a nuestra cultura... usted sabe que no... no se acordaban que habían inventado el alfabeto. Más le voy a decir, en el libro *Malet*, que es un libro que se usaba en historia cuando yo estudiaba, en el capítulo de los fenicios no se habla de la invención del alfabeto. Se habla de la diosa Baal, de los sacrificios, del comercio, de la fundación de Cartago, todas esas cosas, pero no se habla de la invención del alfabeto. Entonces cómo vamos a pretender crear gente culta, lo más que hacemos es crear gente erudita, que sabe una cantidad de cosas, pero datos, datos...

-¿QUÉ GENTE IBA A ESOS CURSOS EN EL COLEGIO LIBRE?, ¿QUIÉNES ERAN LOS ALUMNOS DE ESE BACHILLERATO?

-No, era libre, libre, cualquiera...

-CUALQUIERA, PERO GENTE ADULTA, DIGAMOS...

-Sí, sí... yo en mi clase tendría, qué sé yo, veinte alumnos, bueno, había tipos grandes que ya estaban jubilados y no sabían qué hacer de su vida por ahí, se inscribían para aprender un poquito más, había muchachos del colegio----el bachillerato-----Pero fracasó esa experiencia porque no tenía validez el título, entonces se fue apaciguando el entusiasmo y llegó... a fin de año ya teníamos, qué sé yo, cinco, seis alumnos... y al año siguiente ya no sé---. La idea era buena...

-AHÍ ESTABA MARÍA ROSA LIDA ¿NO?

-María Rosa Lida, Halperín----en griego y en latín... no, había un cuerpo de profesores de primerísima... era el momento, la edad de oro del Instituto. Fijese estaba Giusti, Arrieta, Amado Alonso, Henríquez Ureña, María Rosa Lida, Raimundo Lida, todos esos fueron profesores míos... Mantovani... eran conocidos...

-¿DEL GRUPO DE PROFESORES DE LA FACULTAD? ALGUNOS COINCIDÍAN Y HABÍA OTROS...

-Bueno, yo en la facultad, al principio, que la hacía como alumno regular, me acuerdo pocos profesores...

-ERA MÁS IMPORTANTE EL PROFESORADO ME PARECE...

-Sí, sí, sí... y después que yo aprovechaba todas las materias que se podían dar como libre, alumno libre, yo las daba. Por ejemplo, yo hice esas cuatro materias que me quedaron, estudiando en el tren, porque yo tenía cátedras en San Miguel, y yo vivía en Palermo. De manera que tres veces por semana hacía el viaje, y viajaba espléndidamente bien, porque viajaba a contrapelo de la corriente, digamos obrera. Cuando los obreros iban para Buenos Aires yo iba para San Miguel... iba solo en el tren. Entonces estudiaba por apuntes, de manera que a los profesores los conocía en el momento del examen, así que muchas referencias no le puedo dar.

-BUENO LE AGRADEZCO MUCHO...

-No, no, termino con la taxonomía de Bloom.

-SÍ, SÍ, POR FAVOR...

-Bueno entonces tenemos, análisis, pero era análisis... no de decir "bueno, a ver, cuáles son los personajes de acá, dónde pasa esto", no, el análisis es para integrar, justamente, eso con otras cosas. Por ejemplo, los versos, qué clase de versos son, endecasílabos, ¿existe en todas las poesías? no, en italiano sí, pero en alemán creo que no existe el endecasílabo, en inglés hay un endecasílabo medio raro, no es por sílaba. Bueno, ahora, los griegos, los romanos, ¿tenían endecasílabos?, ¿Virgilio, por ejemplo? no tienen idea si Virgilio estaba escrito en verso o no, la *Eneida* ¿qué es la *Eneida*?, ¿es prosa, es verso? no tienen idea de nada, es Virgilio, nada más. Bueno entonces, vamos al hexámetro, tengamos por lo menos... yo les enseñaba un hexámetro de Ovidio, era un pareado... ¿cómo era que decía?, bueno, ahora se me escapó, pero era un hexámetro y un pentámetro. Y entonces analizábamos, para tener una idea de lo que era el pie, el dátilo, el espondeo... todo eso se hacía, de manera que había un análisis pero integrado. Seguimos con la taxonomía. Viene la síntesis. Yo siempre he sido fanático de la síntesis. Cuando era maestrillo de escuela, yo a mis alumnos les decía, por ejemplo, les daba una poesía y les decía "esta poesía, redúzcanla a una palabra, a una palabra", qué sé yo... esa famosa poesía de Amado Nervo, ¿cómo era? (RECITA, PERO INENTENDIBLE)-
---ocaso--- que nunca me diste ni esperanzas perdidas/ ni trabajos--- ni --- inmerecida, etcétera, etcétera, bueno, "redúzcalo a una palabra, expréselo con una palabra", entonces--- por ahí decían "balance", porque-- que está haciendo el balance de toda su vida "llego al final de mi---camino/ y veo que yo fui el arquitecto de mi propio destino". Otro decía "vida", pero es palabra que está ahí ¿no?, en general, una palabra que no estuviera---. Entonces, eso es una cosa que todavía acá no se hace en literatura. Por ejemplo, *El Quijote*, "redúzca *El Quijote* a una palabra", a ver dígame qué palabra elegiría usted...

-A VER... IDEALISMO...

-Idealismo, o idealización, porque lo que hace él es idealizar a Dulcinea del Toboso que era Aldonza Lorenzo, era una aldeana que olía a ajo a treinta pasos de distancia, y él la llamaba Dulcinea del Toboso, y decía que era la más hermosa. Entonces está idealizando, él sabía que no era así, porque él dice, el cuenta que la mujer esa, en realidad, era Aldonza Lorenzo con tales y cuales características, una mujer completamente insignificante. Entonces, Don Quijote, era conciente, sobre todo al final, al principio es un loco, ya lo sabemos, pero en la segunda parte ya es un tipo que razona... las idealizaciones. Bueno, eso es un ejercicio que debería hacerse con toda obra literaria. Bueno, análisis, síntesis, y el último nivel es valoración. Son los seis escalones de la taxonomía. Valoración, valorar... ¿para qué sirve? "*El Quijote* y *Martín Fierro* ¿cuál de las dos obras es mejor, es más importante?", "*El Quijote*", "el *Martín...*", "*El Quijote*", porque todo el mundo habla del *Quijote*, nadie lo lee pero todo el mundo habla. Bueno "¿pero por qué es más importante?, porque... *La cumparsita*, ¿es importante?", "sí", "¿y la novena sinfonía de Beethoven?", "y claro...", "pero ¿por qué es importante la novena sinfonía... más importante que *La cumparsita*?" Ideas que hagan pensar, que hagan... bueno, formar cultura, no simplemente erudición, ese es el gran problema. O formamos chicos eruditos, es decir, que sepan mucho, pero de todo el nivel más bajo de la taxonomía de Bloom, o chicos que no sepan tantas cosas, tantos detalles, datos, datos, datos, sino que tengan ideas integradoras, que lleguen hasta la valoración. Esa idea vale mucho más que cien datos. Bueno, ese es más o menos el panorama que yo quiero incorporar a mis alumnos, a mis clases de literatura.

-¿CREE QUE ALGUNA VEZ SE HA HECHO ALGUNA EXPERIENCIA QUE PUDIERA IR MAS O MENOS CERCA DE ESTO?

-Sí, experiencias... las hago yo, por ejemplo, en mis clases. Pero yo todas la veces que he propuesto... le doy, le cuento una anécdota... en las reuniones esas de concepto, que hacemos de vez en cuando, que no sirven para nada, yo siempre propongo como innovación que se adopte el criterio del examen a libro abierto, eso que le estaba contando. Nunca me lo han aceptado. Una vez me dijeron directamente, una de las colegas,

"¿usted quiere institucionalizar el machete?" mire la idea que tenía, que eso era, institucionalizar el machete.

-AHÍ SE VE CLARO CUÁL ES LA CONCEPCIÓN QUE TIENE EL PROFESOR DEL CONOCIMIENTO.

-Ah, y a proposito de la autocrítica, yo siempre he dicho "señores, lo más importante de la clase, el momento más importante de la clase, no es la... sí, la motivación", porque sin motivación no hay clase, eso ya lo decía Rousseau, sin el interés del chico no hay enseñanza posible. Es decir, hay enseñanza, no hay aprendizaje. Bueno, así que la motivación, que empieza la clase, y la autocrítica que la termina, eso es lo más importante. Nosotros no hablamos ni de la motivación, es decir, la mencionamos pero no explicamos cómo se motiva una clase, y en cambio planificamos todo, con los contenidos, las pautas, la revisión y toda esa parte, pero de la autocrítica no. Y la autocrítica es fundamental, porque si el maestro o el profesor termina su clase y sale contento "ah, que linda clase he dado", ¿por qué? porque estuvieron atentos... bla, bla y eso es todo, eso es común. Pero, ¿se pregunta el profesor: "de todo lo que yo dije ¿qué ha quedado?", ha habido aprendizaje? No sé, no, no se lo preguntan. Y otra cosa, toman una prueba escrita, el cincuenta por ciento aplazado, ¿qué dice el profesor? Son unos vagos, me lo han dicho a mí, "tal curso es un desastre, no estudian nada, usted les pide algo y no lo hacen", ¿pero alguna vez se han preguntado: "esto es la prueba de que yo he enseñado mal"? Autocrítica.

ENTREVISTA N° 7

F / +80 PU no-I / s / no-G LDL

-¿QUÉ PASABA EN LAS CLASES DE LITERATURA?

-Bueno, en las clases de literatura había una organización muy especial, porque había dos colegas que quise mucho que eran el profesor Negri y el profesor Gamarro, muy inteligentes, muy capacitados, y habían decidido estructurar un programa de literatura distinto a los programas comunes del ministerio que son programones, organizados de una manera un poco ya rancia. Es decir, elegir libros con una temática semejante. Nosotros sabemos, y nos ha pasado cuando éramos alumnos, que la lectura de libros como *La celestina*, o el *Libro del Buenamor*, o las obras trágicas de Esquilo, son un poco difíciles de digerir a esa edad; entonces había que buscar la manera de que el alumno amara la lectura, gustara leer. Bueno, ellos organizaron un programa muy coherente y muy lúcido: tomar textos clásicos y buscar con autores modernos los temas concomitantes a esos textos. Y entonces organizar grupos de lectura con temas... es esto, ¿usted lo conoce, el libro?, este es mi libro, con textos que tengan temas iguales o parecidos, resueltos a la manera de la etapa en que fueron escritos, de la época en que fueron escritos. Es decir, en una obra griega no se resolvía lo mismo que en una obra de Sartre. Pero estaban, acá está la división de obras, la unidad por temas y las obras que se van vinculando.

-AHORA, ¿EN LA PRÁCTICA CÓMO ERA, LOS ALUMNOS VENÍAN CON LA OBRA LEÍDA...?

-Claro, al alumno se le recomendaba la lectura. Si era un libro largo se le daban quince días, bueno, en quince días se puede leer un libro, o veinte, si el libro era corto se le daba una semana. Pero era la lectura fría del libro, sin haber hablado de él antes, nada. Esa era la manera en que obraba yo. En general era por grupos que trabajábamos, y los grupos se ponían muy de acuerdo en todas esas cosas. Primero se habían elaborado fichas para ver cómo se hacía un análisis literario. Autor, época, lugar, tiempo. Esa ficha se hacía en el Departamento de Letras y todos los de cuarto año teníamos la misma ficha. Usted añadía o sacaba, eso de acuerdo al libro que se leía o a las ganas que tenía el profesor de decir otra cosa. Una vez leído el libro el alumno venía al aula y había una o dos horas de clase, según la extensión del libro o las dificultades que había presentado, de conversación sobre el libro. Yo, por ejemplo, les explicaba de qué se trataba, trataba de ir ubicándolos en forma ordenada. Pero al mismo tiempo preguntaba. Y los chicos que habían leído, algunos contestaban bien, otros repetían lo que les decían de atrás, según, porque en un aula hay de todo. Pero bueno, más o menos, se organizaba así la historia. Después de esas clases explicativas, entonces sí, con la ficha en la mano, el alumno hacía el análisis. Además de la ficha...

-DE A UN TEXTO, UNO POR UNO...

-Sí, sí, por ejemplo, en la tragedia griega, una parte, la *Orestíada*, la primera que leíamos. Bueno, ahí, con la ficha para el análisis de la *Orestíada* en la mano, el chico explicaba. Entonces se tomaba una clase oral o dos, según cómo había andado la cosa. Se hacía pasar al frente para que no hubiera trampas, con las manos limpias, y a preguntas así, aisladas, preguntas que no estaban hechas en fila, así una detrás de otra, sino preguntas salteadas de la obra. Y uno contestaba o no, y uno iba evaluando eso en la parte oral.

-ESTABAN VINCULADAS LAS PREGUNTAS CON DETECTAR SI ESTABA HECHA LA LECTURA DE LA OBRA, PERO TAMBIÉN LA COSA INTERPRETATIVA...

-Fundamentalmente eso, pero interpretativa también. Porque a veces, yo ahora me doy cuenta cómo es la cosa porque tengo nietos adolescentes, una nieta me dice un día: "abuela, una amiga me prestó un resumen, me lo estudié de memoria, me voy a sacar un diez", "qué bien, ¿leíste el libro?", "no, no tengo necesidad"... una nieta mía que sabe cómo soy yo para esas cosas, pero igual. El asunto es que los chicos se las ingenian y buscan la manera de no leer, sobre todo. Pero bueno, no, se le preguntaba en forma, no le digo inquisidora, así, para hacerlo tropezar al chico, como trampa, no, pero en forma salteada para ver qué le pasó a tal protagonista en tal momento. El chico tenía que decir, ¿y, qué le pasó?, si lo había leído, recordaba. Bueno, eso era para evaluar más o menos cómo leían. Pero ¿sabe qué satisfacción he tenido después de muchos años? que hay alumnos que me encuentran, porque esta es una casa de médicos, y hay muchos que fueron médicos después y los he encontrado en muchas reuniones, vienen a saludarme: "profesora, con usted aprendí

a leer", bueno, eso es una satisfacción. Es decir que hay chicos que aprendieron a leer, que a lo mejor decían: "¿para qué voy a leer *La celestina*?", había uno que le tenía terror a *La celestina*, y bueno, pero con *La celestina* aprendió alguna cosa también. Después de eso, de ese primer texto que era, como dijimos, el clásico, veíamos alguna cosa más moderna, una obra de O'Neill, por ejemplo. Y entonces se les hablaba un poco del psicoanálisis, de otro tipo de interpretaciones más modernas, eso los entusiasmaba un poquito más, los hacía entrar más en la obra. Bueno, y se hacía el análisis de esa manera. Cuando se terminaba esa unidad temática, se hacía una prueba escrita, y para eso, habían pasado dos meses a lo mejor ya.

-¿Y QUÉ TIPO DE PRUEBA?

-Y, la prueba también era así. Yo tenía clasificadas las preguntas por fila, esta fila era la uno, ésta la dos, ésta era la tres y ésta era la cuatro, y para cada uno las preguntas eran distintas. Si tenían que soplar le tenía que soplar el de atrás al de adelante, es más difícil, en cambio al lado hasta se podían copiar porque los bancos estaban muy juntos... Siempre había algunas argucias para salir del paso...

-¿Y QUÉ TIPO DE PREGUNTAS?

-Y las preguntas eran de acuerdo a la ficha, la ficha estaba hecha, si usted quiere yo le muestro la ficha. Le voy a mostrar la ficha que teníamos, por ejemplo del programa de cuarto año que es el que tiene este libro. Porque yo he dado ocasionalmente en quinto año algunas suplencias, pero yo tenía un cuarto fijo ya.

-Y CUARTO AÑO, EN EL COLEGIO NACIONAL DE LA PLATA ERA LITERATURA... CÓMO SE LLAMABA ¿UNIVERSAL O...?

-Sí, Literatura universal, en cuarto y en quinto...

-EN UNA VEÍAN LO MÁS CONTEMPORÁNEO...

-No porque lo contemporáneo está.

-NO, PORQUE HABÍA UNA VIEJA MATERIA QUE ESTABA, YO VI LOS PROGRAMAS ANTERIORES, UNA QUE DABA EZEQUIEL MARTINEZ ESTRADA, QUE ÉL DABA UNA LITERATURA CONTEMPORÁNEA.

-Ah, claro, era otra época. Cuando yo llegué al Colegio Nacional, cuando yo tenía que ser alumna ya no estaba Ezequiel Martínez Estrada.

-NO, NO. PORQUE ESTUVO HASTA EL '46 MÁS O MENOS.

-Claro, yo hice el secundario del... Yo vine a La Plata a estudiar en la Universidad en el año '39 ya recibida de bachiller. Así que los años anteriores, del secundario, los pasé en Tandil, porque yo soy de Tandil, soy de la provincia, nunca más me fui de acá. Y ya cuando vine, ya no estaban ninguno de los famosos. Yo por ahí puedo decirle qué profesores tuve. Yo tuve a Arturo Marasso en la Facultad de Humanidades, en Composición y Gramática, a Augusto Cortina en Explicación de Textos, Rafael Alberto Arrieta en Literatura de Europa Septentrional y Meridional, Arturo Capdevila en Literatura Argentina, Ricardo Levene, profesor de Historia Argentina y Abraham Rosenvasser de Historia Antigua, eran todos eminencias. En el doctorado Amado Alonso, Monner Sans, Juan Guerrero en Estética, no, era gente muy sobresaliente.

-¿LO TUVO A UREÑA?

-No, Henríquez Ureña venía, pero había dejado de venir un año antes de que yo empezara y lo solía ver a veces en la facultad, que venía a dar alguna conferencia, alguna cosa así, pero ya como profesor no estaba, estaba en Buenos Aires en esa época. Fue una época muy buena de la Facultad de Humanidades esa.

-AHORA, EN ESTE TRABAJO DE COMPARACION DE TEXTOS, DE COTEJO ¿HABÍA UNA BASE TEÓRICA O ALGUNOS TEXTOS QUE USTEDES TOMABAN COMO REFERENCIA...?

-Sí, sí había. Yo digo acá, usted si quiere ver el trabajo de... es muy corto lo que le voy a pedir que lea. Ve que está toda la parte de la *Orestíada* y después está *Electra*, son tres... *Las moscas* de Sartre, eso para comparar con la tragedia. Y le voy a decir, si usted quiere tomarse el trabajo de leer esto, un poquito, la confrontación de las tres obras... claro no es tan poquito, pero aunque sea lea esto, esa era la confrontación.

Una vez explicado en forma oral -porque en la forma oral entienden, puede ser muy clara, pero no retienen todo de una clase oral- entonces, cuando terminábamos esa explicación oral, yo a la clase siguiente les llevaba unos resúmenes del análisis literario que correspondía, que debían hacer, que yo les exigía. Después les daba la bibliografía completa, que era bastante completa, para que aprendieran a investigar, fueran a la biblioteca, a la biblioteca del colegio...

-¿QUÉ BIBLIOGRAFÍA, POR EJEMLO?

-Y, la bibliografía para cada libro, para cada obra, la crítica literaria de cada obra.

-¿Y ELLOS LEÍAN DIRECTAMENTE LA CRÍTICA ENTONCES?

-No, ellos tenían que hacer el análisis. Aprender a usar bibliografía, que era lo que hacía falta para tener un conocimiento acabado de la obra. Lo que dijo fulano, lo que dijo mengano, y lo que pienso yo. Y yo, así

tuvieran catorce años, cuando leíamos un texto les decía: "¿y qué opinás del cuento, qué te pareció?" Y el chico a veces se sorprendía, pero alguna cosa decía, es una manera de aprender a opinar, porque a esa edad no se sabe opinar, se opina lo que se oye. Yo sé porque lo he vivido, tengo ochenta años, en vano no los he vivido los ochenta años, sé cómo es la historia. Y bueno entonces el chico se veía obligado a decir algo de la obra. Algunos eran más vivos, y hablaban a lo mejor con un compañero del año anterior o con el padre, o con la tía, o con alguien que sabía y repetían, pero en general no. En general decían: "me gustó por tal cosa", o "me llamó la atención tal otra", a veces había discusiones así, se paraba un alumno y decía "no pero profesora, eso no es así, es de tal manera", sobre el gusto, sobre las ideas, sobre la situación de la obra, el tiempo, todo, lo que había querido decir el autor por tal cosa o tal otra, a veces se formaban unas discusiones muy graciosas que nos reíamos todos, porque a veces eran disparates, y a veces no, pero es bueno que digan disparates también.

Estos son los apuntes que yo solía llevarles, la *Orestíada*, *Orígenes del teatro inglés*, eso ya para los de quinto, *La época de Felipe II*, ¿ve? y cuando ellos tenían esto y yo entonces les hacía ampliaciones, escribían lo que yo decía, entonces me los devolvían, yo los pedía porque al año siguiente yo los tenía que volver a imprimir de nuevo. Además, el teatro, una cosa muy hermosa que hicimos durante diez años con todas obras de los programas de literatura, estas obras. Dimos *Antígona* de Sófocles, y obras modernas también se dieron. Obras de Gregorio de Laferrere, de los primeros autores de teatro argentino.

-¿Y ESO LOS AYUDABA A LOS CHICOS?

-Y sí, los ayudaba mucho a los chicos, y los ayudaba en otros aspectos. Madres que venían y decían, "mi hijo no habla, no sabemos lo que piensa", chicos que no tenían vocabulario para hablar, o que eran muy tímidos, se les perdía la timidez, aprendían a desarrollar su lenguaje. Había muchas cosas que aprendían los chicos en cuanto a su personalidad o a su carácter o a su manera de desenvolverse en la vida. Pero también aprendían literatura, porque interpretar una obra no es una cosa tan fácil, hay que conocer el personaje a fondo, hay que saber desenvolverse en el escenario, mil cosas. Nos llevaba tiempo, hacíamos una obra por año y estábamos todo el año ensayando...

-¿CON CADA CURSO UNA OBRA?

-No, citábamos alumnos de primero a quinto año, era optativo, ellos venían si querían. Después que sabíamos cuántos alumnos teníamos, nos reuníamos para elegir una obra. Nos poníamos de acuerdo si tenía que ser una obra clásica, o una obra moderna, o un sainete. Una vez elegida la obra hacíamos las copias, en el colegio había una copiadora, hacíamos las copias, las repartíamos entre los chicos y los chicos la leían. Y después que se leía la obra, se traían los chicos y se hacía el primer ensayo de lectura de la obra, se los hacía leer, y de acuerdo a eso se iban eligiendo los personajes. Algunos se descartaban y otros no, hubo una vez una obra que tenía hasta treinta alumnos en el escenario. Había muchas cosas que aprender, nosotros aprendíamos a manejarlo, y ellos aprendían a ejecutarlo.

-CLARO... USTEDES TENÍAN ESTUDIOS DE TEATRO...

-Negri había estado en el teatro universitario durante su época de estudiante. Yo, en mi juventud. Había en mi pueblo, en una biblioteca pública que se dedicaba a la cultura, allá en Tandil, había actuado como chica, joven, en obras... es decir, algunas referencias cada uno tenía, y otras tenían mucho gusto por el teatro. Y bueno, Negri dirigía y yo hacía de asistente de dirección, otro era apuntador, otra se ocupaba de que los chicos se comportaran bien, que hicieran los movimientos que tenían que hacer, que no armaran escándalo, que no se rieran, que no jugaran. Cada uno tenía una cosa que hacer. Y las obras salieron muy bien; salieron, algunas, mejor que en el teatro profesional. Una vez vimos *Nuestro Pueblo* ¿cómo se llama el autor? bueno, y después lo dio una compañía acá en un teatro que estaba en la calle 47, que era el Teatro Municipal de La Plata, con un elenco de Buenos Aires, y todos coincidieron -no nosotros, sino la gente que lo vio-, que era mejor ejecutado el del Colegio Nacional.

-¿HACÍAN FUNCIONES PARA LOS PADRES?

-Y hacíamos, a fin de año, un poco antes de los exámenes, fines de octubre generalmente, ya teníamos la obra lista, la puesta en escena, y la hacíamos dos o tres semanas seguidas, sábados y domingos. Después se terminaba y al año siguiente se volvía a empezar con otra cosa. Pero diez años, no, once años duró.

-AHORA, USTED HABLABA HACE UN MOMENTO -CUANDO CONTABA DE ESOS ALUMNOS CON LOS QUE SE HA CRUZADO EN LAS REUNIONES DE LOS MÉDICOS- DE ESTA INTENCIÓN QUE TODO PROFESOR DE LITERATURA TIENE, DE QUE SUS ALUMNOS SE ENTUSIASMEN CON LA LECTURA, O AMEN LA LECTURA, QUE APRENDAN A LEER ¿CÓMO SE LOGRA ESO?

-Un alumno, por ejemplo -empezábamos con la tragedia griega, primer tema-, "profesora, qué vamos a leer eso, cuando el coro canta y bu, bu, bu, expresa sus sentimientos, ¿qué nos importa, qué significado tiene

eso?", "vamos a leerlo, uno lee un párrafo, otro lee otro párrafo", les causaba gracia, se reían, después de terminado eso les digo "esa es la forma en que empieza la tragedia, el coro es el que explica al público, no estamos hablando del teatro de 1948 o '50 u '80, estamos hablando de un teatro de la iniciación del teatro griego, cuando todavía no existía el teatro. Entonces el público está embobado mirando una cosa y hay alguien que está explicando qué es lo que va a pasar. Después se adelanta uno y dice su parte y viene el otro y dice su parte, generalmente eran hombres, no había mujeres trabajando, se ponían caretas o vestimentas, se transformaban para la escena. Y eso es el principio del teatro. Y otra forma del principio del teatro en la etapa de la Edad Media en España ¿cómo era?, se juntaban en el atrio de una iglesia, se disfrazaban de alguna cosa y hacían payasadas, y cantaban y bailaban, y ese fue el arte que no fue sacro, que no fue religioso, fue el arte laico, el arte del pueblo. Y así empieza ahí el teatro también. Después el atrio de la iglesia no era suficiente y ponían un tablado en la plaza, y se juntaba la gente a mirar qué era lo que pasaba, y después andaban en carreta por los pueblos, y la evolución del teatro es esa, también el teatro de Shakespeare empieza así.

-¿Y ESO QUÉ GENERABA EN LOS ALUMNOS, ENTONCES?

-Y eso generaba en los alumnos el interés por ver qué, cómo. Porque el teatro es una cosa que difícilmente no le guste a la gente, hay gente que no le gusta, pero a la mayoría de la gente le gusta el teatro, y la ilusión, y la ficción que genera despierta el interés en la gente. Entonces la gente se reunía para ver, mirando, escuchando. Y los alumnos empezaban a interesarse por esa forma de teatro, hasta que aparece el teatro mejor constituido, con un escenario, con un telón, con cambio de personajes y con público que aplaude, es otra historia ya es más evolucionado ahí el teatro. Y a los alumnos empezaba a despertarles el interés eso. Lo mismo que toda la temática de la tragedia griega que se repite hasta en *Las moscas* de Sartre, esa evolución de la temática, en O'Neill está esa temática también, del sentimiento humano, de la psicología humana, de las bajas pasiones o las buenas pasiones de la gente, eso también despertaba el interés de los alumnos. Y eso aparece en las obras más evolucionadas y en las modernas. Entonces había que leer. Había que leer para saber un poco más de eso si se interesaban por eso. No todos, no todos se interesaban, había muchos que no se interesaban nada, otros se interesaban mucho y otros empezaban a tener interés en las cosas. Hay un médico que cada vez que me ve, "ay, profesora, cómo me enseñó a leer", siempre me lo dice, cada vez que me encuentra, un muchacho que tiene la edad de mis hijos, cuarenta y pico de años, todavía joven pero ya hombre conciente, y maduro y que sabe lo que quiere.

-AHORA, EN ESE ENTUSIASMO QUE SE PUEDE GENERAR A PARTIR DE LA LITERATURA, ¿HAY ALGO -PENSANDO EN LA SITUACION DE LA CLASE Y EN CÓMO EL PROFESOR DA LA CLASE, CÓMO COMENTA LOS TEXTOS- HAY ALGO QUE EL PROFESOR PUEDA TRANSMITIR?

-Y eso según el entusiasmo que tenga el profesor por cada cosa, a mí la literatura siempre me gustó.

-LO QUE YO PREGUNTO DE ALGUNA FORMA ES ¿ESO SE NOTA?

-Y a veces se nota, a veces no se nota. En la voz. Yo por ejemplo, si estaba sentada en el escritorio un día que estaba medio desganada o tenía fiebre, o estaba resfriada, o que había tenido un mal rato en mi casa, era monótona mi voz, era una voz desganada y el alumno lo notaba. Pero el día que yo estaba bien, estaba plétórica, no me sentaba, caminaba, iba, venía, hablaba, preguntaba por sorpresa, entonces ahí la clase se avivaba un poco, eso se transmite, no hay nada que hacerle, se transmite. La voz del profesor es muy importante, muy, muy importante. Saber modularla, saber expresarla cuando está enojado, y saber expresarla cuando está calmo y cuando quiere hacer reír a los chicos también. Hay muchas formas de expresar la voz. Yo tuve que ir cuando recién empezaba a trabajar como profesora, un año a una fonaudióloga, que era una fonaudióloga de la universidad muy buena que lastimosamente después se fue. Estuve un año porque yo al principio hablaba muy fuerte, mi voz era aguda, entonces a los tres días de dar clase empezaba a tener afonía, y llegaba un día en que no podía articular una palabra. Forzaba mucho la voz, entonces fui un año y aprendí a vocalizar. Me enseñó a vocalizar y a hablar en un tono más grave, no tan agudo, que no levantara nunca la voz, que dijera con energía las cosas pero en el tono que no variara mucho. Entonces aprendí a hablar con una voz más grave, y desde entonces, nunca más me puse afónica. Es una manera de hablar también en el aula, y el alumno lo percibe eso, lo percibe rápido, lo percibe cuando uno está enojado, o cuando uno está triste, o cuando uno está malhumorado, o cuando uno está contento. Lo percibe inmediatamente. Y eso es una manera de hablar. No sé si eso es una forma de hacer teatro, a veces nos reíamos con Negri, decíamos: "también hacemos teatro", a lo mejor es una forma de hacer teatro también, la manera de dirigirse al alumno. La mirada, los gestos, el caminar, el estar quieto. El estar muy agobiado y hablar sin fuerza como para que sea monótona la clase, eso es malísimo.

-APARTE DE UNA CIRCUNSTANCIA PERSONAL, QUE UNO PUEDE LLEGAR UNA MAÑANA... TAMBIÉN, PREGUNTO, ¿PODRÍA ESTAR LA RELACIÓN CON EL TEXTO? TAL VEZ, A UNO HAY TEXTOS QUE LO ENTUSIASMAN MÁS...

-También, un poco, hay textos que a uno le gustan más, sí. A los alumnos yo me di cuenta que en general, los que tenían problemas psicológicos eran los que más les gustaban.

-¿A QUE LE LLAMA, POR EJEMPLO...?

-Problemas psicológicos es emociones fuertes, en *Electra*, por ejemplo, cuando se miente o cuando hay ciertas cosas que... ¿Usted conoce una cosa de Freud que dice muy a menudo que es actos fallidos?, cuando uno dice una cosa por otra porque está pensando otra cosa que le está llenando el espíritu o de bronca, o de alegría, o de dolor, y dice una cosa relacionada con eso y no lo que tiene que decir. Entonces, a veces, al profesor le pasan cosas así también. Está, o con una gran preocupación por algo -ahora tienen tantas, por falta de dinero y por matrimonios deshechos, y por mil cosas que antes, en mi época todavía no había tanto de eso-, que tienen que fingir mucho también en el aula, es una forma de hacer teatro, mostrar tal cosa que no sienten. A mí no me tocó mucho, yo soy muy frontal, yo digo lo que pienso, no me disfrazo nunca para decir cosas. Pero con los alumnos no hacía tanto eso, era más abierta y más franca, y a veces les pegaba un grito, y lo hacía parar a uno que me molestaba. Yo sabía fehacientemente que al alumno no hay que echarlo del aula. Pero cuatro o cinco veces en todos mis años de profesora he echado alumnos del aula, porque llega un momento en que usted no sabe qué hacer con algún alumno. Había uno, ése era en tercer año, no en cuarto, que era súper inteligente, un tipo muy conocido, pero era el chico más espantoso en cuanto a conducta. Siempre se estaba riendo, tirándole cosas a los compañeros, poniéndole el pie al que pasaba para que se cayera, cosas tremendas. Entonces, un día, salieron al recreo todos y le digo: "fulano te quedás un rato acá que vamos a hablar", y se quedó, "¿qué es lo que pasa, por qué te portás así?", lo empecé a tutear, porque yo los trataba de usted, "¿por qué te portás así, qué hay que no te gusta dentro del aula?", "yo hago el esfuerzo profesora, pero no puedo, me sale, es natural, me sale, no puedo sujetarme". Eso es lo que me contestó, y era un chico que cuando le preguntaba sabía, no era tonto y sabía sin estudiar, oyendo lo que uno hablaba lo aprendía. Y sigue siendo un tipo muy inteligente, pero es un tipo nefasto, siempre está jorobando a la gente. Bueno, y a ese alumno, dos o tres veces lo eché afuera, y se iba, se quedaba apoyado al lado de la puerta a ver si podía entrar a cada rato hasta que me cansaba de verlo y lo hacía entrar. Con él afuera, la clase restablecía el orden. Y había otros que no eran así de ese tipo, pero eran chicos molestos, a lo mejor sacaban una revista de chistes y estaban leyendo eso mientras yo daba la clase, cosas que molestan, uno no tiene un alumno para que esté leyendo los chistes, para eso se queda en su casa.

-Y ESOS ALUMNOS, BUENO, HABÍA ALUMNOS QUE SEGUÍAN, QUE SE ENTUSIASMABAN, OTROS QUE MENOS ¿CÓMO SE VEÍA ESO EN LA CLASE?

-Se veía porque participaban, querían decir algo, siempre estaban dispuestos a contestar. A veces contestaban mal, pero estaban dispuestos a interpretar las cosas y contestar. Cuando yo preguntaba: "bueno, ya hemos leído lo que dice fulano, mengano, lo que yo he dicho acerca de esto, nos hemos puesto de acuerdo ¿qué piensa usted?" y lo señalaba y lo hacía parar. Y se quedaban un rato, pero después, por ahí, empezaban y alguna cosa decían, o mal o bien, pero decían algo. Decían alguna opinión, una opinión no madura, no elaborada, pero era una opinión. Y a veces me preguntaban: "¿y por qué?, yo vengo a aprender", me decía alguno, "no sé, ¿qué voy a decir?", pero es la manera, haciendo el esfuerzo de opinar sobre las cosas, no hay que ser repetidor de lo que dicen los demás, hay que aprender a opinar, eso es muy importante.

-POR EJEMPLO, SI UNO PENSARA -DENTRO DE UNA FORMACIÓN DE BACHILLERATO COMO ES LA DEL COLEGIO NACIONAL, Y DIGAMOS, DE FORMACIÓN DE ADOLESCENTES- EN LAS FACULTADES QUE SE DESARROLLAN A PARTIR DE ENSEÑAR LITERATURA. ¿QUÉ ES LO QUE SE DESARROLLA EN EL ALUMNO CUANDO APRENDE LITERATURA DIFERENTE DE CUANDO APRENDE MATEMÁTICA, POR EJEMPLO?

-Y yo pienso que la literatura es muy importante en la medida en que el alumno aprende cosas, y aprende a elaborar su propio pensamiento. Porque la literatura es muy amplia, tiene muchos espacios, desde literatura de ciencia ficción, desde literatura novelística, desde literatura romántica y de todas las literaturas que existen en el mundo, en este momento hay otros tipos de literatura. Pero el alumno lee y puede comparar, y puede pensar este autor está loco, mirá las cosas que está diciendo, puede consultar acerca de una cosa que no entendió. Yo le digo una cosa, una cosa personal, mía, por eso estudié literatura yo, por eso estudié letras yo. Yo tenía cuatro años cuando empecé a leer, y empecé a leer cuentos, y yo no me puede olvidar de los cuentos que me hacían llorar, y los cuentos que me daban felicidad. A mí, el libro *Corazón*, de Edmundo de Amici,

me rompió el corazón durante toda mi adolescencia, hasta los doce, trece años... ¿Usted conoce el libro, lo ha leído?, ¿cómo se escribían libros para un chico con esa temática en esa época?

-Y ESTABA EN LOS PROGRAMAS. EN LOS COMIENZOS DE SIGLO YA ESTABA EN LOS PROGRAMAS.

-Y estaba en los programas. Los cuentos de Grimm eran terroríficos, y yo los leía. Ahora les regalo cuentos a mis nietas, hay una que tiene diez años que no quiere leer por nada. Le compré el otro día un libro, la historia de Dickens de *Oliver Twist*. Le digo: "este libro me hizo llorar a mí cuando yo tenía diez años, léelo, a ver qué piensas", no lo puede empezar a leer, "ay, no, abuela, me aburro, ¿que me importa a mí lo que le pasa a ese chico?", son chicos modernos, no sé qué pasa con los chicos de ahora. Entonces, en mí la lectura fue desarrollando cosas, sentimientos, evolución psicológica, deseos de opinar alguna cosa, de sacar una conclusión, de algo. Yo, por ejemplo, leo el diario, y leo todas las barbaridades que se leen hoy en los diarios, y antes de ir a leer un articulista sabio que interprete me hago mi propia interpretación de las cosas. Claro que a los ochenta años sería el colmo que no hubiera aprendido a opinar. Digo, es la manera de opinar, ver, leer, escuchar las cosas contrarias y analizarlas.

-¿HABRÍA, COMO PARA ESQUEMATIZAR, ALGO MÁS RACIONAL Y ALGO MÁS IRRACIONAL QUE SE DESARROLLA CON LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA?, ESTA CUESTIÓN DE LA OPINIÓN QUE USTED DICE...

-Sí, a mí me interesa mucho la opinión, pero hay cosas racionales y cosas irracionales que se desarrollan. Y hay autores que son racionales y otros irracionales para desarrollar sus teorías y desahogar sus sentires.

-PORQUE, UNO PIENSA EL MODELO DEL EGRESADO DEL BACHILLERATO, ES UN EGRESADO QUE TIENE UNA FORMACIÓN EN LAS HUMANIDADES, EN LA CULTURA, ETCÉTERA, PERO A LA VEZ...

