



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria

Daniela Cavalli Muñizaga

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura

LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO Y LA EXPERIENCIA
ESTÉTICA COMO ACTIVIDADES SOCIOCULTURALMENTE
MEDIADAS: UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE RESPUESTAS A LA
POESÍA DE ALUMNOS DE SECUNDARIA

Daniela Cavalli Munizaga

Directora y tutora: Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria

Octubre, 2015

“Ars poética en pobre prosa”

Lo que de veras amas no te será arrebatado.

Voy corriendo en el viento de mi niñez en ese Lebu * tormentoso, y oigo, tan claro, la palabra "relámpago". -Relámpago, relámpago". Y voy volando en ella, y hasta me enciendo en ella todavía. Las toco, las huelo, las beso a las palabras, las descubro y son más desde los seis y los siete años; más como esa veta de carbón que resplandece viva en el patio de mi casa. Es el año 25 y recién aprendo a leer. Tarde, muy tarde. Tres meses veloces en el río del silabario. Pero las palabras arden: se me aparecen con un sonido más allá de todo sentido, con un fulgor y hasta con un peso especialísimo. ¿Me atreveré a pensar que en ese juego se me reveló, ya entonces, lo oscuro y germinante, el largo parentesco entre las cosas?

* Leufü: torrente hondo, en mapuche original. Después, en español, Lebu, capital del viejo Arauco invencible como dijera Ercilla en sus octavas majestuosas. Puerto marítimo y fluvial, maderero, carbonífero y espontáneo en su grisú, con mito y roquerío suboceánico, de mineros y cráteres -mi padre duerme ahí-; de donde viene uno con el silencio aborígen.

Oscuro, Gonzalo Rojas

La juventud, esa agua viva, no puede amar al que tiene, sobre la lengua viva, la palabra muerta.

Lecturas para maestros, Gabriela Mistral

AGRADECIMIENTOS

El largo recorrido implicado en la realización de este proyecto no hubiese llegado a término sin el apoyo de muchas personas que desde distintos ámbitos han hecho posible aprendizajes inimaginados y me han acompañado y alentado. A continuación mis agradecimientos a todos ellos.

A Huma, Ariadna, Jaime, Pamela, Emma y Luisa, sin cuyas voces, vivencias y colaboración esta tesis no sería la que es.

A Glòria Bordons por su interés en mi estudio y por la inspiración que su trabajo en “poesia i educació” me ha dado, por mostrarme la poesía visual. También, por el apoyo incondicional, flexible y constante que me ha sabido brindar. A los miembros del grupo de investigación POCIÓ por haber hecho de mi proyecto una parte de sus intereses.

Al grupo de investigación PLURAL, en especial a Juli Palou, por haberme mostrado un espacio de colaboración y reflexión académica de excelencia y por haber alimentado mi interés por la investigación cualitativa y etnográfica.

A los profesores del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura por haber facilitado mi tránsito de la docencia escolar al mundo de la investigación y por el apoyo que me han dado sus diversos miembros cada vez que lo he requerido. En especial mi gratitud a Ana Díaz-Plaja, Margarida Prats y Glòria Bordons por abrir sus clases para que pudiese realizar mi labor docente como becaria y, además, ver en acción las teorías estudiadas. También al director del programa, el Dr. Joan Perera, por facilitar mi relación a la distancia durante mi estancia en Estados Unidos.

A la Generalitat de Catalunya por su apoyo financiero a mi proyecto de investigación.

Al programa *Language, Literacy and Culture* de la Universidad de California Berkeley por acogerme como estudiante investigadora visitante y darme la oportunidad de frecuentar espacios de aprendizaje y reflexión académica altamente relevantes a mi trabajo. En especial al Dr. David Pearson por hacerme parte de su grupo de estudio e investigación. A mis compañeros y compañeras de grupo por su interés y por sus comentarios a mi trabajo. A los profesores del programa que me abrieron las puertas de sus clases.

A mis amigos investigadores y profesores en Barcelona y California, en especial a Felipe Munita por ayudarme en vicisitudes del análisis interpretativo y de la construcción de la tesis. A Alessia Corsi por su apoyo concreto en la superación de la distancia geográfica. A Helena Senatore por su ayuda con los problemas técnicos de último minuto.

A mis alumnos y ex-alumnos por despertar mi interés en sus vivencias de la poesía y ayudarme a ver que la poesía tiene un rol importante en nuestras aulas.

Fundamentalmente a mi familia por su apoyo incondicional y afectuoso, por creer en mí y en mi proyecto bajo sol y lluvia y expresármelo. En especial a mis padres, a todos ellos. A mi hermana Renata, gracias. A mis hermanos Alejandro, Andrés y Paola. A Juan Pablo por su amor, por el día a día que hace el presente. Mi gratitud inmensa y la dedicación de estas páginas a mi familia.

ÍNDICE

-RESUMEN	7
-INTRODUCCIÓN.....	10
I. MARCO TEÓRICO	
-CAPÍTULO 1: LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	13
1.1 LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD.....	14
1.1.1 LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....	14
1.1.2 EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN EN VYGOTSKY Y SU APLICACIÓN EN LA METÁFORA DEL “ANDAMIAJE”	17
1.1.3 LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD.....	22
1.1.4 EL DIÁLOGO COMO ARTEFACTO DE MEDIACIÓN.....	27
1.2 EL DIALOGISMO: LENGUA, PENSAMIENTO Y SIGNIFICADO.....	34
1.2.1 LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE DE BAJTÍN.....	35
1.2.2 LA APROPIACIÓN DE LA PALABRA DEL OTRO Y LA FORMACIÓN DE LA PROPIA.....	40
1.2.3 LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO PARA EL TEXTO LITERARIO: ACTIVIDAD DIALÓGICA Y MEDIADA.....	45
1.3 EL ESTUDIO DE LAS LITERACIDADES.....	51
1.3.1 NUEVA LITERACIDAD Y LITERACIDADES.....	52
1.3.2. DIÁLOGOS Y MEDIACIONES DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA.....	67
-CAPÍTULO 2: LAS RESPUESTAS A LA POESÍA.....	76
2.1 LA RECEPCIÓN LECTORA Y EL INTERÉS POR EL LECTOR REAL.....	78
2.1.1 LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN.....	79
2.1.2 LA TEORÍA TRANSACCIONAL DE LA LITERATURA.....	81
2.1.2.1 <i>Las transacciones</i>	83
2.1.2.2 <i>La evocación del poema, la respuesta y la interpretación</i>	84
2.1.2.3 <i>Las posturas eferente y estética</i>	86
2.1.2.4 <i>Validez de la interpretación y consecuencias para la educación</i>	88
2.1.2.5 <i>La teoría transaccional de la escritura</i>	92
2.1.3 LA POÉTICA COGNITIVA.....	94
2.1.4 LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS DE LA LITERATURA.....	101
2.1.4.1 <i>La experiencia de la desviación</i>	105
2.1.4.2 <i>La percepción de figura y fondo</i>	109
2.1.4.3 <i>Las expectativas de género</i>	111
2.1.4.4 <i>La experiencia emotiva o afectiva</i>	114
2.1.5 EL TEXTO LITERARIO.....	121
2.1.5.1 <i>Lingüística y estilística</i>	122
2.1.5.2 <i>La poesía visual</i>	125

2.2 LITERACIDAD LITERARIA Y EDUCACIÓN LITERARIA	130
2.2.1 EL CASO DE LA POESÍA.....	138
 II. EL ESTUDIO	
-CAPÍTULO 3: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OPCIONES METODOLÓGICAS.....	144
3.1 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	145
3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	146
3.2.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	148
3.2.2 LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA.....	151
3.2.3 EL ESTUDIO COLECTIVO DE CASOS	154
3.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES	155
3.3.1 LA ESCUELA.....	155
3.3.2 EL CURRÍCULO OFICIAL DE LA CLASE DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA.....	160
3.3.3 LA PROFESORA	162
3.3.4 LAS AULAS DE LUISA Y LOS ALUMNOS.....	165
3.3.5 LA COLABORACIÓN ENTRE LA PROFESORA Y LA INVESTIGADORA.....	171
3.3.5.1 <i>Cronología del estudio</i>	176
3.3.5.2 <i>Las clases de poesía</i>	177
3.3.5.3 <i>Corpus poemas</i>	182
3.3.5.4 <i>El rol de la investigadora</i>	184
3.3.6 PRESENTACIÓN DE LOS CASOS.....	186
3.3.6.1 <i>Los tres alumnos focales</i>	187
3.3.6.2 <i>Los dos casos secundarios</i>	193
3.4. RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS	195
3.4.1 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y GENERACIÓN DE DATOS.....	195
3.4.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	204
3.4.2.1 <i>Transcripción y digitalización</i>	205
3.4.2.2 <i>Análisis temático y discursivo</i>	207
3.4.2.3 <i>Codificación</i>	210
3.4.2.4 <i>Análisis verbos</i>	221
3.4.2.5 <i>Construcción de matrices</i>	221
3.4.2.6 <i>Categorías</i>	223
3.4.2.7 <i>Fiabilidad del análisis</i>	224
-CAPÍTULO 4: LOS TRES ALUMNOS FOCALES: HUMA, ARIADNA Y JAIME.....	225
4.1 PRIMER CASO: HUMA	226
4.1.1 PERFIL EXPERIENCIAL.....	226
4.1.1.1 <i>La acción empoderadora de la lectura poesía</i>	226
4.1.1.2 <i>La acción empoderadora de la escritura de su poema</i>	230
4.1.1.3 <i>Cohesión familiar</i>	238
4.1.1.4 <i>La poesía en el colegio</i>	241
4.1.1.5 <i>La desventaja escolar</i>	247
4.1.2 SU USO DE LOS VERBOS.....	252
4.1.3 RESPUESTAS A LOS POEMAS LEÍDOS EN EL CONTEXTO DEL	

ESTUDIO.....	257
4.1.4 SÍNTESIS: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	278
4.1.4.1 <i>Los sentidos que construye</i>	278
4.1.4.2 <i>Cómo construye sentido</i>	280
4.1.4.3 <i>Evidencia de su experiencia estética</i>	283
4.1.4.4 <i>Sus contextos</i>	285
4.2 SEGUNDO CASO: ARIADNA	286
4.2.1 PERFIL EXPERIENCIAL.....	286
4.2.1.1 <i>“El panorama” del alumnado evaluado por Ariadna</i>	286
4.2.1.2 <i>La poesía en el colegio</i>	290
4.2.1.4 <i>Poesía rebuscada vs. poesía sencilla</i>	301
4.2.1.4 <i>“Mi entorno”: la actividad literaria de Ariadna fuera del colegio</i>	304
4.2.1.5 <i>Ariadna a través de Judit</i>	307
4.2.1.6 <i>Una lectora de poesía con interés en la literatura</i>	309
4.2.2 SU USO DE LOS VERBOS.....	311
4.2.3 RESPUESTAS A LOS POEMAS LEÍDOS EN EL CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	317
4.2.4 SÍNTESIS: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	340
4.2.4.1 <i>Los sentidos que construye</i>	340
4.2.4.2 <i>Cómo construye sentido</i>	341
4.2.4.3 <i>Evidencia de su experiencia estética</i>	346
4.2.4.4 <i>Sus contextos</i>	349
4.3 TERCER CASO: JAIME	349
4.3.1 PERFIL EXPERIENCIAL.....	349
4.3.1.1 <i>“Mitad pa abajo yo”</i>	349
4.3.1.2 <i>La actividad escolar en torno a la poesía y sus expectativas respecto de la lectura poética</i>	354
4.3.1.3 <i>La imposición</i>	360
4.3.1.4 <i>El hacer superficial vs. el hacer serio</i>	362
4.3.1.5 <i>La experiencia con la poesía desde la perspectiva del escritor</i>	362
4.3.2 SU USO DE LOS VERBOS.....	365
4.3.3 RESPUESTAS A LOS POEMAS LEÍDOS EN EL CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	371
4.3.4 SÍNTESIS: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	383
4.3.4.1 <i>Los sentidos que construye</i>	383
4.3.4.2 <i>Cómo construye sentido</i>	384
4.3.4.3 <i>Evidencia de su experiencia estética</i>	387
4.3.4.4 <i>Sus contextos</i>	388
-CAPÍTULO 5: EL GRUPO	390
5.1 CASOS SECUNDARIOS	391
5.1.1 PAMELA.....	391
5.1.1.1 <i>Experiencias escolares</i>	391
5.1.1.2 <i>Respuestas a los poemas leídos en el contexto del estudio</i>	394
5.1.2 EMMA.....	402
5.1.2.1 <i>Experiencias escolares</i>	402
5.1.2.2 <i>Respuestas a los poemas leídos en el contexto del estudio</i>	406

5.1.3 CONVERSACIÓN GRUPAL.....	411
5.1.3.1 Experiencias escolares.....	412
5.1.3.2 Co-construcción de respuestas a los poemas y contraste casos focales.....	416
5.1.4 SÍNTESIS GRUPO.....	430
5.1.4.1 Síntesis de experiencias escolares.....	431
5.1.4.2 Síntesis construcción de sentido para la poesía.....	438
 -CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	 445
 -CONCLUSIONES.....	 461
 -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 464
 -ANEXOS.....	 CD

RESUMEN

El objetivo central de este estudio de casos exploratorio ha sido conocer experiencias y respuestas a la poesía de alumnos de secundaria en su contexto escolar. Esto con el fin de aportar evidencias y conocimientos que puedan beneficiar la educación literaria gestionada desde la escuela. En concreto, se ha buscado entender los procesos socioculturalmente mediados de construcción de significado para la poesía, incluida su experiencia estética. Lo que hemos abordado con una mirada sociocultural, informada por la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (Vygotsky 1978; 1980; 1997) y el Dialogismo de Bajtin (1981; 1994), pero fundamentalmente en acuerdo con los postulados de la Teoría Transaccional de la Literatura (Rosenblatt, 1968, 1978, 2004). Se han establecido también conexiones con los hallazgos de los estudios empíricos de la literatura (Harker, 1994; Miall, 2006a, 2006b; Peskin, 2010; Tsur, 2000, 2002).

La investigación, centrada en cinco estudiantes de cuarto de ESO, fue realizada en una clase de Lengua castellana y literatura en una escuela pública de la provincia de Barcelona e incluyó las respuestas de los alumnos tanto a la poesía escrita como a la visual. Se usaron métodos cualitativos con aproximación etnográfica para recoger, generar y analizar los datos.

Los resultados muestran que los alumnos van construyendo sentidos para los poemas y para las actividades de lectura transando con los textos en diálogos con otras personas y con ellos mismos. En sus transacciones con los textos, la experiencia emocional, las expectativas de significado y las características distintivas de los textos poéticos, especialmente la desviación (Fowler, 1996; Hanauer, 2004; Miall, 2006b; Widdowson, 1992), se plantean como oportunidades de aprendizaje literario que pueden contribuir, también, al desarrollo cognitivo y social del alumno. Las dificultades experimentadas por los lectores muestran la importancia de la mediación externa. Los resultados también sugieren que las actividades de escritura contribuyen a generar interés por la poesía y por los aprendizajes literarios. No obstante, además de lo anterior se observó que las prácticas escolares muchas veces entraban en conflicto con la vivencia de la poesía y que los repertorios diversos de los alumnos no parecían convocarse en igualdad de condiciones para todos.

Por último, los resultados de este estudio han hecho posible que se propongan códigos y categorías para la observación y el análisis de las respuestas a la poesía en contextos escolares.

RESUM

L'objectiu central d'aquest estudi de casos exploratori ha estat conèixer experiències i respostes a la poesia d'alumnes de secundària en el seu context escolar. Això amb la finalitat d'aportar evidències i coneixements que puguin beneficiar l'educació literària gestionada des de l'escola. En concret, s'ha buscat entendre els processos socioculturalment mediat de construcció de significat per a la poesia, inclosa la experiència estètica. Això ho hem abordat amb una mirada sociocultural, informada per la Teoria de l'activitat històric-cultural (Vygotsky 1978; 1980; 1997) i el Dialogisme de Bajtin (1981; 1994), però fonamentalment d'acord amb els postulats de la Teoria Transaccional de la Literatura (Rosenblatt, 1968, 1978, 2004). S'han establert també connexions amb les troballes dels estudis empírics de la literatura (Harker, 1994; Miall, 2006a, 2006b; Peskin, 2010; Tsur, 2000, 2002).

La recerca, centrada en cinc estudiants de quart d'ESO, va ser realitzada en una classe de Llengua castellana i literatura en una escola pública de la província de Barcelona i va incloure les respostes dels alumnes tant a la poesia escrita com a la visual. Es van usar mètodes qualitius amb aproximació etnogràfica per recollir, generar i analitzar les dades.

Els resultats mostren que els alumnes construeixen sentits per als poemes i per a les activitats de lectura en transaccions amb els textos en diàlegs amb altres persones i amb ells mateixos. En les seves transaccions amb els textos, l'experiència emocional, les expectatives de significat i les característiques diferencials dels textos poètics, especialment la desviació (Fowler, 1996; Hanauer, 2004; Miall, 2006b; Widdowson, 1992), es plantegen com a oportunitats d'aprenentatge literari que poden contribuir, també, al desenvolupament cognitiu i social de l'alumne. Les dificultats experimentades pels lectors mostren la importància de la mediació externa. Els resultats també suggereixen que les activitats d'escriptura contribueixen a generar interès per la poesia i pels aprenentatges literaris. No obstant això, a més de l'anterior es va observar que les pràctiques escolars moltes vegades obstaculitzen la vivència de la poesia i que els repertoris diversos dels alumnes no semblaven convocar-se en igualtat de condicions per a tots.

Finalment, els resultats d'aquest estudi han fet possible que es proposin codis i categories per a l'observació i l'anàlisi de les respostes a la poesia en contextos escolars.

ABSTRACT

The main purpose of this exploratory collective case study has been to learn about high school students' responses to poetry. The goal has been to provide useful evidence and knowledge to literary education within the school system. Particularly, we have aimed to understand students' meaning-making processes, including their aesthetic experience, and the individual and sociocultural aspects that make these processes possible. With a sociocultural perspective, this study draws mainly from Cultural-Historical Activity Theory (Vygotsky 1978; 1980; 1997) and Bakhtin's Dialogism (1981; 1994), but most importantly it draws from Reader-Response Theory (Rosenblatt, 1968, 1978, 2004). We have also established connections to the field of empirical studies of literature (Harker, 1994; Miall, 2006a, 2006b; Peskin, 2010; Tsur, 2000, 2002).

The study focused on five 10th grade high school students and was conducted in a Spanish language and literature class in a public school in the province of Barcelona. It included both responses to written and visual poetry. Qualitative and ethnographic methods were used to collect, generate, and analyze the data.

Our results show that students construct meaning for the poems and for the reading activities transacting with texts in dialogues with others and within themselves. In their transactions with texts, their emotional experiences, meaning expectations and response to distinctive poetry devices, (especially deviation, Fowler, 1996; Hanauer, 2004; Miall, 2006b; Widdowson, 1992) stand as opportunities for literary learning that can also contribute to cognitive and social development of students. On the other hand, the challenges faced by readers show the importance of external mediation. Our findings also suggest that writing activities support interest in poetry and literary learning. Nevertheless, school practices often interfered with the lived-through experience of poetry and the different students' backgrounds were not equally convened into the class activity.

Finally, using the findings of this study, we propose codes and categories for the observation and analysis of responses to poetry in high school contexts.

INTRODUCCIÓN

Cuando se busca dibujar una línea de tiempo del propio interés en una materia, quizás sea el caso de muchos¹ investigadores en el ámbito de la educación literaria llegar a la infancia, volver a la escuela primaria o secundaria, recordar a profesores y libros y conectar con una dimensión grata de la propia experiencia. Luego, para algunos, para mí por ejemplo, de esta vivencia temprana y positiva de la literatura es fácil, de pronto, verse convertido en profesor o profesora de lengua y literatura. Sin embargo, desde ese otro lado de los pupitres es inevitable que surjan los primeros cuestionamientos a una vivencia de la literatura que se había dado por sentada. Quiero retrotraerme a ese momento de contraste permanente entre la propia experiencia y la de los otros, a mi praxis docente previa a mi tránsito al campo de la investigación, para dar cuenta del origen de mi interés por las respuestas a la poesía de los alumnos.

Como profesora de lengua castellana y literatura en escuelas secundarias, siempre me sentí motivada a llevar la poesía al aula. Incluso los años que trabajé enseñando español como lengua extranjera, leímos poesía. En estas situaciones los alumnos estuvieron dispuestos a hacer el trabajo, pero en gran parte de los casos era sólo un trabajo más. Tuve muchos alumnos que llegaban a analizar poemas y comentarlos con gran pericia y que podían construir interpretaciones interesantes y relevantes. No obstante, me acompañaba la duda de si estos alumnos se habían implicado en las lecturas al punto de convertirse o empezar a convertirse en lectores de poesía. A menudo temía que hubiesen desarrollado la habilidad de “imitar” el interés “real” a fin de obtener buenos resultados. Averigüé algunas cosas, por ejemplo, supe que muchas veces su interés por los textos tenía más que ver con el aprecio que me tenían a mí como persona que con otra cosa. También, que el hecho de que a mí me gustara tanto la poesía los había motivado. A raíz de esto, más aún quise conocer los mecanismos del interés “real” de los estudiantes por la poesía, separado del impacto del profesor. Estas inquietudes eran las que traía conmigo al iniciar esta investigación doctoral.

No es de extrañar, entonces, que mi primera aproximación a este campo de estudio haya tenido mucho de esencialista. Creía que iba a encontrar unos mecanismos, procesos, fenómenos mentales asociados al pensamiento sobre poesía de valor cuasi universal, separados de las variables sociales y humanas en las que se daban.

Sin embargo, la experiencia misma de la investigación me fue mostrando que esta mirada era insuficiente para entender la complejidad de los procesos de pensamiento asociados a la lectura y escritura de poesía y al gusto por ellas. Me fui dando cuenta de la necesidad de situar esas lecturas y escrituras. Así como Bajtín sitúa su *utterance* o como Gee indica la necesidad de entender los verbos “leer” y

¹ Desde aquí en adelante, por razones de orden práctico y normativo, usaremos el masculino como genérico. No obstante, queremos subrayar que entendemos su uso de manera inclusiva.

“escribir” como transitivos, es decir, leer y escribir algo. Fui dándome cuenta de que no podía separar las experiencias de los lectores de las otras personas que las vivían también, las facilitaban, las acompañaban, las obstaculizaban, etc. y de las circunstancias en que acontecían porque eran parte integral de ellas. En consecuencia, decidí buscar nuevos referentes teóricos y darle un giro sociocultural a mi indagación. El cuestionamiento de mi mirada inicial y su transformación ha sido uno de los mayores beneficios profesionales de la experiencia de investigación emprendida, ya que me ha permitido asumir una postura teórico-metodológica “vívida”.

En este cambio o ampliación de perspectiva, no obstante, no llegué a desinteresarme del todo por los fenómenos cognitivos. Desde una perspectiva sociocultural me pareció posible y relevante dialogar con la mirada más cognitiva, por lo que me fui situando en un campo abierto, donde no había muchos trabajos que me sirvieran de referentes. Por ende, me propuse un estudio exploratorio que me permitiera conectar la vivencia mental y afectiva de la poesía, la experiencia de la poesía en el ámbito escolar y la mediación social de la lectura de poesía y de las actividades en torno a ella realizadas.

Antes de proceder a explicar el contenido de cada capítulo, sólo me falta explicitar que a la base de mi interés, en todos sus momentos, ha estado presente mi deseo de trabajar porque los jóvenes se conviertan en lectores de poesía y porque la poesía no abandone las aulas de nuestras escuelas.

Nuestro trabajo se estructura en seis capítulos más un conjunto de anexos. En los capítulos 1 y 2 se sientan las bases teóricas sobre las que se funda. El primero de ellos, “La perspectiva sociocultural”, se centra en aportes que, desde la Psicología Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad, permiten entender el aprendizaje humano como una actividad sociocultural e histórica. También, en este capítulo se revisa la teoría del Dialogismo de Bajtín para profundizar en la comprensión de la lengua como medio de actividad y aprendizaje dialógico. La última parte de este capítulo se dedica a los estudios de la literacidad, a fin de reconceptualizar las actividades lectoescritoras y semióticas de los estudiantes en función de su arraigo social.

En el capítulo 2, “Las respuestas a la poesía”, entramos de lleno en el tema literario examinando el fenómeno de la lectura literaria y las concepciones del lector y del texto. El capítulo se estructura en dos grandes apartados, uno dedicado a la recepción lectora y otro a la educación literaria. En el primer apartado, desde el terreno de los estudios literarios se profundiza en la Teoría Transaccional de la Literatura, que es el pilar fundamental sobre el que se apoya nuestro estudio, y también se consideran los aportes y la mirada cognitivista de la Poética Cognitiva y de los estudios empíricos de la literatura. Luego, se hace una breve consideración del texto literario que incluye la poesía visual. En el segundo apartado de este capítulo se explora el área más cercana a nuestro trabajo, la literacidad literaria y la

educación literaria, a partir de estudios sobre las respuestas a la literatura, y a la poesía, de lectores escolares.

Con el capítulo 3, dedicado al planteamiento del problema y de las opciones metodológicas, nos adentramos en el estudio mismo. Por ende, además de explicarse el porqué de nuestra opción por un estudio de casos de tipo cualitativo-etnográfico, se da cuenta en forma exhaustiva del escenario de éste y de todas sus etapas. Aquí se presentan los códigos y las categorías surgidos del análisis, por lo que se anticipan los primeros resultados de la investigación.

Los tres capítulos siguientes se dedican al análisis de los casos estudiados. El capítulo 4, que constituye el cuerpo central del análisis, está dedicado a los tres alumnos focales: Huma², Ariadna y Jaime. Cada uno de estos casos se analiza en forma independiente, pero se presenta en función de un conjunto de dimensiones comparables. Además, para cada caso, se ofrece una síntesis organizada de acuerdo a las preguntas de investigación. En el capítulo 5 se sigue una estructura similar a la del capítulo anterior pero se analizan los dos casos secundarios: Pamela y Emma y, luego, el grupo de alumnos en su totalidad. Considerando la menor cantidad de datos analizados para los casos secundarios, para su comparación con los casos focales se utilizan sólo dos dimensiones: las experiencias escolares y la construcción de sentido para la poesía. Las síntesis ofrecidas en este capítulo adelantan la síntesis y la discusión de los resultados que se hace en el último capítulo de nuestro trabajo. En el capítulo 6, a la luz de la teoría en la que nos fundamos, se discuten los resultados del estudio para proponer categorías que ayudan a entender cómo se va dando la construcción de sentido para la poesía, tanto para los poemas como para las actividades y prácticas asociadas a la lectura y escritura de poesía en contextos escolares.

Por último, las perspectivas que se abren para la didáctica de la literatura y para la investigación sobre respuestas a la poesía en contextos de educación secundaria se consideran en la conclusión del estudio.

² Los nombres de todos los participantes, excepto el de la investigadora, han sido cambiados. Se ha respetado, sin embargo, la lengua original de cada nombre.

CAPÍTULO 1

LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Activity/practice emerges in this account as medium, outcome, and precondition for human thinking. (Cole, 1996: 138)

Las actividades de significación y el significado son temas centrales en nuestro estudio. Ni las actividades de significación ni el significado están dados en forma natural en el mundo físico, son creaciones culturales. Por ende, tienen que ver con la experiencia indirecta o mediada y social de la existencia. La utilización de signos permite la formulación y expresión de significados. Estos signos han sido desarrollados social e históricamente. Su utilización, aunque a menudo no sea visible porque ocurre en la mente de un individuo, está siempre situada y es siempre social.

Las actividades semióticas en relación a la poesía se vinculan al uso mediador del lenguaje, nuestro más poderoso sistema de signos. El lenguaje, por lo tanto, también está siempre situado y es siempre social. El lenguaje en la poesía, en la literatura, no sólo se utiliza con fines comunicativos, sino también representativos y artísticos. Para ello combina los usos convencionales con usos no convencionales o creativos que, de alguna forma, ofrecen una experiencia “refrescante” de la lengua a los lectores u oyentes.

La perspectiva sociocultural nos permite abordar la complejidad del significado en relación a la poesía y de las actividades de significación que los alumnos de escuela secundaria desarrollan en el aula y en contextos instruccionales.

Este primer capítulo tiene tres grandes apartados que a su vez se subdividen en un número variado de otros más pequeños. En el primer apartado, *La Psicología Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad*, presentamos la teoría del aprendizaje y de la actividad mental que sustenta nuestros planteamientos respecto a los procesos de construcción de significados individuales y sociales. En el segundo apartado, *El dialogismo: lengua, pensamiento y significado*, basándonos en los planteamientos de Bajtín profundizamos en el medio (la lengua) a partir del cual y con el que se construyen estos sentidos. Por último, en el tercer apartado: *El estudio de las literacidades*, explicamos el impacto que las bases teóricas ya mencionadas, así como otros planteamientos más recientes, tienen en la conceptualización y estudio de las actividades lectoescritoras y semióticas de los estudiantes en edad escolar.

La problemática de la construcción de significado para la poesía y para las actividades de lectura de poesía en contextos escolares cruza todo el marco teórico, este capítulo y el próximo. Si bien se la trata en forma más específica en ciertas

secciones, se irán añadiendo nuevos elementos que ayuden a ampliar su comprensión a lo largo de todo este trabajo, y desde distintas teorías y disciplinas.

Dada la interconexión y cercanía de las temáticas centrales de los planteamientos considerados en los distintos apartados, en la medida de lo posible, hemos intentado evitar el solapamiento y la repetición.

1.1 LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

La Psicología Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad iniciadas por los psicólogos soviéticos, principalmente Lev Vygotsky (1896-1934) y Alexei Leont'ev (1903-1979), a partir de los años veinte nos ha interesado por tres razones fundamentales. La primera, porque explica el aprendizaje y el desarrollo cognitivo como fenómenos fundamentalmente socioculturales. La segunda, porque esta concepción social de fenómenos mentales y afectivos (psicológicos) permite establecer un puente entre la actividad externa e interna de las personas y una continuidad entre el medio social y el individuo gracias a los conceptos de internalización y de mediación. La tercera, porque la teoría desarrollada por estos psicólogos tiene importantes implicancias para la consideración del rol del lenguaje en la experiencia con el mundo y, también, para la del rol de la educación.

1.1.1 LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Vygotsky sienta las bases de la Teoría Histórico-Cultural y de la actividad con sus estudios experimentales sobre aprendizaje y desarrollo cognitivo. Es éstos, se interesa específicamente por el desarrollo de las funciones mentales superiores en niños. Establece una distinción, a nivel genético, entre las funciones básicas y las funciones mentales superiores. Estas últimas no serían producto de la evolución biológica sino del desarrollo histórico del comportamiento humano. Además, tendrían su propia historia social (Vygotsky, 1996).

Las funciones mentales superiores son, por un lado, las que implican el dominio de materiales externos de desarrollo cultural y de pensamiento: el lenguaje, la escritura, la aritmética, el dibujo; y, por el otro, los procesos de desarrollo de funciones mentales superiores especiales, como la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, etc. (Vygotsky, 1997: 14).

Respecto a la estructura y función de las funciones mentales superiores, Vygotsky añade:

They are constructed on the basis of using stimuli-means (signs) and because of this, they have indirect (mediated) character. Finally, with respect to function, they are characterized by the fact that they play a new and essentially different role in behavior from the role of elementary functions; they carry out an organized

adaptation to a situation with preliminary control of the persons' own behavior. (Vygotsky, 1996: 40)³.

En su planteamiento sobre el origen social de las funciones mentales superiores explica que lo social antecede a lo individual. Es decir, el comportamiento humano no es producto simplemente del desarrollo del sistema de las funciones individuales de una persona. Más bien, lo es de un sistema de mayor amplitud: sistemas de conexiones y relaciones sociales, formas de comportamiento colectivo y cooperación social. En su análisis de las funciones mentales superiores encuentra que cada una de ellas fue en su inicio una forma de cooperación psicológica que luego se convirtió en un método de comportamiento individual. A partir de lo cual concluye:

Thus, the sign initially acts as a mean of social connection in the behavior of the child, as an intermental function; subsequently it becomes a means of controlling his own behavior and he just transfers the social relation to a subject inward into his personality. (...) every symbolic activity of the child was at one time a social form of cooperation and retains, along the whole path of development to its very highest points, the social method of functioning. (Op. cit. p.41)

El método social de funcionamiento del desarrollo cognitivo que Vygotsky describe tiene fundamentales implicancias para la educación temprana y continua del niño y del joven. En el caso de las funciones mentales superiores, al no tratarse de la maduración de estructuras innatas, la existencia de un medio social con el que el niño pueda conectar a través de signos y a partir del cual internalice las formas de cooperación que requiere para continuar su desarrollo es de crucial importancia.

Vygotsky explica que las funciones mentales superiores no son una consecuencia o continuación automática del desarrollo de las elementales sino que implican una reorganización de las mismas en complejos sistemas psicológicos con nuevas funciones relacionales. Se trata de un cambio cualitativo de las funciones que, además, requiere de mediación (externa o internalizada) desde el medio social y sus instrumentos culturales. Por ejemplo, en el caso de la percepción sensorial involuntaria, el uso del lenguaje tiene en ésta un efecto reorganizador que conlleva un cambio de comportamiento.

En el caso de la adquisición temprana del lenguaje, las palabras de Caryl Emerson resultan aportadoras:

He [Vygotsky] demonstrated that a child talks twice as much when presented with obstacles (...) Furthermore, this talk turned out to be extremely sensitive to social factors. Piaget had observed similar phenomena: that egocentric speech occurs only in a social context (...) Vygotsky concluded that egocentric speech was not, as Piaget had suggested, a compromise between autism and reluctant socialization but rather

³ Hemos decidido no traducir al castellano las citas en catalán, francés, inglés y portugués por ser lenguas de uso común en el ámbito académico catalán y por tratarse de un trabajo no sólo inscrito en el campo de la didáctica, sino también en un ámbito filológico.

the direct outgrowth (or, better, ingrowth) of speech which had been from the start socially and environmentally oriented. (...)

When internalization begins, egocentric speech drops off. The child becomes, as it were, his own best interlocutor. Crucial to this process, however, is the presence of a challenging verbal and physical environment. The descriptive "monologue" of which egocentric speech is composed can be internalized creatively only if questioned and challenged by outside voices. (Emerson, 1983: 253-254)

La importancia de que haya un entorno social que presente desafíos pero que a la vez entregue herramientas e impulse el desarrollo cognitivo del niño está a la base del examen que Vygotsky hace de la relación entre aprendizaje y desarrollo y, por ende, de su formulación del conocido concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP).

It [zone of proximal development] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978:86)

En su propuesta, es el aprendizaje el que crea esta ZDP. Es decir, despierta una serie de procesos internos de desarrollo que en un principio sólo operan cuando el niño interactúa con otras personas en su medio social y en cooperación con sus pares, pero luego, una vez internalizados, llegan a ser parte de su desarrollo independiente.

Para Vygotsky, entonces, el aprendizaje y el desarrollo no son coincidentes aunque están interrelacionados. El desarrollo de las funciones mentales superiores es una consecuencia del aprendizaje: "Human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them". (Vygotsky, 1978: 88)

En consecuencia, en el ámbito de la educación el concepto de ZDP es fundamental para superar concepciones y prácticas que no facilitan el desarrollo del potencial cognitivo del niño por no entender el principio básico de cooperación social con el que éste opera. Estas concepciones y prácticas han entendido el desarrollo como un proceso de maduración individual que antecede al aprendizaje y, por ende, se han concentrado en encontrar el umbral mínimo de las habilidades, lo que un niño puede hacer solo. También, han entendido aprendizaje y desarrollo como coincidentes, reduciendo así el desarrollo a la acumulación de todas las posibles respuestas evidentes en el aprendizaje. Orientando, de esta forma, el aprendizaje hacia el desarrollo pasado y no hacia el futuro, que es lo que Vygotsky propone con su ZDP.

Vygotsky se interesa especialmente por la educación formal o escolar porque en ésta se organizan o pueden organizar los aprendizajes a modo de favorecer el desarrollo de funciones mentales superiores. Estas funciones psicológicas están culturalmente estructuradas y son específicamente humanas. Por lo mismo, no

pueden darse sin el aprendizaje en cooperación con el medio social que las crea. Cada disciplina escolar tiene su propia relación con el curso del desarrollo del niño y requiere de aprendizajes específicos que son difícilmente adquiribles en otros contextos.

1.1.2 EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN EN VYGOTSKY Y SU APLICACIÓN EN LA METÁFORA DEL “ANDAMIAJE”

Como ya se ha dicho, para Vygotsky, las funciones mentales superiores se construyen en base al uso de signos y, por lo tanto, tienen un carácter indirecto o mediado. Estos signos, que son construcciones socio-históricas y se internalizan en procesos de cooperación social, median la experiencia directa del mundo físico.

Este concepto de mediación tiene importantes implicancias en diversos ámbitos relevantes a nuestra investigación. Nos interesan los alcances que tiene en el ámbito teórico de las ciencias sociales (que trataremos en el siguiente apartado, 1.1.3 y, mayormente, en el Capítulo 3 sobre metodología). También, sus implicancias en el terreno pedagógico. Con lo que nos referimos, por un lado, a la organización de una instrucción y/o aprendizaje que apunta al desarrollo cognitivo requerido para acceder y participar de saberes específicos (como con el andamiaje) y, por el otro, a la actividad del aula mediada por el lenguaje (trataremos aquí y en los apartados 1.1.4 y 1.3.2). Por último, también nos interesa lo que conlleva el concepto de mediación cuando se lo utiliza para entender actividades centradas en objetos de aprendizaje hechos de signos verbales con *affordances*⁴ específicas (Wertsch, 2007: 185) como, en este caso, el texto poético (tema que abordaremos en el Capítulo 2).

James Wertsch (2007) explica que Vygotsky se refiere a dos tipos de mediación, la explícita y la implícita. La mediación explícita implica la introducción intencional de signos a una actividad en curso, para la resolución de un problema. Por lo mismo, tiende a ser obvia y de carácter duradero. Por otro lado la mediación implícita implica la introducción no intencionada de signos, normalmente al servicio de la comunicación verbal, que se integran al pensamiento sin hacerse materia de reflexión consciente. En consecuencia, tiende a ser menos obvia o transparente y pasajera.

Nos interesan tanto la mediación explícita como la implícita. La primera por su evidente relación con la acción docente o pedagógica (como observaremos un poco más adelante en el caso de las prácticas de andamiaje). La segunda porque se sitúa en el terreno del lenguaje y del pensamiento y porque pone el énfasis en la

⁴ Hemos decidido mantener el término en inglés por no haber encontrado una buena traducción para él. *Affordance* es un neologismo no reconocido en todos los diccionarios del inglés que fue acuñado en el campo de la psicología perceptual por James Gibson. Se refiere a las oportunidades o posibilidades dadas por la relación entre un sujeto y un objeto o ambiente. Es decir, lo que ese objeto o ambiente permiten que el sujeto haga o experimente.

transformación cualitativa de los signos introducidos (naturalmente), sugiriendo que es su significado el que sufre una transformación. En los dos tipos de mediación se abren posibilidades de significado no anticipadas.

Vygotsky entiende el pensamiento como un todo rudimentario, fusionado y sin divisiones, que entra en contacto con palabras que implican generalización y discreta representación secuencial. La palabra, además, tendría dos dimensiones. Por un lado, la interna, significativa y semántica y, por el otro, la externa y auditiva (o sonora). En el encuentro entre pensamiento y palabra hay una colisión de dos tipos de representación que se transforman mutuamente. La mediación que aquí se produce no es explícita ni consciente ni, necesariamente, intencional. Esta colisión también se manifiesta en que, por un lado, el signo con forma material tiene un significado que tiende a la abstracción y a la generalización y pertenece a una comunidad semiótica preexistente y, por el otro, en que la intención individual es única y está situada en el espacio y en el tiempo (Wertsch, op. cit.).

No obstante, la transformación cualitativa de los signos se da tanto en la mediación implícita como en la explícita. Wertsch puntualiza que esta característica común queda expresada en la máxima de Vygotsky "*sign meaning develops*" (el significado del signo se desarrolla). Tanto la relación entre signo y comportamiento como la que hay entre palabra y pensamiento sufren cambios fundamentales.

From his [Vygotsky] perspective, the development of mediated action involves a dynamic transition from minimal appreciation of the meaning and functional significance of a sign form to ever increasing levels of sophistication. (Wertsch, 2007: 191)

Usamos signos antes de entender plenamente su significado y su significación funcional. El proceso de llegar a entender el significado y la significación funcional de los signos que se ha estado usando es posterior (a su uso). Wertsch lo resume con las palabras de Courtney Cazden (1981) "*Performance before competence*" (op. cit.: 186). Este "desempeño que antecede a la aptitud" implica que los sistemas de signos hacen posibles diferentes niveles de interpretación y comprensión.

El hecho de que se pueda llevar adelante la comunicación usando un sistema de signos cuya comprensión apenas se comparte resulta fundamental para la instrucción y el aprendizaje. A menudo, llevamos a cabo una serie de acciones semióticas –como hablar, calcular, etc.– sin entender a cabalidad el poder del sistema de signos que estamos empleando. Sin embargo, esto es lo que nos permite entrar en nuevas áreas de aprendizaje a través de una función "intermental" o "intersubjetiva". Lo que se ejemplifica con el uso "ventrílocuo" del lenguaje (*ventriloquation*): en que intencionalmente repetimos palabras de otro, que no comprendemos completamente, en un contexto comunicativo apropiado (Wertsch, op. cit.: 187-188).

En el caso de la educación escolar también pueden darse estos usos ventrílocuos, o la imitación, fundamental en el aprendizaje. El que los alumnos digan más de lo que entienden puede facilitar el que entren a formas de intersubjetividad, donde junto a profesores o personas más expertas podrán impulsarse a niveles de pericia mayores. Hacerse más experto o perito significa socializarse en un orden social existente. La “función intermental” posibilita que los profesores entiendan que el alumno quiere verbalizar un mensaje mayor de lo que su dominio del sistema de signos le permite. En este punto, evidentemente, habría una relación con el concepto de ZDP.

Por consiguiente, creemos posible plantear que desde la instrucción se puede propiciar el desarrollo del alumno si se asume una actitud colaboradora más que sancionadora y si se observa el uso que éste hace del sistema de signos con un “*regard positif*”⁵ (Chabanne y Bucheton, 2002: 44), orientando esta mirada hacia sus posibilidades futuras.

Vygotsky habla de la importancia de motivar a los estudiantes para que quieran llegar a utilizar con flexibilidad y fluidez las herramientas culturales que caracterizan la pericia en un determinado ámbito. En esto, los signos-vehículo materiales (*material sign vehicles*) –sean palabras, papel milimetrado, tarjetas de colores, etc. – pueden tener un rol importante como mecanismos de entrada a un conocimiento disciplinario. Gracias a la introducción de estos signos-vehículo es posible crear niveles iniciales de intersubjetividad y así tener una base a partir de la cual hacer crecer el dominio del significado del signo (*sign meaning*) (Wertsch, op. cit.).

Por otro lado, la utilización o introducción de un signo-vehículo no garantiza que haya mediación ni que se entre a una zona intermental. Por ejemplo, el uso ventrílocuo del lenguaje puede tener ciertos peligros si, siendo necesario, no se produce el desarrollo del significado de signo. Samuelson (2009) observa que el uso ventrílocuo de una expresión formulaica puede ocultar una falta importante de conocimiento. En su estudio, esta autora se refiere al uso que una profesora hace de ciertas expresiones formulaicas para hablar de la escritura de ensayos y que los alumnos aprenden a repetir en contextos que sugieren competencia; sin haber estado claro, no obstante, que la hayan tenido. Estos usos aparentemente

⁵ Chabanne y Bucheton utilizan este concepto para hablar de la forma en que creen debe abordarse el trabajo con la escritura en la clase de lengua. Hablan de la escritura reflexiva y del texto intermediario, que entienden como escritura en desarrollo e instrumento de mediación individual y social. En este sentido, el “*regard positif*” (del profesor) es la intención de valorar el proceso de reflexión que el alumno plasma en la escritura en cualquier estadio en que éste se encuentre. “[...] intermédiaire entre deux états d’un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d’un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc. [...]” (Chabanne y Bucheton, 2002: 20)

competentes que hacen los alumnos de las expresiones las hacen transparentes a los ojos de la profesora y, por ende, ésta no las dilucida para ellos.

La situación que plantea el estudio de Samuelson habla de un uso “natural” del signo. Por lo tanto, se situaría en el ámbito de la mediación implícita, que, como ya se ha visto, no es necesariamente intencional ni consciente. Sin embargo, por tratarse de expresiones con un alto valor informativo, su uso pudo ser mediado explícitamente.

Ejemplos como éste hacen evidente el desafío que se enfrenta en disciplinas que descansan mayormente en mediaciones verbales internas, donde no es posible asegurarse de que todos los signos verbales que entran en el flujo de una conversación lleguen a desarrollar significado.

La teoría de Vygotsky no nos explica cómo organizar la instrucción y/o el aprendizaje, tampoco explica cómo conducir las actividades que usan el lenguaje como herramienta principal. No obstante, proporciona conceptos fundamentales, como los que aquí se han examinado, que han permitido el desarrollo y la expansión de su teoría con posterioridad a su temprana muerte. Si bien la Teoría Histórico-Cultural de Vygotsky es llevada adelante principalmente por la Teoría de la Actividad, a través del estudio de la actividad mediada, su impacto ha superado estos límites.

Del concepto de mediación de Vygotsky se deriva la conocida metáfora del “andamiaje” (*scaffolding*) acuñada por Wood, Bruner and Ross (1976) en el ámbito de la psicología cognitiva. A partir de sus observaciones de la interacción entre tutor y aprendiz explican que el andamiaje instruccional sería el proceso “that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts.” (Wood, Bruner and Ross, 1976: 90). No obstante, explican que la posibilidad de que el niño se beneficie de la asistencia recibida por parte del tutor radica en que el aprendiz comprenda o reconozca la solución al problema. Es decir, “comprehension of the solution must precede production.” (Idem). La comprensión de la solución, respuesta o significado debe estar dentro de la ZDP del niño. Añaden a esto que el aprendiz puede ganar esta comprensión también de manera accidental, simplemente tratando. Por lo que en la tarea que se les asignó a los niños de su estudio, el tutor los dejó intentar por sí mismos y sólo ofreció ayuda cuando los niños abandonaban la tarea o presentaban dificultades.

La idea de que la comprensión antecede a la producción y la posibilidad de aqlanzarla accidentalmente, en el actuar, puede parecer contradictoria con la idea del “desempeño que antecede a la aptitud” (*performance before competence*). Sin embargo creemos que en conjunto, estas ideas ayudan a ver estos fenómenos con mayor profundidad. El intentar la tarea ayuda al aprendiz a entrar en una zona de intersubjetividad donde la comprensión de ésta se hace posible y, con ello, su realización independiente. La comprensión comienza a hacerse posible en el

desempeño 'no competente' y esto es necesario para alcanzar la 'competencia'. La adquisición del lenguaje es un buen ejemplo de ello.

Otro punto que los autores destacan es la importancia de la atmósfera de aprobación creada por el tutor: "She did not so much praise them directly for their constructions or for their attention to the task, but rather created such an atmosphere of approval that the children seemed eager to complete their constructions (...)" (Wood, Bruner and Ross 1976: 92)

Wood, Bruner y Ross también observan que el tutor transgredió las reglas de la asistencia, ofreciendo más, en base a su consideración de segmentos de comportamiento más extensos. Lo que revela que el tutor no sólo intervino basado en su teoría de cómo debía realizarse la tarea, sino también de acuerdo al desempeño de los niños. A partir de esto, afirman que el patrón de una instrucción efectiva depende tanto de la tarea como del aprendiz y que los requisitos de la tutoría se generan de la interacción entre las teorías que el tutor tiene de ambas dimensiones (de la tarea y de la forma que aprende el niño, un niño específico).

Como resultado del estudio proponen seis características del proceso de andamiaje: (1) captar la atención; (2) reducir el grado de libertad en la tarea a límites manejables; (3) mantener la dirección en la resolución del problema; (4) marcar puntos críticos; (5) controlar la frustración; y (6) demostrar las soluciones cuando el aprendiz puede reconocerlas. (Op. cit.: 99)

En su consideración de la metáfora del andamiaje, Beth Benson (1997) identifica las siguientes formas de facilitar esta estructura: dar instrucciones o pistas concretas; modelar; usar herramientas facilitadoras (por ejemplo, reformulaciones de la misma pregunta o dar tiempo para que el alumno descubra); crear instancias para el aprendizaje cooperativo entre alumnos; instrucción de estrategias cognitivas. También, dice que cada profesor podrá crear su propio andamiaje y, citando a Applebee y Langer (1983), que lo que caracteriza a un buen profesor es el uso de múltiples formas de andamiaje. El andamiaje no es estático, ha de retirarse (en forma gradual); tampoco es impuesto, debe habilitar y no deshabilitar. En suma "the important keys are to keep it temporary, supportive, flexible, and appropriate." (Op. cit.: 126-127).

Van de Pol, Volman y Beishuizen (2010) hacen una revisión de la literatura sobre andamiaje de la primera década del S.XXI. Concluyen que pese a la falta de consenso en la definición de lo que se entiende por andamiaje es posible distinguir tres características clave: su dependencia de las respuestas del aprendiz, su debilitamiento y la transferencia de la responsabilidad al aprendiz (*contingency, fading and transfer of responsibility*). También, proponen distinguir el andamiaje entendido como medios y como intenciones, cuya combinación hablaría de una estrategia de andamiaje. Los estudios que revisan muestran que la investigación se

ha centrado mayormente en el andamiaje de las actividades cognitivas y metacognitivas de los alumnos y, en menor medida, en la consideración del afecto.

Explican que el andamiaje no es una técnica que pueda aplicarse de la misma forma a cada situación. De hecho se verá diferente en situaciones diferentes. Mucho de lo que se ha calificado de andamiaje no lo es, incluso el uso de las estrategias que ellos describen, de los medios, las intenciones, no transforma esas acciones en andamiaje. Es necesario que se cumplan las tres características clave, lo que se hace difícil en algunas situaciones. Por ejemplo, cuando un profesor enfrenta a treinta alumnos (al mismo tiempo) probablemente no podrá realizar acciones que cumplan las tres características.

Concluyen que la naturaleza del andamiaje es dinámica, interactiva y, por ende, compleja. Su estudio debe considerar no sólo las acciones del profesor o las estrategias, sino también las acciones/respuestas de los alumnos. Además es necesario considerar el contexto, ya que de éste depende cómo se manifiesta. Por lo mismo, recomiendan que se estudie a partir de videograbaciones.

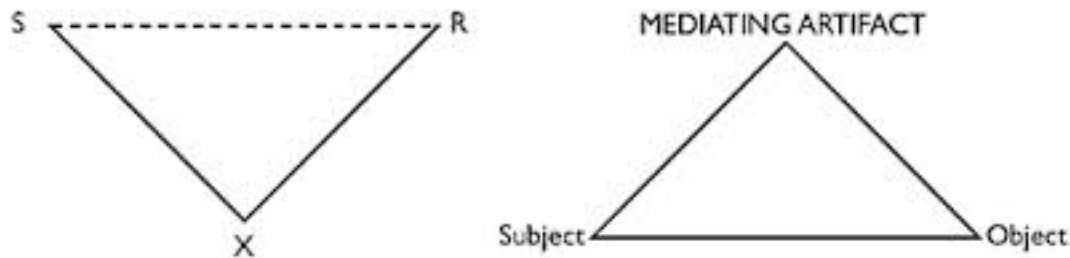
Llaman la atención sobre lo poco que aún sabemos de los procesos de andamiaje y de su efectividad debido a la dificultad de su medición. Esto pese a que gran cantidad de estudios aportan resultados que han permitido conocer distintas manifestaciones del andamiaje y que lo califican como una estrategia instruccional exitosa.

1.1.3 LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Engeström (1999) propone distinguir entre tres generaciones en la evolución de la que llama Teoría de la Actividad Histórico-Cultural.

La primera, que es la propuesta del mismo Vygotsky, reemplaza el simple modelo psicológico conductista “estímulo-respuesta” al formular la idea de la *mediación*

This idea was crystallized in Vygotsky's (1978, p. 40) famous triangular model of "a complex, mediated act" which is commonly expressed as the triad of subject, object, and mediating artifact. (Engeström 1999:2)



Representación del acto mediado de Vygotsky (1978).

Vygotsky explica que el vínculo intermedio (X) no es una simple adición a la cadena E-R porque este estímulo auxiliar posee la función específica de reversibilidad. Es decir, transfiere la operación psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas que permiten que los seres humanos, con la ayuda de estímulos extrínsecos, puedan controlar su comportamiento desde el exterior. El uso de signos lleva a los humanos a una estructura de comportamiento específica que se separa del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente fundado (1978: 40).

De esta generación destaca la revolucionaria introducción de artefactos culturales (signos e instrumentos) a la acción humana. La nueva unidad (triádica) de análisis permitió la superación de la división cartesiana entre el individuo y la estructura social. El individuo, por ende, ya no se entiende sin sus medios culturales; ni la cultura sin la acción de los individuos que usan y producen artefactos. La actividad tampoco se entiende como situada en el mundo externo y opuesta a los fenómenos internos, sino como presente tanto en los procesos externos como internos (Engeström, 1999; Leont'ev, 1981).

Vygotskii isolated two principal interrelated features that must be considered basic to psychological science. These are the equipped ("instrumented") structure of human activity and its incorporation into the system of interrelationships with other people. (...) (Leont'ev, 1981: 59)

La segunda generación, inspirada en el trabajo de Leont'ev, lleva más allá lo postulado por Vygostky respecto a la actividad individual como unidad de análisis, dando así pie a la consideración del sistema de actividad colectiva y de las interrelaciones entre el individuo y su comunidad. Sin embargo, explica Engeström, en la Unión Soviética estos teóricos debieron limitarse al estudio de la actividad lúdica de los niños. Fue a partir de los setenta que investigadores no soviéticos comenzaron a expandir la investigación a otros dominios de actividad y que la idea de las contradicciones, como la fuerza conductora del cambio y del desarrollo en los sistemas de actividad, fue convirtiéndose en un principio orientador de la investigación empírica.

La ampliación o elaboración del concepto de actividad que propone Leont'ev enfatiza el hecho de que actividad, entendida como las condiciones, las metas y los medios, no existe fuera del sistema de las relaciones humanas. La categoría de "objeto-actividad" (*object activity*) contribuye a la superación de la visión positivista y conductista al postular que la cuestión no es un asunto de comportamiento sino uno de actividad. Se plantea, entonces, como fundamental que el estudio científico descubra el objeto de la actividad. (Leont'ev, 1981).

Desde esta perspectiva, por un lado, se entiende que la actividad "(...) is not a reaction and not a totality of reactions, but a system that has a structure, its own internal transitions and transformations, its own development." (Leont'ev, op. Cit: 50). Por el otro, la diferencia entre actividad externa e interna no se entiende en forma diametral.

Activity necessarily enters into practical contact with objects that confront man, that divert it, change it, or enrich it. In other words, especially in external activity there occurs an opening up of the circle of external psychic processes as if to meet the objective object world imperiously intruding into this circle.

Thus activity enters into the subject matter of psychology, not in its own special "place" or "element" but through its specific function. This is a function of entrusting the subject to an objective reality and transforming this reality into the form of subjectivity. (Leont'ev, op. cit.: 56)

La interiorización de la actividad externa implica, también, externalización de la interna. Como proponía Vygotsky, no sólo hay bidireccionalidad iniciada desde lo social, sino que además la transferencia de una esfera a la otra se hace posible porque las actividades externa e interna tienen una estructura general similar. La relación entre el individuo y la sociedad es mirada desde una perspectiva inevitablemente cooperativa.

Owing to this, his activity draws into itself the experience of humanity. This is also the basis for the fact that psychological processes in man (his "higher psychological functions") assume a structure that has as its obligatory link socially-historically formed means and methods transmitted to him by the people around him in the process of cooperative work in common with them. But to transmit a means or a method of carrying out one process or another is impossible except in an external form -in a form of action or in the form of external speech. (Leont'ev, op. cit.: 59)

Por lo mismo, apunta Leont'ev, la investigación de la actividad requiere un análisis específico de las conexiones internas del sistema. En esto, el aislamiento de las "unidades" que forman la actividad tiene una importancia primordial (Leont'ev, op. cit: 67-68).

En esta línea, para Leont'ev la diferencia entre una actividad y otra radica en su objeto: "The main thing that distinguishes one activity from another, however, is the difference of their objects. It is exactly the object of an activity that gives it a

determined direction (p.62)”. También, se refiere a los motivos de la actividad, ya que no hay actividad sin motivo. Explica que la actividad se lleva a cabo normalmente a través de una serie de acciones subordinadas a metas. Además de este carácter intencional y orientado a una meta de las acciones, éstas tienen un carácter operacional (que apunta a los medios a través de los cuales puede conseguirse la meta) determinado no por la meta en sí, sino por las condiciones objetivas del objeto (p.65). En última instancia, Leont’ev subordina las metas al objeto, a sus condiciones objetivas, y por eso afirma que la diferencia entre una actividad y otra está determinada por éste.

Leont’ev se refiere al objeto de la actividad a propósito del desarrollo de las funciones mentales superiores. Si se lo mira, entonces, en el contexto de la actividad escolar, viene al caso recordar la importancia de cada disciplina en el desarrollo mental general que Vygotsky (1978) plantea. Las condiciones objetivas del objeto, que podrían entenderse como sus “affordances”, no serán iguales en el caso de resolver un problema matemático, de interpretar una obra musical o de leer un poema, por nombrar algunas posibilidades.

La tercera generación identificada por Engeström, y a la que él mismo pertenece, reconceptualiza la teoría de la actividad de Leont’ev, específicamente su consideración de lo colectivo y de la cooperación. Propone la “Teoría del aprendizaje expansivo”, que –como dice Engeström- se hace cargo de los desafíos que la segunda generación no llega a abordar: la diversidad y el diálogo entre perspectivas diferentes⁶.

Desde las bases sentadas por Vygotsky, al ocuparse de las funciones mentales superiores, la Teoría Histórico-Cultural se había centrado en el desarrollo cognitivo desde una perspectiva más bien vertical. La teoría del aprendizaje expansivo de Engeström considera el desarrollo también desde una perspectiva horizontal. Hay un aprendizaje horizontal que es posible por las interacciones plurales y diversas. Por lo tanto, ve como necesario desarrollar herramientas conceptuales que permitan entender la diversidad cultural, la multiplicidad de voces y las redes de sistemas de actividad.

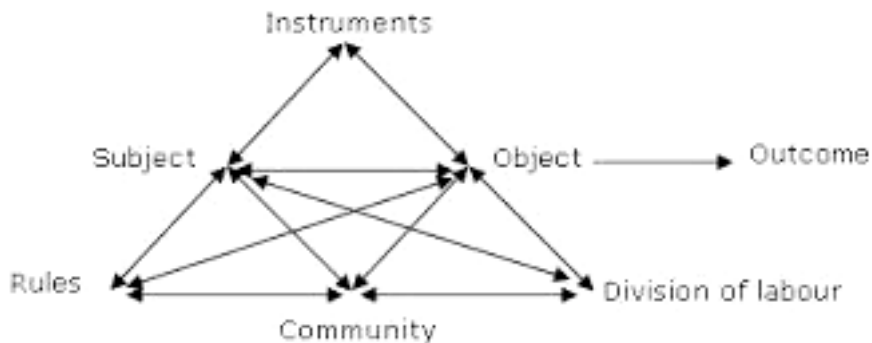
In a recent paper (Engeström, 1996b), I recommended the reconceptualization of development along three parallel lines: (1) instead of just benign achievement of mastery, development should be viewed as partially destructive rejection of the old; (2) instead of just individual transformation, development should be viewed as collective transformation; (3) instead of just vertical movement across levels, development should be viewed as horizontal movement across borders (Engeström 1999: 4).