-Sí, es una formación de cultura amplia, no sólo las humanidades, las ciencias, habrá un poquito de cada cosa, pero la hay. Y eso le significa al ser humano, aprender a analizar, si le gusta esto analiza sobre esto, le da una apertura de las cosas el conocimiento ése, bien o mal adquirido. Dicen que los programas de nuestro país son enormes, son enciclopedistas, lo que usted quiera, pero hay programas en escuelas secundarias de EEUU que no saben ni la cuarta parte de lo que saben los chicos acá. Son muy selectivos, muy enfocado para un lado o para el otro, tecnología muy desarrollada, todo lo que quieras, pero hay cosas que no. Nosotros, por lo menos -no sé cómo estudia cada uno también-, pero nosotros salimos bachilleres y sabemos cómo está conformada la geografía terrestre, y sabemos dónde está, más o menos, cada país, y sabemos un poco de la historia en general, universal, son cosas que son importantes. Y conocemos algo de libros. Después, la literatura no sólo es -yo le voy a dar un ejemplo para que vea lo que yo quiero decir- entender el tema, sino, hay que disfrutar de cómo está escrito. Hay un autor moderno, supermoderno, actual, que se llama José Saramago, es un autor portugués, que yo creo que hay que darle el Premio Nobel, porque escribe de una manera deliciosa, y eso que es una traducción lo que yo estoy leyendo porque del portugués está traducido al castellano, debe estar muy bien traducido. Y he leído todo lo que ha podido llegar a mis manos hasta ahora, y escribe de una manera deliciosa, uno disfruta leyendo las palabras, no el sentido de las palabras. Entonces eso también hay que aprenderlo, eso es una cosa que se aprende.

-¿Y SE PUEDE ENSEÑAR?

-Y se puede enseñar, claro que se puede enseñar. Y hay muchos autores que son así, que escriben de una manera deliciosa, y a uno le gusta leer por el hecho de leer nomás, más allá de la intención que ha tenido en decir esto o lo otro, la forma de escribir es buena. Y no sólo del idioma castellano que es el que nosotros usamos, sino, hay traducciones bien hechas que le permiten leer autores que no son castellanos y los disfruta bien también.

-CLARO, SIEMPRE HUBO EN TODO EL SISTEMA DE LA ENSEÑANZA EN LA ARGENTINA, MUCHO PRURITO CON EL TEMA DE LA LECTURA DE TRADUCCIONES, JUSTO ESTE COLEGIO ES UNA EXCEPCIÓN, PORQUE SIEMPRE HUBO TRADICIÓN DE ENSEÑAR LITERATURAS EXTRANJERAS.

-Claro que sí, cómo no, yo tenía quince años cuando leí a Tolstoi. Mi padre tenía una muy buena biblioteca, era director de un diario, dueño de un diario. Una muy excelente biblioteca, y yo leía a los rusos, y me encantaba leer a los rusos a los quince, dieciséis años. Hay gente que dice: "¿y qué leías de los rusos, qué hay, qué escribieron los rusos?", los rusos escribieron cosas magníficas. Y leía Dostoievski, me gustaba, con todos los vericuetos psicológicos que tiene. Y en los programas de quinto año están esos autores traducidos.

-LO QUE YO REGISTRO HISTÓRICAMENTE ES QUE ES CASI EXCEPCIONAL LO DEL COLEGIO DE ACÁ.

-Claro, porque acá se está siguiendo un programa que se debe haber hecho en 1900, no sé, en las escuelas secundarias. En cambio en el Colegio Nacional, ya es histórico en el colegio porque son colegios pilotos de la universidad, se hacen los programas de acuerdo al interés de los profesores que ven -profesores con mente bien clarificada-, que ven lo que conviene para los alumnos y lo que no conviene. Cuando nos juntamos con Negri y Gamberro decíamos: "¿les podemos dar esto?, ¿podrán leer los chicos semejante cosa?", y después de reunirnos y decidirlo entre cuatro o cinco personas más pensábamos: "¿y por qué no...? si esto es la vida... claro que hay que dárselos para leer", porque los chicos crecen y viven después, y ya van con una idea de las cosas que les va a tocar vivir. Porque hay autores que son muy audaces. Había... ¿qué libro era?, de García Márquez, que lo pensamos tanto, *Cien años de soledad* no era, era un libro más corto, porque muy largo y muy enredado, llevaba tiempo, y entonces, había otros que servían para ver cómo era García Márquez, quién era y qué había escrito, pero eran más breves. *Sobre héroes y tumbas*, de Sábato, tiene sus pro y sus contras, tiene sus cosas que están bien, subdichas, pero están, ¿y por qué no se lo vamos a dar a leer?, hay que saber leer. Ya un chico de diecisiete o dieciocho años, puede empezar a comprender cierto tipo de cosas.

-LES DABAN *SOBRE HÉROES Y TUMBAS*..

-Sí, sí, está. Eramos un poco profesores de avanzada.

-CORTÁZAR FUE ENTRANDO TAMBIÉN.

-También, sí. Cortázar tiene una manera de escribir, una forma, no un fondo, una forma que era una novedad en el momento en que lo leíamos, que lo empezábamos a ver con los chicos. A los chicos les gustó, los cuentos de Cortázar gustaron. Por lo menos me tocó a mí, en la etapa que yo daba que les gustara a los chicos eso. "Casa tomada", un montón, "Sur", no, "Sur" es el de Borges, este... otro que es la vuelta de los que van el fin de semana en París... La carretera del sur...

-“LA AUTOPISTA DEL SUR”

-“La autopista del sur”, ya me olvido, estoy vieja... “La autopista del sur” les encantaba a los chicos.

-POR QUÉ CREE QUE CORTÁZAR VIENE GUSTANDO ENTRE LA GENTE JOVEN.

-Y porque rompió cánones de la literatura argentina, formas de la literatura argentina. Porque él, aunque escribía en París escribía para nosotros, rompió ciertos cánones de la literatura argentina, era un autor de avanzada.

-¿Y ESO EN UN ADOLESCENTE QUÉ GENERA?

-Y eso genera el interés por la cosa, todo lo nuevo en los adolescentes genera interés. ¿Por qué cambian y nos dan trabajo?, ¿y nos hacen pasar malos momentos que son las siete de la mañana y no volvieron de un baile? En mi época no se volvía a las siete de la mañana de un baile, y ahora sí, y hay que acostumbrarse a ciertas cosas, van rompiendo barreras los chicos, y uno los tiene que aceptar como vienen siempre que no sean delitos, que no sean cosas que no se deben hacer. Pero formas de actuar, formas de divertirse, formas de hablar, si cada año inventan unas palabras nuevas, siempre hay cosas nuevas que cuando están hablando dos o tres chicos de catorce años usted no entiende ni la mitad de las cosas que dicen. ¿Por qué es? porque están hablando con su idioma, con su nueva forma. Eso también hay que aceptarlo, y hay que aceptarlo con la literatura también.

-QUERÍA HACERLE UNA PREGUNTA, NO SÉ SI HABRÁ ENTRADO EN ESTOS PROGRAMAS: *DON SEGUNDO SOMBRA* DE GÚIRALDES.

-Se analizó mucho en mi época. Lo hemos trabajado mucho a *Don Segundo Sombra*, eso era una cosa que les gustaba. Las cosas camperas le gustan a los chicos. Las cosas camperas nuestras, esa forma de Don Segundo tan reconcentrado, tan de pocas palabras, y las palabras del boyerito, será porque se identificaban un poco con el chico. Sí, es posible que se identificaran. De adolescente, de aprendizaje de cosas de campo que al chico le atraen las cosas de campo. Por lo menos lo he visto mucho en mis hijos y en mis nietos, el campo a todos les ha gustado. No diría yo, a lo mejor, no les gustaría vivir en el campo, pero ir al campo a pescar, a cazar, a hacer unos días de vida de campo, a todos les ha encantado mucho. Afortunadamente hemos tenido mucho relación con el campo porque mis suegros tenían campo y se iba al campo... yo no recuerdo que les hubiera resultado largo. Eso se leía en tercer año, ya no era literatura, eran textos de lectura que acompañaban al castellano, a la lengua.

-¿Y *PLATERO Y YO*?

-*Platero y yo* también, en primer año, es muy poético *Platero y yo*. Aunque dicen que el autor era medio cascarrabias, de mal genio y maltrato con la gente, ¿como puede escribir un hombre con mal genio un libro como ése?, no sé, no me lo explico, es un libro hermoso *Platero y yo*, a los chicos les gustaba mucho. “El hombrecito de los azulejos” (sic) les gustaba también. Yo daba muy poco en primero, he tenido suplencias no más, dos o tres veces. Pero me acuerdo cómo eran los programas de primer año. Yo varios años di

segundo año, y después me estancó mucho en tercero y cuarto. Y quinto ocasionalmente también, porque hice suplencias de quinto año. No quería llenarme de muchas horas cátedra porque yo tengo cuatro hijos varones, y fue toda la etapa del crecimiento de mis hijos, y no quería abandonar mi casa, tenía ayuda pero no quería abandonar mi casa, mis hijos... quería manejarlo yo. Todos fueron al Colegio Nacional, todos fueron a la Escuela Anexa, y todos fueron a la Universidad, hay cuatro. Pero yo me ocupé mucho, alguien tiene que ocuparse de los chicos. Yo veo ahora que las madres salen mucho, los chicos están mucho solos. Que ni siquiera servicio doméstico porque no hay, se manejan mucho solos los chicos, mucho con los amigos. Es bueno que tengan amigos, es loable que se quieran con sus amigos, pero los amigos no enseñan, enseñan los padres y los maestros...

ENTREVISTA N° 8

M / 65-70 PU no-I / s, t, u / no-G LT-LDL-LIR
--

-Los manuales eran como un elemento accesorio. Había que tratar de buscarse uno los elementos de trabajo. Y yo que recuerde, bueno, te diría que desde la facultad, porque ya como ayudante de la señora de Pucciarelli en Francesa. La señora de Pucciarelli, bueno, yo estaba haciendo el tercer año de la carrera, de modo que tenía que ser muy prudente, mi francés estaba bastante bien pero, bueno, tenía sus limitaciones. Y entonces ella me encargó una tarea que yo le dije, se la propuse y le pareció bien, que fue tomar los libros de... los libros de bolsillo, que siempre tenían un prólogo importante, o de Sartre o de quien fuere, yo hacía mi ejercicio de traducción y en la clase práctica leíamos y comentábamos eso. O sea que siempre hubo como una tradición de crearse uno los instrumentos para trabajar en el aula. Y después en el Nacional, bueno, ya era una tradición, el Nacional nunca dio manuales, los profesores organizaron siempre sus guías. Y bueno, y yo después cuando pasé al Liceo Naval, ya ese criterio lo tenía tan asimilado que... como nunca hicimos programas oficiales, nunca, porque... te diría, el Liceo es una experiencia muy divertida, porque en momentos en los cuales llegaban las listas negras, yo en el Liceo daba todos los autores que estaban en las listas negras, y a mí nunca, nunca, un jefe de enseñanza del Liceo Naval me dijo "qué autor enseña usted". Entonces yo me acuerdo, cuando salió lo de *El Principito*, que estaba prohibido... *El Principito* yo lo di en segundo año del Liceo, y se siguió leyendo, y nadie hizo nunca problema, y dábamos Cortázar y dábamos Carpentier. Nadie generó nunca inconveniente. Yo en ese sentido a los marinos le estoy muy agradecido, porque cuando hicimos -te pongo el último ejemplo-, el plan de estudios de el año '92, a mí el Subdirector me dijo "usted sabe Ferrero que yo de esto no entiendo nada", dice, "así que usted y los profesores son los que van a resolver cómo se hace el plan de estudios". Y nos dejó hacer, qué sé yo, laboratorio integrado de experimentales, con Biología, Física y Química, nos dejaron hacer laboratorio integrado de sociales con Historia, Educación Cívica y Geografía, hicimos laboratorio integrado de estética con Música y Plástica. Y nadie nos dijo la línea pasa por acá, por supuesto que todos sabemos hasta dónde tenemos que movernos dentro de ciertos parámetros. Pero por ejemplo, yo me he reído toda la vida porque, suponete, gente que no sabe, con la que me encuentro después de muchos años y le digo "soy profesor...", "Uuy..." me dicen. Le digo, "no mirá, estás muy equivocado". Yo me he encontrado mucho más comprimido enseñando en provincia que trabajando allá. Jamás me dijeron qué autores, y jamás me dijeron "¿usted el año que viene va a mantener el mismo programa?", o, "¿lo va a cambiar?". No. Es por eso que después, también los resultados uno los tiene a la vista, es decir, uno ve que a medida que las promociones se van sucediendo, ya el Liceo cumplió cincuenta años, ninguno de estos chicos fracasa. De ahí salió Puenzo, te digo, por ejemplo, salió gente que murió en la subversión. Porque como yo digo siempre, si aparentemente una estructura hace como de corsé, para ciertas ideas, después, la parte académica abre todo eso. Es decir que ahí, Filosofía, Psicología e Historia... Y tenemos una mezcla ideológica muy variada de docentes. Que tampoco nunca se les cuestionó ni se les pidió, ni carta de recomendación, ni... se me ocurre que los servicios en algún momento han hecho su investigación, por supuesto. No sé en los Liceos Militares, no sé. En éste por lo menos... no sé, quizá porque la marina tiene una tradición distinta, que, bueno, hemos podido trabajar así... es muy curioso. Me acuerdo que una vez hicimos un curso de ingreso en Periodismo, bueno, nos reunimos para ver qué textos, y me dice una de las profesoras "¿pero, y esto lo podremos dar?", no me acuerdo ya que era. Le digo "nena, si yo lo doy en el Liceo Naval desde hace quince años me imagino que acá lo podremos dar, me imagino". Y te estoy hablando ya de los finales, estoy hablándote del '81, 80, por ahí, que, bueno, todavía faltaba un trecho pero... no, no, en ese sentido me han dejado trabajar muy bien... no sé, qué querés qué te conteste.

-NO, TE IBA A PREGUNTAR POR ASPECTOS MÁS PUNTUALMENTE METODOLÓGICOS, DE ORGANIZACIÓN DE UNA CLASE, DE CÓMO ERA UNA CLASE, ESTA CLASE, POR EJEMPLO, SIN LIBRO DE TEXTO, QUE ES UN POSTULADO, DIGAMOS...

-Bueno, digamos, el libro de texto lo fabricamos nosotros, éste por ejemplo, éste sería el cuaderno del profesor, pero éste, por ejemplo, para que tengas una idea, es el capítulo I del cuaderno de ellos. Esto es un libro de texto, está el programa... primero aclaramos algunas cosas, fijate un poquitito más adelante. Bueno

hay primero dos premisas que están encabezando la portada, que son la de Hesíodo y la de Arlt. Esto como para que de movida sepan qué significa trabajar. Después está esa advertencia... bueno, yo sufrí un proceso evolutivo, diría, que creo que lo pasamos casi todos los docentes. Cuando yo empecé en la escuela secundaria, que fue... el Liceo siempre tuvo un perfil un poquito distinto, pero bueno, mantenía de todas maneras una estructura que era medianamente previsible. ¿Esto qué quiere decir?, gracias a Negri y a Gamarro, los planes de estudio del Liceo tuvieron siempre Gramática en primero y segundo, nada más. Tercero se vio siempre como un año de transición en el que se profundizaba el acercamiento al texto literario, más que nada viendo aquellos puntos teóricos que en primero y segundo se explotaban menos, es decir, ya era una fenomenología un poquitito más completa de lo que era el texto literario. Entonces ahí ya se trabajaba, es decir, se partía del concepto de qué es creación artística, los diferentes tipos de creación artística e ir llegando después al texto literario, y abordarlo desde distintos ángulos. Y después el programa de cuarto y de quinto, era básicamente clásica y contemporánea, pero con la posibilidad de correlación. O sea, te pongo un ejemplo, en cuarto año se daba Edipo Rey, pero al lado de eso se daba, "Historia del guerrero y la cautiva", y se daba Lo Fatal de Darío, o se daba "La pata de mono", por ejemplo. Entonces la problemática del destino estaba siempre acompañada por otras alternativas. De modo que no era lo clásico entendido como cosa excluyente, era lo clásico como punto de partida, seleccionando los textos básicos. Entonces, por ejemplo, se veía algo de la Odisea, nunca se hacía leer entera, ni la Iliada ni la Odisea, se hacía una selección de cantos, en general el canto XI de la Odisea, para después conectarlo con el libro IV de la Eneida, y después traerlo a los autores que han visto el transmundo más modernamente, fuera Creer en Dios de Bécquer, o fuera La tercera orilla del río de Guimarães Rosa, siempre se buscaba un correlato. De modo que no era la cosa pesada del texto clásico. O suponete, se veía en El Quijote la problemática de el personaje autónomo, y esto se complementaba con Seis personajes en busca de un autor. Ese fue siempre el criterio, en lo global, después en los detalles tendríamos que ver. O se veía el tema de la fugacidad del tiempo, entonces se hacía una selección de poetas clásicos, que podía ser, Horacio, después, las Coplas a la muerte de mi padre, y después ya saltar a los sectores modernos que habían tratado la misma problemática.

-AHORA LA CORRELATIVIDAD, SIEMPRE TEMÁTICA...

-Temática, se buscaba la correlatividad temática. Yo, en realidad, jugué con varias posibilidades. Cuando empecé en el Liceo yo me encontré con un programa que ya estaba hecho, que era bastante libre pero que tenía, diríamos, un encadenamiento un poco riguroso para mi gusto. Entonces, una historia de la literatura, ya en los '60 no se sostenía, para mi gusto, en la escuela secundaria. Además yo tenía muy claro qué habían hecho conmigo como estudiante secundario así que sabía qué era lo que no tenía que repetir como experiencia.

-PERDONAME, ESTO QUE VOS DECÍS QUE NO SE SOSTENÍA ¿ERAN CONVICCIONES INDIVIDUALES?

-No eran de grupo...

-O DE TRADICIÓN PLATENSE...

-Yo te diría que del grupo ese con el que estuvimos más en contacto, claro, Gamarro, Negri, la profesora Picchetti, es decir Albarracín, De Souza, toda esta promoción que se formó un poco antes, en los '50 digamos, que ya venían con otra tradición, ya venían con la tradición de Amado Alonso, de la estilística, bueno... es decir que de alguna manera el que entraba al Colegio Nacional como profesor novel, digamos, respiraba ese ambiente

-IGUALMENTE ES INTERESANTE, PORQUE LO ESCUCHÉ TAMBIÉN EN OTRAS ENTREVISTAS, LA IDEA -CUANDO COMENTASTE LO DE TU SECUNDARIO- DE QUE UNO INICIA SU PRÁCTICA EN CONTRA DE ALGO QUE LE PASÓ...

-Exacto, sí. Yo no sé si me lo planteé así, no creo que me lo haya planteado así. Yo me di cuenta en algún momento, de que, en principio, el manual satisfacía relativamente lo que uno quería hacer, porque siempre se manejaba en función de las pautas oficiales, o sea, la literatura española para el cuarto año, la argentina e hispanoamericana para el quinto. Yo de entrada, en el Nacional me encontré con, mezclados, en los primeros años todavía un poquitito más formal, lo clásico en cuarto, lo contemporáneo en quinto. Pero a medida que transcurrieron, yo diría los '60 y los '70, esto en el propio Nacional, fue teniendo un sesgo distinto. Es decir que ya ahí aparecieron los programas temáticos. En el Liceo Naval, entonces, ¿qué hice?, yo dije: no, historia de la literatura no, entonces lo primero que se me ocurrió fue estéticas. O sea, no la historia de los escritores románticos, pero sí qué fue el fenómeno romántico como tal, o qué fue el realismo, o qué fue el naturalismo. Bien, eso, en tiempos en los cuales los chicos eran muy lectores, funcionaba bien. Ahora, qué pasó a medida que las generaciones dejaron de tener este apego por la lectura. Yo empecé a ver una cosa, de pronto,

aprender la estética del romanticismo era para que después entrara el texto dentro de esa estética y la ilustrara. Debe ser al revés, es decir, que uno sacara de los textos románticos la estética correspondiente. Claro, esto había ofrecido ciertas posibilidades de éxito cuando vos le decías, le mencionabas a un tipo un libro, y te lo tenía leído para dos semanas después, que eso en el Nacional yo lo vi, en el Liceo me ponían en apuro, porque de pronto tenía que decirles “chicos esperen porque no lo leí, denme tiempo, dos semanas para que yo pueda conectarme con eso”. Bueno, ahora eso ha cambiado de manera total. Entonces dije, si evidentemente lo que tenemos que hacer es forzar el trabajo alrededor de un texto para que después una estética pueda explicarse, no tiene sentido. Entonces, cuando me empecé a dar cuenta, cada vez más, a medida que transcurrían los años, te estoy hablando de hará unos diez años atrás, doce años atrás más o menos, que en realidad era casi un elemento suntuario lo de explicar una estética, porque a la hora, después, de tener que trabajar con el texto, eso se advertía o no se advertía, no funcionaba. Entonces yo dije, no, apliquemos otro criterio. Después los psicolingüistas me dijeron que está esto del texto paralelo, que uno lleva cada vez que hace una lectura, y que no desplaza de ninguna manera todo lo que se le pueda decir desde afuera. Entonces yo digo, vamos a hacer al revés, a ver qué pasa con el texto paralelo que ellos traen, conforme la lectura se va organizando. Y bueno, y empecé a descubrir que en realidad me funcionaba más el texto, mirado desde la perspectiva de ellos, de hoy, con las objeciones, las incomprendiones que ellos puedan tener para enfocarlos, que decirles “miren para entenderlo hay que conocer la estética romántica”. Entonces ya desde ahí, ya hasta borré las estéticas. Las dejé como material auxiliar, si alguien quiere preparar un tema especial sobre ciencia ficción, bueno, saben que pueden recurrir, que hay una guía donde están las características de la ciencia ficción. Pero cada vez más nos centramos en la experiencia de las lecturas. Esto ya no cabe duda de que tiene que pasar por ahí. Ahora, lo de lo temático, en qué sentido me sirve, es una manera de ir saltando, y sobre todo de una cosa que a mí me gusta mucho que es el trabajo de cotejo. Sea entre los autores más próximos o más lejanos en el tiempo. Entonces, por ejemplo, que ellos descubrieran que algo que Espronceda había dicho en el siglo XIX, rebotaba en el texto de Lerner en el siglo XX. Esto me pareció interesante porque se empezaron a avivar de que también hay continuidad en el mundo de la cultura y en el mundo de las ideas. Entonces, yo qué hago después, les pongo un ejemplo que lo podemos ver acá. Este es el cuaderno donde están las evaluaciones. Suponete, armamos una cosa como ésta. Es decir, dado el eje de Bécquer, qué expresiones de Espronceda y de Lerner, podrían ser parangonables y por qué. Y te digo que me funciona mucho, lo mismo que por ejemplo, hacer esto otro... hemos dado, suponete un texto de Alexandre, *El muerto*... ah, esta es otra cosa que hago, ves, por ejemplo, terminada la primera unidad, sin previo aviso ¿eh?, sin previo aviso. Un día caigo y les digo “bueno, yo tengo ocho criterios para clasificar los textos, arbitrarios como todo criterio de clasificación, pero bueno, es un criterio: por problemáticas”. Entonces yo les doy diez de los títulos que hemos leído en la unidad y ellos tienen que determinar qué problemática les conviene más. Que nunca es excluyente, es predominante. Bueno, este tipo de cosas me funcionan mucho.

-AHORA, ESTAS CARACTERÍSTICAS BIO-FILOSÓFICAS, ÉTICO-POLÍTICAS, ÉTICO-RELIGIOSAS, ETCÉTERA, ¿YA LAS VENÍAN PENSANDO DESDE ANTES O APARECEN ACÁ?

-No, no. Aparecen ahí. Entonces yo les digo “la evaluación de la unidad uno, final, no va a consistir en que ustedes repasen conceptualmente todos los textos, pero yo les voy a dar ocho criterios, y ustedes se las van a tener que ingeniar para ver cómo clasifican un grupo de los textos vistos dentro de esa categoría”. O sea que esto cae en el momento. Lo único que explico es qué quiere decir bio-estética.

-ESO LE IBA A PREGUNTAR, SI NO GENERA INCERTIDUMBRE.

-No, no, porque yo en dos minutos les explico y entienden. Las ocho categorías. Y te digo que he tenido un ochenta por ciento de éxito. Por ahí la pifian con una cosa que no... no ven la dominante, entonces se te escapan por la secundaria. Pero en términos generales funciona perfecto.

-AHORA, ¿SE CORRESPONDE O DE ALGUNA MANERA RATIFICA LA LECTURA ANTERIOR?

-Claro, por supuesto. Yo me las ingenio como para que, sin aludir a esto, esto esté, se esté encaminando. Yo no les digo que el planteo del soneto de Banch es bio-estética. Yo digo, “pero, ¿qué se planteó acá?”. Bueno, un problema que es de la vida de todos los días y es que el tiempo nos consume, genera la posibilidad de derrotarlo porque uno escribe un poema. Es decir, de alguna manera la experiencia de la vida, está motivando todo un sentido de la creación literaria. Ahí no les digo que eso es bio-estético, eso va a aparecer después acá. O sea que yo les doy a ellos diez minutos para que me pregunten lo que les parezca, hay algunas que las entienden enseguida, está clarito, pero suponete, para que me pregunten qué es, sí, la bio-estética, o la bio-filosófica. Ahora ellos diferencian muy bien lo siguiente. Una cosa es que un problema de la vida, trasladado al poema, genere una problemática general de planteo existencial, y otra es que eso mismo genere la problemática del poema como objeto estético. Porque ellos me podrían decir que en el soneto de Banch hay

también un planteo bio-filosófico. Pero es que el soneto de Banch, a diferencia de los otros que vimos, convierte el poema en objeto del poema. Es decir que ahí la cosa pasa por un carril un poco más estricto. Bueno esto, yo te diría, el que sacó menos nota en esto habrá sacado seis puntos.

-ESTA ES UNA TIPOLOGÍA PERSONAL, *AD HOC*.

-Totalmente *ad hoc*, inventada ahí sobre la marcha. Se me ocurrió el año pasado la primera vez, dije, voy a ver qué pasa. Yo corría con la convicción de que iban a ser buenos los resultados. Y esto tiene que ver con las capacidades de cada uno, hay un tipo que sacó diez absoluto en esto porque lo pescó en el acto. Pero el que me sacó nota más baja, así hayan sido seis puntos... no está mal.

-PENSABA EN CÓMO TODO ESTO SUPONE LA ACTIVIDAD INTERPRETATIVA.

-Claro, entonces ahora llegamos a otro tema. Yo estoy cada vez menos formalista en la comprensión de los textos. Yo me detengo en aquellas cosas de forma que son muy significativas para que entiendan el texto. Te pongo un ejemplo: si leemos *Aura* de Fuentes, qué sentido tiene que ese texto esté narrado en segunda persona. Pero después, detenerse sistemáticamente en el texto que está narrado en tercera, con omnisciente, si eso no tiene una significación, no. El texto que ofrece alguna particularidad, supongamos *El matadero*, que yo digo, bueno, hay como seis momentos interesantes para deslindar, cuáles serían, por qué. Pero yo no hago esto con todos los cuentos. Ahora, con lo que soy muy prolijo es con los poemas. Ahí sí.

-AHÍ HAY UN APARATO MÁS RETÓRICO, DIGAMOS...

-Ahí vamos verso por verso, pero siempre arranco de qué interpretar. Yo no explico nada a priori. O sea, leemos y lo primero que digo es "¿por qué dirá acá tal cosa?"

-AHORA, SI YO TE DOY UN TEXTO, NO SÉ, UN BARROCO ESPAÑOL, AHÍ LA ACTIVIDAD DE LECTURA ESTÁ COMO FRENADA POR LA COMPLEJIDAD...

-Está bien, claro, en ese caso... no es la situación de este programa, eso lo resuelve el profesor de cuarto que de todas maneras ha achicado considerablemente las lecturas que te pautan una distancia muy grande entre el lector y ellos. Porque, no cabe duda, *Hamlet* tiene un éxito total, pero *La vida es sueño*, no. O un soneto de Góngora, no. Bueno el profesor de cuarto año lo ha resuelto bastante bien. Es decir que él elige textos que sean más o menos significativos de cada momento, pero aquellos que de alguna forma ofrezcan... por ejemplo, la fábula de Galatea y Polifemo, no. Eso seguro que no. Ahora, una selección de sonetos de Quevedo y de Góngora, donde la problemática, no está obstaculizada por el lenguaje, o mínimamente en todo caso. Con eso trabaja y trabaja con éxito. Así que el mecanismo es éste, yo diría, cómo es una rutina de clase: se anuncia la lectura con dos días, dos semanas, según la envergadura, de anticipación. Nos ponemos de acuerdo para empezar a discutirla ese día. Doy la opción: quiere pasar uno a exponer lo que ha entendido, no quiere pasar nadie, no pasa nadie, da lo mismo, porque a veces me dicen cosas mejores sentados que viniendo al frente. Entonces siempre hay ahí una situación... se exponen ¿no?. Entonces lo que voy haciendo es muy sencillo. Si son textos poéticos vamos buscando la decodificación más elemental. Es decir qué han interpretado de acá, de acá, de acá. Después vamos haciendo ajustes, nunca les digo "es esto". Siempre digo "y si pensáramos esta posibilidad, les tiro esta otra posibilidad, ¿qué pasa?, ¿se les había ocurrido?, ¿no se les había ocurrido?". "No, no se nos había ocurrido, pero es para pensarlo". Es decir que evito que se queden con mi versión. Cuando llegan a un punto en el cuál no hay salida, entonces siempre tiro alguna línea que pueda ser orientadora, sin darla nunca como resuelta, que me parece lo básico. Y si queda alguna cosa que no se entendió del todo, sinceramente no me preocupa. Se ha hecho la lectura, hago una conceptualización final, veo que se ha pescado el sentido general del texto, bueno, está bien. Porque no me voy a poner a explicar, por ejemplo, por qué en "El milagro secreto" dice Borges que las cacofonías que tanto perjudicaron o molestaron a Flaubert... no, eso ni se me ocurre. Ahora, yo qué es lo que creo, que hemos sacrificado... son muchas lecturas, el programa se lee entero. Yo me las ingenio para que lleguemos a fin de año con todo esto leído. Qué criterio he adoptado, preferí más textos breves, que mejoraran la oferta, que menos muy extensos. Porque yo he probado y realmente la capacidad de atención cuando vos te demorás dos o tres semanas con una lectura, finalmente termina siendo perjudicial. Es decir, prefiero siempre que quede algo que, bueno, que quedó medio en la nebulosa, a decir dijimos de pe a pa todo, no. Además, desde la segunda unidad en adelante, todos los títulos que tienen asterisco ya son lectura exclusiva de ellos, solitos, lo que entiendan, como lo entiendan, no importa. Y después yo hago una pregunta lo suficientemente amplia, no hago preguntas de interpretación de detalles. Es decir, cuando hago una evaluación, después, escrita de esto, eso en general lo hago escrito, porque yo justamente no quiero hacerlo oral para no interferir yo en lo que han interpretado. Entonces, hago una pregunta que sea lo suficientemente amplia como para comprometer algo la interpretación, pero donde lo argumental ayude en la respuesta. Supongamos: "Las ruinas circulares", qué estrategia sigue el mago para inventar a su hijo soñado. Ya está, si ellos son capaces de contestar eso, listo.

Después, la unidad dos, en general es literatura fantástica. A mí me importa mucho trabajar con ellos en ciertas cuestiones que hacen a lo que es la transferencia en sentido estricto. Entonces supónete...

-(lee) TIRA GRÁFICA. EXPLICAR LA SECUENCIA DE LA TIRA GRÁFICA. EXPLICAR POR QUÉ LA SECUENCIA PUEDE SER RELACIONADA CON LAS RUINAS CIRCULARES DE BORGES.

-O por ejemplo acá.

-(lee) AVISO PUBLICITARIO. BODEGAS ETCHART. JUSTIFICAR LA INCLUSIÓN DEL AVISO PUBLICITARIO EN LA SUB-UNIDAD PROGRAMÁTICA DE LOS INCIERTOS LÍMITES ENTRE MUNDO REAL Y MUNDO FICCIONAL. SEÑALAR LOS DIFERENTES PLANOS FICCIONALES QUE APARECEN EN EL MISMO. DESCRIBIR BREVEMENTE EL GRABADO DE ESCHER Y SEÑALAR EN QUÉ CONSTITUYENTE GRÁFICO DEL MISMO Y POR QUÉ, SE ADVIERTE LA CONTAMINACIÓN ENTRE MUNDO REAL Y MUNDO FICCIONAL.

-Esto no se ha dado previamente, esto es el día de la evaluación. Es para resolverlo ahí. Y ahí hay otro.

-(lee) AVISO PUBLICITARIO. COTO DE CAZA. DESCRIBIR BREVEMENTE EL AVISO PUBLICITARIO. EXPLICAR EN QUÉ CONSTITUYENTE GRÁFICO DEL MISMO SE ADVIERTE LA CONTAMINACIÓN ENTRE MUNDO REAL Y MUNDO FICCIONAL... AHORA, ESTO ES MÁS SEMIOLÓGICO. PERO DE ALGUNA MANERA RECUPERA LA IDEA DE COTEJO.

-Yo apunto básicamente a que ellos trabajen con los libros. Yo creo que en ese sentido, si uno los larga a fin de año con la mayor cantidad de operaciones intelectuales adiestradas...

-CLARO, ESA SERÍA LA PREGUNTA, QUÉ HAY DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO...

-¿Qué hay desde el punto de vista cognitivo?, ahora te explico. El plan de estudios del Liceo, nuevo, tuvo como apoyo básico el ejercitar las operaciones intelectuales desde todas las asignaturas. A esto apuntamos, entonces, observación, clasificación, cotejo, etcétera, inferencia de hipótesis, imaginación, todo esto. Ahí apunta el plan globalmente. Yo sé que después en la realidad... para qué te voy a mentir... Hay cinco docentes que apuntamos en este sentido. El profesor de Matemáticas y de Lógica, el profesor de Filosofía, el profesor de Historia, la profesora de Psicología y yo. De estos cinco exponentes tengo la certeza de que tiramos para el mismo lado. Ahora, si después el de Biología me cumple esto, o las chicas de Inglés o Francés lo cumplen, no. Tanto creo que no... pero bueno, también tiene que ver con el material con el que opera cada asignatura, esto es lo que me parece básico. Entonces, yo por ejemplo, insisto mucho en que ellos trabajen con... acá en el cuaderno lo vas a ver. Esto, por ejemplo, es para que ellos me digan cómo es la estructura de "Rayo de luna". Tienen una especie de esquema compositivo. De muchos textos poéticos tienen una guía. Que a veces la usamos y a veces no, te digo sinceramente. Yo las tengo ahí porque puede suceder que un día no la usemos, pero que otro día les diga "bueno miren, para dentro de dos semanas tenganme pensado cómo contestan esto en función del texto". Es decir que no es una atadura, es un elemento que lo uso... bueno, esto es lo que me gusta mucho hacer con el texto. Para que vean en qué sí y en qué no.

-(lee) RAYO DE LUNA Y SONETOS. CONCEPCIÓN DE LOS IDEALES, CONCEPCIÓN DEL AMOR, CONCEPCIÓN POÉTICA, ACTITUD DEL CONTEXTO HUMANO, FORMA DISCURSIVA.

-Después, por ejemplo, bueno éste es un cuadro de correlación para que vieran qué es un cuento y por qué *El matadero* no es un cuento sino un cuadro de costumbres. Después trabajar mucho esto: (lee) buscar los elementos que demuestran por qué es un cuadro de costumbres. Obvio que esto está vacío, esto es mi machete que después yo puedo respetarlo o no. Esto lo trabajan ellos, esto lo trabajan absolutamente ellos. Es decir, tenemos este enunciado.

-(lee) DEMOSTRACIÓN-----DE HECHOS DE PROCEDENCIA REALISTA.

-Claro, cómo me demuestran ustedes que en el texto se apunta a que quede en evidencia la realidad del momento. Y ellos van tirando, por ejemplo, en eso, en esto.

-LE IBA A PREGUNTAR ASÍ EN GENERAL, NO HABLANDO SÓLO DE LO CONTEMPORÁNEO SINO EN GENERAL EN ESTA TRADICIÓN DE COTEJO QUE APARECE. ¿HAY ALGÚN LUGAR PARA LA ESCRITURA?, ES DECIR PARA HACER ALGÚN TIPO DE INFORME...

-Sí, sí... ah, porque ahora me falta agregarte lo demás. Qué otros tipos de evaluaciones hay. A mí me gusta trabajar mucho con ellos la medición de lectura, así como la aplico a los textos. Hay ocho lecturas en el año que van desde artículos de diarios, a un fragmento de un ensayo de adolescencia, hasta el éxito de los medios en español en EE.UU., pasando por un texto de lingüística, sobre un... ese lo doy a fin de año porque para ellos la amistad es muy importante en el Liceo, un texto muy lindo que se llama "La amistad no es la misma en todas partes" en todas partes. Esos textos no los explicamos en clase. Entonces qué hago, quince días antes digo "bueno, la semana que viene sobre este texto traigo un cuestionario", y ahí yo no existo, el diccionario y ellos. Y entonces, el cuestionario cómo está armado, para que algunas preguntas puedan contestarse con

datos muy obvios, para que tampoco sea todo la pesada. Pero hay un cincuenta por ciento de preguntas que no están explicitadas en el texto, y que tienen que venir de una conceptualización. Así que eso, ocho veces en el año lo cumplimos rigurosamente. Y esos textos, ya te digo, son muy variados, desde una definición del cuento... ninguno literario, ninguno literario. Los dos primeros son dos pasajes de Ortega, que no son fáciles, el segundo es un artículo que salió una vez en el Clarín sobre el éxito de los medios hispanoamericanos en EE.UU., cómo junto con el número de hispanohablantes ha crecido la publicación. Otro es una definición del cuento que extraje de un libro de Anderson, otro es una definición de novela que extraje de un libro de Baquero Goyanes, otro es un artículo sobre adolescencia que extraje de un libro de Arminda Aberastury, otro es este artículo sobre la amistad, otros son dos pasajes de Sapir, del lenguaje, y otro es sobre el juicio como facultad general y como atributo de la judicatura. Porque digamos que hay una gran mayoría que va a hacer derecho, no la totalidad, pero una gran mayoría, entonces... ninguno es literario, ninguno. Deliberadamente no literarios.

-Y ESO CÓMO LO VIVEN. ESA SECUENCIA COMO DESCOLGADA DE...

-Bien, ellos la integran bien, porque en este plan de estudios la materia no se llama más Lengua y Literatura, se llama Lengua y Texto, o sea que ellos hace cinco años que están leyendo en todos los niveles de lengua, no sólo textos literarios sino textos de todo tipo. O sea que para ellos ya, en quinto, saber que se va a leer no sólo literatura es absolutamente natural, es decir que no resulta molesto ni traumatizante. Es más, en el programa yo puse... mirá, después me di cuenta de que habíamos coincidido porque vos habías puesto máquinas del tiempo también, en *¿Otras tramas, era?*, bueno me lo encontré y dije "hemos coincidido con Bombini". Entonces está máquinas del tiempo, está el artículo de Asimov "El indestructible" para cotejar con "Cassette" de Anderson Imbert. Yo les voy dando otras lecturas que son también complementarias de lo literario. Y ellos tienen claro que la materia tiene que abarcar todo tipo de contacto textual. La otra vez, una profesora del Liceo se casaba, y nos dio las participaciones de casamiento, y yo la llevé a clase y dije "otro texto", y estuvimos viendo cómo funcionaba el tema de la participación de casamiento. Dentro de qué tipología textual había que adscribirla... no, en ese sentido, son cinco años de venir trabajando en Lengua y Texto. Yo me empeñé mucho cuando hicimos el plan de estudios nuevo en el '92, en que la materia dejara de ser Lengua y Literatura. Yo dije, vamos a darle un abanico de posibilidades mucho mayor. De hecho, siempre lo habíamos hecho en el Liceo, pero quise formalizarlo a través de la denominación para que no quedaran dudas. Entonces en el tema del cotejo, suponete, hemos leído "El albatros" y "El rey burgués", entonces hacemos una zona neutra, diríamos, que vendría a ser lo conceptual, abarcativo a los dos textos, y cómo está mostrado allá y cómo está mostrado acá. Ellos tienen en el esquema solamente lo que está en letra grande, lo demás no, eso lo he puesto yo. O sea que ellos, acá tienen solamente marineros, y ellos tienen que saber a qué se opone, eso que se opone a qué es igual, y esto que acá tiene su nombre cómo se llama acá y a qué se opone en el otro texto. Y te digo que lo resuelven bien. O después, por ejemplo, en el caso de "El Collar", una lectura que se propone de "El Collar" es la desmitificación de la Cenicienta, cómo está desmitificado en "El Collar", "La Cenicienta". Entonces yo les doy esto y ellos van buscando cuál sería el correlato. Y después, como leemos "El collar de perlas" de Denevi, que es la recreación de "El Collar", entonces hacemos lo mismo. Acá les doy "El collar de perlas", y acá me tienen que decir, de "El Collar", qué cosas hay o no hay.

ENTREVISTA N° 9

F / 70-80 M y PT no-I / s, p, t / no-G no-L
--

-En 1974 yo empecé a trabajar como profesora de literatura en secundario. Empecé con un reemplazo, en una escuela privada, yo salía de dar clase en la primaria y me quedaba en Avellaneda, me entusiasmó mucho porque a mí siempre me interesó más la literatura que la gramática y toda esa otra cosa ¿no?. Recuerdo que salía a las cinco y media y me quedaba, porque era nocturna la escuela. Se daba ese programa infernal...

-QUE ERA DE ESPAÑOLA, HISPANOAMERICANA Y ARGENTINA.

-Sí.

-¿CUÁNTAS HORAS SEMANALES?, ¿TRES HORAS?...

-Me parece que eran ochenta minutos por semana, era muy corto. Fue una experiencia... diría terrible, porque eran cuarenta y ocho alumnos que venían de una experiencia muy tradicional digamos. La chica esta a quien yo entré a reemplazar, digamos que se limitaba, bueno, a darles el argumento de la obra, los datos biográficos del autor y punto, eso era la clase de literatura. En ese momento ya me empecé a plantear el canon, digamos concretamente, porque era terrible. Las obras que ella había seleccionado, en este momento no me acuerdo exactamente, me acuerdo más las impresiones que lo concreto respecto de qué obras eran. Estoy segura que eran por ejemplo, *El Cid*, *El Quijote*, y algunas otras cosas así, bien clásicas, españolas, y después suponete *El matadero*. De hispanoamericana, ella no tenía puesto nada, ¿por ahí Neruda? no... un desperdicio, digamos total.

-Y ENTONCES MODIFICAR ESE CANON EN ESE MOMENTO ¿QUÉ SIGNIFICABA?

-En ese momento fue bastante tremendo porque... Por empezar cuando vos tomás así un reemplazo, la cosa es bastante embromada porque ya está todo armado. Pero bueno, uno siempre trata de [----], de los resquicios, de esas cuestiones sangrientas llamémosle, que tienen... todas las cosas tienen su rajadura, digamos, por las cuales uno puede meter algo. Bueno, entonces mi visión, digamos, como amante, así, como gozadora de la literatura... me acuerdo que traté por ejemplo de conectar las *Coplas*... de Manrique con un poema de García Lorca, me acuerdo que a los chicos les interesó esa experiencia. Me parece que el de Sánchez Mejía, que es tan hermoso, ¡qué gran torero!, viste que es exactamente... vos te ponés a leer las coplas de Manrique, y leés eso, y es un paralelo realmente. Traté, en lo posible, dentro de lo que podía interesarles un poco más a los chicos... o sea, de esa actitud de rechazo en principio, tuve una experiencia bastante buena que se tradujo al final en una relación muy buena con los alumnos. ¿Y sabés por qué me acuerdo de esto?, porque, o sea, Avellaneda es un pueblo que queda cerca de Reconquista, no es Reconquista mismo, y para el día del maestro, me fueron a dar una serenata hermosísima. Me acuerdo que tuve un 4° año y tuve 3° año también, y ahí la cosa fue más traumática por la famosa subordinada. Te acordás que en el programa de 3° año estaba la subordinada, y bueno, fue el encontronazo, así, terrible para mí, que de paso no me gustaba la gramática, que venía de una experiencia muy embromada con la gramática. Porque yo en el profesorado había dado la gramática estructural, o sea, yo no sabía absolutamente nada, te imaginás vos los años que yo daba la gramática tradicional en primaria, y me costó, me costó horrores. Para colmo tenía una profesora que hacía la cosa mucho más difícil de lo que era, te digo porque después cuando vos seguís estudiando sola e indagando te das cuenta de que la cosa no era tan grave, y bueno, me acuerdo que los chicos preguntaban para qué.

-¿Y AHÍ, EN ESE 3° AÑO, QUÉ PASABA CON LA LITERATURA?

-Bueno yo un poco vuelvo a hablar de las grietas, me prendía mucho de lo que se llamaba... ¿te acordás que en el ciclo básico se hablaba de iniciación literaria?, las famosas carpetas esas, algunas tenían antologías bastante buenas con un texto bastante bueno. Entonces yo inmediatamente, reservé cuarenta minutos, me parece que en ese momento fue cuando recién pusieron dos unidades de ochenta, en 3° año, no me acuerdo

muy bien si era una de cuarenta y otra de ochenta o dos de ochenta. Pero yo reservé cuarenta minutos para lectura y ahí realmente los chicos se prendían mucho. E hice una experiencia de lectura, empecé leyendo yo y otras veces intenté que lean los chicos pero no funcionó.

-¿LEYÉNDOLES EN VOZ ALTA EN EL AULA?

-En voz alta, en el aula, cuentos. Los cuentos de Quiroga, bárbaro, cómo les gustaba "La gallina degollada". Hay un cuento muy lindo que está en una antología de un boliviano, se llama "El pozo", es de la guerra paraguayo-boliviana, están cavando un pozo, no tienen agua, se van muriendo, muy lindo y a los chicos les gusta esta cosa un tanto trágica. Yo me sentía bastante mal, como frustrada en muchos aspectos, pero yo trataba en lo posible, en esas clases de lectura, no aprovechar esa lectura para que ellos hagan nada, si querés era la tónica de la época, leer para hacer algo...

-EL APROVECHAMIENTO INTEGRAL...

-El famoso aprovechamiento integral. Me acuerdo que a la primaria nos llegaban incluso como planillas, ya organizadas con el aprovechamiento integral.

-QUE INCLUÍA LA SINTAXIS.

-Sí, totalmente. La sintaxis, toda la parte también literaria, o sea de imágenes, los recursos...

-PARÁNDOSE EN ESO DE LOS RECURSOS, EN ESTO QUE SE LLAMABA APROVECHAMIENTO INTEGRAL, POR UN LADO PUEDE ESTAR LA COSA DE LA SINTAXIS, DE TOMAR EJEMPLOS CORTADOS DE UN TEXTO Y HACER UN ANÁLISIS SINTÁCTICO MERAMENTE DE ESO. UNO PUEDE DECIR, CAPAZ QUE SE PUEDE OBSERVAR QUE HAY UNAS REGULARIDADES EN LA SINTAXIS DE UN AUTOR QUE LLAMAN LA ATENCIÓN, PERO AHÍ NO SE VEÍA ESO TAN ESTILÍSTICO, SINO DIRECTAMENTE: "HAGAN EJERCICIOS". AHORA, TODA LA OTRA PARTE MÁS RETÓRICA, DE LOS RECURSOS, ¿SERVÍA PARA ALGO O NO SERVÍA?

-Yo te digo lo que yo hacía, no sé si estaba bien... era como una cuestión de lo que a mí se me ocurría. Yo traté de hacer con los chicos lo que a mí me gustaba hacer como lectora, vale decir que era provocar el comentario. Yo intentaba que los chicos hablaran, que dijeran algo... leíamos el cuento y después yo trataba de que hablaran porque me desesperaba el silencio. Yo trataba con algunas preguntas así, muy simples, "¿les gustó?". Tomaba un personaje, ahí la tendencia de conectar el cuento con la realidad vivida. Por ejemplo "La gallina degollada" es un cuento espantoso que de pronto ellos sacaban alguna historia familiar o la historia de algún vecino. Sobre todo porque éste era un ambiente de campo, un pueblo donde vienen a estudiar muchos chicos de los alrededores, que son del campo y en el campo hay muchos oligo y demás, es terrible eso... Y quiero hacerte esta diferencia, una cosa era la clase de lectura, la hora de lectura, que generalmente terminaban en los cuarenta minutos con la lectura, y otra era cuando yo tomaba algún cuento que estaba como programado. Porque esto era totalmente libre, yo lo hacía bien a mi criterio, y otra cosa era lo que uno tenía que poner en el programa. Ahora ya que estoy, ahora ya me voy a otra cosa porque.. Yo después de ese reemplazo que hice en Avellaneda empecé a trabajar en una escuela industrial, en un 3° año y tuve también 4° año. Ahora te voy a contar lo que era el programa de las escuelas técnicas, que era literatura argentina, creo que cuarenta minutos semanales. Yo di tres años, después renuncié porque era frustrante realmente, aparecían unos textos que no eran ni literarios, una cosa espantosa.

-¿DEL SIGLO XIX?

-Sí, nada más que siglo XIX.

-¿HABÍA LIBROS DE TEXTOS?

-No. Yo cuando leo el programa me voy directamente con el director y le digo "mirá yo no voy a dar esto", me dijo "hacé lo que te parece", entonces me vino bien lo poquito que podía hacer. Los cuentos o las obras que estaban programadas, porque viste que nosotros tenemos que hacer un programa bastante analítico, bastante descriptivo, entonces eso sí, uno trataba de trabajar sobre el texto, y uno de pronto les pedía que cuenten el argumento, yo trataba como de orientarlos hacia la escritura de un argumento comentado, que ellos cuenten pero que vayan comentando.

-PERO ORAL...

-Primero lo hacíamos oral y después yo les daba una propuesta para que lo hicieran escrito. Y en otras oportunidades, así, influida por el estructuralismo, me acuerdo que en algunas oportunidades mediaba por estas antologías cuadradas de Lacau-Rossetti, que me acuerdo que ahí está "El dinosaurio" de Quiroga, que está todo analizado, bien estructuralista porque habla de los núcleos, y todo eso les gustaba a los chicos. Yo trabajé bastante, sobre todo con "El dinosaurio", porque te digo, me ataba un poco siguiendo el esquema que

hacia ella ante las situaciones, siempre puede ocurrir, se soluciona en forma positiva o negativa, siempre con esas dos posibilidades. Y ahí sí, yo lo trabajaba con una propuesta a partir de los mismos núcleos, pero que inventen otra historia. Eso lo trabajé mucho ¿y sabés con qué?, yo me apoyaba mucho en un... la sintaxis narrativa del cuento maravilloso.

-SÍ, DE PROPP.

-No, está apoyado en Propp. No, pero este también es de Plus Ultra. Porque ahí hay un montón de ejercicios, hay una serie de propuestas bastante interesantes, me acuerdo que yo hacía con cartulina unos redondeles con los núcleos y entonces trabajábamos. De alguna manera quizá, eso era encasillador, pero de alguna manera era una forma también de ayudarlos a los chicos a ordenarse para la comprensión lectora, y también para la producción de los textos.

-ASÍ, ALGÚN TEXTO NARRATIVO MÁS COMPLEJO, POR EJEMPLO DE ESOS QUE TIENEN LA TEMPORALIDAD INVERTIDA...

-Me acuerdo "Las ruinas circulares" me parece que trabajé, y bueno, ahí costó más toda esa historia, porque justamente la sintaxis está trabajada en el cuento tradicional como la trabaja Propp, así que ahí sí la cosa se complicaba demasiado. Yo no... charlábamos, justamente, comparando el tipo de escritura, digamos lineal, tradicional, de determinados autores, y luego la de estos otros que hacen una ruptura de tiempo y espacio. Y en esa oportunidad, en algunos cursos que yo veía que podía darse, les leía "Continuidad de los parques", se quedaban... Entonces inmediatamente, cuando se quedaban así, lo volvía a leer, hacía como prácticamente dos lecturas seguidas. Ahora eso, cuando hacíamos los dos tipos de lecturas, por ahí yo en esta lectura de recreación llamémosle, me interesaba meterle ese tipo de cuento, un poco para que vayan viendo... También... en este momento no me acuerdo, pero algunos cuentos de García Márquez.

-ERAN, BUENO, LAS LECTURAS DE ÉPOCA.

-Claro, eran las lecturas de época, *La Hojarasca*, me acuerdo... Yo lo que trataba era que ellos siempre escribieran un poquito. Como a mí me gusta tanto la poesía, yo trataba... además que el curso de la escuela industrial era todo de varones. Yo trabajé siempre las rimas de Bécquer en 3° año, con mucho éxito. Siempre las rimas de Bécquer los cautivaban, me acuerdo, "volverán las oscuras golondrinas..." Entonces cuando alguien leía los otros lo cargaban. En esa época no existía la fotocopia, así que era un lío hacer copias a máquina. Entonces les daba una copia a cada uno, o cada dos, según tiempo y dinero, y entonces los hacía leer a coro. Así nadie se resistía a leer y hasta a los más machotes los veías leyendo y después por ahí me entusiasmaba yo y se entusiasmaban ellos y los hacía leer por fila, una estrofa cada uno. Y después me parece que había un librito que tenía toda esa cosa de la interpretación para que ellos... para meterlos un poco en lo que era el lenguaje literario, el lenguaje poético.

-Y AHÍ SÍ PODÍAN VER ALGO MÁS RETÓRICO...

-Y ahí sí veíamos... porque el poema este se presta mucho como para que vos veas todo ese paralelismo que se va dando, ¿te acordás no es cierto? y esa afirmación. Pero claro, eso les venía bien también para subordinada. Ya después, cuando daba la subordinada, que ellos empezaban a decir "pero por qué, para qué", yo les decía, "bueno, pero ustedes vieron que Bécquer..." Bueno, así que esa era otra de las trampitas que solía hacer, pero no me podía salvar de dar... Y después cuando aparecieron los libritos de Pacho García me ayudaron bastante porque por lo menos él... vos te acordás de aquellos libritos...

-ERAN DEL '70, SON CONTEMPORÁNEOS DE YACUBSON Y VEIRAVÉ

-Es claro. Nos atamos bastante nosotros, nuestro grupo, a los libritos de Pacho, que eran dentro de todo... yo no sé si vos te fijaste un poquito dentro de lo que había en aquella época.

-TE NOMBRO UN LIBRO, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA DE BRATOSEVICH.

-Sí, sin duda, la biblia era para mí, porque en ese momento había tan poco material de consulta para los docentes que te imaginás, que apareciera un libro significativo...

-Y EN LITERATURA ¿QUÉ PASABA CON ESE BRATOSEVICH?

-Lo aprovechábamos, como dice Bratosevich. Me parece a mí que el tipo fue un avanzado digamos, con otra visión ya de la lectura, ya no esa literatura del argumento cerrado, sino tratar de leer las obras. En eso recuerdo haber tenido experiencias bastante lindas, ya en la escuela normal tuve española, daba española, y me acuerdo cómo trabajaba con *El Quijote*, con éxito. Para mí lo más importante eran las caras, qué pasaba con los chicos. Me acuerdo que yo seleccioné capítulos muy significativos para mí y recuerdo que también hacía copias y les llevaba. Luego leíamos.

-¿TIPEABAS TODO?

-Sí, o le daba a alguno que me lo escribiera y luego los pasábamos por exténil, y entonces le dábamos los capítulos al chico y ahí empezamos un poquito a trabajar en grupo. Armábamos grupos, los chicos leían, yo siempre me até bastante al tipo de organización de consignas, así, como para que hagan cosas, entonces ahí trabajábamos en forma oral y después les hacía hacer un trabajito escrito. Me acuerdo que con *El Quijote*, tan es así que yo tenía programado poco, suponete dos capítulos, y tuve que seguir más porque les gustó, pero era literatura española nomás, en 4° año, para bachillerato.

-¿ENSEÑASTE ALGUNA VEZ O TRABAJASTE ALGUNA VEZ *DON SEGUNDO SOMBRA*?

-Sí, me acuerdo que sobre todo trabajé la parte del último capítulo, o sea, al principio y cómo termina, porque a mí me apasiona esa cosa final, hasta me la sabía de memoria a la frase. Yo creo que yo trabajaba la literatura no tanto como docente sino como lectora, o sea, por la pasión y el gusto que siente uno por la lectura, por eso yo creo que es cierto eso tan repetido de que nadie puede transmitir lo que no siente.

-¿QUÉ ES TRANSMITIR, CÓMO SE TRANSMITE?

-Yo creo que vos transmitís leyendo con pasión algo, vos transmitís esa pasión.

-UNA PUESTA EN ESCENA DONDE VOS MOSTRÁS...

-Sí, yo soy una convencida, tan es así que cuando daba didáctica empecé a... en el nivel primario también, a las futuras maestras yo les digo que el maestro tiene que ser un muy buen lector, “porque ustedes, supongamos que están leyendo y tienen una mano libre, con la otra mano accionen, no estén duras ahí recostadas, sino que muévanse”, la cosa de transmitir como una vivencia, para mí es importante. Otra cosa, yo no entiendo por qué se habla de iniciación literaria y de literatura, yo no entiendo por qué se cerraba en el ciclo básico una cosa como de iniciación literaria. Porque yo tenía colegas que no querían saber nada de agarrar nunca literatura. Entonces les decís “¿y que hacen ustedes con la iniciación literaria en el ciclo básico, que es lo mismo, hacen literatura y entonces qué pasa con eso, como lo ven, como lo sienten?”

ENTREVISTA N° 10

F / 70-80
PT
no-I / s / no-G
no-L

-Si vos vas a hablar de un método didáctico de enseñanza, lo que tenés que saber es si, como Sócrates -como Platón hablando de Sócrates-, vas a trabajar con seis, siete, o como mucho quince alumnos; o si, como teníamos nosotros, con grupos de cuarenta, que en total eran cuatrocientos. A veces me encuentro con los chicos, me dicen "¿no se acuerda de mí?", yo digo... años que yo tuve diez divisiones de cuarenta, eran cuatrocientos. Entonces, la metodología evidentemente es muy... hay que adecuarse, y además al grupo económico social. Donde yo trabajaba eran chicos que, en general, el hogar les daba otro idioma, casi siempre inglés, pero entonces vos a esos chicos les podés exigir otro tipo de disciplina intelectual, por que son chicos que están acostumbrados, en su mismo hogar, a un trabajo más disciplinario, siempre cuando hablo de disciplina hablo de la disciplina intelectual ¿no?. En cambio, hay lugares en los cuales los chicos tienen tan poco apoyo hogareño... qué les vas a decir vos, "en tu casa, que tu mamá te haga un dictado o hacé una copia para la ortografía", no tenés ningún apoyo. Así que es muy importante antes que nada, ver con qué grupo económico y cultural estás trabajando, eso es básico.

-¿Y EL COLEGIO NACIONAL POR EJEMPLO?

-El Colegio Nacional acá era una élite, porque iban chicos de clase media de profesionales a los cuales vos les podías decir que compraran un libro o que se reunieran, en fin chicos que económicamente no tenían un problema. Si vos les sugerías la compra o la consulta de material... porque en Buenos Aires hay lugares en los cuales vos no le podés decir al chico que vaya porque no puede pagar el colectivo. Entonces eso... es muy importante, que el que va a organizar un curso vea con qué grupo económico o cultural está trabajando. Y otra cosa que es muy importante es ver qué van a hacer esos chicos. Entonces, si ese chico, después del secundario, se va a quedar en empleado de tienda o en pequeño empleado burocrático, no le podés exigir lo mismo que a un chico del Nacional Buenos Aires, o acá, de lo que era el Moreno, que vos sabías que lo más seguro era que tuviera una carrera terciaria. Entonces las exigencias post-secundarias iban a ser otras, entonces tenías que obligarlo al chico a que estructurara su pensamiento. Yo por eso los hacía trabajar en equipos, trabajaba mucho con estructuras. Suponete, tomábamos las coplas de Manrique y yo les enseñaba bien como se estructura el desarrollo del pensamiento. Eso va en contra de la estética, porque a vos te tienen que gustar las coplas, pero yo pensaba "si yo les hago ver que estas coplas les gustan, porque desarrollan las ideas de este nuevo pensamiento organizado, después, cuando tengan que organizarse, se acostumbran mentalmente". Yo me encontré una vez con un chico que me agradeció mucho lo que yo le había enseñado a analizar -una idea, un pensamiento, a analizar la estructura-. Pero el tipo estaba en computación. Dijo "pero cuando yo empecé computación dije 'pero esto nos hacía hacer Radivoy, separar el todo en sus constituyentes'", aunque es lo último para estética, porque vos tenés que tomar un soneto como soneto, no como catorce versos. Yo les preguntaba a los chicos en 4° año, "ustedes entraron en primer año porque sus padres se lo pidieron, pero en cuarto año tienen que concientizar por qué están acá, cuestionarse por qué están acá". Uno solo de los chicos me contestó: "estoy acá porque mi papá me mandó", "bueno pero estás acá, te podés ir". "¿Qué es lo que esperan del colegio secundario?", uno solo me dijo que teníamos que enseñarles a pensar, es decir, ser de los muchos que contribuían a enseñarles a pensar. No se dan cuenta que el secundario tiene que enseñarles a pensar.

-AHORA, ESA DIMENSIÓN ESTÉTICA -LA OTRA DIMENSIÓN-, ¿APARECÍA POR OTRO LADO?

-Y claro, aparecía porque lo primero que hacíamos ¿te acordás? era leerlo y ver si les gustaba o no. Es bastante difícil dar literatura a adolescentes, sobre todo cuando el grupo es mixto, porque las chicas están mucho más abiertas. El macho de quince años no va a decir que le gusta un soneto de Borges, no, eso es de nenas. En general, todavía ahora, hay cierto rechazo a la literatura, pero también a la plástica. Yo fui a una muestra de grabados de Goya en el Museo de Arte Decorativo, fui dos veces porque Goya es una de mis

pasiones. Yo creo que el ochenta, noventa por ciento, eran mujeres. Hay como una especie de pensar que... sobre todo el argentino del fútbol, no va a decir que le gusta Goya. Hay esa idea todavía medieval, no medieval, más bien del modernismo, de que el hombre no es para... o la idea de que el hombre no es para cocinar, ahora por suerte el hombre cocina o cambia pañales, pero en aquella época no.

-AHORA, EN ESE SENTIDO, POR AHÍ HABLANDO CON OTROS COLEGAS, APARECE LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO LA ZONA MÁS SISTEMÁTICA, MÁS RACIONAL, Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA -POR ESTO DE LA ESTÉTICA Y DEL GUSTO- COMO LA OTRA ZONA. Y DE HECHO, HAY PROFESORES QUE HAN ELEGIDO EN SU VIDA ENSEÑAR LITERATURA Y NO ENSEÑAR LENGUA EN LO POSIBLE.

-Bueno yo por ejemplo, en Buenos Aires, estaba en Latín. Por suerte entré, porque hubo concurso, en la época en que se entraba por cuña, solamente los profesores de Latín por allá, en el pleistoceno, trabajamos por concurso. Después, cuando vine acá, vine con pase, gracias que me dieron lengua. A mi nunca me gustó lengua, me gustaría muchísimo con el sistema francés, en el cual, yo no sé ahora, pero durante mucho tiempo una cosa era 'langue' y otra cosa era redacción, y el profesor casi siempre era el mismo, pero vos en 'langue' no tenías redacción, era otra cosa aparte. En cambio acá, lengua es una cosa que trae todo lo que vos quieras: lectura e interpretación de textos, ortografía, redacción y además todo lo que pueda ser gramática, sintaxis o semántica, lo que sea. Es un batiburrillo en el cual está todo en cinco horas de clases, no tiene sentido.

-¿Y ESTO DE LA REDACCIÓN?

-Yo pienso que tendría que ser como era antes en Francia. Es una materia aparte, el profesor era el mismo, pero vos tenías tu tiempo para dar 'langue'. Pero redacción era una materia, por eso los franceses escriben tan bien, porque tienen una materia que es redacción.

-Y EN CUANTO A LA REDACCIÓN, O A LA ESCRITURA, ¿QUÉ SUCEDÍA CON LOS TRABAJOS EN EQUIPO?

-Vos sabés que en el colegio que éramos muchos, éramos como quince, yo era la gran propagandista del trabajo en equipo. Nunca ninguno me siguió, un poco, yo creo, porque el trabajo en equipo es un trabajo organizarlo, elegir. Suponete, van a trabajar con una oda de Neruda, tenés que elegir, no es fácil, tenés que leerle todo Neruda para elegir, pero además tenes que corregir, y corregirlos bien, minuciosamente, si no qué sentido tiene que vos le des un trabajo al alumno, si el alumno al día siguiente no tiene la corrección. Ni siquiera un mes después, porque vos después decís "este adjetivo está mal puesto", "¿y por qué lo habré puesto yo?". Pero a mí me parece que el trabajo en equipo -y ahí ¿ves?, podrías hacer, si a vos te parece, conversando con otra gente, algún tipo de ensayito-, me parece casi obligatorio, considerando que en la actualidad cada vez más el trabajo individual se rechaza por imposible. Entonces tenés que educar a la gente a trabajar en equipo. Mirá, nadie más individualista que un profesor. Cuando fui miembro de junta, que me votaron, de repente me tuve que adecuar a trabajar de a cinco, y me costó horrores, porque el profesor es el magister dixit y resulta que ahí no era Susana dixit. Vos decías y te decían por ahí que no, que tu opinión... y te cuesta muchísimo adaptarte, porque nunca trabajaste en un grupo. Lo ideal de un grupo, nunca más de seis, entre cuatro y seis, y que se acostumbren a que a una idea hay que discutirla y te la aceptan o no te la aceptan. Sobre todo que el adolescente sepa soportar la humillación de que una idea tuya que te parece brillante, el equipo te diga que no es brillante.

-ESA IDEA DE TRABAJO EN EQUIPO, ¿TE LA ENSEÑARON EN LAS PRÁCTICAS, EN EL PROFESORADO?

-No jamás. Mirá, yo creo que de leer psicología, que había un trabajo sobre sociogramas y a partir de ahí me pareció interesante trabajarlo. Yo lo trabajé bastante como quince o veinte años y lo fui ajustando, porque yo no sé que haya bibliografía, y si hay a mí no me llegó. Pero nada mejor que la experiencia de uno mismo. Yo creo que es muy positivo para los chicos. Ahora creo que incluso en primaria lo hacen. Se habla mucho, pero como una necesidad pedagógica, tienen que estar muy bien guiados, el problema más grande es cómo se organiza el equipo. Además se sabe perfectamente que el equipo va a hacer surgir al jefe, al cual vos no podés nombrar, porque el jefe es nato y espontáneo ¿no es cierto?. Y yo, cuando me decían, por ejemplo una de mis colegas, cuya hija era brillante alumna, me decía "lo que pasa es que viene el equipo a casa y Adriana..." le decía yo "bueno, entonces le voy a pagar como profesora adjunta, y bueno me está ayudando".

-TAMBIÉN ESTÁ LA DESCONFIANZA QUE LE DA AL PROFESOR, VER SI EN REALIDAD TODOS TRABAJAN...

-Bueno claro, pero entonces vos tenés que hablar mucho y motivarlos y hacerles ver que si son buenos compañeros tienen que exigirse entre ellos, sabiendo perfectamente que unos van a dar más que otros y que el equipo ideal, si vos tenés ocho equipos, habrá uno ideal y los otros no, pero entonces que hacés, sacrificás que no haya... no, trabajás para esos pocos. En general, yo en un pueblo chico como es éste, me encuentro a menudo, a veces tres o cuatro alumnos por la calle ¿no? y todos me dicen que me lo agradecen. ¿Te acordás que yo era una profesora muy resistida?, yo era el “cuco” Radivoy. Pero yo siempre decía “mi recompensa son mis ex-alumnos” que me decían “gracias señora, por usted sé redactar, por usted tengo buena ortografía”, yo no les toleré una sola falta de ortografía, sabían perfectamente que si había una sola falta... además la maldad, yo decía “bueno el equipo es de seis personas, yo elijo uno al azar”, todos presentaban el mismo trabajo copiado, porque la copia, si no habían trabajado, el hacer la copia ya era una forma de trabajar, o de pasar en limpio sus ideas. Yo decía “una sola falta de ortografía y todos los equipos están anulados”, era una crueldad, pero entonces se obligaban entre ellos mismos a no tener faltas de ortografía. Es un modo indirecto de enseñar ortografía, que los mismos chicos... entre ustedes. No se daba en... imagínate yo tenía tantos alumnos, tantos cursos y tantos grupos, pero se daba el caso del grupo que... yo les decía “el grupo tira para arriba o para abajo, eso depende de ustedes y yo no lo voy a saber pero traten de ayudarse, yo creo que es posible”.

-APARTE EL TRABAJO INDIVIDUAL, DIGAMOS, QUE PODRÍA SER UN EXAMEN.

-A bueno, no, desde luego. Después, en los últimos años, no se si a vos te tocó, Gustavo, pero trabajaban a libro abierto. Como yo era vice-rectora en el mismo turno, yo decía “bueno, el equipo se reúne”, corrían las mesas, era un desorden, y yo les llevaba un texto, por ejemplo, una de las odas elementales de Neruda, yo elegía las no muy difíciles ¿no?, no muy politizadas, y decía “bueno en estas dos horas quiero que ustedes me den una interpretación entre todos, una cosita de una carilla, pueden trabajar con lo que quieran, diccionarios, libros, consultar lo que quieran”, y era muy positivo, dentro de lo que puede salir, imagínate el desorden, pero vos los veías trabajar. Yo me quedaba haciendo trabajo de burocracia digamos, mientras ellos trabajaban y vos los veías que conversaban, que dialogaban, que discutían, era positivo.

-AHORA HAY, NO SE SI DECIR UN DEBATE, PERO POR LO MENOS TENDENCIAS DEL PROFESOR CON EL MANUAL DE LITERATURA, DONDE ESTUDIAR LITERATURA ES TRANSITAR ESE MANUAL, MEMORIZAR ESE MANUAL.

-Eso es del pleistoceno, lo mismo yo les decía a los chicos “no quiero fechas, porque yo no las sé”, yo sé cuando nació y murió Cervantes y pare de contar. Pero autores que yo adoro, que quiero muchísimo, si me dicen Alejo Carpentier, cuándo murió, yo creo que murió en el ‘80, pero creo, no tiene importancia. “Ahora ustedes tienen que saber a dónde van a consultar, además, saber en qué momento aprendió el Archipreste de Ita a andar en bicicleta, no”, es decir, nada que sea erudición o cosa consultable. Literatura tiene que ser la fruición estética y además, el análisis del por qué de esa fruición estética, como en música.

-ENTONCES ESA PERSPECTIVA RACIONAL, ACÁ ESTÁN ESTAS ESTRUCTURAS, ACÁ PASA ESTO, ETCÉTERA, EN ÚLTIMA INSTANCIA TAMBIÉN TIENE QUE VER CON ESE APREDIZAJE DE LA FRUICIÓN.

-Claro, a vos te gusta, como un cuadro, y después analizás por qué me gustó este cuadro. Yo, por ejemplo, que se bastante del equilibrio...

-¿Y AL REVÉS? DIGO...

-Ah! no sé, yo creo que no...

-DIGO, POR AHÍ, NO SÉ SI ME GUSTA, PERO TAL VEZ ME AYUDA A QUE ME META AHÍ...

-No, porque entonces intelectualizás. Yo pienso que primero te gusta y después, por qué te gustó. Entonces a vos te gustó, sí, básicamente ¿por qué?, casi siempre hay una idea o un sentimiento, concuerdo yo con esa idea y ese sentimiento y en cómo lo desarrolló el autor.

-AHORA, EN ESOS CUARENTA QUE ESTABAN AHÍ, ¿A QUIÉN LE GUSTA, A QUIÉN NO LE GUSTA... QUÉ PASA, NACIERON, VINIERON, YA ESTABAN LISTOS...?

-Yo no sé, eso es lo mismo que... vos sos o no gozador de la música o de la pintura. El por qué del goce estético... mirá en qué nos estamos metiendo, jamás lo vas a saber. Nunca vas a saber, decía Horacio, si el adjetivo bien puesto es porque el Dios te lo dictó, pero está bien puesto. Cuando vos decís “¡Qué

maravilla!", yo me acuerdo en González Lanuza cuando habla del "elusivo pez", yo lo admiro, porque un pez es elusivo para la vista, para el tacto, para todo. Quién le dictó elusivo, nunca lo vamos a saber.

-NO. EN VIRTUD JUSTAMENTE DE ESTAS OTRAS TENDENCIAS, QUE YO HASTA LAS TUVE ADENTRO DE LA FACULTAD, ESTUDIAR UNA HISTORIA LITERARIA LLENA DE DATOS...

-¡Pero que cosa estúpida!

-YO VUELVO AL SECUNDARIO Y DIGO "PERO SI YO EN EL SECUNDARIO AGARRABA UN TEXTO Y EL TRABAJO ERA PARARME FRENTE A ESE TEXTO Y CON TODO UN APARATO, DIRÍA, RETÓRICO, FORMA Y CONTENIDO, ENTRAR". Y YO ME ACUERDO QUE VOS HACÍAS UNOS DESGLOSAMIENTOS DE LA METÁFORA, CONSIDERADA COMO UNA ANALOGÍA. Y ENTONCES ESE PROCESO MENTAL, QUE ERA VER QUE HABÍA DOS CAMPOS SEMÁNTICOS QUE SE CRUZABAN PORQUE HABÍA ALGO EN COMÚN, ESTABA LA SÍNTESIS. POR AHÍ ESTO ES UNA IDEA MÍA, PERO DESCUBRIR ESO POR AHÍ TAMBIÉN TENÍA QUE VER CON DESARROLLAR EL GUSTO...

-Pero, por eso yo también te digo que a mí me ayudaba el hecho de que ustedes eran todos chicos de clase media, que seguramente sabían apreciar un cuadro, digamos, o una música, o una comida bien hecha, o un florero bien presentado. Es decir, chicos que ya están predispuestos en la adolescencia para abrirse al placer estético. Desde luego que hay alumnos que jamás lo van a... ¿Te acordás que Napoleón decía que la música es el más aguatable de los ruidos?, bueno para muchos la música no es un placer, y la pintura, qué te digo. Pero vos tomás un cuadro cualquiera y decís "que lindo es", entonces, un análisis del behovarismo, te dice "bueno, a usted le ha gustado porque hay cierto equilibrio, o hay cierto matiz de colores, o hay cierta simetría..." y entonces se analiza el cuadro como formal. No solamente es una lechera que vierte leche y atrás hay una ventana que la ilumina, no, "vea usted los azules cómo concuerdan con el amarillo, con el crema y el dorado", te hacen ver que a vos te gustó porque los colores te gustaron y lo mismo en literatura. Yo algo les daba también acerca de recursos, esta es una metáfora o, por ejemplo, la anáfora "¡qué se hizo el rey Don Juan! ¡qué se hizo...", o el Himno Nacional argentino. "No los véis, no los véis", hacerles ver que ese recurso no es porque sí. El creador usa concientemente recursos expresivos que a vos te llegan sin que vos lo sepas, pero te llegan.

-¿Y RESPECTO DE LOS TEXTOS QUE SE LEEN?, PORQUE POR UN LADO ESTÁN LOS PROGRAMAS, SUPUESTAMENTE HAY ALGUNOS TEXTOS OBLIGATORIOS, PERO TAMBIÉN SABEMOS QUE LOS PROFESORES VAN PONIENDO EN JUEGO...

-Yo te cuento, cuando yo empecé el programa era una cosa sagrada que había sido dictada, supongamos a principio de siglo... bueno yo siempre exagerada ¿no?, pero supongamos los años '20, por algún profesor de literatura que seguramente sufría del hígado, porque solamente así puede haber sido tan sádico de pensar que los chicos podían estudiar la *Silva a la agricultura* o la *Oda a la invención de la imprenta*. Además que nadie se atrevió a decir esto, no. Entonces nosotros heredábamos ese programa y en la época del proceso militar maldito, a ese programa podías hacerle alguna corrección conservando lo esencial. Bueno, a mí me parece que es interesante que el chico sepa que hay un poema del *Mío Cid* o unas coplas de Manrique o un *Quijote* o si vos querés alguna égloga, algún autor de cada época para que sepan la evolución del sentimiento, de la sensibilidad. En la época del proceso vos tenías que presentar unos planes que hicieron ricas a las chicas que no tenían cátedras, pero que tenían tiempo, que los vendían, porque vos ni soñar que te pasaras tardes enteras haciendo esos programas grandes como sábanas. Y entonces vos decías yo entre la semana... entre el quince y el veinte, supongamos de agosto, voy a dar tal novela ejemplar de Cervantes. Y que no ocurriera que no la dabas, porque me acuerdo una colega, que ella estaba, supongamos, dando *El libro del Buen Amor* dieron una versión cinematográfica hermosísima española, entonces ella los llevó a los chicos y lo que ahí se daba era, supongamos, uno de los episodios que no estaba programado para darlo. Y la chica dijo "bueno, ya que lo vimos vamos a leerlo", vino una inspectora, tuvo mala suerte, le pareció encantador todo "que maravilla", miró el programa y le dijo "pero usted no ha seguido esto". Era tremendo. En cambio después, poco a poco se fue ablandando, y además uno mismo veía que no podía darle eso a los chicos.