The acknowledgment of the horizontal dimension calls attention to dialogue as discursive search for shared meanings in object-oriented activities. Jim Wertsch (1991) has done much to introduce Mikhail Bakhtin's (1981; 1986) ideas on

⁶ Esta tercera generación recibe la influencia de los planteamientos de Bajtín.

dialogicality as a way to expand the Vygotskian framework. Ritva Engeström (1995) went a step further by showing the parallel between Bakhtin's ideas of social language, voice and speech genre and Leont'ev's concepts of activity, action and operation (Engeström 1999: 5)⁷.

La consideración de la diversidad cultural, la multiplicidad de voces y las redes de sistemas de actividad hace necesaria la reconsideración del acto mediado de Vygotsky y del sistema de actividad de Leont'ev. Engeström, en consecuencia, amplía la unidad de análisis al proponer la siguiente representación gráfica de la actividad:



Representación del sistema de actividad de Engeström.

Se puede apreciar que la parte superior del triángulo, el triángulo pequeño trazado entre sujeto-mediadores⁸-objeto, recoge la teoría de Vygotsky en que el sujeto transforma el objeto actuando sobre él. Sin embargo, Engeström añade que este nivel de acción mediada existe sólo en relación a los componentes en la base del triángulo mayor. La *comunidad* se refiere a aquellos que comparten el mismo objeto general; las *reglas*, a las normas y convenciones explícitas que restringen las acciones dentro del sistema de actividad; y la *división del trabajo*, a la división de las acciones orientadas al objeto entre los miembros de la comunidad. Los diversos componentes del sistema de actividad no están desconectados, sino que están siendo constantemente construidos, renovados y transformados como consecuencia y causa de la vida humana (Cole, 1996: 140-141)

Esta tercera generación de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural asume además una clara línea intervencionista. Lo hace a través de una forma de instrucción-intervención llamada *Change Laboratory* (Laboratorio de cambio).

The Change Laboratory process consists of a series of sessions in which practitioners of an organization (or several collaborating organizations) analyze the

⁷ La complementación de las teorías de Bajtín y de Vygotsky ha sido notada por diversos autores. Por ser altamente relevante a nuestro estudio dejaremos su comentario para cuando presentemos el dialogismo de Bajtín en el apartado 1.2.

⁸ Signos o instrumentos, también llamados artefactos.

history, contradictions and zone of proximal development of their activity system, design a new model for it, and take steps toward the implementation of the model. The Change Laboratory sessions are regularly videotaped to secure rich and comprehensive data for analysis. (Engeström and Sannino, 2012:53)

Sin embargo, más que para abordar asuntos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Wells, 2002), con el *Change Laboratory*, Engeström y sus colaboradores llevan la teoría del aprendizaje expansivo al mundo del trabajo, la tecnología y las organizaciones.

Como ya se mencionó, la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural tiene importantes implicancias en el campo de las ciencias sociales, especialmente en disciplinas como la Educación y la Psicología Social. A partir de los años ochenta, influyentes investigadores como Bruner, Cole, Engeström, Scribner y Wertsch, entre otros, se interesan por el estudio del desarrollo cognitivo, el aprendizaje, los procesos de construcción de significado desde una perspectiva sociocultural y, por ende, se muestran receptivos a los aportes de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural e inclinados a trabajar con sus herramientas⁹.

El tomar el o los sistema(s) de actividad como unidad de análisis y el entender esta actividad como socioculturalmente mediada resultan muy adecuados para investigaciones de tipo etnográficas y para entender actividades semióticas. Por otro lado, como muestra la teoría del aprendizaje expansivo de Engeström, a partir de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural también es posible fundamentar teórica y metodológicamente intervenciones sociales. Siendo esto último altamente relevante en el terreno de la investigación educativa.

1.1.4 EL DIÁLOGO COMO ARTEFACTO DE MEDIACIÓN

Como ya se ha comentado, al hablar del objeto-actividad Leont'ev plantea que las condiciones objetivas del objeto tienen implicancias en los medios utilizados, es decir en los artefactos (signos o instrumentos) de mediación. Estos artefactos, dice, se adaptan al tipo de objeto (Leont'ev, Op. cit.).

Actualmente otros autores (Wells, 2002) plantean que también es necesario entender la especificidad de los artefactos y sus consecuencias o el tipo de mediación que posibilitan.

As both Raeithel (Raeithel, XLCHC, March 30, 1995) and Lemke (Raeithel, XLCHC, April 2, 1995) made clear, material tools and semiotic signs play different roles in activity. Although they may both be directed in some sense to the same object, the

⁹ Los aportes y herramientas específicos, aplicables a este estudio, serán desarrollados en el Capítulo 3 sobre metodología. Por otro lado, respecto a las contribuciones de los autores mencionados, se han ido e irán mencionando a lo largo de todo el marco teórico, con especial énfasis en la sección 1.3 dedicada al estudio de las "literacidades".

agency of the users of signs and tools is of a different kind, as is the way in which they bring about their transformative effects. As the recipient of a semiotic action, the addressee is more likely to produce a rejoinder or to perform a relevant material action himself or herself than to be transformed in any significant material way. A sign can, therefore, be considered only metaphorically as a tool (Wells, 2002:49).

La distinción del rol de los signos semióticos en la actividad –respecto de los instrumentos materiales– y del tipo de poder/capacidad de acción (*agency*) que tienen sus usuarios es especialmente relevante para el análisis de la actividad mediada por el lenguaje. No obstante, Wells (2002) llama la atención sobre lo poco que se sabe respecto de la función mediadora que el discurso oral y escrito tienen cuando el objeto es también conceptual, como es muchas veces el caso en el sistema de actividad escolar (por ejemplo, en las clases de lengua y literatura en secundaria)¹⁰.

Explica que la teoría de la actividad, al dar prioridad a la acción unidireccional mediada por el artefacto y orientada al objeto, no ha sabido dar cuenta de la transformación recíproca entre sujeto y objeto que se da en actividades mediadas por diálogo cuando el resultado no es un objeto transformado reconocible. Sostiene que ni el triángulo de Vygotsky ni la representación ampliada de éste que elabora Engeström (figuras 1 y 2) permiten que se vea claramente la influencia recíproca que los participantes en un diálogo ejercen el uno en el otro a través del texto oral que van co-construyendo. Tampoco capturan los ajustes mutuos que implica el trabajo en la ZDP y la simultánea transformación de la identidad experimentada por uno o más participantes. En consecuencia, plantea la necesidad de una forma de representación diferente “to highlight the reciprocal relationship between the semiotic actions of subjects engaged in dialogue” (Wells, Op.cit: 48).

En su explicación sobre el rol de los signos en este tipo de actividad, en que uno o más sujetos son el objeto de transformaciones recíprocas y verbalmente mediadas, Wells añade que es muy común que no se busque dirigir la acción de otro de forma inmediata, como lo hacen los instrumentos materiales, sino que su función sea contribuir a la construcción y exploración de un “mundo posible” (*possible world*) (Bruner, 1986) a través de los aportes sucesivos de los participantes al texto co-construido y emergente.

Although ultimately anchored in the actual material world of the participants' past and present experiences, the relationship between “words” and “world” can range from “directive” through “descriptive” to “hypothetical” or purely “imaginary” (cf. Wartofsky, 1979) and, in most forms of dialogue, is negotiated rather than unilaterally imposed. (Wells, Op. cit.: 50)

Por esto, explica que el diálogo es diferente a la acción mediada por instrumentos en tres formas.

¹⁰ Otro autor que también se interesa por esta dimensión co-constructiva del diálogo, pero desde el análisis del discurso es Mercer (2004)

First, although it requires the production and exchange of utterances in some material medium, the action that is performed is one of “meaning,” which is related to the material utterance acts only indirectly, through the semiotic conventions of the community. Second, it is not the coparticipants who are the object of the “speaker’s utterance act”—except in the sense that the utterance is directed to them; rather, the object is the issue, problem, or topic that is the focus of their joint consideration. And third, while a material artifact may be one intended outcome of their joint action, as, for example, in the case of a political communiqué, a film script, or the formulation of a theory, this is not necessarily the case. Much dialogue of significance to the participants yields no overt material artifact as outcome—unless a technological device is used to record the interaction; instead, the outcome to which the participants aim is an enriched understanding of the “object”, both individually and collectively.

However, it does not follow from these differences that dialogue, unlike tool-mediated action, has no impact on the material world. Much dialogue is intimately related to the “actual” world, either as planning for or reflecting on actions to be or already performed. And, even where the relationship is more tenuous, as in artistic, philosophical, or scientific discourse, the meanings made “can come to color and change our perception of the ‘actual’ world, as envisioning possibilities in it not presently recognized” (Wartofsky, 1979, p. 209).

Thus, material and semiotic actions should not be thought of as mutually exclusive alternative forms of joint activity. Frequently, they occur simultaneously or alternate as phases in the same activity; in either case they are in important ways complementary. As well as distinguishing the different modes in which tools and signs mediate activity, therefore, it is equally important to try to understand what might be called their “intertextuality” (Lemke, 1995). (Wells, Op. cit.: 50)

La complejización de la actividad mediada vía diálogos que describe Wells se hace todavía más notoria, como él también esboza, en el caso de diálogos cuyo objeto es un texto literario. El texto o discurso literario por su carácter “ficticio”¹¹, es decir por el tipo de representación o simbolización que muestra, es especialmente apto para la exploración de mundos posibles. Entonces, a la exploración de posibilidades –que como subraya Wells el (artefacto) diálogo favorece– se podrían sumar “los mundos posibles” que propone una obra literaria. Estos “mundos posibles” de la literatura van más allá del tópico de una obra, tienen que ver con que a menudo se invita a interpretar o significar lo dicho a nivel proposicional por encima de los referentes literales o de las metáforas convencionales de nuestra lengua (Lakoff and Johnson, 1980). Se añade una capa de significado al significado de la proposición misma (Fowler, 1996). La ambigüedad o polivalencia de la proposición implican posibilidades y alternativas.

¹¹ Nos referimos a la especificidad del discurso o texto literario como género. Está fuera de nuestras posibilidades, y de los intereses de este estudio, decir algo respecto a dónde radica la especificidad del texto literario, si es en el lenguaje, su uso, o en las expectativas histórico-culturales. No obstante, más adelante (en el Capítulo 2) y en función de las necesidades de nuestro estudio, se considerarán con mayor profundidad algunos aspectos relativos a esta problemática.

Por otro lado, el lenguaje literario -especialmente el poético- también ofrece un tipo de materialidad diferente a la del lenguaje usado en las acciones de “significado” a las que se refiere Wells (en que el foco está en el tópico o asunto considerado). Hay, en el lenguaje literario un valor en la materialidad de esas palabras más allá de su capacidad de vehicular un significado externo a ellas. El lenguaje poético busca llamar la atención sobre sí mismo (*foregrounding*) con diversas técnicas sintácticas, semánticas, etc. que *desfamiliarizan*¹² (Fowler, 1996) la percepción y obligan a mirar la materialidad de las palabras y a considerar esa capa extra de significado añadida a su valor proposicional. Su materialidad puede tener un impacto en el lector u oyente.

En consecuencia, en el diálogo sobre literatura se puede vocalizar y recoger la materialidad del texto literario, lo que por un lado hace muy evidente –como afirma Michael Cole (1996)– que el artefacto de mediación es simultáneamente ideal (conceptual) y material¹³ y, por el otro, que el objeto tiene un estatus doble, es decir, es material y simbólico a la vez (Wells, 2002).

(...) mediation through artifacts applies equally to objects and people. What differs in the two cases is the ways in which ideality and materiality are fused among members of these two categories of being, and the kind of interactivity into which they can enter. (Cole, 1996: 118)

Por lo tanto, para entender la actividad mediada por diálogo que tiene por objeto un texto literario es necesario prestar atención a las dimensiones material y simbólica, así como a su *interactividad* o *intertextualidad*¹⁴, como sugiere Wells haciendo referencia a Lemke.

Otra idea, de la larga cita de Wells, que también nos interesa destacar y complejizar se relaciona con la segunda forma en que este autor diferencia el diálogo de la acción mediada por instrumentos. Dice que en el diálogo los co-participantes no son el objeto del acto declarativo (“*speaker’s utterance act*”) –excepto por el hecho de que éste se dirige a ellos– sino que el objeto es el tópico o problema que éstos consideran en forma conjunta. No obstante, a quién se dirige y el cómo lo hace añaden información al contenido declarativo del enunciado y esto puede tener relevancia en determinados casos. Es posible que el objeto de la actividad sea simultáneamente el tópico o problema y la relación interpersonal entre los co-participantes, con un énfasis mayor o menor en una de estas dos dimensiones según

¹² El término “desfamiliarización” o “extrañamiento” fue acuñado y utilizado por los formalistas rusos a principios del S.XX. No obstante, seguimos la utilización ampliada y problematizada que Fowler (1996) hace del término. Nos referiremos a ella en el Capítulo 2.

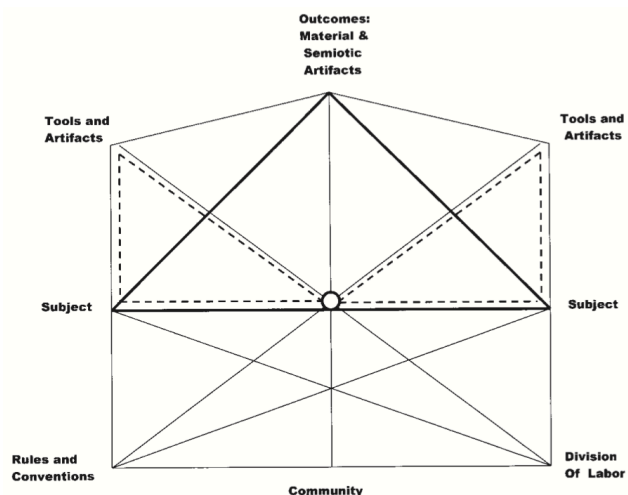
¹³ Cole afirma que tanto si se trata de un artefacto (o mediación) verbal como si no, el artefacto es siempre ideal y material. En el caso de lenguaje verbal, por ejemplo, dice que ninguna palabra existe al margen de su sustancia material.

¹⁴ Desde una perspectiva bajtiniana podríamos añadir la *heteroglosia* a la interactividad e intertextualidad. Como ya se ha anunciado, profundizaremos en el dialogismo de Bajtín en el apartado 1.2.

sea el caso. Como se muestra desde el análisis del discurso y la conversación (Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999; Fowler, 1996; Seedhouse, 2005) y desde la teoría de la cortesía (Brown and Levinson, 1987; Goffman, 1967), en un diálogo, los hablantes hacen más que comunicarse o intercambiar información proposicional “neutral”. Éstos, inevitablemente, también se posicionan el uno ante el otro y ante el mundo. “Their language assumes extra structuration reflecting their personal purposes in communication, their social statuses and relationships, and the nature of the setting within which language is used.” (Fowler, Op. cit.: 93-94). El análisis de cualquier diálogo a la luz de los conceptos de imagen -positiva y negativa- y de los de cortesía -positiva y negativa- (*face; positive and negative face; positive and negative politeness*) que Brown y Levinson (1987) proponen a partir de lo postulado por Goffman (1967) mostrará que la protección de la imagen entre interlocutores está siempre presente en la comunicación cara a cara. Por lo mismo, esta dimensión de la comunicación también forma parte del sistema de actividad mediado por diálogo. El diálogo pone en juego los elementos de la base del triángulo de Engeström (comunidad, división de trabajo y reglas) aunque no seamos siempre conscientes de ello y puede, por la carga afectiva que implica, tener un impacto en los sujetos, el objeto y en el resultado de la acción sobre el objeto.

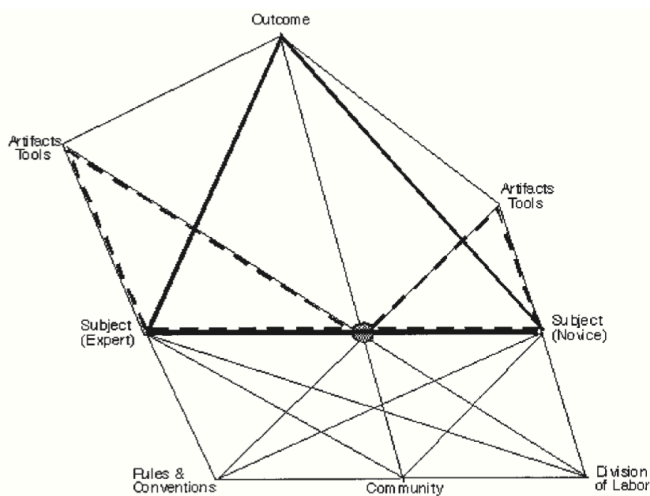
Wells reconoce la dificultad que comporta representar en un diagrama la complejidad multidimensional de la actividad mediada por diálogo. Pese a ello, propone dos diagramas para representar tanto la interacción dialógica y la actividad como la actividad conjunta y la interacción en la ZDP.

Su primer diagrama busca representar, por una parte, la contribución simultánea y complementaria de ambos modos de acción, material e “ideal”. Por la otra, la actividad conjunta entre dos o más participantes (pero representada sólo con dos, cada uno en un triángulo). Añade que si bien ambos participantes actúan sobre el mismo objeto, su construcción no será necesariamente igual, cada uno lleva a la actividad su propio conjunto de recursos (*kit of resources*) tomados de la comunidad a la que pertenecen. Esto incluye artefactos materiales y semióticos, además de prácticas semióticas relativas a la interacción dialógica. Este diagrama también permite entender que la relación entre medios de mediación y resultados puede ser bidireccional. (Wells, 2002: 59).



El discurso como herramienta en la acción conjunta

En su segundo diagrama Wells representa una situación de relativa desigualdad en la pericia de los participantes (siguiendo a Vygostky) que, de alguna forma, grafica el tipo de diálogo que comúnmente se lleva a cabo en escenarios o interacciones instruccionales escolares. El profesor normalmente tiene mayor pericia que el alumno, es decir, posee más recursos. Sin embargo, puntualiza el autor "there does not have to be a general inequality in expertise for participants to learn with and from one another." (Op. cit.: 62)



El discurso en la zona de desarrollo próximo

Con posterioridad al trabajo de Vygostky, diversos autores han coincidido en una visión más amplia del trabajo en la zona de desarrollo próximo. Éste no se daría sólo en relaciones en que uno de los participantes es más experto que el otro, sino también a través de la participación en actividades, como por ejemplo el juego, que

permiten dominar una actividad o entender un tópico (Engeström, 1987; Wells, 2002).

Whenever the dialogue that occurs in joint activity leads to an increase in individual as well as collective understanding, there is opportunity for each participant to appropriate new ways of doing, speaking, and thinking, and thus to augment the mediational resources that they can draw on, both in the present and in their future activities. (Wells, Op.cit: 61)

En esta breve revisión de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural hemos querido destacar los aportes y las herramientas útiles a nuestra investigación, es decir, para entender la actividad de construcción de sentido para el texto poético y la de lectura de poesía en la escuela. En primer lugar, la ampliación de la unidad de análisis a el o los sistema(s) de actividad. Segundo, la concepción de la actividad de los sujetos como socialmente mediada por artefactos materiales y simbólicos (instrumentos o signos). Tercero, el entender que la actividad está orientada hacia un objeto y que la motivación a la acción no es previa, sino que se genera en la actividad en relación a éste. De lo que se desprende la importancia de entender tanto las características del objeto como las “affordances” de los artefactos que median la actividad, además de las condiciones socio-históricas que hacen posible y determinan dicha actividad. Las condiciones no sólo externas sino que internalizadas y creadas por/en el sistema de actividad, como indica el triángulo ampliado de Engeström (la actividad misma es lo que media). Por último, esta teoría nos permite identificar el rol fundamental de las contradicciones o tensiones del sistema en el desarrollo (cognitivo) y/o en la transformación (social).

Respecto al rol de las contradicciones y tensiones en la actividad, dado el foco de nuestro estudio, cabe añadirse que nos ha interesado especialmente el esfuerzo o la lucha del desarrollo (*developmental struggle*) de la que hablan Vygotsky y sus seguidores (Wertsch, 2007: 183).

La visión del conflicto como desencadenante de la transformación cognitiva (en un sentido amplio) es, también, coherente con los planteamientos teóricos sobre el lenguaje formulados por Bajtín.

Como ya se ha mencionado, los puntos de contacto entre los postulados de Vygotsky y Bajtín no sólo han sido destacados por diversos teóricos, sino que además la complementación entre estas teorías ha sido llevada a efecto en desarrollos más recientes de la teoría de la actividad. “One might say that activity theory, and developmental work research as its application, have undergone a dialogical turn in the 1990s, inspired by Bakhtin's work in particular.” (Engeström, 1999: 5)

1.2 EL DIALOGISMO: LENGUA, PENSAMIENTO Y SIGNIFICADO

Este trabajo toma algunos conceptos formulados por Mijaíl Mijáilovich Bajtín (1895-1975) a partir de sus estudios sobre el funcionamiento de la lengua y de la obra literaria, particularmente la novela. Su concepción del lenguaje se constituye en un aporte que alcanza diversos ámbitos –los estudios literarios, la lingüística, la semiótica, la filosofía del lenguaje, la educación– y cuya vigencia lo ha ido posicionando, cada vez más, como uno de los pensadores fundamentales del siglo XX¹⁵.

Nos hemos interesado en el trabajo de Bajtín por dos razones principales que lo hacen relevante a nuestra investigación. En primer lugar, su concepción dialógica y *heteroglósica*¹⁶ de la lengua y su interés por el estudio del lenguaje en uso se alinean y retroalimentan¹⁷ en forma natural no sólo (y como ya se ha mencionado) con los planteamientos de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural sino además con algunos desarrollos de la lingüística y de los estudios literarios posteriores al Estructuralismo. En el caso de la lingüística nos referimos al creciente foco de interés en los usos sociales del lenguaje que se ve en aproximaciones como la de la Pragmática y la de la Lingüística Sistémico Funcional. Éstas subdisciplinas o aproximaciones coinciden con Bajtín en su consideración contextualizada o socialmente mediada de la actividad lingüística. Por otro lado, en el campo de la literatura, este mayor énfasis en la situación real de la lectura se aprecia a partir de los estudios de la recepción lectora. La consideración del rol del lector en la construcción de la obra literaria y la ruptura de la visión que da primacía al texto por sobre sus circunstancias de lectura a las que da paso la Teoría de la Recepción son afines con la idea del diálogo entre el lector y el texto y entre las distintas voces al interno de cada uno de ellos que propone Bajtín¹⁸.

En segundo lugar, nos hemos interesado por la idea del contacto entre las diversas fuerzas, discursos, voces, palabras presentes en la lengua entendida en forma dialógica y *heteroglósica*. Bajtín plantea que este encuentro puede expresarse como lucha o tensión y lo desarrolla al referirse principalmente al conflicto entre discursos internamente persuasivos (*internally persuasive discourse*). Esto no sólo

¹⁵ Afirmación hecha por Michael Holquist en la introducción de su edición de *The Dialogic Imagination* (Bajtín, 1981: xv).

¹⁶ En relación a este conocido concepto bajtiniano (heteroglosia), que más adelante explicaremos en mayor detalle, cabe mencionarse el problema que comporta el hecho de que la obra de Bajtín ha sido traducida del ruso y, principalmente, difundida en traducciones. Bajtín no usa el término griego “heteroglossia/heteroglosia” usado en inglés y en castellano, sino que el ruso “raznorecie”. Nosotros hemos leído sus trabajos en inglés lo que añade una capa más de “traducción/traición”. Por lo mismo, al no estar completamente seguros de cómo se traducen sus conceptos al castellano, hemos incluido entre paréntesis su versión en inglés.

¹⁷ El verbo “retroalimentar” no ha sido todavía reconocido por la RAE, no obstante, su uso parece ser generalizado y, como lo ha sido en nuestro caso, necesario.

¹⁸ Nos ocuparemos de lo que ocurre en el campo de la literatura y su conexión con la teoría de Bajtín en el Capítulo 2. No obstante, hemos creído necesario mencionar esta razón de nuestro interés en el trabajo de Bajtín desde ya.

nos ha sido útil para pensar en la conformación ideológica¹⁹ (*ideological becoming*) de la persona –del alumno– sino también para pensar en las interacciones verbales e ideológicas al interno del aula. Si bien Bajtín no examina la conexión entre lengua y distribución del poder, ni los conflictos entre diversas lenguas sociales, su teoría ha servido de punto de partida para indagar sobre estos tópicos en el aula y en la sociedad en general.

El concepto de diálogo y el contacto entre discursos y voces –entre hablantes, al interno de una misma persona o con un texto– que propone Bajtín permite visualizar la dinámica, la acción, el proceso mediante el cual se desarrollan los diversos fenómenos o actividades que son el foco de interés de esta investigación, la construcción de sentido para la poesía en diálogos con el texto y con otros lectores.

A continuación explicaremos con mayor detalle los conceptos fundamentales que hemos tomado de la teoría de Bajtín a la luz de las dos razones aquí esbozadas. Lo que hemos organizado en tres apartados que inevitablemente se solapan, ya que en todos ellos se explica de alguna forma la visión dialógica de la lengua que propone Bajtín. Éstos son: (1) *La concepción del lenguaje de Bajtín*, centrado en la unidad de la comunicación discursiva y la heteroglosia; (2) *La apropiación de la palabra del otro y la formación de la propia; extensión a la construcción de significado*, centrado en el tema del contacto y el conflicto al interno del hablante; y (3) *La construcción de significado para el texto literario: actividad dialógica y mediada*, donde, a partir los planteamientos de Vygotsky y Bajtín, se examina el fenómeno de la construcción de significado.

Los alcances metodológicos que estos planteamientos tienen respecto de nuestra investigación no serán hechos aquí sino en el Capítulo 3, dedicado a la metodología.

1.2.1 LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE DE BAJTÍN

Bajtín concibe la lengua como una entidad viva que es mejor estudiar y entender en su uso. Por lo mismo plantea que la verdadera unidad en la comunicación discursiva (*speech communication*) es el enunciado o la declaración (*the utterance*), es decir, ‘lo expresado’, ‘lo dicho’ con palabras (en forma hablada o por escrito) en situaciones reales.

The terminological imprecision and confusion in this methodologically central point of linguistic thinking result from ignoring the *real unit* of speech communication: the utterance. For speech can exist in reality only in the form of concrete utterances of individual speaking people, speech subjects. (...)

The utterance is not a conventional unit, but a real unit, clearly delimited by the change of speaking subjects (...)

¹⁹ Al hablar de “ideological becoming” Bajtin se refiere al desarrollo de una visión de mundo, de un sistema de ideas. Esto no tiene necesariamente una connotación política, aunque no la excluye (Ball and Freedman, 2004).

This change of the speaking subjects, which creates clear-cut boundaries of the utterance, varies in nature and acquires different forms in the heterogeneous spheres of human activity and life, depending on the functions of language and on the conditions and situations of communication. One observes this change of speaking subjects most simply and clearly in actual dialogue. (Bakhtin, 1986: 71-72)

Los límites del enunciado no están definidos por ciertas variables gramaticales sino, como Bajtín explica, por el cambio de un hablante (*speaking subject*) a otro. Este cambio –este diálogo– implica una expectativa y una actitud receptiva por parte del oyente (o el lector). Es decir, el enunciado emitido por un hablante evoca, espera y anticipa una respuesta. La respuesta generada, a su vez, responde a estas expectativas, dialoga con ellas. En consecuencia, el enunciado está en contacto directo con la realidad (con una situación extraverbal). Lo que lo diferencia radicalmente de “la oración”, como unidad de estudio de la comunicación. Bajtín puntualiza que la oración es una unidad gramatical pero no una unidad comunicativa, ya que no está vinculada a una situación comunicativa real, no pertenece y no se dirige a nadie. Es una ficción o abstracción científica (Bakhtin, Op.cit: 68).

Explica que el cambio de hablantes se ve más claramente en el diálogo real, pero que en otras esferas de comunicación verbal –incluso en áreas en que el discurso se organiza en forma más compleja como en la comunicación escrita científica o artística– estas fronteras entre enunciados coincidentes con el cambio de hablantes siguen existiendo. Un enunciado completo, claramente delimitado, puede ir desde una palabra hasta una novela. En el caso de una obra científica o artística, ésta puede ser una respuesta a otra(s) obra(s) u otro(s) autor(es) y, tal y como ocurre en el diálogo a viva voz, siempre se orienta a la respuesta de otro(s), busca su entendimiento activo (Bakhtin, Op. cit.: 75).

The fact is that when the listener perceives and understand the meaning (the language meaning) of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude toward it. (...)

Any understanding of live speech, a live utterance, is inherently responsive, although the degree of this activity varies extremely. (Bakhtin, Op.cit.: 68)

Los enunciados no surgen de un vacío verbal ni se orientan a él, sino que están encadenados en lo que Bajtín denomina la cadena del discurso (*the chain of speech*). “Any utterance is a link in a very complexly organized chain of other utterances.” (Bakhtin, Op. cit.: 69). El enunciado tiene la doble cualidad de ser receptivo (*responsive*) y, al mismo tiempo, estar dirigido (*addressed*) a otros enunciados. Es por esto que no es posible entender completamente el sentido de un enunciado si se lo considera fuera del contexto discursivo de su emisión. El contexto –la cadena discursiva a la que pertenece el enunciado– de hecho, es mucho más extenso que el de la emisión. Bajtín dice que “the utterance is filled with *dialogic overtones*” (Bakhtin, Op. cit.: 92); es decir, posee matices y hace pequeños guiños a otros enunciados, a otras voces que no están evidentemente presentes en una emisión

concreta. En el enunciado, por lo tanto, no sólo está presente la expresión del hablante sino también la de otros hablantes. La palabra del otro está presente en la propia.

En el estudio del lenguaje literario de la novela Bajtín ve que la lengua tiene la habilidad de representar otras lenguas (la palabra de otro) además de la propia. Puede representar y ser objeto de representación simultáneamente. La mezcla de dos lenguas o de dos voces en un enunciado (*double-voiced*), que es en gran parte una acción deliberada en la escritura literaria, también está presente en el uso cotidiano de la lengua, pero generalmente en forma inconsciente o no intencional. El enunciado es el crisol donde se hibridan las distintas lenguas, voces, discursos, palabras (Bakhtin, 1981: 358-359); por ende, existe en un entramado socio-histórico.

But any utterance, when it is studied in greater depth under the concrete conditions of speech communication, reveals to us many half-concealed or completely concealed words of others with varying degrees of foreignness. Therefore the utterance appears to be furrowed with distant and barely audible echoes of changes of speech subjects and dialogic overtones, greatly weakened utterance boundaries that are completely permeable to the author's expression. The utterance proves to be very complex and multiplanar phenomenon if considered not in isolation and with respect to its author (the speaker) only, but as a link in the chain of speech communication and with respect to other, related utterances (...)

Each individual utterance is a link in the chain of speech communication. It has clear-cut boundaries that are determined by the change of speech subjects (speakers) but within these boundaries, like Leibniz's monad, reflects the speech process, other's utterances, and, above all, preceding links in the chain (...)

The speaker is not the biblical Adam (...)(Bakhtin, 1986: 93).

El enunciado es el lugar donde se hace posible entender la “vida del lenguaje”. Es el punto de convergencia entre la consciencia individual y lo social. Tanto en lo individual como en lo social, la productividad y creatividad de la lengua deriva de la continua contienda dialógica entre discursos (reales o internalizados). Bajtín describe la lengua como completamente estratificada en una multiplicidad de discursos sociales. Estos discursos representan sistemas de creencias, ideologías y visiones de mundo específicas, lo que se ha llamado: heteroglosia (Bakhtin, Morris, Voloshinov & Medvedev 1994: 73).

Como antes se ha mencionado, Bajtín no utiliza este término griego sino el ruso “*raznorecie*” y no ofrece una clara o única definición para éste. Por ende, además del problema de la traducción, no hay consenso respecto al significado del concepto de heteroglosia (Blackledge & Creese, 2014).

En su ya citado ensayo “*Discourse in the novel*”, Bajtín se refiere a la heteroglosia a partir de su observación de lo que ocurre en la novela y al hablar de estratificación interna de la lengua. Dice que toda lengua está estratificada en dialectos sociales, jergas profesionales, lenguas genéricas, generacionales, epocales, etc. Esta

diversidad de tipos de discurso social que han existido en el tiempo y coexisten en una lengua (o en la novela) y que entran en conflicto es lo que se ha entendido como “heteroglosia” (Bakhtin, 1981: 262-263).

La estratificación de la lengua en las distintas lenguas de la heteroglosia responde a fuerzas sociales que, inevitablemente, están vinculadas a diferentes visiones de mundo o ideologías. No existen palabras o formas neutrales que no pertenezcan a nadie. La lengua está impregnada de intenciones y acentos, está socio-ideológicamente viva (p.293).

Social stratification is also and primarily determined by differences between the forms used to convey meaning and between the expressive planes of various belief systems (...)

Thus at any given moment of its historical existence, language is heteroglot from top to bottom: it represents the co-existence of socio-ideological contradictions between the present and the past, between differing epochs of the past, between different socio-ideological groups in the present, between tendencies, schools, circles and so forth, all given a bodily form. These “languages” of heteroglossia intersect each other in a variety of ways, forming new socially typifying “languages”. (pp. 290-291)

All the words have the “taste” of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions. Contextual overtones (generic, tendentious, individualistic) are inevitable in the word. (p. 293).

El énfasis en los factores sociales, su diversidad y sus contradicciones, por un lado, ha hecho que el término “heteroglosia” se transforme en una herramienta heurística que permite entender el lenguaje en uso y en acción en las sociedades modernas (Blackledge & Creese, 2014). Por el otro, explica que la concepción bajtiniana de las lenguas sociales y de la estratificación social contribuya a la indagación en temáticas de alto interés hoy en día, como la relación entre lengua y poder y a las implicancias que esto tiene a nivel de clases sociales y de equidad social. Sin embargo, Bajtín mismo no analiza estas problemáticas. “(...) Despite the emphasis upon struggle among the different social languages of heteroglossia (...) what is strikingly absent is any focus, as such upon social class.” (Bakhtin, Morris, Voloshinov & Medvedev 1994: 73).

Bajtín habla de los dialectos sociales que surgen como resultado del impacto que las fuerzas sociales o estratificadoras tienen en la lengua. Mientras más tiempo actúe una fuerza, mayor será la definición y la estabilidad de sus trazas. En el caso de la literatura, explica, algunos dialectos se legitiman y el lenguaje literario se los apropia. De esto puede deducirse que lo mismo ocurre fuera de la literatura. Por diversos factores sociales, en las distintas esferas de la vida humana, ciertos dialectos gozan de mayor legitimidad que otros.

Bajtín describe algo similar en relación a los géneros discursivos, que define como tipos relativamente estables y definidos de enunciados o de formas de construcción del todo (Bakhtin, 1986: 60 y 78). Lo que, quizás, podría entenderse como el registro asociado a tipos de situaciones (Blackledge & Creese, 2014; Fowler, 1996). Explica que siempre hablamos en géneros discursivos definidos y que, por ende, manejamos un vasto repertorio de ellos. Los aprendemos en forma muy similar a como aprendemos nuestra lengua familiar ya que los necesitamos para poder comunicarnos efectivamente. No obstante, la diversidad de géneros es tan amplia e inagotable que es imposible que un individuo maneje todos los géneros disponibles. Bajtín ejemplifica este punto diciendo que muchas veces una persona que tiene un excelente comando de la lengua en un área académica, puede no tenerlo en una conversación social (Bakhtin, 1986: 80).

Here it is not a matter of an impoverished vocabulary or style, taken abstractly: this is entirely a matter of the inability to command a repertoire of genres of social conversation, the lack of a sufficient supply of those ideas about the whole of the utterance that help to cast one's speech quickly and naturally in certain compositional and stylistic forms (...) (Idem)

Luego explica que es la sociedad la que le da al hablante formas obligatorias del enunciado (géneros discursivos) así como le ha dado las formas obligatorias de su lengua. Los géneros son más flexibles y modificables que las formas de la lengua, pero igualmente tienen un valor normativo. No es el hablante quien los crea, le son dados. Por lo mismo, "(...) the single utterance, with all its individuality and creativity, can in no way be regarded as a *completely free combination* of forms of language (...) "(Bakhtin, 1986: 80-81).

La vigencia de estas afirmaciones de Bajtín impresiona, sobre todo si se las considera a la luz de lo que postulan algunos lingüistas actuales que trabajan en el campo del análisis crítico del discurso. James Paul Gee (1991; 2004; 2012) distingue entre estilos vernáculos y no-vernáculos de la lengua para marcar la diferencia entre el estilo o la variedad que se adquiere espontáneamente en el hogar y las lenguas sociales que se adquieren a lo largo de la vida con distintos propósitos (religión, trabajo, etc.). Este autor explica que una sociedad puede designar algunos de estos estilos como estándar y otros no, pero que esta es una distinción social y política. Por lo mismo, añade que "a child's language is not lesser because that child speaks a so-called *nonstandard* dialect. These claims are not politically contentious in modern linguistics, they are simply empirical." (p.22). Esto para, a partir de lo estudiado en el contexto estadounidense, llamar la atención sobre la desventaja con la que llegan muchos niños a la escuela simplemente porque el estilo vernáculo de la lengua que ellos hablan no se corresponde con la variedad estándar de la escuela, pero que ésta si se corresponde con el estilo vernáculo que adquieren en sus familias los niños de clases media.

Blackledge & Creese (2014), al hablar de los trabajos incluidos en el volumen sobre heteroglosia por ellos editado, coinciden con la visión planteada por Gee, pero en el

campo de los estereotipos sociales, al afirmar que los registros no son neutrales; “Rather, they (or at least evaluation of them) create and reproduce social boundaries (...)” (p.9)

Bajtín no menciona el hecho de que el mayor poder o prestigio social que adquieren algunos géneros o dialectos en relación a otros se transforma en una fuente de desigualdad o injusticia social. Sin embargo, en su discusión sobre los géneros discursivos reconoce que hay variabilidad (y contradicciones) según la estructura de clases (Bakhtin, 1986: 96), según la situación, la posición social y las relaciones interpersonales (Op.cit.: 79) y deja claro que el individuo no tiene plena libertad a la hora de utilizar la lengua, que su capacidad de comunicación está en gran parte determinada por su mundo social.

No obstante, este determinismo –o la estabilización de un cierto orden lingüístico– no es inquebrantable (la lengua es un medio dialogado). Bajtín (1981) habla de dos fuerzas que se oponen en la vida de una lengua, las fuerzas centrípetas y las fuerzas centrífugas. Las primeras son las fuerzas centralizadoras y las segundas, las descentralizadoras o las de la heteroglosia, “(...) the centripetal forces of the life of language, embodied in a “unitary language”, operate in the midst of heteroglossia” (p.271). Estos procesos de centralización y descentralización, de unificación y separación de la lengua, se encuentran en el enunciado y son necesarios para su existencia. El sistema normativo y unificador permite el entendimiento mutuo, así como la estratificación socio-histórica permite el cambio, aunque no la completa libertad (Bakhtin, Morris, Voloshinov & Medvedev 1994: 75).

El concepto de heteroglosia al apuntar a la diversidad lingüística e ideológica nos ha ayudado, por un lado, a entender y contextualizar problemáticas existentes en las aulas escolares: las diferencias y tensiones entre los repertorios lingüísticos que traen los alumnos al aula, que se materializan –por ejemplo– en sus lecturas de poesía no apuntan necesariamente a diferencias individuales o a interpretaciones idiosincrásicas, sino que pueden indicar problemas de equidad social. Por el otro, el concepto de heteroglosia también ilumina la contienda entre distintos discursos al interior del individuo, relevante al asunto de la construcción de significado.

1.2.2 LA APROPIACIÓN DE LA PALABRA DEL OTRO Y LA FORMACIÓN DE LA PROPIA

Como ya se ha visto, el enunciado se forma y existe en un contexto heteroglósico que sirve de fondo dialógico y resonador (Bakhtin, 1981: 364). Es en este medio, impregnado de las palabras de otros, y no en un territorio virgen, donde surge la propia palabra. Para que ésta se perfile es, entonces, necesario el conflicto.

Bajtín (1986) explica que la experiencia discursiva única de cada individuo se forma y desarrolla en continua y constante interacción con los enunciados de otros. “This experience can be characterized to some degree as the process of *assimilation* –

more or less creative– of other’s words (and not the words of a language)” (p.89). El proceso de asimilación de la palabra del otro se expresa con distintos grados de propiedad (*our-own-ness*) y consciencia de ello, pero en todos los casos las palabras del otro siempre acarrearán con ellas su propia expresión, su propio tono evaluativo, que asimilamos, reelaboramos y re-acentuamos (p.89). Nuestra palabra no está nunca desvinculada de la palabra ajena.

The word in language is half someone else’s. It becomes “one’s own” only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation the word does not exist in a neutral an impersonal language (...) but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own. (Bakhtin, 1981: 293-294)

Bajtín, luego, enfatiza el que no todas las palabras se someten con la misma facilidad a esta apropiación, a esta captura y transformación en propiedad privada. Muchas se resisten, otras permanecen ajenas o suenan extranjeras en la boca de quien se las apropia y pronuncia. En este caso, estas palabras no pueden asimilarse al nuevo contexto, se caen de él, quedan entre comillas, al margen de la voluntad del hablante. La lengua no pasa libre y fácilmente a ser la propiedad privada de las intenciones del hablante; “Expropriating it, forcing it to submit to one’s own intentions and accents, is a difficult and complicated process (Idem).

Las metáforas de Bajtín sugieren que el mayor o menor éxito en el proceso de apropiación de la palabra del otro no es algo dado por el hecho de hablar una lengua. Como ya hemos observado, es posible hablar palabras de las que nos hemos sólo apropiado mínimamente. Al estar éstas cargadas de intenciones, de visiones de mundo (ideología), en algunos casos, las implicancias para el desarrollo moral no son menores. En este punto cabe reflexionar sobre el rol que tiene la educación formal.

Si se piensa en lo planteado por Wertsch respecto la importancia de acceder a zonas intersubjetivas o intermentales en el aprendizaje (de la lengua) y a la máxima de Vygotsky “*sign meaning develops*” (comentados en el apartado 1.1.2 de este mismo capítulo), se podría postular que la educación tiene un rol fundamental en crear y ofrecer oportunidades y asistencia para que los alumnos/hablantes se apropien de las palabras de los otros y para que adquieran mayores grados de comprensión de los signos que utilizan. Ya sea por mediación explícita o implícita, en una pequeña o gran escala, la escuela puede ayudar a la apropiación crítica de discursos e ideologías (la literatura, la poesía, con sus palabras que parecen resistirse a la captura, puede ser una oportunidad para ello).

La apropiación de la palabra ajena tiene, para Bajtín, implicancias morales. Para él la conformación ideológica (*ideological becoming*) del ser humano es el proceso de asimilación selectiva de las palabras de los otros.

The tendency to assimilate others' discourse takes on an even deeper and more basic significance in an individual's ideological becoming, in the most fundamental sense. Another's discourse performs here no longer as information, directions, rules, models and so forth –but strives rather to determine the very bases of our ideological interrelations with the world, the very basis of our behavior; it performs here as *authoritative discourse*, and as *internally persuasive discourse*. (Bakhtin, 1981: 342)

Al referirse al discurso autoritario, Bajtín dice que éste no pasa por un proceso de libre apropiación y asimilación, sino que demanda nuestra lealtad incondicional. Es un discurso cuya autoridad está integrada a él porque ha sido reconocida en el pasado. Entonces, es un discurso distante y que se siente jerárquicamente más arriba, podría decirse que es como la palabra del *padre*. Por lo mismo, no se trata de una opción entre otros discursos equivalentes; es una lengua especial. Es un discurso que no admite juego con el contexto que lo enmarca, ni en sus fronteras, sino que entra en nuestra consciencia verbal como una masa compacta e indivisible. Por lo tanto, o se acepta o rechaza por completo. Puede ser profanado, transformarse en tabú, etc. Se mantiene o cae con su autoridad; la de una persona, una institución, la ciencia, la religión, etc. (Bakhtin, Morris, Voloshinov & Medvedev 1994: 78).

Por otro lado, el discurso internamente persuasivo es el que internalizamos con nuestra propia voz, el que admite hibridación (Bakhtin, 1981: 345) y que tiene una importancia decisiva en la evolución de la propia consciencia. La consciencia despierta a la vida ideológicamente independiente rodeada de discursos ajenos de los que en principio no puede separarse. Bajtín afirma que el proceso de distinguir entre el propio discurso y el de otros se activa tarde en el desarrollo cognitivo. Lo primero que ocurre cuando el pensamiento comienza a trabajar en forma independiente, experimental y discriminadora es la separación entre el discurso internamente persuasivo y el que ha sido impuesto en forma autoritaria, además del rechazo de los discursos que no tienen importancia o no nos afectan (Bakhtin, Morris, Voloshinov & Medvedev 1994: 79).

Our ideological development is just such an intense struggle within us for hegemony among various available verbal and ideological points of view, approaches, directions and values. The semantic structure of an internally persuasive discourse is *not finite*, it is *open*; in each of the new contexts that dialogize it, this discourse is able to reveal ever newer *ways to mean*... (Idem)

Algunos tipos de discurso internamente persuasivo pueden fusionarse con la imagen de un hablante. En la experimentación con esos discursos es posible imaginar cómo un hablante con autoridad se conduciría en determinadas circunstancias. En esto la imagen del hablante puede incluso transformarse en objeto de creación artística. Este proceso de experimentación se hace especialmente relevante en los casos en que la contienda o el conflicto con estas imágenes ya ha comenzado. Cuando alguien está tratando de liberarse de la influencia de una

imagen y su discurso, el discurso internamente persuasivo permite objetivarlo o exponer sus limitaciones. La lucha con el discurso de otros es crucial en el desarrollo moral del individuo (Idem).

La cualidad no finita y abierta del sentido que se elabora en el discurso internamente persuasivo, su capacidad de significarse siempre en un modo diferente coincide también con lo dicho por Vygotsky respecto a la mediación y al desarrollo del significado de signo (*sign meaning develops*). La palabra del otro, siempre presente en el enunciado, inevitablemente media la experiencia de la realidad y, también, puede activar y mediar procesos de construcción de sentido que contribuyen al desarrollo cognitivo y moral de la persona. El dialogismo y la heteroglosia de la lengua hacen que el significado sea inagotable. Por lo mismo, especialmente en el caso de disciplinas cuyo conocimiento es de carácter verbal, no es posible anticipar las consecuencias últimas de la mediación explícita e implícita que la instrucción busca realizar.

La literatura, así como cualquier texto o discurso, enfrenta al individuo con una infinidad de discursos (la heteroglosia) susceptibles de despertar en él discursos internamente persuasivos. Sin embargo, la estilización y la elaboración artística de los discursos literarios añade una capa más a este fenómeno. Como ya se ha visto, al hablar de la novela Bajtín dice que su discurso tiene una enunciación doble (*double-voiced*). "It serves two speakers at the same time and expresses simultaneously two different intentions: the direct intention of the character who is speaking, and the refracted intention of the author." (Bakhtin, 1981: 324). Esta capacidad representadora –la dialogización interna– del discurso no es exclusiva de la literatura. No obstante, la intencionalidad artística de ésta tiene *affordances* específicas. La distancia que la objetualización estética de los discursos ofrece la transforma en un espacio para la experimentación indirecta (y menos perturbadora) de los discursos. Es posible identificarse con las contiendas que las voces ahí presentes enuncian o tomar sus palabras para llevarlas a las propias lides. También, ofrece discursos (ideologías) alternativos, revela *mundos posibles* y, con ello, abre nuevas posibilidades para el individuo. Por último, el ver cómo funciona la enunciación doble y cómo se entrelazan los diferentes discursos al interno de una obra literaria contribuye al desarrollo de la capacidad de análisis crítico de cualquier tipo de discurso, dentro o fuera de la literatura (Fowler, 1996). A estas alturas, creemos que son evidentes los puntos en común con lo que se ha observado en la consideración de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (en el apartado 1.1).

En relación a la apropiación de la palabra del otro, cabe también mencionarse lo que ocurre en la transmisión de ésta. La transmisión tampoco escapa a la orientación dialógica del discurso. Así como la palabra del otro en mayor o menor medida da forma a la propia, la palabra de uno también impregna la del otro en el intento de traspasarla –más o menos– "intacta". Bajtín dice que no importa con cuánta precisión se transmita la palabra del otro, ésta siempre estará sujeta a algún cambio semántico cuando se la pone en un contexto diferente. El contexto en el que se

enmarca una palabra tiene una influencia determinante en el sentido que se le da (Bakhtin, Morris, Voloshinov & Medvedev 1994: 78). Éste permite desde interesantes y sugerentes juegos (como los que hacen los poetas) hasta manipulaciones de la información (como lamentablemente a menudo hacen políticos y periodistas). La transmisión de la palabra del otro está unida a lo que Bajtín (1981) denomina “el tópico del hablante” (*the topic of the speaking person*) que, como explica, tiene enorme importancia en la vida cotidiana. “We can go so far as to say that in real life people talk most of all about what others talk about (Op.cit.: 338). Lo que los otros dicen es un motivo recurrente que acompaña el desarrollo de otros temas o que, directamente, gobierna el discurso diario. La comunicación escrita no escapa a ello.

Otra dimensión relativa al contacto con la palabra del otro que es relevante considerar para nuestro estudio, y que ya se ha venido mostrando, es lo que Bajtín (1981) dice específicamente respecto al oyente. Éste no tiene un rol pasivo en la comunicación, sino que es alguien que activamente responde y reacciona. La comprensión receptiva (*responsive understanding*) es una fuerza fundamental en la formulación del discurso. La comprensión es siempre activa.

Thus an active understanding, one that assimilates the word under consideration into a new conceptual system, that of the one striving to understand, establishes a series of complex interrelationships, consonances and dissonances with word and enriches it with new elements (Op. cit.: 282)

La manifestación de la comprensión receptiva varía, evidentemente, de géneros discursivos primarios, como el diálogo, a secundarios, como la recepción de una obra literaria (Op. cit), no en el rol activo del oyente/lector²⁰ sino en el tipo de respuesta y en la inmediatez de ésta.

Of course, an utterance is not always followed immediately by an articulated response. An actively responsive understanding of what is heard (a command, for example) can be directly realized in action (...) or it can remain, for the time being, a silent responsive understanding (certain speech genres are intended exclusively for this kind of responsive understanding, for example, lyrical genres) but this is, so to speak, responsive understanding with delayed reaction. Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behavior of the listener. In most cases, genres of complex cultural communication are intended precisely for this kind of actively responsive understanding with delayed action (Bakhtin, 1986: 68-69)

La comprensión receptiva silenciosa y su efecto diferido se relacionan con lo planteado por Wells (2002) a propósito de la función mediadora del diálogo que ya hemos comentado en el apartado 1.1.4. La mediación de la actividad verbal dialógica normalmente no se observa en la transformación material de un objeto, sino en la de

²⁰ Es evidente la conexión entre estos planteamientos y la Teoría de la Recepción Lectora, que examinaremos en el capítulo 2 de esta tesis.

los sujetos que a través de ella construyen y exploran significados. La concepción dialógica (y mediada) de la lengua de Bajtín permite expandir esto más allá de los diálogos reales a, por ejemplo, la interacción con un texto. Por otro lado, permite entender que los diálogos entre voces, el encuentro entre diferentes discursos, deja huellas en la lengua.

1.2.3 LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO PARA EL TEXTO LITERARIO: ACTIVIDAD DIALÓGICA Y MEDIADA

En el contexto de la recepción del discurso literario y, también, de la educación literaria, la teoría de Vygotsky se une a la de Bajtín para arrojar luz al problema de la construcción de significado para el texto.

El diálogo (real o internalizado) en torno al texto literario puede contribuir tanto al desarrollo cognitivo como al moral. La acción organizada o la mediación consciente de los discursos por parte de, por ejemplo, el profesor puede propiciar la construcción de sentido para un texto cuyos signos el estudiante no puede resolver o interpretar por sí solo. También, puede ayudar a construir puentes y resolver conflictos entre voces, es decir, a la apropiación de la voz del otro (real o representado) en diversos grados y formas, incluido el desarrollo de discursos internamente persuasivos. La formación de la propia voz puede entenderse, desde una perspectiva vygotskiana, como la reestructuración cualitativa del *input* externo (Cole and Griffin, 1983: 70). En este sentido, el aprendizaje que implicaría la apropiación de la palabra del otro y la consecuente formación de la propia, en el marco de la conformación ideológica (*ideological becoming*), sería un proceso de desarrollo cognitivo. En la construcción de significado para el texto literario el desarrollo cognitivo y el moral se entrelazan inevitablemente.

La conformación ideológica, el cambio o reestructuración de la visión de mundo que se tiene en un momento determinado, implica la construcción de nuevos sentidos. En este proceso se hace necesaria la consideración de otros sentidos, que la literatura y las actividades de lectura pueden proveer. Los aprendizajes literarios también implican la construcción de sentidos o interpretaciones para los textos que se leen y para la actividad lectora, además del desarrollo de la capacidad de analizar y construir sentidos para un texto literario. Los aprendizajes literarios ofrecen la posibilidad de hacer convergir desarrollo moral y cognitivo.

Bajtín y Vygotsky coinciden en su visión de los procesos de significación como inagotables y abiertos. Bajtín (1981) dice que no pueden agotarse las posibilidades de significado que surgen de la multiplicidad de voces que entran en diálogo. Vygotsky que “the discovery that word meaning changes and develops is our new and fundamental contribution to the theory of thinking and speech (Vygotsky, 1987, p. 245)” (Wertsch, 2007: 183). También muestran que la participación del contexto (lo social, lo cultural, lo histórico) en la elaboración del significado es lo único que

puede validar la comunicación humana o conducir a un acto de aprendizaje (Emerson, 1983: 252).

Vygotsky distingue entre dos tipos de significado, *sense* (smysl) -el discurso interno inarticulado, un todo dinámico, fluido y complejo- y *meaning* (znachenie) -la articulación del pensamiento mediante un sistema de signos como las palabras (Emerson, 1983; Smagorinsky, 2001). Lo que en castellano podría traducirse como *sentido* y *significado*²¹. Explica que el *sentido* de una palabra es la suma de todos los eventos psicológicos que despiertan en nuestra consciencia por efecto de la palabra, mientras que el *significado* es sólo una de las zonas del *sentido*, la más estable y precisa. En consecuencia, en nuestro discurso interior el *sentido* predomina por sobre el *significado* (Emerson, Op. cit.: 262 y 254). Como explica Emerson, Vygotsky se refiere a estos dos conceptos en su modelo de adquisición del lenguaje, en el cual “a child’s first speech is social” (p.254), en su discurso luego se diferencian dos sistemas interrelacionados, uno que continúa ajustándose al mundo externo y que emerge como discurso social adulto y el otro que comienza a internalizarse y transformarse, en distintos grados, en un lenguaje personal (Idem).

Smagorinsky (2001.) y Smagorinsky y O’Donnell-Allen (1998) se interesan por el estudio del proceso de construcción de sentido o interpretación del texto literario. Basándose en las teorías de Vygotsky, Bajtín y Louise M. Rosenblatt, explican que la interpretación que realizan los lectores no sería del texto mismo, sino de la evocación que de él se hace. Esta evocación no es igual para todos los lectores ya que cada uno toma diferentes partes de la obra literaria. Es decir, los lectores interpretan sus asociaciones con el texto, en vez del texto mismo, y esto es lo que sirve de base para el *sentido*, “the lived-through process of association”, que le atribuyen y para su articulación en un *significado*, “the crystallization into a response” (Smagorinsky, Op. cit.: 149-150). La interpretación, en consecuencia, es un texto compuesto en la zona transaccional (*transactional zone*) de cada lector (Rosenblatt, 1978). Esta composición, este nuevo texto -provisional y sujeto a cambios- es lo que cobra significado (Smagorinsky, Op. cit.). Smagorinsky y O’Donnell-Allen, en sus estudios, crean oportunidades para la composición de estos textos que median la construcción de significado para el texto literario, mostrando que:

The students’ thoughts both shaped and were shaped by the articulated texts they composed. In other words, two simultaneous processes took place. On the one hand, as most reading theorist would assume, the text mediated the associations through which the students developed their interpretations. On the other hand, the process of composing their texts changed the way they thought about the story. (Smagorinsky, Op. cit.: 152)

²¹ A lo largo de nuestro trabajo los conceptos de “sentido” y “significado” se usan de manera indistinta o sinónima a menos que, como se ha hecho en este párrafo, se especifique la distinción de Vygotsky con el uso de cursivas.

Smagorinsky (Op.cit.) se refiere a una investigación en que estudia el proceso de composición de interpretaciones a través del arte (de un cuento de William Carlos Williams) en una escuela de recuperación de adictos. El énfasis en la terapia, parte de la cultura local de la institución, hace posible el uso de herramientas que facilitan y legitiman la interpretación literaria en formas que las escuelas no alternativas (*mainstream*) normalmente no permiten. Como resultado, los estudiantes tienen la oportunidad de componer interpretaciones idiosincrásicas que hacen la lectura literaria relevante para ellos. Éstas responden al cuento a través de otros “textos” artísticos, como la danza, y no en forma explicativa o argumentativa. Dan pie a que se hagan explícitas las conexiones con las experiencias personales de los estudiantes en vez de buscarse la construcción de un significado “oficial”.

El estudio de Smagorinsky y O'Donnell-Allen (1998) también muestra, en una escuela secundaria no alternativa (*mainstream*), la mediación que permite articular el *sentido* evocado por una lectura literaria. Los alumnos construyen sus interpretaciones para *Hamlet* en textos gráficos, a través de la composición de “biografías corporales” de tamaño natural para distintos personajes de la obra. No obstante las posibilidades que esta asignación abre, los resultados de la actividad son menos ‘exitosos’ que los obtenidos en la escuela alternativa. Aquí, no todos los estudiantes se implican en la actividad y, por ende, no llegan a componer interpretaciones relevantes para ellos. Los autores explican estos resultados, en parte, en base al contexto de la actividad. La escuela no alternativa es una escuela centrada en la obtención de resultados que permitan un buen desempeño en pruebas estandarizadas de acceso a la universidad y donde, en consecuencia, hay una tendencia mayor a ubicar el significado de la lectura en los textos o en las explicaciones “oficiales” que los profesores ofrecen. Las prácticas que rompen con esas rutinas interpretativas muchas veces no son bien recibidas.

Estos dos trabajos buscan mostrar, concretamente, que la construcción de sentido es un proceso mediado y dialógico y que se lleva a cabo al interior de un sistema de actividad. Por lo mismo, su estudio y la posibilidad de influir en él necesariamente debe considerar las distintas dimensiones que en él se entrelazan.

Otro autor que aborda el tema de la construcción de sentido como una actividad mediada y dialógica es Jerome Bruner (1990). Sus planteamientos, hechos desde la psicología cognitiva, reciben la influencia de la teoría de Vygotsky y, también, coinciden con los de Bajtín en algunos puntos. Al igual que estos pensadores, Bruner llama la atención respecto a la importancia del mundo social en la construcción y la negociación de los sentidos o significados y, por ende, en la construcción de la propia imagen.

Bruner ataca la postura que en la psicología había buscado equiparar y modelar las funciones mentales humanas con las del procesamiento de la información por máquinas. Muestra, entonces, de qué forma la construcción de sentido está mucho más allá del procesamiento de información. Éste no puede lidiar ni con la vaguedad, ni con la polisemia, ni con las conexiones metafóricas de la lengua y del

pensamiento. Lo que es crítico porque estas características del pensamiento y del lenguaje no son marginales sino constitutivas.

Lakoff y Johnson (1981) desde la lingüística cognitiva postulan que el lenguaje cotidiano es en gran medida metafórico, que pensamos y nos expresamos con la ayuda de metáforas que permiten conceptualizar lo abstracto e indefinido en términos más delineados para, así, hacerlo entendible. Su teoría hace evidente que el uso metafórico del lenguaje no sería exclusivo de la poesía y de la literatura²².

Bruner, por su parte, observa que el lenguaje humano tiene una estructura predominantemente narrativa, su principio organizador es narrativo más que conceptual. El sentido, por ende, se construye en función de la coherencia de la narrativa más que de la relación que tiene con la realidad extralingüística. Interpretamos las historias según su verosimilitud (*truth likeness, lifelikeness*).