-DEL '80 PARA ADELANTE ¿NO?

-Mirá, antes también. Yo personalmente... digo, yo debo tener un ángel de al guarda muy activo, porque vos sabés que yo me acuerdo siempre que en un 4º año, hay chicos que hoy todavía vienen y me toman el pelo, que dije "bueno, las lecturas obligatorias son tales ¿no?, pero las no obligatorias que yo les doy para que

ustedes gocen...” yo me acuerdo que les di *Pantaleón y las visitadoras* de Vargas Llosa. Cuando ahora veo que a chicos de dieciseis años les di eso, era bastante avanzadillo... y yo tuve suerte, porque si un padre convencional y ultracatólico veía que yo les hablaba de la prostitución en... el libro es encantador, es una joyita, como era *Elogio de la madrastra*, pero vos no podés darle a un chico *Elogio de la Madrastra*, sin saber que tirás un lance, no con el chico, con los padres, sobre todo cuando hay niñas también, niñas que teóricamente van vírgenes al matrimonio. Todavía hay ese doble concepto de las chicas que son liberales y los padres que creen, mi nena no. Así que yo muy pronto rompí el esquema y les daba libros que a mí me parecía que les podían interesar, no me acuerdo cuáles.

-POR EJEMPLO, EN LOS '60, ANTES DEL PROCESO MILITAR, EN LA ÉPOCA DE FRONDISI, DONDE EL TEMA DEL BOOM DE LA LITERATURA LATINOAMERICANA ESTABA EN AUJE, LOS AUTORES NUEVOS, CORTÁZAR...

-Yo les di Cortázar y Borges, mucho antes de la Revolución Libertadora, entre el '53 y el '55, y yo ya daba Cortázar y Borges en el peronismo. Sí, después enseguida Cortázar se hizo popular, porque además es un modo de que el chico se interese por la literatura, los cuentos de Cortázar, no así las novelas, los cuentos son joyitas, entonces el chico lee un cuento y quiere otro, y Borges, yo los elegía bien, en un principio un soneto que otro o algo así. Recuerdo que antes del '55 cuando lo habían echado, el centro de profesores diplomados lo trajimos acá para que les diera charlas a los chicos y le pagamos los pesitos que podíamos haber conseguido ¿no?. Fue maravilloso, con los chicos fue maravilloso. Los chicos iban y le preguntaban y no tenía fatiga, no tenía ceguera, no tenía nada. Se quedaba horas contestando lo que los chicos le decían, muy lindo recuerdo. Y eso era antes porque después de la libertadora le dieron el puesto de Director de la Biblioteca, entonces tiene que haber sido antes del '55, y yo ya daba Borges y Cortázar. Los rectores me decían “cómo no”, yo pedía el visto bueno ¿no?. Como ellos en su puta vida lo habían leído, no se atrevían a confesar...

-NO, PERO COMO ERA EL ENEMIGO PÚBLICO DEL RÉGIMEN, POR AHI...

-Claro, pero quién se atreve a decir que el rey está desnudo, entonces no, no, “Borges dele nomás”. A propósito me acuerdo, había que escribir otra historia del peronismo, una compañera nuestra muy meritoria y muy querida les dio no me acuerdo cuál de los cuentos de Cortázar, en momentos en que Cortázar era zurdo y como era zurdo, lo menos crucificarlo, no crucificarlo, porque eso sería católico. Te acordás cuando él viajaba a Cuba y qué sé yo, porque tampoco fue un marxista-leninista, era zurdito de ostras y champagne... y una compañera les dio no me acuerdo cuál de los cuentos, y tuvo la mala suerte de que uno de sus alumnos era hijo de un militar. Y los chicos no tienen mala fe ni maldad, pero el chico lo comentó, el padre al día siguiente fue a decir que cómo se daba... tuvimos una reunión de... que hacemos nosotras. Además, que cosa tan extraordinariamente tremenda que había hecho... una de las chicas dijo “pero si ese cuento está en no me acuerdo cuál de los libro de... esos de gramática de Zaffaroni, algo así... pero si ese está, ‘La noche boca arriba’, pero si está en ese libro y ese libro no está prohibido”. Es decir ese texto no estaba prohibido, entonces con eso ya... ella dijo “no, yo, lo que pasa es que lo saqué de ese texto, y ese texto no está prohibido”, así zafó, porque había ido un padre a iniciarle sumario. Así se vivía en aquella época. Yo digo para la gente que no sabe, claro, la gente que ahora idealiza el peronismo. No, no, era... en la libertadora era tremendo, tenías que tener cuidado o tenías que tener un ángel de la guarda, como digo yo, alerta porque cualquier cosa se podía interpretar como que era subversivo.

-AHORA, EN MEJORES CONDICIONES DIGAMOS, SIN ESTA COSA TAN DE PERSECUSIÓN, ¿QUÉ RELACIÓN HABÍA -SI ES QUE PUEDE EXISTIR ALGUNA RELACIÓN- ENTRE LA LITERATURA QUE EL PROFESOR LLEVA A LA ESCUELA, LA LITERATURA QUE SE SELECCIONA POR EL PROGRAMA, Y LO QUE ÉL MISMO CONSUME COMO LECTOR, ESE OTRO CANON QUE TIENE QUE VER CON LO QUE EL PROFESOR ESTÁ LEYENDO?

-Pero no tiene nada que ver eso. Eso te da un sustrato cultural que vos a la larga se lo das a los alumnos. Yo cuando vivía acá, en cuanto había esos feriados sanguches -vos sabés bien que yo jamás faltaba, tengo la suerte de ser sana y no faltaba- pero por ahí, en un día sandwich yo me pegaba ese faltazo, pero con la conciencia de que les hacía bien a los chicos, porque me iba a Buenos Aires, iba al Colón, al Cervantes, al teatro y a las exposiciones y estaba actualizada culturalmente. Y vos eso de modo indirecto se lo das a los chicos que son tan aldeanos acá. A veces la gente me dice “cuánto has leído”, pero si yo tengo setenta y cinco años de los cuales pasé setenta leyendo, cómo no voy a tener... no soy infradotada y así como no sé sumar, tengo un bagaje literario importante porque he leído toda mi vida. Pero si yo ahora admiro a Salman

Rushie, eso no tiene nada que ver, yo no les voy a dar a mis alumnos Rushie porque no es para los chicos Rushie. Pero de algún modo, indirecto, ese gusto mío se va a traducir en lo que yo elija para mis alumnos.

-¿Y LA ELECCIÓN PARA LOS CHICOS POR DÓNDE PASA?

-Y bueno yo pienso, si yo tuviera que hacer en este momento con libertad, yo les diría en la estética general hubo una edad media, suponete, un renacimiento, un barroco, un romanticismo, un modernismo, suponete cien años para acá, la estoy improvisando. Entonces sobre la edad media, cómo vivía la gente, qué les gustaba, qué hacían las chicas... yo les diría las chicas no hacían otra cosa que leer novelas de caballería porque la gran farrá era ir a misa, no eran tan devotas, pero ir a misa era salir del claustro del hogar que no las dejaba salir, entonces vos tomás algo que sea significativo, y el poema del *Mío Cid* es significativo, entonces vos le dedicás una clase a explicarlo y a imbuírlos en esa sociedad militarizada, feudal, con grupos económicamente muy separados y después otra clase para que sepan cómo era la lengua en aquella época. Yo hice un elenco de textos de cómo evolucionó el castellano. Entonces empezar con... ¿te acordás esas glosas de San Idefonso, lo primero que se escribió en castellano que encontraron, creo, que en San Miguel?. Después de eso pasar, supongamos, al poema del *Mío Cid*. No, primero empezaba con la literatura goliardesca "meum est propositum in taberna mori" ves que eso no es latín, sino que es castellano, entonces vos ves cómo ese latín... Y si vos querés, podés.... no, en el texto que yo tengo elegido hay un pedazo de la *Eneida* del cual no entendés ni una palabra, pero quinientos años después... vas dando de a quinientos años. Después, como ejemplo del renacimiento, un pedacito de la *Granada* de Fray Luis de Granada que habla de la belleza de la Granada, que como ejemplo de claridad conceptual del renacimiento es una maravilla. Después de eso pasás al barroco, un pedacito, tres versos de Góngora de esos que no entendés ni pito pero vos decís piensen ustedes que la gente lo leía y le gustaba y la gente que iba al teatro a escuchar a Lope de Vega o a Tirso, ¿no es cierto?, lo entendían, lo leían y lo entendían, porque ya la mentalidad estaba preparada para eso. Así que vos les das para que vean lo que es el barroco. Después algún fragmento romántico bien, y después, como ejemplo de literatura del modernismo *Platero...*, diez líneas de *Platero...* para que vean lo que es el ritmo, lo que es la claridad, lo que es la parte auditiva, porque *Platero...* lo que importa es cómo suena, no lo que dice. Entonces, con esos seis o siete textos, en dosmil años, el latín pasó al castellano actual, es muy, muy lindo. Entonces elegís un poema medieval, un pedacito de Garcilaso, que a los chicos no les gusta, no les va a gustar, pero que sepan que en el renacimiento, toda Europa.. si ellos están estudiando francés saben Ronsard y si estudian italiano saben Petrarca, y después de eso pasar a barroco, para que vean, además, que es un esfuerzo intelectual. Y el romanticismo ya a las chicas... Bécquer, todavía doscientos cincuenta años después, chicas que bailan el rock, no les puede... tienen que ser coherentes, yo me acuerdo que se enojaban conmigo, "es incoherente que a ustedes les guste Bécquer". Y después, del modernismo, más bien les daba Machado, viste que ahora nos gusta todavía, y chau, como cosa moderna casi siempre Neruda porque es hermosísimo, es actual, no las canciones sino las *Odas elementales*. Eso se puede dar en un cuatrimestre y en lo demás darles cosas actuales, cortas, por ejemplo, ahora que pienso, los cuentos de Abelardo Castillo, cosas nuestras, algún cuento corto. Los cuentos de *Los Funerales de la Mama Grande* o *El Coronel no tiene quien le escriba*, en general, cosas que los chicos puedan tomar como una totalidad. Porque no les digas que lean una novela, no te la van a leer, por corta que sea una novela, los chicos tienen otras cosas que hacer, pero darles lo actual sí, pero lo actual no politizado, no porque se use Bioy Casares ni porque se use Vargas Llosa, no, porque los chicos pueden leer *La ciudad y los perros* y les puede gustar, eso porque les gusta a ellos.

-¿EN ALGUNA OTRA ÉPOCA, *DON SEGUNDO SOMBRA*?

-Sí, *Don Segundo Sombra* a mí me parece que en 5° año, eso, lectura obligatoria tienen todo el año para leerlo, porque es verdad que es muy nuestro, es verdad que es muy posible, está muy bien escrito para mí, y a pesar de que tiene detractores es una joyita.

-¿Y QUÉ PASA CON EL CHICO Y ESE TEXTO?, ¿POR ALGÚN MOTIVO DEL CONTENIDO O POR EL PERSONAJE, SE ENGANCHA PARTICULARMENTE?

-Bueno, mejor... Mirá, yo tengo un ex-alumno, Nico Fabiani que ahora es profesor acá, Nico me dijo "en 2° año me obligó a leer *Don Segundo Sombra*, todavía estoy agradecido", claro, a él le llegó el mensaje, a otros chicos puede no llegarles, pero en lo posible darlo, el que no le llegue, en fin, que se fastidie.

-PERO HAY CIERTA IDEA DE QUE POR AHÍ, COMO EL PERSONAJE ES UN ADOLESCENTE, SE DE UNA IDENTIFICACIÓN, LA COSA DE LA INICIACIÓN SEXUAL, QUE PUDIERA SER QUE ESO ACTUARA COMO UN GANCHO O...

-No creo.

-ALGUIEN, POR AHÍ, LO DEFIENDE POR ESE MOTIVO, ¿LE PARECE ATRACTIVO?

-Yo no creo, porque para empezar le da muy poca importancia a la sexualidad, porque el gaucho... como yo les digo "porque ustedes tienen que ser el gaucho resero, no puede ser el chacarero, no puede ser el agricultor, tienen que ser el ganadero, porque tiene que ser inestable, el que va de un lado para otro, si no no hay problema, porque acá el problema es que no se puede afianzar ni en la familia, porque no sabe quién es su padre, ni en su cultura porque no la tiene, por eso busca al padre. Don Segundo es el padre para él. Yo no sé si Güiraldes se daba cuenta, pero la búsqueda de la imagen paterna que el chico la encuentra y la acepta en Don Segundo, está muy bien sugerida, nunca dicha, y además, en cierto momento, te acordás que en el episodio con Paula habla de una sexualidad directa, no cumplida pero directa. Bueno, pequeños esquemas sobre qué es forma y qué es contenido, pero en la parte formal y en la parte de contenido también les daba como cuadros sobre los recursos expresivos más usuales. Yo quizá ahora les daría menos, es decir, saber que una metáfora es una metáfora, y en todo caso destriparla, para que vean que, menos el científico, todo lenguaje es metafórico. Pero quizá les daría menos estudio de recursos expresivos, es darles demasiada preceptiva literaria del S. XIX. En todo caso darles una clase o dos sobre recursos en general y decirles "bueno, cuando encontremos, yo les voy a decir esto es una anáfora o esto es lo que sea". Pero quizá yo le ponía demasiado el acento en...

-¿ESO VENÍA EN LA FORMACIÓN, EN EL PROFESORADO?

-No, era yo misma que me iba haciendo como... de ésto yo jamás pude leer nada ni hablar con mis colegas, porque mis colegas eran de las que decían "biografía de Cervantes, niños, para mañana; *El Quijote* capítulos uno al cinco, niños, para pasado", ¿te das cuenta?. Era una cosa cocinada por mí, y ahora veo que quizá daría menos, pero trabajo de estructura sí.

-AHORA HAY UNA TENDENCIA MUY FUERTE A JERARQUIZAR LA CUESTIÓN DE QUE AL CHICO LE GUSTE... Y SUCEDE QUE LUEGO NO HAY TRABAJO, EL CHICO LEE, LEYERON, LES GUSTÓ, PASAMOS AL OTRO TEXTO...

-Esto es muy barato, no es cuestión de me gustó, me gustó ¿por qué?, porque con ese criterio yo les elijo todos los cuentitos más o menos erotizantes y pornográficos que les gusta a esa edad y les va a gustar.

-DE HECHO SE ESCRIBE, LAS EDITORIALES INCLUYEN LITERATURA ESPECIALMENTE ESCRITA PARA LA ESCUELA, DE TEMAS JUVENILES DONDE LOS PERSONAJES SON... ESAS COSAS QUE HABÍA ANTES EN PLUS ULTRA.

-Sí, yo creo que, para empezar, hay grupos y grupos y personalidades y personalidades. Pero además yo no les voy a dar lo que sea barato, hay que dar un pasito más adelante. *El Quijote*, no hay que leerlo pero yo elijo algunos de los pedazos más significativos para saber de qué se trata. Lo mismo que Hamlet, no podés... un chico inglés no puede ignorar Hamlet, ni lo ignora, lo saben de memoria a los quince años, y acá yo no te digo que *El Quijote*... es natural que lo rechacen, yo les digo a los chicos, esto se escribía en el mil seiscientos, la gente tenía tiempo, entonces podía leer estos largos novelones y estos largos párrafos, porque tenían tiempo, tenían otro ritmo de vida, no hacían nada más que vestirse, comer y leer. Pero el símbolo del personaje, el argumento y el por qué es válido, eso tienen que saberlo, elegir cinco o seis capítulos que le hagan ver...

-ME ACUERDO QUE HABÍA DENTRO DE CIERTA METODOLOGÍA UNA CUESTIÓN QUE ERA BUSCAR EL TEMA...

-Claro, eso es muy importante, que los chicos sepan eso es básico porque entonces vos te das cuenta cuál es el cogollo de la cuestión, en cualquier texto por cortito que sea, cuál es el tema, es difícil.

-UNA PALABRA O DOS, ABSTRACTAS.

-Les costaba horrores. Lo mismo que, por ejemplo, un ejercicio que es lindo, vos les das un texto, hay que elegirlo, claro, ese es el trabajo tuyo, pero les podés decir, suponete este cuento, suponete un cuento de Cortázar, "Las buenas intenciones", se me ocurre, "me lo resumen en cincuenta palabras, en veinte y en diez", se vuelven monos, "y cuando yo lo leo en esas diez palabras ya tengo que darme cuenta de lo que pasó". Eso es un trabajo intelectual extraordinario, porque la gente no sabe sintetizar, ahí tenés a los políticos radicales que puestos a hablar quién los para ¿estás de acuerdo?, no tienen posibilidad de sintetizar una idea, no resumen, y la literatura que uno lee, yo leo muchos periódicos y revistas... no tienen poder de síntesis. Otra cosa que es muy linda es el debate, me acuerdo en 5° año con el *Martín Fierro*, algunos chicos lo defendían, no como el poema, sino como arquetipo, "piensen ustedes que es un hombre que ha matado

creo que diecisiete veces o algo así ¿no? y que, nosotros lo queremos como ejemplo de lo que es el gaucho, y el gaucho no es eso, pero por otra parte todo el mundo piensa que es nuestro poema. Piensen ustedes en lo que saben de la *Iliada* y la *Odisea* y lo que eran los héroes o lo que era el *Orlando furioso* o el *Mío Cid*. Pero estaban en una guerra, es decir, por lo que el guerrero trabaja es por la justicia y lo que es Martín Fierro es gaucho matrero, entonces nuestro modelo puede ser el gaucho matrero. Borges dice que no y yo también creo que no, es peligrosísimo. Entonces los chicos se dividían, un grupo lo acusaba, otro lo defendía y otro hacía de jurado y siempre llegaban a la conclusión de que era reo con atenuantes. Como muchos chicos tenían padres abogados, eran apasionados, era muy lindo porque además veían la sociedad que no ha formado en una persona los valores morales, que puede ser... yo dije, "hay abandono de persona, él se vá y cuando viene no busca a los hijos, los chicos eran chiquitos, el lugar no era tan grande... no se preocupó por los hijos, los encontró cuando eran grandes, les dio consejos y chau, 'vayansé nomás'".

ENTREVISTA N° 11

F / 65-70
M y PT
no-I / s, p / no-G
no-L

-Yo me recibí en el Instituto de Profesorado Secundario de Valentín Gómez. Y bueno, me tocó la época en que el instituto estaba en José Hernández, lo que era el ex-Colegio Alemán.

-ES UN INSTITUTO NACIONAL...

-No, ahora es el Goethe Schule, que fue expropiado después de la guerra a los alemanes y bueno, ya ahí se instaló el instituto que antes estaba en la calle Valentín Gómez. Y después cuando fue restituido el edificio a la colectividad alemana o a la embajada, no sé a quién pertenecía exactamente, fue a 25 de mayo, y ahora creo que está sobre la calle Rivadavia. Bueno, previamente yo me recibí de maestra, y ejercí once años mientras estudiaba los últimos años, los dos últimos años. Empecé a ejercer y después seguí ejerciendo... y bueno, hasta que ingresé en ese colegio, ahí donde ejercí como maestra primaria, ejercía también como profesora cuando me recibí, un colegio privado de acá, de Vicente López. Y después de ahí pasé al Colegio Nacional y Comercial Vicente López. Ahí trabajé cinco años. Después bueno, me había casado, tuve mis chicos e interrumpí unos años, dejé de enseñar, y después ingresé en el Liceo Franco-argentino, y ahí trabajé hasta que terminé, hasta que me jubilé. Eso es en cuanto a mi trayectoria, por dónde fueron mis distintos trabajos. Y después no sé qué querés preguntar.

-ESTÁ BIEN, Y ¿EMPEZÓ A EJERCER LA DOCENCIA EN SECUNDARIA MÁS O MENOS...?

-Y esto sería, te estoy hablando... a ver, a ver, a ver... '60... y desde el... sí, 1960.

-¿Y CÓMO SE TRABAJABA AHÍ?

-Y bueno, ¿cómo fue mi experiencia en eso?. Y bueno, por ejemplo, en el colegio... este colegio inglés, que era un colegio que tenía todavía no muchos años de antigüedad, cuando yo ingresé tenía diez años de antigüedad, la enseñanza estaba muy, muy acotada y muy ajustada por todo lo que dependía del Ministerio de la Provincia, no de la capital. Entonces estaba muy ajustado a todas las normas, a todos los programas, era muy, en ese sentido, dependiente de todas las directivas que emanaban de la autoridad, o sea, del Ministerio. Bueno, ahí trabajábamos con manuales. Por supuesto que eso se fue, de alguna manera por la iniciativa de un grupo de profesores de castellano... fuimos agregando material. En ese momento era el tema de... como se hacían las copias con exténil, era una época bastante dura. Y sobre todo en un colegio donde se trabajaba, digamos, con un tipo de alumnado, que era, bueno, un alumnado de padres que la aspiración máxima era que los chicos aprendieran bien el inglés y, digamos, que no le daban demasiada importancia a la materia, entonces todas estas iniciativas que de alguna manera marcaban una exigencia, otro tipo de trabajo, no fueron nunca muy bien aceptadas. Pero bueno, algo se hizo. Empezamos a poner otros textos, salir del manual que traía, por ejemplo, fragmentos, ¿viste como eran los manuales no?, tal escritor, por ejemplo Sarmiento, y un fragmentito del *Facundo*; o *Martín Fierro*, cuatro décimas del *Martín Fierro*, es decir... cosas así. Entonces la intención era...

-¿QUÉ ELEGÍAN USTEDES...?

-Bueno, yo no lo tengo muy fresco al recuerdo pero, por ejemplo, recuerdo que a mí me interesaba mucho, por ejemplo, por darte un escritor, un ejemplo, Quiroga. Entonces la idea de hacerle comprar al chico el libro de Quiroga, no leer solamente un cuentito, o un fragmento de un cuentito. Bueno entonces eso también suponía bastantes luchas para lograr que los padres y la dirección aceptaran ese tipo de iniciativas. Las leyendas de Bécquer, leer más de una, ese tipo de cosas, que realmente en ese momento se aceptaba. Había un cierto... sobre todo con los recién recibidos, que uno sale con todos esos intereses, ese deseo de que el chico se acercara más a las obras. Y bueno, y fue una experiencia no muy buena para mí, porque el colegio no tenía interés, no apoyaba, no apoyaba todo ese tipo de cosas. Bueno, y después pasé al Nacional Vicente López, que... muy buen colegio...

-OTRO TIPO DE PÚBLICO.

-Claro, y sobre todo la época, porque la década del '60 fue una década donde había más estímulo para esas cosas ¿no?. Después, bueno, terminó como terminó, pero digamos que había mucha libertad y entonces ahí

circulaba como otra forma de enseñar. Ahí lo que pasaba era que había mucha dificultad sobre todo de tipo económico, que era... eso lo contemplábamos nosotros.

-CLARO, CLASE MEDIA.

-Sí... era muy diverso el alumnado, muy diverso. Era un alumnado... Vicente López es un lugar que puede concentrar de un lado gente de una situación económica... una clase media acomodada, pero está la otra parte que digamos que era un colegio que tenía mucho alumnado. Yo trabajé en la escuela con la parte de los chicos que estudiaban comercial donde ahí, por ejemplo, ahí el interés por la literatura no era muy fuerte, y después en la parte de nacional y en la escuela nocturna. Porque también tenían nocturna, yo trabajé en los tres. Y bueno, ahí era interesante la experiencia en cuanto a que, bueno... pero igual trabajábamos con manuales, trabajábamos con manuales. Y trabajábamos también con exténil, no demasiado tampoco porque el tema del exténil no estaba... el colegio no los hacía, entonces el departamento había comprado dos exténsiles, pero eran de esos con la... ¿te acordás como era?, la gelatina esa... una cosa terrible. Bueno, pero el cuerpo de profesores de castellano y de literatura eran un grupo muy inquieto, con intereses, y bueno, ahí se trabajaba mejor.

-¿EL USO DEL MANUAL ERA IMPOSICIÓN O...?

-Era un acuerdo del grupo de profesores. Es decir, la idea, y ahora lo estoy recordando mejor, la idea era que el exténil era bastante dificultad, entonces, el hecho de acercar, por ejemplo, biografía, época, al chico, de alguna manera el manual tenía cierta utilidad, tenía una utilidad. Esa fue la experiencia, después de esa experiencia yo ingreso en el Liceo Franco-argentino. Y ahí bueno, cambio totalmente, ahí vino un cambio radical al cual yo me tuve que adaptar y que me gustó muchísimo porque fue realmente una experiencia agotadora, pero muy, muy interesante, y era que se trabajaba sin ningún libro, absolutamente. Es decir, dado el nivel que se había impreso a los programas, era prácticamente imposible tener un manual que se adaptara a eso. Entonces, ahí sí trabajábamos absolutamente con... todavía estábamos al principio con los exténsiles. Yo ingresé, te estoy hablando del año '75. En el año '75. Y bueno, y ahí empezó esa experiencia que... yo ahí te separé bastante material, tengo montones de cosas, montones absolutamente. Cada profesor, en el principio, ahora ha variado, hacía prácticamente su propia... es decir, había todo... me acuerdo por ejemplo en la parte de gramática, sí, había un consenso establecido, la base era Kovacci. Cada profesor se compraba los apuntes de la facultad, los tengo acá, todo, clase por clase de Kovacci que era la última palabra en ese momento, este... comprábamos apuntes. Luego, por ejemplo, y de la parte ejemplos para... te estoy hablando siempre de la parte gramatical, de la parte de sintaxis a la cual en ese momento se le daba una importancia... pobres chicos, vivían analizando y analizando. Ya había quedado un automatismo ¿no?, porque era una cosa... este... Bueno, cada profesor ahí manejaba sus ejemplos, los sacaba, los extraía de acuerdo a lo que estaba enseñando o lo que quería enseñar, los variaba, los incluía y era absolutamente libre. Pero, digamos, la parte teórica era toda compartida. Bueno, y entonces, con eso nos manejábamos, ¿cómo llegaba ese material a los alumnos?, a través de las copias. De las copias que se distribuían de manera ordenada permanentemente. Eso por un lado, la parte gramatical. Y la parte literaria, bueno, se hacían antologías de cuentos de acuerdo a los niveles. ¿Qué había? una base, de pronto si uno daba, por ejemplo, qué sé yo, *El capitán veneno*, se compraba el librito, eso era imposible, si uno elegía una novelita... digamos, para los niveles más bajos. De pronto, este... si había que leer las *Leyendas* de Bécquer se compraba el libro.

-KAPELUSZ, POR EJEMPLO...

-Sí, la colección Kapelusz, estaba la colección Austral, estaba la otra, este... Kapelusz, Austral... bueno después vino Colihue, comprábamos los libritos, también esos. Y, bueno, *Lanzas coloradas*, por ejemplo, se compraba el librito, por supuesto. Pero los cuentos, generalmente tomados de los libros, se hacía la copia y se distribuía. Podían ser cuentos largos, estoy hablando de Bioy Casares, estoy hablando de Borges, por ejemplo "Las ruinas circulares", "En memoria de Paulina"; "Lejana", de Cortázar, todo eso en copias. Cada profesor elegía lo que más o menos hacía. Por supuesto que había un acuerdo para no apropiarse de autores que de pronto iban en otro nivel, eso se acordaba. Pero de pronto, en esa antología que se armaba, a un profesor no le interesaba un texto, no le gustaba, no le parecía, lo cambiaba. Se trabajaba con absoluta libertad. Y bueno, era un trabajo muy, muy arduo, sobre todo a medida que se ascendía el nivel. Por ejemplo literatura española, ¿no?, literatura española, se armaban... porque, bueno, algunos libros se compraban, caso de *El Lazarillo de Tormes*, esos libros circulaban, venían libros muy baratos por otro lado. Se compraba *El Quijote*, que se los hacíamos leer no todo, pero mucho. Esa fue una de las cosas que a mí más me... a mí y al grupo, nos entusiasma mucho porque los chicos leían la obra, se acercaban a la obra, la tenían en sus manos. Pero otros, por ejemplo, otros autores que había, se leía algún fragmento, o interesaba algún fragmento de otro escritor, para compararlo, para establecer, por ejemplo... el caso de Quevedo, que no se leía todo, entonces se

sacaban fragmentos y se hacían las copias. Por ejemplo de *El buscón*, que no se lo leía entero porque era un poco agobiante para los chicos, entonces se sacaban fragmentos que, de alguna manera, ese fragmento servía para compararlo, por ejemplo con la evolución de la picaresca, desde Salacáin. El caso de Mateo Alemán, también, algún fragmento, ¿no es cierto? Entonces, con eso, lo cual insumía un gran trabajo porque además esas copias se tipeaban, yo te voy a mostrar, por ahí tengo tipeadas cosas... un trabajo terrible. Pero claro ahí se había establecido... hay que señalar que ahí estábamos en una permanente competencia, buena competencia, pero competencia al fin, con los franceses. Pero ellos trabajaban con libros. Ellos trabajaban con esos manuales espectaculares que manejaban, con los libros, entonces... había un cuerpo de profesores, bueno, yo cuando ingresé estaba Panesi, por ejemplo, estaba Santa Catalina, yo no sé si los conocés, era toda gente de...

-ELVIRA ARNOUX

-Elvira Arnoux. Este... Mabel... no me puedo acordar... O sea que era un grupo de toda gente egresada de la facultad y con un nivel... jóvenes, todos muy jóvenes, gente con muchas inquietudes, así que el nivel era muy alto... lo digo... yo no me incluyo, pero digo que... modestamente, era gente de mucho nivel y de muchas inquietudes. Entonces, bueno, ese era el trabajo que se hacía, en esa forma se trabajaba. Y después, por ejemplo, en un nivel que sería el tercer año de la escuela común, en ese nivel, por ejemplo, se habían armado unas antologías espectaculares de literatura fantástica, pero todo tipeado, todo tipeado, absolutamente. Borges, "La muerte y la brújula", "Las ruinas circulares", este... "El inmortal", no sé... todos los cuentos que... se armaban antologías. Y eso los chicos... uno en la clase veía al chico con sus fotocopias, y copias y copias, sacando, poniendo, entrando, pero... cosa que ahora casi se hace inconcebible, pensar eso. Repartir todo eso, repartir, que los chicos ordenaran, que tuvieran... entonces se los obligaba a tener dentro de la carpeta como un sobre donde ellos ponían todos sus cuentos, porque para sacar o para establecer las comparaciones el chico tenía que tener todo ese material. Los que eran ordenados lo tenían bien, ahora los chicos caóticos, que a veces nosotros como adultos somos exactamente igual, era una cosa... la hoja que está acá, la hoja que está allá, que no la perdí, que no la tengo... bueno, lo cierto es que lo lográbamos, no sé cómo, pero lo lográbamos, lográbamos al final que estuvieran con sus hojas, armar esas pilas, armarlas hoja por hoja. Yo me acuerdo que aprendí un sistema, se ponían todas las hojas, una dos tres cuatro cinco, y después otra... así nos pasábamos armando todo eso. Por supuesto después llegó el sistema de las fotocopias. Alivió un poco, pero nosotros manejábamos la máquina, lo cual suponía que todo el mundo la manejaba. La máquina se descomponía cada dos por tres, además había que aprender a manejarla, pero bueno... eso alivia mucho. Pero igual había que hacer fotocopias. Y bueno, ya al final, los últimos años, como era realmente todo un problema, porque se trabajaba con ese sistema que uno permanentemente tenía fotocopias... porque, por ejemplo, te digo, cuando enseñábamos literatura latinoamericana, literatura precolombina, literatura de la conquista, todo eso, ningún manual tenía el material que nosotros utilizábamos. Sacado, extraído de revistas, por ejemplo me acuerdo que hacíamos todo el tema del Dorado, por ejemplo. Entonces juntando el material, yo sacaba material de la revista *Crisis*, de revistas especializadas, entonces todo eso... yo tengo una antología muy linda que te puedo enseñar, que trabajo ese período. Fue un trabajo terrible, te digo que era... cuando pienso cómo lo hacíamos... no sé cómo lo hacíamos, sinceramente. Pero, qué sé yo, por ejemplo acá, te muestro... distintas cosas, acá hay de todo, de todo. Esto por ejemplo, acá están las fotocopias que por ahí no salían tan perfectas pero bueno. Esto... esto ya era para el nivel del último año que era la literatura latinoamericana contemporánea. Esto era... acá está, lo que te decía recién, mirá. Por ejemplo, este tipo de fotocopias... esto es de ese libro... es un libro de la literatura precolombina y de la literatura de la conquista. Bueno esto lo saqué para que vieras cómo teníamos que armar, con recortecitos la primera fotocopia para después armar esto. Todo esto iba a manos de los chicos, todo esto era el material con que... esto, por ejemplo... todo este material era más o menos lo que teníamos de... acá está ¿ves? el original de ciertas fotocopias. Esto era todo parte del programa que los chicos recibían. Con ese material trabajaban, ahí no había ningún tipo de manual. ¿Ves?, por ejemplo, otro material, sacado de los diarios, éste es un artículo salido en *La Nación*, *Reflexiones sobre el ensayo*... acá... Sor Juana, ahí está, este es del libro, sacado del libro de Octavio Paz sobre Sor Juana, ese era el original. Y acá estaban los textos, porque como los chicos no tenían los textos... acá están los textos, y ellos trabajaban con esto. Ahora, te das cuenta la cantidad de material, por ejemplo esto... esto es muy interesante, porque esto es sobre *El matadero*. Mirá que trabajo... ése no lo hice yo, era un material muy rico, ése no es mío... éste es mío. Pero vos mirá, es de una compañera...

-UNA TRANSPOSICIÓN A HISTORIETA...

-A historieta, exactamente. O sea, con ese material trabajaban los chicos, de manera que ningún manual...

-MUCHO DISCURSO CRÍTICO ¿NO?

-Mucho, mucho, mucho discurso crítico, pero, es decir, para proveerlos a los chicos... éste es, por ejemplo, para el *Martín Fierro*, éste lo hice yo... para el *Martín Fierro*... a ver si falta, acá está, Ezequiel Martínez Estrada, o sea, la visión de Ezequiel Martínez Estrada sobre el *Martín Fierro*, y después la de Borges. Es decir, la lectura que hace Borges sobre el *Martín Fierro*, y la lectura que hace Ezequiel Martínez Estrada. Bueno, te quiero hablar de lo que fue... porque esa también era la época en que... trabajábamos también mucho con el boom latinoamericano, entonces, por supuesto García Márquez, y bueno, había cantidad de material de todo tipo. Acá por ejemplo, un reportaje en francés, eso los chicos lo manejaban perfectamente. Entonces, Josefina Ludmer, o sea, los chicos tenían que leer cosas que a veces excedían, pero no había nada que nos frenara. Esto es un modelo de examen, esto si te interesa, es un modelo de examen que los chicos de lo que hacían. Te digo que fue una época maravillosa. Luego, eso después cambió de alguna manera en muchos aspectos cuando vino la dictadura. Las cosas se tuvieron que atenuar, tuvimos que tener mucho cuidado con el material que manejábamos, pero bueno...

-TODO ESTO ES ANTES DEL '76...

-Todo eso es antes... y posterior, también posterior. Ese es un examen, éste es otro. Ah, esto es muy lindo porque acá está la... eso fue un trabajo que hicimos muy interesante sobre la parodia en el tema de la conquista. Ves, por ejemplo, estas son cosas que no... imposible de pensar tomar de un manual. Por ejemplo, esto ¿ves?, la parodia en la literatura de la conquista. Les Luthiers y otros ejemplos que a los chicos les hacía más digerible una literatura que realmente para ellos no tenía el interés de la cosa inmediata. Y acá, por ejemplo, esto puede ser interesante en el sentido de que, hasta que accedimos a cierto tipo de libritos, que el gran... ahora, actualmente, trabajan muy bien con los libritos de la editorial Colihue, que son buenos, son muy interesantes, están muy bien pensados en cuanto a la propuesta de trabajo, a las introducciones que generalmente son gente seria, que trabaja muy bien. En esa época no teníamos nada de eso, porque Colihue, fue después del '83 que toma su gran impulso, al principio se largaron con algunos libritos, actualmente creo que la colección es enorme y abarca todo. Pero ves, por ejemplo, este es un ejemplo de... *Homenaje a Francisco Almeyda* de Bioy Casares, ese cuento ahora está en las antologías pero en ese momento teníamos que hacer las fotocopias. Bueno, tomando el ejemplo Vargas Llosa, esto aparece en un diario que, no sé si era *La Nación*, yo ya no recuerdo... sí, debe ser *La Nación* o alguna otra revista, y eso alguien lo encontraba, fotocopia, fotocopia y a la fotocopia... entonces eso se lo dábamos a los chicos. La lectura de eso, y comentario, a veces eso suponía una prueba escrita.

-SÍ, IBA A PREGUNTAR, JUSTAMENTE, CON TODO ESTE MATERIAL, CUÁL ERA LA METODOLOGÍA.

-La metodología, de alguna manera te doy la idea acá. Esto te explicaría de alguna manera, viendo las pruebas, vos te podés dar cuenta. Por ejemplo, *El hablador* de Vargas Llosa, esa era una prueba escrita. Ahí podés ver claro cuáles eran los objetivos.

-Y DURANTE LA CLASE...

-Durante la clase el trabajo era así, más o menos: suponete que trabajábamos con Borges, te doy un ejemplo bien concreto porque esto es ya más disperso... Borges, entonces, leer un cuento de Borges. Suponía primero la lectura, por supuesto, la dificultad del vocabulario. Una vez todo eso resuelto -que generalmente dado el sistema del colegio eso lo tenía que resolver el alumno previamente, pero bueno, si aparecía la dificultad se aclaraba. Y luego, inmediatamente entrábamos... vos tenés presente un poquito los cuentos ¿no?, entonces, por ejemplo, "La muerte y la brújula", entonces, rechazo, digamos, inicialmente el alumno... te estoy hablando de chicos de sólo trece, catorce años. Entonces, chicos muy resignados a un aprendizaje muy severo, pero de todas maneras el rechazo de las... no entenderlo porque era como que... existe casi toda una actitud que a Borges no lo entiende nadie. Entonces, la lectura. Y luego de la lectura que generalmente daba por respuesta no se entiende nada, esto no tiene sentido, los chicos... la protesta general... era mostrar la conjunción del cuento, cómo Borges crea todo un mundo muy peculiar donde, por ejemplo, Borges hace una parodia del género policial, una de las posibles lecturas. Otra, el chico tenía que descubrir ayudado, guiado por todos esos elementos, y con asombro se iba dando cuenta que sí, realmente ahí se podía descubrir, por los indicios que daba el escritor, que ahí había un intento de relato policial, y en ese relato policial, como una construcción de un Buenos Aires secreto, encubierto, todo eso ¿sí? Y bueno, eso era toda una tarea muy interesante, a mí... ese nivel era el que tuve casi siempre que a mí me gustaba mucho... voy a calentar un poquito de café ¿sí?.

-GRACIAS.

.....

-Lograr que el chico descubriera la originalidad de un escritor, la calidad del escritor, y digamos, desmitificar un poco ese concepto de la dificultad de la literatura, y también los hallazgos de la literatura, del manejo de la lengua, de la belleza, por ejemplo, destacar y lograr que el chico descubriera una originalidad, el artificio de la lengua literaria que es toda una tarea para diferenciarla de la lengua común. En fin, los objetivos claros eran esos, acercarlo al chico a la literatura, al disfrute relativo porque toda literatura enseñada en la escuela es como rechazada automáticamente....

....
-¿HACÍAN TRABAJO EN EQUIPO, O SEA, EL DEPARTAMENTO FUNCIONABA COMO UN...?

-Sí, sí, sí, trabajábamos en equipo muy... es decir era una combinación tan... Lo que sí era una cosa muy interesante que había una independencia muy grande, es decir, las pruebas escritas, por ejemplo, cosa que ahora creo que las hacen uniformes, en esa época no, cada uno armaba sus pruebas, la tomaba cuando le parecía oportuno y eran totalmente independientes.

-¿Y OTRO TIPO DE TRABAJOS, DE ESCRITURA CREATIVA O...?

-El chico, en general, en los primeros niveles, el chico sí, hacía la famosa composición, redacción. Ya en este nivel no. La escritura, digamos la habilidad para escribir, el alumno generalmente la desarrollaba en la interpretación, es decir, el chico interpretaba, a partir de toda la información que había recogido hacía su interpretación del texto, y la escribía, por supuesto. No hay que olvidar que, digamos, los franceses desde el siglo XVIII siguen con el sistema del ensayo, ellos lo van a seguir no sé hasta cuando y entonces... la disertación, lo que se llama la disertación, y entonces al chico en ambas lenguas, había que lograr que el chico llegara al examen final pudiendo disertar, hacer una disertación. O sea, ante un tema: "¿considera usted que la ecología es la única forma de posibilidad de salvar nuestro planeta?". Entonces el chico -en francés eso a nosotros nos causaba bastante gracia-, porque el chico, generalmente, hacía la argumentación tomando frases de Corneille, de Diderot, "como decía...", entonces, todo eso para fortalecer y darle peso a la argumentación. Básicamente, un poco, la idea y el estímulo eran esos. Solamente en los primeros cursos el chico redactaba orientado por un tema que podía ser una frase generadora: "cuando salgo a la mañana" y a partir de ahí el chico desarrollaba un tema. Pero ya a partir de lo que sería en la escuela un segundo año, ya eso desaparecía. Es más, el tema libre de composición era visto como algo un poquito de primaria, así un poco, de una manera así... En cambio, la capacidad del chico de una reflexión sobre un tema conocido, donde el chico pudiera argumentar... uno le daba los elementos, el chico llegaba...

-PERO EN LA INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO...

-En la interpretación de un texto, por ejemplo, suponiendo... vos viste acá el tipo de preguntas, es decir todo eso lleva a que las pudiera contestar, pero no punto por punto, sino, a partir de estas preguntas, organizar una argumentación. A veces llegaron a plantearse problemas serios, porque a veces era el chico... a veces es difícil ponerle límites a la argumentación para centrarla en un tema y que el chico no se vaya dispersando. Entonces ahí aparecían dos criterios, el criterio francés, que eso lo permite mientras la argumentación esté bien hecha, esté bien construida, bien argumentada; y por otro lado nuestro criterio que era no irse del tema y mantenerse dentro de los límites que de alguna manera imponían las preguntas. Bueno, eso lentamente se ha ido transformando, y actualmente el fin de año es una disertación donde el chico tiene que demostrar que maneja bien la lengua. Eso era un puntaje muy alto, si el alumno demostraba que manejaba bien la lengua. Eso era innegable, bueno, ahí el sistema también funcionaba con bastante sensatez, porque si el chico probaba que manejaba bien el español que su, digamos, sintaxis era impecable, o casi, este... bueno era aprobado. Por el contenido se le podían bajar puntos pero no por cómo los formulaba. Y bueno, era un criterio que a uno le exige mucho, porque hay mucha dificultad en evaluar ese tipo de cosas, y por otro lado, pasar todo este tipo de información que era mucha, yo soy conciente de eso, era mucha, excesiva... hasta qué punto el chico la procesaba... pero eran las reglas de... los objetivos...

-¿Y HACÍAN TRABAJO EN EQUIPO LOS CHICOS?

-Ahora hacen más. No, no mucho. Algunos trabajos. Pero, se hacían, en los niveles inferiores se hacían más.

-DIGO POR... LA DISCUSIÓN, ARGUMENTACIÓN...

-Claro, por ahí la discusión podía ser. Había en la discusión, pero la discusión, generalmente, digamos, uno de los puntos de los trabajos de final era resumen-discusión, donde el chico argumentaba en contra de... pero ese trabajo era individual. Pero, se empezó con el debate. Pero el colegio ideológicamente, el colegio francés, no estimulaba el debate, porque el lugar del saber lo tiene el profesor, y el debate se... espontáneamente surgía, pero no era una cosa muy frecuente el debate, no, no, para nada. No era frecuente. Espontáneamente siempre surgía, surgía entre los chicos porque los chicos naturalmente... ya como te imaginarás era un colegio donde el tema... era bastante rígido, por lo que te estoy contando.

-CLARO, CLARO. AHORA, RESPECTO DE LOS TRABAJOS ESCRITOS, EN LOS CURSOS SUPERIORES, CONNO SÉ SI SE PODRÍA LLAMAR MONOGRAFÍA O... ¿ELLOS ENTREGABAN, ESO VOLVÍA CON UNA CORRECCIÓN, VOLVÍAN A ESCRIBIR, O QUEDABAN SIN CORREGIR AHÍ...?

-Generalmente el trabajo, la calidad del trabajo... eran trabajos que se hacían de una semana para la otra, a veces más tiempo porque eran chicos muy recargados de trabajo... comparando, por ejemplo con el Colegio Vicente López donde yo había trabajado previamente, donde los trabajos se hacían por ahí de una clase para la otra, pero eran una hojita de carpeta, en donde la propuesta de trabajo era muy sencilla: escriba la biografía de... y compare al escritor... por ejemplo recuerdo un trabajo que hicimos que fue muy interesante, en Vicente López, que a los chicos incluso les gustó mucho, era... quinto año, creo que tienen literatura argentina ¿no?, no sé ahora como son los programas, no sé... y recuerdo que yo hice hacerles un trabajo, lo recuerdo muy bien porque fue de las pocas cosas que les gustó, este... comparar la biografía de Quiroga -en un trabajo de una hojita, dos hojitas- con la novela *Amor turbio*, que había... como les encantó la biografía de Quiroga, con toda esa cosa que tenía Quiroga... entonces a mí me parecía de mucho enganche ese trabajo. Bueno, los chicos salieron con cosas increíbles, pero el trabajo en sí era interesante. Pero eran trabajos cortos. Pero acá, por ejemplo, un trabajo sobre Vargas Llosa con la lectura de todo este material daba para, por lo menos, una semana de trabajo. Esos trabajos se leían y se ponía la nota, y esa era la nota definitiva, podía ser una muy buena nota, podía ser una nota discreta, depende del trabajo, pero esa nota quedaba definitiva, ese trabajo no se rehacía. Entrega y devolución...

-CON COMENTARIO...

-Ah, sí, sí, por supuesto, porque en ese sentido... eso era algo que estaba como establecido. El profesor tenía que fundamentar su nota, porque la nota era de cero a veinte, entonces, ponerle a un alumno un ocho, una nota bajísima, entonces... un trabajo que podía tener cuatro o cinco hojas o más, entonces había que fundamentar muy seriamente por qué ese trabajo no era aceptable. Y bueno, eso podía pasar por cómo había trabajado con la información, qué interpretación había sacado de la información, en la calidad de la escritura, cómo estaba escrito, en fin, absolutamente fundamentado, absolutamente. Eso era una exigencia porque los padres leían muy atentamente, ahí la nota... Por supuesto, ahí sí que surgían las polémicas, ahí sí. El alumno peleaba la nota absolutamente, yo peleaba mucho con mis alumnos por la nota. Pelea de caballeros pero pelea al fin. No aceptaban, no aceptaban. En este momento el sistema se ha flexibilizado mucho porque era muy difícil para los chicos el grado de exigencia de francés, y el grado de exigencia de la parte de español. Porque el nivel, en este momento que yo te hablo, y en el anterior mucho más tal vez... Yo ingresé y había un altísimo grado de exigencia pero luego fue declinando levemente, pero era porque los chicos... éra muy, muy difícil, muchos chicos que llegaban de Francia y tenían que adaptarse a este sistema... era duro, era muy, muy duro. Y después, bueno, el francés es muy expositivo, el maestro francés enseña, el que aprende aprende, el que no aprende, no aprende. Es decir, se sienta en el frente y habla y el alumno recibe. Ahora no sé, ahora está muy en crisis todo el sistema en Francia, una crisis terrible, una educación terrible, es decir, hay crisis porque hay preocupación, no es como acá que hay crisis pero a nadie le importa nada. Allá hay crisis porque realmente los chicos, los padres, todo el mundo está muy preocupado con el problema. Además el francés sistemáticamente se queja, siempre. Entonces toda esa exigencia, además la exigencia de otra lengua, ahora el español ha adquirido mucho prestigio para ellos, en aquel momento no. Ellos decían "para qué están aprendiendo a estudiar a este nivel un idioma que para qué les va a servir", claro porque ahora cambiaron las cosas, con la importancia, con los negocios que ellos hacen no sabés ahora lo que es aprender español para ellos, es la meta número uno, porque aterrizan todos acá, como están aterrizando ¿no? Vos viste, yo tengo montones de alumnos franceses. Porque sí, vienen a aprender, quieren aprender y aprender y aprender. Y claro, porque vienen a trabajar. Se instalan acá y viven como no están viviendo en Francia, hay mucha desocupación allá. Terrible, gravísimo el problema. Volviendo a esto, te digo, bueno, cómo podría ser... es una concepción de la educación enciclopédica, es una concepción informativa, muy informativa, pero por otra parte, aunque parezca mentira, de mucha reflexión. Yo comparaba con lo que estudiaban mis hijos, comparaba con este sistema, el chico llega a organizarse, por la forma, la amplitud de la información, del acceso a la información que tenía, y que el chico, por supuesto depende también de cada individualidad, pero en general una capacidad de juicio mucho mayor, en general, que un chico de la escuela común. Yo creo que es una formación, salvando las distancias, bastante similar a la que reciben o recibían los chicos del Nacional Buenos Aires, de ese tipo.

-TAMBIÉN HABÍA -QUE QUIZÁS NO ESTÉ EN OTROS COLEGIOS- COMO UNA CULTURA FUERTEMENTE VINCULADA CON LA TAREA DE ESTUDIAR...

-Exactamente, muy estimulada, en general ¿no? Muy estimulada, es decir, un deseo, desde la misma casa, como para que el chico tuviera todo un contexto. Eso se estimulaba, en algunos más, en otros menos, dependía también de la extracción del chico. Pero en una primera época -y eso es interesante también para observar- en una primera época la gente que venía de Francia a acá, a la Argentina, te estoy hablando del año '75, todo el período de la dictadura, los principios de los '80, era gente que venían como diplomáticos, de alguna manera para alguna actividad, pero generalmente eran de un nivel culturalmente, socialmente, más elevado. Después empezó este desembarco que están desde el gerente de Carrefour hasta el señor que dirige cómo se ponen los caños del teléfono, entonces por supuesto que ya no es la misma clientela. Es otra cosa, los intereses son diferentes, eso se percibe, yo lo oigo por las chicas que me lo comentan. Pero cuál era la diferencia, la diferencia es que estos tienen un gran interés por el aprendizaje del español, no tal vez a este nivel de investigar y profundizar tanto, sobre todo en la parte literaria, pero por lo menos del aprendizaje de la lengua; en cambio aquellos tenían una actitud muy, muy despreciativa por el español, o sea, el español no les interesaba. Entonces les irritaba tanta exigencia. Pero bueno, no sé si me he ido un poco de tema.

-OTRA PREGUNTA QUE SE ME OCURRÍA ES QUE, COMO EN ALGÚN MOMENTO ME DIJISTE QUE ERA UN AMBIENTE MUY COMPETITIVO, POR EL TEMA DE LAS DISPUTAS POR LAS NOTAS, ETCÉTERA, QUÉ PASABA CON LO QUE PODRÍAMOS LLAMAR EL DESARROLLO DEL GUSTO, MÁS ALLÁ DE TODA ESTA...

-O sea, el gusto del alumno...

-EL GUSTO DEL ALUMNO POR LA LITERATURA

-Este... y bueno, si te lo contesto directamente, el gusto del alumno en ese momento, en la organización, en la disposición de los programas, no existía, el gusto del alumno no existía. Es decir, el alumno, en ese sentido debo reconocer una amplitud muy grande en cuanto a aceptar, el gusto de leer por ejemplo... a Sarmiento, escritor bastante resistido, ahora no lo resistimos, nosotros los adultos, pero a veces desde un chico es resistido. Y bueno, no había, como hoy que: "vamos a discutir entre toda la clase si leemos a Sarmiento o leemos a Echeverría o leemos a Mitre".

-¿VOS PENSÁS QUE TENÍA QUE VER CON LA ÉPOCA O...?

-No, tenía que ver con un criterio, sí, del colegio.

-¿Y ESO LOS PROFESORES CÓMO LO VIVÍAN?

-Y los profesores lo vivíamos... te voy a ser absolutamente sincera... mira, vos a Panesi lo conocés... es encantador, bueno, yo a Panesi lo conocí ahí y él me ayudó muchísimo porque yo venía de otro ámbito, yo venía de una cosa totalmente distinta. Cuando entré ahí fue difícilísimo para mí adaptarme a todo esto, abrumada de trabajo, aparte daba... el primer día de clase me mandaron a dar clase a los chicos recién llegados de Francia, yo, mi francés no daba para tanto, sabía un poco pero no me daba para entrar a una clase con chicos que no hablaban ni una palabra de español. Además el francés de un adolescente es tan malo como un adolescente nuestro, más o menos, entonces, muy coloquial, muy lleno de... y bueno él me ayudó muchísimo. A no, pero Panesi, Panesi imponía su gusto y pensaba esos programas que a veces nos moríamos de risa... de risa ahora, porque en aquel momento cuando en plena dictadura se lanzaba a dar Cortázar, Felisberto Hernández, nosotros decíamos "el día menos pensado, este muchacho se lo va a tragar...va a desaparecer", porque es su pasión. Vos... a veces ahora lo comentamos... las clases de Panesi eran de un nivel, que yo realmente esos chicos no sé cómo lograban... ahora, lo que pasa es que es un maestro. El tenía esa, creo que tenía el poder sobre los chicos, lo adoraban. Y la exigencia era... él tenía una frase que decía "el veinte es para Dios", o sea que nadie se iba a sacar jamás, de hecho yo no conocí un solo caso nunca jamás que sacara una nota alta, lo máximo que él podía poner y ya el chico era casi un genio, era un catorce, ya tenía que ser algo... sin embargo igual lo adoraban. Alan Pauls fue su alumno... no sé si se sacó el veinte. El lo llamaba el genio porque el chico era brillante, no sé si le habrá puesto veinte, no sé, habría que preguntarle a Alan Pauls, pero no sé. Ahora, lo que tenía que los chicos quedaban subyugados con él como maestro...

-PERO CON ÉL, CON LA LITERATURA...

-No, con él, yo creo que él les transmitía el amor a la literatura.

-PERO TERMINABAN INTERESÁNDOSE POR LA LITERATURA...

-Sí, algunos con pasión. Además era un profesor ovacionado ¿viste en las fiestas de fin de año?, cuando los alumnos expresan realmente lo que sienten, que ya se van entonces no les importa nada, es el momento en el que el profesor querido... eso es algo que siempre aparece acá, en la fiesta de fin de año, cuando ya se van, ahí se manifiestan los chicos. Panesi era adorado, adorado, era despiadado con los alumnos, no sabés lo que era la sintaxis con Panesi. Panesi llegó a dar *El Quijote* para analizar, ¿sabés lo que es una tirada de Cervantes? El estilo de Cervantes no es el estilo más ejemplar de prosa. Panesi llegó a dar *El Quijote*, para

ponerles dificultad a los chicos, no sabés a qué grado. Y llegaban momentos, yo te digo, de discusión, porque al final discutíamos, o que si era una adjetiva o si era una adverbial, porque eran tan intrincadas que ni nosotros, llegábamos al extremo que ni sabíamos, era todo un plantel, cosa que nos producía un placer que no te puedo explicar. Bueno y los chicos estaban en el medio de todo eso. Ahora, todo eso pasaba porque él era - y sigue siendo creo, porque en la facultad lo adoran los chicos, a los que les gusta la materia-, es un profesor muy querido, y sabe mucho además, los chicos aceptaban esto, con resistencia pero era "el profesor". Por supuesto que no con todos los profesores sucedía lo mismo. Yo no sé vos qué opinas pero el profesor tiene a veces cierta aura que... como en todas las actividades, creo yo, que la materia el chico la acepta, la quiere, le gusta, muchas veces por el profesor que le tocó.

-¿Y CUAL SERÁ ESE FACTOR?

-Yo creo... yo soy una convencida, por lo menos lo que a mi me ha llegado en mi experiencia, es la convicción y el gusto auténtico, verdadero que el profesor le haga llegar al chico sobre lo que está enseñando. Es la única receta. Si uno lo que está haciendo, lo que está enseñando, realmente le gusta, lo ama, esos chicos casi, es imposible que no les llegue. Yo he tenido compañeros de trabajo que odiaban lo que estaban haciendo, entonces claro, imposible que eso le llegue al chico. Y el caso Panesi, profesor que a veces venía con... Felisberto Hernández es un escritor muy... de una enorme complejidad para enseñarle a un chico de catorce años, Panesi lo ha hecho, y los chicos han gustado de Felisberto Hernández, lo han entendido, bueno, y él era un profesor de una enorme popularidad. El se peleaba con los alumnos y todo lo demás, pero nadie le faltaba a sus clases, todos los alumnos que se peleaban con él, algunos lo adoraban, otros lo odiaban por momentos pero era un profesor querido, popular. Pero era por eso, porque él amaba y sigue amando la literatura, y yo creo que es uno de los críticos más brillantes después de la muerte de... de este otro pobre, que también fue un gran profesor este... Enrique Pezzoni, otro profesor que realmente producía una especie de...

-AHORA, LA PREGUNTA ES ¿ESO EN QUÉ RESIDE...?

-Yo me he cruzado, yo he tenido algún... yo la tuve por ejemplo a Ana María Barrenechea de profesora, y era una profesora que yo me acuerdo... yo estaba en primer año de profesorado, era una chiquilina de dieciocho años que... me gustaba la literatura porque había leído mucho, pero acceder a Ana María Barrenechea era... y la personalidad de ella era tan exuberante y era tal la maravilla que ella sentía por la literatura que yo la idolatraba, y estoy ahora convencida de que no le entendía nada de lo que estaba diciendo.

-¿QUÉ ENSEÑABA?

-Ella estaba en ese momento en el gran descubrimiento de Borges, estaba escribiendo ese libro famoso que tiene, que yo lo tengo acá, Ana María Barrenechea, *Borges y la expresión de la irrealidad*, estaba juntando papeles por todos lados, vos hacías un apunte, ella te lo pedía para copiar lo que había dicho. Yo estoy convencida de que yo no le entendía nada, nada de lo que ella decía de la filosofía y de Borges... pero era ella, ella como persona que era una cosa con tal convicción que realmente si tenés cierta sensibilidad por lo que has elegido, como que te arrastra, te entusiasma. Yo siempre he pensado que nuestra actividad, vos sos docente, es un poco... yo la equiparo siempre a la de la actuación. Un profesor es un actor, tiene que tener algo de eso.

-AHORA, UNA ACTUACIÓN NO ENSAYADA...

-No, además al ruedo, al ruedo, a lo que salga. Tenés que tener la percepción de cómo captar cómo está ese grupo tan diverso. Yo me acuerdo, yo entraba al salón y había algo en la atmósfera que yo me daba cuenta cómo estaban. Si estaban en esos días fatales, si eran esos cursos enfermos que nada los entusiasma, que nada los hace entrar en, digamos, en esa química particular que algunos cursos tienen, que te arrastran ellos a vos, cursos apáticos que para sacarlos de eso tenés que ser... Hércules tenés que ser. Pero todo eso es una intuición que tiene el profesor. El chico se da cuenta que el profesor lo tiene, el chico lo percibe. Y está el profesor que va a hacer los cuarenta minutos, y lo hacen rápido y el chico lo siente, y el chico también está deseando que se pase rápido. Yo creo que es un poco extraño en el profesor. Por eso es una carrera que yo, parece una cursilería pero yo creo que es como ser médico, algo así, porque si no tenés vocación es un martirio. Si no te gusta, yo he visto gente sufrir hasta las lágrimas. He visto compañeros salir llorando a lágrima viva de los salones porque los chicos se ensañaban con ellos. Había una especie de contienda...

-Y ESTA ACUTUACIÓN PROFESIONAL QUE PUEDE TENER UN PROFESOR ¿QUÉ RELACIÓN PUEDE TENER CON SU FORMACIÓN...?

-Mirá yo no creo, yo no creo, porque yo tuve una formación pedagógica muy precaria. Y, el profesorado me dio un año de didáctica con un profesor... el profesor de didáctica mío era el rector del Nacional Manuel Belgrano... a ver si me puedo acordar cómo se llamaba... no, ahora no, imposible, lo tengo borrado de la

mente, era muy buen profesor, pero no iba nunca, no nos daba clase nunca, porque vivía tan absorbido por el Nacional Manuel Belgrano que está ahí en Mansilla y... acá en Palermo, Mansilla y...

-ECUADOR.

-Ecuador y Mansilla, sí, exactamente. Tenía tres turnos, mañana, tarde y noche, ese hombre vivía absorbido. Sabía mucho, manejaba un colegio entero así que de didáctica algo sabía ¿no? Aparte él era profesor de Literatura. Pero yo creo que lo habré visto en frente a la clase cinco, ocho veces.

-DABA QUÉ...

-Didáctica...

-DIDÁCTICA GENERAL...

-Didáctica general. Nada. A mí me salvó porque yo era maestra. Y si bien lo que yo aprendí como maestra, pensó, en los años que yo me recibí de maestra... porque la pedagogía que yo aprendí era del puntero en la cabeza, amonestaciones, rincón, todo ese sistema.

-¿PRÁCTICAS?

-Hice prácticas, por supuesto. Yo hice en la escuela, como maestra, hice prácticas en el Normal 10. Era mucha exigencia, en la parte formal, de planificación y todo eso. Muy formal, todo, mucha exigencia, los papelitos, qué sé yo. Y acá, en el profesorado, hicimos prácticas un bimestre, era por bimestre. Un bimestre me tocó el Manuel Belgrano, enfrentarme a un colegio de varones, cuarto año, durísimo para mí, además chicos grandes, casi de mi edad, más o menos, la diferencia era muy poca. Así que fue duro, pero fue interesante. Me tocó literatura española además, horrible, porque la española a los chicos... no sé ahora pero en mi época...

-¿ÉL ERA EL PROFESOR DE PRÁCTICAS TAMBIÉN?

-El era el profesor de prácticas y el que iba a ver. Ahí sí que iba porque eran sus alumnos y de paso les ponía las notas y qué sé yo, no sé, él tenía todo un arreglo. No, pero era un profesor muy competente, pero de paso él aprovechaba y llenaba las notas. Pero, qué sé yo, las directivas pedagógicas, didácticas eran... la base era que los chicos estuvieran quietos. Si estaban quietos vos eras buen profesor, si se movían mucho y hablaban...

-Y LA PREPARACIÓN DE LA CLASE...

-Y la preparación de la clase era... yo me acuerdo, había que hacer un pequeño plan, no mucho, ahí en el profesorado no nos exigían mucho. El plan era presentar un autor, un texto, lo que fuera, y yo me acuerdo que a mí me tocó dar Quevedo, lo cual era bastante complicado porque no es un autor fácil. Bueno, el plan era una lectura de un texto de Quevedo, un fragmento, y poemas, dos sonetos de Quevedo. Y bueno, a partir de ahí, ver el lenguaje, el vocabulario de Quevedo, la originalidad del vocabulario de Quevedo. Ir descifrando con los chicos, era todo eso. Por ejemplo, ¿te acordás el famoso ejemplo? "Guerra nabal", a los chicos les causaba mucha gracia porque era de los nabos que hablaba, no de las naves. Y todo ese tipo de cosas que tienen mucho humor. Y después la otra parte de Quevedo con el soneto de la nariz por un lado, y después los sonetos dramáticos de la decadencia de España. Muy lindo, él me había dicho más o menos que yo armara eso. Pero muchas orientaciones no te daba. A él lo que le interesaba era una exposición clara, bien fundamentada, que el profesor demostrara que sabía de lo que estaba hablando, y los chicos, si participaban mejor, y que estuvieran tranquilos. Eso eran las directivas, no mucho más. Que no hicieran lío, que cuando yo me retirara, cosa que nunca conseguí, que los chicos no se tiraran como un avión todos encima mío, nunca lo lograba, porque los chicos, sonaba el timbre y se tiraban todos adelante "profesora póngame la nota, profesora esto..."

-AHORA, Y LOS PROFESORES DE LAS OTRAS MATERIAS DEL INSTITUTO ¿DABAN ALGUNA VEZ -SABIENDO QUE ESTABAN EN EL INSTITUTO DE PROFESORADO- ALGUNA ORIENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA...?

-En mi época, nada, nada, nada... Te digo, a mí me fue muy bien en prácticas porque yo tenía experiencia como maestra, entonces tenía cierto manejo de la clase, porque había trabajado cuatro o cinco años como maestra y me habían dado cursos altos, así que más o menos, no te digo nada extraordinario, pero al lado de chicas que eran bachilleres que jamás habían tenido contacto... no les fue nada bien con la clase práctica, con el examen de la clase práctica que era... no sé cómo es ahora el sistema, pero el sistema de mi época era, vos tenías que invitar a algún profesor tuyo a que fuera y asistiera a la clase, más el profesor del aula, ellos dos actuaban como jurado. Un profesor tuyo, yo elegí a, no sé si la conociste, a Aída Barbagelatta, mi profesora de Latín...

-UN PROFESOR DEL STAFF, DIGAMOS...

-Del staff..

-Y EL DE PRÁCTICAS.

-Claro en la clase práctica final, cuando se cerraba el ciclo, yo elegí dar Latín. Y te voy a ser sincera, elegí dar Latín porque me sentía más segura dando Latín que es algo muy preciso, y donde es muy difícil que vos te puedas salir o el alumno se pueda salir de esa situación de traducción, es casi imposible. Solamente que salga con una pregunta así muy, muy complicada, pero generalmente en los chicos el conocimiento del latín no era muy... porque daban latín... qué nivel tenían los colegios antes. Y bueno, y entonces la invité a Aída, ella aceptó, y me fue muy bien. Pero otras chicas tenían muchas dificultades porque nunca habían tenido el menor contacto. Jamás, ningún profesor te decía "bueno, el día de mañana cuando ustedes estén frente a un aula..." jamás, jamás...

-AHORA Y EL PROFESOR QUE ACEPTABA COMO EN EL CASO DE...

-Sí, te criticaba, te criticaba, nunca te había enseñado nada pero te criticaba, sí, por supuesto. A mí lo único que me criticó Aída, nunca me voy a olvidar porque fue... no me puso diez, era mucho, como decía Panesi diez es para Dios, pero me puso nueve, y para argumentar por qué me quitaba un punto dijo "porque a mí me parece que *paesedrum* no es neutro". No era un argumento, porque si vos dudás decís "bueno, vamos al diccionario", yo había ido al diccionario y es neutro...

-ES NEUTRO, CLARO...

-Claro que es neutro. Pero Aída Barbagelatta era también una especie de ídolo entonces yo dije, "bueno, por lo menos me puso 9, no discuto nada, está bien". Ese fue el único argumento, no me dijo si los chicos se habían portado bien, si...

-SI LA CLASE HABÍA SIDO INTERESANTE...

-Nada, ni una palabra.

-EN GENERAL, OTROS COMPAÑEROS, IBAN ESTOS PROFESORES A OBSERVAR...

-Sí, sí, algunos sacaban... a algunos les decían directamente, por ejemplo, una catástrofe, porque los alumnos se habían portado pésimo, no habían prestado la más mínima atención, o bien la inseguridad del profesor o de sus conocimientos, por ejemplo, alumnos desde distintos rincones interrogando al profesor y haciendo todo un desorden, todas esas cosas, esas situaciones de clase que se dan. Se evaluaban, no mucho más. Y por supuesto los contenidos, se daba por seguro que iban a ser los correctos ¿no?. No recuerdo que a alguien le hayan dicho "mire lo que dijo estaba mal, no, eso es un disparate", no, no. Pero se criticaba así, levemente, pero ningún fundamento así, sólido... incluso yo después me interioricé y aprendí a organizar, a planificar las clases, a planificarlas, a hacerles todo un desarrollo a las clases, y me di cuenta que nosotros de eso no sabíamos nada, nada de nada. Yo eso lo aprendí mucho después comprando mi material. Comprándome material, y después yo tengo una hija que estudiaba ciencias de la educación y me preguntaba "¿y vos mami estos libros...?", "y sí" dije yo, "los tuve que comprar" porque de esto yo no había aprendido absolutamente nada. Lo máximo que yo sabía era que la clase tenía que tener un principio, un medio y un fin, eso era todo lo que me habían enseñado, y que el tema había que terminarlo a cualquier precio. Es un poco la idea que tienen también los franceses, tenés que terminar... cosa que no está mal, tener calculado el tiempo, cosa de darle un cierre a la clase. Pero a veces hay imponderables que no lo permiten.

-Y HAY CIERTO SENTIDO DE IMPROVISACIÓN...

-Que es muy loable, y que es tal vez más rico que terminar la clase. Pero ellos, ah, esa parte no te la conté... pero ¿qué me ibas a contar...?

-NO ERA UN COMENTARIO NADA MAS...

-¿Del principio el medio y el fin?

-CLARO, ME CONTABA ANITA BARRENECHEA QUE BASTIANINI UN VIEJO PROFESOR...

-Sí, sí, Bastianini, conocido...

-CLARO, ELLA ME CONTABA QUE LA ÚNICA ENSEÑANZA DE BASTIANINI ERA QUE LA CLASE TENIA QUE TENER PRINCIPIO, MEDIO Y FIN.

-Y lo que yo te dije, mirá que coincidencia. Exactamente lo mismo. Lo único que les importaba era que si vos decías "bueno, termino con tal cosa", la terminarás.

ENTREVISTA N° 12

F / 65-70 PU no-I / s / no-G no-L
--

-BUENO, PRIMERO LE IBA A PREGUNTAR POR SU FORMACIÓN Y DESPUÉS POR SU INICIO EN LA DOCENCIA Y SU TRAYECTORIA.

-Bueno yo me formé en la Universidad, en la Facultad de Filosofía, en Letras. Tuve... según mi parecer tuve buenos profesores, no excelentes, no los calificaría de excelentes. Había, digamos, disparidad, era despareja ¿no? me parece a mí. Por ejemplo, de pronto encontraba muy bueno un profesor de trabajos prácticos, en las clases de trabajos prácticos... es decir en las clases, digamos, en donde el resultado era la monografía ¿no?, por ejemplo, y no tanto en el titular de la materia. En otros casos, bueno, lo tuve a Borges como profesor... no sé si era bueno, no sé si era excelente profesor, pero en verdad las clases eran muy diferentes de las otras... muy diferentes, maravillosas, en el sentido de que parecían cuentos, cada clase parecía un cuento porque empezaba y terminaba, hablando del *Beowulf*, o hablando de, no sé, de un poeta moderno, no sé como se las arreglaba Borges pero su clase empezaba y terminaba como un cuento. Bueno, esa es mi formación. Y bueno, y después yo recuerdo que no entré en la facultad para ser profesora o porque quería ejercer la docencia, sino porque me interesaban las humanidades y lo mismo hubiera seguido Filosofía que Letras ¿no es cierto?, en ese momento ya estaba dividido ¿no? las carreras, hacía tiempo. Pero bueno comencé Letras, de lo cual no me arrepiento, por supuesto. Después de todas maneras inevitablemente fui a la filosofía y todavía sigo pellizcando en la filosofía. Así que digamos, tal vez en los últimos años, en el último año, como pasa casi siempre, una amiga un poco mayor que ya tenía algunas clases en alguna academia o en algún colegio privado, algo así, me dice "¿no querés venir a dar una clase porque hace falta una suplente?", y bueno, y por ahí comencé con una clase de latín, o con una clase de lengua en tercer año. Me acuerdo que comencé con lengua en tercer año, unas primeras clases que di, muy asombrada y muy azorada yo más que los alumnos ¿no? en el pizarrón. Bueno y así empecé, y de esa manera seguí un poco inconcientemente, un poco involuntariamente con las clases y finalmente me di cuenta de que ya estaba metida dentro de la docencia, pero de ninguna manera yo creía que tenía vocación docente. A mí me la hicieron descubrir mis alumnos en realidad. Todavía lo dudo, yo lo dudo todavía personalmente, pero mis alumnos me la hicieron descubrir. Muchas veces me decían cuando yo comentaba un texto, bueno... "se nota ¿no? que este autor me gusta..." "sí, sí se nota mucho", me decían siempre. Y bueno, estoy satisfecha, en general, en general ¿no?, uno siempre puede hacer las cosas mejor. Pero estoy satisfecha según los resultados ¿no? que muchas veces vi en mis alumnos. Y sobre todo, creo yo, lo que más logré tal vez, y que me parece muy importante, es el amor por la lectura, y la lectura misma. Es decir de pronto, no siempre, pero de pronto yo lograba que tal o cual chico, o ese grupo, leyeran, estuvieran realmente dentro de la *Apología* de Sócrates o dentro de una obra de Shakespeare -digo esto porque tuve también historia de la cultura en el especializado en Letras-, estuvieran metidos realmente dentro del texto ¿no?, a través de las preguntas que me hacían o del interés que se suscitaba en la clase misma ¿no es cierto?. Bueno así que... y yo pienso que no fue nada especial sino que sencillamente transmitía lo que yo amaba... lo que yo amo ¿no?. Entonces al amar uno algo, muchísimo, lo transmite de esa manera ¿no?.

-CLARO, SÍ. LA PREGUNTA QUE YO QUERÍA HACERLE ERA SI UNO PODÍA PENSAR, O SI USTED HABÍA PENSADO EN FUNCIÓN DE SU PRÁCTICA, QUE HABÍA UNA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA O UN MÉTODO...

-Claro, sí, yo me acuerdo que usted me dijo eso, bueno. Es difícil, yo encuentro difícil responderle esa pregunta porque, por eso le dije todo lo que le dije antes ¿no es cierto?... yo no fui una persona, en mi profesión, que pensé las cosas con mucha racionalidad ¿no? a partir de un pensamiento dirigido, racional. Yo me guié sobre todo... yo soy bastante... soy virginiana, así que analítica evidentemente lo soy... y

metódica, pero también me guié mucho por la intuición y sobre todo, como le digo, por mi inmenso amor por los... no todos porque yo elegía bastante... yo me acuerdo que... paréntesis, recuerdo que... hablo de la escuela secundaria ¿no?, porque también hice profesorado pero bueno, hablo del secundario... en realidad yo todo lo ejercí en el Moreno, tuve la suerte de estar muchos años, hasta que me jubilaron hace poco, en el Moreno. También tuve liceo de chicas y un comercial durante mucho tiempo, de chicas también. Pero los años, digamos, mayores, o más numerosos digamos, fueron los del Moreno. Bueno el Moreno también desde hace unos cuantos años está en un proyecto muy interesante que es Proyecto Trece, que nos permitía un montón de cosas, muy interesante... una de ellas las reuniones, de reflexión y demás. En esas reuniones cuando el tema, por ejemplo, era la reflexión y la elección de lecturas para los años del ciclo básico, uno dos y tres de lengua, yo me acuerdo que nunca estaba de acuerdo con mis colegas en la elección de las lecturas, bah, en general, a veces coincidía por supuesto. Y no estaba de acuerdo porque... nunca me lo pregunté demasiado, yo estaba muy segura de lo que quería dar para leer. En principio creo que era porque veía que en general, mis colegas digamos, en la elección eran muy, digamos, tradicionalistas, elegían siempre *Don Segundo Sombra*... Yo también elegí de pronto, a mí me gusta mucho Benito Lynch por ejemplo, lo considero un gran autor, un gran escritor nuestro... estaba bien *Martín Fierro*, en fin todo lo tradicional y lo que hay que elegir de pronto para que los chicos lean, y lo nuestro. Pero yo entendía también siempre y acá siempre era un tema de discusión, ellos ya me conocían ¿no?, mi deseo, y además también mi convicción... yo siempre elegía también autores extranjeros en traducción, entonces ahí también aparecía el tema de la traducción: no le podés dar un texto a un chico que está aprendiendo los primeros años de lengua, que está transitando los estudios de lengua y literatura, no podés dar un texto en traducción. Lo mismo pasaba después en literatura en cuarto y en quinto, en española y en argentina e iberoamericana, en fin da lo mismo para el caso los años. Y yo decía, pero ¿por qué no?, porque así es como nuestros chicos terminan el quinto año de la escuela secundaria leyendo, cuando leen, autores argentinos, digamos como mucho autores americanos, y no conocen la gran literatura mundial. Yo no quiero decir que la nuestra sea pobre o menor, no, no, yo no digo eso, tenemos grandes autores comparables a otros. No tenemos muchos pero tenemos autores comparables, ahora el mismo Borges, por supuesto. Pero yo recuerdo que tenía dos o tres manuales, tengo un manual por ejemplo, una antología que usan los chicos en Italia, la escuela secundaria en Italia, tenía y tengo por ahí también una antología que se usa en España, en la escuela secundaria. Y bueno y ahí están, la antología empieza directamente con un fragmento de uno de los cantos de Homero, de la *Odisea*, por ejemplo. Hay un fragmento también de lo clásico griego, un fragmento de *Antígona*, en esa antología que yo te digo española. A mí eso me parece perfecto, cómo el chico va a ignorar, cómo un alumno del secundario, justamente pensando en los propósitos del secundario... cuando uno va a una facultad es diferente, uno ya se orienta hacia determinada rama. Bueno, así es que yo elegía muy particularmente mis lecturas, y después algunas personas me siguieron, por supuesto, y éramos un grupo que muy firmemente, digamos, con mucha convicción... que de pronto nos imponíamos en ese sentido. Entonces, bueno yo, al lado de *Don Segundo Sombra*, al lado de *El inglés de los güesos*, al lado de cuentos y demás de nuestros autores, yo hacía que los chicos leyeran una obra de Shakespeare, elegía por supuesto las más fáciles para ellos, elegía *Macbeth* que es una de las más cortas, elegía *Othelo* por la trama, en que se interesaban siempre, *Julio César*, por la vigencia que puede tener políticamente ¿no es cierto? a través de una vigencia en ese tipo de problemas, a través del tema del poder y demás. Y bueno, y también de pronto elegía *Antígona*, o elegía *Edipo Rey* que también son muy cortas, y con las cuales los chicos se enganchaban muchísimo porque hay temas que están tratados en esas obras, por supuesto, que no tratan los autores nuestros.