En este concierto, importa lo que las personas dicen de sí, los significados que otorgan, y no sólo sus acciones. “What it takes as central, rather, is that the relationship between action and saying (or experiencing) is the ordinary conduct of life, interpretable.” (Bruner, 1990: 19). En la interacción humana la realidad es interpretable, por lo que -más bien- cabría hablar de ‘las realidades’. Para Bruner, éstas resultan de prolongados y complejos procesos de construcción y negociación enquistados en la cultura.

However ambiguous or polysemous our discourse may be, we are still able to bring our meanings into the public domain and negotiate them there. That is to say, we live publicly by public meanings and by shared procedures of interpretation and negotiation. (Op. cit.: 13)

Por lo mismo, para él el punto central de la psicología humana es “*meaning* and the processes of transactions involved in the construction of meanings.” (Op. cit.: 33). La construcción de sentido, entonces, no es un proceso completamente individual, su marco es social, está situada. “Coming to know anything, in this sense, is both situated and (to use the Pea-Perkins term) distributed” (Op. cit.: 106). El acceso al propio conocimiento incorpora a otros, el afuera. Como en el diálogo bajtiniano, el interlocutor (presente o abstracto, como grupo de referencia) “exerts a subtle but steady pressure.” (Op.cit.: 59). Estamos en una red de otros, nuestro “yo” está distribuido (*distributed self*) (Op. cit.: 114)

La importancia que Bruner le asigna a la cultura en la constitución del ser humano, como lo que nos permite trascender nuestras limitaciones biológicas, está en sintonía con lo que Vygotsky dice respecto al paso de las funciones mentales básicas (biológicas) a las superiores (culturales).

²² No obstante, Lakoff y Turner (1989), también muestran en qué forma –diferente- la poesía y la literatura usan esta cualidad metafórica de la lengua para renovar nuestra percepción de lo habitual (punto que profundizaremos en el Capítulo 2).

Para estos y otros autores es innegable que contamos con un cuerpo con un funcionamiento biológico que interactúa –y se modifica– con nuestra realidad cultural y que nos encontramos en un mundo físico que nos determina. Sin ir más lejos, la teoría del funcionamiento metafórico de la lengua (Lakoff and Johnson, 1981) recién mencionada se construye a partir de la idea de que entendemos la lengua en base a nuestro propio conocimiento del mundo surgido en nuestra interacción física – “en carne propia/encarnada” (*embodied*)– con él.

Lakoff y Johnson identifican una serie de metáforas centrales al pensamiento humano, como las metáforas de orientación (*orientational metaphors*), cuya base es la experiencia física del mundo. En las metáforas de orientación un sistema de conceptos se organizan en función de ciertas orientaciones espaciales de nuestro cuerpo en nuestro medio físico y de nuestro funcionamiento en él: arriba-abajo; delante-detrás; en/dentro/cerca-fuera/lejos; profundo-superficial; central-periférico (*up-down, in-out, front-back, on-off, deep-shallow, central-peripheral*).

Por ejemplo, en función de ARRIBA-ABAJO surgen metáforas como: FELIZ ES ARRIBA-TRISTE ES ABAJO; CONSCIENTE ES ARRIBA-INCONSCIENTE ES ABAJO; SANO ES ARRIBA-ENFERMO ES ABAJO; MÁS ES ARRIBA-MENOS ES ABAJO, etc.

No obstante, explican los autores, los conceptos que se construyen con estas metáforas de orientación, de base físico-experiencial, son coherentes dentro de las culturas, pero difieren entre culturas. Por ejemplo, la orientación arriba-abajo que es primordial en la cultura anglófona no lo es en otras culturas donde es primordial la idea de la centralidad o del equilibrio. La significación histórico-cultural que cobra la experiencia idéntica para todos los seres humanos -de caminar, de pasar nuestras horas en vigilia con nuestros cuerpos erectos, con la cabeza arriba- no es universal.

La construcción de sentido pasa por las posibilidades sensoriales de nuestro cuerpo y, por ende, es multimodal (Stein, 2004). “(...) Sight, touch, taste, and smell also give rise to specialized forms of thought; (...) (p.103). La construcción de significados implica la puesta en marcha de varios modos de semiosis que trabajan en conjunto, pero que tienen sus propios lenguajes y patrones de coherencia y cohesión y que, al igual que la semiosis verbal, son sensibles a los contextos sociales de producción y recepción (Smagorinsky, 2001).

Las condiciones físicas de nuestra existencia son un punto de partida y, también, una presencia constante. Sin embargo, la llegada (más allá de la finitud del individuo) o las formas de interacción constantes están abiertas.

Volviendo al la argumentación de Bruner, cabe añadirse que éste observa que el impulso a la expresión lingüística (en el bebé) está alimentado por la necesidad de construir sentido, especialmente un sentido narrativo. En esto Bruner observa que la función antecede a la forma (*function precedes form*). Primero hay un gesto, luego el léxico y el discurso gramatical. Con el móvil de dar sentido o estructurar la

experiencia vamos alcanzando una secuencia más lineal y cohesionada de lo que ha pasado/lo que pasa y, para ello, vamos marcando lo excepcional. Lo ordinario es el telón de fondo de lo excepcional.

Al igual que Bajtín, Bruner, explica que las formas naturales de comunicación no son las 'oraciones' sino 'unidades discursivas' que buscan cumplir un objetivo pragmático. Por ello, el impulso "(...) to construct narrative determines the order of priority in which grammatical forms are mastered by a young child." (Bruner, 1990:77)

Identifica cuatro constituyentes gramaticales básicos de la narrativa (Idem):

1. Medios para enfatizar la acción humana (*agentivity*).
2. Orden secuencial, establecido y mantenido.
3. Sensibilidad hacia lo canónico y hacia lo que lo viola en la interacción humana.
4. Algo como la perspectiva de un narrador, no puede no enunciarse.

También que los niños pequeños son sensibles a las metas y su consecución, que la gente y sus acciones dominan sus intereses; que desde temprano son capaces de marcar lo inusual y dejar sin marcar lo usual; que secuencian predominantemente con una estructura S-V-O (sujeto-verbo-objeto); y que buscan expresarse afectivamente (tienen voz), para lo cual utilizan gran cantidad de recursos prosódicos. "Children as a result produce and comprehend stories, are comforted and alarmed by them, long before they are capable of handling the most fundamental Piagetian logical propositions that can be put into linguistic form." (Op.cit.: 80)

Esta predisposición innata y primitiva, observa Bruner, a la organización narrativa nos permite entender y usar rápido y fácilmente. Luego, la cultura nos equipa con nuevas herramientas narrativas y con tradiciones de contar e interpretar.

Vygotsky y Bajtín, y los autores por ellos influidos, coinciden en su consideración del aprendizaje de la lengua y del desarrollo del pensamiento como fenómenos en que lo social antecede a lo individual. También, en su valoración de la importancia del conflicto (cognitivo o moral) y del cuestionamiento externo en estos procesos. Su visión, y la de los otros autores aquí citados, de los procesos de significación de signos verbales como dialógicos, dinámicos, narrativos, polivalentes y situados y las implicancias cognitivas y morales de esto, sin embargo, parecen no siempre reconocerse ni aprovecharse en la educación literaria escolar. Muchas de las prácticas sociales encontradas en las escuelas fomentan la percepción de que los textos tienen 'un' significado o que un significado es 'mejor' que otros. En el siguiente apartado hablaremos de ello y de las implicancias que los conceptos de mediación y dialogismo tiene en la actividad verbal del aula.

1.3 EL ESTUDIO DE LAS LITERACIDADES

Al hablar de 'literacidad' nos estamos refiriendo a lo que en inglés se conoce como "*literacy*" y que, tradicionalmente, se ha entendido como la habilidad para leer y escribir. La palabra 'literacidad' es un neologismo no reconocido por la Real Academia Española. El diccionario de la RAE designa la acción y efecto de enseñar a leer y escribir como 'alfabetización'.

A partir de los años ochenta, en el mundo anglosajón, comienza a instalarse una concepción de la lectura y de la escritura como fenómenos socialmente mediados y ya no como habilidades cognitivas asociales (Gee, 2009; 2012; Scribner and Cole, 1981). En consecuencia, la concepción o definición del término "*literacy*" que hasta entonces prevalecía comienza a cuestionarse y problematizarse, principalmente, al abrigo de los llamados "New Literacy Studies" (Nuevos Estudios de la Literacidad) (Gee, 2009; 2012), fundados por "*The New London Group*" en la década de los noventa con su manifiesto sobre una literacidad para los nuevos tiempos (Gee, 2009). La atención a las prácticas culturales o sociales ligadas a la literacidad es uno de los puntos centrales de los Nuevos Estudios de la Literacidad, el otro es la ampliación del concepto de literacidad más allá de la lectoescritura limitada al papel y a la tinta.

En este estudio, vamos a utilizar el término 'literacidad' y no el reconocido 'alfabetización' porque en nuestra tradición castellana (y catalana) no se ha producido una reconceptualización del vocablo. Éste, más bien, parece seguir indicando una visión puramente mental y restringida de las habilidades lectoescritoras. También, porque en el mundo académico, a raíz de esta falta en nuestras lenguas, ha comenzado a expandirse el uso del neologismo 'literacidad' (Aliagas, 2011a).

D'altra banda, per a diversos investigadors no anglòfons, l'opció pel mot «literacitat» per traduir "*literacy*" és també un acte deliberat per desmarcar-se de les connotacions derivades del terme «alfabetització», afiliat amb les visions cognitives establertes i associat a l'ensenyament formal de la dimensió tècnica de la lectura i l'escriptura (Op.cit.: 14)

En lo que viene explicaremos la visión de las habilidades de lectoescritura o literacidad que los Nuevos Estudios de la Literacidad proponen para entender de qué forma nuestro estudio se inserta en esta línea y, entonces, moveremos a un terreno más aplicado, el del aula. También, nos interesa mostrar cómo se materializa la nueva visión de la literacidad en las actividades de enseñanza y aprendizaje en conexión con los aportes de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural y del Dialogismo de Bajtín ya presentados.

Organizaremos nuestra exposición en los siguientes sub-apartados: (1) Nueva Literacidad y Literacidades y (2) Diálogos y mediaciones del conocimiento en el aula.

Reservaremos la consideración del impacto de la aproximación sociocultural en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y la poesía para el final del segundo capítulo (apartado 2.3). Esto debido a que para poder realizar un examen más completo del fenómeno de la experiencia con la poesía en contextos escolares también necesitamos contemplar lo que revisaremos en el capítulo 2.

1.3.1 NUEVA LITERACIDAD Y LITERACIDADES

La investigación realizada por Sylvia Scribner y Michael Cole (1981) en Liberia sobre la escritura Vai marcó un hito en el estudio de la literacidad al mostrar que la alfabetización (aprender a leer y escribir) *per se* no implica el aumento de las habilidades cognitivas superiores (de la capacidad de pensamiento lógico y analítico) (Frake, 1983; Gee, 2012).

Los Vai parecían el prototipo de una sociedad tradicional no alfabetizada con una economía agrícola de subsistencia. No obstante, habían practicado la alfabetización por más de 150 años. Primero en un sistema de escritura silábica en lengua Vai, aprendida fuera de la escuela y con diversos fines personales y públicos. Segundo, en lengua árabe, ligada a la práctica religiosa y, tercero, en el inglés, en la escuela de estilo occidental. Un tercio de la población masculina estaba alfabetizada en al menos uno de estos sistemas de escritura. Ninguno de estos sistemas, sin embargo, parecía necesario para la sobrevivencia. De hecho las personas no alfabetizadas no estaban excluidas de participar en actividades económicas y sociales y no todos los usos de las habilidades de lectura y escritura tenían fines prácticos (Scribner, 1984).

Scribner y Cole observaron que las habilidades de leer y escribir en lengua Vai y en árabe no se asociaban con lo que se entendía por capacidades de pensamiento superior. “Neither of these types of literacy enhanced the use of taxonomic skills, nor did either contribute to a shift toward syllogistic reasoning” (Gee, 2012: 55). Mientras que la literacidad adquirida en inglés, en un escenario escolar de tipo occidental, sí se asociaba a algunas formas de descontextualización y razonamiento abstracto. Ésta, no obstante, tampoco resultaba ser evidencia de que la escolarización aumentara la inteligencia en un sentido general. El efecto de estas habilidades era bastante específico y tendía a desaparecer después de algunos años de no practicarse, al salir de la escuela (Scribner and Cole, 1981).

Esta rara posibilidad de desentrañar la alfabetización de la escolarización permitió que los autores vieran que no había diferencias psicológicas profundas o habilidades cognitivas que dividieran a alfabetizados de no alfabetizados (*literate from nonliterate*). También, que la alfabetización no era un fenómeno unitario con un impacto psicológico unitario (Frake, 1983). Observaron que cada literacidad estaba asociada con habilidades bastante específicas, por lo que hablaron de “*a practice account of literacy*” (Scribner and Cole, 1981: 235). Es decir, “A type of literacy enhances quite specific skills that are practiced in carrying out literacy.” (Gee, 2012: 75). Esto también se aplicaba a los efectos de la escolarización, “(...) schooling

affects verbal explanations over and above any influences it may exert on successful execution of the task itself.” (Scribner and Cole, 1981: 131). La escolarización era una práctica que influía en la capacidad de hablar en forma expositiva en situaciones artificiales.

Por último, Scribner y Cole también sacaron a la luz otra variable que aumentaba algunas habilidades cognitivas en los Vai, el hecho de vivir en la ciudad.

El hallazgo de que la alfabetización es un fenómeno principalmente social y no psicológico, que la lectura y escritura no son habilidades descontextualizadas sino que su desarrollo y uso está ligado a prácticas específicas fue fundamental para cuestionar la idea generalizada de que la alfabetización hace a las personas más inteligentes. Una serie de estudios empíricos, incluido el trabajo de Vygotsky y Luria en Asia Central en los años treinta, habían fundado esta idea. No obstante, el trabajo de estos autores no había desentrañado la alfabetización de la escolarización. Por lo tanto, no dejaba claro si los resultados obtenidos habían sido causados por la alfabetización y su falta o por la escolarización y su falta (Gee, 2012).

El cuestionamiento de las teorías del desarrollo cognitivo ligado a la alfabetización que se hace posible a partir del estudio de Scribner y Cole mostró la necesidad de ampliar la categoría de “alfabetización” a una que permitiera integrar las prácticas sociales ligadas a las habilidades de lectura y escritura. Esto, a su vez, abrió la puerta al surgimiento de los Nuevos Estudios de la Literacidad.

Imbuida de la nueva visión, alcanzada tras su trabajo en Liberia, Scribner (1984) analiza el concepto de literacidad para mostrar la dificultad de su definición. Lo aborda desde tres metáforas que iluminan distintos valores sociales asignados a las habilidades de lectura y escritura y que hacen evidente su ambigüedad. Con ello muestra que la búsqueda de una definición esencialista que le dé un valor universal a la literacidad es vana.

La autora explica que ha habido una tendencia a ver la literacidad como habilidades individuales, pese a que “(...) the single most compelling fact about literacy is that it is a *social* achievement; individuals in societies without writing systems do not become literate. Literacy is an outcome of social transmission (...)” (Scribner, 1984: 2) Ésta se adquiere en la participación misma en las actividades sociales donde se practica, y las prácticas, de hecho, varían en el tiempo.

Las tres metáforas que propone son, primero, *literacidad como adaptación*, en que se enfatiza el valor pragmático de ésta, como forma de promover la estabilidad y el crecimiento económico de una nación o sociedad. En este contexto, la escuela tendría la obligación de equipar a los estudiantes con habilidades de lectoescritura indispensables para ello. Sin embargo, no es fácil definir cuáles son estas competencias funcionales que deben adquirirse ni si todos los grupos sociales tienen las mismas demandas funcionales ni, tampoco, cómo se habría de encarar el futuro en esta tarea.

Segundo, *literacidad como poder*, en que se enfatiza la relación entre literacidad y el avance o empoderamiento social de un grupo o comunidad en situación de desventaja. Esto pese a que no está claro que la mayor literacidad conlleve el cambio social sino más bien que el cambio social expande la literacidad. Scribner hace ver que efectivamente en los Estados Unidos, y otros países, la desventaja social está ligada al menor acceso al conocimiento y a la literacidad.

Por último, la autora propone una tercera metáfora, *literacidad como estado de gracia*, en que se le atribuye a ésta un poder especial de mejorar al individuo. Lo que históricamente se ha asociado, en algunas tradiciones, a la religión y, en otras, al ser 'cultivado' o 'culto', al poseer una 'cultura más sofisticada'. Esta última asociación, puntualiza Scribner, pese a sonar elitista y arcaica, persiste en la creencia de que participar de una tradición letrada mejora y desarrolla a las personas. En esta metáfora el poder de la literacidad trasciende lo político y económico, "(...) the literate individual's life derives its meaning and significance from intellectual, aesthetic, and spiritual participation in the accumulated creations and knowledge of humankind, made available through written word." (1984: 6).

Esta cualidad de mejoramiento de la persona a menudo se interpreta cognitivamente, es decir, se la ve como una forma de desarrollar la mente. De lo que se puede derivar que las personas letradas y las no letradas se diferencian no sólo en sus estados de gracia, sino además en su nivel de desarrollo intelectual. La creencia de que la literacidad *per se* crea una gran división (*great divide*²³) entre los que dominan o no la lengua escrita "(...) is deeply entrenched in educational circles of industrialized countries." (Idem).

Cada metáfora asume una serie de valores de los que muchas veces no se tiene consciencia, pero que en su materialización sí tienen consecuencias. Scribner advierte de la necesidad de no promover una literacidad a expensas de otra, ya que todas pueden ser válidas.

If the search for the essence is futile, it might appropriately be replaced by serious attention to varieties of literacy (...) ideal literacy is simultaneously adaptive, socially empowering, and self enhancing. (...)

Recognition of the multiple meanings and varieties of literacy also argues for a diversity of educational approaches (...) As ethnographic research and practical experience demonstrate, effective literacy programs are those that are responsive to perceived needs (...) The road to maximal literacy may begin for some through the feeder routes of a wide variety of specific literacies." (Scribner, 1984: 9)

²³ La "great divide" se refiere la división cognitiva entre "the savage mind of others from us sophisticated thinkers" (Frake, 1983: 368) que la investigación de Scribner y Cole rompió. "La discussió coneguda com la Gran Divisió es desenvolupa en el context de l'antropologia en paral·lel als treballs sobre alfabetització que s'estaven desenvolupant en l'àmbit de la psicologia. Aquest debat polemítza les implicacions psicològiques i socials de la cultura oral i de la cultura escrita." (Aliagas, 2011: 10)

James Paul Gee (1991) define la literacidad como el control de usos de la lengua en discursos secundarios. De lo que se desprende la existencia de una multiplicidad de literacidades, tantas como discursos secundarios. Los discursos secundarios son lo que este autor también ha llamado lenguas sociales o no vernáculos (Gee, 2004; 2012), que es muy similar a lo que Bajtín entiende por discursos o lenguas sociales²⁴ (que conforman la heteroglosia).

Como ya se ha mencionado (en el apartado 1.2.1) Gee explica que, básicamente, toda persona adquiere un discurso primario (que también llama estilo vernáculo y modo oral) en su socialización primaria a nivel familiar. Además, a lo largo de su vida y en relación a instituciones o actividades –más allá de su núcleo de socialización primaria– adquiere diversos discursos secundarios o lenguas sociales. Cada una de las cuales se desarrolla a partir de los recursos de la vernáculo. Tanto los discursos primarios como los secundarios, en la mayoría de los casos, llegan a dominarse a través de un aprendizaje implícito o de inmersión, es decir, en su misma práctica. No obstante, para poder mirar críticamente estos discursos adquiridos en forma implícita es necesario un aprendizaje explícito, desarrollar meta-conocimiento.

Gee (1991; 2004; 2012) llama la atención sobre el hecho que la escuela, como toda institución, tiene su lengua social. El problema es que ésta no coincide igualmente con el discurso primario (y las prácticas discursivas) de todos los alumnos. En los Estados Unidos (y en otros países también) la lengua social de la escuela y sus prácticas²⁵ se acercan más al discurso primario de las clases media y media-alta. Con lo que se produce un acceso desigual a la literacidad que se pone en acción en la escuela. Muchos alumnos no tienen la oportunidad previa y externa a la escuela de adquirir un discurso que les facilite los aprendizajes que requieren de un dominio de la lengua social de la escuela y de sus prácticas. Si no tienen algún grado de manejo de ella, pues, tampoco pueden desarrollar meta-conocimiento.

Un ejemplo de la continuidad entre el discurso primario de las familias de clase media y media-alta y el de la escuela sería la práctica de que los padres lean cuentos a sus hijos antes de dormir. Esta actividad "(...) sets patterns of behavior that recur repeatedly through the life of mainstream children and adults at school and other institutions. In the bedtime story routine, the parent sets up a "scaffolding" dialogue (Cazden 1979) (...) Before the age of two, the child is thus socialized into the "initiation-reply-evaluation" sequences so typical of classroom lessons (Cazden 1988, 2001, Mehan 1979)." (Gee, 2012: 81)

²⁴ "A social language, then, is a concrete socio-linguistic belief system that defines a distinctive identity for itself within the boundaries of a language that is unitary only in the abstract." (Bajtín, 1981: 356)

²⁵ Gee (2004) explica que las prácticas sociales son "(...) (partially) routine activities through which people carry out (partially) shared goals based on (partially) shared (conscious or unconscious) knowledge of the various roles or positions people can fill within these activities. Practices are embedded within practices (...) Some (...) are more routinized than others that may be more open ended and fluid". (p.33)

Los Estados Unidos no son el único lugar donde la escuela es un lugar más “acogedor” (Smagorinsky, 2001: 138) para ciertos grupos sociales que para otros. Al mostrar el acceso desigual a la lengua y a las prácticas de la escuela que tienen los alumnos dependiendo de su procedencia socioeconómica, Gee (2012) habla de prácticas educacionales de lectoescritura de base europea “(...) what the Scollons²⁶ call ‘essay-text’ literacy (...)” (p.78), en que prima la indicación de las relaciones entre oraciones y no las existentes entre hablantes o entre oración y hablante. En ellas, se le asigna un valor a la descontextualización del discurso que los autores vinculan a una ‘consciencia moderna’. Los *Scollons* estudian las prácticas discursivas y la visión de mundo de los Athabaskans en Alaska y el norte de Canadá y las contrastan con las de los anglo-americanos y anglo-canadienses. Con ello muestran de qué forma la escritura en el *modo ensayístico* puede implicar una crisis de la identidad étnica de los Athabaskans.

Son muchos los sitios donde en el encuentro entre culturas, etnias, naciones, etc. se imponen las prácticas de literacidad y visiones de mundo del grupo dominante en la escuela y fuera de ella. Las prácticas de literacidad de base europea han adquirido prestigio y poder fuera de Europa a partir de históricos y complejos procesos colonizadores, cuyo análisis supera los límites de este estudio.

No obstante, en el escenario actual -globalizado y marcado por constantes flujos migratorios (Blackedge and Creese, 2014; Hull et al., 2010)- la colonización y la resistencia asumen nuevas formas también en los territorios de los países industrializados. Por ejemplo, Samy Alim (2011) estudia de qué forma el *Hip Hop* se ha transformado en una práctica cultural mediadora de procesos sociales, culturales, lingüísticos y educacionales en los Estados Unidos y fuera de ellos. El *Hip Hop* es una forma de pedagogía que la autora opta por denominar “*illiteracy*” (iliteracidad) ya que se define en su contraposición a las formas dominantes de literacidad. La iliteracidad trabaja en contra de los discursos dominantes, como una forma de cuestionar el lenguaje, la identidad y el poder. El asumir que la iliteracidad es una literacidad permite entender que la brecha entre los logros escolares de los estudiantes blancos y afroamericanos²⁷ (entre otras minorías) es en realidad una

²⁶ Se refiere al libro de Scollon, R. and Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.

²⁷ El *Hip Hop* es un movimiento cultural afroamericano nacido en Nueva York en la década de los setenta cuya expansión, hoy en día, supera las fronteras geográficas y étnicas de su origen. Alim (Op. cit.) dice que se lo ha definido como constituido por cuatro elementos: “emceeing (rappin); deejaying (spinnin); breakdancing (various forms of street dance); and graffiti art (writing)” (p.233), pero que va más allá de la música, para constituirse en un estilo de vida donde prima una consciencia crítica y profunda del mundo. La *Spoken Word Poetry* (poesía oral) es parte de este movimiento cultural. Weinstein (2010) la define como “[...] poetry that is written to be performed, as opposed to what is variously referred to as page poetry, literary poetry, or academic poetry, which is written primarily to be read on the page. Both categories – performance poetry and page poetry – draw on common poetic devices including metaphor, imagery, allusion, rhythm, and so on. With performance poetry, two additional texts work in concert with the written text to create a fully-realized piece: the physical text (that is, what the poet/performer does with the body onstage) and the vocal text (the oral delivery of the poem). (p. 7)

brecha cultural malinterpretada. Las prácticas de 'iliteracidad' son diferentes, no deficientes. Por lo mismo, Alim se refiere a la importancia de diseñar un currículo que utilice los "fondos de conocimiento" (*founds of knowledge*) (Moll et. al, 1992) de los alumnos como fuente para el aprendizaje en el aula. Por otro lado, también se hace relevante el trabajo con textos no pertenecientes a la cultura "canónica"²⁸. Pese a que este terreno no canónico es contradictorio y difícil, su importancia en la vida de los alumnos es innegable. La cultura no canónica (*popular culture*) de los medios de comunicación ofrece, para la mayoría de los alumnos, modelos identitarios más atractivos que los de la escuela y el currículo tradicional. La cultura escolar ha sido eclipsada por la de los medios de comunicación (Dimitriadis, 2001 en Alim, 2011: 238-239).

Alim aboga por abrirse a nuevas formas de pensar sobre la educación y, en el caso de la literacidad, por asumir una perspectiva crítica. Las nuevas literacidades para ella deben orientarse a la literacidad crítica.

As noted in Morrell and Duncan-Andrade (2004), to be literate is about more than reading the word, it's about engaging in the process of "consciousness raising", that is, "the process of actively becoming aware of one's own position in the world and, importantly, what to do about it" (Alim, 2004 en Alim, 2011: 238)

El proceso de 'levantamiento de conciencia', o concienciación, central en la pedagogía crítica de Paulo Freire, apunta a la necesidad de desarrollar conciencia sociopolítica, de pensar en uno mismo y en el mundo sin dicotomizar el pensar de la acción. "A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham." (Freire, 1970: 41)

Freire examina la relación profesor-alumno y critica la concepción "bancaria" de la educación (Op. cit.) –en que el alumno es visto como un ser paciente y un repositorio– que es la que va haciendo posible la opresión social. Explica que la transformación social en pos de una sociedad más equitativa implica que se supere la contradicción educador-educando. La concepción de los educadores como los que tienen el saber y de los educandos como los que no hace imposible la relación dialógica entre éstos. Es necesario, plantea, que el educador también sea educando y viceversa, que ambos crezcan en el proceso.

El reconocimiento y validación de las literacidades múltiples, de la *iliteracidad*, del saber de los oprimidos y de, en última instancia, la existencia de la 'otredad', más allá de lo autorizado o validado por las instituciones, la oficialidad, la academia, el crecimiento económico, etc., abre una serie de cuestionamientos sobre el rol que le

²⁸ En el inglés se habla de cultura canónica versus cultura popular (*popular o pop culture*). Es castellano, no obstante, el término "popular" se utiliza para referirse a la cultura tradicional de un pueblo. Para evitar la confusión hemos evitado su uso.

cabe a la escuela en la inclusión de la diversidad y en la construcción de una sociedad más equitativa.

En una escuela dominada por prácticas que favorecen a quienes están en posiciones de mayor privilegio social, se podría pensar que para lograr la movilidad social todos los esfuerzos deberían estar puestos en que los alumnos provenientes de contextos desfavorecidos adquirieran las prácticas dominantes. Pero, ¿esto implica que abandonen las propias prácticas? ¿Cómo se establece el diálogo si se presupone que ellos no poseen un saber que los haga interlocutores válidos²⁹?

Como una forma de establecer puentes entre los hogares y las aulas, Moll et. al, (1992) proponen una forma de enseñanza que considera los “fondos de conocimiento” (*founds of knowledge*) de los hogares de los alumnos. Estos autores describen un proyecto colaborativo de innovación en la enseñanza en que investigadores, junto a profesores, alumnos y familias utilizan los conocimientos y las habilidades de las familias en forma pedagógica. El proyecto se llevó a cabo en el sur de Arizona con familias consideradas pobres, no sólo en términos económicos sino también respecto a la calidad de las experiencias de sus hijos.

Our analysis of founds of knowledge represents a positive (and, we argue, realistic) view of households as containing ample cultural and cognitive resources with great, *potential* utility for classroom instruction (see Moll & Greenberg, 1990, Moll et al., 1990). This view of households, we should mention, contrasts sharply with prevailing and accepted perceptions of working class families as somehow disorganized socially and deficient intellectually; perceptions that are well accepted and rarely challenged in the field of education and elsewhere (...) (Op. cit: 134)

El concepto de una pedagogía que considere los fondos de conocimiento de los alumnos se diferencia del currículo con conciencia cultural en que la primera busca que se incorpore al aula un conocimiento estratégico, perteneciente a las actividades sociales, económicas y productivas de las personas de la comunidad y no un conocimiento cultural en sentido amplio. La investigación etnográfica e innovación llevada a cabo por estos autores y actores sociales permitió ir más allá de los estereotipos, conocer más allá de la fracción (el fragmento) de los niños que se ve en la escuela y redefinir a sus familias y a sus hogares como ricos en fondos de conocimiento.

En esta misma línea, también se desarrolla *la pedagogía culturalmente relevante* (*Culturally Relevant Pedagogy*) (Ladson-Billings, 1995). Esta autora la define como una pedagogía de oposición, comprometida con el empoderamiento de la comunidad y no simplemente del individuo, similar a la pedagogía crítica. Se reconoce la necesidad de los alumnos de acceder a la literacidad que ofrece la

²⁹ Para evitar la redundancia, no analizaremos estas preguntas desde las perspectivas vygotkiana y bajtiniana ya revisadas. Valga mencionar, no obstante, que tanto para el uno como para el otro la idea de una pedagogía descontextualizada -en que los alumnos y sus situaciones, llámense zonas de desarrollo próximo o discursos, no cuenten- es impensable.

escuela, no obstante, se busca mantener su integridad cultural. En el caso de los estudiantes afroamericanos esto implica entender que muchos de ellos temen ser marginados por sus pares por “actuar como blancos” (“*acting White*”, p. 160) al demostrar interés por el trabajo escolar y por el éxito académico. Para establecer un puente y hacer de la escuela un lugar donde los estudiantes afroamericanos pueden ser ellos mismos (p. 161) se utiliza su propia cultura como un vehículo para el aprendizaje escolar (estándar o tradicional). Uno de los ejemplos de su estudio es el uso que hace una profesora del interés de los alumnos por la música *rap* en sus aprendizajes sobre poesía³⁰. Además del éxito académico y de la competencia cultural, la pedagogía culturalmente relevante busca que los alumnos desarrollen una conciencia sociopolítica que les permita criticar las normas, valores, costumbres e instituciones que producen y mantienen las desigualdades sociales.

Los casos de buenas prácticas analizados por Ladson-Billings no permitieron establecer un patrón de estrategias de enseñanza a seguir por los profesores. Más bien, los puntos en común entre estos profesores tuvieron que ver con su ‘ser moral’. Es decir, con una sólida identidad como profesores, profesión entendida como arte y no como un trabajo técnico, con la creencia de que todos los alumnos pueden y deben tener éxito, con el darles a los alumnos la posibilidad de actuar como profesores y aprender de ellos y con una visión del currículo como siempre abierto al análisis crítico.

Otra propuesta que aborda el encuentro de discursos y culturas en el aula (y fuera de ella) es la enseñanza en la *zona de contacto* (*Contact Zone*) de Mary Louise Pratt (1999). Refiriéndose al término *zona de contacto* la autora dice:

I use this term to refer to social spaces where culture meets, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today. (p. 204)

A partir de un ejemplo, el manuscrito de las cartas *Nueva crónica y buen gobierno* escritas por Felipe Guamán Poma de Ayala³¹ al Rey Felipe III de España, Pratt se refiere a la dinámica de la lengua, la escritura y la representación en zonas de contacto. En su carta, explica la autora, Felipe Guamán Poma de Ayala denuncia los abusos de la conquista al devolverles a los españoles una imagen de ellos mismos que usualmente se omite. Lo hace en forma escrita, pese a que los incas no tenían un sistema de escritura. El texto de Guamán Poma de Ayala selecciona y adapta a partir

³⁰ Recuérdate que el *Rap* es parte de la cultura *Hip Hop*, ligado, por ende, a la *Spoken Word Poetry*. Si bien no tenemos estadísticas que lo confirmen, creemos que es bastante conocido el interés de los jóvenes estadounidenses, y de muchos otros países, por estas manifestaciones culturales.

³¹ Felipe Guamán Poma de Ayala habría vivido entre los años 1534 y 1615 en el Perú. Su texto fue escrito en una mezcla de quechua y castellano, lengua que el autor dijo haber aprendido de su medio hermano, un mestizo cuyo padre español le había dado acceso a la educación religiosa. La carta, de casi mil doscientas páginas, no llegó a manos del Rey, sino que varios siglos (1908) después fue encontrada accidentalmente en la Biblioteca Real de Copenhague.

de materiales transmitidos por la cultura que lo subordina (y oprime), es un ejemplo de *transculturación* (*transculturation*), un fenómeno de la zona de contacto (Pratt, 1999: 206). Es un texto heterogéneo tanto en su producción como en su recepción y se lee en forma diferente si se es monolingüe y monocultural o bilingüe y bicultural.

La heterogeneidad de significados, continúa explicando Pratt, caracteriza a las metrópolis transnacionalizadas de hoy. Éstas, más que naciones o comunidades estables serían complejas zonas de contacto. En estas naciones la lengua, vista como un patrimonio compartido y homogéneo, ha servido para imaginar la unidad al interno de las comunidades. La idea de una literacidad universalmente compartida es parte de esta visión imaginaria que, así y todo, empuja hacia la centralización³². Al mismo tiempo, cada vez más grupos sociales con visiones de mundo diferentes a las oficiales comienzan a reclamar su ciudadanía y pertenencia a las instituciones, su legitimidad. Sin embargo, quienes quieren responder democráticamente a estos reclamos tienen dificultades para hacerlo ya que la institucionalidad todavía mantiene una visión muy estrecha de lo que son la ciudadanía y la cultura.

En el campo de la enseñanza estas tensiones son evidentes para cualquiera, dice Pratt. La enseñanza en la zona de contacto plantea un enorme desafío ya que “one had to work in the knowledge that whatever one said was going to be systematically received in radically heterogeneous ways that were neither able nor entitled to prescribe.” (p.212) En un espacio de aula así, nadie será excluido pero nadie estará seguro. Por el otro lado, a partir de la propia experiencia enseñando en la zona de contacto, la autora cree que es necesario mantener espacios seguros donde el legado de opresión requiere que haya reconocimiento y cierre de heridas sociales abiertas.

We are looking for the pedagogical arts in the contact zone. These will include, we are sure, exercises in storytelling and in identifying with the ideas, interests, histories, and attitudes of others; experiments in transculturation and collaborative work and in the arts of critique, parody, and comparison (including unseemly comparisons between elite and vernacular culture); the redemption of the oral; ways for people to engage with suppressed aspects of history (including their own histories), ways to move *into and out of* rhetorics of authenticity; ground rules for communication across lines of difference and hierarchy that go beyond politeness but maintain mutual respect; a systematic approach to the all-important concept of *cultural mediation*. (Pratt, 1999: 212-213)

El texto de Guamán Poma de Ayala llama la atención sobre la necesidad de entender las visiones de lo autorizado o dominante (del poder) desde la perspectiva del *otro* - o los *otros*, subordinados, tergiversados, objetualizados por la visión de mundo que legitiman los grupos dominantes (Silverstone, 2007). También, sobre la necesidad de abrir espacios para las visiones múltiples, para la expresión en términos diferentes a los de la autoridad.

³²Las fuerzas centralizadoras y descentralizadoras de la lengua operan en el medio de la *heteroglosia*, la multiplicidad de discursos sociales, diría Bajtín (1981).

Una forma de responder a la necesidad de entender la otredad (a los otros) en los Estados Unidos sería a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El año 2007 Mary Louise Pratt presidió el comité constituido *ad hoc* por la Asociación de Lenguas Modernas (*Modern Language Association*³³) para la consideración del rol de las lenguas extranjeras en la educación superior. Los académicos reunidos en torno a esta problemática plantearon que para resolver los complejos problemas del momento geopolítico actual sería necesario tener la capacidad de ver el mundo desde los ojos de los otros. Por lo mismo recomendaron que los programas educacionales universitarios y escolares trabajaran para ayudar al desarrollo de la competencia translingüística y transcultural. Esta competencia considera la habilidad de operar entre lenguas, facilita la consideración de modos alternativos de ver, sentir y entender y la capacidad de reflexionar sobre lo que en la propia experiencia (lingüística y cultural) se da por sentado y cuestionarlo. “The kind of curricular reform we suggest will situate language study in cultural, historical, geographic, and cross-cultural frames within the context of humanistic learning.” (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, 2007: 4).

La capacidad de operar entre lenguas sitúa la reflexión y la acción en la zona de contacto. En esta misma línea, en el ya citado volumen editado por Blackledge and Creese (2014) se responde a la limitación que implica entender las lenguas como entidades separadas. En estos trabajos se propone una visión de la comunicación en que los hablantes usan cualquier recurso lingüístico a su disposición a fin de alcanzar sus objetivos comunicacionales lo mejor que pueden. El énfasis ha de ponerse en capturar la complejidad más que en la multiplicidad o pluralidad, ya que el punto de partida más que el código en uso es el significado social. “What we see in looking across the research presented here is a reorientation of perspective in investigations of complex linguistic repertoires, to view translanguaging as heteroglossic practice.” (p.17). En contextos educacionales el translingüismo³⁴ puede transformarse en una pedagogía que valora, incluye e incorpora los repertorios lingüísticos totales de los estudiantes (p.20).

Otro sitio (otra zona de contacto) donde en el S.XXI se encuentra la otredad y se abre la necesidad de entenderla son los medios de comunicación de masas (Hull et al., 2010; Silverstone, 2007). Estos medios, explica Silverstone, tienen un rol fundamental en la cultura global, ya que es al amparo de estas tecnologías que el mundo se globaliza, que la conectividad se hace cotidiana (p.10) y que accedemos a las imágenes que van constituyendo a los otros. El encuentro del otro ‘mediado’ por estos medios hace necesario tomar conciencia de la fuerza moral que éstos tienen. Lo que el autor analiza a partir de la imagen aparecida en la televisión británica de un herrero afgano que relata lo que para él aconteció en los ataques perpetrados el

³³ MLA es su conocida sigla.

³⁴ Los autores explican que el término *translanguaging* es usado por Ofelia García (2009) para referirse al uso flexible de recursos por hablantes bilingües para ir dando sentido a sus mundos y para proponer una pedagogía que potencialmente puede liberar las voces de los estudiantes *minoritized* (hechos minoría).

11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos, *donde murieron muchos americanos y sus burros y sus castillos fueron destruidos* (p.1). La visión que el herrero presenta de los occidentales como otredad es inusual³⁵ para los occidentales, es "(...) the reversal of the customary taken-for-granted nature of media representation, in which we in the West do the defining, and in which you are, and I am not, the other." (p.3) Normalmente, la imagen del otro que prevalece en los medios no permite que éste se nos muestre nuestra imagen desde su perspectiva ni la suya en sus propios términos. Esto constituye una inmensa desigualdad en la distribución del poder en los medios de comunicación. Esta mediatización del otro, la distancia que de él se toma, explica Silverstone, parece erosionar la responsabilidad que los individuos deberíamos tener por este prójimo. La representación de la otredad que los medios escogen hacer tiene un valor ético fundamental ya que el espacio mediado donde se crea es un espacio público y el lugar donde, cada vez más, la otredad se hace visible.

En este escenario, diversos autores proponen usar el término *cosmopolitismo* para referirse a la actitud de apertura a la otredad en el contexto de la cultura global. Actitud que no busca marcar la diferencia sino, por el contrario, lo que se tiene en común como ser humano (Hull et al., 2010; Silverstone, 2007)

Those who write about cosmopolitanism often use metaphors of welcome and connectedness: an open door, a gateway or port of entry, an inviting host, a dialogue, a conversation. Indeed, the primary tenet of this habit of mind is that differences, no matter how stringent, do not prevent compassionate connections. Viewing cosmopolitanism as a strategy, a challenge, and a means for balancing difference and universality, Appiah (2006) foregrounds our "obligations to others, obligations that stretch beyond those to whom we are related by the ties of kith and kind³⁶, or even the more formal ties of a shared citizenship" (p. xv). He believes that cosmopolitanism entails respect for legitimate difference, and that when such difference results in practices motivated by opposing and alienating values, our most important tool is dialogue, as we attempt to construct a global ethic that constantly considers what we owe to others as members of the human community. (Hull et al., 2010.: 333)

Sin embargo, para facilitar esta actitud cosmopolita, el diálogo intercultural y para hacer de los medios de comunicación sitios de encuentro se requiere de una labor educativa. Ya que, como advierten las autoras,

Recent studies have revealed that participation on social networking sites mirrors the social segregation that occurs offsite, (e.g., Prinsloo & Walton, 2008) and that their most prominent use is to connect users to groups of existing friends, not distant or foreign others (boyd & Ellison, 2008; Ito et al., 2008). (p.335)

³⁵ Muy similar a lo que ocurrió con las cartas de Felipe Guamán Poma de Ayala y su imagen de los españoles.

³⁶ No estamos seguros si la expresión *kith and kind* es una errata de la conocida *kith and kin* o si hay alguna intención en la variación u otra versión de esta expresión. *Kith and kin* significa parentesco y amistad.

En educación, esta labor podría realizarse con más facilidad desde el área del lenguaje y la literatura porque desde estas disciplinas se hace posible simultáneamente percibir, discernir, criticar y apreciar (Hansen, 2010 en Hull et al., 2010: 335). En función de esto, Hull et al. (Op.cit.) desarrollaron un proyecto de “online international social network and accompanying offline local programs” (p.358) en que recogieron datos empíricos sobre las prácticas comunicativas y las literacidades que emergieron al impeler, a jóvenes de India, Sudáfrica, Noruega y Estados Unidos, a desarrollar actitudes cosmopolitas hacia sus propios contextos y hacia otros lejanos. Lo que los jóvenes hicieron a través de un sitio de encuentro online en que debían comunicarse y colaborar expresándose artísticamente con herramientas multimodales, a la vez que participaban en programas offline (fuera de la red, en sus escuelas) que también contribuían a sus conformaciones identitarias e ideológicas (el concepto de *ideological becoming* de Bajtín fue fundamental en este estudio). Sus resultados mostraron que “these forms of interaction, association, and meaning-making helped young participants to imagine and enact morally and ethically alert selves (...)” (p. 358) que las autoras entendieron como prácticas *cosmopolitas*.

La consideración del encuentro social en espacios virtuales saca a colación otra dimensión fundamental en la ampliación del concepto de literacidad, el uso de herramientas digitales, que cada vez más permiten hablar de las literacidades digitales (*digital literacies*).

En el siglo XXI los medios de comunicación incluyen no sólo los tradicionales – periódico, radio y televisión– sino también otros, digitales y multimodales, que se han hecho posibles y masificados con el uso del internet y de la telefonía celular y que han permitido que los consumidores también se transformen en productores (Gee, 2009). En consecuencia, afirma este autor, “(...) digital tools are changing the balance of production and consumption in media. (...) the balance of participation and spectatorship. (...) the nature of groups, social formations, and power. (...) all the above trends are leading to the phenomenon known as “Pro-Ams”. (p.20). Con “Pro-Ams” se refiere a amateurs profesionales, es decir, que se han hecho expertos en algo que los apasiona gracias al acceso y a las herramientas que los medios tecnológicos les dan.

La comunicación mediada por computadoras, al igual que como mostraba Silverstone con la televisión, es un vehículo para la construcción metafórica de la comunidad “(...) the crafting of multiple personae and collective identities, and the assumption of social roles in the temporal frame of on-line exchanges.” (Lam, 2000: 461). Por lo que este tipo de comunicación, además de ser un modo para la conformación de la identidad, tiene implicancias ético-morales respecto a la distribución del poder. No todos tiene el mismo acceso a estas herramientas (Hull et al., 2010) cada vez más relevantes en la actividad humana.

Gee (2009) establece una distinción entre los *New Literacy Studies*, que proponen el estudio de la literacidad (lectoescritura) como un logro sociocultural en vez de

cognitivo, y los *New Literacies Studies* (en plural) que se interesan en nuevos tipos de literacidad más allá de la lengua impresa, especialmente en la literacidad digital y las prácticas culturales contemporáneas masivas y no canónicas (*popular culture*). Reconociendo que los Nuevos Estudios de las Literacidades trasladan los argumentos de los Nuevos Estudios de la Literacidad sobre la lengua escrita a las nuevas tecnologías.

Por lo mismo, en nuestro estudio, y como ya se ha visto, hemos optado por hablar de *literacidades* (en vez de alfabetización y en plural) para abarcar tanto el enfoque social y la diversidad que implica, como la multiplicidad de lenguajes (que incluye los instrumentos digitales). De hecho, la revisión teórica realizada en este apartado ha dado muestras de que estos dos campos de estudio se solapan y encuentran a menudo (por ejemplo, en el caso de las *iliteracidades*). La continuidad entre las prácticas escolares y las que acontecen fuera de la escuela, hoy en día, también incluye la consideración de la literacidad digital y de la cultura de masas.

Gee (2009) llama la atención sobre los usos que la cultura de masas hace de la tecnología en actividades de pensamiento y de aprendizaje, además de las transformaciones sociales que de esto se desprenden. Esta es la razón, explica, por la que al igual que en los *New Literacy Studies*, los estudios de las nuevas literacidades también asumen un enfoque sociocultural y entienden los fenómenos estudiados como sistemas de actividad (Teoría de la Actividad).

Europa misma, en su territorio, no queda al margen de las problemáticas que hemos tocado a propósito de la discontinuidad entre las *lenguas vernáculas* y la *lengua social* de la escuela, la diversidad de prácticas y de repertorios de literacidad (*iliteracidad, fondos de conocimiento, pedagogía culturalmente relevante*), el encuentro y la tensión entre lenguas y culturas (*zona de contacto, repertorios translingüísticos y transculturales, cosmopolitismo*) y el acceso a la herramientas de literacidad digital que van haciéndose cada día más necesarias para la participación social y económica en el mundo.

La escuela pública, en los diversos países europeos, acoge numerosos y variados grupos de inmigrantes cuyas prácticas de literacidad divergen de las prácticas impuestas por la escuela. Para muchos hijos de inmigrantes, nacidos en Europa, manejar la lengua local no es suficiente para escolarizarse con éxito y, con ello, poder acceder a estudios superiores que ayuden a la movilidad social. Esto, además, tampoco se reduce a ser un problema de los inmigrantes. Décadas atrás, Pierre Bourdieu (1973) ya habla de la reproducción cultural y social a la que contribuye la escuela. "In short, an institution officially entrusted with the transmission of the instruments of appropriation of the dominant culture which neglects methodically to transmit the instruments indispensable to the success (...)" (p.58). La transmisión cultural que realiza la escuela no es neutra, no puede dissociarse de la reproducción social y, por ende, de la reproducción de la desigualdad (el capital social, que es un capital de relaciones sociales).

Bourdieu (1973; 1991) también entiende que la desigualdad no radica en la competencia lingüística en sí, sino en las condiciones sociales que la producen. Es decir, el *habitus* o sistema de disposiciones que actúan como mediadoras entre las estructuras y las prácticas sociales.

There is every reason to think that the factors which are the most influential in the formation of the habitus are transmitted without passing through language and consciousness, but through suggestions inscribed in the most apparently insignificant aspects of the things, situations and practices of everyday life. (Bourdieu, 1991: 51)

Básicamente para Bourdieu estamos ante un problema de clases sociales, en el que el *habitus* inculcado por la clase alta a sus hijos da lugar a provechosas prácticas que les permiten obtener las calificaciones académicas que luego legitiman su acceso a las posiciones de poder.

En esta misma línea Norman Fairclough (2004) relativiza la posibilidad de construir (cambiar) el mundo social y, dentro de él, sus instituciones. Dice que el constructivismo social tiende a ser más idealista que realista ya que, si bien “(...) institutions are ultimately socially constructed, once constructed they are realities that affect and limit the textual (or discursive) construction of the social.” (p. 230) Nuestra posibilidad de hacer cambios depende de una variedad de factores contextuales. No obstante, cree que el cambio en la prácticas discursivas puede conllevar cambios sociales ya que “(...) discourse is a mode of action, one form in which people may act upon the world and especially upon each other, as well as a mode of representation. (Fairclough, 1992: 63)

La visión tradicional de la literacidad, como la habilidad cognitiva y descontextualizada de leer y escribir (como alfabetización) una lengua unificada y compartida, encubre las vinculaciones de ésta al poder, la identidad social y las ideologías, invisibilizando el privilegio de unos por sobre otros (Gee, 2012).

Hemos buscado mostrar cómo, a partir de los años ochenta, los “New Literacy Studies” y su aproximación sociocultural –que plantea una visión de la literacidad como una colección de prácticas sociales– representan un interés por construir espacios educativos y desarrollar prácticas donde quepan la diversidad social y de medios.

El concepto de literacidades amplía el espectro en términos socioeconómicos, raciales y culturales, que van más allá de la lengua oral y escrita, para incorporar otros medios semióticos, como lo visual, digital y multimodal. Además, cuestiona la idea de que la literacidad se adquiere única y exclusivamente en la escuela. Cristina Aliagas (2011a) se refiere a los ámbitos de la vida social –donde se adquieren las diversas literacidades– más explorados por los Estudios de la Nueva Literacidad, que denomina “Els dominis lletrats de la vida social segons els NEL” (p.48). Éstos

serían: el hogar, la comunidad, la escuela, la religión, el ocio y la intimidad y, por último, las TIC (las tecnologías de la información y la comunicación).

La recerca al domini de la llar s'ha centrat en les literacitats emergents dels infants en etapa pre-escolar (Heath 1983; Teale i Sulzby 1986; Wohlwend 2009). L'activitat lectora de ciutats (Barton i Hamilton 1998) o grups socials generalment desafavorits (Kalman 1999; Zavala 2002; Zavala i Córdova 2010) ha estat objecte d'estudi al domini de la comunitat. La major part de recerques en l'àmbit de l'oci i la intimitat aborden les pràctiques vernacles dels adolescents (Camitta 1987 i 1993; Mahiri 2004; Moje 2000; Thomas 2007; Sanz 2008; Williams 2009; Cassany i Hernández 2011), i més concretament la lectura en l'entorn de les TIC (Kress 2003; Larson i Marsh 2005; Dowdall 2006). El paper que té el text escrit en l'àmbit de la religió (Zavala 2002) i al món laboral (Belfiore et al. 2004; Cassany i López 2010) també han estat d'altres tipus de pràctiques lectores documentades. (...)

En l'àmbit escolar, l'interès s'ha dirigit cap a la documentació del punt de vista dels participants en l'educació (alumnes, professors i pares) i en la descripció d'espais escolars alternatius a l'educació estàndard, com és el cas de les escoles vocacionals (Barton et al. 2007), les classes de reforç després de l'horari escolar (Staples 2008) o els parvularis (Wohlwend 2009). (p.48-49)

La literacidad literaria en contextos escolares no es un área que haya atraído principalmente a los investigadores en el campo de los Nuevos Estudios de la Literacidad. Esto, creemos, se debe en parte al hecho de que los discursos y las prácticas de los estudios literarios se consideran parte de la literacidad tradicional (dominante). De hecho, como se ha visto, los estudios literarios han sido criticados desde este campo renovado de la literacidad.

Aliagas (2011a) lo muestra al -citando a David Barton- denunciar "la visió literària de la literacitat" (p.51-52). El currículum escolar, explica, reproduiría una visió literaria de la literacidad al darle más valor a ciertos tipos de libro y a ciertos textos (géneros concretos, textos literarios, clásicos, libros de texto), además de a ciertas prácticas de asimilación de estos textos y de evaluación de estos aprendizajes (como ejercicios de pregunta y respuesta, resúmenes de lecturas y comentarios de texto) (p.51-52).

No obstante, a nuestro entender, las selecciones curriculares y las prácticas de asimilación referidas por Aliagas no son las prácticas predominantes al interior de los estudios literarios, sino más bien lo que el sistema escolar ha hecho de ellas. Parte de lo que Engeström (1991) denomina el encapsulamiento de los aprendizajes escolares (que explicaremos en el apartado siguiente). Este encapsulamiento contribuye al empobrecimiento de las prácticas disciplinarias en contextos escolares no sólo en el caso de la literatura sino de todas las disciplinas, al margen de que en la escuela sea necesario trabajar a niveles iniciales de intersubjetividad.

En esta misma línea, cuando Gee (2009) se refiere al tema de la interpretación textual, al criticar la visió tradicional de la literacidad (alfabetización), muestra el reduccionismo en el que se incurre en pos de la estandarización o universalización

de las prácticas y que esto no es necesariamente lo que ocurre en las prácticas de lectura literaria expertas. Gee explica que para los tradicionalistas la interpretación de un texto es un asunto de decodificación mental en el que ciertas inferencias serían inevitables. De lo que se desprende la noción de una interpretación ‘correcta’ y medianamente uniforme para diversos lectores (p.38). Esto, no obstante, aplicado al lector común, ya que –como dice– la diversidad de lecturas es una práctica reconocida de los lectores expertos (estudiosos de la literatura). Nótese, sin embargo, que además de lo anterior, en Gee también hay una crítica indirecta al elitismo de los estudios literarios³⁷.

Of course traditionalists know that there are “fancy” interpretations of texts like poems, riddles, novels, and sacred texts. But they argue that to read is, at a fundamental level, to have in one’s head a “basic” interpretation of the text. “Fancier” interpretations are for “fancier” people, specialist (e.g. literary critics) and priests (insider, experts) of various sorts. (p.39)

A continuación, llevaremos la reflexión teórica al terreno más concreto del aula, integrando lo aportes de la teoría de la Actividad Histórico-Cultural, del Dialogismo y de la Nueva Literacidad y Literacidades en virtud del enfoque sociocultural de nuestro estudio.

1.3.2 DIÁLOGOS Y MEDIACIONES DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA

El cuestionamiento de Scribner y Cole a la teoría de Vygotsky, más que anularla, abre nuevos caminos para ella (de hecho ninguno de estos autores abandona la teoría de Vygotsky en su trabajo). En la nueva visión de la literacidad, la mediación social sigue siendo un requisito para el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior, pero no está supeditado a un sólo tipo de literacidad con valor universal. El aprendizaje de la lengua escrita no es la única forma de propiciar el desarrollo cognitivo, sin embargo, se reconoce que tiene ciertas *affordances* que otros aprendizajes no tienen.

La mediación de los aprendizajes poéticos y de las habilidades de pensamiento ligadas a la literatura pasan, evidentemente aunque no sólo, por la lectura y la escritura. Ya se ha mencionado la importancia del cuerpo y de los sentidos en los procesos de semiosis y, también, la impronta crucial de la escolarización. Además, de los legados socioculturales que forman parte de los sistemas de actividad en los que se insertan los jóvenes lectores. En este escenario, nuestro trabajo se centra en los aprendizajes lectoescritores (literarios/poéticos) y sus *affordances* en contextos escolares.

³⁷Crítica que como se verá en el próximo capítulo también surge al interno de los estudios literarios (Gavins and Steen, 2003). El terreno de los estudios literarios al igual que el de las literacidades no ha estado exento de polémicas y también ha sufrido transformaciones.

Luego de haber revisado los aportes de los Nuevos Estudios de la Literacidad y las Literacidades, hemos creído necesario volver a mencionar nuestro foco de interés. Simplemente, para que se vea cómo entendemos el campo en que se inserta la experiencia con la literatura y que nuestro interés no es ciego a la reconceptualización de la literacidad que hemos explicado.

A fin de continuar nuestra reflexión teórica ha sido también necesario referirse a la concepción ampliada de la literacidad, ya que ésta informa la revisión que hacemos en este apartado. En la aproximación sociocultural convergen la teoría Actividad Histórico-Cultural, el Dialogismo de Bajtín y los Estudios de la Nueva Literacidad y las Literacidades.

En el presente sub-apartado nos ocuparemos, pues, de dos problemáticas centrales que se enfrentan en el aula: el tipo de conocimiento y la conversación o el diálogo en torno a éste. En ambos casos, nos referiremos no sólo a los retos sino también a algunas formas que, desde las teorías consideradas, se han propuesto para enfrentarlos. No abordaremos el problema de la equidad por haberlo tratado ampliamente en el apartado anterior. Sin embargo, se verá que el interés por las prácticas equitativas subyace de alguna forma en lo presentado.

Deliberadamente, y por las razones antes expuestas (al introducir el apartado 1.3), por la mayor parte hemos reservado para el final del capítulo 2 la revisión de trabajos centrados en la mediación de conocimientos literarios en el aula. Lo que aquí nos interesa es mostrar algunos aspectos didácticos generales.

Engeström (1991) llama la atención sobre un problema del tipo de conocimiento en el aula que llama “encapsulamiento de los aprendizajes escolares”. Con ello se refiere a la desvinculación que a menudo se produce entre el tipo de conocimiento con que se trabaja en la escuela y el conocimiento disciplinario y su función real en el mundo. Esta desvinculación conlleva no sólo el empobrecimiento del conocimiento sino también la perversión de su utilidad. Este conocimiento se hace útil para avanzar dentro del sistema escolar pero no necesariamente para actuar fuera de él. Un buen ejemplo de este fenómeno serían los textos escolares cuando dejan de servir como herramientas o andamiaje para acceder a un conocimiento, o para un aprendizaje, y se transforman en el objeto del conocimiento.

When the text becomes the object, the instrumental resources of the activity are impoverished - students are left “on their own devices”. Resnick (1987, p. 13) points out that in school, the greatest premium is placed upon “pure thought” activities - “what individuals can do without the external support of books and notes, calculators, or other complex instruments.” This instrumental impoverishment produces what Resnick (1987, p. 18) calls “the symbol-detached-from-referent thinking. (Engeström, 1991: 249)

Engeström lo ilustra con un estudio sobre las ideas equivocadas que un grupo de estudiantes fineses de secundaria tenían respecto al por qué de las fases de la luna.

La confusión de los estudiantes entre las fases de la luna y el eclipse venía del diagrama con que tradicionalmente se ilustraban estas fases en los libros escolares.

Engeström toma la idea de este estudio del educador alemán Martin Wagenschein, quien muestra que el sol y la luna que los alumnos ven en el aula no tienen nada que ver con el sol y la luna que ven a diario fuera de ella. A lo que Engeström añade, "The misconceptions are not indications of immature thinking. They are culturally produced artifacts which often persist regardless of maturation." (p.247)

Engeström explica que en la teoría de Davydov (1977, 1988a, 1988b) se sugiere que el encapsulamiento del aprendizaje escolar se debe a un sesgo empiricista, descriptivo y clasificatorio en la enseñanza y en el currículo tradicional (p.250), que termina afectando la calidad del conocimiento adquirido. Éste no sirve para dar sentido a la muchas veces desconcertante multitud de fenómenos naturales y sociales encontrados por los alumnos fuera del aula.

(...) school knowledge becomes and remains *inert* (Whitehead, 1929) because it is not taught genetically, because its "kernels" are never discovered by students, and consequently because students do not get a chance to use those "kernels" to deduce, explain, predict, and master practically concrete phenomena and problems in their environment. Thus, the encapsulation can be broken by organizing a learning process that leads to a type of concept radically different from those produced in prevalent forms of schooling. (Engeström, 1991: 250)

Como las palabras de Engeström sugieren, el problema no es el que niños y jóvenes requieran de un andamiaje para acceder a un conocimiento sino del tipo de 'simplificación' que se realiza. En la mediación, el desarrollo del significado del signo o el uso de signos-vehículo que den entrada a un conocimiento (a una zona intermental) de los que habla Vygotsky (ver apartado 1.1.2) no implican el empobrecimiento de los conocimientos. Son procesos de mediación dinámicos y situados que se dificultan si el conocimiento se concibe como un objeto separado de su función natural o social.