-AHORA, EN ESTO QUE USTED DECÍA AL COMIENZO, QUE SUS ALUMNOS DESCUBRÍAN QUE A USTED LE GUSTABA TAL TEXTO; UNO PODRÍA DECIR QUE EL MÉTODO PUEDE SER NO METÓDICO, SINO QUE UNO TIENE CLAVES, UNAS CLAVES PARA DECIR, "BUENO, LA COSA FUNCIONA ASÍ". Y PARECIERA QUE ESTA CUESTIÓN DE, NO SÉ CÓMO LLAMARLO, DE LA TRANSMISIÓN O... ¿CÓMO SERÍA ESO?...

-En mi caso...

-Sí, Sí, Sí...

-Y bueno, en principio partir como le digo de... yo estaba frente al curso... yo me acuerdo o me ubico en un año determinado, me refiero al año del... por ejemplo setenta, setenta y dos, ochenta y cuatro y noventa y uno. Y yo fui siempre la misma, en esa actitud quiero decirle. Y frente a un curso determinado que puede

ser... nunca tuve primero, nunca me daban primeros años, generalmente me daban de lengua, tercer año y después literatura de cuarto y quinto e historia de la cultura. Entonces me ubico en un tercer año por ejemplo, del ciclo básico de lengua y me ubico en cuarto y quinto, especializado siempre. La actitud mía con el texto literario, porque hablamos de eso ¿no es cierto?, es siempre la misma, claro que teniendo en cuenta el curso con que... la edad en que están los chicos, eso por supuesto, tercero era una cosa y quinto era otra. La actitud siempre, en mi caso, siempre partió de lo mismo, si conocía a los chicos desde antes y si ellos me conocían, ya sabían quién era la profesora Rebeci y cómo trabajaba, porque me conocían. Supongamos que yo tomaba en ese momento un quinto o un cuarto, pero me habían tenido en tercero, entonces los chicos me conocían perfectamente, y continuaban mi método en literatura, frente al texto digamos. Si los chicos no me conocían, yo tomaba por ejemplo un quinto que no había tenido antes para nada, me costaba, siempre cuando el curso no me conocía me costaba un mes de trabajo. Y vaya trabajo porque me tomaban el tiempo, como hacen todos los chicos, a pesar de que en el colegio los profesores eran muy conocidos, todos esos chicos, de nombre y de fama, entre comillas, fama de diverso tenor por supuesto. Pero igualmente el chico te toma el tiempo, trata de hacer esto, aquello, preguntas o no preguntas, discusiones, o sea rebeldías ante las propuestas, a veces ante el tiempo, "bueno tienen veinte días para leer esta obra, dentro de veinte días la compruebo", por ejemplo... "Uh, no profesora! pero yo!..." me acuerdo que cuando me pasaba esto en los primeros años me ponía muy mal, era una cosa que... discutía con los chicos también, parecía yo misma un chico. Pero después no, cuando aprendí a conocerme, porque uno se conoce, aprende a conocerse justamente dando clases, como docente, y también como persona por supuesto. Así que entonces como tenía experiencia anterior, que la fui sumando, bueno, me quedaba más tranquila. Y recuerdo que me tomaba siempre un mes, y al cabo del mes... además los chicos hablaban en voz alta en general, y discutían o se rebelaban, y recuerdo muy bien que cuando me tocaban ese tipo de cosas, con que no me conocían, después de un mes, un mes y pico digamos, automáticamente se producían las mismas cosas. Los chicos dejaban de hablar en voz alta, dejaban de discutir, escuchaban más, y finalmente bueno, finalmente los ganaba. Siempre a través de los textos, yo creo que a mí me ayudaron mucho los textos, las obras. Creo entonces que aquí hay un... bueno, hablamos de procedimientos ¿no?, aquí hay una cosa fundamental que es la elección. A mí me parece, ya le digo, estoy insistiendo, a mí me pareció fundamental la elección. El chico se aburre, no se interesa, cuando uno elige mal. Es en vano decir, cualquier texto. Cualquier texto literario por supuesto, sirve si el docente es capaz de transmitirlo, etcétera. Es cierto y no es del todo cierto, porque no cualquier texto tiene el interés para el adolescente. Porque yo también lo pensaba desde mí. Yo me aburrí muchísimo en la escuela secundaria con los textos que tuve que leer, porque leíamos el Arcipreste de Hita, pero la profesora o el profesor se encargaba de leer aquel fragmento que importaba menos, cuando en realidad las partes más interesantes eran estas otras que yo después leía en mi casa, por la picardía, por el doble sentido, por una cantidad de cosas que están en la vida y que el chico también, sobre todo el adolescente, las siente profundamente. El tema del sexo, el tema del amor, el tema de la rebelión, el chico es rebelde y sabe que es rebelde, además quiere rebelarse siempre, y cuando se encuentra con algo con lo que se identifica bueno pues, ahí se engancha y se interesa. Todo eso como yo también lo había padecido, me preocupé muchísimo. Yo le daba por ejemplo a leer a los chicos, aparte de la programación de las lecturas, generalmente en los últimos años les di casi siempre para leer *El cazador oculto* de Salinger, y me lo agradecían muchísimo y después lo comentábamos también en clase, a pesar de que es una aventura de unos pocos días de un chico americano que no tiene que ver con ellos, pero de todas maneras se sentían muy identificados. Así que creo que la elección y la selección del profesor es importantísima, en primerísimo lugar. Luego, justamente ¿no?, la capacidad del profesor de situarse frente a ese texto aunque lo conozca -y debe conocerlo, debe transitarlo y releerlo, por supuesto cuando lo da-, la ubicación frente a ese texto también con capacidad de asombro constante, o sea, *El Quijote* no va a ser siempre el mismo, y en la clase que estoy dando ahora voy a descubrir más cosas sobre *El Quijote*. Yo, entonces hago que los chicos también las descubran. Todo esto tiene que ver también con el amor ¿no? que nos inspira ese mismo texto. Luego, la lectura, a pesar de que los últimos modos, los últimos procedimientos, teorías y demás, indican que el profesor no debe leer, no debe ser protagonista, digamos, de la clase. Yo no lo era, no quería serlo, por supuesto, pero sin embargo dedicaba, según el texto, pero dedicaba una parte de la clase, según la preparación que había hecho para ese día y según la lectura, para la lectura. O sea yo quería que los chicos escucharan mi lectura, porque los chicos leen mal generalmente, el texto literario lo leen pésimo. Acá, no sé bien cómo es en otras partes, no sé también de qué depende. Yo no soy maestra, no tengo nada que ver con la escuela primaria, tampoco tuve

ocasión de relacionarme mucho con gente de la primaria, así que no sé muy bien, pero yo entiendo que también las deficiencias con las cuales llegan los chicos a la secundaria tienen mucho que ver con la primaria, y la falta de lectura, pero de lectura como debe ser, en la primaria. No se lee, no se lee bien, no se lee directamente. Y sobre todo no se lee, que es la única manera de leer, lectura expresiva, es decir, lectura literaria. Entonces los chicos leen muy mal, entonces yo durante diez, quince minutos, los obligaba a que me escucharan la lectura y después ellos hacer la lectura. Entonces ellos descubrían cómo hay que leer, cómo se puede leer una página de geografía, una página de historia, y una página literaria, es decir la lectura expresiva. Entonces a partir de ahí, de la diferencia que se establecía entre ambas lecturas, ellos mismos empezaban a deducir qué es el fenómeno literario, y qué es verdaderamente un fenómeno de arte, o sea traslaticio, es decir que... la vida está también ahí, como en la página de geografía, como en la página de historia, pero digamos, una vida... también la vida de ellos ¿no?, se está hablando de nuestra vida, se está hablando del hombre en la literatura, pero de una manera, digamos, metafórica, simbólica, es decir, el símbolo es lo importante. Y sobre todo la búsqueda de... El autor no es que quiera mandar mensajes, ni enviarlos, sino que está, está digamos echando luz sobre un aspecto que en la vida concreta no se ve, que hay que descubrirlo así. Así que, eso era lo que me interesaba que los chicos descubrieran. Y después de eso entonces, después de esa primera parte que me llevaba tiempo, del descubrimiento de la lectura ¿no?, lo que es la lectio, entonces sí empezábamos. Yo, según el curso que tenía y según las condiciones que veía y qué sé yo, empezaba con ciertos abordajes de ese mismo texto, ciertos métodos, ¿no es cierto?, según fuera prosa o poesía, por supuesto, tales o cuales técnicas. Y bueno y... a veces me daba resultado ¿qué se yo?, las propuestas del impresionismo, u otras del expresionismo, del simbolismo, o el estructuralismo mismo. Pero había ciertas pautas que, por ejemplo, para ponernos de acuerdo, yo les decía, "bueno vamos a hacer una lista de nombres, de palabras, por ejemplo, vamos a ponernos de acuerdo con lo que significa tema, asunto, idea central, un símbolo, una metáfora, etcétera". Primero recuerdo que se confundían bastante con eso, muchas veces llegaban a quinto año confundiendo verdaderamente lo que es el asunto con el tema, o la trama y el asunto, no entendían bien qué era la trama, confundían la trama con el argumento, por ejemplo ¿no?. Entonces, una vez que yo veía que los chicos estaban bien bien al tanto de eso, entonces sí me animaba a empezar con un análisis de cualquier fragmento, de cualquier cuento o texto. Me importaba mucho que descubrieran qué es una trama, a partir de un cuento de Chejov, por ejemplo, cómo hay un asunto determinado que lo podemos contar muy rápidamente, una anécdota, y como Chejov establece con ese asunto una trama, cómo organiza elementos de ese asunto, de esa anécdota, en una trama. Me costaba bastante que los chicos entendieran eso, pero finalmente bueno, lo captaban. Y entonces luego en las comprobaciones trabajábamos con eso ¿no?, es decir, cómo se organizaban dentro de esa cosa unitaria, de esa cosa bien concreta que es un cuento por ejemplo. Y bueno, y a partir de allí, cómo se iban solidarizando los distintos elementos, para llegar justamente a ese final generalmente, ¿qué sé yo?, inesperado o... en fin, pero que resultaba de todo lo anterior, es decir de una trama perfectamente concebida, conciente o inconcientemente por el autor. Ese era generalmente el trabajo que yo hacía. Por supuesto que también había trabajos de otro tipo de cosas, sobre todo en poesía, las imágenes, esto, aquello, etcétera. Pero era importante llevar también a la vida ¿no? que encontrábamos dentro de la obra. Generalmente yo notaba que cuando se trabaja mucho con métodos determinados, se pierde esa cosa tan tan hermosa, tan trascendente que tiene una obra literaria cuando vale la pena, cuando es válida. Es decir, se pierde lo que el autor quiso transmitir y quiso descubrir del enigma del hombre y de la vida. Entonces me interesaba también que los chicos sobre todo descubrieran, y hablaran y comentaran eso que estaban descubriendo allí.

-CLARO SÍ, UN POCO LA PREGUNTA SERÍA CÓMO LOGRAR QUE ESO NO SE PIERDA.

-Exactamente. Con todo ese aparataje de tipo estructural o de tipo... lo que sea, en fin, teórico en general. Yo por ejemplo leo, todavía sigo leyendo, el otro día estaba repasando algo de Greimas, y yo decía "pero qué curioso ¿no?", esta gente -a mí me encantan ¿eh? me parece interesantísimo, ya le digo que sigo leyéndolos y sigo aprendiendo- pero de todas maneras, yo me pregunto cómo se puede escribir un libro, un artículo sobre teoría literaria, sin dar ejemplos para nada al lector, y cuando los dan son ejemplos de obras y diría menores, o de autores menores de la literatura francesa, eso lo hacen mucho ellos, y a mí eso, por ejemplo, a mí me asusta, porque en realidad se pierde de vista, realmente, a la obra literaria. Y al autor. Ahora es muy interesante en sí mismo como edificio ¿no? que levantan, a mí me parece maravillosa, la teoría literaria me parece maravillosa, las distintas teorías ¿no?.

-QUÉ OBRAS DE TEORÍA LITERARIA O DE CRÍTICA TENÍA USTED COMO REFERENCIA, COMO

OBRAS DE REFERENCIA.

-Ah, casi todas de las que disponía en ese momento. Y sí, porque como leo mucho teoría literaria, como le digo me gusta mucho, me interesa...

-CLARO, PERO HABLANDO CON OTROS COLEGAS, ELLOS ME DECÍAN QUE EL TEXTO DE WELLEK Y WARREN, POR EJEMPLO, HABÍA MARCADO UN POCO, Y LES HABÍA SERVIDO A ELLOS PARA ORGANIZAR DE ALGUNA MANERA SU DIDÁCTICA O...

-Claro, claro, los tradicionales en nuestra generación por ejemplo ¿no?, eso por supuesto, por ejemplo él es uno de ellos. Pero ellos se guiaban... mis colegas en general se guiaban por los manuales, por ejemplo los manuales de Lacau y Rosseti, bueno... entonces todas las pautas, las orientaciones que ellas... o Bratosevich, la misma Kovacci, en fin, daban. Bueno, sí, está bien, porque esos libros justamente recogen, sobre todo las que trabajaron más fueron Lacau y Rosseti en ese sentido, recogían justamente la teoría hasta ese momento, de los europeos, ¿no es cierto?. Ahora, yo leía directamente a los autores, o sea tengo ahí cualquier cantidad de libros, me gusta muchísimo leerlos, me parece otra obra literaria, me parece otra obra de ficción, ¿no?, me parece encantador, un autor que yo amo es Todorov, en ese sentido ¿no?, por ejemplo la poética de Todorov, la poética de Todorov es... yo lo vuelvo... vuelvo cada vez más a él encontrando siempre cosas diferentes ¿no?, que me amplían un panorama. Ahora claro, después llevar eso al texto es bastante difícil porque siempre se empieza con aquello de cómo, aquella pregunta ¿no?, estoy frente al texto, ¿qué hago ahora?. Bueno pero eso... le contesté ¿no?, salvo las discusiones o las reflexiones sobre la lectura, cuando hablábamos de técnicas ¿no?, para ponernos de acuerdo por supuesto, eran las técnicas en general, en las reuniones, que surgían de los manuales, sobre todo de Lacau y Rosseti, ponerse de acuerdo con tal nomenclatura, con tales conceptos, con lo que dice, etcétera, etcétera. Ahora, yo a veces por mi cuenta experimentaba con otro tipo de cosas, según lo que estaba leyendo en ese momento. Lamento decirlo, ¿no?, parece una vanidad de mi parte, no es nada vanidad esto ¿no?, es un achaque mío, que tampoco sé de muchas otras cosas que a lo mejor mis colegas realmente sabían. Pero no noté nunca que ellos leyeran particularmente a autores de teoría literaria, sino que se guiaban directamente por el manual.

-Y RESPECTO DEL TRABAJO CON LOS ALUMNOS, MEJOR DICHÓ DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS, ¿PARTICIPABAN EN CLASE, DIGAMOS, ORALMENTE Y HACÍAN ALGUN OTRO TIPO DE ACTIVIDAD?

-Monografías... los chicos míos participaban siempre mucho en clase, a partir de la lectura del texto. Yo tenía... supongamos el mes de julio, el mes de agosto, el mes de marzo, para ese mes tenían tal lectura, tal libro entero por supuesto, completo, también leíamos fragmentos... No era una profesora de esas exigentes que marcan día veinticinco para la comprobación y tiene que hacerse el día veinticinco. Si me decían profesora mire hemos tenido una comprobación, una prueba de Física, Química y Matemáticas, bueno. Pero de todas maneras ellos sabían, cuando aprendían a conocerme, sabían que yo los esperaba, que no era exigente con las fechas, que no era minuciosa, pero sabían que finalmente debían leer el libro, y hacer la comprobación. Entonces el día llegaba, en algún momento nos poníamos de acuerdo y llegaba. Entonces era muy interesante escuchar realmente porque yo aprendía además de los chicos. El chico tiene una mente virgen para la lectura y hace una lectura además primera, primigenia se podría decir y entonces yo... frente a la lectura de *El inglés de los güesos*, por nombrar alguno, o *Don Segundo Sombra*, según nos tocara, o el *Martín Fierro*, o el *Othelo* de Shakespeare o el *Macbeth* de Shakespeare, que yo los había leído veintemil veces, recogía la lectura de ellos y me asombraba sobre lo que ellos podían ver y captar. Y además también a veces era notorio y hasta gracioso cómo en la comprobación de la simple lectura, es decir el resumen ¿no es cierto? que era comprobación de si habían leído o no el texto -eso era lo primero-, cuando el chico que estaba en ese momento resumiendo se olvidaba de algo que a alguien le parecía muy importante, los compañeros mismos: "perdón, ¿no?, se olvidó de tal cosa. Acá sigue tal cosa porque si no es interesante, o si no se olvida de tal cosa", es decir todos participaban en el resumen. Y bueno, y una vez que yo entendía que había comprobado bien la lectura y que uno o dos no habían leído y calificaba esa falta de lectura y además los esperaba para otra, que tenían que dármele inexorablemente, bueno después de eso empezaba justamente la interpretación ¿no?, la interpretación, digamos, de esa hermenéutica del texto, esa cosa secreta que había que exhumar y sacar de ahí. Y bueno, y a mí en ese momento sinceramente las técnicas se me olvidaban o recurría, inconcientemente también, por supuesto, a una simbiosis que se había producido dentro de mí, ¿no es cierto? con todas ellas, y sacaba en ese momento lo que necesitaba para resolver el problema en ese autor o en otro autor, con los chicos. Y bueno, y después de eso, ellos y yo elegíamos unos temitas o subtemas de

esa misma obra para trabajar, y tenían que hacer el trabajo escrito. Esto sobre todo en cuarto y en quinto año, pero también muchas veces lo hacían los chicos de tercero, aunque con menos frecuencia que en cuarto y en quinto año. Le aseguro que en el Colegio Mariano Moreno, que no es el Colegio Buenos Aires, ni el Carlos Pellegrini donde yo hice mis prácticas de la enseñanza, que recuerdo que tenía profesores de literatura bastante interesantes en aquella época ¿no?, cuando hice las prácticas, por lo que vi en los chicos, y además por las materias... una materia, me acuerdo, era directamente Teoría Literaria en el Carlos Pellegrini, la daba Castagnino que fue profesor mío de prácticas en el Pellegrini. Bueno en el Colegio Mariano Moreno, en el popular y onceño Mariano Moreno, le aseguro que los trabajos, en general, de los chicos de cuarto y quinto año sobre el texto literario a mí me parecían maravillosos. Después de una buena lectura por supuesto, y un buen debate, y una buena reflexión del texto en la clase. Yo los leía acá en casa y muchas veces me quedé leyéndolos y me parecían maravillosos, textos bastante largos a veces, con muchas faltas de ortografía y qué sé yo, pero con mucho concepto, con mucho entusiasmo, sacando muchas cosas del texto, de los mismos chicos. Pero claro, en la clase mía se hablaba de todo, todos los temas a partir de un texto ¿no? aparecían, todos. Aparecía el incesto si hablábamos de Edipo, pero también aparecía la alimentación, aparecía la vestimenta, aparecía, qué sé yo el tema de la higiene mínima como es el cortarse las uñas, cuando leíamos los consejos de Don Quijote a Sancho, con respecto a la ínsula de Barataria, cuando él va a hacerse cargo de la gobernación. Yo aprovechaba todo, ¿no?, aprovechaba todo, aprovechaba también las formas de la cortesía, y como le digo, los chicos terminaban en mi clase hablando siempre en voz baja, yo nunca tuve que levantar la voz por ejemplo para dar clase, en general, y también ellos... Yo lograba, porque yo soy también un poco así ¿no?, es decir, no me gusta... me canso si la gente se mueve mucho y si la gente grita mucho... entonces como yo me canso particularmente, lograba que la clase fuera muy cómoda, y muy pacífica, y que los chicos se sintieran también muy cómodos. Y de esa manera, bueno, hablaran a partir de un texto sobre lo que a ellos les angustiaba, les interesaba, o les inquietaba, ¿no?, que son los temas de la vida, y que en el adolescente están todos surgiendo de ahí, floreciendo. Y era notable realmente cómo ellos descubrían, me decían: “pero entonces... yo nunca creí que este autor pudiera hablar de esto”, y yo digo: “esto es un clásico, esto lo llamamos un clásico, por eso es un clásico, porque es vigente, porque nos habla de nosotros”. Me acuerdo que en un quinto, en Historia de la Cultura, estaba con la *Apología* de Sócrates, y estaba yo con el texto, que además era de mi padre, lo tengo por ahí arriba, de Platón. Ese día ellos me habían pedido, antes de la comprobación, me habían pedido que yo leyera algunos fragmentos, ¿no? porque les parecía... “uy, Platón”, decían, primero empezaron así. Y yo decía, “bueno está bien”, les decía yo. Entonces bueno, yo estuve leyendo, me acuerdo que les leí el fragmento de la visita a los poetas, a los artesanos, y las conclusiones de Sócrates ¿no?, y entonces, yo muy enfrascada en la lectura y con el comentario, con la participación también de las preguntas de ellos de pronto, pero me escuchaban sobre todo, o estaban con Platón, quién sabe lo que les parecía, tenían que hacer un trabajo, después hicieron un trabajo sobre eso. De pronto, en medio de todo eso estaba yo muy enfrascada en la lectura y en el comentario para que ellos entendieran, uno de los chicos, un chico, un varón -ya era mixto el colegio-, me dice: “profesora disculpe, pero eso que está leyendo usted, eso, ¿qué es?”. Empezó así el chico, yo casi me enojo, le digo: “¿pero cómo qué es?, estamos en la *Apología de Sócrates*, de Platón” “sí, me dice, pero ¿esa es la *Apología de Sócrates*?”, y yo le digo: “pero sí hombre, es la *Apología*, estamos leyendo la *Apología de Sócrates* de Platón”, o sea, yo no le entendía bien lo que me estaba diciendo, no entendí. Entonces una de las chicas, me dice: “profesora yo sé lo que le quiere decir, él le quiere preguntar, creo yo, si lo que está leyendo es realmente el texto de Platón”. Y yo lo miré al chico, “sí, sí, me dice, ¿es el texto de Platón?”, y yo le digo: “es una traducción, es una traducción al español del texto griego. Pero el texto griego...” “¿ese es el texto griego?”, “no, le digo, es la traducción del texto”, “sí, pero es el mismo texto...”, “ah, claro”. Bueno, entonces ahí les expliqué un poco las versiones, los problemas con el vocabulario y con la traducción misma, los problemas con algunos fragmentos indescifrables todavía, o un poco oscuros, etcétera. Pero digo, “en general es el texto, sí, el texto que se conserva de Platón, traducido”. El chico estaba asombrado y me dice: “nunca lo hubiera pensado, parece un autor moderno”. Y es verdad, uno lee la *Apología* y piensa que está hablando de un hombre de ahora ¿no?, ¿no es cierto?. O sea que ese tipo de cosas son las que yo iba digamos, obteniendo, y a mí me parecían fantásticas.

-CLARO. AHORA, CUANDO USTED HABLA DE LOS INTERESES DE LOS ADOLESCENTES, CUANDO HABLA DE LA SELECCIÓN DE TEXTOS EN RELACIÓN CON LOS INTERESES, ENTRA TAMBIÉN ESTA CUESTIÓN ¿QUÉ TIENE DE ESPECIAL ENSEÑAR ESTA MATERIA Y QUÉ

TIENE DE ESPECIAL COMO MODO DE CONOCIMIENTO, A DIFERENCIA DEL RESTO DE LA FORMACION?

-Yo lo que creo es que la diferencia es terrible, es abismal para mí, pero claro, yo soy profesora de letras. Todavía me encuentro con alumnos, inclusive, la última fue hace poco una muchacha que vive por acá cerca, que además es hija de un... que casualmente ahora me di cuenta de que es la hija de mi cardiólogo, De Rosa se llama, una chica que ahora es psicóloga, y vive por acá cerca, y nos descubrimos que estamos cerca, y la última vez que la encontré ahí en Savoy, me dice -a ella la tuve en quinto año en Historia de la Cultura- "ah, me dice, yo recuerdo tanto sus clases, no me olvido nunca de cuando usted nos hablaba de la cultura egipcia, no me olvido, dice, porque nos dio... uno piensa en la cultura egipcia y piensa en las pirámides y qué se yo, pero usted nos tradujo esa cultura de una manera tan, tan vigente ¿no?, tan vigente a partir del hombre ¿no?". Bueno entonces yo me asombro cuando me encuentro con un ex-alumno, además tengo ex-alumnos amigos, y tengo, varios son amigos míos, que han quedado amigos. A mí, cuando los chicos me hablan así me asombran, y entonces ese asombro, bueno, es como que me afirmara en esa cosa mía que yo lo hacía intuitivamente sin saber si estaba haciendo bien o mal, pero que con el tiempo y con lo que yo recojo de ellos me va diciendo que, bueno, que no estuve tan equivocada, no estuve tan equivocada al enfocar las cosas de esa manera, por los testimonios que recojo, siempre son testimonios de ese tipo ¿no?. "Cómo nos gustaban sus clases", "cuánto aprendimos", "cuántas cosas vimos", y siempre como una nostalgia de los chicos, como si ellos quisieran volver a eso pero que no pueden volver, que la vida, o sea, la marea de la vida de ellos, la posterior, como adultos, los alejó de esa cosa que vivieron en las clases mías a partir de esos textos, y de cómo se vieron esos textos. Y a mí eso me da mucha pena porque yo también lo veo como... no sé si como una imperfección digamos, mía, de la materia misma o de la vida que ellos tienen que vivir ahora, o bueno, de una conjunción de cosas ¿no?. Lo veo, lo veo, por ejemplo, uno de mis amigos ex-alumno es un abogado, estuve con él justamente el otro día, me invitó a una conferencia de Borges, ahí en el Club Alemán, dada por Alejandro Vaccaro, el que está haciendo la biografía de Borges, muy interesante, por supuesto... No me dijo nada, a mí no me dijo mucho de nuevo, sobre todo de Borges ¿no?, que lo tuve como profesor, pero fue interesante, él es un hombre muy... tiene una exposición clarísima, y muy amena. Bueno, este muchacho que ahora tiene treinta y siete años, está casado, es abogado, profesor en la facultad de una materia de Derecho, muy inteligente. Me acuerdo que leía muy bien, yo recuerdo que... se llama Rudy Kramer, yo recuerdo que leía muy bien, yo le decía: "Rudy usted lee muy bien, tiene que seguir leyendo". O sea, cuando comprobábamos las lecturas en las clases, todo lo que él daba, todo lo que él extraía del texto me parecía... era un adolescente ¿no?, me parecía interesantísimo. Bueno, él recuerda muy bien esas lecturas, y recuerda lo que le dejaron a él ¿no?, esos libros, esas obras. Pero siempre me dice lo mismo: "ah, no tengo tiempo de leer, no tengo tiempo de leer Silvia", y anda con sus cosas, va, viene, su trabajo, sus problemas familiares también. Y ha dejado de leer, no lee, no lee literatura, él se refiere a literatura sobre todo. Y a mí eso, no sé, me pasa frecuentemente con mis ex-alumnos, y entonces me pregunto por qué sucede eso. Otra cosa que hay que considerar ¿no?, por qué la gente no sigue después. Yo no digo que sea profesor de letras, por supuesto ¿no?, pero desempeñándose en tal o cual cosa, aún en una cosa muy diferente como puede ser la ingeniería o la matemática, volver de tanto en tanto al interés por el libro que apareció... el nuevo libro de tal, según la orientación que tenga esa misma persona, o un gusto personal. Generalmente no lo veo, en la gente con la cual yo me encuentro ¿no?, y a los que frecuento. ¿usted me preguntaba otra cosa no?.

-NO, ESTABA PENSANDO QUE LE IBA A PREGUNTAR... SI UNO PODRÍA DECIR QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO ES... PORQUE EL PROFESOR DE MATEMÁTICA TIENE ESE CONOCIMIENTO MATEMÁTICO QUE SE PODRÁ ACTUALIZAR O NO, PODRÁ DAR EJERCICIOS MÁS INTERESANTES O MENOS... INCLUSO EN LENGUA, EL SABER SOBRE LA LENGUA BUENO... VARIARÁN LAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS, SERÁ GRAMÁTICA, SERÁ GRAMÁTICA ESTRUCTURAL... EN CAMBIO EN LITERATURA PARECIERA QUE HAY... ¿QUE HAY?, EL TRABAJO CON LA OBRA, EL QUE ENTRA EN LA OBRA Y GENERA ESTE INTERCAMBIO QUE USTED DICE... ¿QUE TIPO DE SABER ES ESE...?

-Y bueno, es difícilísimo justamente, porque cambia siempre además, y cambia la obra. La aproximación a una obra literaria es una de las cosas más fascinantes que me sucede en la vida. El otro día justamente, vi *Ricardo III*, o sea *Looking for Richard* ¿no?, buscando a Ricardo III, me parece estupendo el trabajo de Al Pacino ¿la vio usted?... Tiene que verla, justamente, tiene que ver con la pregunta suya. Este Pacino que es

un actor, se la pasa con el grupo de actores, además de interrogar a gente por la calle, que además tiene también mucho humor también la película, con el grupo de actores, bueno, es como una búsqueda, una investigación, una búsqueda sobre este Ricardo, y sobre todo el que hacía de Ricardo ¿no?. ¿Quién es Ricardo?, ¿A ver esta escena con Lady Anna, esta escena con Vuckinham, esta escena cuando planea matar a Clarence?. Me pareció interesantísima, bueno, esto mismo que acabo de decirle está diciendo que si un director, actor, como Pacino, de nuestra época, 1997, frente a Ricardo III, obra que hizo en el cine, yo la vi como tres veces el año pasado porque la pasaron por cable muchísimo, que hizo Laurence Olivier, magnífica, es magnífica, claro es una versión clásica, nada que ver con Al Pacino, usted se va a dar cuenta, nada que ver, otra propuesta otra cosa. La de Olivier es una versión prolija, con un respeto por el texto absoluto, tiene una cosa así neta, todo es neto en la película de Laurence Olivier. Y en cambio, lo de Pacino es otra cosa, fijesé, me hizo acordar a dos versiones de *Macbeth*. Yo había visto la versión de Orson Wells, por televisión ¿no?, una vieja película de *Macbeth*, y ví la versión de Polanski. Parecen dos *Macbeth* diferentes, son dos interpretaciones diferentes. La de Orson Wells, bueno, dramática, un poco lo de Orson Wells, justamente, un poco fantasmagórica, pero bueno, clásica. Y la de Polanski es una cosa que... yo me identifico con la de Polanski, cuando yo leí *Macbeth* por primera vez, las sensaciones que tuve fueron las mismas, me parece, que tuvo Polanski cuando... digo, las sensaciones de partida. Entonces yo creo que una obra literaria es lo más fascinante, toda obra de arte, ahí está la vida, o un fragmento de vida. Entonces, como la vida es mítica, fundamentalmente es algo que tiene que ver con el mito, bueno, ya cuando hablamos de lo mítico nos metemos en un terreno nada racional, nada digitado, y la obra literaria también tiene mucho de eso, a pesar de que los estructuralistas dicen, y con razón, que podemos encontrar una trama, la solidaridad de elementos, una estructura en suma, que puede descubrirse como quien descubre, bueno, como diría James, "La figura en el tapiz". Hay un cuento de Henry James, excelente ¿lo conoce?... es excelente ese cuento, aparte por todo lo que tiene que ver con lo que estamos hablando, la teoría con la práctica, el abismo que hay entre autor y crítico. Entonces, sí, es cierto, en una gran obra siempre se puede descubrir la figura que en medio de toda esa marea de palabras se nos esconde en una primera lectura supongamos, si uno es un analista. De pronto, estudiando, analizando con pautas técnicas por supuesto, descubrimos finalmente "la figura en el tapiz". Eso es cierto, pero eso no cancela, no anula lo que yo le dije anteriormente. Igualmente la vida en toda esa marea de palabras y aún esa figura que se va retratando poco a poco, en esa obra que como toda obra es unitaria, es cerrada, es un mundo cerrado, de todas maneras la vida fluye ahí porque ha trabajado la parte mítica del autor que es el inconciente, que ni él mismo sabe. Me acuerdo de Kovadloff, cuando lo entrevistaron a Kovadloff para una entrevista de Clarín, creo que fue, por su penúltimo libro de ensayos, *El silencio primordial*, hermoso libro, le hicieron varias preguntas y ante una que no me acuerdo cuál era él contesta: "bueno, yo escribo para saber lo que quiero decir. Escribo para saber qué quiero decir", ahí está la parte de su subconciente o inconciente. Es un poco lo de Balzac, Balzac era un monárquico, absolutista, con pretensiones de aristócrata, se casó con la condesa Hans, en fin, toda su vida tiene que ver con eso, y sin embargo uno lee su obra y uno se da cuenta de que descubre todos los defectos de eso mismo que él admiraba, que era la monarquía. Entonces, bueno, eso es lo que creo yo que pasa, por la obra pasa la vida, la vida descubierta, o puesta al descubierto por un autor que va quitando velos, va dejando caer velos, hasta que nos encontramos con eso, que a veces se nos presenta con un tono en la primera lectura, y otras veces eso mismo aparece con otro tono, otro matiz

-AHORA, ESTO, ASI FORMULADO -ULTIMA PREGUNTA-, ¿ES ACCESIBLE AL ALUMNO?

-Sí yo creo que sí, yo lo logré. Muchas veces lo logré, no todas, pero muchas veces. Y fue fascinante, fascinante también por lo que ellos me devolvían en esa inteligencia de la obra. Porque yo les había entregado la inteligencia desde mí, a partir de mi edad y de mi contaminación, de mi interferencia, de todas mis interferencias culturales, empíricas y de todo tipo, y el chico me devolvía la inteligencia de la obra a partir de su virginidad de lectura, de sus inquietudes e interrogantes existenciales y de su instalación en una época diferente de la mía. Porque la época del chico es diferente de la época del profesor aunque creamos lo contrario. El está mucho más adelantado que yo. Entonces también la fascinación mía al comprobar ese resultado en el alumno, era cómo me lo devolvía. Sí, las experiencias, en general fueron magníficas... Bueno... Así que eso es lo que creo yo...Estoy con unos cuentos de Chejov, tengo una audición en la radio, en radio Nacional, se llama "Te cuento por un peso", y estoy leyendo mucho los cuentos de Chejov, lo que yo hago es leer, lectura expresiva por supuesto, porque yo también interpreto un poco la lectura, y luego con una colaboradora que es una profesora, comentamos. Lo inamovible es la lectura, y estuve, estoy todavía,

con unos cuentos de Chejov. Y uno lee los cuentos de él y es extraordinario, claro es Chejov, se entretiene, uno cree haber leído en una primera lectura una cosa entretenida, una anécdota, un asunto, una historia. Porque pasa esto, esto y esto, "La dama del perrito", "La cigarra", "Un chico travieso", siempre el humor, a veces ácido. Pero en una segunda o tercera lectura, aquí y allá, él deja caer algunas frases, algunas perfecciones, una palabra a veces, un indicador en un personaje determinado, y en ese indicador, en esa palabra está, ahí está la vida ¿no?, se desencajó de la estructura, de la figura en el tapiz.

ENTREVISTA N° 13

F / 65-70
PT
no-I / s, t / no-G
no-L

-Antes de entrar en el tema de mi formación en la secundaria, yo entraría en otro. Hace un ratito usted mencionó los programas. Yo creo que esto es una cosa que va por otro lado, pero que también tiene su importancia. Yo lamentablemente no lo tengo acá, alguien lo tuvo alguna vez. En una época se hicieron programas, creo que hizo programas Pedro Henríquez Ureña. ¿Los conoce? bueno, eran unos programas que tenían un sentido. Se llamaban programas, como cuando yo entré en la docencia, que también se llamaban programas, cosa que después fue desapareciendo. Entonces ¿que era un programa? era como su nombre lo indica, un indicador de temas, en orden cronológico estrictamente, dividido en bolillas. Como se ve, una antigualla, la partición en bolillas siempre. Con un agravante, y es que el bachillerato tenía tres horas de literatura, creo, cuando yo estudié. Mi hermano tenía dos. Se pretendía, en esas dos horas, abarcar desde la Edad Media hasta la actualidad. Entonces, si uno tiene un concepto de lo que es una planificación, se da cuenta de que es imposible. Ahí arrancamos con algo que sería para modificar. Ese programa tenía nada más que contenidos, pero no tenía objetivos, no tenía actividades. Tenía algunas lecturas obligatorias. Dependía de cada establecimiento que el director diera una cierta libertad docente. Y también dependía un poco del grado de imaginación del docente, de su preparación, no solamente en la profesión, como profesor de Letras, sino con ciertas dotes, no es cierto... pedagógicas, y que se moviera así en esa cosa tan tremenda. Pero después venían los exámenes y entonces había que sacar las bolillas, yo no recuerdo exactamente el número, pero era un número increíble para esas dos horas semanales. Entonces, a partir de ahí vamos a hablar de cómo eso se modifica a través de lo que son las planificaciones, la creación de los departamentos en los colegios, y cómo funcionó eso. Yo, por ejemplo, considero que tuve una profesora de literatura muy honesta, estoy hablando en cuarto año, una profesora de literatura muy honesta, muy entusiasta. Y sobre todo, cuando digo muy honesta, es porque nosotros distinguíamos el profesor que trabajaba, que tenía amor por lo que estaba haciendo, aunque no tuviera mucha idea de cómo había que hacer eso que hacía con amor. Entonces yo creo que había un divorcio entre su amor y el objeto de su amor. Hete aquí que -yo le voy a poner un solo ejemplo- nos hizo leer completo el poema del *Cid*, lo cual era absolutamente revolucionario, como se verá, y sirve como prueba de una persona que realmente tenía interés en que sus alumnos leyeran. Yo lo leí y a mí me gustó, pero yo tenía una inclinación por la literatura que se demuestra después con mi profesión. Pero ¿en qué consistía la cosa? eso es lo que me quedó grabado... y tengo los colores grabados. Había que tomar lápices de distintos colores y marcar: lugares de batallas de [tal categoría], no recuerdo muy bien la clasificación, lugares de derrotas de tales o cuales. Yo nunca me enteré por qué había que hacer ese itinerario del *Cid*, que podría tener un sentido, pero que ahí carecía de... yo recuerdo mi afán de subrayar con colores y de paso ir enterándome de algo de lo que estaba pasando en ese texto que yo ya me daba cuenta de que era un buen texto. Y era una persona honesta, trabajadora y decente. Había otro tipo de profesor. En los libros de texto, de los cuales los más famosos eran Giusti, Fermín Estrella Gutiérrez, se ajustaban a lo que hemos llamado antes "programa". Entonces, en qué consistía. En una biografía de autor, un repertorio de obras del autor, y no creo que mucho más que eso. Y entonces después venía una selección de algún texto del autor. Entonces, en qué consistía habitualmente la clase de literatura. En el recitado de la biografía del autor, con cosas muy graciosas, por ejemplo, da lo mismo siglo XVII que siglo XIII o siglo XII... pero esto lo estoy diciendo con absoluto conocimiento de causa porque yo escuchaba exámenes orales. Entonces, ¿qué quiere decir siglo XVII? Se puede decir XII, XVII, XV, porque es un número, y un número romano... que no tiene nada que ver con la realidad del tiempo y del espacio. Con respecto a las lecturas, qué es lo máximo que yo he podido ver... que por lo menos se hiciera un buen resumen, de algo desprendido de un texto, que no se ubicaba en el texto. Esta era la enseñanza de la literatura. Entonces podían suceder dos cosas como consecuencia, o tres, me parece. Una era que los alumnos se aburrieran espantosamente, detestaran para siempre la lectura, que trataran de pasar lo mejor posible esas dos horas, y que estudiaran de memoria una serie de datos que no les interesaban. Otra es que alguien descubriera a través de esos textitos que se iban mostrando, que ahí había algo, y que atrás de eso podía haber alguna otra cosa. Eso ya era otro grupo. Y hay

un tercer grupo que directamente se dedicaba a leer por su cuenta que es la minoría. Esta era la situación. Entonces, haciendo un poquito de historia, de pronto empieza a aparecer la idea de la planificación. La planificación puede ser un disparate, puede ser un recurso burocrático, y tirar unos papelitos y dejarlos ahí, o puede ser algo tomado en serio. Si se toma en serio creo que es sumamente importante. Sobre todo si hay una planificación departamental. En algunos colegios, esto también forma parte de la historia, el Jefe de Departamento era elegido casi como una broma, porque era una carga. Entonces los profesores se reunían: "che, a quién te parece que nombremos", "bueno, fulanito, y además se va a poner contento el fulanito", muchas luces no tenía... estoy describiendo la realidad, porque he estado en muchos colegios, después afortunadamente desemboqué en uno solo, que quiero mucho, que es el Normal 10 que está acá a cuatro cuadras. Entonces, era muy gracioso presenciar esas reuniones de elección de Jefe de Departamento, realmente gracioso. Y otra cosa que se buscaba era que el Jefe de Departamento fuera poco trabajador, por lo tanto iba a mover poco a la tropa. Más bien era un honor que a alguno le podía gustar. Pero en algunos colegios se trabajó en serio y después la cosa se mejoró porque fue rentado el Jefe de Departamento, y ahí ya era otra cosa, y hubo gente interesada realmente en ocupar ese cargo. Si el departamento trabajaba en serio se hacía una planificación departamental. Cuál era esa ventaja. Y bueno, la ventaja era, primero el intercambio de ideas, de conocimientos, de experiencias, que traía como consecuencias un buen enriquecimiento para el que se quería enriquecer. Y aún el que tenía mejor preparación en todo sentido, siempre tenía que aprender de los demás. Usted recuerda algo que es de Bally, que dice que se obtiene por evocación, yo no recuerdo la cita textual, es esto, por ejemplo, si yo voy a ver una clase muy mala, entonces realmente aprendí qué es lo que no hay que hacer. No recuerdo textualmente la cita, pero muy cierta. A veces a los alumnos se les dan clases muy buenas y aprenden, pero a veces ver una clase muy mala es una fuente de aprendizaje tremenda ¿está de acuerdo?

-SÍ, SÍ, TOTALMENTE...

-¿No es cierto? Entonces, hete aquí que empieza la planificación, y entonces se empieza a hablar de objetivos. Creo que este tema de los objetivos es muy importante...

-YA ESTAMOS EN LOS '60, MÁS O MENOS...

-Sí, por ahí.

-USTED YA ESTABA TRABAJANDO.

-Sí, yo empecé en el año '56, no había todavía departamentos, y donde todavía trabajábamos con los antiguos programas, que no sé si no existen todavía... Bueno, por qué digo que es importante la planificación, porque aparecen los objetivos, que también puede ser un alegre enunciado para llenar papeles, pero puede ser algo pensado muy en serio. Y entonces, pensar objetivos para la enseñanza de la literatura no es sencillo. Si el departamento funcionaba bien, había objetivos del departamento y había una cierta garantía de que la gente iba a trabajar en una misma dirección, con las libertades lógicas, verdad. Y después venía la planificación del profesor, y entonces se ajustaban las cosas. Esto empezó, para mi gusto, a mover un poco el tema, y por lo menos para saber que hay problemas y que los problemas existen y son útiles para buscar soluciones. Y siempre van a existir, por otra parte. Resuelto un problema va a venir otro a continuación. Entonces, yo diría que, cuando uno se pone a elaborar objetivos, se tiene que poner a pensar en algo. Por eso le pregunté si yo podía hacerle preguntas, porque hasta ahora he hablado más o menos, no como un loro, sino como dos o tres. Le puedo preguntar, por ejemplo, ¿dónde estudió usted en la secundaria?

-EN MAR DEL PLATA, EN UN COLEGIO NACIONAL.

-¿Y qué concepto tiene de la enseñanza de la literatura de acuerdo con su experiencia personal, como alumno?

-CLARO, LO QUE A MÍ ME PASÓ... FUI ALUMNO DE UNA PROFESORA QUE ERA EGRESADA TAMBIÉN DEL JOAQUIN V. GONZALEZ, QUE TAMBIÉN ESTUDIÓ EN ESA ÉPOCA, PORQUE VI LAS LISTAS DE EGRESADOS...

-¿Como se llamaba?

-SE LLAMA SUSANA PETRAZZINI

-¿No escribió unos libros...?

-NO, NO...

-Me suena...

-BUENO, Y ELLA ERA UNA PROFESORA MUY FAMOSA AHÍ, EN MAR DEL PLATA, POR LO RIGUROSA, ETCÉTERA. LOS ALUMNOS YA LE TENÍAN MIEDO ANTES DE EMPEZAR A CURSAR CON ELLA...

-Rigurosa en ese sentido.

-CLARO, DABA MIEDO. Y REALMENTE DABA MIEDO. AHORA, EN MEDIO DE ESO SE GENERABA UNA COSA QUE YO LA PUDE... EN REALIDAD LA RECONOCÍ EN ESE MOMENTO TAMBIÉN, ELLA HACÍA UNA COSA MUY IMPORTANTE QUE ERA TRABAJAR CON LOS TEXTOS. TODO EL TIEMPO LA CLASE ESTABA ARMADA SOBRE UN TEXTO QUE TODOS TENÍAMOS EN MANO, DIGAMOS. SI HABÍA ALGÚN MANUAL ERA CASI COMO UN LIBRO DE CONSULTA. Y SOBRE EL TEXTO ELLA APLICABA, DIGAMOS UN APARATO... VAMOS A LLAMARLO RETÓRICO, MÁS O MENOS TRADICIONAL. POR EJEMPLO DE VER TEMA, ESTRUCTURA, Y DESPUÉS, POR EJEMPLO, POESÍA, IR TRABAJANDO LO QUE SE LLAMABAN RECURSOS EXPRESIVOS DE FORMA, DE CONTENIDO. TODO A PARTIR DE UNA FICHA DE TRABAJO.

-Bueno, pero por lo menos lo tenía...

-CLARO, Y ERA MARAVILLOSO PORQUE EN TORNO A... NO SÉ, A UN SONETO DE GÓNGORA QUE HOY MISMO UNO LO PUEDE LEER Y TENER UNA CANTIDAD DE DIFICULTADES DE LECTURA, NOSOTROS PODÍAMOS DESDE EL BANCO HACER UNA EXPOSICIÓN ORAL DONDE HABÍA, POR UN LADO, TODO EL TRABAJO DE RECONOCIMIENTO DE LOS LLAMADOS RECURSOS, Y POR EL OTRO LADO, UN TRABAJO DE INTERPRETACIÓN. HABLÁBAMOS DE QUÉ QUERÍA DECIR EL TEXTO.

-¿Y qué grado de libertad les daba para la interpretación?

-HABÍA UNA CONSTRUCCIÓN QUE ELLA LE LLAMABA EL TEMA. Y EL TEMA ES EN LO POSIBLE UNA PALABRA, Y ABSTRACTA. Y TIENE QUE SER EL AMOR, NO SÉ, LA PERSEVERANCIA... Y DE ALGUNA MANERA, SU ACOMPAÑAMIENTO EN ESA LECTURA ESTABA DADO A QUE LLEGÁRAMOS AL TEMA...

-¿Pero el tema lo daba ella o llegaban ustedes?

-NO LO LLEGABA A DAR, PERO DE ALGUNA MANERA LO IBA ORIENTANDO...

-Ah, y como era rigurosa ustedes no se atrevían...

-CLARO...

-No, lo dije en chiste, era una broma...

-NO... SE PODÍA DISSENTIR. A MÍ LA PARTE QUE MÁS ME IMPACTÓ -INCLUSO YO LE HICE UNA ENTREVISTA HACE POCO, EN FUNCIÓN DE ESTA MISMA INVESTIGACIÓN Y ENTONCES RECUPERÉ... LE HICE PREGUNTAS MUY CONCRETAS DE LO QUE YO ME ACORDABA- MÁS QUE ESA CUESTIÓN DEL TEMA, ETCÉTERA, QUE EN REALIDAD PARECÍA LO MÁS IMPORTANTE, PARA MÍ LO MÁS IMPORTANTE ERA ESA CUESTIÓN CON EL TEXTO, Y ESA CUESTIÓN CON EL LENGUAJE... ESA COSA MÁS CUERPO A CUERPO QUE ELLA PLANTEABA, QUE ERA ESTO DE AGARRAR UNA METÁFORA COMPLEJA Y DESGLOSARLA Y VER CUÁLES ERAN LOS CAMPOS SEMÁNTICOS QUE ESTABAN INVOLUCRADOS, EN QUÉ LUGAR, EN QUÉ PUNTO DEL CRUCE ESA METÁFORA SE PRODUCÍA...

-Bueno, y de acuerdo con la historia que yo venía contando... un prodigio

-CLARO, YO LE PREGUNTÉ POR SU FORMACIÓN...

-¿En qué año era esto?

-¿CUANDO YO FUI ALUMNO? '78 Y '79.

-Claro, ya estábamos un poco avanzaditas.

-YA AVANZADAS, CLARO. ELLA TAMBIÉN PROPICIABA EL TEMA -QUE FUE MUY IMPORTANTE- DEL TRABAJO EN EQUIPO. ME ACUERDO QUE MI PRIMER TRABAJO EN CUARTO AÑO FUE SOBRE UN CAPÍTULO DE *PLATERO Y YO*... BUENO, UN LIBRO QUE A MÍ HOY NO ME GUSTA, HOY NO LO LEERÍA. EN AQUEL MOMENTO NOS PARECÍA UN POQUITO INFANTIL, PORQUE EN GENERAL SE LEE EN PRIMER AÑO. ELLA NOS DIO UN CAPÍTULO, NADA MÁS QUE UN CAPÍTULO, QUE SON CAPÍTULOS CORTITOS. Y SOBRE ESE CAPÍTULO, ENTRE SEIS PERSONAS, HICIMOS UNA MONOGRAFÍA. YO NO ME ACUERDO AHORA CUÁL ERA LA PAUTA, PERO ME PARECE ASOMBROSO QUE UNOS CHICOS DE DIECISEIS AÑOS PUDIÉRAMOS ESCRIBIR UN TEXTO, NO SÉ, DE DIEZ PÁGINAS SOBRE UN CAPÍTULO DE UN LIBRO...

-Con alguna orientación...

-CON ALGUNA ORIENTACIÓN QUE NO RECUERDO Y ELLA TAMPOCO PUDO LLEGAR A RECORDAR. PERO SÍ RECORDABA ESO, Y RECORDABA EL HINCAPIÉ QUE ELLA HACÍA EN EL TRABAJO EN EQUIPO. Y ME ACUERDO QUE CON ESE GRUPITO... BUENO, EN REALIDAD YO

SOLO ME DEDIQUÉ A LA LITERATURA, PERO MANTENÍAMOS UNAS DISCUSIONES ACALORADÍSIMAS Y DIVERTIDÍSIMAS. POR AHÍ SE POLARIZABA ENTRE UNO QUE TENÍA UNA OPINIÓN Y YO QUE TENÍA LA CONTRARIA, ENTONCES ARGUMENTÁBAMOS PARA QUE LOS OTROS CUATRO DESEMPATARAN...

-Ah, pero muy interesante. Es decir, si lo hacían con pasión es porque algo se había movido dentro de ustedes...

-SÍ, SÍ. POR UN LADO ERA EL MIEDO, PERO DESPUÉS, POR OTRO LADO, ERA ALGO QUE SE GENERABA AHÍ...

-Ah, no, no, realmente... porque a una persona a la que se teme así como ustedes, y que pueda provocar una discusión donde se me ocurre que se soltarían, con la pasión de la adolescencia...

-SUCEDÍA EN NUESTRAS CASAS Y ERAN MUCHAS REUNIONES, PARA CUANDO LLEGÁBAMOS AL DÍA DE LA ESCRITURA FINAL HABÍAN PASADO GRAN CANTIDAD DE REUNIONES... NOSOTROS TENÍAMOS QUE ENTREGAR EL TRABAJO EN EQUIPO, UNA COPIA POR PERSONA, ELLA AGARRABA CUALQUIERA DE LAS COPIAS AL AZAR, Y CORREGÍA SOBRE ESA COPIA ORTOGRAFÍA, Y SOBRE ORTOGRAFÍA BAJABA PUNTOS DE UNA MANERA TREMENDA, UN ACENTO ERA UN PUNTO, NO SÉ. ENTONCES, EN EL TRABAJO DE COPIA QUE HACÍAMOS -PORQUE CUALQUIERA PODÍA SER EL CULPABLE, CUALQUIERA DE LOS SEIS, DE QUE EL EQUIPO SE FUERA AL DIABLO- YO, QUE ERA UNO DE LOS QUE NO TENÍA FALTAS DE ORTOGRAFÍA, DICTABA, PERO CON EL DICCIONARIO EN LA MANO POR LAS DUDAS. TODO EL TRABAJO DE COPIA ERA HECHO EN GRUPO. ENTONCES YO DICTABA, NO SÉ, "VACACIONES, CON V CORTA"...

-Conseguía que respetaran el texto...

-Y EL OTRO DÍA, ELLA EN LA ENTREVISTA ME DECÍA: "BUENO, SI ALGUNO NO HABÍA TRABAJADO, COMO PUEDE PASAR EN CUALQUIER EQUIPO, AUNQUE SEA ESE TRABAJO DE COPIA LO OBLIGABA A INVOLUCRARSE DE ALGUNA MANERA". PORQUE EL TIPO TENÍA QUE LLEGAR CON UN BUEN TEXTO, PORQUE PODÍA SER ÉSE EL QUE ELLA, AL AZAR, ELIGIERA PARA CORREGIR. UNA COSA QUE, BUENO, SI A MI ME HUBIERAN PREGUNTADO HACE UNOS AÑOS CÓMO HABÍA SIDO MI ENSEÑANZA YO IBA A DECIR QUE ERA MUY CONSERVADORA, ADEMÁS ERA LA ÉPOCA DE LA DICTADURA, EL CLIMA DE ESE COLEGIO ERA REALMENTE ESPANTOSO... YO HUBIERA DICHO ESO, Y AHORA, HACIENDO ESTA HISTORIA, YO DIGO, QUÉ INNOVADOR ERA ESTO RESPECTO A LO QUE PODÍA HABERNOS DADO EL MANUAL DE LOPRETE. Y AHÍ SE HUBIERA ACABADO TODA ENSEÑANZA. ESO ME LLAMÓ MUCHO LA ATENCIÓN.

-Eso es lo que yo recibí, y de una persona muy interesada en hacer las cosas bien, pero que no sabía cómo. Entonces, realmente, algo se progresó, creo. O no sé en la actualidad, porque ahora hay otro problema a mi juicio... entonces, nos habíamos quedado en la planificación, y creo que es útil esto. Porque entonces, la planificación... hay una planificación departamental y sobre esa planificación se hace la de cada profesor.

-¿ESA ERA UNA PRESCRIPCIÓN QUE VENÍA DEL MINISTERIO? TRABAJEN ASÍ, DIGAMOS.

-Trabajen así, esa era la única indicación, después, cada colegio, de acuerdo con la capacidad o el grado de interés que tenían los profesores, lo llevaba al máximo rendimiento o al mínimo, ¿verdad?. En mi colegio, yo tenía la suerte de que todos estaban sumamente interesados en hacer las cosas bien, y eran trabajadores. Entonces una reunión de departamento podía durar, supongamos, a principio de año que era cuando se hacía este tipo de trabajo, y... toda la tarde, lo cual es mucho decir para gente que tiene muchos colegios, que corre para todos lados. Es decir, se tomaba con verdadero interés la cosa. Entonces, ahí viene el tema de los objetivos. Es decir, si uno no tiene objetivos, es difícil tener una dirección. Antes ni siquiera se mencionaba el objetivo, se daba el contenido. Ahora hablamos de objetivos, ¿qué es primero, el objetivo o el contenido? Primero es el objetivo, y después vendrá la selección de los contenidos para alcanzar esos objetivos. Eso por un lado. Por otro lado, con una gran libertad de manejarse con el programa, el famoso programa. Entonces armaban unidades, donde uno podía adoptar distintos puntos de vista para encarar la unidad, inclusive podía, en una misma unidad, ubicar clásicos y contemporáneos unidos por algo en común. Entonces eso resultaba muy interesante. Planificar tareas de aula pero también extra-aula, salidas al teatro, a exposiciones, ese tipo de cosas, que también era departamental. Pero ahora viene el tema de los objetivos, y entonces, qué es lo que a mi juicio hay que considerar en primerísimo lugar. La edad de los alumnos en primer lugar, y en segundo lugar, en qué carrera están. Van a ser bachilleres, y entonces nosotros los estamos preparando para alumnos posibles de la facultad, de letras ¿no? Son bachilleres, ahí empieza el problema. Y ese problema se mezcla

con otra cosa. Habíamos hablado de que la profesora era conservadora y que ahora viene gente revolucionaria y entonces vamos al otro extremo. Viene gente cargado con modelos de análisis, y entonces, lo más importante de todo es eso, el modelo de análisis, no el texto. Entonces al alumno se lo abruma con modelos en los cuales él tiene que meter el texto, que termina por descuartizar totalmente, y entonces, yo dificulto que haya adquirido el menor gusto por la lectura. Entonces, ¿cómo resolver estos problemas? ¿cuál sería el objetivo general de la enseñanza de la literatura? ¿se lo puedo preguntar? ¿usted es profesor de literatura?

-SÍ, PERO CONTÉSTELO USTED.

-¿Pero es profesor de literatura?

-SÍ, SÍ, NO ESTOY DANDO CLASE EN SECUNDARIO AHORA.

-¿No? pero dio.

-SÍ, SÍ.

-¿En qué colegio?

-DI EN UN NACIONAL, EN SAN MIGUEL, EN LA PROVINCIA, Y DESPUES EN EL NORMAL 9.

-Ah, en el Normal 9, si... bueno, es muy difícil hacer un objetivo general. Pero, ¿qué es lo que sucede con un chico de... cuarto año? ¿tiene... dieciséis años? esa es la edad. Depende también de en qué medio socioeconómico estemos trabajando, hay chicos que en la casa no han visto un libro. Hay chicos que nunca han leído más que, y eso con suerte, si tuvieron buenas maestras, el libro de lectura y farfullando la lectura oral. Entonces yo creo que lo primero que hay que hacer es hacerle conocer a un adolescente que existe posibilidad de gozo con la lectura. No que hay que leer, ¿no es cierto? Sino que es posible gozar leyendo, porque él ya ha probado otro tipo de gozos, ¿verdad?, y sobre todo mucho más inmediatos, mucho más rápidos. Bonita cosa ¿no? Es todo un desafío tremendo, donde creo que se pueden mezclar muchas cosas ¿no es cierto? Pero también la personalidad del docente es muy importante. Y el docente que ama los libros, sabe que esto es lo último que... si se tiene que notar no será porque él lo diga, empecemos por ahí. Porque de lo contrario entramos en esos esquemas, "hay que leer, el que no lee tiene faltas de ortografía", cosa que no es cierta, yo conozco grandes lectores que tienen faltas de ortografía, usted también, ¿no? Bueno, entonces, ¿cómo despertar el gusto por la lectura? ¿cómo meterse dentro de algo que sea un mínimo de sistemático, no? Uno empieza a darse cuenta cómo dejar de lado lo que uno conoce, y qué es nuevo, y qué es importante, y qué, no se sabe cómo, hay que llevarlo a la escuela secundaria, sobre todo porque el colega puede pensar que yo no estoy al tanto de lo último ¿verdad? Entonces, todos esos problemas... hay que tener una dosis de humildad para estar en una reunión de departamento, una entrega al bien común, que cuando se logra, se logran también resultados muy interesantes. De lo contrario ¿sabe a qué se parece? a las reuniones de consorcio, con eso creo que le dije todo. Entonces, los objetivos, yo creo que este es uno de los más importantes: existe algo que es la literatura. Bueno, vamos a acercarnos al texto, vamos a tratar de gozar con el texto, y también vamos a tratar de trabajar con el texto. Pero hay algo que a mí me parece interesante, hay lecturas que tienen que ser gratuitas, como son en la vida real. Si a la gente que va al cine, uno le dijera, bueno cuando sale tiene que responder este esquema, este modelo de análisis, yo creo que no entran ¿no es cierto? O entrarían algunos a los cuales eso les interesaría especialmente, pero todo no puede ser gratuito. Entonces ahí empieza el equilibrio, ¿qué es leer gratis?, leer y después a cambio no se me va a pedir nada más, a lo mejor, que una conversación. Como a lo mejor la que hacían ustedes, por eso yo pregunté qué grado de libertad había en la interpretación ¿se acuerda?, le pregunté por eso. Porque inclusive, a veces, ni siquiera nada, "¿le gustó?", punto, a otra cosa. Hay que manejarlo con mucha dificultad a este tema. Entonces, qué pasa, ¿qué vamos a hacer con los textos?, primero seleccionarlos, ¿no es cierto?, y ahí hay que empezar a ver qué es lo que le gusta o no le gusta a un adolescente. Pero si le vamos a dar nada más que lo que le gusta, le damos *El Gráfico*, entonces con eso ya está. Yo me he dado cuenta que los chicos tienen preconceptos que les vienen por herencia, y entonces "*El Quijote* es un libro tremendamente aburrido que cuando llegue a eso; Dios mío, qué hago", "tal cosa no se puede leer, o tal otra". Yo creo que el error es pensar que a un chico hay que hacerle leer *El Quijote*... Lo que tiene que leer es algunos capítulos del *Quijote*, bien a fondo, y entonces, él sabrá si lo sigue leyendo o no lo sigue leyendo. Yo he tenido alumnos que siguieron leyendo *El Quijote*, y cuando volvieron de las vacaciones de invierno, por ejemplo, dijeron, "leí *El Quijote*". Pero son algunos. Lo que pasa es que uno tiene que trabajar para todos, para esa minoría y para el resto, digamos el término medio, y después los que directamente detestan todo, que a lo mejor también pueden entrar. Y ahí viene el famoso tema de análisis de texto. Usted hablaba de conservadorismo o conservadurismo, yo nunca sé cómo se dice, porque Alfonsín dice "conservadurismo", y es medio castizo, porque era lector de Galdós y no sé de qué otros en su adolescencia. Bueno, cómo se hace el análisis de textos, ahí viene el gran problema, ¿vamos a

adoptar un modelo de análisis, y vamos a encajar los textos dentro de ese modelo, de la manera como yo le dije, que hace horrorizar...? a mí me parece que están estudiando química en lugar de literatura, es una vivisección del texto donde se pierde toda idea de la unidad. Esto sería una cosa, la otra cosa sería, no sé, captar el tema como la profesora quería y tres o cuatro cositas y nada más. Entonces, ¿cómo se aborda esto?, yo creo que el que tiene que conocer los modelos de análisis es el docente. Esta es una duda que yo tengo, ¿no?, a lo mejor entre los dos la dilucidamos: ¿qué es preferible, que el alumno llegue a una sistematización de algún tipo a través de la práctica y el análisis, o que parta de un modelo de análisis?, ¿cuál sería su opinión? ¿Sabe por qué pregunto?, yo estoy tan acostumbrada a trabajar en grupos, que me resulta muy difícil decir "a mí me parece esto". Siempre me parece que... a ver, qué es lo que piensa el otro...

-NO, EL TEMA... JUSTAMENTE LO QUE USTED DICE, QUE ES EL PROFESOR EL QUE TIENE QUE CONOCER LOS MODELOS. ESE ES EL PRIMER PROBLEMA EN CUANTO A CÓMO SE ORGANIZA ESTA PRÁCTICA, PORQUE, CON UN PROFESOR QUE CONOZCA TODOS LOS MODELOS, QUE SERÍA UN PROFESOR EXCELENTEMENTE FORMADO, MUY ACTUALIZADO, PORQUE ADEMÁS LOS MODELOS SON DIVERSOS Y EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS EL DESARROLLO DE LA TEORÍA LITERARIA ES GIGANTE. ¿DÓNDE ESTÁ ESE PROFESOR?

-Bueno, por lo menos que esté actualizado mínimamente...

-MÍNIMAMENTE, CLARO. EL TEMA ES UN POCO EN LA ORGANIZACIÓN DE SU PRÁCTICA, CÓMO VA HACIENDO PARA PONER EN JUEGO... IGUAL ES UNA POLÉMICA VIEJA, ANTERIOR A HENRÍQUEZ UREÑA, ESTO DE LA LECTURA DIRECTA DEL TEXTO, Y EL TEMA DE SI TIENE QUE HABER UN DISCURSO MEDIADOR, ANTERIOR A LA LECTURA DEL TEXTO, O SI DIRECTAMENTE LA ENSEÑANZA EMPIEZA CON LA LECTURA DEL TEXTO. Y DESDE LA LECTURA DEL TEXTO ES CLAVE, EN TODA ESTA HISTORIA QUE YO ESTOY ARMANDO, CUANDO OPINAN, ALGUNOS ESCRIBEN... DÉCADA DEL '20, O ANTES... ES LA POLÉMICA. ASÍ CASI, ENCICLOPEDIAS VERSUS... O INCLUSO, UREÑA EN UNOS DOCUMENTOS QUE ENCONTRÉ DICE, BUENO, CUIDADO CON LA RETÓRICA PORQUE SIEMPRE VUELVE A APARECER. Y ERA COMO UN DISCURSO QUE PODÍA LLEGAR A ENTORPECER LA RELACIÓN QUE ESTABLECE EL LECTOR... AHÍ TE DABAS CUENTA DE LOS DOS ASPECTOS QUE USTED IBA MARCANDO, LA RELACION DE GOCE CON LA LECTURA, Y LUEGO LA LECTURA SISTEMÁTICA. PARECIERAN DOS ASPECTOS, UNO MAS RACIONAL, Y OTRO MAS IRRACIONAL, ¿COMO HACER UN EQUILIBRIO?

-Pero en realidad, si no existiera el goce por la lectura no existiría la literatura. Entonces esto es lo primero. El chico tiene que saber que puede encontrar un goce en eso, y que puede tener la libertad de seleccionar, porque, a lo mejor, algunas lecturas le hacen gozar más que otras, y puede hacerlo, ¿no?, y tiene la libertad de decir: "yo esto no lo voy a leer porque... no es para mí", como decía Borges. Pero lo otro es lo difícil, porque para mí, lo primero es el texto. Ahora, si el profesor sabe lo que tiene que saber, es un orientador. El chico va haciendo descubrimientos con la orientación del profesor. Ahora, ¿hay un solo modelo de análisis?, esa es otra pregunta, ¿o puede haber muchas posibilidades de análisis, válidas, digamos? ¿y no será un poco que cada texto te va llevando a un modelo de análisis? En cuanto al aspecto teórico del análisis, ¿el chico tiene que saberlo?, en última instancia, ¿podemos al final, y cuando hacemos una evaluación del curso con los chicos...?, interesantísima siempre, porque pueden decir cosas mucho más inteligentes que las que estoy diciendo yo en este momento, ¿no es cierto?, sobre todo algunos que me han sorprendido... Una vez me tocó en el bachillerato de físico-matemática, y yo dije, Dios mío, estoy perdida, y fueron los mejores alumnos de literatura que yo tuve, porque eran una conjunción de inteligencia racional y lógica y de... ¿usted se dio cuenta que los matemáticos y los físicos tienen un gran gusto por la literatura?, hermoso fue. Y las evaluaciones finales son lindísimas, entonces uno aprende mucho, y al año siguiente mejora un poquito... como docente digo, ¿no? Bueno, yo digo, si en algún momento el alumno tiene que saber que está analizando de acuerdo con determinados modelos -de acuerdo con su nivel, ¿no es cierto?, con sus dieciséis años- ¿no será el momento final del curso, cuando él, es como que cierra todo, y dice, "yo estaba trabajando de esta manera"?, e inclusive puede opinar sobre el modelo que empleó y demás. Y no, arrancar del modelo, y encajar el texto en el modelo, y matar el gusto por la literatura. Esta sería mi postura, pero yo nunca sé si lo que yo digo es la verdad... yo lo digo. Porque soy valiente, nada más.

-ESTÁ BIEN... MI PREGUNTA, POR AHÍ, TIENE QUE VER CON... HAY UN DOBLE ASPECTO. EL PRIMER ASPECTO ES ESTA RELACIÓN DE GOCE CON LA LECTURA, O USTED USABA LA PALABRA GUSTO, ETCÉTERA... ESA TAREA QUE PODRÍA SER UNO DE LOS OBJETIVOS GENERALES...

-Indudablemente...

-LA PREGUNTA SERÍA ¿Y A QUÉ CONTENIDO CORRESPONDE? Y LUEGO, EL OTRO NIVEL ES ¿Y CÓMO SE ENSEÑA ESO? YO PUEDO PENSAR CÓMO SE ENSEÑA BORGES, PERO ¿COMO SE ENSEÑA...

-A que les guste Borges?, a los chicos de dieciséis años. ¿Cómo se habla de eso? Primero, a mí me parece, porque en este momento estoy recordando... yo me retiré en el año '91 de la escuela secundaria totalmente, pero después seguí un poquito en el profesorado, pero en el profesorado para enseñanza primaria, cosa que me apasionaba, me parecía muy lindo estudiar lengua en... Yo no sé si le estoy siendo útil. Yo le digo una sola cosa, si a mí algo me mantuvo tantos años en la escuela secundaria fue la esperanza de ser útil, ¿no?, la esperanza. Y además de todo el gusto. Yo por qué no voy a decir que hay algo que no lo paga el sueldo del estado, es ese contacto con la adolescencia que es hermosísimo. Pero, ahora mismo usted me dice, yo quiero una entrevista y yo quiero saber si le estoy siendo útil o agarré por otro andarivel...

-NO, NO, VAMOS BÁRBARO...

-¿Vamos bien?, cualquier cosa me rectifica el rumbo, por favor...

-ESTÁ BIEN. NO, COMO USTED JUSTAMENTE MENCIONÓ LA PLANIFICACIÓN, ESE ASPECTO, QUE SON COMO ASPECTOS INSTITUCIONALES QUE UNO LOS PUEDE IR VIENDO HISTÓRICAMENTE...

-Esos los conocería, obviamente...

-SÍ, SÍ, PERO UN POCO SABER CÓMO SE VIVIERON DESDE ADENTRO ES IMPORTANTE...

-Yo dije algunas cosas bastante graciosas pero que son verdaderas.

-CLARO, NO HAY DUDA. AHORA, ESTE OTRO ASPECTO, ME PARECE QUE ES COMO DE OTRA DIMENSIÓN ¿NO...?

-Cuando uno se mete adentro de un aula... yo siempre sentí esto, cuando veía a los chicos ahí sentados en las primeras semanas de clases... pensaba en el ciego azar o las secretas leyes, pensaba: "estos chicos están sentados delante de mí porque les tocó ésta división donde yo estoy, pero al lado hay otra profesora que está en otra división. Y él no tuvo posibilidad de elegir, a él le tocó. Y a mí me tocó ese grupo humano. En general había en los colegios ciertos prejuicios, yo diría... más bien prejuicios pero algunos no tanto... "uy, te tocó tal división, es un espanto...", porque había ciertos desniveles, no en mi colegio afortunadamente, pero en general los hay. Terribles. Y uno mismo podía tener en dos divisiones resultados, no tan dispares, pero bastante dispares. Entonces, ahí, bueno, se cierra la puerta, se acabó la planificación departamental, se acabó la planificación del aula, se acabó todo. Está uno frente a esa realidad, que es hermosa. Pero que es perturbadora porque uno se siente tremendamente responsable. Yo le voy a contar un anécdota porque me parece interesante desde el punto de vista de cómo hace uno o cómo deja de hacer. Yo tenía un segundo año, esto ya no es literatura, aunque yo pienso que la literatura hay que enseñarla desde primero, ¿no es cierto? No así, un cachito, y después la gramática, y después otra cosa, ya sabemos cuál es ese problema, donde nada parece servir para nada. Bueno, yo tenía un segundo año, que ya lo había tenido en primer año, los conocía muy bien a los alumnos, y había algunos varones que habían entrado en la edad del pavo total, catorce años. Y había uno especialmente que era terrible. Entonces estábamos trabajando con el poema *La niña de Guatemala*, de Martí. Y había una grabación de un cantante, no sé si usted la conoce... yo digo, ¿yo me voy a atrever a pasar esto en el curso? Si lo pasa tres o cuatro veces, se aprende de memoria directamente, y se puede cantar, la música permite eso, ¿no es cierto? Bueno, lo paso. Gran escándalo. Con gran indignación de los colegas vecinos que no entienden mucho esos ensayos pedagógicos que uno hace dentro del aula. Yo me aguanto los... Y observo las caras, algunos chicos escuchan con gusto, y la mayoría dice, "esta es una clase de diversión pura". Lo vuelvo a pasar y cede bastante el grupo de los divertidos, lo paso por tercera vez y ya todo el mundo escucha. Entonces yo digo, "voy a ser más osada todavía: bueno, vamos a ver si lo podemos cantar". Entonces, empieza el mayor escándalo, total. "Bueno, vamos a cantarlo todos juntos". Se canta, con alguna risa pero se canta. Pero ya iban entrando bastante. Y de pronto, este chico que era el diablo y que se había dedicado a escandalizar toda la hora lo más que podía, de pronto se pone serio y dice, "yo lo puedo cantar solo". Tenía una voz hermosa, había memorizado perfectamente los versos, había memorizado la música, todo. ¿Ve?, ahí no hubo análisis literario, ahí no hubo... nada. Ahí hubo un hecho vivido. Y se pone a cantar y de pronto yo veo unas chicas de los primeros bancos que se les caen unas lágrimas. Y yo dije "ya está, listo". ¿Se logró, no es cierto? Bueno, después se trabajará el texto, o no se trabajará. Hubo algo gratis, dentro del aula. No sé si estoy poco clara con lo que estoy diciendo.

-NO, SE ENTIENDE. Y AHÍ, ENTRE COMILLAS, EL RECURSO FUE...

-Hubo varios recursos, el primero fue...

-LA CANCIÓN...