Bajtín (2004) también se refiere al empobrecimiento de los aprendizajes lingüísticos que conlleva la enseñanza descontextualizada y a sus consecuencias. Transformándolo, además, en un asunto ético-moral –de responsabilidad– de los educadores.

After all, language has a powerful effect on the thought processes of the person who generates it. Creative, original, exploratory thought that is in contact with the richness and complexity of life cannot develop on a substrate consisting of the forms of depersonalized, clichéd, abstract, bookish language [44]. The further fate of a student's creative potential, to a great extent, depends on the language he takes with him out of high school. And this is the instructor's responsibility. (p. 24)

Engeström dice que el conocimiento queda inerte porque los estudiantes no llegan a descubrir sus "*kernels*", es decir, sus semillas o sus células germinales. En su teoría

del aprendizaje expansivo y en la teoría de la actividad del aprendizaje del ya mencionado Davydov, explica Engeström, una forma de romper con el problema anterior y de organizar el proceso de aprendizaje con otra lógica es seguir el método de *ascending from the abstract to the concrete*³⁸. En este ascenso de lo abstracto a lo concreto, encontrar la semilla de un conocimiento es el punto de inicio de la secuencia. (Engestrom, Y., & A. Sannino, 2012: 52).

This is a method of grasping the essence of an object by tracing and reproducing theoretically the logic of its development, of its historical formation through the emergence and resolution of its inner contradictions. A new theoretical idea or concept is initially produced in the form of an abstract, simple explanatory relationship, a “germ cell.” This initial abstraction is step-by-step enriched and transformed into a concrete system of multiple, constantly developing manifestations. In learning activity, the initial simple idea is transformed into a complex object, into a new form of practice. (Op.cit: 52)

En el pensamiento teórico-dialéctico –basado en el ascenso de abstracto a lo concreto– lo abstracto se refiere a lo parcial, separado del todo concreto. Mientras que en el pensamiento empírico, basado en comparaciones y clasificaciones, las abstracciones capturan propiedades arbitrarias interconectadas sólo formalmente. “(...) a germ-cell abstraction captures the smallest and simplest, genetically primary unit of the whole functionally interconnected system under scrutiny.” (Idem).

El encapsulamiento de los aprendizajes escolares puede vincularse a la concepción del conocimiento como un objeto estandarizado y descontextualizado y de los aprendizajes como estandarizables y descontextualizables que domina las políticas educacionales y, por ende, los diseños curriculares. Esta homogeneización, sin embargo, no parece ser posible. Con lo que se plantea un complejo problema.

Even with the most rigid teacher and the most passive and submissive students, there is no certainty about how the interaction between them will unfold nor about what meanings will be constructed (Lemke, 1985). Nevertheless, for much of the history of public schooling, it has been assumed, in practice as well as in theory, that given the same curriculum content as object, the same outcome should be achieved by all students in all comparable classrooms. And to ensure that this outcome does indeed result, schooling has been regularized by the creation of “grade-level-specific textbooks” that function as the principal means of homogenized curriculum delivery (Miettinen, 1999).

However, as Engeström (1987) pointed out, this pedagogic tradition, referred to as “school-going,” or “doing school,” involves a “strange reversal of object and instrument.” (Wells, 2002: 44)

Desde el Dialogismo de Bajtín se muestra que el entendimiento pasivo es una paradoja, que para que haya entendimiento o aprendizaje el oyente o el alumno

³⁸ Engeström cita a Il'enkov (1982) y a Kosík (1976) y explica que el método del ascender de lo abstracto a lo concreto es una aproximación epistemológica general usada por Karl Marx, en *El Capital* (Engeström, 1991: 249; Engestrom, Y., & A. Sannino, 2012: 52).

debe participar (hay actividad incluso en el silencio). El oyente o el alumno es el “territorio” donde lo dicho por el hablante o el profesor busca abrirse camino (Bajtín, 1981: 282). El sistema conceptual del oyente o alumno, sus experiencias, sus contextos no pueden no estar presentes (aunque no se tenga conciencia de ello). Por consiguiente, las respuestas variarán de alumno en alumno.

La actividad del aprendiz también es un presupuesto de la teoría de Vygotsky, el trabajo en la ZDP es difícilmente estandarizable. La idea de que dado un mismo currículo todos los alumnos deberían alcanzar los mismos resultados, es decir que dado un mismo input se obtendrá un mismo output en situaciones comparables, responde a una visión conductista del aprendizaje que, como se ha mostrado, la teoría de Vygotsky supera al introducir los medios de mediación y la reversibilidad de su acción. Lo que ilustra su método de la doble estimulación “*dual stimulation*”.

The crucial idea here is that a task is never just the task the experimenter designed. It is always interpreted and reconstructed by the subject by means of his or her internalized 'psychological instruments' that cannot be strictly controlled from the outside. Rather than giving the child just a task, ignoring her interpretation and reconstruction of the task, and observing how she manages, Vygotsky and his colleagues typically gave the child also potentially useful mediating artifacts - tools or signs. With them, the nature of the task could be radically changed. The potential capabilities and emerging new psychological formations of the child might be revealed. (Engeström, 1999: 10)

No obstante, la estandarización –también como garantía de equidad³⁹– sigue dominando la escena educacional. Ésta no sólo se plasma en el currículo sino también en las pruebas o tests nacionales o internacionales (e.g. la PAU en España, las pruebas PISA en el mundo) que miden, comparan y clasifican a los alumnos según su rendimiento en ellas. Estas pruebas –llamadas *high-stakes tests* en inglés por las importantes consecuencias que tienen para los estudiantes– se ha visto que también tienen un impacto en las aulas y en el currículo, cuando todo ello se orienta a que los alumnos obtengan buenos resultados en estos exámenes (muchas veces por sobre sus necesidades de aprendizaje y desarrollo). Este fenómeno en inglés se denomina *teaching to the test*, es decir, la enseñanza o la didáctica al servicio del examen, afecta todo el sistema educativo. En última instancia, el sistema completo comienza a gravitar en torno a estas mediciones, pese al cuestionado y cuestionable impacto que tienen en la calidad de la educación (Janish, Liu and Akrofi, 2007).

Por otro lado, la experiencia de esterilidad que muchos estudiantes viven en la escuela, además de tener que ver con el conocimiento encapsulado y con la

³⁹ Cabe decirse, a riesgo de movernos al terreno de la opinión, que en muchos casos las intenciones que subyacen a los afanes estandarizadores son democráticas y de búsqueda de la igualdad de oportunidades para todos. Sin embargo, dado lo que hoy sabemos, gracias a los aportes de las teorías consideradas en este capítulo, es necesario comenzar a plantearse otras formas de buscar y evaluar la equidad.

estandarización, se debe al modo de interacción –no ‘dialógico’ sino ‘recitativo’– con el que se conducen típicamente las clases (Nystrand, 1997; Wells, 2002).

Referred to as the “recitation script” (Tharp & Gallimore, 1988), the ubiquitous practice of conducting lessons through a succession of discourse exchanges in which teachers ask questions about the text or its topic, to which they already know the answer, and then evaluate the students’ responses and perhaps add comments of their own (Lemke, 1990; Mehan, 1979) is the antithesis of the way in which knowledge is co-constructed in settings in which knowing-in-action is consequential for the activity in progress. (Wells, 2002: 44)

Ante las limitaciones que supone este modo recitativo de enseñanza y basándose en el “aprender haciendo” de Dewey (1938) y en la mediación semiótica de Vygotsky (1934/1987), Wells (Op.cit.) propone que la educación se aproxime como una actividad de “*indagación dialógica*” (*dialogic inquiry*), que caracteriza del siguiente modo:

My suggestion is that schooling should be seen as fundamentally a form of “semiotic apprenticeship,” in which students engage in investigations of issues, problems and questions of personal as well as cultural concern, and, in addition to “acting into the world” of material objects (Freeman, 1995), represent the processes and results of their knowing-in-action in contributions to a multimodal dialogue that is principally aimed at increasing their individual and collective understanding of the issues and problems addressed. (p.45)

En este modo de enseñanza, el diálogo mismo es uno de los resultados esperados. Diálogo que, a su entender, se potencia al enfocarse en un objeto que se construye y/o mejora. El objeto puede cobrar diversas formas –desde la escritura de un texto hasta el baile del que habla Smagorinsky (2001)⁴⁰, pasando por la construcción de un vehículo– y, al hacer más claro su doble estatus simbólico y material, facilitar la mediación que el profesor realiza. La materialidad del objeto es clave para que se desarrolle la actividad conjunta.

En el caso de la escritura, central a nuestro interés, Wells citando a Smith (1982) añade que ésta contempla la especificación progresiva de lo que se quiere decir, que se descubre y logra en el proceso mismo de escritura. “That is to say, meaning is emergent; it does not preexist the activity, simply waiting to be given linguistic and material embodiment in the written text.” (p.52).

Muy similar al proceso de reflexión lingüística que Chabanne y Boucheton (2002) y Chabanne (2005) describen al hablar de la escritura reflexiva y del texto intermediario⁴¹ (*écriture réflexive; texte intermédiaire*). “(...) Ni séquentiel ni modulaire, ce processus langagier réflexif reste singulier, divers et imprévisible. On

⁴⁰ Comentado en el apartado 1.2.3 de nuestro trabajo.

⁴¹ Que ya mencionamos en el apartado 1.1.2.

constate qu'il instrumente le sujet dans sa capacité à penser." (Chabanne y Bucheton, 2002: 42)

En el caso de la escritura creativa o literaria, los poemas leídos, por ejemplo, pueden tener un rol mediador al proveer una representación de un ideal a conseguirse.

Después de dos años de visitar cientos de clases de literatura de octavo y noveno grado, en los Estados Unidos, Martin Nystrand (1997) observa que pese al aparente consenso emergente respecto de las bases socioculturales de la literacidad y del discurso en el aula, por la mayor parte, la escolarización se sigue organizando en función de la transmisión de información a través de la recitación. Con profesores que mantienen el control cubriendo contenidos en forma pesada y aburrida y que les piden a los estudiantes que repitan lo que otros dijeron en vez de articular, examinar, elaborar o revisar lo que ellos mismo piensan. Ante lo cual los alumnos tienden a cumplir con el trabajo mostrando poco entusiasmo por el aprendizaje y haciendo un trabajo que tiende a ser superficial, mecánico y rápidamente olvidado.

Basándose en las observaciones de su investigación y en los postulados dialógicos de Bajtín⁴², Nystrand habla de dos modos de instrucción o enseñanza, la recitación y la conversación, que pueden ser vistos como opuestos en un continuo. El autor muestra las diferencias entre estos dos modos a fin de evidenciar la necesidad de que la enseñanza sea dialógica, lo que se logra con clases en que se asume un modo conversacional.

Ultimately the effectiveness of instructional discourse is a matter of the quality of teacher-student interactions and the extent to which students are assigned challenging and serious epistemic roles requiring them to think, interpret, and generate new understandings. (Nystrand, 1997: 7)

Para que se vea con mayor claridad, en el siguiente cuadro hemos resumido las características principales de los dos modos de instrucción que propone Nystrand en su trabajo.

Recitación - Enseñanza monológica	Conversación - Enseñanza dialógica
<ul style="list-style-type: none"> • Demostración del procedimiento (<i>procedural display</i>, Heath 1978 en Nystrand) • El profesor hace todo el trabajo. Él o ella controla el discurso. Su propósito es transmitir información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación sustancial o real (<i>substantive engagement</i>, Heath 1978 en Nystrand). • El control del discurso es compartido, profesores y alumnos lo co-construyen. El propósito del profesor es la

⁴² Los conceptos de Bajtín en los que se basa principalmente son la importancia de la tensión o contienda entre voces que compiten en la conformación de nuestra conciencia y, en ello, también en la oposición entre fuerzas centrípetas, que buscan estabilizar y oficializar (autoritarias) y centrífugas, que buscan pluralizar y descentralizar, las fuerzas de la *heteroglosia*.

<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen un rol secundario, de apoyo. Sus respuestas son breves y tentativas. Tratan de dar con lo que el profesor u otro piensa. Están buscando la respuesta correcta. • El conocimiento es visto como algo fijo y almacenable. Los textos, por ende, tienen significados autónomos. • Clase que avanza según un guión. La participación ha sido cuidadosamente restringida. El flujo o curso de la interacción es accidentado. • La evaluación del profesor provee las respuestas correctas. Se centra en un conocimiento preestablecido y deseable. 	<p>construcción colaborativa de entendimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los roles del profesor y de los alumnos son recíprocos. El objetivo principal de la conversación es darles a profesores y alumnos un espacio para explorar y construir juntos lo que piensan. Una multiplicidad de respuestas son posibles. • El conocimiento es una construcción abierta y en curso. Los significados de los textos son emergentes y construidos por los lectores. • La participación es más relajada y espontánea. Las preguntas y respuestas son auténticas, es decir, no persiguen una respuesta determinada a priori. El flujo o curso es coherente. • La evaluación del profesor es de alto nivel y se centra en los estudiantes.
---	---

Las consecuencias de escolarizarse en aulas más inclinadas hacia uno u otro lado del espectro, afirma Nystrand, son fundamentales para el aprendizaje

Specific modes or genres of discourse engendered particular epistemic roles for the conversants, and these roles, in turn, engender, constrain, and empower their thinking. The bottom line of instruction is that the quality of student learning is closely linked to the quality of classroom talk. (p.29)

También son fundamentales en el desarrollo de la persona y, en última instancia, de la sociedad, como muestran las palabras del propio Bajtín (1981). Respecto a la enseñanza de las disciplinas verbales en la escuela, éste dice, "(...) two basic modes are recognized for the appropriation and transmission –simultaneously– of another’s words (...): ‘reciting by heart’ and ‘retelling in one’s own words’" (p. 341). La posibilidad de considerar dos voces a la vez (*double-voiced narration*) que da el segundo modo es la antesala de la conformación ideológica del sujeto (*ideological becoming*).

En esta misma línea pero desde Europa, Nussbaum (1996) y Lefranc (2004) hablan de la importancia –para que haya aprendizajes– de dar espacio (darles la palabra) a los alumnos a fin de que sean ellos quienes resuelvan, gestionen, elaboren, piensen y que no sea el profesor quien en su afán "instruccional" monopolice no sólo la palabra, sino también la reflexión. Lefranc añade la necesidad de tratar a los alumnos como "gente importante". "Dans une tâche de compréhension, leur statut plus élevé de « sujets-supposés-bientôt-savoir »" (p.89) ya que esto los ayudará a poder asumir roles enunciativos y desafíos cognitivos más altos⁴³. Similar a la

⁴³ El Dr. Juli Palou utiliza estos términos, en sus clases, para referirse los fenómenos a los que se refiere Lefranc (2004).

mirada positiva (*regard positif*), ya mencionada, de los procesos de reflexión del alumno que plantean Chabanne y Boucheton (2004).

Al igual que en los Estados Unidos, en España (y Europa) el consenso que también parece existir respecto de los beneficios de una enseñanza que le de voz y poder de acción (*agency*) a los alumnos no parece traducirse necesariamente en prácticas ‘dialógicas’ en las aulas. Piénsese en el simple (y gráfico) hecho de que ni siquiera el espacio está organizado para favorecer los diálogos, como evidencia la distribución frontal –todos mirando al profesor– de los pupitres en el aula. Las prácticas ‘recitativas’, los encapsulamientos y la estandarización siguen siendo realidades comunes en las aulas españolas⁴⁴.

No obstante, el problema no es sólo la imposición de un sistema desde las políticas públicas, como muestra el hecho de que en ninguno de estos contextos (estadounidense y español) parece ser fácil modificar estos modos de funcionamiento cuando se intenta (ya que, por cierto, hay profesores que lo intentan). Los alumnos pueden poner resistencia al trabajo más ‘comprometido o implicado’ (*engaged*⁴⁵), como muestra del estudio de Smagorinsky y O’Donnell-Allen (1998). También, la persistencia de las representaciones en el trabajo con, por ejemplo, la poesía (Cavalli, 2011), puede hacer difícil romper la inercia de un quehacer mecánico y superficial. Sobre todo cuando estas iniciativas individuales no se corresponden con lo validado desde el discurso dominante u oficial, en el contexto más global. “This notion that meaning can be sanctioned by those with the greatest cultural capital (Bourdieu, 1994)” (Smagorinsky, 2001: 136).

Por lo tanto, es necesario considerar el sistema de actividad completo.

The relational view of context is critical here, suggesting the importance of the kinds of relationships a person establishes both historically and immediately and how they affect the person’s understanding of signs and texts. (Smagorinsky, 2001: 136)

Textos y signos entendidos desde una perspectiva semiótica amplia. El poema, por ejemplo, es un texto y un signo que se significa en función de un contexto histórico cultural de uso. “Texts are the situated interactional accomplishments of social agents whose agency is enabled and constrained by social structures and social practices.” (Fairclough, 2004: 229)

Hemos querido mostrar que estamos mirando una parcela de la experiencia humana en que se entrelazan una serie de elementos cuya complejidad conviene abordar con una mirada sociocultural.

⁴⁴ Desafortunadamente esta aseveración parece fundarse en algo que se conoce, por experiencias directas, y de lo que se habla pero que no se ha estudiado en detalle. Nosotros lo repetimos en forma, evidentemente, poco científica.

⁴⁵ Quizás una buena traducción de *engaged* al castellano (chileno) sería “enganchado”, pero es informal. La idea de “engranaje” también sirve para visualizar el mecanismo de compromiso.

CAPÍTULO 2

LAS RESPUESTAS A LA POESÍA

(...) reading is at once an intensely individual and intensely social activity, an activity that from the earliest years involves the whole spectrum of ways of looking at the world. (Rosenblatt, 2004: 1396)

En el capítulo anterior nos ocupamos de mostrar las bases sociales del aprendizaje humano y, a partir de ello, las posibilidades que se abrieron, hace ya varias décadas, para entender las actividades de literacidad con mayor amplitud y riqueza. En ello, nos centramos en las actividades lingüísticas y semióticas y buscamos establecer puentes hacia el mundo escolar. También, nos referimos a algunos de los retos que desde esta perspectiva sociocultural se plantean en el intento de promover aprendizajes y desarrollos en un eje vertical tanto como horizontal.

El presente capítulo tiene por objeto acotar nuestro terreno de indagación a la consideración de actividades y visiones en torno a la literatura. Lo hemos titulado “respuestas a la poesía” porque en última instancia ése es el tema que nos atañe y hacia el cual iremos desembocando. Examinaremos el fenómeno de la lectura literaria y las concepciones del lector y del texto sobre las que se funda nuestro trabajo. Para ello nos apoyaremos en las contribuciones de los estudios literarios y de la investigación que desde éstos y desde la educación se ha hecho de las prácticas literarias.

Nuestra opción de usar el plural “respuestas” a la poesía, tal como ocurría en el caso de las literacidades, apunta a la multiplicidad de respuestas lectoras (el eje horizontal). También, hemos optado por hablar de respuestas a la poesía o respuestas lectoras, en vez de experiencias (aunque la respuesta presupone una experiencia) por el simple hecho de que éstas no pueden ser observadas, sólo vividas. Mientras que una parte de las respuestas se muestra y, por ende, puede recogerse y estudiarse. En los Estados Unidos, la investigación de las respuestas a la literatura (*response to literature; reader-response to literature*) se entiende como un campo de estudio (Galda and Beach, 2001) dentro del ámbito educacional.

El estudio de la lectura literaria en contextos escolares, históricamente, no ha sido el foco de interés ni de los teóricos ni los críticos literarios. Por otro lado, tampoco ha sido central en la investigación educativa, que más bien se ha ocupado de la comprensión lectora no-literaria. En sintonía con los trabajos que se realizan en el campo de las respuestas lectoras a la literatura, intentamos acercar dos áreas de estudio que comúnmente no se encuentran, pero que en hacerlo –creemos fehacientemente– pueden arrojar luz sobre las *affordances* que la literatura y, específicamente, la poesía tienen en las actividades escolares de los jóvenes.

Creemos pertinente plantear, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que la escuela y la investigación ligada a ella necesitan el diálogo y la vinculación con el conocimiento y las prácticas disciplinarias en el campo de los estudios literarios. Por otra parte, los estudios literarios también pueden beneficiarse de este diálogo con la escuela. Si bien la consideración de esto supera los confines de nuestro conocimiento y trabajo, podría decirse que el fortalecimiento de estos lazos sólo pueden beneficiar el interés común en la presencia de la literatura, y las humanidades, en la sociedad contemporánea.

La mirada social propuesta en el capítulo anterior nos permite ahora ajustar nuestro lente para ocuparnos de la literatura en sí, centrándonos principalmente en el lector, pero también en el texto literario, para, por último, situarlos a ambos –lector y texto– en el contexto de la actividad literaria escolar.

Hemos estructurado la revisión teórica del presente capítulo en dos grandes apartados: (1) la recepción lectora y (2) la literacidad literaria y la educación literaria. Valga decirse que nuestra revisión no es exhaustiva y que estos apartados y los subapartados al interno de cada uno no representan de modo equilibrado el desarrollo del conocimiento disciplinario de los estudios literarios. Nuestra selección de tópicos responde a nuestro interés puntual y, por ende, jerarquiza los contenidos en una forma *ad hoc*. Además de esto, hemos descansado en el amplio conocimiento de, por ejemplo, la Teoría de la Recepción y del Estructuralismo de los (nuestros) lectores inscritos en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En el primer apartado nos situamos en el campo de los estudios literarios para revisar el surgimiento del interés por el lector literario y la teoría que a partir de aquí se desarrolla, con especial énfasis en lo planteado a partir del estudio del lector real y/o empírico, desde la poética cognitiva y los estudios empíricos de la literatura. El punto central a tratarse, no obstante, es la Teoría Transaccional de la Literatura de Rosenblatt (1968, 1978). Ésta es el pilar fundamental sobre el que nos hemos apoyado para entender y estudiar las respuestas a la literatura en contextos de enseñanza. Por último, y a partir de los estudios empíricos, se incorpora el texto literario. La consideración del texto literario y poético, incluida una escueta mirada a la poesía visual, se hace a partir de los estudios empíricos de la literatura, pero no exclusivamente.

El segundo apartado, y último de nuestra revisión teórica, se centra en la educación literaria y la formación del lector a partir de estudios sobre las respuestas a la literatura, y la poesía, de lectores escolares. En ello se irá haciendo evidente la escasez de estudios sobre las respuestas a la poesía de lectores de escuela secundaria y, con ello, justificando las opciones teóricas de nuestro trabajo y, también, su relevancia.

2.1 LA RECEPCIÓN LECTORA Y EL INTERÉS POR EL LECTOR REAL

En el campo de los estudios literarios, la Teoría de la Recepción supone, de alguna forma, la superación de una concepción en que el texto literario tiene primacía por sobre su lector y en que se establece una separación tajante entre el texto y su experiencia de lectura.

La atención centrada en los aspectos textuales o formales de la obra literaria que promovían el Formalismo (el Estructuralismo) y el *New Criticism* va cambiando a partir de la segunda mitad del siglo XX, para comenzar a enfocarse en la respuesta del lector y en los procesos, principalmente cognitivos, en ésta implicados sin, por ello, dejar de considerarse la importancia del texto en la respuesta.

A partir del estudio de la obra literaria –de su lector implícito– la Teoría de la Recepción aleja definitivamente la idea de que habría una sola forma de leer un texto y constata que otros elementos, además del texto, entran en la transacción de lectura. Esta ampliación radical de la comprensión de la lectura literaria en conjunción con los avances en el conocimiento de otras disciplinas, como la psicología y la lingüística, van despertando el interés por el lector real al interno de los estudios literarios. En consecuencia a partir de la década de los ochenta, surgen dos subdisciplinas –la poética cognitiva y los estudios empíricos de la literatura– que deciden investigar la lectura y la interpretación literarias con supuestos y métodos tradicionalmente ajenos al campo de la teoría y crítica literarias.

El trabajo de la poética cognitiva y de los estudios empíricos de la literatura amplía, entonces, el espectro de interés de los estudios literarios. Ya no sólo interesan las lecturas o interpretaciones expertas sino también las realizadas por el lector común y corriente. Sin embargo, en su estudio se abocan mayormente a los procesos cognitivos implicados en la lectura, dejando más bien de lado su inserción sociocultural.

En paralelo a esta progresión de los estudios literarios, cuyo escenario es principalmente Europa, en los Estados Unidos ocurre algo similar con el surgimiento de la Teoría Transaccional de la Literatura. Ésta reacciona ante el *New Criticism* (y el Estructuralismo literario) y, como la Teoría de la Recepción, plantea el estudio del lector en la experiencia de lectura literaria. Mas lo hace no a partir de la obra literaria sino de la investigación de los lectores reales y en contexto, en situaciones educativas. Por ende, se aproxima a este estudio con supuestos y metodologías interpretativas en que más que aislar procesos cognitivos para explicarlos, busca entender actividades sociales.

Como se ha dicho, la Teoría Transaccional de la Literatura constituye la médula de este apartado y, en consecuencia, es la única teoría que presentamos en profundidad. Abordamos la Teoría de la Recepción en términos muy generales y a modo de introducir la preocupación por el lector, que, no obstante, hemos preferido

plantear desde la perspectiva propuesta por las teorías interesadas en el lector real. Primero, con la Teoría Transaccional de la Literatura de Rosenblatt y, segundo, con la poética cognitiva y los estudios empíricos de la literatura. Este orden ha sido establecido en función de la importancia de estas teorías para nuestro trabajo. La consideración de la poética cognitiva y de los estudios empíricos de la literatura busca complementar algunos aspectos de la Teoría Transaccional de la Literatura, especialmente en lo relativo al funcionamiento de la mente⁴⁶. Sin embargo, el énfasis en lo cognitivo, para nosotros, está supeditado al énfasis en lo social (nuestra postura teórico-metodológica). Por otro lado, la incorporación de la poética cognitiva y de los estudios empíricos de la literatura también nos ha permitido esbozar algunas controversias y problemáticas muy relevantes para quienes nos interesamos por la literatura y las actividades que en torno a ella se realizan, así como también para quienes nos interesamos por la investigación en humanidades y en ciencias sociales.

Los límites de nuestro trabajo han hecho imposible abarcar la riqueza y la complejidad del campo de los estudios literarios y tratar con justicia sus controversias y problemáticas. Sirva, ojalá, este esbozo para plantear algunos puntos críticos y de interés en la convergencia entre la disciplina literaria y la educación.

2.1.1 LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN

La Teoría de la Recepción nace en respuesta a la visión –estructuralista y formalista– de la obra literaria como un objeto autónomo y desvinculado de la situación comunicativa que toda lectura implica. Entiende que ésta existe en el acto de lectura que la actualiza y que por ello está condicionada por el contexto dentro del que se inscribe el receptor.

La Teoría de la Recepción se vincula a la fenomenología y a la hermenéutica. Hans Georg Gadamer fundamenta la flexibilidad de las posiciones hermenéuticas entendiendo la comprensión como un acontecimiento, en el que el presente del lector, sus prejuicios, determinan el margen de eventualidad con el que se enfrenta al texto. Ni el intérprete ni el texto son autónomos. Con esto se aspira a superar la “mayor ilusión metodológica de nuestra época”, el Estructuralismo. Para Gadamer todo acontecimiento de comprensión debería considerar lo inesperado y lo sorprendente. “El lector cuestiona la obra y sus códigos; la obra cuestiona al lector y los suyos.” (Bloch de Behar, 1985).

⁴⁶ La mente incluye las vivencias cognitivas, afectivo-emocionales y corporales. Desde la psicología es posible plantear que la separación absoluta de estas dimensiones en la vivencia humana es imposible (Morgado, 2007).

En la noción de fusión de horizontes -que Jauss adopta literalmente- Gadamer puntualiza que el propósito de la hermenéutica no es "reconstruir" el primer sentido del texto (tentativa tan ilusoria como inútil) sino marcar el intervalo temporal que se genera entre el horizonte de expectativa (el horizonte que condiciona al lector de acuerdo con la visión del autor y que, según el lector presume, ha dado forma y sentido a la obra) y el horizonte de experiencia (el horizonte del lector quien, en su visión personal, lo comparte con el público receptor contemporáneo quien interpreta y reinterpreta la obra en función de su propia actualidad), advirtiendo la diferencia que separa -o que une- las referencias de producción y recepción. (Bloch de Behar, 1985).

Sobre esta base filosófica, la Teoría de la Recepción de Iser (1972, 1978) postula que la convergencia entre texto y lector es lo que otorga existencia a la obra literaria en un acto de concretización. Explica que ninguna lectura puede agotar el texto y que a mayor indeterminación textual, habrá una mayor participación del lector que siente la necesidad de llenar los vacíos (*blanks*), de dar sentido. "(...) al lector se le abren dos posibilidades para llegar a "normalizar" la indeterminación: o bien proyecta sobre el texto sus propias concepciones previas o bien se dispone o revisa sus propias concepciones previas." (Morales Piña, 2002)

Wolfgang Iser (1972, 1978) basa su teoría de las respuestas y de los efectos literarios en la novela. Busca mostrar que el descubrimiento es un tipo de vacío estético que se llena de manera diferente dependiendo de la naturaleza del individuo y del período histórico. Va mostrando, entonces, cómo el lector, al no dársele las respuestas, debe llenar los huecos del texto. En esta operación el lector actualiza lo virtual. Por lo mismo, al leer, a menudo tenemos la impresión de experimentar la historia. La realización del texto es la producción del significado del texto. El significado cobra vida dentro del lector, no es ilustrado por los personajes (Iser, 1972: 43).

Para Iser, el rol del lector incorporado en la novela debe mirarse como potencial no como actual. "His reactions are not set out for him, but he is simply offered a frame of possible decisions, and when he has made a choice, then he will fill in the picture accordingly. There is scope for a great number of individual pictures (...)" (1972: 55)

La técnica literaria busca que el lector participe de una forma deseada por el autor implícito. No obstante, esta participación no puede marcarse completamente. Por lo tanto, la convergencia entre el lector y el texto es siempre virtual y dinámica. Lo no dicho estimula la participación creativa. Y lo que éste va imaginando influye a su vez en lo dicho. Así comienza la dinámica, la interacción entre texto y lector. (Iser, 1972: 276; 1978)

Iser observa tres aspectos a la base de la interacción entre texto y lector: (1) anticipación y retrospectiva, (2) el despliegue del texto como evento vivido y (3) la impresión de similitud con la vida (*life-likeness*) (1972). La lectura borra la división sujeto-objeto. El lector se ocupa en los pensamientos de otro. Por lo tanto, la división

se produce en él mismo, al pensar temporalmente lo que otro piensa. "(...) his own individuality temporarily recedes into the background, since it is supplanted by these alien thoughts, which now become the theme on which his attention is focused." (Op.cit: 293)

Si bien el trabajo de los teóricos de la recepción y de sus seguidores ha ofrecido nuevos y sugerentes postulados sobre la lectura y ha sido fundamental en la consideración del rol del lector, se le han formulado algunas críticas. Por un lado, que ha descuidado o, incluso, desalentado el estudio de los lectores reales (Miall, 2006b: 91). Por el otro, desde la Teoría Transaccional de la Literatura, que describe la respuesta del lector dentro de un marco interactivo demasiado mecánico (binario). Rosenblatt critica la separación de elementos o entidades que actúan la una sobre la otra y propone, en vez, una relación triádica entre el lector, el texto y el "poema", que es la obra literaria o la evocación que el lector crea (Harker, 1994: 201).

2.1.2 LA TEORÍA TRANSACCIONAL DE LA LITERATURA

La Teoría Transaccional de la Literatura de Louise M. Rosenblatt nos ha interesado más que ninguna otra en el campo de los estudios literarios porque, además de asignarle un rol activo al lector, investiga el fenómeno de la recepción de la obra literaria con vistas a iluminar el tema de su enseñanza. Rosenblatt se interesa por los lectores adolescentes y por el lector ordinario en situaciones de enseñanza formales y desarrolla su teoría a partir de la observación y el estudio de las respuestas lectoras de sus propios alumnos universitarios.

Cuando Rosenblatt plantea el estudio de las respuestas al texto literario de alumnos reales este método casi no tenía precedentes. Su principal antecedente fue el trabajo desarrollado por I. A. Richards, no sólo a nivel metodológico sino además en relación al interés por la pedagogía literaria. Este autor, en su ya clásico *Practical Criticism* (publicado en 1929 y revisado en 1930⁴⁷), había estudiado las respuestas a una serie de poemas de sus alumnos (de grado) en la Universidad de Cambridge, marcando con ello un hito fundamental y fundacional en la investigación literaria empírica o basada en lectores reales.

El método de estudio empleado por Rosenblatt es similar al de Richards. Ambos usan poemas cuya autoría es omitida, a fin de evitar posibles influencias en los lectores. Ambos, también, garantizan el anonimato a los alumnos participantes, a fin de minimizar la autocensura en la que éstos podrían, de otra forma, haber incurrido. Por otra parte, y debido a la diferencia en el foco de interés de los estudios, los alumnos de Richards cuentan con una semana para comentar cada poema, mientras que los de Rosenblatt deben hacerlo inmediatamente. A Rosenblatt no le interesa el

⁴⁷ Ésta es la edición que, en adelante, citamos.

comentario crítico, que se refina en sucesivas lecturas, sino más bien las etapas iniciales en el proceso de dar sentido al texto literario.

En su estudio Richards reconoce la existencia de una vasta diversidad de respuestas ante el texto literario. Identifica la relevancia de las asociaciones personales, los recuerdos y las imágenes en las lecturas de los estudiantes. Sin embargo, entiende todo esto como las dificultades a superar que enfrenta la lectura crítica. Para ello, entonces, plantea la necesidad de desarrollar un método preciso que permita sistematizar y comunicar las lecturas (1930: 11-12). Su visión, luego exacerbada por los *New Critics*, considera la respuesta personal del lector como una intrusión en la autonomía del significado del texto (Miall, 2004; Rosenblatt, 1978).

Por el contrario, Rosenblatt busca mostrar que esas evocaciones y respuestas personales constituyen la obra misma para cada lector y entiende la literatura como un medio de exploración, la exploración que el lector realiza. Además, cree necesario que los profesores de literatura entiendan la naturaleza de la experiencia literaria que ella describe para, así, contribuir a la educación de los jóvenes. "The teacher's task is to foster fruitful interactions or, more precisely, transactions between individual readers and individual literary works." (Rosenblatt, 1968: 26-27).

En su libro *Literature as Exploration* publicado por primera vez en 1938⁴⁸ comienza a desarrollar su Teoría Transaccional de la Literatura (*Transactional Theory of the Literary Work*⁴⁹). La autora toma el término "transacción" de Dewey y Bentley quienes, en su utilización, buscaban contrarrestar el planteamiento dualístico de los fenómenos, como "interacción" entre distintos factores, "(...) because it implies separate, self-contained, and already defined entities acting on one another (...)" (Rosenblatt, 1978: 17). La formulación transaccional de Dewey y Bentley -"in which is asserted the right to see together, extensionally and durationally, much that is talked about conventionally as if it were composed of irreconcilable separates.⁵⁰"- en una línea similar a la de Vygotsky se opone al modelo estímulo-respuesta propiciado por el Conductismo y a la separación entre sujeto y objeto abogada por el Positivismo. En el paradigma transaccional también se entiende que la percepción de realidad está mediada (Rosenblatt, 2004).

Rosenblatt (1978, 2004) sitúa su trabajo dando cuenta de la transformación de las visiones, y el cambio de paradigma, en diversos campos del saber (filosofía, psicología y lingüística). Explica que en estas disciplinas comienza a reconocerse que el elemento humano no puede ser abstraído ni del estudio del comportamiento humano ni del de los fenómenos lingüísticos.

⁴⁸ Citaremos, no obstante, la edición publicada en 1968.

⁴⁹ Que más adelante también llamará *The transactional theory of reading and writing* (Rosenblatt, 2004).

⁵⁰ John Dewey y Arthur Bentley. (1949). *The Knowing and the Known*, en Rosenblatt (1978: 17).

En el ámbito de los estudios literarios esta búsqueda de ‘objetividad’ (de abstracción del factor humano) había sido llevada a cabo, en Europa, por el Estructuralismo literario y por el Formalismo, y por el *New Criticism* en los Estados Unidos. Estas escuelas propiciaban el análisis del texto *en sí mismo*, como objeto autónomo, el *close reading* como lo denominaban los *new critics*⁵¹. En el caso de la escuela anglo-norteamericana, sin embargo, también con interés en la pedagogía literaria (Pozuelo Yvancos, 1994) Rosenblatt reacciona (1968; 1978) ante la minimización de la importancia del significado humano de la obra literaria, ante la noción de impersonalidad de la lectura que desde estas escuelas se proponía.

2.1.2.1 Las transacciones

En su investigación, la autora les pasó un poema a sus estudiantes pidiéndoles que escribieran “whatever came to them” (Rosenblatt, 1978: 6) tan pronto comenzaran a leer. No les pidió que hicieran una introspección sobre lo que estaban haciendo ya que su propósito “[...] was rather to discover the paths by which these students approached even tentative first interpretation”. (Idem: 7).

En su descripción de lo que estos lectores hicieron, Rosenblatt, explica que no notaron sus primeras respuestas, pero sí indicaron algunas muy tempranas. Sus comentarios no se presentaban como interpretaciones acabadas, sino más bien como notas de un proceso en curso, en el que los lectores buscaban llegar a una interpretación.

(...) the reader was not only paying attention to what the words pointed to in the external world, to their referents; he was also paying attention to the images, feelings, attitudes, associations, and ideas that the words and their referents evoked in him. (1978: 10)

Este proceso no era lineal, “[...] but consisted in a subtle adjustment and readjustment of meaning and tone, an effort to achieve a unified and coherent synthesis. (Idem: 11).

Para explicar el rol activo que el lector tiene en este proceso, Rosenblatt (1978), distingue entre texto y poema. Describe el texto como una serie de signos

⁵¹ Queremos mencionar, a fin de que no parezca que se intenta desmerecer los aportes del Estructuralismo, que la reducción metodológica -al texto como fuente de toda lectura crítica- fue en su momento necesaria para generar un cambio en las prácticas literarias, a fin de evitar gran cantidad de prejuicios de naturaleza valorativo-psicológica o de la moral del intérprete que dominaban las prácticas literarias (Pozuelo Yvancos, 1994). En consideración del conocimiento de los posibles lectores de nuestro trabajo, hemos creído apropiado situar nuestro trabajo a partir de las del cuestionamiento del Estructuralismo, en lingüística y literatura, y del Conductismo en psicología. Por otro lado, haber ido más atrás en la historia no aportaba elementos relevantes para nuestro estudio, mientras que el punto de inflexión entre los paradigmas estructuralista y conductista con la Teoría de la Recepción y la Teoría Constructivista del aprendizaje (Vygostky, Bruner, etc.) es todavía pertinente de cara al análisis de la situación de las aulas de secundaria en la actualidad.

interpretables como símbolos lingüísticos y el poema⁵² como un evento en el tiempo que presupone un lector activo que responde a los signos del texto. “For the reader, the poem is lived-through during his intercourse with the text.” (p.14)

El término “transaccional” le parece, por ende, más apropiado para describir la dinámica relacional del proceso de lectura. No se trata ni de un lector actuando sobre el texto ni de un texto actuando sobre el lector. No hay una sola línea de acción ni dos elementos separados. “‘Transaction’ designates, then, an ongoing process in which the elements or factors are, one might say, aspects of a total situation, each conditioned by and conditioning the other.” (1978: 17). La distinción nítida entre lo objetivo y lo subjetivo se hace irrelevante, ya que ambos son parte de la misma transacción. “(...) the transactional theory requires an underlying metaphor of organic activity and reciprocity” (Rosenblatt, 2004: 1371).

Para Rosenblatt el texto y el poema no son lo mismo. El poema es una experiencia, algo que se vive (*lived-through*⁵³) a partir del texto, que se produce o evoca en la lectura. De hecho, para ella (como para Bajtín) la lengua tampoco es un sistema autónomo y separado de sus usos.

The utterance⁵⁴ becomes a speech act when there is a speaker and a listener sharing the same language and rules of communication in a particular context under particular conditions. This coincides with Dewey’s and Bentley’s transactional formulation; it also reinforces my distinction between the text (an utterance) and the poem (a speech act). (Rosenblatt, 1978: 19)

2.1.2.2 La evocación del poema, la respuesta y la interpretación

A medida que se va leyendo el texto comienzan a seleccionarse algunos elementos y con ello a evocarse el poema, al mismo tiempo que se responde críticamente a esta evocación. Es decir, generamos la obra literaria al mismo tiempo que respondemos o reaccionamos a ella.

El lector va dando coherencia a sus respuestas ante las palabras del texto, va haciendo una síntesis, no una adición. El principio mediante el cual éste organiza su respuesta interna es la construcción de sentido. “Underlying all this organizing activity, as I have said, is the assumption that the text offers the basis for a coherent experience” (Rosenblatt, 1978: 55).

⁵² La autora usa el término poema para referirse de manera amplia a todas las transacciones estéticas entre lectores y textos, sin implicar la mayor o menor “poeticidad” de algún género en específico. (Rosenblatt, 1978: 12).

⁵³ La traducción del concepto de *lived-through* también podría ser “por lo que se pasa” o “acontecimiento vivido”.

⁵⁴ Nótese que hay diferencias en el uso de los vocablos, lo que Rosenblatt entiende como “*utterance*” Bajtín lo denomina “*sentence*”. La “*utterance*” de Bajtín equivale al acto de habla que aquí se describe.

Este trabajo de síntesis tiene algo experimental, ensayo y error (como cualquier acto de comunicación verbal), que implica la constante auto-revisión. La actividad constructiva no es lineal y gran parte de ella ocurre en forma inconsciente. En ella participan las experiencias previas del lector con el lenguaje y con los textos (su repertorio experiencial o capital interno), lo que permite que se generen expectativas. También entran en la transacción los intereses y la situación presentes. El contexto guía al lector en el proceso de selección de los tipos de respuestas, referencial y afectivas (eferente y estética), a partir de una gama de posibilidades internas. El repertorio experiencial del lector, que incluye ideas y actitudes de origen social (por ejemplo las que se tiene respecto de código literario), es parte de este contexto. También la acción y reacción recíprocas (*interplay*) entre los códigos y valores del lector y lo que éste ve del autor (muy similar a lo que Bajtín describe como la voz de otro en uno mismo). Si las marcas en la página evocan elementos que no pueden asimilarse a la síntesis emergente, el principio guía o el marco según el cual se va estableciendo la coherencia se revisa. De ser necesario, puede incluso descartarse por completo y realizarse una relectura completa⁵⁵ (Rosenblatt, 2004: 1370-1371).

La autora explica que el proceso de lectura sigue un patrón que describe como *arousal-resolution* (estimulación/despertar-resolución):

In broadest terms, then, the basic paradigm of the reading process consists in the response to cues; the adoption of an efferent or aesthetic stance; the development of a tentative framework or guiding principle of organization; the arousal of expectations, or their frustration, sometimes leading to revision of the framework, and sometimes, if necessary, to rereading; the arousal of further expectations; until, if all goes well, with the completed decoding of the text, the final synthesis or organization is achieved. (Rosenblatt, 1978: 54)

Los lectores con más experiencia hacen este proceso (flujo de respuestas-síntesis-reajuste-asimilación) automáticamente. Además, hay variación respecto de cuán rápido éstos se asen de una estructura de ideas central y respecto de cuánta sensibilidad mantienen hacia matices y asociaciones. No obstante, en todos los casos, "This meaning, this "evocation," is felt to correspond to the text." (Rosenblatt, 2004: 1371)

El concepto de interpretación de Rosenblatt se plasma en la siguiente descripción de la actividad del lector:

(...) he responds to the verbal signs and construes or organizes *his responses* into an experienced meaning which is for him "the work". This, we have seen, is a process in time. The reader ultimately crystallizes his sense of the work; he may seek to recall it or to relive different parts of it (...) All of this can be designated as the evocation, and *this is what the reader interprets*. Interpretation involves primarily an effort to

⁵⁵ Como se verá más adelante, en el apartado 2.1.4, la teoría de esquemas plantea algo similar.

describe in some way the nature of the lived-through evocation of the work.
(Rosenblatt, 1978: 69-70)

Rosenblatt explica que la interpretación no corresponde ni a la evocación ni a la respuesta a la evocación, sino que sería una tercera etapa (o segunda, téngase presente que Rosenblatt dice que evocación y respuesta ocurren en forma casi simultánea). No obstante, es fácil confundir estas dimensiones ya que la interpretación a menudo es una continuación del esfuerzo que el lector hace por clarificar su evocación. "Interpretation can be understood as the effort to report, analyze and explain the evocation." (Rosenblatt, 2004: 1378). Por lo mismo, usualmente se expresa en forma eferente, puntualizando las ideas subyacentes con las que el lector va conectando los signos del texto.

El lector recuerda su evocación a la vez que busca aplicar un marco de referencia o un método de abstracción que le permita relacionar las partes de ese todo. En este sentido, la interpretación es una construcción mediada y no el fruto de lo que tradicionalmente definen los diccionarios como el acto de interpretar: "describir el significado; dilucidar, explicar" (*to set forth the meaning; to elucidate, to explain*) (Rosenblatt, 2004: 1377).

El proceso de construcción de la interpretación también se vive como una forma de transacción con el autor "(...) an author persona sensed through and behind the text." (Rosenblatt 2004: 1383). Esta percepción comunicacional del evento lingüístico, como explica Bajtín (1981, 1986), es esperable, ya que la base de la comunicación humana es dialógica. El lenguaje se internaliza, cara a cara, desde el mundo social y con fines sociales.

2.1.2.3 Las posturas eferente y estética

Toda lectura, explica Rosenblatt (2004) conlleva la adopción de una postura que guíe la actividad selectiva que el lector realiza en su propia corriente de conciencia. Esta postura, consciente o inconsciente, refleja el propósito del lector. El evento de lectura debe situarse en algún lugar de lo que ella describe como el continuo eferente-estético (*efferent-aesthetic continuum*). No se trata de una oposición binaria, ambas posturas están siempre presentes, pero, ante una lectura, el lector adopta una postura predominantemente eferente o predominantemente estética.

Respecto a la postura eferente, explica: "The term *efferent* (from the Latin *efferre*, to carry away) designates the kind of reading in which attention is centered predominantly on what is to be extracted and retained after the reading event." (2004: 1372). Es decir, el foco se pone en lo que se saca, se asimila, etc. para retener, usar o actuar después de leer. La atención en este tipo de lectura se centra en los referentes públicos de las palabras. En ella se siente que las ideas estructuradas a partir de la evocación corresponden al texto.

En el extremo eferente del espectro, el lector desconecta lo más posible de los elementos personales y cualitativos de su respuesta a los símbolos verbales. Se concentra en lo que estos designan, en su contribución a lo que busca –la información, los conceptos, las direcciones para la acción (Rosenblatt, 1978: 27).

Por otro lado, respecto a la postura estética, dice:

In this kind of reading, the reader adopts an attitude of readiness to focus attention on what is being lived through during the reading event. The term *aesthetic* was chosen because its Greek source suggested perception through the senses, feelings, and intuitions. Welcomed into awareness are not only the public referents of the verbal signs but also the private part of the “iceberg” of meaning: the sensations, images, feelings, and ideas that are the residue of past psychological events involving those words and their referents. Attention may include the sounds and rhythms of the words themselves, heard in “the inner ear” as the signs are perceived. (Rosenblatt, 2004: 1373)

Al asumir esta postura el lector quiere aprehender lo que le pasa en el proceso, concentrarse en esa estructura de experiencia que va siendo el poema. Lo que permite que se haga conciente de un rango amplio de las respuestas generadas por el texto, que seleccione y entrelace lo que ve como la obra literaria. El propósito del lector se satisface durante el evento de lectura. (Rosenblatt, 1978: 27-28)

Por lo tanto, la importancia del texto es mayor en la transacción estética, en la eferente puede reemplazarse por una paráfrasis o un resumen. Otro texto puede ser tan útil como el original. Rosenblatt, dice que la marca especial de la obra literaria es que se vive, se experimenta (*burned through, lived-through*).

En última instancia, la diferencia entre una lectura estética y una no estética radica en lo que el lector hace, la postura que asume más que en el texto en sí mismo (Rosenblatt, 1978). Es posible leer una ‘obra literaria’ en forma eferente (y viceversa). Evidentemente, una variedad de elementos verbales (metáforas, convenciones estilísticas, desviaciones lingüísticas o semánticas, incluso algunos contenidos) pueden servir de claves para la adopción de una u otra postura (Rosenblatt, 2004).

Stylistic deviations or other stylistic devices are sometimes said to be “poetic” because they “call attention to themselves”. The reader’s attention is “called”, however, not just the words themselves, but to their potentialities for qualitative response. The presence of such striking stylistic or formal devices is one of the ways of altering the reader to adopt the aesthetic stance.

When the reader adopts the aesthetic stance, clearly some texts will yield a greater reward for his attention than others. (Rosenblatt, 1978: 34)⁵⁶

⁵⁶ Como se verá en el estudio, el que los alumnos tengan la experiencia del llamado de atención no garantiza que se evoque el poema. De hecho, el extrañamiento es un punto crítico en que puede abandonarse la respuesta a la evocación. Cuando Rosenblatt habla de la revisión del principio guía, al

Sin embargo, ninguno de estos elementos verbales es definitorio, ya que hay textos literarios que carecen de ellos y textos no literarios que los tienen. Por otro lado, el reconocimiento de un texto como literario, por la existencia de estos elementos, tampoco garantiza que el lector vaya a adoptar la postura eferente que le convendría. Pueden pesar más otros elementos de, por ejemplo, la cultura escolar y del mundo social.

En este punto, Rosenblatt llama la atención sobre la importancia de la educación de estas posturas. Dice que hay adultos que no aprendieron a pasar de la postura eferente a la estética ya que, en la enseñanza de la lectura, la escuela enfatiza la postura eferente. "Comprehension in reading tests is assumed mainly to be this type." (1978: 79). Las preguntas escolares del tipo ¿qué hechos te enseña el poema?, dificultan la asunción de la postura estética.

Se pregunta hasta qué punto los hogares, la escuela, la sociedad, llevan al niño a enfocarse en el tratamiento eferente de la lengua y a empujar "the richly fused cognitive-affective matrix into the fringes of consciousness?" (Rosenblatt, 1978: 40)

2.1.2.4 Validez de la interpretación y consecuencias para la educación

La visión de la obra literaria como lo que construye el lector y la reacción ante la idea de la interpretación correcta propiciada por los *New Critics* (Richards, 1930) llevan a Rosenblatt (1978, 2004) a considerar el problema de la validez de la lectura y de la interpretación.

Si bien la autora discute la idea de una lectura "correcta" coincidente con "el" poema y cuestiona la idea del poema "verdadero" o "genuino", cree posible postular la idea de la validez o adecuación de la interpretación. Explica que la adecuación de una interpretación no implica que haya sólo una. La adecuación no es universal, sino que debe definirse en base a criterios que varían dependiendo de la situación.

En la interpretación literaria se busca a un tiempo referir la experiencia vivida y aplicarle un marco de referencia o un método de abstracción a fin de caracterizarla. Rosenblatt explica que siempre es posible ir al texto a buscar lo que dio origen a la evocación, para justificar lo que sea necesario. La validez de una interpretación radica, entonces, en esta conexión entre la evocación reportada por el lector y el texto. Esta conexión, sin embargo, no es predecible. Pese a que es el texto el que da origen a una lectura, no es posible establecer a priori lo que el lector hará de éste⁵⁷. Sin embargo, es difícil liberarse de la idea de que el poema es totalmente externo, de

las marcas en la página evocar elementos que no pueden asimilarse a la síntesis emergente, no se refiere a que éste puede ser el punto en que se abandona la evocación.

⁵⁷ Recuérdense las palabras de Lemke citadas por Wells (2002) a propósito de la impredecibilidad de la construcción de sentido (apartado 1.3.2). No es posible ni deseable pensar en las respuestas a la literatura desde la perspectiva de la estandarización curricular.

que las marcas en sí mismas poseen un significado al margen de la relación del lector con el texto (Rosenblatt, 2004: 1369).

Por otro lado, la autora es consciente de que el proceso de reportar el evento estético está profundamente condicionado por el contexto social. (Rosenblatt, 1978: 135). En relación a esto llama la atención sobre dos problemáticas, las prácticas en la enseñanza de la lectura y el impacto de las prácticas literarias académicas. En ambos casos, tradicionalmente, la evocación del lector ha sido desatendida.

Respecto a las prácticas en la enseñanza de la lectura Rosenblatt dice:

Despite the extraordinary extent of the reliance on testing in our schools, there seems to be little interest in clarifying the criteria that enter into evaluation of "comprehension." Actual practice in the teaching of reading and in the instruments for testing of reading ability has evidently been tacitly based on, or at least has indoctrinated, the traditional assumption that there is a single determinate "correct" meaning attributable to each text. The stance factor, the efferent-aesthetic continuum, has especially been neglected; operationally, the emphasis has been on the efferent, even when "literature" was involved.

The polysemous character of language invalidates any simplistic approach to meaning, creating the problem of the relationship between the reader's interpretation and the author's intention. The impossibility of finding a single absolute meaning for a text or of expecting any interpretation absolutely to reflect the writer's intention is becoming generally recognized by contemporary theorists. "Intention" itself is not absolutely definable or delimitable even by the writer. The word absolute, the notion of a single "correct" meaning inherent "in" the text, is the stumbling block. (Rosenblatt, 2004: 1384)

Ya en 1938 refiriéndose a la realidad de las aulas Rosenblatt dice que el primer problema que enfrenta el profesor es la creación de una situación favorable para la experiencia vital de la literatura (1968: 61). En ello se muestra contraria tanto al uso de historias de la literatura y de manuales críticos que buscan entregarle al alumno "el" conocimiento del que él carece para interpretar las obras literarias, como a las prácticas en que el alumno se transforma en un espectador de la reacción del profesor al texto literario. Estos énfasis muchas veces terminan por reforzar el aprendizaje (ventrílocuo⁵⁸) de un metalenguaje literario (*efferent metalinguistic capacities*⁵⁹) que no garantiza el desarrollo de la relación estética con el texto (la adopción de la postura estética).

Añade que a pesar de que pocos profesores se opondrían a la idea de que el primer propósito del estudio de la literatura es que el alumno pueda leer y disfrutar de las obras, en la práctica esto tiende a ser eclipsado por el interés en lo que puede ser enseñado y evaluado sistemáticamente (1968: 64-64). Todavía más, remata

⁵⁸ Estamos extendiendo el uso del vocablo "ventrílocuo" (Samuelson, 2009) mencionado en el apartado 1.1.2.

⁵⁹ Rosenblatt (2004: 1395).

agudísima: “Or the English program becomes what can be easily justified to parents and administrators, whose own past English training has produced skepticism about the value of the study of literature.” (Idem)

Rosenblatt (1978) critica la visión elitista de los estudios literarios que menosprecia al lector ordinario. Explica que la teoría y crítica literarias, en ese entonces, estaban llenas de referencias al lector ‘informado’, ‘competente’, ‘ideal’, que implicaban una distinción o menosprecio por el lector ordinario (p.138). Explica que la superación de esa visión elitista pasaba por el rechazo ante la preocupación por la ilusoria lectura ‘correcta’ y por el lector ideal.

Let us look at the reality of the literary enterprise, of ‘literature’ as a certain kind of activity of human beings in our culture. Instead of a contrast or break between the ordinary reader and the knowledgeable critic, we need to stress the basic affinity of all readers of literary works of art. (p.140)

Cuestiona los estándares según los cuales se califica el desempeño de un lector como mediocre o deficiente. ““Poor” for whom and under what circumstances? The common reader may have concerns other than the criteria by which his performance is dismissed as “poor””. (1978: 141) Para ella la satisfacción y el sentido personal que un lector pueda darle a una lectura no tiene por qué contradecirse con los valores del desempeño “virtuoso” del crítico (Idem).

My concern is simply with the social and intellectual atmosphere that sets up “good literature” as almost by definition works accessible only to the elitist critic or literary historian, and that leads the average reader to assume that he simply is not capable of participating in them. Our whole literary culture tends to produce this defeatist attitude. (1978: 142)

Añade que en la práctica los críticos y estudiosos de la literatura normalmente representan un espectro restringido de respuestas y que los lectores comunes llevan experiencias, conciencias y necesidades al texto que, tradicionalmente, han sido ignoradas (e.g. las de las mujeres, las minorías étnicas, etc.) y que sería relevante considerar (1978: 142).

La complejidad del problema que plantea Rosenblatt no es menor y está aún vigente. Para ella la dificultad no radica en que los críticos compartan una lengua social, la de la disciplina, sino en el asumir que estos criterios -según los cuales se evalúan y juzgan las lecturas- son universales. Lo que, como se ha visto, a menudo conlleva que la escuela cosifique estos conocimientos y busque que todos los lectores lleguen a leer (y experimentar) los textos como (supuestamente) lo hace un crítico. Misión imposible, incluso en el mejor de los casos, ya que como afirma Rosenblatt ni el crítico ni nadie puede leer “estéticamente” el texto por nosotros, “[...] [to] experience the evocation of –a literary work of art for us.” (Rosenblatt, 2004: 1375). Lo que cada lector hace del texto es el poema para él.

Luego de expresar sus preocupaciones, Rosenblatt plantea la necesidad y la importancia del trabajo del crítico y teórico de la literatura:

Outstanding among the other readers from whom we may gain such perspective are the critics. Having rejected the critic-as-surrogate-reader, I am now ready to welcome him as a fellow reader who earns my interest through his special strengths in carrying out the processes I have outlined essential to the literary transaction. (...) The critic may be considered a professional because, while retaining the ordinary reader's capacity for reading for pleasure, he not only systematically tries to become a better reader but also seeks to develop the ability to communicate his experiences to others. He will be aided in this by fuller recognition of the transactional nature of reading events. (1978: 147)

In short, the concept of warranted assertibility, or shared criteria of validity of interpretation in a particular social context, recognizes that some readings may satisfy the criteria more fully than others. (2004: 1385).

No sólo la Teoría Transaccional de la Literatura, sino toda la teoría presentada en estos dos capítulos, permiten afirmar que conocer lo que otros han hecho con un texto aumenta las posibilidades de un lector, su propia relación con el texto, y da acceso a lo diverso y alternativo. Considerando que el trabajo del profesor de literatura en la escuela no es el del crítico, la idea de que existe un "lector sustituto" (*surrogate-reader*) debe ser también rechazada, quizás con más fuerza. El profesor debe usar su mayor experiencia y conocimiento para facilitar los aprendizajes y el desarrollo (trabajar en la ZPD) de los alumnos sin olvidar que su rol es de mediador. En última instancia sus interpretaciones literarias no buscan más gloria que servir para que los alumnos aprendan a construir las propias.

El pensamiento de Rosenblatt está sorprendentemente alineado con los planteamientos de la pedagogía crítica y de los Nuevos Estudios de la Literacidad, al poner en cuestión la autoridad del profesor y lo que representa y reproduce (la lengua de la escuela, la lengua dominante, etc.), se pone en cuestión. Es consciente de cuán transparente (e involuntaria) puede ser la discriminación que imponen estas prácticas y, por ende, cuán difícil y lento puede ser el cambio. Como observa Engeström (1999), no se trata sólo del aprendizaje y del desarrollo cognitivo en un eje vertical. Éstos se dan también en un eje horizontal, en el que la diversidad social y el diálogo son indispensables. Para ello, como afirma Rosenblatt, es necesario liberarse de las nociones preconcebidas de la forma apropiada de responder a la literatura.

El privilegio que en la escuela tienen los aprendizajes literarios que favorecen la adquisición de un metalenguaje literario (eferente), por sobre el desarrollo de la habilidad de leer estéticamente, recuerda lo ya planteado respecto a la literacidad y la escolarización⁶⁰ (Gee, 1991, 2004, 2012; Scribner y Cole, 1981) y a los

⁶⁰ En el apartado 1.3.1.

encapsulamientos del aprendizaje escolar⁶¹ (Engeström, 1991). La escuela entregaría una literacidad literaria más bien abstracta, útil en la escuela misma pero desvinculada de las prácticas literarias fuera de ella (tanto de las disciplinarias como de las de los lectores ordinarios). La teoría de Rosenblatt (y no la simplificación de ésta que en algunos casos ha llegado al aula⁶²), estaría entonces abogando por una literacidad literaria en que el punto de partida sería educar la adopción de una postura “estética”. Entendiendo que la visión transaccional acepta como estética toda lectura en que el lector presta atención a su experiencia vivida a partir del texto. Dejando de lado si la transacción produjo una obra de arte literaria pobre o buena. (Rosenblatt, 1978: 155). La autora reconoce, sin embargo, que la evaluación empírica de la lectura estética del alumno presenta dificultades específicas. Ante lo cual, nuevamente propone la explicitación de criterios para la interpretación que reflejen las distintas dimensiones de la respuesta (Rosenblatt, 2004: 1394).

Si bien Rosenblatt se basa en su observación de la educación literaria en los Estados Unidos, creemos que su visión también se ajusta a las realidades de las clases de lengua castellana y catalana y sus literaturas. Aquí, los esfuerzos tampoco están puestos en crear situaciones de aula o actividades de lectura que faciliten la adopción de posturas predominantemente estéticas ante las obras literarias. Por otro lado, el llamado a reformar en pos de una actividad literaria más inclusiva también tendría relevancia en otros contextos (e.g. europeos y latinoamericanos)

The transactional emphasis on the total context of the reading act reinforces the democratic concern with literacy and supports the call for vigorous political and social reform of negative environmental factors. At the same time teachers must recognize that the application of quantitatively based group labels to individual students may unfairly create erroneous expectations that become self-fulfilling prophecies. (2004: 1393)

2.1.2.5 La teoría transaccional de la escritura

Rosenblatt (2004) se refiere al proceso de escritura como parte de la teoría transaccional. Establece similitudes para con la lectura, pero también diferencias. En ambas actividades es necesario activar el reservorio o capital lingüístico, seleccionar y sintetizar. Quien escribe, al igual que quien lee, está siempre situado en un contexto personal y social.

El escritor también adopta una postura –en el continuo eferente-estético– basada en el propósito de su escritura. La actitud asumida hacia lo que se ha activado en su

⁶¹ En el apartado 1.3.2.

⁶² Thein et al. (2015: 210) se refieren al caso de los Estados Unidos, donde una serie de materiales y libros de textos han promovido una versión simplificada de la teoría de la recepción lectora de Rosenblatt. Conciente de este riesgo, la misma Rosenblatt dice, “Nor can the transactional view of the reading and writing processes be turned into a set of stages to be rigidly followed.” (2004: 1398).

repertorio lingüístico se manifiesta en el tipo de símbolos verbales que “se le vienen a la cabeza” (2004: 1379).

Cuando el lector escribe sobre otros textos –al describir, responder o interpretar una obra, es decir, al escribir sobre la transacción con un texto– se produce un nuevo texto. El punto de partida de esta escritura no es el texto, sino la evocación que de él se ha realizado. Sin embargo, ese significado o estado mental se siente como correspondiente al texto (2004: 1380). El nuevo texto no sustituye al texto original. Como ya se ha dicho, en el caso de una lectura eferente, un resumen o una paráfrasis del texto, si bien no reemplazará al original, puede cumplir su mismo propósito. En el caso de la lectura literaria, como dice Ribeiro (2009) “(...) res ni ningú, en l’ensenyament i l’aprenentatge, pot substituir el text poètic mateix com a objecte estètic, això significa, d’una banda, que cap discurs no pot ser sobreposat al text mateix (...)” (p. 21).

La confusión entre, por ejemplo, el poema y los textos que hablan de él (es decir de la evocación) es relevante en el trabajo en el aula. A la base de esto está la idea del significado contenido en el texto mismo y la ilusoria creencia de que es posible reportarlo sin alteraciones (recuérdese lo discutido a propósito de Bajtín). En esto, los discursos investidos de autoridad –el del profesor, por ejemplo– compiten en desigualdad de condiciones con la evocación que el lector hace de la obra.

Por otro lado este entramado heteroglósico, la concatenación de discursos presenta interesantes oportunidades de aprendizaje y desarrollo literario y moral (estamos pensando en el *ideological becoming* de Bajtín). Los textos interpretativos que los alumnos construyen pueden desvincularse de la vana tarea de reportar “el” significado del texto (y de reproducir discursos autoritarios). El estudio de Smagorinsky y O’Donnell (1998) es un buen ejemplo de un trabajo pedagógico en esta línea. Los alumnos de su estudio construyeron textos que potencialmente podían facilitar una mayor implicación de los alumnos en la lectura de una obra clásica. El formato de estos textos -biografías corporales de tamaño humano de los personajes de Hamlet, es decir, un dibujo que los alumnos llenaron con palabras e imágenes que representaban su comprensión de los personajes- no fue puramente verbal ni fue individual.

Para la teoría transaccional de la escritura, estos textos que se construyen para describir, responder o interpretar una obra (de cualquier tipo), que dialogan con ella, pueden ser instancias de enriquecimiento de la evocación. Rosenblatt explica que normalmente en la escritura de este tipo de textos se adopta una postura eferente, cuyo propósito es explicar, analizar, sintetizar y categorizar la evocación, incluso cuando se trata de una lectura estética. No obstante, también existe la posibilidad de escribir estéticamente sobre todo tipo de lecturas, eferentes y estéticas.

En relación a la escritura creativa (o autorial), Rosenblatt (2004) se refiere a la tensión entre el estado interno y el signo verbal que experimenta el escritor y la

existencia de lo que llama *inner gauge*, una suerte de mecanismo que calibra y evalúa las palabras a medida que aparecen en el papel. El escritor trata de satisfacer una concepción personal al mismo tiempo que la refina.

Most writers will recall a situation that may illustrate the operation of an “inner gauge.” A word comes to mind or flows from the pen and, even if it makes sense, is felt not to be right. One word after another may be brought into consciousness and still not satisfy. Sometimes the writer understands what is wrong with the word on the page—perhaps that it is ambiguous or does not suit the tone. But often the writer cannot articulate the reason for dissatisfaction. The tension simply disappears when “the right word” presents itself. When it does, a match between inner state and verbal sign has happened. (p. 1382)

2.1.3 LA POÉTICA COGNITIVA

La Poética Cognitiva (*Cognitive Poetics*), a veces denominada *cognitive literary theory and criticism* o *cognitive stylistics*, es un desarrollo reciente (una rama/subdisciplina/disciplina emergente) de los estudios literarios (Jackson, 2002), que busca aplicar hallazgos, tópicos, teorías, modelos y/o métodos provenientes de las ciencias cognitivas a la teoría y crítica literarias.

Su intención es, más bien, complementar y no suplantarse las actuales aproximaciones teórico-metodológicas dependientes de estudios históricos y contextualizados del pasado literario (Richardson and Steen, 2002). Esta complementación se daría al ésta ofrecer explicaciones científicas a los hallazgos de la teoría y crítica literarias, lo que a su vez permitiría ver estos aportes como parte de una teoría unificada de la cognición y del lenguaje humanos (Freeman, 2007).

El foco de la poética cognitiva está en el proceso mismo de lectura. Se intenta entender y explicar cómo se desarrolla la interacción entre el texto y el lector prestándole especial atención tanto a los fenómenos cognitivos, como a las características del texto literario.

Cognitive poetics must keep sight of the reader and the reading process if it is to remain cognitive poetics. If we focus on the text as object, we are doing linguistics. If we focus on the reader alone, we are doing psychology. Neither of these fields have anything in themselves to say about literary reading. Cognitive poetics, then, is essentially an applied discipline, interested in the naturalistic process of reading. (Stockwell, 2002: 168)

Los trabajos de estos autores muestran interpretaciones literarias hechas a partir de la aplicación, observación y/o explicación de fenómenos cognitivos tales como: figura y fondo, prototipos, deixis, esquemas y guiones, espacios mentales, metáforas conceptuales, parábolas, mundos textuales, etc. Estas interpretaciones de textos literarios proponen bases más científicas (las de la lingüística cognitiva) para interpretaciones ya dadas por la teoría y crítica literarias. Se busca, principalmente,

mostrar cómo se piensa al realizar lecturas establecidas/básicas (*mainstream*). (Gavins and Steen, 2003; Stockwell, 2002)

Parece haber consenso en que habría dos líneas dentro de esta subdisciplina. Una ligada al surgimiento de la lingüística cognitiva y otra –más abarcadora– orientada hacia las ciencias cognitivas (psicología, neurociencia, antropología, etc.), a la cual se integrarían, también, los críticos literarios cognitivos o autores ligados a la estilística (Gavins and Steen, 2003; Freeman, 2007; Brône and Vandaele, 2009).

Por un lado, el surgimiento de la poética cognitiva, ligada a la lingüística cognitiva, se remonta a principios de los años 80, período en que un grupo de autores, Bruner, Lakoff, Johnson, Turner, Talmy, Fauconnier, en su mayoría lingüistas, se interesan por dominios tradicionalmente literarios “(...) metaphors, narrative, Gestalt, figure, ground, and phenomenology of subjective meaning in general.” (Brône and Vandaele, 2009: 2), provocando así un giro cognitivo a favor del lector y del proceso de lectura.

Según Gavins y Steen (2003) las ideas clave que estos autores proponen son que el pensamiento y el lenguaje se derivan, en última instancia, del relato (*story-telling*) literario (Bruner, 1990; Turner, 1996) y que, por ende, se entiende que habría una continuidad entre el pensamiento y lenguaje literario y el no literario. También, que entendemos la lengua en base a nuestro propio conocimiento del mundo, surgido de nuestra interacción física ‘en carne propia/personificada’ (*embodied*) con él (Lakoff and Johnson, 1980). La ya examinada⁶³ idea de que en el lenguaje y en el pensamiento cotidianos la metáfora sería dominante (Lakoff y Johnson, 1980) es también fundamental para el desarrollo de los estudios cognitivos del lenguaje y la literatura. “Experience explains conceptual structure, and conceptual structure explains linguistic structure.” (Gavins and Steen, 2003: 9).

En esta línea se ve como natural la alianza de la poética cognitiva con la lingüística cognitiva (Freeman 2007), por la convergencia de los objetivos de muchos de sus trabajos y porque la postura intermediaria entre “hard empiricism with soft mental life” (Brône y Vandaele 2009: 6) que la lingüística cognitiva ofrece como modelo no reduciría el campo de lo mental a una predictibilidad determinista (Lakoff, 1987 en Brône and Vandaele, 2009). Más bien, permitiría relacionar la producción de significados literarios con principios de producción de significado en campos más fáciles de observar. (Brône and Vandaele, 2009).

Por el otro lado, en el desarrollo de la poética cognitiva, hay un grupo de autores que prefieren no pasar por la selección de tópicos que hace la lingüística y se nutren directamente de los hallazgos hechos por las ciencias cognitivas. Estos autores, en su mayoría, son teóricos de la literatura o psicólogos. De entre ellos, nos ha interesado particularmente el trabajo de Reuven Tsur (2000, 2002), quien con un proyecto denominado Cognitive Poetics, en la década de los setenta, se transforma

⁶³ La teoría de Lakoff y Johnson fue revisada en el apartado 1.2.3.

en un precursor en esta línea no lingüística. Desde entonces, este autor viene aplicando los descubrimientos más tempranos de las ciencias cognitivas al estudio de la relación entre estructura literaria y su efecto cognitivo.

Keith Oatley (2003) define lo que busca la poética cognitiva y su interacción con la psicología y la crítica literaria.

Aristotle's *Poetics* combined psychology with literary theory and with discussion of how literature is made. (...) What we would expect from the new enterprise is an understanding of how the mind works in its writing and reading of literature, of how literature can give us readers insights into ourselves and our fellow beings, and of the place of literature in the personal and social world. (p. 162)

Para la observación y explicación del proceso de lectura, la poética cognitiva se sitúa en un terreno complejo, entre dos paradigmas: el interpretativo (de las humanidades y, en parte, de las ciencias sociales) y el científico-experimental (de las ciencias naturales).

Recently, Burrows (2003) has characterized the split between scientific method and literary criticism as a comparison between Descartes's retiring to his 'stove' to contemplate the foundations of knowledge and Montaigne's retiring to his tower to write his *Essays*: Descartes's stove and Montaigne's library tower have given us two ways of living and thinking that are at root divergent. Stove people think that you can strip everything away and rebuild reality from precepts; tower people reckon that writing about and exploring or refining beliefs is the best you can do. For tower people, the process of writing and arguing is what thinking is; it is not concluding. (Burrows, 2003: 21) Though the ways of the stove and the tower may appear fundamentally incompatible, this chapter surveys recent work in applying cognitive linguistic approaches to literature that carry with them both the air of the tower and the heat of the stove. (Freeman, 2007: 1176)

Algunos autores se refieren a la perspectiva interparadigmática como un problema de interdiscipliniedad (Brône and Vandaele, 2009; Jackson, 2002; Spolski, 2002) y coinciden con Freeman (2007) en no ver como un obstáculo insalvable la divergencia entre el método científico y el de la crítica literaria. Estos autores creen que la interdiscipliniedad es el mayor valor de la poética cognitiva, pese al problema de multi-direccionalidad que ellos mismos reconocen se ha generado. Por un lado, identifican el miedo al empirismo, a sus procedimientos y aproximaciones cuantitativas y, por el otro, el miedo al idealismo y a su teorización descontrolada carente de evidencia estrictamente empírica.

Para Brône y Vandaele (2009) la posibilidad de conciliar una rica fenomenología en primera persona con una rigurosa observación en tercera estaría en seguir el modelo de la lingüística cognitiva (el *hard empiricism with soft mental life* al que nos referimos unos párrafos más arriba), que tiene una posición intermedia en las ciencias cognitivas. A partir de esto, postulan la posibilidad para la poética cognitiva de ser *indirectamente empírica* (p. 6). Esta forma fenomenológicamente rica, pero

pautada no significa usar un vocabulario cognitivo retórico, sino conceptos interpretativos enmarcados en el contexto más amplio de la mente. Para Brône y Vandaele los trabajos de Stockwell (2002) y de gran parte de los autores compilados en Gavins y Steen (2003) ilustrarían este empirismo indirecto.

Desde los estudios literarios no cognitivos esta postura, vista claramente como *interparadigmática*, ha suscitado fuertes críticas y alarma en relación a la posibilidad de que se esté llevando a cabo un intento de subyugar la teoría y la crítica literarias a las ciencias naturales y/o a la lingüística cognitiva. Generándose así una interesante controversia sobre la factibilidad del trabajo interparadigmático o interdisciplinario, no sólo entre literatos cognitivos y no cognitivos, sino también al interno de estas posturas (Adler y Gross, 2002; Jackson 2002; Richardson and Steen 2003; Sternberg, 2009).

La revista *Poetics Today*, en el año 2002, se transformó en plataforma de este debate al publicar un número especial dedicado al lanzamiento de la poética cognitiva como un campo de investigación emergente (Richardson and Steen, 2002). La respuesta a la “revolución cognitiva” que allí se plantea no se dejó esperar. En el siguiente número, se publicó un artículo de Hans Adler y Sabine Gross (2002) que cuestiona fuertemente tanto los trabajos presentados como los fundamentos sobre los que se sustentan los estudios literarios cognitivos. La crítica de Adler y Gross, a su vez, generó una serie de contestaciones por parte de los autores cuestionados, que aparecieron publicadas en un número de la misma revista el año 2003.

Adler y Gross (2002) critican el “giro cognitivo” (*cognitive turn*) de la lingüística, que la lleva a asumirse como una disciplina ‘todopoderosa’ y, así, a querer transformar la literatura en su subordinada. También, explican que lo que la lingüística cognitiva ofrece son conceptos metafóricos, hipotéticos, intuitivos, etc. de cómo funciona la mente, pero que a menudo no se plantean como tales, sino que se presentan como casi definitivos. “As yet, it is not at all clear how neurological findings can actually be translated into terms relevant to cultural artifacts and achievements and specifically to literary analysis” (p. 210).

La idea del empirismo indirecto –integrar este conocimiento sobre cognición construido por ciencias experimentales a una práctica no empírica sino interpretativa (Adler y Gross, 2002; Jackson 2002)– despierta escepticismo.

In other words, the question is not how convincing the evidence marshaled by cognitivism is; it is a more fundamental question about the compatibility of two different value systems, one of which places a premium on experimental-scientific evidence while the other does not consider it particularly relevant. (Adler and Gross 2002: 214).

Cognitive analysis focuses on general patterns and models of comprehension. Literary texts are designed to open up spaces for interpretation: different readers in different contexts weigh elements and fill gaps in different ways that complement

the common ground of comprehension that is determined both by the text and by shared assumptions and contextual knowledge. In a sense, the positioning of noncognitivist and cognitivist literary studies reenacts the discussion about predictability/determination versus subjectivity/individuality in reader-response theory in the 1970s and 1980s: how much freedom do readers have in filling in gaps and creating the actual text or interpretation; to what extent do written text and interpretive communities (substitute here: the cognitive apparatus common to all readers) determine individual readings? Models of language comprehension and mental operations have barely begun to bridge the chasm between what may go on in the brain and an actual reader's response to a literary text: the reasons for reading it, the sources of the interest and pleasure it provokes, the relevance of personal, situational, contextual elements. (Adler and Gross, 2002: 215)

Not the theory and practice as such but the epistemological foundations and the nature of the formalized method are what most differentiate humanistic from scientific study. (...)

As far as I can tell, this dialectical relationship between theory and practice cannot be the case with cognitive literary studies because the originating theory cannot, even in principle, be recursively affected by the investigation. (Jackson, 2002: 177)

Cabe decirse, no obstante, que para algunos de los que asumen la línea cognitivista el interés por los hallazgos de las ciencias cognitivas no implica asumir sus métodos ni tampoco darle el poder a la ciencia para que dé respuesta a problemáticas tales como el significado de las obras literarias (Richardson and Steen 2003).

La mayoría de los teóricos y críticos cognitivos no realiza investigación empírica, sino que busca justificar sus interpretaciones de los textos literarios a partir de tópicos o modelos provenientes de las ciencias cognitivas, principalmente de la lingüística cognitiva (e.g. Stockwell, 2002, o el volumen compilado por Gavins and Steen, 2003).

Esta falta de investigación empírica en la poética cognitiva es criticada desde dentro (Gavins and Steen, 2003; Stockwell 2002) y desde los estudios empíricos de la literatura (Miall D. 2006b), que también se interesan por los hallazgos de las ciencias cognitivas pero sí investigan utilizando métodos empíricos, principalmente, de la recepción y la competencia literaria⁶⁴. Para darles validez a las lecturas profesionales que los autores hacen con mirada cognitiva hay que asumir que tienen una relación de peso con las de lectores no expertos (Gavins and Steen 2003). Sin embargo, en la poética cognitiva no se establece esa relación de peso y se sigue haciendo un trabajo muy similar al que se ha venido realizando tradicionalmente en los estudios literarios (Miall 2006a).

⁶⁴ El siguiente apartado está dedicado a los estudios empíricos de la literatura. Por lo tanto, postergamos para ese lugar una mayor explicación de esta subdisciplina.

Desde la poética cognitiva se reconoce que los estudios empíricos de la literatura abren la posibilidad de una teoría y crítica literarias más comprometidas con su medio.

In that respect there is an interesting relationship between cognitive poetics and the empirical study of literature which invites further exploration. (...). This becomes increasingly important in the present day and age, in which literary studies have to give a better account of their function in society than used to be the case. A cognitive poetics which aligns itself with cognitive science stands a good chance of doing so, for instance through its potential for application in education. In the post-elitism days of literary study, it will be useful for teachers to have access to an approach that can present literature and literary analysis as based in general cognitive experience, including general processes of understanding language. This will be even more so if it also enables them to exploit connections with other art forms and media. It seems to be the most interesting promise of cognitive poetics for the near future. (Gavins and Steen, 2003: 11)

Estas posibilidades que según Gavins y Steen se abren para una poética cognitiva alineada con las ciencias cognitivas, a través del estudio empírico de la literatura aplicado a la educación podrían, también, dar respuesta a una de las interrogantes planteadas por Adler y Gross (2002). Éstos se preguntan para quién es relevante el estudio de las operaciones mentales subyacentes a interpretaciones que ya se conocen si, en definitiva, los estudios literarios se focalizan en nuevas interpretaciones, en resultados interesantes que son la argumentación misma con la que se construyen, no en identificar los medios para llegar a una interpretación, menos aún a una evidente. Entender a los lectores ordinarios, incluidos los jóvenes lectores en edad escolar no tiene por qué ser un tópico de interés en los estudios literarios. No obstante, la desconexión de esta realidad también tiene consecuencias.

To restore contact with the reading of real readers will validate our discipline and provide it, once again, with a living context. That this is urgently needed is suggested by a remark made by Stephen Greenblatt. Commenting recently on a survey conducted by the Modern Language Association about the public's perception of literature and language teachers, he said that the results were sobering: "most Americans ... do not begin to recognize the absolute centrality of literature and language in their lives." Referring to literary scholars like himself, "in the public perception, it is as if we were cut off from the rest of the world, locked in our own special, self-regarding realm." Empirical studies, I suggest, has the key to unlock the door of that prison house. (Miall, 2006a: 309)

A partir de la Teoría de la Recepción el rol del lector se ha ido vinculado cada vez más al rol de la persona concreta (de carne y hueso) que lee. Cuyo equipamiento físico hoy comienza a estudiarse con tecnologías otrora impensables (e.g las imágenes nucleares). Esta posibilidad hace entendible el planteamiento de la poética cognitiva y, sobre todo, de los estudios empíricos de la literatura, respecto a –en última instancia– llevar al terreno empírico lo que la Teoría de la Recepción había postulado a partir del estudio de la obra literaria (y no de los lectores reales).

El estudio de los lectores reales hace necesaria la apertura al conocimiento de otras disciplinas.

(...) es verdad que la teoría literaria no puede permanecer por más tiempo ajena al modelo cognitivista, pretendiendo en cambio dar cuenta de fenómenos claramente cognitivos sin dialogar con las ciencias de la cognición (...) (Martínez Gamboa, 2005)

Por otro lado, también es entendible y necesaria la crítica a la poética cognitiva, desde la teoría y crítica literarias no cognitivas. La literatura tradicionalmente se ha entendido como perteneciente al campo de las humanidades (y no al de las ciencias naturales o sociales) y desde este sitio “sin evidencia empírica o experimental” ha –paradojalmente– contribuido al desarrollo del conocimiento, también en las ciencias. Considérese la importancia en las ciencias sociales de la teoría de la novela planteada por Bajtín (1981, 1984); de la teoría de la metáfora en los estudios cognitivos; del planteamiento de Bruner (1990), respecto al carácter narrativo del pensamiento humano⁶⁵, en la psicología cognitiva, por citar sólo algunos ejemplos. En el mundo occidental las contribuciones de las humanidades no se valoran de la misma forma que las de las ciencias, porque no pueden medirse ni aplicarse de manera claramente práctica. Este problema es parte de las controversias aquí presentadas.

Las opciones metodológicas de los estudios literarios empíricos y cognitivos revelan que la consideración de ambos paradigmas no ha sido equilibrada (y con ello cobran sentido las palabras de Adler y Gross). Se han adoptado metodologías desde las ciencias sociales, pero preferentemente métodos experimentales y cuantitativos.

La limitación que conlleva mirar los fenómenos cognitivos universales como desvinculados de los contextos sociales donde existen es también notada por quienes comentan los desafíos que se le presentan a los estudios literarios empíricos y cognitivos,

(...) [abrirse] hacia fuera (importancia creciente de los contextos culturales en los que los fenómenos cognitivos se instalan), este segundo desafío invita a pensar desde ya en una poética cognitiva caliente no tan dedicada a los procesos computacionales involucrados en la producción y comprensión lectora literaria, como a la descripción y comprensión de la experiencia de la literatura. (Martínez Gamboa, 2005)

Por último, vale la pena recordar la llamada de Bruner (1990) a propósito de la *revolución cognitiva* “(...) to focus attention where it belongs, not upon our biological limitations, but upon our cultural inventiveness.” (Bruner 1990: 24).

⁶⁵ “It soon became apparent not only that life imitated art but that it did so by choosing art’s genres and its other devices of storytelling as its modes of expression.” (Bruner, 1990: 121).

2.1.4 LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS DE LA LITERATURA

(...) none of the different schools in literary criticism has ever promoted the idea of applied literary studies; on the contrary, the idea of application of the results yielded by literary studies seems both in practice and in principle to be alien to the intentions of literary scholars. Accordingly the practical dwarfishness of literary studies is not simply a matter of chance but the consequence of the literary scholar's conception of their discipline.

(...) I shall concentrate on the concept of empirical studies in literature because empirical studies and their results must be regarded as the foundation for application in social contexts. (Schmidt, 1981: 318)

Las palabras de Siegfried Schmidt ilustran el punto de partida de los estudios empíricos de la literatura, la intención de aplicar conocimiento generado en la disciplina literaria y, por ende, de generar un conocimiento aplicable o práctico, caracterizado por su susceptibilidad a ser evaluado o medido empíricamente. En esta empresa, pese a las divergencias entre teóricos, se busca ser más inclusivos, al orientarse no sólo hacia el texto literario sino a la totalidad de las actividades entendidas como literarias. Totalidad que algunos teóricos entienden como un sistema social caracterizado por:

(...) certain structure, certain specific conventions, and performing functions that are exclusive to this system. The system contains four basic roles in which all participants are active: the roles of producing, mediating, receiving, and processing those entities (especially texts) which they consider to be literary. (Schmidt, 1981: 322)

A grandes rasgos, su programa de investigación se centra en el estudio de una mayor gama de procesos relacionados a la literatura y no sólo en la interpretación de las obras literarias, ya que su objetivo es obtener conocimientos que puedan aplicarse a los contextos sociales donde la literatura cumple algún rol.

Como su nombre lo implica, los estudios empíricos de la literatura estudian el sistema literario, por la mayor parte, con métodos empíricos de tipo experimental (utilizados en la psicología y la sociología). Esto a fin de validar científicamente los resultados obtenidos. Se sitúan en un paradigma que compite con el hermenéutico, y tradicional, de los estudios literarios (Ibsch, 1989).

But what distinguishes empirical studies, as the name suggests, is a serious commitment to the examination of reading and the testing of hypotheses about reading with real readers; and this differentiates it clearly from the reader-response studies of the last thirty years, from Fish to Wolfgang Iser. (...) we might want to consider whether empirical studies of readers and reading provide new landmarks for a more socially responsible and ecologically valid form of scholarship. (Miall 2006a: 307)

No obstante, las limitaciones impuestas por esta aproximación empírico-experimental también llevan a algunos (al mismo Miall y a su equipo) a buscar otras metodologías, no experimentales (e.g. estudios fenomenológicos), para observar ciertos fenómenos con mayor profundidad y desde la perspectiva de los lectores. En consecuencia, utilizan métodos cualitativos en conjunción con los cuantitativos para recoger y tratar los datos (métodos mixtos o *mixed methods*).

In terms of empirical studies, this last type of study I have described is not experimental, in the sense that we start with a specific set of textual features and a hypothesis about how readers will respond to them, as was the case with foregrounding. Such a study calls, instead, for a process of discovery through which we can track the conceptual and emotional development of readers' responses across the course of a text, arriving at a profile of types of reading activities in which reader's interests and personalities are likely to play a part. While we can learn about the role of textual features in such a study, our primary aim is to understand the processes by which readers' responses unfold, what types of response are implicated, and where the reader's overall sense of a text comes from. We are also, of course, interested in examining to what extent the processes we have been studying are distinctive to literary texts and the formal structures through which they appear to direct and shape the reader's response. (Miall 2006a: 306)

Como ilustra la cita de Miall, la apertura al lector empírico no implica el abandono de hipótesis formuladas desde la disciplina tradicional. La idea es probar estas hipótesis, algunas tan relevantes y polémicas como la especificidad del texto literario. "Whether literature can be distinguished is, properly, an empirical question. If "high" literature, as we might call it, calls upon characteristically different modes of reading, then it should be possible to demonstrate this (...)". (Miall, 2006a: 307-308).

El cuestionamiento empírico de lo que se ha dado por sentado en los estudios literarios en relación a la superioridad de ciertas lecturas por sobre otras y al rol del cánón, por ejemplo, puede aportar datos relevantes al debate en torno al futuro de la literatura, sobre todo teniendo en cuenta el declive en el interés por los estudios literarios a nivel universitario al que comienzan a prestarle atención teóricos y críticos (Miall, 2006a, 2006b; Kuiken, Miall, and Sikora, 2004).

Este tipo de preguntas ha llevado a los estudios empíricos de la literatura a interesarse incluso por las implicaciones evolutivas de la literatura. La existencia de una cultura literaria en todas las sociedades ha hecho que los críticos se planteen la existencia de ciertos universales que darían forma a las respuestas literarias (Miall, 2006a, 2006b; Spolski 2002; Tsur, 2002).

En su investigación sobre versificación en diversas lenguas y culturas Tsur⁶⁶ (2002)

⁶⁶ Ya mencionamos a Reuven Tsur como miembro precursor de la poética cognitiva. Si bien su trabajo se adscribe principalmente a ese campo, en pos de una coherencia temática, hemos decidido revisar su trabajo en este apartado. Nos hemos tomado esta licencia debido a que el solapamiento y la

considera la posibilidad de explicarse evolutivamente el que ciertas adaptaciones puedan ocurrir en lugares diferentes que no han estado en contacto. El que las mismas formas poéticas aparezcan en diferentes culturas, no implica que una la haya tomado de otra.

At any rate, there is an overwhelming tendency to place a caesura after the fourth rather than the sixth position of a decasyllabic line in languages as remote from each other as English, French, Hungarian, and Hebrew and in such different versification systems as syllabic and syllabo-tonic meter. This I have taken for a set of sufficiently unrelated findings that calls for a cognitive rather than an influence-based explanation. (Tsur, 2002: 68-69)

Tsur se explica este fenómeno común de versificación (la necesidad de la cesura entre dos hemistiquios y el que se prefiera la segmentación 4+6 a la 6+4) en función de las limitaciones de la memoria de corta duración en el proceso de construcción e interpretación de oraciones y en función de las reglas de percepción de la Gestalt. El hecho de que “the item hardest to process comes last” (2002: 71) le permite a la persona hacer un procesamiento preliminar de la primera parte de una unidad lingüística, mientras se va presentando nueva información. Para la memoria de corta duración, también, es más fácil contener versos percibidos como unidades totales (*perceptual wholes*):

The gestalt rules of perception refer to the conditions that maximize our tendency to perceive a stimulus pattern as an integrated whole. The “better” or “simpler” the gestalt of a stimulus pattern, the less mental processing space it occupies, and the metric pattern is therefore more likely to be contained within the scope of short-term memory and perceived as rhythmical. (Tsur, 2002: 73)

La transmisión social de estas formas lingüísticas (poéticas) descansaría en estas capacidades naturales del cerebro humano. Estas razones cognitivo-evolutivas han facilitado que el principio de la unidad más larga al final se haya transformado en un principio general de la poesía. Por otro lado, también considera ejemplos de poesía con estructuras silábicas en que aparentemente se contradice el principio de la unidad más larga al final. Lo que explica en base a otros principios de procesamiento cognitivo que se anteponen a éste, la musicalidad y el mecanismo perceptual de “leveling and sharpening⁶⁷” (Tsur, 2002: 83):

There is some evidence from widely different corpora that where music is involved, this cognitive “rule” is sometimes radically violated. (...)

interacción entre el trabajo de la poética cognitiva y de los estudios empíricos de la literatura es habitual.

⁶⁷ “The perceptual mechanism of ‘leveling and sharpening’ may be relevant here. Experimental evidence suggests that, if figures that slightly deviate from symmetric patterns are presented under conditions that keep the stimulus control weak enough to leave the observer with a margin of freedom, some will perfect the symmetry of the model, whereas others will exaggerate the asymmetry so as to eliminate the uneasy feeling of ambiguity” (Arnheim 1957: 57-58).

Music may serve as an additional coding device, alleviating the load on short-term memory. This allows the poet to increase the complexity of the verse line without violating its integrity. (Op. cit.: 81)

The phrase “of cabbages—and kings” conspicuously violates the principle “the longest comes last.” This does not imply, however, that the principle is invalid, only that it may be overridden by the prosodic constraints of metered and rhymed verse. In metered and rhymed verse moreover such marked forms may assume a special effect. I pointed out long ago (Tsur 1972) two aspects of segmentation: articulateness and requiredness (the latter is a notion borrowed from Gestalt theory). The shorter the final segment of a verse line, the greater its requiredness; that is, the greater the frustration when it is missing, but the greater the satisfaction when it finally occurs. (Op. cit.: 83)

Los planteamientos de Tsur no descartan la posibilidad de la migración de las formas ni, con ello, la importancia de los factores culturales en la diseminación de determinadas convenciones prosódicas. Sin embargo, buscan mostrar cómo ciertas capacidades y limitaciones del cerebro afectan su transmisión y, también, muestran la complejidad de estas capacidades y limitaciones que, aunque pueden ser probadas no se manifiestan con regularidad infalible.

La investigación que se está realizando en las ciencias cognitivas, especialmente en la neurociencia, comienza a abrir nuevas avenidas para la comprensión del rol de los elementos musicales presentes en la poesía. El estudio de las respuestas neurológicas a la música ha demostrado que ésta puede producir placer y que este fenómeno estaría comandado por la dopamina (Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher, & Zatorre, 2011). Sin embargo, estudios más recientes muestran que la experiencia de placer que genera la música no es universal, aunque tiende a ser la de la mayoría (Mas-Herrero, Zatorre, Rodríguez-Fornells & Marco-Pallarés, 2014). En la experiencia con la música, y en otras experiencias estéticas, la anticipación (la mezcla entre novedad y familiaridad) aparecería como relevante en la sensación del placer⁶⁸. Estos hallazgos no son todavía extrapolables a la experiencia con la poesía, pese a que en forma inductiva ya podamos suponerlos⁶⁹. El estudio de las

⁶⁸ Las otras fuentes de las que se ha obtenido esta información son las siguientes conferencias (del ciclo *El cervell envaeix la ciutat. Les claus neurobiològiques de la societat*, organizado por el Ajuntament de Barcelona en conjunto con entidades científicas, como la Sociedad Española de Neurociencias): *Neurociencia y literatura*, Manuel Carreiras (Ikerbasque, Basque Center on Cognition, Brain and Language); *Neurociencia y música*, Robert Zatorre (McGill University, Canadá) y Paul Verschure (Universitat Pompeu Fabra); *Neuroesthetics*, Semir Zeki (University College London, Reino Unido); *Guitar zero: Neuroscience, Music and Learning*, Gary Marcus (New York University). Realizadas en la ciudad de Barcelona entre febrero y junio de 2012.

⁶⁹ Éste es un buen ejemplo de un supuesto (el del placer estético) con que se trabaja desde hace siglos en los estudios literarios, pero que aún no ha sido confirmado términos en bioquímicos, es decir, a través de, por ejemplo, la secreción de dopamina. Se entiende, por lo mismo, que el estudio neurocientífico de estas respuestas, sobre todo en sus estadios más básicos, pueda parecer irrelevante a los ojos de la disciplina literaria. No obstante, también se entiende el interés que pueda generar en los críticos, teóricos y pedagogos de la literatura la posibilidad de conocer e integrar parte de este conocimiento.

similitudes entre lengua (y poesía) y música muestra tanto aspectos comunes como diferentes en su procesamiento cognitivo (Jackendoff, 2009; Lerdahl, 2003). Jackendoff hace un llamado a la cautela a la hora de establecer conexiones entre estas experiencias. Explica que los aspectos comunes entre música y lengua también son comunes a otros dominios, como la percepción visual. Mientras que los aspectos diferentes se dan en un terreno más específico, el del ritmo y el tono, excepto en el caso de los usos poéticos de la lengua, en que las proposiciones lingüísticas se acercan al carácter métrico de la música (Jackendoff, 2009: 198).

The appeal of poetry—even to children—presumably comes from the affect evoked by such rhythmic patterning. Similarly, the use of call and response patterns (as in certain styles of preaching) evokes strong affect, paralleled by the experience of choral singing. And of course combinations of music and language are ubiquitous—in song, where language follows musical rhythms, in chant (e.g., recitative), where melody follows speech rhythms, and in rap, where words without melody follow musical rhythms.

Lerdahl (2003) suggests (and I concur) that these are all hybrids. The hypothesis is that poetry is the result of superimposing musical principles to some degree on linguistic utterances. Thus to the extent that poetic form conveys affect, it is precisely because it invokes principles of *musical* perception that are not normally associated with language. (Jackendoff, 2009: 198)

Otros fenómenos cognitivos relevantes a las respuestas ante la poesía estudiados por los estudios empíricos de la literatura que nos interesa también brevemente destacar son: (1) la experiencia de la desviación, (2) la percepción de figura y fondo (*foregrounding*), (3) las expectativas de género y (4) la experiencia emotiva o afectiva. Los puntos (1) y (2) nos llevan a la consideración de los recursos lingüísticos con los que se construye el texto literario, lo que retomaremos y ampliaremos en el apartado 2.1.5.

2.1.4.1 La experiencia de la desviación

La experiencia de la desviación se refiere a lo que los formalistas rusos acuñaron como el efecto de extrañamiento (o desfamiliarización) que ciertos usos del lenguaje producen en el lector. Para ellos la literatura tenía la capacidad de transformar lo familiar en inusual y ésta era no sólo una de sus características definitorias, sino además su objetivo.

Here is a very famous defence of art in these terms by the Russian critic Viktor Shklovsky:

“(…) Habitualization devours works, clothes, furniture, one’s wife, and the fear of war... And art exists that one may recover the sensation of life; it exists to make one feel things, to make the stone *stony*. The purpose of art is to impart the perception of things as they are perceived and not as they are know. The technique of art is to make objects ‘unfamiliar’, to make forms difficult, to increase the difficulty and length of perception because the process of perception is an aesthetic end in itself

and must be prolonged. *Art is a way of experiencing the artfulness of an object; the object is not important*" [Shklovsky's emphasis]. ('Art as technique', pp. 11, 12). (Fowler, 1996: 56)

Múltiples recursos lingüísticos, desde lo gramatical a lo semántico, hacen posible el efecto de extrañamiento, es decir, la percepción por parte del lector de que algo habitual se ha desviado de su habitualidad. Desde una perspectiva lingüística esta deshabituación se hace necesaria para la lengua llamar la atención sobre sí misma, ya que nuestros usos lingüísticos necesariamente descansan en el hábito, es decir, en el reconocimiento. En la comunicación lingüística sería imposible percibirlo todo desde cero. Las clasificaciones de una lengua también ayudan a simplificar los fenómenos para que podamos centrarnos en lo esencial o nuevo, evitando la distracción de lo irrelevante. (Fowler, 1996: 26).

Fowler añade que la economía de estas clasificaciones también conlleva peligros, como el recurso a los estereotipos que pueden inhibir la comprensión al hacer rutinario el pensamiento y acrítico el discurso. Además, estas clasificaciones, con todos sus sobreentendidos, tienden a percibirse como naturales al interno de una comunidad y a hacerse automáticas. Su carácter socioculturalmente mediado se hace transparente, lo mismo las visiones de mundo o ideologías que éstas encierran⁷⁰.

Miall (2006b), con un énfasis más cognitivo que sociocultural, coincide con Fowler en asignarle al efecto de extrañamiento al que nos induce la lectura literaria la capacidad de vehicular el cuestionamiento de lo familiar en un sentido amplio. La percepción de la figura y el fondo, dice Miall, puede utilizarse como un recurso de deshabituación, que –según explica Harker (1996)– obliga a que el lector redirija su atención (Miall, 2006b: 17).

Miall afirma que una serie de estudios empíricos permiten concluir que "(...) dehabituación is a prominent, perhaps even the most significant, aspect of readers' responses to literary texts (...)" (2006b: 19) y que en ella la identificación de características formales juega un rol preponderante. Widdowson⁷¹ (1992) y Hanauer (2004) también coinciden con esta visión del rol de la desviación en la experiencia de lectura de poesía como primordial.

(...) one common feature of poetry is the fashioning of language to represent awareness which eludes conventional expression. The effect is to give point or poignancy to words which ultimately cannot be explained but only experienced. What happens with poetry, whether lofty or lowly, is that the customary

⁷⁰ La perspectiva de Fowler no es la de los estudios empíricos de la literatura, sino la de la Lingüística Crítica. De hecho, para el efecto de extrañamiento se da en función de los contextos de uso y no sólo del texto. Su visión es más acorde a la nuestra.

⁷¹ Henry Widdowson tampoco se asocia a los estudios empíricos de la literatura. Ha realizado su conocido trabajo en el campo de la lingüística y la estilística, con especial énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras.

correspondances between words and the world are disrupted and realigned. (Widdowson, 1992: 7)

Widdowson añade que en esta combinación desviada de las palabras de la poesía radica su efecto, y que su explicación con otras palabras es imposible. Saltan a la vista los puntos en común con la teoría de Rosenblatt (si bien ella sitúa el efecto en la postura, preferentemente eferente o estética, asumida por el lector) y con la visión del texto poético como insustituible expresada por Ribeiro (citado en el apartado 2.1.2.5). La experiencia con la poesía no puede ser explicada pero sí aprehendida.

Pese a las disputas, y al innegable rol que el lector tiene en esta ecuación, parece imposible negar que el lenguaje mismo del texto juega un papel fundamental en la producción del efecto de extrañamiento en la poesía.

Language plays a special role in the poetic experience. Although some attempts have been made to blur the differences between poetry and other genres, most poems are distinguished by the creative use of graphic form, sound patterns, and syntactic or semantic patterns that are different from those associated with prose. My own research, as well as that of Petra Hoffstaedter, Willie van Peer and David Miall, and Don Kuiken, has shown that this creative use of language makes poetry highly visible and recognizable to most readers. In addition, psycholinguistic studies have shown that readers of poetry are very aware of the presence of these different uses of the components of language. (Hanauer, 2004: 13)

Los recursos para producir el efecto de desviación son múltiples. No es nuestro objetivo describir todas las formas o estrategias que la poesía ha utilizado, ni anticipar las inacabables posibilidades con las que un mismo recurso (e.g. desviación sintáctica) puede transformar lo usual en inusual. Sin embargo, describiremos brevemente algunas de las más relevantes para nuestro trabajo: la polivalencia a nivel de significado referencial (Fowler, 1996; Miall, 2006b), el uso de la metáfora (Lakoff and Turner, 1989) y el contraste entre figura y fondo, que por su importancia abordamos por separado en la próxima sección.

La polivalencia plantea una dificultad a la percepción al insistir en que el signo no está atado a un solo significado. La inestabilidad y ambigüedad semántica del signo cuestiona su uso convencional (Fowler, 1996: 64). Por lo mismo, el efecto de la ambigüedad es perturbador y atractivo por su ingeniosidad.

El reconocimiento de la presencia de más de un significado es marcada como fuente de interés, sorpresa y placer por muchos lectores. "Thus polyvalence appears to be a characteristic of literary reading, although not necessarily in a form that requires readers to entertain several meanings at the same time." (Miall, 2006b: 103). Sino más bien tiene que ver con el funcionar bajo el presupuesto de que hay una apertura de significado y que no se puede estar seguro de que haya uno correcto (Fowler, 1996).

El uso de la metáfora, ya se ha dicho, no es predominante en la lengua literaria sino estructural a la conceptualización lingüística humana (Lakoff and Johnson, 1980). La diferencia radica más bien en que poesía, y la literatura, hacen a menudo un uso no convencional de la metáfora (Lakoff and Turner, 1989). "Poetic thought uses mechanisms of everyday thought, but it extends them, elaborates them, and combines them in ways that go beyond the ordinary." (Op. cit.: 67).

Lakoff y Turner explican que los poetas van más allá del uso convencional de las metáforas para cuestionar las fronteras de nuestra comprensión metafórica cotidiana de conceptos importantes. Nos obligan a un uso no automático del pensamiento, a combinar lo familiar y lo nuevo en formas inesperadas. Los mecanismos metafóricos que utiliza la poesía en esta empresa varían. Pueden ir desde complejos mapeos entre estructuras conceptuales al mapeo de imágenes. Estos autores también llaman la atención sobre la fuente principal de confusión respecto al uso del término "metáfora". El creer que las palabras representan los conceptos que expresan, cuando en realidad evocan mucho más de lo que designan. Es decir, para ellos lo que es significativo no está en las palabras. Reconocen que muchos significados son convencionales y compartidos, lo que limita lo que una obra literaria puede significar. Sin embargo, el rango de posibilidades de significación es muy amplio (Lakoff and Turner, 1989: 108-109).

When a reader gives a highly unusual or idiosyncratic construal of a poem, he is sometimes accused of "reading meanings into" the poem that are not "really there". But because of the nature of language, all readings are reading in. Even if one sticks to the conventional, shared meanings of the words, one will necessarily be evoking all of the knowledge in the schemas in which those words are defined. And using one's natural capacity for metaphorical understanding, one will be necessarily engaging in an activity of construal. All reading involves construal. (Lakoff and Turner, 1989: 109)

Las obras literarias, la poesía particularmente, están abiertas a una variedad de construcciones. Las construcciones que los poemas evocan en cada lector tienen un valor, independientemente de que coincidan o no con la evocación del autor o con las evocaciones hechas desde el interno de la academia literaria.

Algunos lectores, incluso profesores, encuentran molesto y frustrante el uso desviado de la lengua en la poesía, ya que de alguna forma va contra la presuposición de que la lectura debería llevar directamente a la comprensión (Hanauer, 2004: 13). Con este autor creemos importante reconocer que el uso creativo de las formas, en conjunto con la poca información dada que caracteriza a la poesía, puede hacer de su lectura una tarea difícil.

La experiencia de la desviación se hace más fácil cuando se media y/o apuntala desde el mundo social, al compartirse con otros lectores. La educación formal puede tener un rol importante en esta mediación. La dificultad que un alumno enfrenta ante un poema puede situarlo en el límite de su ZDP y darle una oportunidad al

profesor de trabajar en ella. También, puede transformarse en la piedra de tope y el punto de abandono del interés por este tipo de lectura.

2.1.4.2 La percepción de figura y fondo (*foregrounding*)

La relación entre el primer plano o la figura y su trasfondo (*figure-ground*) es un aspecto importante en nuestra organización y percepción de la realidad. Tsur (2000) explica este fenómeno de la siguiente forma:

The characteristic organization of perception into a figure that 'stands out' against an undifferentiated background, e.g. a printed word against a background page. What is figural at any one moment depends on patterns of sensory stimulation and on the momentary interests of the perceiver. See also GESTALT. (Tsur, 2000: 238)

Esta relación que también se manifiesta en las obras de arte ha interesado tanto a los estudiosos de la literatura tradicionales como a los empíricos. En la teoría estilística enfocada en el análisis de texto se hablaba de los efectos de la relación entre figura y fondo en el lector, pero no había sido evaluada empíricamente hasta el surgimiento de los estudios empíricos (van Peer, 1986).

Van Peer (1986) se propuso estudiar empíricamente el efecto de la figura contra el fondo y observó que efectivamente imponía limitaciones a la interpretación. Su experimento con alumnos universitarios se sustentó sobre cuatro postulados iniciales (cuatro variables) usados como parámetros de *foregrounding*, "memorability, strikingness, importance, and discussion value" (p. 28). Es decir, (1) lo que resalta se memoriza más fácilmente. (2) La teoría predice que algunas partes llaman más la atención que otras, a pesar de que no existen parámetros fijos que definan lo que se resalta. (3) Se asume que los elementos más fácilmente percibidos deberían ser más prominentes en la interpretación del texto y, en consecuencia, indicados como más importantes. Por último, (4) que los pasajes que se resaltan son destacados por su mayor valor de discusión.

En general, el estudio de van Peer valida las afirmaciones psicológicas de la teoría de la figura y el fondo. "However, it was also found that other textual principles of organization, such as thematic structure, might interfere with, or even override the effects of foregrounding". (p.176). Por otro lado, el autor también llama la atención sobre la influencia que la escolarización pudo haber tenido en las respuestas a los poemas, tanto en lo que respecta a la enseñanza recibida por los sujetos, como al desarrollo de actitudes hacia la lectura de poesía.

Another, perhaps more serious objection (...) could be formulated with reference to communal value and knowledge system bearing on literature, as shared by both experimenter and Ss. High correlations between predictions and responses would not, in this view be evidence of the effect of FG devices, but merely mirror socially learned responses to literature. Schooling, for instance, would suffice to explain the

patterns of correspondence between stylistic analysis and readers' reactions. Most individuals, having spent a considerable number of years in school, have internalized specific ways of responding to literary texts. Stylistic analyses, so the argument runs, simply pays tribute to these underlying value and knowledge systems concerning literature. P. 178

Por lo tanto, van Peer cree que en su estudio la relación entre figura y fondo y las preferencias del lector marcan sólo una tendencia y que sus resultados cuantitativos deberían mirarse críticamente y someterse a un análisis cualitativo complementario.

Tsur (2000) observa que la poesía descansaría en nuestra organización habitual de figura y fondo en la realidad extralingüística para explotar "(...) our flexibility in shifting attention from one aspect to another so as to achieve certain poetic effects by inducing us to reverse the habitual figure-ground relationships." (p.272). Lo que además tendría precedentes en la experiencia de la música y las artes visuales.

En esta misma línea, Miall (2006b) afirma que destacar una figura en relación al fondo (*foregrounding*) es un recurso que la poesía utiliza para producir un efecto de extrañamiento en el lector. Por ejemplo, la asonancia, la medida, la inversión sintáctica o la metáfora son recursos efectivos para atraer la atención del lector, que, además "(as our studies showed) lingers a little more over such features, and usually appears to attribute greater feeling to them." (Op. cit.: 18).

En sus estudios, Miall también encuentra que los lectores tienden a notar y ser influenciados por las mismas características puestas en primer plano (*foregrounded*) en un texto, a pesar de que sus interpretaciones de éstas puedan variar ampliamente. Mientras que Tsur (2000) destaca el hecho de que la relación entre el primer plano y el trasfondo no está determinada de una vez para siempre y en toda circunstancia.

La relación entre figura y fondo ha sido vista como una de las características definitorias de la especificidad de la literatura (*literariness*) (e.g. Jakobson). Por otro lado, "The recent consensus among empirical scholars has been against this position." (Miall, 2006b: 18). Para estos últimos, la especificidad de lo literario estaría dada por las operaciones cognitivas del lector. Miall afirma que la falta de más estudios mantiene este problema todavía sin resolución.

Evidentemente, está fuera de nuestro alcance resolver esta problemática. Sin embargo, sacamos en limpio que en la lectura de poesía percibimos relaciones de figura y fondo guiadas por el texto (lo que en términos de Rosenblatt sería visto como la selección de ciertos elementos por sobre otros) y que respondemos a ello en forma variada.

2.1.4.3 Las expectativas de género

El rol que se les asigna a las características del texto versus el que se asigna a las expectativas de género (*conventional expectations*) del lector en la lectura de poesía ha sido objeto de debate. Por un lado, los teóricos cercanos al Formalismo y a la estilística afirman que las características del texto mismo (intrínsecas) son las que dirigen el proceso de lectura y definen la poesía. Por el otro, los teóricos *Convencionalistas* (*Conventionalists*⁷²) afirman que las convenciones literarias y el comportamiento específico y estratégico del lector dirigen el uso de las características del texto (Hanauer, 1998: 566)

Hemos mostrado algunas características del texto poético (literario) que afectan y dirigen al lector (la desviación y la figura y el fondo). Por lo que a continuación nos centraremos en el rol de las expectativas convencionales del lector en el proceso de lectura.

Una aproximación a la experiencia que el lector trae al texto, y que determina sus expectativas, es la que ha ofrecido la teoría de esquemas, propuesta desde la psicología cognitiva.

According to the originator of the idea, F. Bartlett, a scheme is an 'active organization of experience'. Schemata are the mechanisms by which memory is facilitated and ordered: we store our ideas and experiences in terms of what is typical, what we take to be the usual attributes of an event or an idea. (Fowler, 1996: 240)

Fowler también explica que estos esquemas se adquieren en el proceso de socialización que comienza desde nuestro nacimiento y que se extiende a lo largo de toda nuestra vida, siendo la lengua el medio más importante a través del cual esto se lleva a cabo. La naturaleza social de este proceso explica, entonces, cómo individuos tan distintos llegan a compartir ciertos esquemas y cómo se desarrollan los distintos repertorios de las personas (p.241)

Tannen (1993), por su parte, explica que la única forma de darle sentido al mundo es viendo conexiones entre las cosas y que cada vez que contrastamos una nueva percepción con el conocimiento del mundo que ya tenemos, estamos lidiando con expectativas. La experiencia previa, o el conocimiento organizado, se transforma en estas expectativas sobre el mundo que, siendo un lugar sistemático, las confirma ahorrándoles a los individuos el problema que sería estar tratando de entender las cosas cada vez desde cero.

La noción de expectativas, por ende, está en la base de muchas teorías y estudios en diversas disciplinas, incluida la lingüística. Se las llama marcos, guiones y/o esquemas (*frames, scripts, schemata*). R.N. Ross (1975), refiere Tannen, simplifica la

⁷² Hanauer se refiere principalmente a Culler (1975) y a Fish (1980).

situación recogiendo todos estos términos y aproximaciones en el concepto de “estructuras de expectativas” (*structures of expectations*). Con ello quiere decir que sobre la base de su experiencia del mundo, en una cultura (o en una combinación de culturas), un individuo organiza este conocimiento del mundo para anticipar interpretaciones y relaciones con respecto a información, eventos y experiencias nuevas. Las estructuras de expectativas hacen posible la interpretación al mismo tiempo que, en el proceso, reflejan las percepciones del mundo ya existentes, justificando así la interpretación.

Miall (2006b), por otra parte, se refiere a la aplicación de la teoría de esquemas a la lectura literaria y a sus insuficiencias. Dice que el análisis basado en esquemas de narrativas literarias complejas muestra que estas narrativas, usualmente, van más allá de los esquemas activados durante la comprensión. Por lo mismo, se ha planteado que la lectura literaria implica también procesos de creación de esquemas. “Readers instantiate schemata to interpret a text, but the text itself *defamiliarises* the schemata (...)” (p. 53). En esto, Miall destaca el rol del sentimiento como principio conductor del proceso de comprensión y en la experiencia de extrañamiento.

Hanauer (1998) se refiere a otra aproximación a las expectativas convencionales o de género que entran en juego en la lectura literaria. Explica que Culler identifica dos convenciones que gobiernan el uso de las características del texto durante la lectura. Por una parte, el lector espera que el poema y todos sus elementos a un punto alcancen coherencia, es decir, unidad temática y, por otra, que el texto poético se resista a la comprensión automática. Por ende, las características del texto adquieren un rol una vez que el lector ha decidido relacionarse con el texto como un poema. Otras convenciones identificadas por Culler son:

(...) the “rule of significance,” which is the expectation that the poem should be read as expressing a significant attitude to an issue that concerns humanity or one’s relation to the universe; the expectation that there should be “symbolic extrapolation”; (...) (Peskin, 2010: 78)

Las posturas más recientes, al menos en el campo de los estudios empíricos cognitivos, respecto al debate de si la lectura es un proceso guiado por el texto (*text-driven*) o por las expectativas del lector (*reader-driven*) incluyen ambas perspectivas (Harker, 1994; Peskin, 2010). Estas posturas, no obstante, se basan en el estudio de los procesos de lectura de lectores peritos (Peskin, 1998, 2010).

Although there is growing consensus that poetic-text processing involves genre recognition that triggers genre-related expectations and attention to textual devices (Carminati, Stabler, Roberts, & Fischer, 2006), Hanauer (2001) theorized that this might only apply to trained readers. We do not yet know how this process emerges through the years that students are experiencing formal literary instruction. (Peskin, 2010: 78)

Por lo mismo, Peskin (2010) se propone estudiar empíricamente (en una investigación cuantitativa con métodos mixtos) el desarrollo de este proceso en lectores escolares en tres edades distintas (en cuarto, octavo y duodécimo grado⁷³), basándose en la hipótesis de que “(...) the development of expertise involves the gradual build-up of a cohesive semantic network of concepts over a long period of deliberate practice (e.g., Ericsson, 2002; Sternberg & Horvath, 1995).” (Peskin, 2010: 78). Su estudio confirma la hipótesis de que el proceso de transformarse en un lector perito es largo y lento, ya que sólo los alumnos de duodécimo grado mostraron evidencia de estar en el cuarto y último nivel del modelo propuesto, en que el reconocimiento del género activó las expectativas convencionales, lo que a su vez dirigió su atención a las características del texto. También, fueron los estudiantes de duodécimo grado los que, en algunos casos, manifestaron placer en la lectura y mayor emocionalidad. Otra expectativa que se cumple en este estudio es la de que la lectura de los textos poéticos toma más tiempo que la de la prosa. “Previous research has shown that textual devices positively correlate not only with increased reading time but with reported affect (Miall & Kuiken, 1994)”. (Peskin, 2010: 83)

El estudio de Joan Peskin propone un modelo que organiza el desarrollo de conocimiento del lector literario en cuatro niveles, en que los factores socioculturales e históricos no son considerados, lo llama “a model of the development of knowledge in poetic-text processing” (p.79). Otro problema de esta investigación, a nuestro entender, es que no cuestiona la visión de la educación literaria y de la lectura literaria que subyace al currículo de las dos escuelas privadas donde fue realizado –“Formal analysis of literary works is one of the goals and hallmarks of secondary school education.” (p.82)– y su relevancia para los alumnos.

La expectativa de que la poesía tiene un “significado poético” que va más allá de su sentido más llano se ve frustrada en el estudio con estudiantes de escuela secundaria llevado a cabo por Harker (1994). En éste el autor pretendía indagar sobre diversos aspectos, de la lectura de poesía, que presuponían que los alumnos entraban en procesos interpretativos que les permitían determinar el “sentido poético” (“*poetic significance*”) de los poemas. No obstante, las respuestas de los estudiantes muestran su interés por explicar el “sentido llano” de los poemas sin mención de nada que haga pensar en la evocación o la experiencia del significado de las que habla Rosenblatt o a la dificultad de explicar lo que no puede explicarse en términos diferentes a los del poema mismo (Ribeiro, 2009; Widdowson, 1992). El sorprendido autor se explica los resultados en dos hipótesis. Por un lado, cree posible atribuir el fracaso de estas lecturas al tipo de enseñanza literaria que entrega la escuela:

If this is so, if schools continue to teach literary interpretation as a process of meaning extraction from the text, students are hardly to be faulted for conceiving the process of reading literature in this way. And, if this is true, it is not the students

⁷³ Es decir, cuarto de primaria, segundo de ESO y segundo de bachillerato.

in this study who stand condemned by their “plain sense” responses to these poems, but, rather, the schools and teachers who have implanted in their minds the notion that this is how poetry is read. (p.214)

Por el otro, en una analogía con lo que ocurre en la comprensión lectora de textos no literarios, plantea la hipótesis de que la determinación del “sentido llano” de un poema es una etapa previa a la del establecimiento de su “sentido poético”.

If this analogy holds, then it would follow that the protocols of these students reflect an early yet necessary stage in their development as readers of poetry. It may be that, given their limited experience with poetry, their ability to automatize their understanding of its “plain sense” has not developed far enough to enable them to focus on its “poetic significance”. Presumably, with increasing exposure to poetry, their ability to read it at the level of “poetic significance” will evolve.

De ser cierta la primera explicación (total o parcialmente), el estudio de Harker estaría mostrando (como van Peer puntualiza) que hay otros poderosos factores que pueden anteponerse a las capacidades socio-cognitivas con las que potencialmente podemos enfrentar la experiencia de lectura de poesía. El rol de la escuela como promotora de la lectura literaria nuevamente se pone en cuestión. En el caso de la segunda explicación, si se la entiende desde la perspectiva de Vygotsky (*sign meaning develops*), el peligro residiría en ver el desarrollo de esos estadios o capacidades como automáticos o biológicos (producto de la maduración) y no como socioculturalmente mediados.

El valor de las prácticas y las actitudes culturales es evidente para otros autores también. Widdowson (1992), por ejemplo, habla de la expectativa de que la poesía muestre o dé trascendencia a una “verdad” que va más allá de las limitaciones impuestas por el tiempo y el espacio, lo que se refleja, por ejemplo, en la costumbre de usar poesía en los epitafios. También se refiere a la expectativa de que la poesía sea distante de las vidas de los alumnos, además de solemne y sacrosanta. La poesía, ciertamente, ha generado diversas expectativas a lo largo de su historia.

Las investigaciones empíricas más que estudiar las prácticas y los valores que se asignan a la poesía, intentan buscar ciertos universales de la lectura poética y es eso lo que brevemente hemos querido ilustrar en este apartado. No obstante, en última instancia nuestro interés es ir entendiendo estos fenómenos cognitivos en el seno de la actividad social, ya que como explican varios de estos autores las habilidades cognitivas por sí solas no llegan a explicar las ocurrencias concretas.

2.1.4.4 *La experiencia emotiva o afectiva*

Many pieces of literary criticism have also tried to capture the aesthetic texture of emotional experience produced by literature, but have gone about the task impressionistically, either using ill-defined terms or producing personal responses that are often poetic and insightful in their own right but hardly analytical or

accessible for discussion. (...) The consequence of this view is a principled recognition of the fact that literary works –whether fictional or not– have an emotional and tangible effect on readers and on the real world in which we live with literature. (Stockwell 2002: 152)

Desde los estudios cognitivos y empíricos de la literatura tiende a haber coincidencia respecto a la relevancia que los factores afectivos y emocionales tienen en la lectura literaria. No obstante, y pese a también reconocerse la necesidad de su estudio, son pocas las investigaciones que muestran evidencia del rol de este componente afectivo en la experiencia con la literatura (Miall, 2006b). En relación a este tópico, nuevamente, se plantea como necesario considerar tanto la respuesta a los elementos formales e intrínsecos como a los extrínsecos o pertenecientes al lector. Respecto a los elementos formales, también, cabe decirse que no pueden ser separados del contenido (temático), especialmente en el caso de la poesía (Fowler, 1996; Hanauer, 2004; Miall, 2006b; Rosenblatt, 1968; Widdowson, 1992).

The content of poems, to the extent that it can be reduced to the summary essentials of ordinary observation, is, generally speaking, unimpressive. Time passes. Being in love is a wonderful feeling. Nature is beautiful. Life is lonely. Very true these truisms, and so what? But the essentials of poetry lie in the way language is used to elaborate on such simple propositions so that they are reformulated in unfamiliar terms which somehow capture the underlying mystery of the commonplace. (Widdowson, 1992: 9)

He [Jakobson] said that writing poetry is a communicative act that uses language in a very self-conscious way that is different from other ways of using language. When words are put together, both their content and form are considered. This means that, when choosing a word, a poet considers its sound or graphic placement, as well as its meaning. (Hanauer, 2004: 11)

Este trabajo con la lengua que hace el poeta a menudo tiene un impacto afectivo. Por ejemplo, los paralelismos⁷⁴ métricos podrían tener efectos similares a los de la música. Recuérdese lo comentado al respecto a propósito de las investigaciones de Tsur (2002), Lerdahl (2003) y Jakendoff (2009).

Margaret Freeman (2007), refiriéndose a lo que comienza a hacerse en los estudios cognitivos y empíricos, y a lo que cree necesario que se haga, menciona estudios que exploran el ‘significado’ que surge de las cualidades formales de un texto y el *literary affect*, es decir, el efecto afectivo de la literatura. La multiplicidad de aproximaciones en este campo hace posible trabajos que van desde la observación de estas posibilidades en el texto mismo, a otras que buscan evidencia empírica a través de mediciones sensoriales. Por otro lado, sin embargo, Freeman (2007) cree necesario

⁷⁴ El paralelismo y la equivalencia son otros de los recursos fundamentales que los formalistas rusos describen como distintivos de la literatura. Mediante su uso puede producirse el efecto de extrañamiento. (Fowler, 1996: 95).

considerar la respuesta afectiva desde una perspectiva unificada de las artes. Ya que la respuesta emocional no es exclusiva a la literatura.

The poetic challenge we face is to incorporate these formal and affective aspects—Langer’s (1953, 1967) “form” and “feeling”—into an adequate, productive, and plausible theory of aesthetic creation and response. Until we do, we will not be able to claim we have fully accounted for human cognition in language. (p. 1193)

En la consideración que desde la psicología cognitiva se hace de las respuestas a la literatura, Oatley (2003) llama la atención sobre la importancia de las emociones. Éstas permitirían moverse desde algo rudimentario hacia algo potencialmente significativo al transformarse en temas de exploración, reflexión y conversación con otros. Sugiere que a futuro se considere la ‘estructura sugestiva’ (*suggestion structure*) de una obra, que depende de la resonancia que ésta tiene en cada lector. Algunos elementos personales que, según él, pueden ser sugeridos por una obra incluyen: recuerdos autobiográficos, conocimiento cultural y preocupaciones. Todo esto sería crucial en la lectura de cualquier poema o historia.

Tanto él como Bruner (1990) recuerdan los estudios de Bartlett (1932⁷⁵) para referirse a la predominancia de lo afectivo en la respuesta a la literatura. Frederic Bartlett mostró que los lectores, al recordar una historia la reconstruían a partir de la huella afectiva que ésta había dejado.

They did remember some things: a mood, some salient details, the gist of the story. When it came to remembering, they used these fragments together with their own organisations of knowledge, idiosyncrasies, and culture –schemata as Bartlett called them- to tell the story as they thought it must have been. (Oatley 2003: 165)

(...) is an affect or a charged ‘attitude’ -that ‘it’ was something unpleasant, something that led to embarrassment, something that was exciting. The affect is rather like a general thumbprint of the schema to be reconstructed.” (Bruner 1990: 58)

Los estudios de Bartlett sobre memoria muestran la importancia de lo afectivo en la cognición. En relación a la lectura literaria, especialmente respecto a la experiencia de la deshabitación, como ya se ha dicho, Miall (2006b) añade que lo afectivo no sólo tienen un rol fundamental en la activación de los esquemas, sino además en su creación, con lo que se abre un espacio para el ensayo de implicaciones para el sí mismo (p.66).

Narratives allow us to redefine, modify or suspend schemata, but through this process it seems likely that the primary goal of reading is to explore the feeling of the self though engagement with the text. (...) One effect may be to alter the felt valency of existing schemata, and thus their relationship to other elements within

⁷⁵ Bartlett (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

the cognitive system, as well as to bring into being new (and possible more adaptive) schemata. (p.67)

Kuiken, Miall y Sikora (2004) examinan cómo la autopercepción del sí mismo (*sense of self*), manifiesta en las actividades de lectores reales, se involucra y modifica durante la lectura literaria, postulando que esto ocurriría por el rol que los sentimientos tienen en dicho proceso. El lector literario más que buscar una interpretación coherente y justificable para lo que lee, en primer lugar, sería afectado por ello en términos emocionales.

En esta misma línea, Miall (2006b) plantea que hay sólida evidencia empírica que muestra que la mayoría de los lectores lee literatura por la experiencia –en la cual el efecto afectivo (*affect*) es primordial– y no para construir sentido o interpretar como lo hace un crítico o teórico (p.25-26). “(...) most readers most of the time are interested in the significance of the literature they read, not how to interpret it. Interpretation is the besetting preoccupation of literary scholars. (Miall, 2006b: 3)

Explica que el lector busca que la literatura le ofrezca una experiencia y que la construcción de una interpretación es posterior a la experiencia, por lo que no es la meta de todos los lectores. A partir de esto se refiere al problema que implica el que en la educación escolar se asuma que el análisis interpretativo es el objetivo central de la lectura literaria, lo que lleva a que muchos estudiantes no tengan o pierdan interés en la clase de literatura y/o en la lectura literaria.

The problem of focusing on interpretation is evident from its effect on literature students. Asking students what a literary text means distracts them from the experience that the text offers, and may lead to dispiriting games in the classroom where the student is supposed to guess what the teacher or examiner has in mind (Miall, 1996). (Miall, 2006b: 39)

El autor puntualiza que explicar la obra parece ser una acción atípica en la mayor parte de las situaciones de lectura (p.90) y que, en muchos casos, puede implicar la marginalización de la experiencia emocional y personal del lector.

El énfasis de Miall en la literatura como experiencia coincide con la visión transaccional de la lectura de Rosenblatt (y también con la visión de Iser) aunque usen términos diferentes para referirse a esto. Rosenblatt habla del continuo eferente-estético, que Miall entiende como el contraste entre la comprensión lectora y la experiencia de lectura, donde el sentimiento y la emoción serían los motores estructuradores.

Overall, feeling appears to enable a reader to “frame” a particular meaning, to register it for the time being as a possible component of the story, and to draw if necessary on the reader’s prior experience when a feeling matches an occurrence or an issue from the reader’s memory. But as feelings shift, or other feelings occur, a particular feeling can be framed in such a way as to call into question, to place it on critical context. In this way the paradoxes of feeling can at times impel changes or

reversals, or underlie ambiguities, that are important to the reader's developing understanding. (Miall, 2006b: 70-71)

Miall supedita lo cognitivo a los factores emotivos, mientras que Rosenblatt no cree necesario establecer estas jerarquías, entendiendo que éstos son inseparables (1978: 45). Su visión menos dicotómica (como la de Vygotsky⁷⁶), en que se trazan líneas tenues también para separar la actividad interpretativa del lector de su primera respuesta (la evocación), nos parece más ajustada para considerar las actividades que se realizan en un aula. Si bien el objetivo central de la lectura literaria puede no ser la interpretación, no parece buena idea descartarla. "Interpretation involves primarily an effort to describe in some way the nature of the lived-through evocation of the work" (Rosenblatt, 1978: 70). Además, la reflexión e interpretación crítica, a partir de las experiencias/ vivencias de lo leído que cada uno ha hecho, se plantea como una actividad relevante a la educación (e.g. para el *ideological becoming*).

Sin embargo, la integración de las emociones o experiencias de los lectores al trabajo que con la literatura se hace en la escuela plantea desafíos y problemáticas para las cuales no hay una solución única. "Feelings are also subject to conditioning by convention, and reader's evaluations are clearly bound up with the norms imposed by a specific local culture." (Miall, 2006b: 94).

Thein, Sloan y Guise (2015), asumiendo la perspectiva sociocultural de la *Critical Literacy*, indagan en el surgimiento, a partir de la lectura literaria, de intensas emociones negativas que quedan de alguna forma proscritas del aula. Exclusión que ocurriría debido a las normas sociales tácitas según las cuales ciertas expresiones emocionales se consideran inapropiadas en situaciones educativas (e.g. en las discusiones literarias). Los resultados de su investigación muestran que emociones como la ira, la frustración y la confusión, manifestadas en reacciones viscerales hacia los personajes, en que vicariamente se participa del mundo de la obra, son expresadas entre pares, pero no a la profesora.

Las autoras realizan una síntesis de las diversas normas emocionales (*emotional rules*) asumidas por las diferentes aproximaciones pedagógicas que han predominado en los Estados Unidos: el *New Criticism*, en que si bien se reconocía la posible vivencia de emociones en la lectura, se las consideraba errores en el juicio interpretativo (*the affective fallacy*); las *New Critical approaches*, en que se pide a los estudiantes que expresen, con distancia emocional, interpretaciones fundamentadas textualmente; los *personal growth reader response models*, en que se anima a los alumnos a expresar sus conexiones personales para con los textos, pero desde una visión de esta conexión como puramente individual; y la *Critical Literacy*, en que, a

⁷⁶ From a Vygotskian perspective, emotions are inseparable from thinking. Indeed, Vygotsky assumed that all aspects of human life are interrelated, including what goes on *within* a person, even if it is all connected to what is outside the person and so cannot be so neatly isolated. (Smagorinsky, 2013: 194-195).

pesar de que se consideran las interpretaciones desde una perspectiva sociocultural y dialógica, se limitan las expresiones emocionales (negativas) al promover la racionalidad, la igualdad, la justicia y la corrección política (*political correctness*).

A partir de esta revisión Thein, Sloan y Guise puntualizan que, si bien la llegada de la *Critical Literacy* a las aulas ha implicado un avance en muchos aspectos, todavía se requiere de más investigación que permita proponer formas de integrar, en el trabajo escolar, las emociones negativas que una obra literaria puede suscitar, ya que muchas veces éstas resultan ser clave para entender no sólo las respuestas a la literatura, sino también elementos de los mundos socioculturales de los alumnos.

Aunque coincidimos con la conclusión a la que llegan las autoras respecto a la necesidad de investigación en este campo, creemos que es necesario contemplar también la posibilidad de que haya emociones, sentimientos, ideas, recuerdos, etc. (las respuestas a la evocación) que no podrán o no querrán compartirse en el aula por pertenecer a una esfera privada (Chabanne y Bucheton, 2002; Rosenblatt 2004; Schultz, 2002).

La experiencia afectiva en el aula, ligada a lo social, es fundamental no sólo en el trabajo con la literatura, sino en toda actividad. Ya que, como el mismo Vygotsky plantea, es un aspecto central de la cognición.

This “secondary disability” of feeling inferior, he argued, was far more debilitating than the original source of [cognitive] difference, a point he argues throughout his writing on defectology (Vygotsky, 1993). In making this case, he was not simply advocating for a feel-good curriculum, because much difficult work is involved on everyone’s part to provide such an inclusive environment for people of difference. (Smagorinsky, 2013: 195-196)

La Neurociencia Social (*Social Neuroscience*) muestra evidencia de este entrelazamiento entre emoción y cognición y de que el procesamiento social y el aprendizaje pasan por la interpretación subjetiva y la experiencia vicaria de, entre otras cosas, los sentimientos de los otros.

According to current evidence, social processing and learning generally involve internalizing one’s own subjective interpretations of other people’s feelings and actions (Uddin *et al.*, 2007). We perceive and understand other people’s feelings and actions in relation to our own beliefs and goals and vicariously experience these feelings and actions as if they were our own (Immordino-Yang, 2008). Just as affective neuroscientific evidence links our bodies and minds in processes of emotion, social neuroscientific evidence links our own selves to the understanding of other people. (Immordino-Yang, 2011: 99)

Estos hallazgos, si bien no se aplican directamente a la respuesta lectora, sugieren la relevancia que podría tener realizar investigación sobre estos fenómenos en la experiencia mediada de los sentimientos y acciones humanas que la literatura, y el arte en general, ofrecen.

Miall (2006b) establece una conexión desde la perspectiva biológica a la experiencia con la literatura al decir que la respuesta emocional ante un texto podría explicarse evolutivamente. A nuestro cerebro ancestral más le vale reaccionar que no hacerlo, tratar como verdaderas situaciones que no lo son, por si acaso. La lectura literaria, entonces, permitiría no sólo inducir sentimientos sino educarlos. (p. 78).

Al igual que Freeman, Vygotsky ya había vinculado la literatura y el arte a partir de su efecto afectivo, que ve más bien como un efecto-afectivo-intelectual. Para él, tanto el arte como la literatura hacen posible el desarrollo humano integral.

The greatest works of art, he argued, produce “intelligent emotions” in their beholders (p. 212). Emotion and imagination come into play during one’s engagement with art such that “art complements life by expanding its possibilities” (p. 247). Thus, a person does not simply think about art, or respond emotionally to it, but has emotional reactions that, when reflected upon, enable a person to consider more profoundly the depths of the human experience. (Smagorinsky, 2013: 195)

En este breve recuento de los trabajos sobre respuesta emocional a la literatura que, de alguna forma, han informado nuestra investigación, se ha ido más allá de los márgenes de los estudios empíricos de la literatura a fin de integrar la perspectiva cognitiva a un marco más amplio y adecuado para entender las respuestas afectivas a la literatura en contextos escolares.

Como ya se ha mencionado⁷⁷ una de las críticas que los estudios literarios cognitivos y empíricos han recibido es la poca consideración que han hecho de la dimensión social del fenómeno literario. Ha habido una tendencia en éstas a tomar en cuenta los fenómenos cognitivos aislados del contexto en el que ocurren. Si bien el valor universal que se le ha otorgado a algunos de estos procesos (desde una perspectiva biológico-evolutiva) les da un valor colectivo y social, no se ha mostrado cómo se sitúan en escenarios sociales concretos ni la importancia que estos escenarios tienen en los fenómenos cognitivos mismos.

----- 0 -----

A partir del interés por conocer lo que ocurre en la mente humana se ha abierto un espacio para teorizar a partir de experiencias de lectura de todo tipo de lectores y de conocer sobre la recepción literaria desde otras perspectivas. La relevancia de un desarrollo de los estudios literarios en esta dirección, más inclusiva, es evidente para el terreno de la educación.

Pese al interés que esto ha despertado en muchos, el estudio empírico de la literatura sigue siendo marginal dentro del quehacer disciplinario. El panorama que

⁷⁷ En el apartado 2.1.3 sobre la poética cognitiva.

describe Schmidt en los ochenta (recuérdese la cita con que se inició este apartado) no es muy distinto al que describe Miall veinticinco años después:

Empirical studies of literary reading have not yet appeared over the horizon for most mainstream literary scholars. Involved as most now are in theoretically self-conscious practices of historicist or deconstructive research, the very assumptions of empirical research would, if they came to attention, seem irrelevant, or even improper. (Miall, 2006b: 11)

Conocer las respuestas del lector literario, sus razones para leer, el origen de su interés y del placer que deriva de esta actividad –de la relevancia personal situacional y contextual de una lectura– es materia de interés para la educación literaria y para la didáctica de la literatura.

Nos queda la duda, no obstante, de por qué en los estudios literarios el interés por el lector real se ha asumido casi exclusivamente desde el ámbito cognitivo y empírico-experimental. La Teoría de la Recepción tiene una base fenomenológica y hermenéutica. ¿Por qué, entonces, no se toman de las ciencias sociales aproximaciones y métodos de estudio afines al paradigma interpretativo siendo éste más cercano a las prácticas tradicionales de los estudios literarios?

Como estas cuestiones revelan, presentar y discutir exhaustivamente las opciones y diferencias existentes al interno de los estudios literarios exceden las posibilidades de nuestro estudio. Nuestro objetivo ha sido tan solo mostrar la existencia de ámbitos de estudio en que el lector literario ordinario tiene cabida. Esto debido a que en el terreno de la educación el interés por el lector literario es también marginal. Basta verse la poca representación que esta línea de estudio tiene en los principales congresos educativos (e.g. *Annual Meeting, American Educational Research Association*).

Concluimos esta sección constatando que hacen falta estudios que vayan más allá de lo empírico, en busca de una observación émica de la experiencia de lectura y que permitan una mayor comprensión de los contextos sociales donde se insertan los fenómenos cognitivos.

2.1.5 EL TEXTO LITERARIO

Tanto el lector como el texto cuentan en los sistemas de actividad en torno a la lectura de poesía. Desde la Teoría de la Actividad puede considerarse al texto poético como un “objeto” o como “un medio o artefacto” con *affordances* diferentes a las de otros textos, ya sea por su materialidad como por su historia y las expectativas que en ésta se han ido y van generando. “(...) cultural tools inevitably bring with them ‘constraints’ as well as ‘affordances’ (Gibson, 1979; Wertsch, 1998).” (Wertsch, 2007: 185).

Todo texto verbal, literario o no-literario, oral o escrito, está hecho en base a ciertas formas y organizaciones lingüísticas que, en su uso, tienen efectos comunicativos. La lingüística ha hecho una importante contribución para entender el funcionamiento de estos recursos en acción. Desde esta disciplina (y desde la estilística), también, se han aplicado estos recursos en el análisis del texto literario.

No podemos hacer una revisión exhaustiva de lo que desde estas disciplinas se plantea, ni queremos repetir lo dicho en diversos momentos a lo largo de estos capítulos (la consideración del texto literario ha sido constante). No obstante, añadiremos algunos elementos que muestran el poder que la lengua puede tener en lectores y oyentes⁷⁸. Esto a fin de enfatizar, desde otro ángulo, la importancia y la necesidad de la enseñanza crítica de la lengua (Bakhtin, 2004) y la literatura (Fowler, 1996).

En el apartado anterior (2.1.4) hemos ya descrito algunas características y recursos asociados, mayormente, al texto literario. Aquí mencionaremos dos más, no necesariamente ligados al texto literario pero que también pueden aplicarse a él: la transitividad y la construcción del punto de vista. Como se verá, son elementos de este tipo los que la técnica literaria maneja para, por ejemplo, producir efectos de extrañamiento y para destacar la figura del fondo (Fowler, 1996).

El texto literario no sólo utiliza recursos lingüísticos (orales o escritos), sino también visuales. Éstos van desde la simple pero importante disposición del texto en la página (Widdowson, 1992), pasando por los dibujos hechos con letras y palabras que, por ejemplo, construían los poetas vanguardistas (Rosenblatt, 1978), hasta la utilización de iconografía sin elementos verbales como ocurre a menudo en la poesía visual (Fernández Serrato, 2003; López Fernández, 2010). Pese a que la poesía visual estuvo presente en nuestra investigación y la relevancia que tiene el considerar este campo fronterizo de lo que se entiende como texto literario, las limitaciones de nuestro estudio han hecho imposible la consideración exhaustiva de su especificidad. El impacto y las expectativas que los elementos no verbales y los paraverbales tienen en la lectura⁷⁹ literaria abre un campo de investigación inmenso que, de momento, nos ha sido inabarcable.

2.1.5.1 Lingüística y estilística

Los trabajos revisados en estos capítulos, con sus distintos énfasis y miradas, coinciden en que tratándose del texto literario –especialmente el poético– es imposible dissociar la forma del contenido. También, en que el sentido que el lector le da a este texto no existe al margen de su situación socio-histórica. Esta visión

⁷⁸ Esto, además, contribuye anticipadamente a los planteamientos metodológicos que haremos en el próximo capítulo.

⁷⁹ Téngase presente que por lectura no sólo se entiende la que incluye palabras, sino también imágenes u otro tipo de texto (Baetens and Surdiacourt, 2011).

concreta de la comunicación a través del lenguaje, como muestra Bajtín, no es exclusiva de la obra literaria. Muy por el contrario, está enraizada en el simple hecho de que en la forma más básica de comunicación, en el diálogo cara a cara, el hablante cuenta con la colaboración del oyente para la construcción del enunciado (Bakhtin, 1986:96). En los estudios literarios esta colaboración es lo que se ha mirado, con distintos matices, al hablar de lector implícito (Iser, 1974), de lector in fabula (Eco, 1979), del “*superreader*” de Rifaterre (Fowler, 1996: 239), etc., es decir, de la colaboración virtual entre autor y lector.

La estilística conecta la lingüística a la teoría y crítica literarias (Widdowson, 1992). Los trabajos que se realizan desde este campo, así como también los realizados desde la lingüística crítica (*Linguistic Criticism*) consideran el significado que los aspectos lingüísticos tienen en el texto literario. La lingüística crítica (Fowler, 1996), específicamente, integra aportes hechos desde las ramas de la lingüística centradas en los usos sociales del lenguaje.

A continuación nos referiremos escuetamente a los dos recursos lingüísticos mencionados que, entre otros, han sido aplicados al estudio del texto literario: la transitividad y la construcción del punto de vista.

La *transitividad*, según analiza Halliday, se refiere a las estructuras de significado que representan los tipos de procesos y los roles de los participantes en estos procesos. Su importancia radica en el hecho de que categorías como acción (*agency*), estado, proceso, etc. parecen ser las bases sobre las que los seres humanos nos presentamos a nosotros mismos y al mundo a través del lenguaje (Fowler, 1996: 74). Las proposiciones u oraciones se organizan en función de conceptos -supuestamente universales- tales como ‘agente’, ‘objeto’, ‘acción’, ‘proceso mental’, etc. que caracterizan diferentes tipos de eventos y procesos, de participantes y de circunstancias témporo-espaciales (Op. cit.: 220).

El análisis de la función transitiva que hace Halliday complejiza semánticamente las categorías morfológicas (e.g. al considerar la función ergativa, es decir, el análisis en función del participante afectado por la acción) y, con ello, amplía las posibilidades para el análisis de la *agency* (capacidad de acción) de los participantes o del efecto de las acciones sobre los participantes (Halliday, 2004; Kennedy, 1982).

I now want to consider how certain features of grammar can provide insights into the literary effects of a description of an event in a novel (...) What I also hope to show is that Halliday’s approach can be used with texts which are not obviously deviant (...) If it is shown that Halliday’s system can be used for analysis of much broader range of texts to bring out the significance of passages and the author’s intention by revealing a semantically motivated pattern of language functions, then this will prove a valuable approach to textual analysis. (Kennedy, 1982: 85-86)

El mismo Halliday muestra el valor de su aproximación a la transitividad al analizar una obra de Golding, *The Inheritors*. Su análisis de la norma sintáctica establecida

(*foregrounded*) en la obra y de la desviación que de ésta misma se hace permite ver cómo el lector reacciona al uso que el autor hace del potencial de significado y cómo esto abre espacio para distintas interpretaciones.

Transitivity is the set of options whereby the speaker encodes his experience of the processes of the external world, and of the internal world of his own consciousness, together with the participants in these processes, and their attendant circumstances; and it embodies a very basic distinction of processes into two types, those that are regarded as due to an external cause, an agency other than the person or object involved, and those that are not. There are, in addition, many further categories and subtypes. Transitivity is really the cornerstone of the semantic organization of experience; and it is at one level what *The Inheritors* is about. (Halliday, 2008: 27)

Esta relevancia que Halliday le asigna a la transitividad en nuestra comprensión de lo que ha ocurrido, así como también de lo que puede ocurrir, es decir, en nuestra significación de la realidad, la convierte en un recurso lingüístico cuya consideración es fundamental para entender el efecto que una obra literaria (también la poesía) puede tener en un lector.

Este efecto puede entenderse no sólo a partir del texto, sino además de las expresiones lingüísticas con que el lector refiere su respuesta a un texto. Rosenblatt (1968) cita ejemplos de lo que los lectores de su estudio dijeron luego de leer un poema: *Comfort me; Amuse me; Touch me; Make me dream; Make me laugh; make me shudder; Make me weep; Make me think* (p.36). El análisis de la transitividad en estas (simples) frases sugiere, entre otras cosas, que en esta experiencia de lectura predomina el efecto sobre el participante y no las acciones de éstos.

La *construcción del punto de vista* descansa en la discriminación entre el contenido de una historia y el tratamiento que se le da en la narración. Un mismo contenido puede ser tratado con diferentes ordenaciones temporales, desde la perspectiva de distintas voces narrativas, con variadas coloraciones ideológicas, etc. (Fowler, 1996: 161).

Para su construcción se utilizan distintos elementos. Fowler (1996) basándose en el esquema de Uspensky⁸⁰ (p. 162) distingue entre cuatro planos de expresión del punto de vista: el ideológico, el fraseológico, el témporo-espacial y el psicológico. Por ejemplo, la ideología, o el sistema de creencias y valores de una persona en relación a su sociedad, puede manifestarse textualmente con el uso de la *modalidad* (*modality*). La modalidad gramatical se refiere a los comentarios explícitos respecto a la veracidad y la deseabilidad de lo dicho. Algunas formas de expresión modal incluyen el uso de: adverbios; adjetivos; verbos de conocimiento, predicción y evaluación; frases genéricas (que apuntan a verdades universales), etc. (Fowler: 1996: 165-166) y, en el caso del castellano, el modo del verbo.

⁸⁰ Uspensky, B. (1973), trans. Zavarin, V. and Wittig, S. *A Poetics of Composition*. Berkeley: University of California Press.

En el plano psicológico, por citar otro ejemplo, se hace relevante la distinción entre la perspectiva interna y la externa, es decir, la narración desde el interior de la conciencia o situada fuera de ella, lo que no siempre puede verse en los usos de la primera o tercera personas gramaticales (Fowler, 1996: 170).

Si bien la mayoría de las aplicaciones de estos análisis lingüísticos a la literatura se ha hecho en textos narrativos, la poesía también se lee buscando una coherencia lógica (Rosenblatt, 1978), tendiente a entender lo que ha ocurrido o lo que puede ocurrir, se puede incluso buscar una coherencia narrativa (descubrir quién, qué, dónde y a quién) (Bruner, 1990) y, en función de la estructura comunicacional básica (el diálogo cara a cara entre dos) adjudicar el 'quién' y el 'a quién' al autor y al lector.

2.1.5.2 La poesía visual

La poesía visual es considerada un tipo de poesía experimental situada en un terreno fronterizo o híbrido, entre la literatura y las artes visuales (se publica en libros y se exhibe en galerías), que la ha dejado más bien marginada del interés tanto de la teoría y crítica literarias como de sus equivalentes en el campo de las bellas artes (Audí, 2011; Bordons i Cavalli, 2012; Brossa, 2013).

En caso de la poesía visual catalana⁸¹, iniciada de lleno en la década del setenta con el trabajo de poetas como Joan Brossa y Guillem Viladot y como una secuela con identidad propia de la poesía concreta, puede decirse que su recepción crítica inicial estuvo en manos de periódicos y revistas especializadas (Bordons i Cavalli, 2012). Con los años, a esto se ha añadido su estudio por parte de algunos, pocos, filólogos y de los poetas mismos⁸² (Audí i Bordons, 2010; Túa Blesa, 2010). No sorprende, en consecuencia, constatar que el estudio de la respuesta a la poesía visual por lectores ordinarios sea todavía un campo escasamente estudiado, (Bordons i Cavalli, 2012), al menos en los contextos hispano y catalano parlantes.

Debido a la escasez de referentes y a las razones ya explicadas, al inicio del apartado (2.1.5), nuestra consideración de la poesía visual será muy limitada. Pese a que entendemos que su materialidad e historia específicas implican *affordances* diferentes a las de la poesía verbal, no consideraremos en detalles sus características textuales específicas.

Hemos buscado más bien conectar este tipo de texto con la teoría ya revisada, que es nuestro marco de referencia. Esta extrapolación ha sido bastante fluida debido a que

⁸¹ Nos referimos en concreto a la poesía visual catalana porque es a partir de ésta que hemos iniciado nuestra indagación sobre el tema y porque, como se verá más adelante en el capítulo sobre metodología, es la que mayor presencia tiene en nuestro estudio. Los otros poetas visuales considerados también trabajan en el contexto español, y estos contextos, el catalán y el español, están interrelacionados.

⁸² Algunas de sus poéticas pueden ser consultadas en la página www.pocio.mydocumenta.com.

muchos de los recursos explicados⁸³ en relación al texto verbal son también aplicables a la poesía visual. Nos referimos, principalmente, a lo explicado a propósito de las normas de percepción de la Gestalt (Tsur, 2000), que hacen factible analizar las imágenes en función de figura y fondo, y a la desviación o efecto de extrañamiento –a partir de la lengua iconográfica misma o de expectativas del lector/espectador– que es también es un recurso explotado por los poetas visuales.

Además de esto, la situación fronteriza de la poesía visual –entre la literatura y las artes plásticas o visuales– hace posible asumir, a partir de lo planteado por Vygotsky (Smagorinsky, 2013), que la respuesta emocional o afectiva a ésta también tiene un efecto en el desarrollo humano integral.

Creemos que la teoría transaccional de Rosenblatt también ofrece un marco aplicable a la situación del lector de poesía visual. La misma autora lo sugiere al mencionar a los poetas concretos y su capacidad para, con elementos visuales, inducir al lector a tomar conciencia de elementos que de otra forma pasan inadvertidos o se ven en forma automática e inconsciente (1978: 82). Estas obras, al igual que los poemas verbales, presentan elementos (y van despertando expectativas) que pueden dirigir al lector a asumir una postura estética en su experiencia de lectura.

El estudio exploratorio sobre mecanismos de percepción de la poesía visual de Bordons y Cavalli (2012) en que se examinan las respuestas a poemas visuales de estudiantes universitarios hace evidente la ocurrencia de varios de los fenómenos observados en estos capítulos.

Lo alumnos del estudio de Bordons y Cavalli mostraron la necesidad de buscar una interpretación a los poemas a partir de el establecimiento de un sentido lógico (Bruner, 1990; Rosenblatt, 1978). Para ellos, los elementos presentes en cada texto (que en su mayoría vieron como antropomorfos) constituyeron signos metafóricos (símbolos, metonimias, etc.) que, en consecuencia, era necesario explicar o interpretar. Hubo una tendencia a proyectar una realidad humana en estos signos y a asumir implícitamente que los poemas, de alguna forma, decían algo significativo sobre la experiencia humana (Peskin, 2010; Widdowson, 1992). También, se ve una tendencia a la construcción de significados en que se habla con mayor distancia o abstracción respecto de la propia experiencia vital, la construcción de un punto de vista externo (tal y como se dice a propósito de los críticos en los años setenta).

Respecto a los marcos de expectativas con que enfrentan los textos, se ve la influencia del sistema educacional (Miall, 2006b; Rosenblatt, 1968, 1978, 2004; Widdowson, 1992).

(...) en el nostre experiment, el context escolar ha condicionat en gran mesura una resposta de “construcció de significat”, ja que hi hagué en tot moment la sensació

⁸³ A fin de evitar la redundancia, no volveremos a explicar estos recursos ni los trabajos de los autores citados que ya hayan sido revisados.

que “havien d’interpretar”. Quan acabàrem i dialogàrem informalment amb els estudiants, gairebé tots digueren: “Ens agradaria saber què volia dir l’autor”. El fet d’haver estat educats “literàriament” amb aquest sistema provocà lògicament que trasllessin d’alguna manera el modus operandi de la crítica a l’aula. (Bordons i Cavalli, 2012: 102)

Los alumnos parecen haber internalizado los valores de la lectura eferente (Harker, 1995; Rosenblatt, 1968, 1978, 2004), pese a que siguen instrucciones que los inducen a asumir una postura estética (Miall, 2006b). Lo que, no obstante, sugiere que el cambio de mirada es educable.

(...) les instruccions que havien rebut influïren en la seva aproximació. Tanmateix les respostes a les preguntes més globals del qüestionari demostren que en la ment dels alumnes la tendència més habitual davant d’un poema és la d’“explicar-lo”. (Bordons i Cavalli, 2012: 101)

Por otro lado, también es posible entender la respuesta a la poesía visual a partir de la mirada sociocultural presentada en el primer capítulo de nuestra revisión teórica. A continuación, nos referiremos a algunos trabajos que ayudan a entender la necesidad de hacernos cargo, desde la educación, del desarrollo de la literacidad visual de los estudiantes.

Baetens y Surdiacourt (2011) explican que la discusión académica relativa al campo de la imagen está fuertemente influenciada por el pensamiento semiótico (la imagen se entiende como signo). En este campo las distintas escuelas semióticas, con sus discrepancias, aceptan la idea de que las imágenes deben ser ‘leídas’ por quien las mira (*viewer*), aunque el significado último de la palabra ‘leer’ no está todavía claro. También, coinciden en que las imágenes deberían ser analizadas de forma diferente a los signos verbales.

Por otro lado, Baetens y Surdiacourt llaman la atención respecto de la creciente importancia de lo visual en las sociedades actuales y del cambio paradigmático, que W.J.T. Mitchell ha llamado el *giro visual* (*visual turn*).

(...) not a return to naive mimesis, copy or correspondence theories of representation, or a renewed metaphysics of pictorial “presence”: it is rather a postlinguistic, postsemiotic rediscovery of the picture as a complex interplay of visuality, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality. It is the realization that spectatorship (...) may be as deep a problem as various forms of reading (...) and that “visual literacy” might not be fully explicable on the model of textuality. (1994: 16)⁸⁴

Sin embargo, incluso cuando las imágenes no se interpretan como equivalentes de los signos verbales, se ha extendido la convicción de que la presencia de estos signos

⁸⁴ En Baetens y Surdiacourt (2011: 591), Mitchell, W.J.T. (1994) *Picture Theory*. Chicago, IL: Chicago University Press.

verbales determina la forma en que le damos sentido a la imagen⁸⁵. En este contexto, Baetens y Surdiacourt (2011) buscan mostrar que esta convicción, al menos en el caso de la novela gráfica, no sería siempre aplicable. La estructura bimodal de la novela gráfica es un ejemplo de un contexto en el que nuestras ideas generales de lo que son las palabras y las imágenes son cuestionadas por la interacción específica que entre ellas se genera.

Añaden a esto que, de hecho, la imagen precede el desarrollo de los sistemas de escritura. A partir de la indiscriminación original entre imagen y escritura, se podría decir que no sólo las imágenes pueden leerse como escritura (fuera del marco de los sistemas semiótico-alfabéticos occidentales) sino también que las ocurrencias escritas pueden ser analizadas como imágenes (en formas que no son lineales ni basadas en la palabra).

En relación a la novela gráfica, Baetens y Surdiacourt interpretan los signos visuales como una forma de escritura. Con ello critican el que la imagen se conciba como un campo unificado y el que se piense que el significado de la imagen puede ser encontrado dentro de ella misma. La imagen sería un campo visual que serviría de telón a una multiplicidad de alusiones que deben leerse secuencialmente y, también, en su simultaneidad.

(...) each 'textual' element of the image is seen as a dialogue with an existing set of meanings and values, to which critically answers, as in Bakhtine's intertextual theory of the novel as polyphony. (...)

Both elements –the image as *diagram*, the image as *polyphony*- cast new light upon the graphic novel." (Baetens y Surdiacourt, 2011: 595)

Cohn (2007) comparte la idea de que las imágenes no son unificadas, incluso en los casos en que se trata de sólo una imagen y no de una secuencia (como en la novela gráfica). Las explica como construcciones con una gramática que requiere de lectura,

(...) like spoken language, visual language contains a variety of sizes of "lexical items" that combine across several levels of grammar to create meaningful units and constructions. This approach to visual language has strived to avoid stating that graphic structures are likened to surface features of verbal language, instead attempting to note the functional similarities in base structure within each respective system. (p. 54)

⁸⁵ Expectativa que, por cierto, se funda en situaciones reales. El estudio de Bordons y Cavalli (2012), por ejemplo, muestra lo siguiente: "És evident, com ja hem comentat abans, que els títols foren un element molt important que condicionà i aconduí les interpretacions, especialment en el poemari de Viladot." (p. 102).

Esta visión de la imagen, y el 'giro visual', apuntan a la necesidad de desarrollo de la literacidad visual. En este punto sería pertinente recordar la ampliación del concepto de literacidad que discutimos en el primer capítulo. La literacidad digital de la que habla Gee (2009) y la necesidad de *media literacy* a la que apuntan Hull et al. (2010) y Silverstone (2007), por ejemplo, incluirían evidentemente competencias visuales.

Yenawine, P. (1997) define la literacidad visual (*visual literacy*) como la capacidad de encontrar sentido en las imágenes. Ésta implica un conjunto de habilidades que van desde la simple identificación (nombrar lo que se ve) hasta complejas interpretaciones a nivel contextual, metafórico y filosófico. La comprensión objetiva es una premisa de esta literacidad tanto como los aspectos subjetivos y afectivos del saber. Explica que si bien la presencia constante de cierto tipo de imagería produce un cierto desarrollo perceptual y mental en la mayoría de las personas, no se puede asumir que se aprende a construir significado para la imagería por la simple exposición (p. 845). Respecto al desarrollo de esta literacidad visual, Yenawine coincide con lo que Peskin (2010) concluye respecto a la competencia poética, que el aumento de estas capacidades requiere de vasta exposición, de tiempo y de intervenciones educativas. Esta educación es lo que permite que se pueda no sólo lidiar con imágenes que pueden leerse de acuerdo a conocidas convenciones o que tienen una estructura narrativa tradicional, sino también con aquellas impredecibles o cuya historia es difícil de descubrir o imaginar.

La lectura visual es también lo que Vygotsky llama una función mental superior, es decir, su aprendizaje impulsa el desarrollo cognitivo. Yenawine (1997) llama la atención sobre la importancia del desarrollo de la literacidad visual de cara a la necesidad de ser críticos ante lo que los medios masivos de comunicación nos muestran a diario.

Los trabajos en el volumen coordinado por Colomer y Fittipaldi (2012) son de los pocos ejemplos de estudios de la experiencia literaria, con palabra e imagen, realizados con una mirada sociocultural en el ámbito español. Sin embargo, se centran básicamente en lectores infantiles de libros álbum. El trabajo de Fittipaldi, incluido en el volumen, se centra en identificar distintos tipos de respuestas de lectores infantiles ante un libro álbum que toca una temática sociocultural relevante (la inmigración) en el contexto del estudio. Las categorías que identifica muestran que los niños aproximan estos textos híbridos con distintos estilos, desde perspectivas centradas en lo referencial a otras en que se asume una conexión más bien lo personal con la lectura.

2.2 LITERACIDAD LITERARIA Y EDUCACIÓN LITERARIA

A fin de abordar el terreno mismo de la educación literaria escolar, en el presente apartado convergen los aportes fundamentales de toda la revisión teórica desarrollada a la vez que se le añaden nuevos referentes. El énfasis está puesto en los nuevos aportes y en su síntesis con lo ya presentado, buscando evitar repeticiones.

Como ya se ha ido viendo, aunque sea indirectamente, la educación literaria escolar no es un terreno de fácil abordaje desde ningún ángulo, trátese de la praxis en el aula, de la planificación (a nivel de políticas públicas y currículo) o de la investigación.

La dificultad de situar la actividad literaria en la escuela se hace evidente en la misma denominación del campo y de su actividad. Nuestra opción ha sido titular el apartado “literacidad literaria” y “educación literaria”, entendiendo la educación literaria como ligada a la escuela (Colomer, 1991, 1996, 2008; Munita, 2014) y la literacidad literaria como un conjunto de prácticas más abarcador (que va más allá de la escuela). “Literacidad literaria”, primero, y luego, “educación literaria”, porque la educación literaria escolar estaría al servicio de la literacidad literaria.

Evidentemente hay otras formas de referirse a estos ámbitos, que marcan otros énfasis. En el contexto español⁸⁶, el énfasis tiende a ser más pedagógico (Aliagas, Cassany, & Castellà, 2008), por lo que se se habla de la formación del lector literario o de la competencia literaria (Colomer 1991, 1996; Mendoza, 2004). La formación del lector literario o de la competencia literaria son los objetivos de la educación literaria tanto en el discurso del currículo oficial como en el de la academia, y esto dentro de un paradigma que se establece como superación de la visión centrada en la transmisión de conocimiento⁸⁷. Para referirse a las prácticas desarrolladas fuera de la escuela, cuyo estudio es incipiente (Aliagas, 2011a, Sanz, 2011), en el contexto español se habla más bien de hábitos lectores (Colomer, 2009; Manresa 2007, 2009, 2012; Munita, 2014; Reyes, 2011), que tienden a ser también evaluados desde la perspectiva de la enseñanza formal o de la cultura literaria de prestigio (Aliagas, Cassany, & Castellà, 2008; Colomer, 2009). Por otro lado, la investigación realizada dentro del paradigma de la formación del lector literario en el contexto español no siempre teoriza a partir de investigación realizada en el aula –o fuera de ella, pero

⁸⁶ También en otros contextos europeos, como muestra el trabajo de Witte, Janssen y Rijlaarsdam (2006), quienes en su consideración de la competencia literaria plantean cuatro objetivos de la enseñanza literaria: “alfabetización cultural”, “conciencia estética”, “conciencia social” y “desarrollo personal”. Donde si bien se busca integrar la diversidad social, se sigue viendo como central clasificación de los lectores, en un a gradiente que culmina en el lector experto.

⁸⁷ “La articulación de la didáctica de la literatura en torno al paradigma de la «educación literaria» refleja el desplazamiento de los objetivos de la enseñanza obligatoria en esta materia. Mientras el modelo anterior de enseñanza de la literatura se centraba, en el nivel de secundaria, en el conocimiento de autores y obras, el nuevo modelo se vertebra en torno a la construcción del lector literario.” (Margallo, 2012: 140)

con actores reales (e.g. alumnos, profesores, familias)- y, cuando lo hace, rara vez asume una opción metodológica etnográfica⁸⁸.

Hemos optado por referirnos a la literacidad literaria⁸⁹ como el objetivo y el objeto de la educación literaria escolar por la mayor amplitud y el dinamismo que implica el término, por el cuestionamiento de los valores dominantes que posibilita y porque este término nos sitúa en un campo de estudio abordado con una aproximación sociocultural, lo que implica también el trabajo con metodologías de investigación cualitativas de tipo etnográfico. La inclusión de una diversidad de prácticas culturales -idealmente puestas en diálogo- que explicamos en el primer capítulo (en el apartado 1.3 principalmente) respalda esta postura. La validación de la evocación del lector y el cuestionamiento del significado único (o mejor) verticalmente impuesto, que la teoría de Rosenblatt propone, también está a la base de la conceptualización que hemos escogido. Además, el concepto de literacidad es afín a lo explicado en el primer capítulo respecto a la mediación, vista como una acción flexible y ajustada a una situación concreta, no reducible a un conjunto de pasos que buscan alcanzar ciertos objetivos fijos y descontextualizados. Las experiencias con la literatura están situadas al interno de sistemas de actividad sociocultural.

During a reading transaction, reader and text conjoin in an experiential space (cf, Faust, 2000). This space provides the arena in which cultural mediation takes place, including the act known as reading. (...) is thus a joint accomplishment, not just of readers and texts but of the cultural practices through which both have been produced and through which the two become engage (...) no text or reader comes to the experience alone; rather reading is fundamentally relational and dialogic, a term I use in Bakhtin's (1981) sense (...) Furthermore, the text becomes situated among a host of related mediational means through which its meaning potential may be realized (...) The text is thus the focal but not sole tool through which meaning emerges for a reader. (Smagorinsky, 2001: 141)

Por otro lado, entendemos el deseo de establecer contenidos y objetivos en base a competencias, sin embargo, la estandarización y el distanciamiento de las situaciones educativas concretas no son un riesgo potencial de esta aproximación, sino consecuencias ya vistas⁹⁰. También, entendemos que el concepto de "competencia literaria" busca sacar a relucir la especificidad de esta actividad en relación a otras y la importancia de esta diferenciación. Sin embargo, nos preocupa la jerarquización de habilidades que implica la idea de "competencias". A diferencia de lo que ocurre con las literacidades que permiten incluir las *illiteracidades* (Alim, 2011), la idea de competencias no permite integrar la *incompetencia*.

⁸⁸ El valor que le asignamos a la aproximación etnográfica, al menos para el estudio de las respuestas lectoras, quedará explicado en el tercer capítulo.

⁸⁹ Entendiéndola a partir de lo postulado por los New Literacy Studies. Recuérdese lo dicho al inicio del apartado 1.3. La literacidad literaria es un tipo de literacidad que en sí, además, comporta diversidad de prácticas y valores.

⁹⁰ Tanto en el currículo oficial como en el discurso de los centros educacionales (catalanes, al menos) se habla de competencias y se trabaja en torno a ellas.

Nosotros también hemos buscado referirnos a esa especificidad de la actividad literaria escolar, pero hemos preferido aproximarnos a ella con el concepto de *affordances*, que deja abiertas las posibilidades de la experiencia con la literatura en vez de fijarla. De hecho, entendemos que la literacidad como aprendizaje de la lecto-escritura tiene *affordances* cognitivas que otras literacidades no tienen, no en un sentido universal y asocial, pero sí en uno socialmente situado. Recuérdese que se ha cuestionado el concepto de literacidad (como alfabetización) ligada en forma unívoca al desarrollo cognitivo (Scribner and Cole, 1981). Sin embargo, en ello, también se ha reconocido que en nuestras sociedades occidentales leer y escribir abren posibilidades que el no hacerlo no abre.

For Vygotsky (1987, p. 203), because writing is not merely the translation of oral signs into written ones, instruction in writing moves the child's development to a more abstract level of mental functioning, creating a completely new set of motives for the child to use language, than does oral language. (Dunn and Lantolf, 1998: 420)

No obstante, las diferencias entre la lengua oral y la escrita no implican que no haya continuidad entre éstas, ni que las estrategias asociadas a lengua escrita reemplacen o mejoren las de la lengua oral (Tannen, 1982). Lo que en el caso de la literatura es altamente relevante, ya que ésta utiliza recursos tanto de la tradición oral como de la escrita.

Thus, creative writing is a genre which is necessarily written but which makes use of features associated with oral language because it depends for its effect on interpersonal involvement or the sense of identification between the writer or the characters and the reader. (Tannen, 1982: 14)

El concepto de literacidad literaria, también, da cabida a los tres objetivos principales que, a nuestro entender, se desprenden de lo dicho. Primero, dar acceso a una actividad sociocultural que va mucho más allá de las prácticas escolares. Segundo, valorar e incorporar los repertorios diversos que traen los alumnos a la escuela y, tercero, dar acceso a una práctica disciplinaria –establecida pero en constante cuestionamiento⁹¹– que puede enriquecer la experiencia de lectura. Podría decirse que los objetivos dos y tres están incluidos en el primero, en la multiplicidad de prácticas literarias disponibles en una sociedad. Sin embargo, hemos decidido explicitarlos por la problemática y eventual contradicción que plantean. ¿Cómo dar acceso a la práctica disciplinaria (los saberes de los estudios literarios) al mismo tiempo que se valoran repertorios que pueden no corresponder con los saberes de mayor prestigio en una sociedad? (Smagorinsky, 2001) ¿Cómo dar efectivamente acceso a la lectura literaria como una actividad sociocultural viva, variada y compleja, es decir, *heteroglósica*?

⁹¹ Hemos también querido mostrar que el campo de los estudios literarios está en constante definición y revisión crítica (Compagnon, 2015). Recuérdese lo explicado a propósito de las controversias entre teóricos cognitivos y no-cognitivos.

Los desafíos que plantean estas preguntas no son la única dificultad que se enfrenta en relación a los objetivos mencionados. Su desglose procedimental también puede comportar los mismos riesgos que hemos denunciado para los objetivos de la competencia literaria (rigidización, estandarización, distanciamiento y descontextualización). Cabría, entonces, preguntarse hasta qué punto es deseable dicho desglose. Como se ve a cada paso surgen nuevas preguntas que la postura sociocultural que estamos proponiendo busca enfrentar.

A continuación, entonces, revisaremos estudios sobre respuesta a la literatura en contextos escolares, mayormente realizados con una aproximación sociocultural. Por la escasez de referentes relativos a la respuesta a la poesía no ha sido posible centrarnos exclusivamente en trabajos sobre este género.

Galda y Beach (2001) en su revisión del estudio de la respuesta a la literatura como una actividad cultural en el contexto anglófono explican que las formas de exploración de textos, lectores y contextos ha cambiado sustancialmente desde 1970. En el caso de los textos, la investigación se ha centrado principalmente en el contenido y el análisis literario, con atención a la instancia autorial (p.64), pero dando paso también al estudio de la adquisición de las convenciones literarias que permiten que el lector interprete los textos. La pregunta que desde este ámbito de la investigación queda sin respuesta, según estos autores, es si los lectores adquieren el saber hacer interpretativo simplemente leyendo o en su participación con otros en comunidades donde se comparte el conocimiento de estas convenciones (p.65).

Respecto al estudio de los lectores, Galda y Beach ven una evolución similar a la que ha habido en relación al estudio del texto. Se ha ido de la investigación sobre expectativas, actitudes y prácticas, al margen de cómo se desarrollan a partir de la participación en práctica comunitarias (*communities of practice*), a situar estos estilos individuales en prácticas sociales concretas. Con lo que se explora la conexión entre las respuestas de los lectores y sus vidas tanto al interno del aula como más allá de ella (2001: 65). Entre otros temas, estos estudios han descrito cómo se implican los lectores infantiles, el rechazo y la resistencia a la literatura que presenta experiencias que no coinciden con las propias, el rechazo a las normas escolares subyacentes a la práctica literaria, las conexiones intertextuales y cómo las respuestas lectoras reflejan modelos y discursos culturales, además de diferencias socio-económicas (p.65-66).

La investigación relativa a los contextos ha mostrado cómo la enseñanza y el contexto del aula, a través de un conjunto de normas y expectativas –a veces implícitas– influyen y condicionan cómo se vive la literatura en un aula o cultura particular. En el tiempo la visión del contexto como algo inmediato se ha complejizado, entendiéndose que el texto, el lector y el contexto son inseparables no sólo entre ellos sino además del contexto más amplio en el que se insertan (Galda and Beach, 2001: 66)

En la década de los noventa la investigación sobre respuestas a la literatura ha tendido a borrar fronteras al explorar las respuestas desde una perspectiva sociocultural, no sólo como transacciones entre texto y lector, sino también como construcciones de significado para el texto y de posturas e identidades situadas en un contexto amplio. A partir de este trabajo se ha definido el aprendizaje “as occurring through participation in a joint, collective activity mediated by cultural tools (Wells, 1999; Wenger, 1999; Wertsch, 1998)” (Galda and Beach, 2001: 66).

Dentro de los aportes de la investigación de la respuesta literaria desde la perspectiva pedagógica (Aliagas, Cassany, & Castellà, 2008) y centrada en el desarrollo de la competencia literaria cabe destacarse la identificación de la importancia de la actitud hacia la literatura. En el lector competente esta actitud estaría definida por su voluntad y su deseo de invertir en la lectura, planteando la motivación como categoría de análisis (Witte et al., 2006). Aliagas (2011a; 2011b), con una aproximación sociocultural (poco común en el contexto español), busca entender estas actitudes y la motivación a partir de los contextos de los jóvenes. En ello, cuestiona el prisma mediante el cual la escuela califica a ciertos alumnos como desmotivados ante la lectura, mostrando la alta motivación y la capacidad de lectura crítica que estos jóvenes llegan a tener al tratarse de lecturas fuera del ámbito escolar.

Desde una perspectiva que considera el contexto social mayor como relevante a las motivaciones de los alumnos en relación a la lectura de poesía, los trabajos de Bordons (2009), Bordons y Díaz-Plaja (2005) y Ribeiro (2009, 2010) buscan llamar la atención respecto al valor que la poesía tiene en la formación de la persona al margen de la cultura del utilitarismo que en gran parte domina el mundo actual. Ribeiro (2009, 2010), por ejemplo, asigna un valor intrínseco a la poesía y de éste desprende su valor instrumental, no a la inversa.

Desde la psicología educacional, Blackwell, Trzesniewski y Dweck (2007) estudian las teorías de la inteligencia que subyacen al comportamiento de los alumnos y las relacionan con el éxito y el fracaso escolar. Identifican dos actitudes (*mindset*) que representan extremos en un continuo. Por un lado, la que valora el esfuerzo (*growth-mindset*) y, por el otro, la que ve la inteligencia como algo fijo e innato (*fixed-mindset*). Los alumnos que tienen una visión fija de la inteligencia tienden a centrarse en los resultados, mientras que los que ven la inteligencia como creciente y relacionada al esfuerzo, valoran también el proceso, por lo que a la larga tienen mayores posibilidades de desarrollar sus potencialidades. Las autoras también consideran el valor que el refuerzo social tiene en la construcción y permanencia de estas teorías. Pese a que no consideran la relación de estas teorías de inteligencia con el contexto sociocultural más amplio, es posible inferir que la hay. Que efectivamente hay prácticas docentes (Munita, 2014), sistemas de actividad y discursos sociales que alimentan estas actitudes.

En el caso de la lectura literaria, podríamos relacionar estas visiones, fija y flexible, de la propia inteligencia con las distintas etiquetas relativas a la autoimagen lectora

(Colomer, 2008, 2009; Manresa, 2009, 2012) y a la dificultad de cambiar estas concepciones arraigadas no sólo en la mente de los lectores sino en el sistema escolar.

Desde la investigación sociocultural se ha sugerido la relevancia de algunas prácticas tendientes a aumentar la motivación de los alumnos por la lectura y a romper con las concepciones negativas de los lectores enraizadas en el sistema escolar y social.

Ivey y Johnston (2013) examinan cómo la posibilidad de selección de los textos (*self-selected reading*) y la autoregulación de los tiempos de lectura (*self-paced*) tienen un impacto positivo en la motivación de los alumnos y permiten explorar las percepciones y los resultados de los procesos de lectura interesada (*engaged*). Coinciden con otros autores en la identificación de la literatura juvenil (*young adult literature*) como potencialmente útil para desarrollar interés en la literatura (Colomer, 2008, 2009; Díaz-Plaja y Prats, 1999). Si bien los hallazgos de su estudio se sitúan dentro de las posibilidades que la lectura de narrativa abre para los lectores, su conclusión de que los alumnos van construyendo sentido para sus vidas a la vez que construyen sentido para el texto, podría también aplicarse al caso de la poesía.

(...) la poesia contribueix al coneixement del "jo", promou la consciència personal i la identitat, la sinceritat, l'autoestima, l'autonomia personal i la llibertat; de fet, és un gran recurs per a la reflexió sobre el jo íntim i sobre tot tipus de temes relatius a la realitat humana i, a més, contraresta la tendència a la dispersió provocada per la societat de consum i pels mitjans de comunicació." (Bordons i Ferrer, 2009: 8)

Ivey y Johnston (2013) en su análisis de setenta y una entrevistas a alumnos de octavo grado (segundo de la ESO) identificaron las siguientes categorías para responder a la pregunta: "What do students perceive to be the outcomes of engaged reading of young adult literature?" (p.260). Estas categorías son: *Engaged Reading; Talked Through and About Books; Relationships; Identities/Selves; Social Imagination; Agency* -que subdividen en: "(1) agency in reading, (2) social agency, (3) moral agency, (4) agency with respect to one's life narrative, and (5) agency in self-regulation." (p. 263); *Intellectual and Moral Stance; Happiness; Knowledge; Book Knowledge; Wide Reading; Critical Reading; Writing, Reading Mechanics*. También, examinaron la red de relaciones causales de la lectura interesada, mostrando que las causas percibidas por los alumnos fueron, entre otras, los libros mismos, la opción de qué leer, la posibilidad de imaginación social, el tiempo disponible y la variedad de textos.

El carácter social de la actividad de lectura aparece como esencial en este estudio. La lectura se devela como una actividad personal y, al mismo tiempo, relacional, y esto a partir tanto del contexto de la lectura como de lo que los mismos libros ofrecen en su interior. Las alternativas sociales que la literatura ofrece han sido también estudiadas en relación a la construcción y experimentación (*enactement*) de identidades a través de la participación en mundos posibles (Beach, Thein and

Parks, 2008; Galda and Beach, 2001; Smagorinsky and O'Donnell-Allen, 1998). Dicha participación se da siempre en conexión con los contextos de los alumnos. Los trabajos de Smagorinsky y O'Donnell-Allen (1998); Smagorinsky (2001) y Thein (2009), muestran que los procesos de dar sentido a la literatura en los que se implican los estudiantes están determinados, además por sus procesos identitarios, por las herramientas culturales que los alumnos traen. Sus hallazgos sugieren la relevancia, para la escuela, de conocer y entender tanto las prácticas interpretativas que éstos han adquirido en sus experiencias previas con la literatura, como las que han adquirido en sus mundos sociales y que transfieren a los mundos encontrados en la literatura (Beach et al., 2008).

El estudio etnográfico de Thein (2009), por ejemplo, evidencia cómo se entretajan estas dimensiones en las respuestas a la literatura de una alumna de undécimo grado (primero de bachillerato) perteneciente a un sector de clase obrera de una ciudad del este de los Estados Unidos. La autora muestra como la alumna interpreta la lectura literaria en su clase de inglés a partir de su adherencia a un conjunto de modelos culturales que sintetiza en los siguientes términos: "Life is hard, but good people struggle" (p. 287). La alumna expresa la creencia en que las dificultades son inevitables en la vida en un mundo impredecible, pero que las buenas personas luchan activamente para salir adelante. Por lo que, este tipo de personas merecen empatía, ayuda y clemencia. Ve la lucha ante la adversidad como una forma de recuperar el poder social o la capacidad de acción (*agency*) perdidas. Thein explica que este hallazgo es consistente con los que otros investigadores han encontrado en relación a creencias y prácticas en comunidades de clase obrera.

La autora plantea que la adherencia a este modelo cultural, en el caso de la alumna de su estudio, es uno de los factores determinantes de la ambivalencia o negatividad de su respuesta a los diversos personajes de las novelas leídas y a las obras mismas. También que la adherencia a este modelo la posicionaba socialmente como una persona empática ante las dificultades experimentadas por otros. A partir de esto sugiere que desde la pedagogía se busquen formas (ella propone algunas) de acceder e integrar las visiones que los alumnos han construido fuera del aula.

En esta misma línea, y a propósito de la disonancia entre culturas⁹², Smagorinsky (2001) dice,

(...) depending on how each reading is emplotted and configured within the reader's experience. From a pedagogical standpoint, it behooves educators to understand the narratives within which students emplot new readings so as to make better sense of their interpretations and help them gain access to new narratives that will provide them with additional mediators through which to experience new texts. (p.141)

⁹² Cultura en el sentido discutido en el primer capítulo, apartado 1.3. Es decir, que incluye pero no se limita a la concepción de cultura asociada a nacionalidad o raza.

Esto para llamar la atención sobre la falta de equidad en la que se incurre al juzgar ciertas interpretaciones de los alumnos como idiosincrásicas o poco-convencionales, “often dismissed as irrelevant to understanding a text meaning.” (Smagorinsky, 2001: 138). Los profesores enfatizan ciertas convenciones de lectura por sobre otras lo que, a raíz de la tendencia a investir de autoridad su discurso y al estilo frontal de las clases, lleva a asumir su lectura como representativa de la lectura de todos los lectores (Op.cit.: 144). Muchos estudiantes no reconocen las convenciones y, entonces, no logran evocar la obra e interpretarla (*meet the text in the transactional zone*⁹³) en los términos invocados por el sistema escolar (esto incluye desde la clase hasta las pruebas estandarizadas). Problema ante al cual plantea,

(...) explicit instruction in textual codes is necessary in order for readers from outside society’s mainstream to succeed at school. Whether one believes in this approach or in the immersion methods of whole language (e.g. Goodman & Goodman, 1990), I would argue that codified resonance between readers and texts is essential to the potential for establishing a transactional zone. (Smagorinsky, 2001: 143)

En consonancia con la pedagogía crítica, por la que abogan estos autores (Smagorinsky, Thein y muchos otros citados a lo largo de estos capítulos), creemos importante añadir que en este punto es fundamental que el profesor tenga claro que, al dar acceso, se está aculturando ideológicamente a los alumnos a la cultura dominante (que nos es la única). Las tendencias actuales en educación muestran un interés mayor por la equidad social⁹⁴, por lo que nos parece lícito llamar la atención sobre la necesidad de reflexionar a pequeña y gran escala sobre los mecanismos a través de los cuales se instala (y construimos) la desigualdad.

El diálogo en el aula, que permite conocer otras respuestas, aparece como una forma de compartir herramientas culturales y de adquirir el lenguaje y los géneros discursivos que mejoran la participación efectiva de los alumnos en el trabajo escolar. La investigación muestra que distintos tipos de discusión son valiosos, dependiendo del objetivo que se tenga (Beach and Galda, 2001). Estos autores también sugieren el valor de organizar la enseñanza en torno a preocupaciones, problemas y dilemas. Lo que evidentemente facilita que los alumnos asuman posturas críticas.

⁹³ Smagorinsky construye sus planteamientos a partir de las teorías de Vygotsky y Rosenblatt.

⁹⁴ Baste verse las temáticas vertebradoras de los congresos educativos recientes, entre otros, AERA Annual Meeting 2013: “*Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis*”; AERA Annual Meeting 2015: “*Towards Justice. Culture, Language, and Heritage in Education Research and Praxis*”; Primer Congreso Internacional de Educación y Pobreza, CIEP 2015 (Pontificia Universidad Católica de Chile).

2.2.1 EL CASO DE LA POESÍA

Las respuestas a la poesía en secundaria han sido poco investigadas tanto desde los estudios realizados al amparo del paradigma de la formación del lector literario, como desde los que asumen una perspectiva sociocultural. Tal como destacan Ivey y Johnston (2013), por un lado, esto puede deberse a que este género no aparece entre las preferencias de los lectores jóvenes.

Our study has little to say about students' responses to nonnarrative texts because the students chose narrative texts, particularly fiction—texts that have previously been associated with light reading, pleasure reading, and escapism (Nell, 1988). (p. 273)

Por el otro, también puede estar vinculado a la escasa presencia de la poesía en el aula más allá de las prácticas y obras impuestas por la preparación de las pruebas de acceso a la universidad (PAU⁹⁵) o de su consideración ligada a eventos conmemorativos. Reyes (2011), por ejemplo, pese a referirse a que la formación del hábito lector requiere de constancia, sólo menciona el uso de textos poéticos (una exposición) con motivo del aniversario de la escuela.

Dentro de las propuestas de formación de lectores literarios revisadas por Margallo (2012) aparecen proyectos de trabajo con la poesía diferentes, no obstante, no se entregan ni datos ni resultados relativos a las respuestas de los alumnos implicados. Lo mismo ocurre en los trabajos vinculados al grupo de investigación POCIÓ (poesia i educació) que, por ejemplo, con su portal de poesía y propuestas didácticas (www.viulapoesia.com), ha entregado herramientas metodológicas y contenidos para el trabajo con la poesía en el aula (más allá de la preparación de las PAU y de los usos conmemorativos) a profesores de escuela primaria y secundaria (en catalán, castellano y otras lenguas), pero cuyo impacto no ha sido estudiado a partir de las respuestas de los alumnos.

Los trabajos sobre respuestas a la literatura realizados con una aproximación sociocultural también han tendido a no centrarse en la poesía. Sin embargo, existen algunos estudios que enfatizan algunas vertientes de análisis relevantes a los intereses de nuestra investigación.

Hull y Rose (1990) muestran la lógica subyacente a lecturas *idiosincrásicas* o *no-convencionales* de poesía de un alumno (de primer año de universidad) y su discordancia con la valoración "*convencional*" representada por el profesor. Los autores muestran cómo la historia personal del chico y su contexto sociocultural van conformando estas respuestas catalogadas de *idiosincrásicas*, a la vez que van

⁹⁵ En el caso del currículo obligatorio en Cataluña (el año 2012), la lista de lecturas prescriptivas, para la fase general de la PAU y no a la específica, incluye más de 40 poemas desde la Edad Media hasta el siglo XX (década del 70). A lo se suma una cantidad equivalente de lecturas que deben prepararse, también en los dos años del bachillerato, para la prueba de catalán.

develando los sobreentendidos de los investigadores en relación a la cultura del muchacho haciendo evidente el choque de culturas (el alumno es hijo de madre inmigrante de clase obrera). El punto de inflexión es la interpretación o no-interpretación del acto de colgar la ropa (presente en el poema) como un signo inequívoco de pobreza⁹⁶. Hull y Rose, entendiendo el anclaje sociocultural de las apreciaciones (incluidas las propias), hacen un llamado a la asunción de un modelo más transaccional en el aula donde las lecturas alternativas tengan cabida y donde se establezcan diálogos que den la posibilidad a los alumnos de acceder a las *convenciones* de lectura que demanda el sistema. También se refieren a la dificultad que implica que el profesor vea como inviable destinar tiempo a este trabajo más dialógico si lo que quiere es conducir su clase de una forma entendida como más eficiente de cara a las demandas estandarizadas del sistema. Los autores responden de antemano a esta objeción diciendo que este tipo de trabajo no debería ser más demandante y proponen, para el diálogo en torno a textos poéticos, que la construcción de sentido se ponga al centro de la actividad.

We would further suggest that streamlined conversational patterns (like the Initiation-Comment-Response pattern described by Mehan) are often reinforced by a set of deficit-oriented assumptions about the linguistic and cognitive abilities of remedial students, assumptions that are much in need of examination (Hull et al.; Rose, Lives).

We would pose instead a pedagogical model that places knowledge-making at its center. The conversational techniques attending such a model are not necessarily that demanding -Robert benefits from simple expressions of encouragement, focusing, and reflecting back- but the difference in assumptions is profound: that the real stuff of belonging to an academic community is dynamic involvement in generating and questioning knowledge, that students desperately need immersion and encouragement to involve themselves in such activity, and that underprepared students are capable -given the right conditions- of engaging in such activity. (...). Finally, we would suggest that engaging in a kind of "social-textual" reading of Robert's reading moves us toward deeper understanding of the social base of literary interpretation (cf. Salvatori, "Pedagogy"). (Hull and Rose, 1990: 296-297).

Las prácticas de escritura de poesía fuera del colegio también han despertado el interés de investigaciones de tipo etnográfico (ligadas a los Nuevos Estudios de la Literacidad) (Aliagas, 2011a; Sanz, 2011; Schultz, 2002). Sobre todo, los estudios que exploran la vertiente *actuada* (*performed*) de la poesía, vinculada a la *Spoken Word Poetry* y el *Rap*⁹⁷ (Fisher, 2005; Kinloch, 2005, Weinstein, 2010). Lo que incluso comienza a estudiarse en el contexto español (Aliagas⁹⁸).

⁹⁶ Que en Estados Unidos se interpreta como marca de pobreza mientras que, por ejemplo, en muchos países europeos o latinoamericanos no. De hecho, en estos países la gente de clase media y media-alta también seca su ropa tendedores y no exclusivamente con máquinas de secar.

⁹⁷ Recuérdese lo dicho en el apartado 1.3.1, nota 25.

⁹⁸ "Rapping in Catalan in Class and the Empowerment of the Learner". Trabajo aceptado, pendiente de publicación.

Los estudios centrados en la *Spoken Word Poetry* y el *Rap* llaman la atención sobre dos hechos, a nuestro entender, relevantes. Por un lado, la vinculación de la poesía con la música, manifiesta desde tiempos inmemoriales en diversas formas y maneras, pero que, sin embargo, no termina de considerarse –con la importancia que le cabe– en la educación literaria escolar. Por el otro, la vinculación de la poesía con la cultura popular (tanto la tradicional como la de masas). Este segundo hecho saca a colación lo ya discutido en torno al cánón literario y a la visión elitista de los estudios literarios⁹⁹. Si bien está fuera de nuestro alcance resolver estas controversias, sí cabe señalarse que estas prácticas poéticas son parte de la literatura entendida como actividad social más allá de las aulas. Lo que, por ende, legitima su consideración desde el aula, ya sea como herramienta para acceder a otras prácticas menos “populares” o como un fin en sí mismas.

La escritura poética se muestra como una posibilidad de conectar a los alumnos con la poesía y los mundos privados de los alumnos con la escuela (Sanz, 2011). Además de una posibilidad de asunción de una postura crítica y de empoderamiento de estudiantes (Schultz, 2002). En un estudio etnográfico, Sanz (2011) muestra alumnos involucrados en la escritura poética en contextos virtuales, y externos a la escuela, que, además, permiten un tipo de intertextualidad –la combinación entre lo verbal y la imagen visual– normalmente ausente en la poesía escrita en papel. En un estudio etnográfico que cuestiona la concepción de identidad letrada, Aliagas (2011a) muestra las prácticas de escritura poética “amorosa” de un muchacho que en contexto de la escuela no era considerado un buen alumno y era calificado de lector débil.

Schultz (2002), en un estudio etnográfico, longitudinal y situado en los Nuevos Estudios de la Literacidad, identifica tres patrones que caracterizan la escritura fuera de la escuela. Primero, como una práctica privada y separada de la escuela. Segundo, como una forma de articular una postura crítica y, tercero, como un puente entre el hogar y la escuela. Sus hallazgos cuestionan la percepción de que el trabajo de la escuela representa la totalidad de los aprendizajes y capacidades de los alumnos, sugiriendo entonces, al igual que Aliagas (2011a), la importancia de mirar las prácticas escriturales de los alumnos fuera de los contextos escolares.

Through our conversations I learned the role writing played in their lives outside school. More than half of the students I spoke with wrote at home, although few were willing to admit this practice to their peers, even to their closest friends. Most of them had difficult challenges in their lives and some used writing to make sense of all that was going on around them. Students who were struggling to pass English in school and refused to write a sentence during a class period kept diaries, wrote poems, and composed plays once they left the school grounds (Schultz, 2002: 368)

⁹⁹ Véase lo dicho en el apartado 2.1.2.4.

Uno de los alumnos del estudio de Schultz mostraba, en su escritura, esta discordancia entre el mundo de la escuela y su mundo fuera de ella, en el que sí usaba la escritura para expresar sus intensas emociones.

One day after reading about the Aztecs and the colonization and destruction of the culture by the Spaniards, on his own Luis wrote a poem titled "God Bless America." A program on a Mexican radio station sparked his interest in learning about the Aztecs. He convinced his father to tell him stories he had learned growing up in Mexico, stories his father had avoided in the past. Luis followed up on these conversations by looking for books on the topic. After reading every book he could find, Luis became angry and wrote this poem filled with irony. The poem combines social and political critique with his developing cultural awareness. (Schultz, 2002: 376)

La autora explica que el muchacho escribió sobre un tema que nunca había estudiado en la escuela y cuya omisión del currículo despertaba frustración en él. La escritura del poema le da la posibilidad de asumir una postura crítica hacia su sociedad, que no valora su cultura e identidad en una zona de los Estados Unidos altamente poblada por inmigrantes mexicanos, y de escribir con una seguridad raramente evidenciada en la escuela (Idem).

Otro aspecto interesante que muestra el trabajo de Schultz es el reconocimiento de que la escritura fuera de la escuela muchas veces tiene un carácter privado que no se condice con la idea de compartirse en la escuela. La autora, sin embargo, cree que es posible conocer las prácticas de los alumnos fuera de la escuela sin vulnerar estos espacios de privacidad.

La existencia de una frontera entre lo privado y lo escolar (Chabanne 2005:62) se manifiesta no sólo en el terreno de la escritura de poesía, sino también en la escritura reflexiva sobre textos poéticos (Cavalli, 2011), es decir, en el terreno mismo de la respuesta a la poesía. En su estudio, Cavalli identifica "(...) indicadores textuales que denotaban un equilibrio inestable entre escribir para sí mismo, para la profesora y para la escuela." (p. 31).

El estudio de Eva-Wood (2008) sobre respuestas a la poesía en contextos escolares se sitúa, en parte, en esta frontera entre lo privado y lo escolar, de una forma que, aunque recuerda el continuo eferente-estético de Rosenblatt, contrasta con el sentido que ésta última quiere mostrar con la metáfora del *iceberg*¹⁰⁰ (Rosenblatt, 2004: 1366) para referirse a la proporción de aspectos privados (sumergidos) y públicos (la punta del *iceberg*) del significado evocado por el lector que asume una postura estética.

Note that public and private are not synonymous with cognitive and affective. Words may have publicly shared affective connotations. The individual's private associations with a word may or may not agree with its connotations for the group,

¹⁰⁰ Tomada de Bates, E. (1979). *The Emergence of Symbols*. New York: Academic.

although these connotations must also be individually acquired. Words necessarily involve for each person a mix of both public and private elements, the base as well as the tip of the semantic iceberg. (Rosenblatt, 2004: 1366-1367)

Para Rosenblatt esto tiene que ver con la atención que el lector le presta a los aspectos sumergidos y/o a los de la punta del *iceberg*. Es decir, a la experiencia vivida en la lectura o a los que de ésta extrae. Recuérdese que Rosenblatt no diferencia lo cognitivo de lo afectivo en relación a la respuesta lectora.

En una línea cercana a la visión de la emoción en la experiencia de lectura planteada por Miall (2006b), el punto de partida de Eva-Wood (2008) es que las respuestas emocionales a la poesía pueden contribuir a las experiencias metacognitivas de los alumnos, lo que la lleva a proponer una definición más amplia de metacognición, más allá de "*thinking about thinking*" (p.575) al incluir el pensamiento sobre el sentir. En última instancia la autora también coincide con Rosenblatt en la imposibilidad de separar el pensamiento del sentir en la lectura de poesía.

El estudio que realiza en un aula de undécimo grado (primero de bachillerato) presenta una estrategia de enseñanza que permite el trabajo conjunto de lo cognitivo y lo afectivo, la "*think-and-feel-aloud instruction*" (p.565). El análisis de las discusiones de los alumnos en el aula indica que éstos usaron cuatro estrategias para entender los poemas. Estrategias que parecían haber sido comandadas principalmente por respuestas sensoriales y emocionales, y no solo por procesos cognitivos. Las estrategias son: (1) *Responding to key words and phrases*, (2) *Visualizing and using the senses*, (3) *Relating the text to personal experiences* y (4) *Identifying with the poems' speakers*. Siendo esta última la más común¹⁰¹, lo que sugiere la relevancia de los "sentimientos narrativos" (*narrative feelings*) en el análisis de poesía.

Miall and Kuiken (2002) described narrative feelings such as "empathy with a character or resonance with the mood of a setting" (p. 223) in relationship to fictional event sequences. In a similar manner, Kneepkens and Zwaan (1995) described these feelings as "fiction emotions," which can be divided into two subcategories: (1) feelings that involve reactions to other characters and (2) feelings that are actually shared with other characters. Students' numerous attempts to understand the speakers' thoughts and feelings and identify with their experiences reflect a motivation to empathize with speakers and characters in the poems. (Eva-Wood, 2008: 574)

La primera estrategia muestra un aspecto muy relevante a la lectura de poesía, de cara a lo descrito a propósito de los estudios empíricos de la literatura (en el apartado 2.1.4). La autora explica que ciertas palabras en un inicio representaron una barrera, pero que luego los alumnos aprendieron a "(...) to let words "strike" them, "catch" them, and "stick out" in their minds." (Eva-Wood, 2008: 570).

¹⁰¹ Recuérdese lo que comentamos sobre la posibilidad de identificación con el hablante/autor, desde la perspectiva lingüística al final del apartado 2.1.5.1.

Básicamente, aprendieron a usar el efecto de extrañamiento como guía para la consiguiente interpretación. En esto, no obstante, fue fundamental el modelamiento del profesor. Este modelamiento, junto con la dirección de la atención de los alumnos, fueron claves para que éstos pusieran en práctica e identificaran las estrategias que los ayudaban a dar sentido a los poemas¹⁰².

Retomando lo de la frontera entre lo privado y lo escolar, el estudio de Eva-Wood (2008), así como también el de Thein et al. (2015) muestra que, a la hora de compartir experiencias personales o ciertas emociones, el grupo curso en su totalidad a menudo no es un lugar apto. Los alumnos de estos estudios sólo comparten este tipo de significados en grupos pequeños.

El trabajo de Eva-Wood es un buen ejemplo de un punto de convergencia de las distintas teorías revisadas en este capítulo y, en parte, de lo visto en el primer capítulo. El rol del texto y de la experiencia cognitivo-afectiva son considerados bajo un prisma social en que la mediación y las circunstancias concretas de un aula determinan su manifestación. Sin embargo, no se llega a interpretar o cuestionar los hallazgos del estudio con una mirada sociocultural. Evidentemente, no siempre es posible abarcar todas estas dimensiones. Los estudios socioculturales examinados tampoco lo hacen, como muestra la escasa atención que prestan a, por ejemplo, las características del texto poético (literario) y/o a los fenómenos cognitivos involucrados. El terreno de la respuesta afectiva, no obstante, es un interés común a todos, aunque se aproxime desde ángulos diversos.

Por otro lado, también hemos visto que existe un bache entre la investigación sobre el lector literario realizada desde los estudios literarios (empíricos y no-empíricos) y la investigación que se hace desde el terreno de la educación. Lo que no sólo se manifiesta a nivel teórico, sino también metodológico. En este panorama el interés por el lector escolar de poesía es, por diversas razones, secundario.

Creemos que nuestro interés por estudiar el lector escolar de poesía, por su experiencia y su actividad como persona en una sociedad, queda de alguna forma justificado en estos capítulos. Nuestra opción metodológica, que a continuación explicaremos, busca responder a las demandas que nos impone la mirada sociocultural y transaccional de las respuestas a la poesía.

The transactional model especially indicates the value of ethnographic or naturalistic research because it deals with problems in the context of the ongoing life of individuals and groups in a particular cultural, social, and educational environment (Kantor, Kirby, & Goetz, 1981; Zaharlick & Green, 1991). (Rosenblatt, 2004: 1396)

¹⁰² En este punto coincide con los hallazgos de Hanauer (2004), quien también da cuenta de la mediación a través del modelamiento de estrategias por parte del profesor.

CAPÍTULO 3

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OPCIONES METODOLÓGICAS

At the backdrop to the increasing popularity of qualitative methods stands what may be called qualitative stance. From this stance, the processes and phenomena of the world are described before theorized, understood before explained, and seen as concrete qualities before abstract quantities. The qualitative stance involves focusing on the cultural, everyday, and situated aspects of human thinking, learning, knowing, acting, and ways of understanding ourselves as persons, and it is opposed to "technified" approaches to the study of human lives. (Kvale and Brinkmann, 2009:12)

La revisión teórica que hemos realizado ha mostrado que la experiencia y la actividad del lector de poesía de escuela secundaria es un campo en general poco estudiado. Concretamente, en el contexto español y catalán la investigación desde la perspectiva sociocultural sobre respuestas a la literatura, y en específico a la poesía, parece ser casi inexistente. Por otro lado, la educación literaria misma, al menos en secundaria, tampoco se aproxima desde este ángulo. De hecho, el análisis de los elementos formales del texto y las lecciones frontales de corte historicista son todavía actividades predominantes cuando se lleva la poesía al aula.

Nuestro estudio sobre respuestas a la poesía busca contribuir en dos formas. Primero, mediante la exploración en profundidad de las respuestas a la poesía de alumnos de secundaria, como medio para comprender mejor cómo estos jóvenes viven estas experiencias de lectura. Segundo, aportando evidencia que pueda contribuir al desarrollo de conocimiento disciplinario en el ámbito de la didáctica de la literatura. Evidentemente, tras esto existe el deseo de que la poesía sea una actividad significativa en la educación literaria de los estudiantes.

Tanto la perspectiva sociocultural, en la Teoría de la Actividad y en los Nuevos Estudios de la Literacidad, como la mirada transaccional de la lectura literaria implican el desarrollo de investigaciones cuya metodología permita teorizar a partir de prácticas y actividades contextualizadas. La metodología cualitativa de tipo etnográfico se plantea, en consecuencia, como la mejor alternativa para el estudio exploratorio de fenómenos subjetivos socialmente mediados y situados, como es el caso de la lectura de poesía.

A fin de comenzar a establecer un puente concreto entre nuestra base teórica y el estudio, el presente capítulo tiene un enfoque de teoría aplicada.

3.1 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

El objetivo central de este estudio exploratorio ha sido conocer experiencias y respuestas a la poesía de alumnos de secundaria en su contexto escolar. Esto con el fin de aportar conocimientos y evidencias que puedan beneficiar la educación literaria gestionada desde la escuela. La amplitud de este objetivo nos ha llevado a plantearnos objetivos más concretos que permiten abordar algunas dimensiones que, de acuerdo a los referentes teóricos revisados, hemos considerado como centrales en el sistema de actividad en el que se inscribe la lectura de poesía en la escuela.

1. Hemos buscado entender cómo se va dando la construcción de sentido y qué significados van construyendo los alumnos para los poemas.
2. También, nos ha interesado conocer sobre los sentidos que los alumnos van construyendo para las actividades y prácticas asociadas a la lectura de poesía (incluida la escritura), y no sólo para los poemas.
3. Nos hemos interesado, además, por entender cuáles son las posibilidades (*affordances*) que la poesía y las prácticas que en torno a ella se realizan abren para los lectores. Esto con consideración tanto de poemas escritos como visuales.
4. Por último, nuestra visión de los procesos de construcción de sentido y de la experiencia estética literaria como fenómenos socioculturalmente mediados nos ha llevado a buscar entender los objetivos anteriores en función de las circunstancias individuales de los alumnos y de su arraigo social.

PREGUNTAS

Las preguntas que han orientado nuestra investigación y a través de las cuales se han abordado los objetivos planteados son:

1. En sus respuestas a la poesía, ¿qué sentidos van construyendo los alumnos? y ¿cómo lo hacen? Esta pregunta incluye tanto los sentidos dados a los poemas como a las actividades.
2. Si bien en los capítulos teóricos se ha dicho que los textos poéticos en sí (es decir, al margen de sus lectores) no son suficiente para entender su lectura, la siguiente pregunta nos ha guiado en la comprensión de las posibilidades (*affordances*) que estos textos pueden tener: ¿cómo se manifiesta la experiencia estética en las respuestas de los alumnos? ¿la poesía visual presenta alguna diferencia relevante?

3. ¿Qué factores y circunstancias personales de los alumnos nos permiten entender sus respuestas y experiencias?
4. ¿Cuáles son las perspectivas que, a partir de los hallazgos de esta investigación, se abren para la didáctica de la poesía?

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

La teoría sociocultural sobre la que se sustenta esta investigación, en gran parte, ha anticipado nuestro enfoque metodológico. Con el propósito de evitar la redundancia y de poner el foco en el estudio mismo, a partir de lo dicho en los capítulos anteriores, se hace una breve contextualización teórica de la perspectiva metodológica cualitativo-etnográfica aquí asumida. Por otra parte, se privilegia la explicación detallada de la aplicación de esta perspectiva teórico-metodológica a nuestro estudio. Es decir, se hace una descripción densa¹⁰³ (Bogdan and Biklen, 1989; Richards, 2000; Woods, 1986) del contexto de la investigación y de los participantes y, luego, se explican exhaustivamente la recogida y el tratamiento de los datos.

En nuestro estudio nos hemos interesado por entender un sistema de actividad, las experiencias y las respuestas a la poesía de alumnos de secundaria en su contexto escolar. En la línea que Leont'ev (1981) propone nos interesa principalmente el acto mediado (o actividad) de lectura y de escritura de poesía, las conexiones internas del sistema de actividad y el aislamiento de las "unidades" de esta actividad. También, siguiendo a Vygotsky (1978), la mediación externa y la interna (Wertsch, 2007).

A través de los casos de distintos alumnos hemos indagado en el acto mediado (el triángulo de Vygotsky¹⁰⁴) de la lectura y la escritura de poesía como un sistema de actividad. La investigación también nos ha dado información sobre el sistema de actividad mayor (triángulo de Engeström¹⁰⁵) en el que se inserta este acto mediado, es decir, en el aula y la escuela del estudio.

Esta indagación se ha realizado a través de metodologías que facilitan el estudio de la actividad o las prácticas individuales (y subjetivas) y sociales. Si bien desde estos métodos se entiende que estas prácticas no se limitan al lenguaje, en nuestro estudio el foco está puesto en las prácticas sociales discursivas¹⁰⁶. Por lo mismo, y

¹⁰³ Lo que se conoce como "*thick description*".

¹⁰⁴ Explicado en el apartado 1.1.3

¹⁰⁵ También en el apartado 1.1.3

¹⁰⁶ El estudio y el análisis del discurso, de lo que las personas dicen y de cómo lo dicen, se sustenta en una visión de la lengua y de la actividad lingüística humana como práctica social. Esta visión, queremos destacar, es coherente con lo que Bajtín (1981; 1986) plantea: el estudio del lenguaje en uso.

como se verá, el análisis del discurso ha sido nuestra principal herramienta de indagación y construcción de sentido para los datos analizados (principalmente a partir del análisis de los diálogos desarrollados en las entrevistas). El análisis del discurso es la metodología que en una variedad de disciplinas, en el ámbito de las ciencias sociales y desde hace ya varias décadas, viene utilizándose para el estudio del lenguaje en situación y, por ende, para acceder a las motivaciones psicológicas y sociales de los hablantes (Calsamiglia y Tusón, 1999).

A fin de situar el corpus textual analizado en el sistema de actividad que nos interesa, en el análisis de los elementos discursivos hemos también tenido presente tanto la dimensión conversacional (del discurso en interacción) como la vinculación de estos discursos con discursos sociales mayores. Sin embargo, las limitaciones de nuestro corpus y el filtro de nuestros objetivos no nos han permitido considerar rigurosamente una serie de elementos conversacionales (e.g. gestuales, cinéticos, afectivos) ni orientar nuestro análisis exclusiva o predominantemente a la dimensión social mayor dentro de la que se inscribe, como se hace en el análisis crítico del discurso (*critical discourse analysis*).

La perspectiva sociocultural de este estudio tiene muchos puntos en común con los fundamentos teóricos del análisis crítico del discurso, que estudia el discurso como una práctica social con implicancias en la distribución del poder y, por lo mismo, como un medio para el cambio social (Fairclough, 1992, 2004; Gee, 2004, 2012). La diferencia que el análisis crítico del discurso plantea en relación al análisis del discurso no crítico queda más clara en palabras de Gee (2004):

(...) Noncritical approaches (...) tend to treat social practices solely in terms of patterns of social interaction (...)
Critical approaches (...) go further and treat social practices not just in terms of social relationship. They also treat social practices in terms of their implications for things like status, solidarity, distribution of social goods, and power (...) [in fact they argue that social practices always have those implications] (pp. 32-33).

El análisis crítico del discurso entiende el discurso como una práctica social enraizada en estructuras (sociales) reales y materiales con implicancias relativas a la distribución del poder. Su foco está puesto en mostrar estas articulaciones para idealmente incidir, generar un cambio, en ellas.

In using the term 'discourse', I am proposing to regard language use as a form of social practice, rather than purely individual activity or a reflex of situational variables. This has various implications. Firstly, it implies that discourse is a mode of action, one form in which people may act upon the world and especially upon each other, as well as a mode of representation (Fairclough, 1992: 63)

Discursive practice is constitutive in both conventional and creative ways: it contributes to reproducing society (social identities, social relationships, systems of

knowledge and belief) as it is, yet also contributes to transforming society (Fairclough, 1992: 65)

Como se verá en lo que viene, en éste y en los próximos capítulos, se establecen puentes entre los discursos generados en la actividad de lectura y escritura de poesía y la distribución del poder social. No obstante esto, y nuestro real interés en una distribución más equitativa en lo que a la educación literaria concierne, el énfasis de esta investigación está en entender la construcción de sentido para la poesía, siendo los lectores, los textos y los contextos inmediatos, todos entendidos como socioculturalmente mediados, el foco de nuestra atención.

3.2.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El estudio de fenómenos subjetivos y actividades socialmente situadas pide una mirada cualitativa, especialmente si lo que se quiere es entender y describir su constitución en los términos de los participantes. Las características más mencionadas a la hora de describir este tipo de investigación, según Dörnyei (2007), serían, primero, que la investigación cualitativa tiene un diseño de investigación emergente, es decir, está abierta a replantearse a medida que se avanza en el proceso investigativo o, incluso, a configurarse en éste, respondiendo con flexibilidad a lo que se va encontrando. En ella no se busca confirmar hipótesis preestablecidas sino más bien identificar problemáticas o puntos de interés que surgen desde dentro del campo investigado. Esto la hace especialmente indicada para estudios de carácter exploratorio. En segundo lugar Dörnyei se refiere a la variedad de datos con la que se trabaja en la investigación cualitativa (entrevistas, textos, imágenes) y al hecho de que usualmente estos se transformen a un formato textual lingüístico. El investigador cualitativo busca darle sentido a un conjunto de significados personales o culturales observados en los fenómenos o situaciones estudiados. Para lo cual ha de capturar los detalles con riqueza y complejidad, siendo el formato lingüístico un medio especialmente apto para esta tarea. En esta descripción densa, toda información relevante puede ser parte de los datos. Tercero, este tipo de investigación busca describir los fenómenos sociales cómo ocurren en sus escenarios naturales y no en forma manipulada experimentalmente. Lo que hace necesario que haya un contacto prolongado con el escenario y sus actores. Por lo mismo, añade Dörnyei, hay un interés en los puntos de vista y las vivencias de los participantes. Nadie más que los participantes en el campo puede revelar estos significados. El investigador busca ver los fenómenos estudiados desde la perspectiva interna (*insider perspective*). En consecuencia, habitualmente, se trata de estudios realizados a pequeña escala. Por último, el autor menciona el carácter interpretativo de la investigación cualitativa. "(...) the research outcome is ultimately the product of the researcher's subjective interpretation of the data." (Dörnyei, 2007: 38). No se busca una interpretación correcta, sino ampliar la comprensión de un fenómeno o el repertorio de interpretaciones para él posibles (Op. cit: 40).

La teoría a la que se llega en este proceso emerge inductivamente (*bottom up*), a partir un conjunto de evidencias separadas pero interconectadas, a las que el investigador va dando sentido a medida que las recoge y después de haber pasado tiempo en el escenario y con los participantes. Éste se propone usar parte del estudio para entender cuáles son las preguntas relevantes para la misma investigación, por eso también se la llama *grounded theory*¹⁰⁷. (Bogdan and Biklen, 1989: 29).

En el campo de la educación ha crecido este tipo de investigación propia de las ciencias sociales, principalmente de la antropología y la sociología. La investigación cualitativa en educación se funda en los mismos preceptos que sustentan la investigación cualitativa en estas otras disciplinas. Por un lado, la perspectiva fenomenológica, según la cual el investigador busca entender el significado que las personas comunes dan a eventos e interacciones en situaciones particulares, asumiendo que existen múltiples formas de interpretar la experiencia. El significado que le damos a la experiencia es, en última instancia, lo que constituye la realidad. (Bogdan and Biklen, 1989). Por el otro, en el planteamiento –del interaccionismo simbólico– de que la experiencia está mediada por la interpretación y que se construye en interacción. “Objects, people, situations, and events do not possess their own meaning; rather meaning is conferred on them.” (Op. cit: 33). Las personas interpretamos con la ayuda de los otros pero estos otros no pueden hacerlo por nosotros. También, desde la antropología, el concepto de cultura se erige como fundamental para entender los significados y las interacciones. Hay interacción entre la cultura y los sentidos que las personas atribuimos a los eventos. Llamándose etnografía a la tentativa de describir la cultura o aspectos de ella (Op. cit: 35). Por último, la investigación cualitativa en educación también se sustenta en preceptos provenientes de la etnometodología, al estudiar cómo las personas crean y entienden sus vidas cotidianas (Op. cit.: 37), por ejemplo, al relatar experiencias de lectura¹⁰⁸.

Antes de explicar con mayor detalle la perspectiva etnográfica asumida en este estudio, nos referiremos escuetamente a dos puntos centrales y complejos de la utilización de metodologías cualitativas. Primero, la calidad (Richards, 2000) de la investigación y, segundo, su dimensión ética.

Uno de los puntos más cuestionados de la investigación cualitativa es el de la validez o fiabilidad de sus resultados. Esto tanto por la influencia que el investigador tiene en el análisis como por no utilizar los métodos de validación y falsabilidad en los que se apoya la investigación cuantitativa o científico-experimental. En su revisión del estado de la cuestión en la investigación cualitativa en la enseñanza de la lengua,

¹⁰⁷ Creemos que no hay una traducción de uso generalizado para el término “*grounded*”, por lo mismo y para que se reconozca a lo que nos referimos hemos dejado la palabra en inglés.

¹⁰⁸ Creemos innecesario explicar las similitudes entre los planteamientos expuestos en este párrafo y lo dicho en el primer capítulo respecto a la experiencia socialmente mediada. Valga esta nota para llamar la atención sobre ello y para mostrar, una vez más, la coherencia entre la aproximación metodológica y la teoría de nuestro estudio.

Keith Richards (2000) propone evaluar el rigor de la investigación cualitativa en función de la posibilidad de cuestionar los métodos de los que se ha dependido (*dependability*); de su posibilidad de ser confirmada (*confirmability*), poniendo –de alguna forma– los datos a disposición del lector; de su posibilidad de ser autenticada (*authentication*), poniendo también a disposición del lector algún registro del proceso de investigación; en función de su transparencia (*transparency*) y de la credibilidad (*credibility*) de la interpretación. Por último, también en función de la posibilidad de transferir sus resultados (*transferability*), lo que se puede lograr al proveerse descripciones lo suficientemente ricas como para permitirle al lector apreciar hasta qué punto algo de ella se aplica a su propio contexto.

Respecto a la transparencia y la credibilidad, Richards dice:

Transparency is closely related to the requirement for researchers to establish the CREDIBILITY of their interpretation, and though it seems excessive to insist that 'every ethnography be accompanied by a research biography' (Ball 1990: 170), it is reasonable to expect evidence that alternative interpretations of the data have been considered. Constant comparison within the data set (looking for new relationships, categories, etc.), the search for negative evidence and the use of member validation are important steps in this process, so it is disappointing that reference to these procedures is rare. (2000: 161)

El rigor, y por ende la calidad, de los métodos cualitativos en gran parte descansa en que se provea evidencia y que se haga transparentando el proceso de toma de decisiones y la lógica de la interpretación. Por otro lado, la calidad de la investigación también depende de la calidad del investigador. El investigador es un instrumento de investigación (Woods, 1986) y sus capacidades (no estandarizables) un requisito para la realización de un análisis convincente (Dörnyei, 2007).

La calidad de la investigación se relaciona con el último aspecto que hemos querido mencionar en este breve examen de los fundamentos de la investigación cualitativa, la dimensión ética de los estudios con sujetos humanos. Como Miles y Huberman (1994) puntualizan, ésta es una dimensión que todo investigador cualitativo enfrenta de una u otra forma.

Bogdan and Biklen, (1989) identifican dos directrices fundamentales que pueden orientar la acción del investigador: el consentimiento informado y la protección de los sujetos. Los sujetos han de participar en las investigaciones en forma voluntaria, entendiendo la naturaleza del estudio y sus eventuales peligros y responsabilidades. Los sujetos no han de someterse a riesgos mayores que las ganancias que pueden derivar de su participación en el estudio (p.49).

La actuación ética de un investigador pasa por la observación de estas directrices generales no de manera abstracta ni protocolar, sino por la interpretación de las situaciones que se enfrentan y la resolución de dilemas que requieren de un investigador con integridad moral (Kvale and Brinkmann, 2009).

3.2.2 LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

En reiteradas ocasiones a lo largo de este trabajo, hemos expresado que el presente estudio ha sido realizado con una metodología cualitativa de aproximación o perspectiva etnográfica. Con esto hemos querido también decir que no se ha realizado una etnografía o que nuestro estudio no ha sido completamente etnográfico. La estancia en el escenario estudiado no fue lo suficientemente extensa (hasta el punto de saturación, Bogdan and Blikem, 1989); el acceso a una diversidad de situaciones, actores y perspectivas dentro del escenario tuvo muchas limitaciones; no condujimos ciertos aspectos de la investigación -por ejemplo, el tomar extensas notas en el diario de campo- de modo que nos permitiera sacar el máximo provecho del trabajo de campo; quizás no supimos deshacernos de nuestras presuposiciones como hubiese convenido y, más que nada, el centro de nuestro análisis fueron las entrevistas. Esto se debió, por una parte, a restricciones impuestas desde fuera, pero, por otra, a nuestra inexperiencia y a deficiencias en el diseño de la investigación.

Sin embargo, también creemos sensato reconocer que durante todo el proceso nos acompañó una intención etnográfica, evidenciada en la constante formulación de preguntas y en el esfuerzo que hicimos para resistir el establecimiento de causalidades simplificadoras, además de en un interés auténtico por lo que subyacía a la realidad observada.

A continuación haremos una breve referencia al trabajo del etnógrafo para que se aprecie lo que añade la perspectiva etnográfica a nuestra metodología cualitativa.

Woods (1986) explica que el propósito del etnógrafo es representar la realidad estudiada en todas sus capas de significado social y en toda su riqueza. Agrega que es una empresa holística, también desde los límites de la propia percepción y habilidad. Es necesario describir exhaustivamente las relaciones entre todos los elementos que caracterizan a un grupo a fin de que la representación no se vea distorsionada. En esta tarea, los etnógrafos tratan de deshacerse de sus presuposiciones respecto a la situación bajo estudio, ya que van al campo a observar lo que ocurre en forma natural en los escenarios. A menudo éstos participan de esta actividad natural como miembros del grupo (p.5).

En la misma línea Dörnyei (2007) afirma que el objetivo central de la mayoría de los estudios de este tipo es la descripción densa de una cultura (sistema de prácticas y creencias) en particular. Es decir, "(...) a narrative that describes richly and in great detail the daily life of a community as well as the cultural meanings and beliefs the participants attach to their activities, events, and behaviours." (p.130)

La participación en el campo se hace necesaria para desarrollar empatía con las visiones de los actores sociales y para minimizar las influencias externas, que dificultan la comprensión del escenario desde una perspectiva émica.

By participating, one both acts on, and is acted upon by the environment. But one must try to combine deep personal involvement and a measure of detachment. Without the latter, one runs the risk of 'going native'; that is identifying so strongly with members that defending their values comes to take precedence over actually studying them. Diligently keeping 'field notes' (...), and a generally reflective attitude which should alert one to shifts in one's own views, guard against this. (Woods, 1986: 34)

Por otro lado, esta participación también conlleva un impacto, el llamado "efecto del observador" (*the observer effect*¹⁰⁹), que haría a los participantes cambiar su comportamiento (mejorarlo) al saber que están siendo observados. Los investigadores cualitativos buscan interactuar con los sujetos de la investigación en forma natural, no intrusiva y no amenazante. "If you treat people as 'research subjects', they will act as research subjects, which is different from how they usually act." (Bogdan and Biklen, 1989: 43). Esta aproximación y el esfuerzo por entender el propio impacto como investigador ayudan a minimizarlo.

El registro de esta experiencia de participación en el campo se hace, principalmente, por escrito, en las notas de campo. No obstante, éstas descansan en la agudeza de la observación, la capacidad de escucha y la buena memoria. Woods (1986) y Miles y Huberman (1994) recomiendan tomar notas esquemáticas que sirvan para recordar lo observado, cuando se está en el campo, y luego, a las pocas horas cuando se cuenta con más tiempo, completarlas. Muchas veces no es recomendado tomar notas abiertamente por la intrusión que esta acción puede generar. Gran parte del éxito de una investigación basada en observación participante está dado por la calidad de las notas de campo (extensión, detalle y precisión). En estos estudio se considera como notas de campo la totalidad de los datos, es decir las notas en el diario de campo, las transcripciones de entrevistas u otros eventos, los documentos oficiales, las fotos y cualquier otro material (Bogdan and Biklen, 1989: 74).

La escritura etnográfica, además de ser el medio a través del cual se registra lo observado y vivido, es un medio para construir sentido (Bogdan and Biklen, 1989, Woods, 1986). El análisis de los datos, en gran parte, pasa por el proceso de escritura, que se plantea como un enorme desafío para el investigador. "In the 'creative' activity of data analysis there is a critical point that falls as much within the communication of these ideas as in their generation." (Woods, 1986: 170). Este proceso es inevitablemente penoso y, como un rito de paso, pone a prueba al investigador, que ha de completarlo para que su estudio alcance la madurez. (Woods, 1986: 171).

Se habla de una convergencia entre arte y ciencia, que se hace posible en la etnografía y que se plantea como una afinidad natural con el trabajo del profesor (Woods, 1986). Este autor se refiere a los paralelos entre la etnografía y la docencia

¹⁰⁹ También conocido como Hawthorne Effect, que fue descrito por primera vez por Henry A. Landsberger. Fuente: http://psychology.about.com/od/hindex/g/def_hawthorn.htm.

que hacen que la investigación etnográfica en el aula pueda fácilmente transformarse en una empresa de interés compartido entre investigadores y docentes (p.6). La colaboración entre profesor e investigador, además, facilita que la investigación sea beneficiosa para los participantes (recuérdense las directrices ético-morales poco antes mencionadas). Por otro lado, Woods añade que los profesores en su quehacer cotidiano pueden también realizar un trabajo etnográfico o beneficiarse de los usos educacionales de la etnografía. Un ejemplo de ello son los ya citados estudios sobre la pedagogía culturalmente relevante de Ladson-Billings (1995) y sobre los fondos de conocimiento de Moll et al. (1992)

Indispensable in this scenario are the research tools -the theory, qualitative methods of study, and ways of analyzing and interpreting data. These are what allow the teachers (and others) to assume, authentically, the role of researchers in household or classroom settings. They are also what help redefine the homes of the students as rich in funds of knowledge that represent important resources for educational change. (Moll et al., 1992: 139)

Para cerrar este breve examen de la perspectiva etnográfica queremos referirnos nuevamente a cómo se manifiesta este enfoque en nuestro trabajo. Como ya se ha dicho, pensando en los triángulos de Vygotsky y Engeström (del acto mediado y del acto mediado ampliado), nuestro foco estuvo en el triángulo pequeño, el acto mediado de la lectura y escritura de poesía. Buscamos entender este acto mediado principalmente a través de las entrevistas a los alumnos, que al someterse al análisis del discurso resultaron ser el medio más efectivo para acceder a sus perspectivas. Por otro lado, la observación participante nos dio acceso al escenario que permitió contextualizar los discursos de las entrevistas. Establecer conexiones entre éstos y las prácticas sociales. La participación en las clases observadas se dio en diversas formas, incluida la colaboración entre la profesora y la investigadora. Esta colaboración fue lo que le dio acceso al aula a la investigadora, debido al interés que la profesora tenía en este trabajo conjunto¹¹⁰. Creemos que el hecho de que surgiera como una necesidad de la profesora le quita el carácter “experimental” o intervencionista que podría atribuírsele. La profesora estaba en búsqueda de nuevas avenidas para su trabajo con la poesía y eso era parte del ‘ambiente natural’ de su aula.

En relación a las preguntas de investigación cabe decirse que la aproximación etnográfica se ha perfilado como la más adecuada. Sin embargo, en el caso de nuestra primera pregunta (*En sus respuestas a la poesía, ¿qué sentidos van construyendo los alumnos? ¿cómo lo hacen? Esta pregunta incluye tanto los sentidos dados a los poemas como a las actividades*) hay algunos matices que complejizan esta afirmación general. La metodología etnográfica se muestra especialmente apta para la indagación sobre los sentidos construidos para las actividades en torno a la poesía. No obstante, la indagación sobre cómo se construyen los sentidos para los poemas mismos, en parte, requiere de la utilización de métodos que faciliten el

¹¹⁰ Los detalles de esto serán explicados más adelante, en el apartado 3.3.

acceso a la subjetividad. Como hemos mostrado en nuestro marco teórico la construcción de sentido para la poesía ha tendido a estudiarse desde la psicología. Estos aportes han sido considerados. Por lo tanto, y a modo de establecer un puente metodológico entre estos referentes y los referentes que enfatizan la mirada sociocultural, hemos dado primacía al análisis discursivo de las entrevistas. Éstas, y no la observación del aula, constituyen la vía de acceso principal a los casos que presentaremos.

3.2.3 EL ESTUDIO COLECTIVO DE CASOS

“A case study is a detailed examination of one setting, or one single subject, or one single depository of documents, or one particular event.” (Bogdan and Biklen, 1989: 58). “When researchers study two or more subjects, settings, or depositories of data, they are doing *multi-case studies*” (Op.cit.: 65).

Habitualmente se asocia el estudio de caso a la metodología cualitativa, por el hecho de que un caso singular no es representativo de una población y por ser la herramienta que, por excelencia, permite enfocarse en el caso particular y estudiarlo en su contexto y complejidad (Compton-Lilly, 2013). Sin embargo, muchos estudios de caso incluyen instrumentos de recogida de datos cuantitativos o cuestionarios. Por lo mismo, el estudio de caso más que una técnica es un método de recolección y organización de datos que busca maximizar la comprensión del carácter unitario del ser social u objeto bajo estudio. (Dörnyei, 2007: 152).

Lo que define a un caso es que sea una entidad con límites claramente definidos. La asociación de un caso con una persona es la más evidente, pero no la única. Para la realización de un estudio de caso normalmente se combinan una variedad de métodos de recolección de datos, como por ejemplo entrevistas, observación y documentos (Dörnyei, 2007: 152).

El diseño de los estudios de caso es como el de un embudo, al inicio hay mayor apertura y, a medida que se va clarificando lo que será posible hacer, con quiénes y cómo, el estudio comienza a enfocarse. En consecuencia, la recolección y análisis de los datos se va haciendo más dirigida y menos amplia (Bogdan and Biklen, 1989). Esta recolección detallada de información implica un compromiso de tiempo o una participación prolongada, debido a lo cual, de alguna forma, los estudios de caso tienen una naturaleza longitudinal (Dörnyei, 2007: 152).

Respecto al estudio colectivo de casos (*multiple or collective case study*), Dörnyei (2007) dice que se trata de un estudio de caso instrumental extendido a una multiplicidad de casos. El estudio de caso instrumental -a diferencia del estudio de caso intrínseco¹¹¹- más que entender un caso particular, que por alguna razón resulta interesante, busca facilitar la comprensión de algo más allá, un aspecto

¹¹¹ Dörnyei (2007) se basa en las distinciones establecidas por Stake (1995, 2005).

mayor, que el caso mismo. Básicamente, “(...) a number of cases are studied jointly in order to investigate a phenomenon or general condition.” (p.152)

Esta descripción define el interés de nuestra investigación. Con el propósito de conocer sobre la actividad y experiencia con la poesía de estudiantes de secundaria, se estudian las respuestas a la poesía en una multiplicidad de casos, que además se corresponden con sujetos reales. Se ha escogido el estudio colectivo de casos no en pos de hacer más representativos los resultados, sino para entender en detalle y en forma situada la actividad y la experiencia que nos convocan. El estudio de más de un caso -de más de un estudiante- nos ha permitido ponerlos en diálogo a fin de hacernos una idea más amplia del escenario y de las prácticas a él asociadas.

Los dos referentes más cercanos a nuestro trabajo serían los estudios de Aliagas (2011a) y Munita (2014). El trabajo de Aliagas se trata de un estudio de caso longitudinal y etnográfico centrado en las prácticas letradas de lectura fuera de la escuela de un grupo de estudiantes y amigos (en catalán una “*colla*”). El estudio de casos de Munita se interesa por las prácticas, creencias y trayectorias de lectura de profesores en formación y en servicio, lo que aborda con una metodología cualitativa en que se abarcan escenarios diversos de interés secundario. El primer caso es un colectivo de estudiantes universitarios en formación, los otros casos son profesoras en activo en diversas escuelas de Barcelona. En nuestro estudio tanto los casos como su escenario común son relevantes para entender las respuestas a la poesía.

3.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

3.3.1 LA ESCUELA

El estudio se realizó en una escuela secundaria pública de la ciudad de Sant Cugat, Provincia de Barcelona (Cataluña, España), a la que se llegó por la existencia de un nexo con una de sus profesoras de castellano. El aula investigada fue la de dicha profesora, a quien hemos llamado Luisa. Luisa y la investigadora son parte del mismo grupo de investigación (POCIÓ, Poesia i Educació). Dicho grupo está conformado tanto por profesores de escuela primaria y secundaria, como por profesores e investigadores vinculados a la Universitat de Barcelona.

Sant Cugat es una pequeña ciudad (de aproximadamente 84.000 habitantes¹¹²) muy cercana a Barcelona ciudad, por lo que, en gran parte, depende de ésta en lo que respecta a las fuentes de trabajo. Mucha gente con alto nivel educacional (el año 2010 más de un 20% de los habitantes del municipio tenía formación universitaria) y con medios económicos (está entre los diez municipios catalanes con el ingreso

¹¹² Todos los datos numéricos y estadísticos que se presentan en este párrafo fueron sacados de las páginas de el Institut d’Estadística de Catalunya: <http://www.idescat.cat/> y del Ayuntamiento de Sant Cugat, <http://stc.santcugat.cat/AnuariEstadistic/>

más alto per cápita) tiene su residencia en ella. Por lo mismo cuenta con gran cantidad de escuelas privadas caras (a las que incluso asisten chicos residentes en Barcelona ciudad) y con menos diversidad relativa a la procedencia socio-económica (y sociocultural) entre los alumnos que a ellas asisten. De hecho, gran parte de la población extranjera o inmigrante del municipio (aproximadamente 13%) es de origen latinoamericano (aproximadamente 43%) o europeo comunitario (aproximadamente 36%).

En este contexto, la escuela del estudio –que era¹¹³ pública– servía a un sector socio-económico medio y de clase obrera. Las ocupaciones laborales de los padres de los alumnos presentaban gran diversidad. Iban desde trabajos asalariados no calificados (e.g. empleados de hogar) hasta trabajos para los cuales se precisa tener formación universitaria y profesional (profesores de secundaria; ingenieros; etc). Los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes eran aproximadamente un 22% y provenían, principalmente, de América Latina y Marruecos. Respecto a los alumnos no inmigrantes, el número de ellos cuya lengua familiar era el catalán era equivalente al de los alumnos que hablaban castellano en sus casas.

La escuela había entrado en funcionamiento el año 2000, pero ocupaba sus actuales instalaciones desde el año 2005. Estaba situada en una zona industrial, *barri de Sant Francesc*, en uno de los márgenes del centro histórico de la ciudad. Este sector había recibido una fuerte oleada inmigratoria a mediados del S. XX, principalmente de origen latinoamericano y marroquí, por lo que el castellano se usaba más que en el resto de la ciudad.

Las instalaciones de la escuela eran bastante nuevas –había calefacción y ascensor– y a nivel de equipamiento, entre otros, contaban con biblioteca, aula de informática y medios audiovisuales (incluido el acceso a internet) en todas las aulas. Además, contaban con una plataforma informática que les permitía a los profesores tener sus propios *moodles*¹¹⁴ para cada clase.

El año 2010 ya había alcanzado los 500 alumnos y poco más de 50 profesores y ofrecía los cuatro años de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y dos post-obligatorios, que los alumnos podían cursar en los bachilleratos orientados a Ciclos Formativos de Grado Superior o en los bachilleratos orientados a la Prueba de Acceso Universitario (PAU). La decisión de seguir una vía o la otra se tomaba entre la escuela y la familia, en general recomendándose seguir un ciclo formativo a los

¹¹³ Hemos cambiado del tiempo presente al pasado porque, si bien –al igual que St. Cugat– la escuela del estudio sigue existiendo y, probablemente, con similares características, hay un desfase temporal entre la recogida de datos en el campo y las otras etapas de la investigación. Por lo mismo, creemos más apropiado y coherente usar el pasado para describir el período que pasamos en la escuela y la escuela misma.

¹¹⁴ El *moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) es una plataforma de aprendizaje en línea gratuita que les permite a los profesores crear cursos donde los alumnos pueden, además de acceder a materiales textuales y audiovisuales, interactuar y colaborar.

alumnos con dificultades para el estudio. Después del 4º año de la ESO, por ende, se producía un movimiento y una reorganización de los grupos.

En la escuela del estudio, la gran mayoría de los alumnos continuaba su educación secundaria post-obligatoria en alguna de las alternativas ofrecidas. Sin embargo, algunos debían cambiarse de instituto¹¹⁵ para acceder a otros programas como, por ejemplo, el bachillerato en artes (téngase presente que no todas las escuelas o institutos ofrecen las mismas opciones posteriores a la enseñanza obligatoria). El índice de alumnos que abandonaba la escuela secundaria luego de completar la ESO era más bien bajo.

En relación a la proveniencia escolar de los estudiantes, la gran mayoría de ellos venía de alguna de las tres escuelas primarias del sector. Por lo que su transición a este centro de secundaria se daba de manera bastante natural. Muchos alumnos se conocían ya de la primaria y/o del barrio.

La página web de la escuela declaraba que el objetivo principal que se perseguía era que los alumnos realizaran los aprendizajes competenciales definidos por el currículo catalán, para que así adquirieran las herramientas necesarias *“per entendre el món per tal que esdevinguin persones capaces d'intervenir de forma crítica i activa en la societat plural, diversa i en canvi continu en què ens trobem.”* Para la consecución de este objetivo, decía, se impulsaba el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y se fomentaban el respeto a la diversidad cultural e ideológica, a la vez que se buscaba promover actitudes cívicas y de participación propias de las sociedades democráticas.

En esta misma línea, la integración de los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes, llamados *“nouvinguts”* (recién llegados) en la lengua social escolar de Cataluña, era un objetivo relevante. Para lo cual la escuela declaraba haber consolidado mecanismos organizativos, curriculares y pedagógicos que permitían atender a la diversidad del alumnado. Esta atención se concentraba en las diferencias lingüísticas que, principalmente, se pretendía nivelar. Para ello se ofrecían grupos de refuerzo de catalán, castellano e inglés, para todos los niveles de la ESO, y se contaba con un Aula de acogida y una USEE (*Unitat de Suport a l'Educació Especial*) que, a su vez, intervenía en todos los niveles de la ESO. Por otro lado, también se declaraba que, desde el aula de acogida siempre se había valorado el bagaje lingüístico de los alumnos, reconociéndose no obstante la necesidad de una mejor articulación de estos esfuerzos con el resto de la escuela. Los siguientes párrafos del informe sobre el proyecto lingüístico¹¹⁶ del instituto, elaborado para la

¹¹⁵ En España, y Cataluña, se habla de “instituto” para referirse a la escuela secundaria. No obstante, atendiendo a la diversidad de nomenclaturas existentes en los distintos países de habla hispana, por lo general hemos preferido hablar de “escuela” y, en la medida de lo necesario, diferenciar entre primaria y secundaria. A nivel de lengua hablada también es prevalente el uso de la palabra “colegio” para referirse a la escuela o instituto.

¹¹⁶ El proyecto lingüístico es un requerimiento establecido por el currículo de la ESO: *“L'objectiu d'aconseguir parlants plurilingües competents implica que cada escola, partint d'una anàlisi*

Generalitat de Catalunya el año 2011, ilustran las dificultades del centro para atender a la situación plurilingüe y pluricultural de la ciudad:

Des de l'aula d'acollida, sempre s'ha valorat el bagatge lingüístic de l'alumnat i s'ha tingut en compte la llengua familiar en alguna activitat de desenvolupament del currículum a l'aula ordinària. Aquestes situacions poden ser fetes amb col·laboració de l'aula d'acollida o sense, però normalment no són activitats consensuades en equip docent. Caldria consensuar amb la resta de l'equip docent la importància de fomentar el bagatge lingüístic dels alumnes nouvinguts del centre.

El centre no té previst la realització de classes en llengua d'origen fora de l'horari lectiu, tot i que, a nivell de la ciutat s'ha fet petició per poder atendre a l'alumnat d'origen marroquí que volien aprendre àrab. Esporàdicament es fa un ús de les llengües complementàries dels alumnes del centre en activitats concretes, Caldria treballar però, la dimensió pluricultural i plurilingüe del currículum valorant les llengües familiars dels alumnes del centre i aprofitant el seu bagatge cultural per tal que se sentin reconeguts.

Respecto a la investigación misma, el equipo directivo se mostró receptivo a su realización, porque, en su experiencia, este tipo de situaciones *ayudaban a romper la monotonía del centro y de la clase* (diario de campo, L.14). Por lo mismo, esta escuela normalmente recibía a estudiantes en práctica o a estudiantes de máster que realizaban algún tipo de investigación. Esto, sin duda, ayudó a que la presencia de la investigadora no fuese un hecho totalmente nuevo o aislado para los alumnos.

Las conversaciones con el equipo directivo de la escuela fueron mayoritariamente mediadas por la profesora. Fue ella quien negoció la entrada de la investigadora a la escuela y quien reportó alguna información cuando se le solicitó. La autorización de los padres para la realización del estudio y la participación de sus hijos en clases y entrevistas que serían grabadas (sólo con audio) fue solicitada por la profesora misma (la carta puede verse en los anexos, N^o10). Fue Luisa quien también definió los tiempos y espacios de la observación participante, que se realizó el segundo semestre del año escolar 2011-2012, entre el 8 de febrero y el 25 de abril de 2012, todos los miércoles en dos clases de 4^o de la ESO (véase el cuadro con todas las etapas y tiempos en el apartado 3.3.5.1). El primer grupo (4^oA) se reunía de 8.00 a 9.00 am y el segundo (4^oC) lo hacía inmediatamente después, de 9.00 a 10.00 am. Luisa le sugirió esta modalidad a la investigadora, por un lado, porque prefería dedicar una clase a la semana para el trabajo con poesía y así, paralela y más ordenadamente, poder seguir cubriendo otras demandas del currículum. Por el otro,

sociolingüística rigorosa del centre i del seu entorn, estableixi en el projecte lingüístic del centre programes precisos de gestió de les llengües per determinar com el català, llengua vehicular de l'escola, s'articula, d'una manera coherent, amb l'ensenyament de les altres llengües i de les altres matèries tot establint acords per a relacionar les diferents estratègies didàctiques." (Currículum educació secundària obligatòria - Decret 143/2007 DOGC núm. 4915: p. 2 <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/curriculum>)

con la intención de facilitarle la tarea a la investigadora, quien para visitar la escuela debía desplazarse en tren desde Barcelona a St. Cugat.

Considerando la aproximación etnográfica de esta investigación, creemos que el acceso a las otras clases que la profesora hacía con estos grupos (A y C) y con otros (B, D y E), además de a otros espacios académicos y no académicos en los que se desenvolvían los alumnos, nos hubiera permitido contar con más datos para poder entender de forma más completa las situaciones particulares y sociales de los participantes en el estudio. Sin embargo, y por razones también coherentes con el enfoque etnográfico, no se intentó modificar el ofrecimiento de Luisa de asistir a la escuela sólo una vez por semana. En primer lugar y en pos del desarrollo posterior del estudio, se privilegió el cuidado del vínculo que comenzaba a establecerse con ella y con la institución. Los intercambios con la profesora en la etapa previa a la entrada al campo nos hicieron pensar que ella se sentía más cómoda teniendo a la investigadora en el aula una vez por semana y no en todas sus clases. Esta apreciación, que luego se fue confirmando, tuvo un carácter socio-afectivo. Se basó en las percepciones intuitivas y emotivas de la investigadora, centrales para el manejo interpersonal que requería un estudio de este tipo (Kvale and Brinckmann, 2009; Woods, 1986).

Segundo, si bien en un principio se pensó que poco a poco -a medida que la investigadora fuera ganándose la confianza de los participantes- se podría acceder a nuevos espacios y situaciones, el factor tiempo no lo permitió. El año escolar terminaba en junio, lo que dejó apenas tiempo para la realización de las entrevistas a los alumnos, y los plazos de la investigación misma hacían imposible volver al campo después del verano. De alguna forma, podríamos decir que nos retiramos del campo cuando las relaciones establecidas con la profesora y con los alumnos, además de la incipiente con otros profesores, nos hubiesen permitido acceder a otros espacios y profundizar nuestra visión de los ya frecuentados, más allá del tiempo destinado al trabajo con la poesía¹¹⁷.

También creemos que por nuestra inexperiencia no pudimos anticipar lo que implicaba ir ganándose la confianza de los participantes y, con ello, ir accediendo de forma no forzada a espacios y conversaciones. Tampoco supimos sopesar cuánto podíamos ganar al hacernos una idea más completa del contexto de los alumnos y de las clases de poesía de Luisa. Ha sido a través del análisis de los datos, en las etapas posteriores a la estancia en el campo, que hemos notado la falta de estos elementos.

Todas las personas con quienes se tuvo contacto en el campo fueron acogedoras y amables. No obstante, las instancias en que se compartió, tanto con administradores como con profesores, fueron muy limitadas. Estos contactos fueron casuales: en los pasillos, salas de profesores y oficinas, al acompañar a la profesora del estudio en sus quehaceres y al esperarla. Principalmente, se compartió con otros profesores

¹¹⁷ En los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación ya hemos explicado que este estudio tiene una aproximación etnográfica pero no es una etnografía.

durante la pausa de la mañana, en la que un grupo importante de ellos se desplazaba a desayunar a un café fuera de la escuela. En estos encuentros se hablaba de temas variados, desde la política nacional hasta situaciones personales, pero que tendían a coincidir en el hecho de ser temas actuales, del momento mismo que se vivía.

Luisa, quien también acostumbraba a ir al café durante la pausa de la mañana, le propuso a la investigadora que cada miércoles después de las clases se trasladaran ahí para desayunar con los otros y para, luego, quedarse las dos solas a hablar de las clases, aprovechando que ella tenía una hora libre.

Luisa enseñaba lengua y literatura castellana en los cinco grupos de 4º (A, B, C, D y E) y era tutora de uno de ellos (4ºA). En esta escuela se dividían los grupos curso de acuerdo a las habilidades/rendimientos académicos de los estudiantes, siendo los cursos D y E grupos con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. También, los grupos A, B y C, en términos generales, correspondían con los que pasarían a los bachilleratos conducentes a la universidad, mientras que los grupos D y E con los que irían a los de ciclos formativos.

Los 4º A, B y C se reunían tres veces por semana para la clase de lengua castellana y literatura (en sesiones de 60 minutos).

3.3.2 EL CURRÍCULO OFICIAL DE LA CLASE DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

En Cataluña, las competencias de lengua y de literatura se trabajan en la clase de lengua y literatura catalana, castellana y en la clase de lengua extranjera, en este caso, de inglés. Catalán y castellano son tratados de manera conjunta en el currículo para 4º de la ESO.

El currículo oficial de Cataluña¹¹⁸ define la competencia literaria como una de las competencias propias del ámbito de las lenguas que los alumnos deben alcanzar. Siendo su objetivo principal:

Comprendre i crear textos literaris utilitzant els coneixements bàsics sobre les convencions dels gèneres, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics, tot valorant el coneixement del patrimoni literari com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva.

Los contenidos especificados para el 4º grado, que se agrupan en un apartado denominado “la dimensión estética y literaria”, son bastante amplios en su aspecto temporal, se pueden leer obras comprendidas entre la Edad Media y el S. XX, y no son prescriptivos respecto a qué obras leer. No obstante, se sugiere un énfasis en el

¹¹⁸ Para todo lo relativo al currículo oficial de Cataluña, ver <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso>. Nos hemos basado en lo que estaba vigente el año 2012.

S.XX y en las obras más representativas (o clásicas) de la literatura universal y de las literaturas catalana y castellana. Los textos o fragmentos de obras leídas han de ser contextualizados históricamente y dados a conocer con ayuda de recursos audiovisuales y salidas fuera de la escuela. Estos lineamientos más restrictivos, y que a nuestro entender fomentan una aproximación a la literatura modelada por los estudios literarios filológicos, se ven también en el tipo de actividad en torno a la literatura que se promueve a partir de estos contenidos. Se espera que los alumnos usen estrategias y técnicas que los ayuden a analizar e interpretar textos literarios, fundamentalmente el comentario de texto. También, que creen textos literarios a partir de los modelos y aprendizajes proporcionados por las lecturas. Por último, que elaboren trabajos críticos sencillos sobre obras literarias. Todo esto con recurso a otros lenguajes estéticos no literarios. En relación a la poesía, se especifica lo siguiente:

Lectura comentada i recitat de poemes, tot comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors i períodes literaris, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.

Por otro lado, y posiblemente con mayor fuerza, las demandas del bachillerato y de la prueba de acceso a la universidad también impactarían las prácticas docentes en la enseñanza secundaria obligatoria. Lo que se dejaría ver tanto a nivel de contenidos, véase la lista de lecturas prescriptivas para el bachillerato (<http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso>), como a nivel del tratamiento de esos contenidos y obras. En relación a su tratamiento, se podría decir que la prueba de acceso a la universidad promueve un tipo de lectura y un trabajo con la literatura que, paradójicamente, dista mucho del análisis y comentario de texto y del estudio histórico modelado por la filología o los estudios literarios (recuérdese lo dicho en relación a los encapsulamientos y a la estandarización del aprendizaje escolar en los apartados 1.3.2 y 2.2). En la prueba de acceso a la universidad, la sección de literatura incluye preguntas sobre las lecturas prescriptivas (sin mostrar los textos) que buscan confirmar que la lectura se haya realizado y que promueven la memorización de hechos y personajes y la acumulación de un saber enciclopédico de cuestionable relevancia y utilidad para el desarrollo de la competencia literaria. También, en la sección de comprensión lectora de esta prueba, entre otros, se usan fragmentos de textos literarios para medir la comprensión lectora. Lo que se hace a través de preguntas gramaticales, de vocabulario y, en menor medida, de contenido. Esta utilización no literaria de textos literarios tampoco favorece el desarrollo de la competencia literaria. (Para ver un ejemplar de la prueba de selectividad se puede ir a: <http://selecat.cat/>).

La experiencia de lectura, el placer¹¹⁹ y el impacto emocional que la lectura literaria pueden conllevar no son mencionados en el currículo oficial, ni menos promovidos por la prueba de acceso a la universidad. En consecuencia, la oficialidad que enmarca las decisiones curriculares que los profesores pueden tomar descansan en

¹¹⁹ En el currículo oficial hay una mínima mención a esto.

una forma específica de entender y educar la experiencia literaria de los alumnos que, como se verá, en alguna medida está en conflicto con la aproximación que Luisa decidió darle a sus clases durante la realización del estudio, y además con la visión de la investigadora y del grupo de investigación (POCIÓ) en el que ambas, profesora e investigadora participaban (Bordons i Ferrer, 2009).

3.3.3 LA PROFESORA

Al momento de la investigación Luisa era una profesora con veintiséis años de experiencia en aula y ocho en la escuela del estudio. Además de haberse desempeñado como profesora de castellano en todos los grados de secundaria (ESO y bachillerato), lo había hecho como tutora de alumnos. El tutor es el profesor encargado de un grupo curso más allá de una asignatura en concreto y de lo netamente académico. Es el nexo con las familias y quien, de alguna forma, vela por el bienestar del alumno en la escuela.

Además de trabajar a tiempo completo en la escuela, como ya se ha mencionado, Luisa formaba parte del grupo de investigación POCIÓ y era estudiante de doctorado. Su vinculación a este grupo había comenzado al completar los cursos de doctorado y empezar a trabajar en su tesis.

Cuando supo de nuestro estudio (en la primavera de 2011) y que estábamos buscando un aula de castellano de secundaria donde poder llevarlo a cabo, inmediatamente se mostró abierta e interesada. Ofreció su aula previo consentimiento del centro, lo que luego se concretó gracias a su propia gestión.

Su interés por participar en la investigación no sólo radicaba en su solidaridad para con una colega investigadora, sino que además era una oportunidad para el trabajo en su propio doctorado y, principalmente, para abordar el currículo de poesía de una manera diferente. En sus propias palabras:

La implicación emocional de la poesía: creí que la investigación también contribuiría a forzarme a dedicarle un espacio propio, sin prisas, con tu nueva voz inspiradora... Tenía la sensación que en anteriores cursos no le daba el protagonismo que se merecía... (*email* de Luisa, 12/2/2013)

Tradicionalmente, Luisa había asumido el trabajo con la poesía desde una perspectiva cronológica y bastante canónica. Lo que, en el caso del S. XX, resultaba en la consideración de los autores más representativos de las generaciones del 98 y del 27, siendo escasa la presencia tanto de autores más recientes como de autores hispanoamericanos. Respecto al tratamiento de estos autores y sus obras, Luisa solía centrarse en el significado y en dar algunos elementos del contexto histórico-artístico de la época, siempre con miras a establecer conexiones con la realidades de los alumnos. El trabajo de elementos estilísticos y formales quedaba en segundo lugar. En este punto parecía diferenciarse de sus colegas, al menos de la profesora que los alumnos habían tenido el año anterior, que -según éstos decían- había

centrado sus clases de poesía en el análisis de la métrica, rima y figuras literarias, en función de períodos específicos de la historia del arte y de la literatura (e.g. el Barroco).

Luisa era una profesora que estaba buscando ir más allá de las demandas curriculares oficiales y de las institucionales. Tenía sus propias motivaciones y metas. Se declaraba como una profesora a quien le gusta su profesión y encontrar nuevos desafíos porque creía que si no se perdía el sentido de este tipo de trabajo. Su decisión de embarcarse en una investigación doctoral no respondía a una búsqueda de nuevos horizontes profesionales o laborales en la universidad, sino a un interés por indagar sistemática e informadamente sobre ciertas cuestiones que a un nivel intuitivo y práctico creía fundamentales para el trabajo con lengua y literatura en un aula de secundaria. El tema sobre el que investigaba era “LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. Los sentimientos como propuesta didáctica transversal para conseguir hábito lector y autoconocimiento entre el alumnado de secundaria”. No obstante su campo de acción actual giraba en torno a la literatura y las emociones en general.

Había comenzado el año solicitándoles a los alumnos que escribieran unas “autobiografías lectoras” en las que les pedía no sólo que hablaran de sus experiencias previas con la lectura literaria, sino además de ellos mismos como personas y como alumnos de la clase que comenzaban. También, les pidió usar otros lenguajes que no fueran la escritura. De estos trabajos obtuvo un listado de temas relevantes en las vidas de los estudiantes y de aspectos que, por alguna razón, ellos destacaban de la materia de lengua y literatura, además de algunas anécdotas de sus experiencias como lectores. Por último, también obtuvo una lista de las aportaciones, de cualquier orden, que ellos querían realizar durante el curso del año. Fue usando todo este material o información para articular selecciones curriculares y actividades, principalmente, para impulsar un proyecto autobiográfico multimodal que les permitiera a los alumnos desarrollar e integrar aprendizajes lingüísticos, literarios y emocionales. Este proyecto fue realizado en un plataforma digital llamada *Documenta*¹²⁰.

Era la primera vez que Luisa se embarcaba en un proyecto con un fuerte componente tecnológico, pero pese al desafío que representaba y representó para ella, había querido hacerlo porque pensaba que los estudiantes se interesarían más por un trabajo que les permitiera expresarse emocional e intelectualmente de forma multimodal e intertextual (con conexiones a textos visuales, musicales, etc.).

Tanto su interés por el trabajo con las emociones, la multimodalidad y la intertextualidad, como por darle un espacio mayor y diferente a su trabajo con la poesía, son muestras de que Luisa estaba en un proceso de revisión, reflexión y

¹²⁰ *Mydocumenta* es una plataforma online educativa pagada que permite crear proyectos multimedia. Fue creada en Barcelona. Luisa había accedido a la suscripción a través del grupo de investigación Poció como parte de su trabajo doctoral. (www.mydocumenta.com)

acción en lo relativo a su quehacer docente (en su trabajo doctoral estaba usando el método de la investigación-acción). También, muestran que para ella las dimensiones afectiva y social eran inseparables del trabajo académico. En más de una oportunidad durante la observación, Luisa les pidió a los alumnos que buscaran o expresaran “algo que os pueda motivar”. Estaba buscando formas de construir un aula o un quehacer docente que tuviese por base los intereses de los alumnos.

Los alumnos, por su parte, no sólo reconocían que Luisa era una profesora interesada en ellos y en sus vidas, y a quien le gustaba enseñar literatura, sino que lo apreciaban y destacaban como características que hacían de ella una buena profesora. Se sentían cómodos en su presencia, por lo que no se veía en ellos ninguna reticencia a expresar sus opiniones. Luisa no imponía una autoridad vertical, por el contrario, se mostraba abierta a negociar las decisiones con los alumnos y a darles nuevas oportunidades de aprendizaje y de mejorar sus notas si ellos lo pedían.

No obstante el impacto positivo que las prácticas y las intenciones¹²¹ de Luisa tenían en sus clases y en su relación con los alumnos, también generaron alguna complicaciones. En el transcurso de la investigación se pudo observar que el énfasis dado a las “conexiones multimodales” (como Luisa las llamaba) de los poemas, si bien ayudaba a “capturar la atención de los alumnos”, no siempre favorecía ni la lectura atenta ni la reflexión en profundidad. En sus trabajos con los poemas y en sus presentaciones, los alumnos en muchos casos privilegiaron el buscar conexiones intertextuales (que en su mayoría eran audiovisuales y no estaban inscritas en el texto) por sobre la construcción de sentido para los textos poéticos leídos. No usaban las conexiones para entrar al texto y entenderlo mejor, sino más bien para salir de él. En diversas oportunidades las conexiones parecían algo forzadas y nos quedó la duda de si hubieran surgido espontáneamente de las lecturas de los poemas, si la profesora no les hubiera pedido que las buscaran.

También, la poca destreza tecnológica de Luisa y la necesidad de conectar el internet cada clase para mostrar recursos, ya fueran traídos por ella o por los alumnos, y la lentitud con que muchas veces operaba el servicio de internet provocó repetidas situaciones en que se saltaba de una cosa a otra y/o se perdía tiempo, además de desaprovecharse los recursos mismos.

Tal como esperaba Luisa, la investigación dio pie a un trabajo diferente y más pausado con la poesía, que además facilitó la implicación emocional de los alumnos con la lectura. Sin embargo, por otro lado, esta mayor dedicación de tiempo implicó una preocupación para ella, que no se pudieran cubrir bien todos los contenidos programados para la clase. Específicamente, que no vieran todos los contenidos de sintaxis que necesitaban cubrir para enfrentar las demandas de primero de bachillerato. Se produjo un conflicto entre su interés por hacer un trabajo de mayor

¹²¹ Se usa el sustantivo “intenciones” en forma deliberada. Como se verá más adelante, en el análisis, el uso del verbo “intentar” ayuda a entender la actividad docente en el contexto de este estudio.

calidad con la poesía y la necesidad de tiempo para cubrir el resto del currículo de la manera tradicional, lo que en el caso de la sintaxis, se traducía en revisar de manera descontextualizada e inventariada los diferentes tipos de oraciones y cláusulas del castellano.

3.3.4 LAS AULAS DE LUISA Y LOS ALUMNOS

Al momento de la investigación, la mayoría de los alumnos tenía entre 15 y 16 años. Ambos grupos (A y C) estaban conformados por números equivalentes de chicos y chicas. El 4ºA tenía 23 alumnos (11 chicas y 12 chicos) y el C también tenía 23 alumnos (11 chicos y 12 chicas). Casi la totalidad de los estudiantes tenían como primera lengua ya fuera el catalán o el castellano y no eran hijos de inmigrantes no españoles¹²². Los alumnos inmigrantes, o de primera generación, eran de origen latinoamericano o marroquí.

A nivel general, respecto al desempeño académico, ambos grupos presentaban variedad. No obstante, la mayoría de los alumnos tenía resultados que les permitirían pasar a los bachilleratos orientados a la prueba de acceso a la universidad. Había una minoría de alumnos con dificultades académicas serias, que podía repetir o continuar a los ciclos formativos.

Específicamente, en la clase de Luisa, la observación permitió identificar algunas diferencias entre los grupos. A ojos de la investigadora, los estudiantes del 4ºA parecían un poco más jóvenes que los de 4ºC, tanto a nivel académico como de comportamiento. Los del 4ºA acataban bastante la autoridad de Luisa, cumplían con las tareas para la casa y eran más silenciosos, además, se mostraban bien dispuestos a trabajar en grupo. Por otro lado, pese a cumplir menos con las tareas, a mostrar más dificultades para trabajar en grupo y a, en apariencia, ser un grupo menos cohesionado, la calidad del trabajo académico realizado por los alumnos del 4ºC tendía a ser superior a la de los del A. Había en este grupo algunos alumnos, con muy buenos resultados académicos, que a menudo dominaban las discusiones. Este grupo, también, mostraba mayor capacidad crítica.

Luisa, por su parte, muchas veces parecía más relajada y organizada en sus clases del 4ºC. Varios factores probablemente incidían en estas diferencias entre las acciones y disposiciones tanto de los alumnos como de la profesora. Primero, la clase del C era la repetición de una clase apenas hecha (pese a que las clases nunca fueron idénticas. De hecho, en algunas oportunidades hubo bastantes diferencias). Segundo, la clase del A era a las 8am y los alumnos estaban con más sueño. Tercero, Luisa era la tutora del 4ºA, por ende, probablemente algunas tensiones derivadas de este rol podían transferirse a su clase de castellano.

¹²² Había hijos de inmigrantes de otras zonas de España, por ejemplo, Andalucía. Esta procedencia es relevante dentro de la distribución socioeconómica y cultural de Cataluña.

Sus palabras aportan elementos en esta línea que, de alguna forma, complejizan la visión de la investigadora. Luisa habla de conflictos internos en el 4ºA que la investigadora no vio.

4ºC. Se notaba que en este curso no había "miedos" a exponer oralmente sus opiniones o incluso a contradecir la opinión del profesorado, todo era más natural y espontáneo, con mayor capacidad de argumentación. En el grupo A se notaba que existían algunos conflictos internos como grupo, que a veces afloraban con situaciones desagradables. (*email* de Luisa, 12/2/2013)

A pesar de las diferencias notadas entre los dos grupos, la forma de entender y realizar la actividad en las clases de lengua y literatura castellana en la que participaban Luisa y los alumnos eran muy similares. A continuación, por lo tanto, se hablará de los dos grupos curso a la vez.

Normalmente las clases se desarrollaban en un clima relajado, acogedor y de respeto. Los alumnos hablaban sin miedo y reían. A menudo, incluso, algunos usaban el catalán y Luisa no les decía nada. Sabían que Luisa les daba otra oportunidad si no tenían la tarea o si habían obtenido un mal resultado. La escuchaban cuando hablaba y escuchaban lo que los compañeros decían en las discusiones. Sin embargo, muchas veces, al haber cambios de actividad o de tema, era necesario pedir silencio. El que escucharan sin hablar, por otro lado, no garantizaba que prestasen atención. En reiteradas ocasiones durante las observaciones la investigadora se preguntó si los estudiantes estarían o no escuchando, al notarlos distraídos o aburridos.

Por lo general, cada clase empezaba en forma lenta y terminaban cuando llegaba la hora y los alumnos comenzaban a moverse (no sonaba ningún timbre), sin que Luisa se preocupara por dar otro tipo de cierre a la actividad. En algunas ocasiones, ligadas al uso de internet, pareció que ella perdía en parte el control de la clase y que los alumnos se cansaban de esperar que funcionara lo que ella quería mostrar. En estas situaciones, Luisa se ponía algo nerviosa y, generalmente, luego le comentaba a la investigadora que sentía que las cosas no habían ido bien.

En esta clase, y al parecer en todas las otras realizadas al interno de las aulas de los 4º A y C (por la mayor parte, los alumnos permanecían en el aula y los profesores se desplazaban de un aula a otra), los pupitres estaban en filas orientados hacia la pizarra y la mesa del profesor. Esta distribución espacial de los alumnos favorecía las clases frontales y un mayor protagonismo del profesor. La personalidad de Luisa y el ambiente de diálogo que buscaba crear se contradecían (y dificultaban) con esta disposición de las mesas. Cuando Luisa, durante las clases de poesía, les pedía a los alumnos que trabajaran en grupo, el movimiento de mesas y sillas, que al final debían volver a la alineación inicial, requería de un tiempo que podía aprovecharse en el trabajo. Era habitual que Luisa les pidiera a los alumnos que se pusieran en grupo, por lo que esto no fue una experiencia nueva durante el período en que trabajaron poesía. Sin embargo, la conformación de un gran círculo con solo las

sillas, realizada en dos ocasiones, fue una forma nueva de posicionarse que se vinculó con la influencia de la investigadora. La primera vez que el aula se organizó de esta forma fue porque la investigadora se lo solicitó a la profesora, con ocasión de lectura de los poemas que cada uno había seleccionado. La segunda vez, fue para la clase que la investigadora hizo como profesora.

Excepto en el caso de los trabajos grupales, para los que Luisa anticipaba que cada grupo debería dar a conocer su discusión a través de un portavoz escogido por ellos mismos, en sus clases buscaba que los alumnos expresaran sus opiniones y elaboraciones a través de preguntas que ella formulaba en forma espontánea y no dirigida. Dependiendo del tema estos mini-diálogos duraban más o menos tiempo, pero por lo general eran breves. Había una inclinación a que fueran los mismos alumnos quienes hablaban, sobre todo en el 4ºC, donde algunos alumnos tendían a acaparar estos espacios de conversación. En ambos cursos, había alumnos que no hablaban nunca en forma espontánea.

Para enlazar sus clases, al principio de cada una Luisa casi siempre preguntaba por recapitulaciones de lo conversado o hecho la clase anterior. También, al explicar alguna asignación o dar algún tipo de instrucción, solía pedir que alguien repitiera lo que había dicho, para así cerciorarse de que había sido comprendido.

Los contenidos de los diálogos que Luisa inició con los alumnos, en el período en que trabajó con poesía, tendían a ser los sentidos personales que los alumnos le daban al texto que se les presentaba (fuera verbal, visual o musical) o a algún tema que se les planteara. Luisa buscaba que los alumnos expresaran sus reacciones y opiniones y que compartieran sus experiencias personales.

Pa¹²³: ¿Qué entendéis por poesía? ¿Cómo la habéis vivido? ¿Qué sensaciones tenéis alrededor de la poesía? ¿Qué recuerdos tenéis?

(No hay voluntarios para responder).

La Pa llama a un chico, que dice “no sé, poesía trovadoresca, no sé”

Aa: “aprendíamos poemas”

Pa: ¿Cómo lo llevabais?

Aos: ¡Bien!

Explican que aprendieron figuras retóricas, análisis métrico, rima, etc.

Pa: ¿Y aquello cómo lo recordáis?

Aos: ¡Mal!

Varios dicen “malos recuerdos” “tienes que aprender muchas cosas”. (Diario de campo, L.55)

Sin embargo, en general, estos diálogos no se profundizaban. Eran diálogos auténticos, es decir, Luisa esperaba repuestas legítimas (Nystrand, 1997; Wells, 2002) y no intentaba conducir a los alumnos a una respuesta preestablecida. Normalmente hacía una pregunta abierta y algunos alumnos respondían. Como

¹²³ Pa= profesora, Aa/Aas= alumna/s; Ao/Aos= alumno/s.

usualmente los alumnos no se respondían entre ellos, los diálogos terminaban muy pronto. El carácter altamente personal de las preguntas, que en muchas oportunidades Luisa hacía, dificultaban el que pudiesen encontrar un terreno común sobre el cual ir construyendo sentidos en forma colectiva. Si bien las preguntas de Luisa muchas veces iniciaban procesos de significación y en ese sentido los mediaban, éstos no se continuaban más allá de los primeros pasos. Es muy posible que a nivel privado, no observable, los alumnos fueran mucho más allá de lo que veíamos y que para algunos una pregunta desencadenante fuera suficiente para entrar en un desarrollo/construcción de sentido (Vygotsky en Wertsch, 2007). No obstante, posiblemente había otros que se hubiesen beneficiado de que se les proveyera un andamiaje (*scaffolding*) más sostenido y explícito en estos intercambios colectivos. La lectura de un poema de Oliverio Girondo¹²⁴, que Luisa presentó por primera vez en ambos cursos, ilustra lo dicho:

4ºA

Pa: “¿Qué les parece?”

Ao: Raro

Aa: Parece que tienen muchas vidas

Creo que esta Aa quiere hablar más, pero la Pa la corta y dice que sí, que ahí podría haber mil historias.

Dice que para el próximo miércoles “buscar el vuestro”. Que hay 30 páginas de poemas... (Diario de campo, L.320)

4ºC

Va al poema de Oliverio Girondo y le pide a Ariadna que lo lea. Todos escuchan. Ariadna a veces lee con algo de dificultad (puede ser por las palabras que no conoce). “Se refrigeran” en vez de “se refriegan”, todos nos reímos.

Pa: ¿Alguna vez habéis leído un poema así?

Aos: No

Pa: ¿y qué os parece?

Los Aos se muestran críticos: “que es larga”; “yo también escribo poesía”; “es repetitiva”.

Mientras la Pa busca el segundo camino (para encontrar un poema con los recursos del Moodle, va a otro tema) y varios Aos juegan con lo que el poema de Girondo hacía, dicen cosas como “se atragantan”, “se ahogan”, etc. (Diario de campo, L.439)

Luisa formulaba preguntas, recibía algunas respuestas o muchas veces ninguna, y pronto pasaba a otra pregunta u a otro tópico, sin ir más allá o replantear la cuestión. En cada clase se hablaba de una diversidad de tópicos o se hacían múltiples actividades. En esto también influían los problemas tecnológicos a los que ya nos referimos.

La Pa va al moodle para enseñarles lo que está pendiente, quiere enseñarles a Rodolfo Franco, en *el poeta diu* (del portal de Viu la Poesia). Dice que el propio poeta explica su proceso creativo. Lo pone. Los Aos escuchan, un par se ve distraído.

¹²⁴ Todos los poemas mencionados están en los anexos.

Pa: ¿Qué está diciendo (...)? ¿Qué habéis entendido?

Hay bastante silencio.

Ao: Pues que se ha estudiado las señales del tráfico.

Aa: que estas señales las encuentras separadas, pero que él las ha puesto en orden.

La Pa explica, pero no todos escuchan (ni parecen interesados). Las preguntas de la Pa van al vacío.

Va a mostrarles el ejemplo de poesía sonora (me doy cuenta que no lo han visto el lunes cuando no vengo, como los del C). Pone el vídeo de Accidents Polipoètics. Ahora sí que todos escuchan, algunos tienen caras de sorprendidos y casi sonrían.

Pa: ¿Qué pasa aquí?

Ariadna: “Es como una crítica, hablan de cosas cotidianas, absurdas y que les damos un valor que no deberían tener. Se sienten como (...) contra todos”.

La Pa le dice que lo mire de nuevo, diferente, y que la próxima clase lo explique más.

La Pa explica algo del poema y dice que si alguien quiere decir más que se lo mire. (Les da poco espacio para hablar, tampoco los hace escuchar una segunda vez...)

Ahora vamos al poetry slam de Barcelona (la Maga Despistada). La Pa explica que es como una batalla de gallos, explica que es otra forma de ver la poesía.

Pa: ¿A ver qué os parece?

Hay un pequeño problema técnico, se demora en cargar la página. Mientras les explica que hay otros enlaces, los dos poemas en que explican por qué son poetas, lo de Ángel González, que es como un modelo de recitado. Dice que tendrán que recitar y les habla de Neruda en las voces de Ubago y Sanz.

(Ven un poco del vídeo de la Maga Despistada)

Ariadna dice que la voz al principio es sosa. Un chico dice que “tiene el pelo sucio”

Se pierde mucho tiempo en esto de cargar el vídeo.

No hemos visto más. La Pa les dice que formen los grupos. (Diario de campo, L.639)

En la clase siguiente:

Ariadna explica lo del vídeo de la semana pasada [de Accidents Polipoètics], dice algo sobre sentirse incomprendido. Es muy breve su intervención. (Diario de campo, L.775) (el diálogo sobre este poema no se continúa. Luisa no dice nada respecto al comentario de Ariadna)

Esta dificultad para profundizar en las construcciones de sentido y para dialogar entre alumnos también se vio en las presentaciones de los poemas. En ellas los comentarios del público a los expositores y la atención no se centraban en lo dicho sobre el poema sino en aspectos técnicos (calidad del *power point*, la imagen, etc.), evaluativos (está bien o mal) y en las conexiones multimodales (a vídeos musicales, escenas de películas, etc.)

Por otro lado, el hecho de que intentara que el punto de partida fueran los alumnos, sus intereses, opiniones y vivencias, facilitaba que todos pudieran vincularse a la conversación y que vieran la poesía al alcance de todos. Por ejemplo, después de ver una escena de la película “El club de los poetas muertos”, en que el profesor les pide

a los alumnos que arranquen las páginas de la introducción del libro de poesía, Luisa pregunta lo siguiente:

Pa: venga, ¿qué? ¿qué notáis? ¿qué interpretaciones?

A1: "(...) Es algo que realmente tienes que sentir al leerlo (...)" (refiriéndose a la poesía).

A2: "Que si tú lees un poema y está muy bien hecho y el significado no es tan profundo (...)" concepto de llegar

A3: "(...) que era como las mates, todo exacto, la introducción (...)" (Diario de campo, L.245)

En este sentido, las prácticas en torno a la poesía que Luisa promovía en su clase se diferenciaban de otras prácticas en las que los alumnos habían participado durante la secundaria. En el período del estudio nunca se trabajó en análisis métrico ni de figuras literarias (lo que no quiere decir que los elementos estilísticos de los poemas no surgieran). Tampoco se puso énfasis en que los alumnos fundamentaran sus interpretaciones con el texto poético a fin de construir textos (orales o escritos) de carácter argumentativo o explicativo. Las siguientes expresiones de la profesora son ilustradoras:

Pa: "Me gustaría que encontraras tu poema, mira ese poema, mira me siento bien, me gusta, (...) nada de explicación (...)" (Diario de campo, L.284)

Pa: "Con el inmenso deseo que alguien diga éste ((poema)) es para mí." (Diario de campo, L.437)

La cultura de la clase, centrada en la experiencia del alumno, que Luisa promovía y que se evidenciaba en la aparición frecuente de palabras o frases como "emociones", "sensaciones", "sinceridad", "vuestras músicas" y en la conexión temática que se buscaba con las autobiografías de los alumnos, contextualizaba el trabajo con la poesía que Luisa estaba realizando.

En este escenario, por ende, cobraban sentido una serie de decisiones y actitudes. Por ejemplo, que Luisa buscara que las lecturas de los poemas se centraran en el sentir o que les diera libertad para escoger poemas (como en el "mercadillo", Diario de campo, L.318), diciéndoles además que podían escoger músicas o poemas en cualquier idioma, invitando así a que los alumnos conectaran con sus propios repertorios plurilingües y pluriculturales (Aa: Castellano ¿no?/Pa: Cualquier lengua. Diario de campo, L. 168).

Luisa participaba activamente de esta cultura que quería crear cuando compartía anécdotas de su vida o explicaba por qué le gustaba un poema o un poeta, como ocurrió, por ejemplo, al hablar de Antonio Machado. Con ello, además de contextualizar algunas de sus elecciones curriculares, utilizaba la facilidad "natural" (socio-cognitiva) que tenemos para las narraciones (Bruner, 1990) en la generación de interés por la poesía.

El interés por las personas y sus historias también se evidenciaba en los alumnos. Éstos escuchaban con especial atención a Luisa contar sus anécdotas o hablar de por qué le gustaba un poema y, sobre todo, se escuchaban cuando alguno de ellos mostraba un texto (foto o poema) autobiográfico.

Por otro lado, esta cultura y la postura ante la poesía promovidas en la clase también chocaban con lo que esperaban o hacían los alumnos. Las experiencias previas y las expectativas sociales jugaban un papel importante en, por ejemplo, atreverse a manifestar interés o gusto por la poesía y en estar dispuesto a, tal vez, cruzar la frontera entre lo privado y lo escolar (Chabanne y Bucheton, 2002). Incluso Luisa, como se ha dicho ya, sentía un conflicto respecto a cómo manejar las exigencias curriculares impuestas desde fuera y otras surgidas de la clase misma.

En última instancia, creemos que la respuesta de los alumnos al trabajo con la poesía propuesto en el aula de Luisa mostró que es posible poner en marcha una aproximación diferente y, con ello, crear nuevas oportunidades para que los estudiantes lleguen a la poesía y la poesía llegue a ellos.

Algunas palabras dichas al cierre de la secuencia de clases de poesía de los miércoles resultan ilustrativas:

4ºA

Luisa: ¿hay algo que ha cambiado en vuestro interior respecto de la poesía? ¿podéis aconsejarnos?

Aa: seguir con esto

Ao1 dice que ha sido menos aburrido

Ao2: sólo eran palabras (...) y no sé nunca me había puesto a pensar lo que sentía (...)” (Diario de campo, L.1335)

4ºC

Aa1: me ha gustado porque nos has dado libertad de escoger... repetiría.

Aa2: igual que Mercè yo diría y propondría hacerlo antes porque ya venimos odiando la poesía. Hay gente que ya está muy cerrada, otra se ha abierto un poco (...)

Pa: ¿cambiaríais algo?

Pamela: como también son muy personales (...) también mostrar tu opinión (...) el grupo limita la parte personal.

Un Ao defiende la idea del grupo porque entiendes más, otras visiones.

Pamela está de acuerdo.

Aa3: en grupo me ha ayudado más... (Diario de campo, L.1408)

3.3.5 LA COLABORACIÓN ENTRE LA PROFESORA Y LA INVESTIGADORA

En este estudio la relación entre Luisa y la investigadora tuvo un carácter colaborativo. Es decir, tanto una como la otra enfrentaron la participación de la investigadora en el aula con un interés personal, pero también con interés en el

provecho y bienestar de la otra persona. Es decir, como una oportunidad de beneficiarse recíprocamente y como una tarea conjunta. Como ya se ha dicho, para Luisa fue una oportunidad de desarrollo profesional y de ayuda a la investigadora. Para la investigadora el beneficio estaba, como expusimos al hablar de la aproximación etnográfica, en la realización de un estudio cuyo impacto en los participantes fuera positivo o neutro, pero de ninguna forma perjudicial.

Si bien Luisa mantuvo su rol de profesora y lideró la toma de decisiones respecto a la selección de los textos, la planificación de las actividades y de los tiempos, la investigadora participó, en mayor o menor medida, en estas decisiones. El discurso de Luisa revela la inclusión de la investigadora, incluso de cara a los alumnos, como ilustran las siguientes citas del diario de campo:

La Pa les pide que vayan dándole la tarea, hay cierta confusión, quizás no todos trajeron lo que pidió.

La Pa me integra, me trae el cd que le dio un alumno. En general habla en plural en relación a estas actividades o dice "Daniela y yo" (L. 344)

Con respecto a la Pa, ha sido muy generosa y me ha dado mucho espacio y protagonismo, incluso importancia ante los alumnos. Siempre habla de/en nosotras. (L.822)

Esta inclusión explícita ayuda a que los alumnos también vayan haciendo partícipe a la investigadora:

No tomo notas porque este día hacemos un círculo en el que yo participo. Nos sentamos en círculo, poniendo las mesas al medio de todos, para que cada uno lea el poema seleccionado y diga brevemente por qué lo escogió. La Pa no lee nada porque lo hizo la clase pasada (el de Machado) y me pide a mí que empiece. Yo leo un poema de Neruda, sin título, un autorretrato (de entre los de la selección de poemas que hicimos con la Pa). Cuando llega el turno de Marçal éste dice que tiene un poema de Neruda "igual que Daniela". (Diario de campo, L. 460)

Lo que Luisa y la investigadora hablan va apareciendo en las clases, también en forma implícita, como parte de la cadena discursiva (*chain of speech*) de la que habla Bajtín (1981, 1986). Las voces de ambas se entrelazan en el tejido discursivo: "La Pa les dice que pueden replantearse el poema escogido, que será mejor trabajar con un poema que les guste en vez de con uno que no. (Este planteamiento se lo sugerí yo)". (Diario de campo, L.520). La apropiación de la palabra del otro, en diferentes grados y con más o menos conflicto, es parte de la colaboración entre profesora e investigadora.

La planificación de los tiempos fue la dimensión en la que la investigadora tuvo menor participación. Podría decirse que Luisa fue tomando las decisiones y preguntándole a la investigadora si esos tiempos eran suficientes y/o apropiados para las necesidades del estudio. Ante lo cual la investigadora estuvo siempre de acuerdo, a fin de minimizar el estrés que el cambio de programación y currículo

ejercía sobre la profesora. Por otro lado, la selección de los textos y la planificación de actividades fueron realizadas en forma conjunta, lo que se facilitó por la cercanía de las visiones respecto al valor que la poesía tenía en el currículo de lengua y literatura (y más allá de ella), así como también por la cercanía de su concepción de la experiencia de lectura misma. Ambas coincidían en su deseo por motivar el interés de los alumnos por la poesía, para lo cual veían como mejor camino el que éstos asumieran una postura predominantemente estética ante los textos poéticos (Rosenblatt, 1978, 2004) y en que se abriera espacio para la conexión emocional a nivel personal. También, coincidían en su creencia de que la construcción de significado y la interpretación podían materializarse en textos no exclusivamente verbales ni de carácter explicativo (Rosenblatt, 1978, 2004; Smagorinsky, 2001; Smagorinsky and O'Donnell-Allen, 1998). Los objetivos del estudio también estaban alineados con estas posturas ante la experiencia de lectura de poesía.

Por otra parte, también había diferencias en las visiones de la profesora y la investigadora. La posición de observadora participante de la investigadora favorecía, evidentemente, su mirada crítica. Los dos aspectos en que la investigadora sintió mayor distancia respecto a lo propuesto y llevado a efecto en el aula fueron, el uso que se hizo de la tecnología y el énfasis en las conexiones multimodales. A fin de mostrar los choques entre visiones y posturas, además de ir haciendo visibles las creencias y valoraciones de la investigadora¹²⁵, a lo ya comentado sobre estos aspectos (en el apartado 3.3.3) sólo cabe añadirse que si bien la investigadora también veía un beneficio en la utilización de los recursos tecnológicos, le pareció que la forma concreta en que éstos se incluyeron -en muchas oportunidades- careció de dirección y reflexión didáctica. Respecto a la promoción de las conexiones multimodales, cabe decirse que fue una dimensión que Luisa quiso enfatizar en el trabajo con la poesía y que no surgió como una demanda del estudio. Pese a que la realidad observada en el aula le mostró a la investigadora que efectivamente la música y la imagen capturaban la atención y motivaban a los estudiantes de una forma que los textos escritos y la discusión verbal no (confirmando así la creencia de Luisa), ésta seguía creyendo que estas conexiones multimodales tendrían que haber estado supeditadas a la discusión y elaboración verbal de los poemas. Hemos dicho que ni la profesora ni la investigadora creían que el camino para motivar el interés por la poesía pasaba por promover la lectura eferente de los poemas. Sin embargo, tanto en una como en la otra es posible ver contradicciones o cuestionamientos en relación a cómo promover y materializar la lectura estética. Recogeremos algunas de las preguntas suscitadas por este punto de inflexión en la discusión de los resultados (capítulo 6).

¹²⁵ En la medida de lo posible se busca explicitar la ideología (Bakhtin, 1981; Ball & Freedman, 2004) de la investigadora -es decir, sus creencias, valoraciones, sesgos, prejuicios, conflictos, etc.- a fin de hacer más transparente y dialogante el proceso de interpretación subyacente al estudio. En el apartado sobre el rol de la investigadora nos referimos también a esta dimensión de la investigación cualitativa.

En esta línea, de lenguajes y textos no verbales o escritos, la inclusión de la poesía visual y sonora sí fue propuesta desde la investigación, pero no como una conexión multimodal, sino que con el fin de explorar la actividad que este tipo de texto poético generaba.

En el caso de Luisa la siguiente cita del diario de campo evidencia diferencias y tensiones de su colaboración con la investigadora y el estudio:

Por otro lado, la he notado [a Luisa] un poco sobrepasada por las demandas (quizás percibidas como presión) que impone mi trabajo. Me ha dicho varias veces que este tipo de trabajo con la poesía es nuevo para ella y los Aos, también, que no se ha organizado bien y que por eso algunas cosas no han salido como se planificó.
















Ella me ha dicho que cree que quizás hubiese abandonado. También, me ha dicho que compartir conmigo la ha ayudado a tomar seguridad en lo que hacemos. Me da la sensación que dice esto como si, a veces, no supiera para qué hace lo que hace y yo se lo recuerdo.

La Pa ha sido muy abierta a mis observaciones y, efectivamente, me parece que quiere innovar, revisarse, etc. por eso intento ser muy cuidadosa y no meter las patas...Por ejemplo, hoy le dije una indirecta, que los Pos muchas veces no nos metemos con los Aos en el poema mismo a reflexionar y que los hacemos salir a buscar relaciones con otras cosas...como ir a buscar relaciones multimedia, sin antes haber leído bien el poema, que es algo que a la Pa le gusta mucho o le ha dado resultado. El que los Aos vinculen un texto a otros textos, principalmente música y películas, me he dado cuenta que este hábito está bastante establecido en sus clases y que es un punto de encuentro entre la Pa y ellos, ahí no le dan guerra y hacen lo solicitado. Hoy con el grupo de Beatriz, en relación a La vida es sueño, les dije que antes de ir a buscar otros textos relacionados, era importante darle un sentido al que tenían en frente. Esto se repite, la clase siguiente, con el grupo de Clara, al que le dije que era como decirme: "Clara es la hija de, hermana de, vecina de, etc. sin nunca decirme quién era Clara". (L.825)

La colaboración entre la profesora y la investigadora comenzó antes de la entrada de esta última al aula, a partir de septiembre de 2011. Éstas estaban en contacto desde marzo de ese mismo año, cuando la profesora le dijo a la investigadora que su aula estaba disponible para que realizara su investigación en el año académico 2011-2012. El estudio fue realizado el segundo semestre de este año porque a Luisa le acomodaba más así, quería tener la oportunidad de conocer antes a su curso para contar con mejores bases para planificar las clases de poesía.

A fin de que la investigadora se hiciera una idea del trabajo que Luisa realizaba en su clase, y del tipo de alumnos, ésta le fue compartiendo algunos de los trabajos de los chicos ese primer semestre del año 2011-2012. Principalmente lo que tenía relación con el trabajo de las emociones. A partir de esto y de las conversaciones que tuvieron, por *email* y en persona (la investigadora visitó la escuela por primera vez en octubre de 2011) sobre las actividades a realizar, acordaron seleccionar un corpus de poemas (explicaremos los detalles relativos a este corpus más adelante).

La selección de este corpus de poemas fue lo primero a lo que se abocaron. Luego seleccionaron algunos recursos para el *moodle* de la clase, que fueron ampliando durante el transcurso de la investigación. Los componentes fundamentales del *moodle* respondían al deseo de dar opciones a los alumnos para que ellos mismos pudieran encontrar y escoger textos y otros materiales significativos (Ivey and Johnston, 2013). Éstos fueron: los poemas seleccionados (en un pdf); los enlaces a plataformas de poesía donde podían encontrar poemas; muestras de poesía escrita, visual y sonora y pautas de trabajo.

- ¿ QUÉ ES POESÍA?
-  El Club de los poetas muertos. Entender la poesía (versión en castellano) fitxer
-  El Club de los poetas muertos. Entender la poesía (V.O.) fitxer
-  POESÍA VISUAL. Historia de amor, de Rodolfo Franco fitxer
-  POESÍA SONORA. Accidents polipoètics- Xavier Theros i Rafael Metlikovez- fitxer
-  PALABRA VIRTUAL fitxer
-  COMBATES DE POESÍA: Poetry slam PDF
-  RED POÉTICA. Campeonato Nacional Poetry Slam. CCCB.Un ejemplo "Maga despistada" fitxer
-  ¿POR QUÉ ESCRIBE USTED? Oscar Hahn fitxer
-  ARTE POÉTICA. Juan Gelman fitxer
-  Voz del poeta ÁNGEL GONZÁLEZ " Me basta así" fitxer
-  CONSEJOS PARA HACER AMISTAD CON UN POEMA.Consejos para acercarse a poesía amorosa y del ser. PDF
-  PAUTAS PARA LA EXPOSICIÓN ORAL Y PARA LA REFLEXIÓN ESCRITA PDF
-  SELECCIÓN DE CINCUENTA POEMAS -50- PDF
-  VUESTROS POEMAS CON SUS PROPUESTAS PDF
-  MAYO 2012. Semana de la poesía en Barcelona

En los apartados que vienen se presentarán en forma sintética la cronología del estudio, las clases realizadas durante el estudio y el corpus de poemas seleccionados. Cuando corresponda se entregarán antecedentes fundamentales para entender las respuestas a la poesía que se fueron generando en la actividad de esta clase.

Por último cabe decirse que la relación de colaboración entre Luisa y la investigadora favoreció el comienzo de una relación de amistad entre ambas.

3.3.5.1 Cronología del estudio

- Marzo de 2011, contacto con Luisa, ella manifiesta su disponibilidad para que la investigadora realice el estudio en su aula.
- Septiembre de 2011, inicio intercambio-planificación-colaboración con Luisa.
- Noviembre de 2011, aprobación de la escuela para la investigación. Gestionada por la profesora.
- 18 de enero de 2012, entrada al campo. Presentación de la investigadora a la dirección del colegio (a la Cap d'Estudi en reemplazo del director que no estaba).
- 8 de febrero de 2012, entrada al aula. Inicio asistencia a las clases del 4ºA y 4ºC.
- 2 de mayo de 2012, última visita al aula. Clase hecha por la investigadora.
- Período de entrevistas, desde el 8 de mayo de 2012 hasta el 22 de junio de 2012.
- 22 de junio de 2012, salida del campo. Entrevista a la profesora.
- Regreso puntual (y único) al campo para la tercera entrevista a una de las alumnas focales (Huma), 11 de noviembre de 2012.
- El intercambio de *emails* -considerados para el estudio- con algunos de los estudiantes focales se extendió hasta el 2014.
- Enero de 2014, encuentros con una de las estudiantes focales (Huma) fuera de la escuela (en su casa y en un café).

-Cronología de las 10 semanas en que se realizó observación participante:

Todas las clases se realizaron los miércoles. En cada ocasión se observaron dos clases, la del 4ºA y la del 4ºC (8 a 9 am y 9 a 10 am respectivamente). Cada miércoles, después de las dos clases, la investigadora se desplazó al café con la profesora para una pausa (junto a otros profesores) y para tener su reunión individual con ésta .

Durante el período de observación participante hubo tres miércoles en que la investigadora no asistió. En una ocasión la profesora se lo solicitó, porque los alumnos tenían una actividad planificada por la escuela (test estandarizado). La segunda inasistencia se debió a motivos personales de la investigadora y la tercera fue por las vacaciones de Semana Santa. Todas las clases en ambos grupos (4ºA y 4ºC), salvo las dos últimas el miércoles 2 de mayo, fueron lideradas y hechas por la profesora del estudio. El día martes 20/02/12 la investigadora acompañó a la profesora en una salida fuera de la escuela, al Museo Caixa Forum de Barcelona, con los 4º D y E.

Miércoles:

08/02/12

(15/02/12) test estandarizado

22/02/12

29/02/12
 07/03/12
 14/03/12
 (21/03/12) *ausencia por razones personales*
 28/03/12
 (04/04/12) *vacaciones de Semana Santa*
 11/04/12
 18/04/12
 25/04/12
 02/05/12 Clase final, hecha por la investigadora

-Cronología de las 17 entrevistas las realizadas a los alumnos y la profesora:

08/05/12 Entrevista Damian
 09/05/12 Entrevistas Emma y Eliana
 14/05/12 Entrevista Pamela
 16/05/12 Entrevistas Ariadna y Margarida
 21/05/12 Entrevista Claudia
 23/05/12 Entrevistas Claudio y Huma
 28/05/12 Entrevista conjunta Sol y Susana
 30/05/12 Entrevistas Jennifer y Jaime
 06/06/12 Entrevista 2 Huma y entrevista grupal
 07/06/12 Entrevista 2 Ariadna
 22/06/12 Entrevista Luisa (profesora)
 30/11/12 Entrevista 3 Huma

3.3.5.2 *Las clases de poesía*

A continuación se presenta un cuadro resumen de las clases de poesía realizadas los miércoles en los 4º A y C , se hace desde la perspectiva de la planificación de la profesora y la investigadora. No se muestran ejemplos del diálogo con los alumnos porque en esta pequeña síntesis no hay espacio para dar cuenta de estas interacciones. En los capítulos que vienen se considera la perspectiva de los alumnos en profundidad, a través del estudio de las respuestas de los casos focales y secundarios. Este espacio está dedicado a describir la colaboración entre profesora e investigadora, por lo que el énfasis está puesto en ilustrar cómo se iniciaba y motivaba la acción desde la intención docente e investigadora.

FECHA	CONTENIDOS PRINCIPALES	FRAGMENTOS ILUSTRADORES (diario de campo)
08/02/12	introducción a la poesía S.XX; indagación en la experiencias previas con la poesía de los alumnos; conexión con la música que les gusta a los estudiantes	Pa: ¿Qué se os viene, S.XX? (Se refiere al contexto). (L. 41) Pa: ¿Qué entendéis por poesía? ¿Cómo la habéis vivido? ¿Qué sensaciones tenéis alrededor de

		<p>la poesía? ¿Qué recuerdos tenéis? (L.55)</p> <p>Pa: ¿Qué canción/es os motivan? ¿escucháis muchas veces al día? Pide que traigan la letra y el cantante (no importa la lengua). (L.80)</p>
22/02/12	<p>Ven un fragmento de la película “El club de los poetas muertos”; entrega canciones favoritas de los alumnos; la profesora comparte con la clase un poema y una canción que le gustan; presentación de algunos recursos del moodle: cómo y dónde encontrar poemas y poema visual “Historia de amor”; la profesora muestra un poema de Oliverio Girondo.</p> <p>En el 4ºC algunos alumnos comparten sus canciones a la clase; no ven el poema visual</p>	<p>A ver ¿cómo conectamos estas imágenes con la clase anterior? ¿por qué la he traído? (L.256)</p> <p>Pa: “Quiero enseñaros dos caminos para que busquéis poesía”. (...)</p> <p>Pa: Que elijáis un poema que realmente os guste. (...) Si de aquí no te gusta nada, ahí buscar otro (con esto responde a la pregunta de Ariadna). (L.425)</p> <p>Pa: ¿Alguna vez habéis leído un poema así? (refiriéndose al Poema 12, de <i>Espantapájaros</i>, de Oliverio Girondo) (L. 443)</p> <p>Dice que para el próximo miércoles buscar el vuestro. Que hay 30 páginas de poemas (L. 334)</p>
29/02/12	<p>Círculo en que los alumnos leen el poema seleccionado por cada uno y explican por qué lo escogieron.</p> <p>En el 4ºC ven también el poema visual “Historia de amor” e intentan ver otros enlaces; ven un rap</p>	<p>(en el 4ºC) El círculo de lectura poética avanzó más rápido porque entre un tercio y un cuarto de la clase no trajo la tarea, es decir, no seleccionó ningún poema. (L.477)</p> <p>La Pa quiere ir al poema sonoro de Accidents Polipoètics “Van a por nosotros”, pero hay un descalabro tecnológico (...y la clase se pierde un poco). (L.486)</p>
07/03/12	<p>Breve revisión clase pasada y comentario sobre las selecciones de música y poemas; ven <i>el poeta diu</i> de “Historia de amor” en <i>Viu la poesia</i>; presentación de un modelo de recitado (poema de Ángel González); inicio trabajo grupal (selección de un poema por grupo de los escogidos por cada alumno)</p> <p>En el 4ºC algunos alumnos que no habían traído sus poemas la clase pasada los comparten; no ven el modelo de recitado; ven/escuchan el</p>	<p>Un Ao pregunta qué vamos a hacer con las canciones. La Pa le dice que queremos ver si podemos hacer conexiones con los poemas, pero que no sabe si tendremos tiempo para hecerlo con todos. (L.522)</p> <p>La Pa va al moodle para enseñarles lo que que está pendiente, quiere enseñarles a Rodolfo Franco, en poeta diu. Dice que el propio poeta explica su proceso creativo. (L.639)</p>

	poema sonoro de Accidents Polipoètics y la performance de la Maga Despistada en el <i>poetry slam</i> de Barcelona	Ahora vamos al poetry slam de Barcelona (la Maga Despistada). La Pa explica que es como una batalla de gallos, explica que es otra forma de ver la poesía. Pa: ¿A ver qué os parece? (L.662) Al principio hay varios que no tienen grupo. Pa: Me gustaría que el poema que escojáis os guste, apasione (...) que puede conectar con lo de las emociones (dice esto porque un Ao lo pregunta) (L.687)
14/03/12	Trabajo en grupos con el poema seleccionado y con propuestas elaboradas por la profesora y la investigadora para cada poema (ver anexos)	Dejo de tomar notas para pasar por los grupos. (L.753) Cada grupo trabaja con las propuestas que elaboramos la Pa y yo específicamente para cada poema. Nos repartimos las propuestas, sin embargo, la Pa me envió las de ella para que opinara e hiciera cambios. Yo también lo hice, pero ella nunca me comenta lo mío (L.761) La Pa me había dicho por email y personalmente que no se ha organizado bien. Que acabó las propuestas a última hora, de hecho ni siquiera tienen un mismo formato. (L.766)
28/03/12	Revisión de las pautas para la presentación grupal y el trabajo escrito (la profesora preparó las de la exposición y la investigadora las del trabajo escrito); escuchan la música que lleva una alumna (sólo en el 4ºA); trabajo grupal	Ella me preguntó si yo tenía pautas para presentaciones orales y yo le dije que no, que además creía que cómo ella las iba a evaluar, era importante que fueran sus propias pautas. Para las reflexiones escritas, sin embargo, quise intervenir más, ya que es material fundamental para esta investigación, previo a la entrevista. (L.864) Vamos al trabajo en grupo y nosotras a pasar por ellos. (L.936)
11/04/12	Entrega de trabajos escritos; inicio presentaciones grupales. Luego de cada exposición los otros grupos deben hacerles un comentario a quienes presentaron a través de un portavoz (modalidad de trabajo de la	Lourdes va recogiendo los trabajos de los alumnos. No todos han entregado. Pa: los que no lo tienen me han explicado...pero la nota irá bajando. Vamos a comenzar las

	profesora); evaluación preliminar de las exposiciones (profesora e investigadora)	presentaciones. (L.950) Luisa hace un par de correcciones gramaticales. Dice tres minutos para los grupos . Nosotras evaluamos. Pa: portavoces preparados (L.1079)
18/04/12	Continuación de las presentaciones	Entramos y Luisa directamente hace salir al grupo de <i>Proverbios y Cantares</i> y recordar algunas de las cosas que dijeron. (L.1128) Ahora quieren mostrar un trailer (conexión). A Luisa le preocupa el tiempo, pero las alumnas dicen que los verbos que se actualizan son otros. Luisa acepta que lo muestren. (L.1205) Con Luisa evaluamos (más bien, ella me comenta su evaluación). (L.1243)
25/04/12	Continuación y finalización de las presentaciones; cierre clases poesía; mención de que la semana siguiente la investigadora hará la clase	Luisa: ¿hay algo que ha cambiado en vuestro interior respecto de la poesía? ¿podéis aconsejarnos? (L.1335) Luisa dice (ha dicho en los dos cursos) que me cuiden la próxima clase. (L. 1417)
02/05/12	Clase hecha por la investigadora sobre un poema de Nicanor Parra "Se canta al mar"; se sientan en un círculo; petición de participación voluntaria en las entrevistas (investigación) y tarea de escritura de un poema (opcional)	No hubo registro; 13 alumnos se apuntan voluntariamente a las entrevistas. Menos de la mitad de los alumnos entrega la tarea de escritura creativa optativa.

Como se muestra en el cuadro las actividades con poesía que los alumnos realizaron, y que implicaban un trabajo fuera del aula, fueron,

- primero, seleccionar una (o más de una) canción, con letra y música, que les gustara y llevarla a la escuela, sin explicar nada. Sus músicas, como les dijo Luisa, buscaban ser "el puente" (Diario de campo, L.262) con la poesía. Los temas de gran parte de las canciones que ellos escogieron se repetían, siendo los más relevantes: la muerte, el sobreponerse a dificultades, la autoestima, el amor, la política (catalana y de los EEUU). En relación a los aspectos musicales, en varios casos, dijeron que el ritmo importaba (ver anexos, N°9).
- En segundo lugar, seleccionaron un poema con el que, idealmente, tuviesen una conexión personal. Los estudiantes podían escoger alguno de los poemas de la selección hecha por la profesora y la investigadora (ver anexos, N°9) o buscar otro en los portales online, *Viu la poesia* o *Palabra Virtual*. También se les

permitió traer algo encontrado en otro sitio, si no encontraban nada en ninguno de los anteriores. Este poema fue leído por cada alumno al grupo curso en una clase organizada en círculo. Además, cada uno debía explicar brevemente por qué lo había escogido. Los poemas que cada uno seleccionó, en el caso de no estar, fueron añadidos a la selección de la profesora e investigadora (ver anexos, N^o9).

- La tercera actividad realizada fue grupal, cada grupo debía escoger un poema de entre los seleccionados individualmente por cada miembro para discutir en conjunto y, luego, presentarlo a la clase. Gran parte de esta actividad, como se vio, se realizó en el aula. Para la discusión la profesora y la investigadora prepararon propuestas que ayudaran a los alumnos en la lectura y discusión de los poemas. Éstas se repartieron la tarea, es decir, cada una elaboró propuestas para algunos de los poemas (ver anexos, N^o9). No obstante, en todas las propuestas se incluyó un conjunto de preguntas comunes -elaboradas por la investigadora- que buscaban facilitar y mediar (Vygotsky en Wertsch, 2007) la lectura estética (Rosenblatt, 1978, 2004) y, también, generar datos relevantes para el estudio. Ésta fue: *¿Qué os llama la atención de este poema? ¿por qué os gusta? ¿cuándo lo leéis