-La canción, sí. Pero también fue el aguantarse el efecto inicial. Entonces si uno se aguanta eso... porque ¿qué les pasa a esos chicos? Les parece que eso es lo que tienen que hacer. Hasta les parece que es poco masculino emocionarse con algo, ¿no es cierto? Pero cuando éste, decide cantar él, y cómo lo hace de bien, entonces esas chicas que lloraron porque se emocionaron, se estaban emocionando por la poesía que era bastante adecuada para los catorce años, se estaban emocionando por el hecho que estaba ocurriendo adentro del aula, y se estaban emocionando por este tipo que estaba parado ahí, y que ellas conocerían bastante bien de otras cosas. A mí me pareció que eso era maravilloso, y a partir de ahí ya podemos hablar otro lenguaje dentro del aula. Ya se han vencido determinadas inhibiciones, prejuicios y demás. Yo no digo que esto sea una receta, yo digo que esto es algo que ocurrió, como ocurrieron otras cosas por el estilo. Entonces yo creo que el profesor de literatura tiene que tener una gran ductilidad. Y vuelvo a repetir, esto es lo más difícil de todo. La clase de literatura no puede ser una clase de puro goce, de pura diversión, porque hay que aprender ¿no es cierto? El profesor de matemáticas parte de la base de que a muy pocos chicos les gusta la matemática. Si él es un genio... había en el colegio un profesor de química que era un genio y lograba a fin de año que a todo el mundo le gustara la química, ya era una cosa personal, lo hacía estupendamente bien. Pero no puede decir: "el átomo es una cosa bella, miren, contemplan". Además, qué pasa cuando a un chico le gustan determinadas lecturas que no tienen ningún valor estético, qué pasa con eso. Entonces es muy compleja esta asignatura. Entonces yo creo que requiere rigor científico, requiere imaginación, requiere creatividad, requiere una relación con el grupo muy particular, y por lo tanto es una de las asignaturas más difíciles. Yo lo creo así. Por eso hay tanto que hablar en un departamento. Por eso hay tanto intercambiar opiniones en un departamento.

-Y EN UNA SITUACIÓN EN DONDE NO HUBIERA ESTADO LA MÚSICA, LA CANCIÓN, SINO, POR EJEMPLO, EL PROFESOR LLEVA UN TEXTO, LO LEE... ¿CÓMO SE DA ESE INTERCAMBIO?

-Qué bueno eso de 'lo lee'... Yo he hecho una prueba, leer determinados poemas, y como los chicos tenían la libertad de decir no entendí, sí entendí, me gusta, no me gusta -después se discutiría o se llegaría a la idea de que hay algo que va más allá de lo personal-, venían al día siguiente y decían: "yo no entendí, yo no entendí nada", perfecto, vamos a leer, y lo leía yo. Y siempre observando las caras. Entonces empezaba a notar que el texto era una cosa nueva para ellos. Entonces descubrí que la lectura oral de los textos es una cosa absolutamente imprescindible. Yo supongo que usted le habrá escuchado leer sus poemas a Olga Orozco. Usted vio lo que es eso, es una maravilla. Entonces creo que eso era una de las maneras de hacerlos acercar al texto. Una buena lectura del texto. Y después otras cositas. Yo estoy hablando de cosas que son, hasta podría decir recursos... no sé cómo llamarlo para que no resulte muy violento... como pequeñas trampas que no sé si son tales. O estrategias, o recursos que son válidos. Por ejemplo, la versificación, que a nosotros nos castigaron con eso, y entonces, un endecasílabo es tal cosa, tal otra... y bueno, ¿y por qué no hacemos endecasílabos?, las cosas que pueden llegar a hacer... son impresionantes. Y escuchar, escuchar el acento en los endecasílabos. Cuando uno escucha a Borges leer, escucha los acentos, entonces todo va cobrando otro sentido. Es decir, yo lo que odiaba era la palabra que no tenía contenido. Supongamos, "fulano de tal, vivió en el siglo tal", lo que dije antes, y da lo mismo que sea trece, catorce o quince porque no se tiene una idea del siglo. Lugares geográficos, tal cosa, ¿y dónde queda? Interdisciplina ¿no es cierto?, yo no necesito al profesor de geografía para... eso fracasa, siempre fracasó y fracasará, porque tendría que ser un equipo tan perfecto... el profesor de historia, el de geografía, el de filosofía si quiere. Pero, bueno, acá está el mapa, ¿a ver, dónde está?, situarlo. Mirá donde queda, ¿quedaba lejos de Madrid, no quedaba lejos de Madrid? Entonces él empieza a sentir que lo que está diciendo tiene un sentido, tiene un significado. Esa es la manera de hacerlos entrar en algo, me parece. Y después lo otro... estoy hablando de los recursos. Supongamos *El lazarrillo de Tormes*, uno lo puede abordar desde muchos puntos de vista, y con modelos diferentes. Pero en definitiva es un texto bastante pesado para un chico de secundaria. Más allá del tercer tratado yo nunca llegué. Pero, un recurso: vamos a hacer un juicio al lazarrillo de Tormes, ¿es culpable o es inocente? Alguien va a hacer el lazarrillo, alguien los personajes, el ciego, bla bla bla, alguien va a ser el abogado defensor. Yo nunca he visto una lectura más apasionada de un texto que esa, porque se tenían que preparar, con un jurado que era el que finalmente tenía que dictaminar y fundamentar y todo. Pero entonces, indirectamente, estaban abordando el texto, inclusive orientados, y estaban haciendo un análisis que después, a lo mejor se podía sistematizar. Esto no sé si responde a cómo hacer para que acepten un texto.

-SÍ, SÍ. AHORA TAMBIÉN ESTÁ UNA CUESTIÓN... LE DIGO PORQUE EN OTRAS ENTREVISTAS APARECÍA ESTA COSA DE, CÓMO DECIR... QUE PARECÍA QUE UN BUEN PROFESOR ERA ESE QUE, DE ALGUNA MANERA, ÉL ESTABA ENTUSIASMADO CON SU OBJETO DE ENSEÑANZA, Y

DE ALGUNA FORMA PODÍA LLEGAR COMO A -PALABRAS QUE APARECEN-, TRANSMITIR O CONTAGIAR ESE -OTRA PALABRA QUE APARECE- ESE ENTUSIASMO QUE ÉL TIENE CON LO QUE ESTÁ ENSEÑANDO...

-Ahora, ¿eso no es para todas las materias igual?

-¿ES PARA TODAS LAS MATERIAS IGUAL, NO?

-Y, yo di el ejemplo del profesor de química...

-CLARO, CLARO...

-¿Hay algo que parece más árido que la química?, pero él lo lograba.

-LO QUE PASA ES QUE PARECIERA QUE EN LAS REFLEXIONES DE LOS PROFESORES DE LITERATURA ESTÁ MÁS PRESENTE EL TEMA.

-Perfecto, pero entonces yo a eso le veo un pequeño peligro, y es que ese entusiasmo haga que el chico vea el entusiasmo del profesor y no se contagie tanto del entusiasmo del profesor. Yo creo que tiene que ser un entusiasmo compartido, que parte, por supuesto, del profesor. Le está gustando mucho lo que hace, le está gustando mucho el texto que lee. Entonces no tiene que decir: "este texto es hermoso". Esto para mí está prohibido.

-NO NECESITA DECIRLO.

-No debe.

-¿POR QUÉ?

-Porque, o el chico capta que es hermoso o no lo capta. Que yo lo diga no tiene ningún sentido. ¿Cómo lo puede captar?, si yo he hecho una buena lectura del texto. Ahí algo transmití, ¿verdad? Pero yo no dije, "este texto es hermoso". El chico puede llegar a decir, "que lindo", él, "que lindo". Pero, que el profesor diga, "esto es hermoso, voy a leer un texto maravilloso", yo por lo menos, no lo hacía nunca...

-LE PARECE QUE NO SIRVE.

-Me parece que... ¿cómo podríamos decir?, condiciona un poco, me parece. Después sí podemos hablar. Y podemos compartir lo hermoso. Pero no se puede partir de que a mí me parece hermoso. Yo creo que a todos les tiene que parecer... hay algunos que ni siquiera les parecerá nunca hermoso, pero en general sí, los chicos llegan a captar, en general sí. Esto es mi experiencia. Hay muchos recursos de ese tipo. Pero vuelvo a repetir, entonces, la asignatura no es una cosa asistemática, impresionista, todo vale. No, porque hay una planificación donde el alumno va sabiendo a dónde apunta cada vez, ¿verdad? Inclusive, creo que también tiene que tener una consecuencia en la producción de textos del alumno, creo que es la otra parte también. No sé cómo trabajaban ustedes cuando trabajaban en equipo, pero también que un equipo trabaje con un sentido de responsabilidad, con una sistematización, con una coherencia, bien orientados, y que cada uno cumpla con su parte pero con gusto por el producto final -esto va más allá de la literatura ¿verdad?- pero puede hacer que, no sé, me parece a mí que es tan difícil trabajar en equipo para los adultos... para los chicos tal vez un poco menos, pero también es difícil, pero me parece absolutamente importante que hagan uno o dos trabajos en equipo por año. Y tal vez, yo digo que el triunfo más interesante para un docente es cuando nadie pregunta la nota, ahí ya me parece que hemos tocado otras... Es decir, ellos están entusiasmados por el producto, y cuánto me va a poner o no me va a poner, no. Lo lograron, ¿no?, lo hicieron, tampoco es tan sencillo. Yo supe todos los inconvenientes que tuvo el sistema, y por otra parte no fue entendido desde el principio, y mal explicado también, eso de alcanzó, no alcanzó y superó los objetivos. Esto tenía un sentido, que era justamente apuntar a objetivos, no a contenidos. ¿Por qué se desvirtuó?, porque el alcanzó, no alcanzó, se hacía de acuerdo con los contenidos y no con los objetivos. Entonces, otra cosa, cómo evaluó yo si un alumno a logrado apreciar la obra literaria. Difícil ¿no?

-CLARO. PLANTEARSELO COMO OBJETIVO, Y LUEGO EVALUARLO...

-No sé si se puede. Creo que sí, que en términos generales se puede porque hay puntos de llegada en eso. No hay nada más entretenido que a la salida de un cine escuchar los comentarios... ahí se ve, ¿no es cierto?, qué es el gusto, ¿se puede educar el gusto?, ¿le puedo preguntar?

-YO CREO QUE SÍ.

-Sí ¿no? Es otra cosa muy difícil.

-SÍ, YO CREO QUE SÍ. QUE SE CONSTRUYE, QUE NO VIENE DADO. ES COMO DIFÍCIL, PERO SE CONSTRUYE. QUE NO VIENE DETERMINADO NI BIOLÓGICAMENTE, NI SOCIALMENTE. DIGAMOS QUE ES UNA CONSTRUCCION SOCIAL Y QUE LA ESCUELA CUMPLE UNA MISIÓN FUNDAMENTAL EN ESO.

-Claro, así como Mauro Viale la cumple en la televisión...

-TAMBIÉN, ES UN FORMADOR DE GUSTO.

-Ah, y a propósito de esto, ayer me hicieron una encuesta por teléfono que me hizo muchísima gracia. Me preguntaron qué noticieros escuchaba, tal cosa, tal otra, y después me preguntan, "¿usted lo escucha a Mauro Viale?", "no" le digo, entonces me dice "bueno, entonces ¿le puedo ofrecer unos libros?" En serio, entonces empieza con toda la lista de libros que ofrecían, ¿no le parece gracioso?... la pauta era si se escuchaba o no a Mauro Viale...

-AHORA, EN ESTA RENOVACIÓN QUE SIGNIFICABA EL TRABAJO EN EQUIPO DESDE EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL Y, SIMULTÁNEAMENTE, CIERTA RENOVACIÓN TEÓRICA, CON EL ESTRUCTURALISMO, ETCÉTERA, ALGO PUDO HABER PASADO POR LA LITERATURA. NO SÉ SI HUBO EN ESE MOMENTO UN PUNTO COMO DE VIRAJE O DE CAMBIO RESPECTO DE LA CONCEPCIÓN DE LA LITERATURA O QUÉ HACER CON LA LITERATURA EN EL AULA...

-Estaba tratando de entender la pregunta, pero creo que sí, que la capté. Y bueno, entonces, ahora viene la otra cosa, porque los profesores empezaron a trabajar con obras contemporáneas casi exclusivamente. Y en contra del programa enciclopédico, a trabajar con muy poquitas obras, muy poquitas y contemporáneas. Yo pienso que no se puede abandonar lo clásico, esa es mi idea personal. Y partir de la base de que al chico eso no le va a gustar no es serio. Entonces creo que hay que trabajar... inclusive tiene que haber un mínimo de orden, no podemos hacer historia de la literatura como se hacía en el antiguo programa, pero hay un mínimo de orden, de ubicación histórica de una obra. Porque de lo contrario creo que la materia no sería literatura, sería otra cosa, sería comentario de textos, no sé cómo llamarla.

-ES DECIR, LITERATURA SUPONE HISTORIA...

-No, historia...

-O CIERTA PERSPECTIVA...

-Supone... Por ejemplo, yo me atrevía con *Edipo Rey*, cosa que le digo desde ya que tenía un éxito extraordinario, cuarto año. Bueno vamos a ver de dónde viene *Edipo Rey*, dónde lo ubicamos a *Edipo Rey*, ¿cómo?, porque si no es como si fuéramos... yo no encuentro la palabra adecuada, pero debe existir sin lugar a dudas, para decir qué sería esto otro que siempre sucede ¿no? Como reacción a aquello aparece esto. Yo no estoy tan segura de que un chico no pueda gozar de un texto clásico, no estoy tan segura. Mejor dicho, estoy absolutamente segura de que sí. Entonces, ¿cómo lo ubico dentro de esa programación? ¿cómo lo ubico? Y ahí está la otra dificultad. Se han intentado diversas formas, por ejemplo, bueno, por géneros supongamos; vamos a usar la palabra tema de la profesora, por un determinado tema... o una experiencia, por ejemplo las *Coplas*... de Manrique, elegía, y después el *Llanto por Ignacio Sánchez Mejía*, elegía. Entonces, los trabajamos juntos, y gustó tanto las *Coplas*... de Manrique como la elegía.

-¿VENTAJAS Y DESVENTAJAS?

-¿De esto?

-DE ESO

-Las ventajas ya las dije, ahora, las desventajas... a ver si me ayuda a verlas porque debe haber sin lugar a dudas...

-POR ESO PREGUNTO.

-Sí, por eso, a ver si me ayuda un poquito...

-CLARO, NO, PORQUE USTED DECÍA JUSTAMENTE, CIERTA DIMENSIÓN HISTÓRICA QUE APARECE PENSANDO EN LO LITERARIO, ENTONCES, ESTA CUESTIÓN DE... YA EL AGRUPAMIENTO DE POR SÍ, EL HECHO DE PONER ÉSTE CON ÉSTE, DE ALGUNA MANERA...

-Sí, esa es una forma, puede haber otras...

-CLARO PERO DE ALGUNA MANERA SI ESTÁN ESTOS DOS UBICADOS BAJO ESTE TEMA, QUIERE DECIR QUE HAY UNA HIPÓTESIS DE INTERPRETACIÓN PREVIA. EL HECHO DE QUE YA LOS JUNTE Y ESTÁN EN LA UNIDAD DEL AMOR, O DE LA MUERTE... ESA PODRÍA SER UNA, Y LA OTRA PODRÍA SER CIERTA DESHISTORIZACIÓN: DE ALGUNA MANERA, SI EL CHICO RECIBE LOS TEXTOS COMO EN FRÍO, UNO Y EL OTRO, ENTONCES PARECIERA QUE ESE ES DE UN SIGLO Y EL OTRO QUE ES DEL OTRO SIGLO NO.

-Ah, esa sería la parte negativa, la desventaja.

-CLARO, PRIMERO LA HIPÓTESIS DE SENTIDO COMO PREVIO, EL TEMA ¿NO?, Y LA OTRA SERÍA EL HECHO DE COMPARAR LO QUE EN ALGÚN SENTIDO NO ES TAN COMPARABLE. UNO PODRÍA OBJETAR, BUENO, LA MENTALIDAD DE LA ÉPOCA DE MANRIQUE VERSUS LA MENTALIDAD DEL SIGLO XX. SI REALMENTE SON LO MISMO AMBOS TEXTOS.

-No, es claro, claro que no. Exactamente.

-HAY TODO UN GRUPO DE PROFESORES EN LA UNLP, SOBRE TODO EN TORNO AL COLEGIO NACIONAL DE LA PLATA, QUE HAN DESARROLLADO TODO UN MÉTODO, ELLOS TRABAJAN LA TRAGEDIA CON UNA REESCRITURA MÁS CONTEMPORÁNEA DE ESA TRAGEDIA, ETCÉTERA. BUENO, CANTIDAD DE CRUCES QUE ELLOS VAN ARMANDO Y QUE DESPUÉS VAN REPITIENDO, A VECES LOS MISMOS CRUCES, PASAN VARIAS GENERACIONES Y SE SIGUEN TRABAJANDO LOS MISMOS GRUPOS DE TEXTOS. Y DESARROLLARON TODA UNA METODOLOGÍA ASÍ, COMO DE COMPARACIÓN. EN LAS ENTREVISTAS QUE YO HICE LO DIERON COMO MUY EXITOSO AHÍ, INCLUSO HABLÉ CON ALUMNOS QUE TAMBIÉN HABÍAN PASADO POR ESTA EXPERIENCIA...

-¿Y que lo habían recibido cómo?

-BIEN, CLARO. LO QUE PASA ES QUE DESPUÉS HABÍA DENTRO DE LA MISMA CIUDAD OTRO GRUPO QUE ESTABA EN CONTRA, HABÍA UNA POLÉMICA.

-Claro, tiene que haberla, porque estamos buscando, y creo que vamos a seguir buscando siempre ¿verdad?... que era muy rebelde que, cuando leímos las *Coplas...* de Manrique dijo que ellas... hubo una época en la escuela secundaria en que se metía la política en este asunto, en que decían que había ciertas cosas que no había que leerlas porque no eran útiles... y bueno, esta chica estaba en esa postura. Uno de los méritos que yo creo que yo he tenido es la paciencia. Primero porque creo -y esto lo digo con absoluta inmodestia- creo que el respeto que yo les tenía a los alumnos era auténtico. Si esa chica pensaba así, pensaba así. Podemos discutirlo, ¿verdad?, pero lo pensaba. Entonces, hemos discutido bastante pero, pasó el año, y a fin de año tuvo la desgracia de que se le muriera el abuelo. En el colegio había una revista literaria que se hacía en el pizarrón. O sea, los alumnos llevaban sus colaboraciones, se pegaba en un pizarrón y todo el mundo se paraba a leer. Un día me paro a leer y veo una elegía. La autora era esta chica. Me gustó, entonces fui a decirle que me había gustado mucho. Me dice: "usted no sabe la influencia de Jorge Manrique que yo tengo". ¿Se da cuenta?, entonces hay cosas que van sucediendo... ya sabemos, si hablamos en otro plano sabemos qué quería decir ella con influencia ¿nos estamos entendiendo, verdad?, pero algo habían movido en ella, las *Coplas...* de Manrique. Entonces, esta es otra cosa que yo creo que hay que lograr. Yo creo que cuando uno lee un texto y lo lee bien, no es el mismo que antes de leer. Así como a lo mejor cuando lo vuelve a leer en otra oportunidad, vuelve a ser otra cosa distinta. Es decir, si el texto no hace algo en uno, entonces, no sé, volvamos a aquello de repita el argumento, haga el resumen, que ya es un mérito poder hacer una buena síntesis, ¿no es cierto? ya se logra algo con eso... pero pienso esto, esas experiencias de que algo ha pasado en uno tampoco se pueden evaluar, pero se perciben. Está muy bien lo que usted ponía, ¿qué pasa? ¿el intelectual, lo otro?, ¿cómo se maneja el profesor?, yo creo que el profesor de literatura de las dos maneras. Y no hay ninguna receta ni ningún formulario ni ningún programa que pueda hablar de eso. Y no debe haber, por otra parte. Creo, porque eso es una cosa que hay... hay que vivirla, yo no sé cómo explicarlo. No sé, hay algunas experiencias, por ejemplo, me acuerdo de Enrique, que fue su profesor, Enrique fue profesor en esa escuela, pero coincidimos nada más que dos años, los dos primeros años de mi carrera, cosa que para mí fue espantosa. Y explico por qué. En primer lugar porque él era muy joven, él entró en esa escuela cuando tenía veinte años, porque se recibió muy joven. Tenía veinte años y representaba más o menos diecisiete. Era muy buenmozo. Yo me acuerdo que el primer día que entró a la escuela la directora no supo cómo volver a restablecer el orden. Escándalo descomunal. Y no había demasiados profesores tampoco así que tenía todo. Además era muy simpático, muy agradable y ya lo conocemos como profesor. Entonces yo, durante dos años de mi vida, nunca fui Elena Pezzoni, fui la hermana de Enrique Pezzoni. Era divertido porque a mí me hacía bastante gracia el asunto ¿no? Y cuando fui a la práctica, me acuerdo, con una profesora, María Elena Suárez Bengoechea, que era del grupo de Anita Barrenechea, que ahora está retirada, tiene más o menos la edad de Anita, bueno, una excelente profesora, fue profesora mía en el instituto. Yo quise dar las prácticas con ella y di lengua y di latín, no sé cómo se me ocurrió elegir latín pero di latín -mi hermano era profesor de latín-. Entonces ella, entra al aula, y dice "bueno, en adelante la señorita Elena Pezzoni...", me tuvo que hacer salir, a ella le tenían un respeto, era una maravilla, llegó a ser directora, pero más o menos le llevó quince minutos calmarlos y así conviví yo con mi hermano durante dos años. Pero él hacía unas cosas muy graciosas, por ejemplo, había una profesora de geografía que tenía una voz hermosa, de mezzosoprano, y decidieron hacer una audición de romances. Entonces, él también, cantaba bastante bien él, además se divertían como locos. Hacían el diálogo del romance con la profesora. Entonces, el trabajo... los alumnos hicieron una página de música antigua que era del tamaño de una enorme puerta, de la casa de Mansilla, donde era antes la escuela Normal 10. Los otros trabajaron en tal cosa, consiguieron instrumentos antiguos. Eso, era vivir, vivenciar, ¿se da cuenta?, al piano no se qué le pusieron, una cosa de seda para que sonara de determinada manera, e

hicieron la audición de romances. La cosa más hermosa de la tierra. Y gratis, punto. Si después alguna vez el profesor quiere hablar de los romances, eso era romance. ¿No es así en la vida real que...? Uno le tiene que reproducir un poco a los chicos ¿no es cierto?, ¿qué es?, uno va a una función X porque la lee en el diario, porque le interesa y va, después a lo mejor empieza a investigar sobre tal cosa o tal otra. Entonces...

-ES COMO UNA EXPERIENCIA CULTURAL...

-Eso, eso. Esa experiencia, esa vivencia, creo que no puede faltar en la clase de literatura. Me parece.

-CUANDO EL PROFESOR DICE, "HOY NOS VAMOS DE LA ESCUELA, VAMOS A IR AL CINE O VAMOS A DAR UN PASEO..."

-Sí, pero después vamos a volver a la escuela, y lo que haya que trabajar, como se debe trabajar intelectualmente, lo vamos a hacer. Esta es la elasticidad, la flexibilidad que tiene el profesor de literatura, que... puede caer en uno de los dos extremos, porque lo otro... hay gente que sigue literatura y no tiene ningún rigor intelectual. Yo lo he vivido con compañeros que después, afortunadamente abandonaron la carrera, cuando se dieron cuenta de qué era en realidad la carrera. Entonces esa combinación que yo encontré en los alumnos de físico-matemáticas, una perfección, una belleza, realmente, ese curso una belleza. Eso se puede lograr, pero, como usted dice, ¿dónde está la receta?, no, no hay una receta. Puede haber un trabajo departamental bien hecho donde se transmitan experiencias, donde unos aprendan de los otros, donde se hagan evaluaciones, donde se rectifiquen errores, todo eso se puede hacer, perfectamente. Pero para que sea más sistemático, más organizado, eso es. Pero a veces lo otro... que también algún grado de audacia y... yo le cuento mi experiencia, le conté mis experiencias que no sé si son valiosas para usted. Si no, ya le dije que me lo corte.

-ESTA BIEN, NO, PERO CUENTE, CUENTE.

-Estábamos en el tema de los romances, que a los chicos les gustan bastante, y que tienen la ventaja de que se aprenden rápidamente y que la música también se aprende. Yo tenía unos alumnos que andaban muy bien en el tema música. Habían traído unos instrumentos, no me acuerdo en este momento, guitarra seguro que tenían aunque no era muy adecuada para la época, pero también de eso se hablaba, entonces se iban aprendiendo una cantidad de cosas. Y de repente se formó como un conjunto de cinco o seis, con los instrumentos, todo. Y yo dije: "¿y si nos vamos a recorrer las aulas? Y entonces, estén en la clase que estén, pedimos permiso y les cantamos unos romances", con el riesgo de que me tiraran tomates y cosas por el estilo. No, no pasó nada de eso. Lo hicimos, estuvimos, qué sé yo, por lo menos dos o tres horas de la mañana recorriendo. Yo no le puedo decir la maravilla que era cómo los recibían, cómo los escuchaban, y los profesores de las otras materias cómo se encantaban. Entonces yo eso lo consideré una cosa linda, es una cosa que a uno se le ocurre y que lo va haciendo, y que después viene la otra parte, la que no olvidamos, ésta es la condición. Las dos cosas, no sé si... supongo que la mayoría coincide con eso.

-SÍ, SÍ. AHORA, EN ESTA PRÁCTICA QUE USTED DESARROLLÓ COMO PROFESORA, ¿EN QUÉ INFLUYÓ LA FORMACIÓN? LA FORMACIÓN EN EL PROFESORADO Y, SOBRE TODO, LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA. PORQUE HABÍA ALGO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA...

-Sí, por supuesto que... es autodidacta...

-¿CÓMO?

-Es autodidacta, porque nosotros en el instituto no teníamos ninguna formación pedagógica.

-PERO TENÍAN ALGUNA MATERIA, TENÍAN LAS PRÁCTICAS...

-Era muy gracioso...

-¿QUÉ ERA ESO, A VER?

-No. Nosotros teníamos una materia que ni siquiera me acuerdo muy bien cómo se llamaba, que todos los días no creo que fuera. La daba Mantovani...

-AH, PEDAGOGÍA GENERAL...

-Pedagogía general o una cosa así, y después teníamos un profesor de prácticas...

-¿QUIÉN ERA, SE ACUERDA?

-Se llamaba Moglia, Raúl Moglia.

-RAÚL MOGLIA, SÍ.

-¿Quiere que le diga lo que yo recuerdo?, yo recuerdo esto. Un día nos hizo ir a ver una clase en el Colegio Nacional Belgrano, vimos la clase de él. Yo la vi con mucho entusiasmo porque a mí me encanta la docencia, entonces me decían, "¿vamos a ver una clase?", "bárbaro". Bien, creo que sacamos algunas conclusiones o ninguna. La vimos. Luego nos dijeron... ¿perdón, un cigarrillo? vamos a fumarnos el último. Después nos dijeron que eligiéramos escuela, yo elegí, ahora digo por qué elegí. Elegí porque era profesora ahí la que había sido profesora mía en el Instituto, María Elena Suárez Bengochea. Y entonces la formación que

nosotros podíamos tener, ¿de dónde venía?, de la clase que nos daba el profesor del profesorado, no de la metodología que nos daban. Eso era, el buen profesor nos estaba formando. Por ejemplo, una cosa era María Rosa Lida, que yo tuve el placer de tener y otra cosa era Caillet Bois, por ejemplo, y otra cosa era Anita Barrenechea que fue profesora mía, y otra cosa era esta mujer que a mí me enseñó a trabajar, con su sistema, pero como nadie...

-BENGOECHEA...

-Susana Bengoechea, que era una persona de una honestidad intelectual total que nunca se dedicó a nada más que la escuela secundaria, que llegó a ser vicedirectora de la escuela y demás... pero, un rigor científico tremendo, una seriedad... Entonces, yo sabía que ella estaba ahí y yo elegí. ¿Qué pasaba? uno daba la clase, estaba totalmente a cargo del curso, a veces la profesora venía, a veces no, ex profeso lo hacía ella para dejarnos con los alumnos y ¿cuándo lo volvía a ver a Moglia? el último día, que entonces vino con otros dos profesores del Instituto, una especie de tribunal.

-Y SE ARMABA, CLARO, CON DOS PROFESORES DE MATERIAS...

-De materias, él era el único profesor de prácticas. Y bueno, y ahí a uno lo evaluaban y ya está.

-NO HABÍA NINGÚN TRABAJO PREVIO A LA PRÁCTICA, ENSAYOS...

-No, que yo recuerde no. Yo no sé si él con algunos alumnos lo haría, conmigo no lo hizo.

-¿PERO EN EL CURSO O POR SEPARADO?

-Con sus alumnos, como nosotros habíamos empezado, pongamos cuarenta alumnos y después llegábamos cuatro, no sé, una cosa así... entonces había alumnos de distintas promociones que se anotaban para dar prácticas, eran como entes aislados que estaban distribuidos, no había un curso que se juntaba para hablar de práctica. También supongo que eso habrá cambiado, como cambió el magisterio. Porque ahí sí que los alumnos practican pero después se evalúa, se comenta, se sacan conclusiones. En el caso nuestro no. No sé, ésta es la experiencia que yo tuve y creo que es la que tuvieron casi todos, por lo menos los de mi...

-SÍ, SÍ, SÍ. PORQUE EL TEMA ACÁ ES, SI HAY UNA TRADICIÓN DE PROFESORES, SABER CÓMO SE ARMÓ ESA TRADICIÓN.

-Pero la tradición se puede haber armado por lo que yo dije antes, creo no equivocarme en esto, por los profesores que tuvimos. Es decir más allá de...

-ERAN LOS MODELOS...

-Claro, exacto. Más allá de la formación del profesor, la manera de dar clase del profesor. Eso es lo que nos fue formando. Por ejemplo, yo no tuve la suerte de tener a Henríquez Ureña, pero parece que era una persona muy particular, ¿usted lo tuvo?

-NO, NO.

-Bueno, parece que él, que por empezar ya no sabía de dónde sacaba el tiempo, pobre, inclusive en los exámenes dicen que corregía pruebas de imprenta de Losada, siempre estaba haciendo algo, pero atendiendo, por supuesto, siempre. Pero por ahí en una clase surgía algo, y él se ponía a hablar de un tema que no tenía nada que ver con la clase, y eso le llevaba toda la clase, iba enriqueciendo a los alumnos pero no era demasiado sistemático como uno puede creer que era Henríquez Ureña. En cambio María Rosa Lida...

-[-----]

-Ah, buenísima pregunta, buenísima pregunta. Yo creo que como uno tiene más de un profesor en cada curso, hacen falta profesores así. Pero siempre que hayan los otros profesores ¿se da cuenta? Porque por ejemplo, María Rosa Lida era... parecía... Yo entré en el Instituto, me senté, era la una de la tarde y apareció este monstruo, yo dije "no, no puede ser esto que me ha tocado", dos horas seguidas. "¿Y esto va a ser siempre así?", era la perfección en la organización de una clase, lo perfecto. Y fue siempre así hasta que se fue, yo la tuve nada más que hasta el mes de octubre creo, porque ella se tuvo que ir como tantos otros ¿no? Pero, era lo perfecto.

-¿POR QUÉ? POR...

-Por cómo lo organizaba. Más allá de su conocimiento que ya todos conocemos, de su sabiduría que ya todos conocemos, didácticamente era perfecta, desde la primera línea hasta la última de la clase, inclusive con diálogo con alumnos, cosa que parecería impensable en una persona como María Rosa. A veces un diálogo que la decepcionaba mucho, por cierto, pobre mujer, porque le hacía pensar que mucho no estaba ganando el tiempo. Sobre todo, era profesora de primer año y había chicos que se habían anotado ahí y después se iban porque se daban cuenta que no era lo que ellos pensaban ¿no es cierto?...

-¿Y ELLA QUÉ QUERÍA, QUE PREGUNTARAN, HACÍA PREGUNTAS?

-Ella preguntaba. Ojo, ella daba trabajos diarios y no se olvidaba al día siguiente sino que comprobaba que el trabajo estuviera hecho. Entonces, partía de la base de que esa lectura estaba y sobre esa lectura iba a

construir el resto. Además era muy graciosa, porque, no sé si conocía muy bien la realidad de la escuela secundaria, pero ella decía, "bueno para mañana releen tal cosa" que nadie nunca había visto en su vida, para ella era releen... pero era perfecta, perfecta. Ahí hay un modelo, un modelo de orden, de rigurosidad, de conocimiento y hasta de transmisión -esto yo lo digo con una cierta timidez- del entusiasmo ese de que habíamos hablado, por la obra...

-¿DÓNDE SE VEÍA?

-Se veía, se veía, no es que ella lo dijera... en su manera de abordar la obra se veía. No creo que haya dicho mucho esto es bueno o esto es malo...

-ALGO DE... VAMOS A DECIR... ALGO DEL ORDEN DEL CUERPO.

-¿Del cuerpo?

-DE LO GESTUAL, DE LA MIRADA, DE...

-Ah, bueno, qué interesante pregunta. Porque ella era una persona muy especial, era una persona más bien bajita, de mirada muy penetrante y unos anteojitos de sabia. Y más bien era rígida paradita ahí. Y en medio de esa rigidez tenía un poder de comunicación. Había profesores, en cambio, que dictaban la cátedra, estoy hablando del Instituto. Digo que estoy hablando del Instituto porque tenía fama de tener los mejores profesores, por lo menos en un momento dado ¿no? Había profesores que dictaban la cátedra e inclusive la dictaban, ya que hablamos del cuerpo, paseándose, subiendo y bajando la tarima, y nosotros tomando apuntes. Y después he tenido profesores de cuyo nombre no quiero acordarme que han sido realmente desastrosos, eso existe en todas... que también sirvieron por evocación como decía Bally: "esto jamás lo voy a hacer". Profesores lamentables he tenido, cómo no.

-ESTOY PENSANDO QUE POR AHÍ, EL PROFESOR QUE MUEVE LAS MANOS, QUE PONE LA MIRADA EN LOS ALUMNOS...

-Claro, hay una cosa de histrionismo ¿no? hay una cosa de actor en el profesor que es inevitable. Que creo que mi hermano era un campeón de eso. Yo no lo he visto mucho en la universidad ¿no es cierto? Creo que una cosa era la escuela normal, otra cosa era en el Nacional Buenos Aires, y otra cosa era en la Universidad. Eran tres cosas, siempre tenía un hilo conductor ¿no? Entonces, si usted tuviera que decir si mi hermano transmitía entusiasmo ¿lo transmitía o no?

-YO CREO QUE SÍ.

-¿Sí, no?

-CLARO, CLARO. POR ESO LA PREGUNTA ES ¿POR QUÉ, QUÉ ERA? ¿QUÉ ERA ESO?

-Una actuación.

-UNA PUESTA.

-Sin lugar a dudas. Y un buen profesor tiene que hacer una puesta, creo. Ahora, si la puesta es demasiado puesta, los chicos se dan cuenta... es decir, es una puesta, yo diría, un poco inconciente del profesor. Ahí es cuando produce el efecto, pero cuando el profesor se propone hacer una puesta, los chicos no se lo tragan. Y más bien, como tienen un sentido del humor tan especial, son un poco malignos a esa edad, entonces se divierten como locos con ese tipo de profesor, que los hay. Pero lo otro a mí me parece que es una puesta pero es muy auténtica ¿no? Me parece. Y ese tipo de profesor no puede dar clase de otra manera. Pero María Rosa lo conseguía y si yo tuviera que usar un adjetivo diría que era fría, y sin embargo lo conseguía. Y era fría. E irónica, y decía cosas muy terribles a algunos alumnos. Sí, sí, muy terribles, muy hirientes a veces. Y ha conseguido que algún muchacho de los pocos que había, se levantara de esa clase y no volviera nunca más. Porque ella consideraba que no tenía remedio. Y se lo decía, pero no se lo decía de un modo directo, sino irónico e hiriente. Por ejemplo, una profesora que actuaba mucho era una profesora de latín que se llamaba Beatriz Mas, que era una maravilla, porque que a uno lo entusiasmaran con el latín era... y sin salirse del rigor científico, para nada. Tenía una actuación en la clase... como la debía tener el profesor de química ese que hacía que los alumnos se encantaran con la química. Y yo lo conocí, y hablé con ese profesor, y me di cuenta de que no sobreactuaba. Esto es lo malo, se sobreactuaba, o cuando deliberadamente hacen la actuación y nadie se la traga. Pienso...

-¿Y USTED?, ¿SU ACTUACIÓN?

-No sé, porque yo más o menos ahora estoy hablando y me estoy manifestando.

-DIGO CON LOS ADOLESCENTES...

-Yo con los adolescentes siempre he tenido una corriente de simpatía muy particular. Yo digo lo que yo creo que es, y por ahí voy a resultar inmodesta, pero si me lo está preguntando no le voy a decir algo que no creo en este momento. Los chicos sentían el profundo respeto que yo les tenía, que era auténtico, totalmente auténtico. La simpatía, que también era auténtica, que me despertaban. Y creo que a partir de ahí se producía

una corriente de simpatía y de respeto que hacía... Yo en todos los años de docencia que fueron muchísimos, jamás he tenido que poner una nota disciplinaria, pero ni se me pasaba por la cabeza, ¿verdad? Acá estamos en el límite entre qué es lo demagógico y qué no es demagógico. Yo considero que en una demagogia... supongamos, un pequeño detalle, una vez, una chica no sé qué hizo, alguna barbaridad bastante graciosa que uno tenía que aguantarse para no reírse. No en mi clase precisamente. Pero la estaban tratando más o menos como una delincuente. Creo que tenía que entregar unas pruebas e hizo pasar unos papeles entre las pruebas donde se burlaba de alguien, era una cosa que se consideró terrorífica en el colegio, estoy hablando de muchos, muchos años atrás. Bueno, yo no tenía nada que ver con esa historia, las chicas eran alumnas mías pero no en ese momento, estaban en otra materia, con otro problema... era un día descomunal y yo pasaba por la dirección y las veía como en la comisaría. Les estaban haciendo un interrogatorio, les estaban haciendo escribir, era una cosa pavorosa. Yo le dije a la directora, "¿puedo entrar y estar con las chicas?", "bueno" me dijo la directora que sabía que yo era un poco... pero me tenía cierta confianza. Entonces yo entro y le digo a la chica, "decime una cosa, ¿por qué lo hiciste?", entonces ella me dice "y bueno... nosotras nos queríamos divertir un rato". Ya está. Entonces salí y le dije a la directora "mirá, sí lo hicieron", y le expliqué "es una travesura"... creo que tenían trece años las chicas, "es una travesura, va a tener que tener una sanción porque de lo contrario qué es un colegio, pero no hagamos una investigación de tipo policial, no corresponde, ya ves, me lo dijo así y, lo hicimos porque queríamos divertirnos un rato, no quisimos molestar a nadie", sí quisieron molestar, y además, a lo mejor, merecía bastante que lo molestaran. Esto era lo mejor, había una cosa de justicia en esa broma que les hacía correr riesgo.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS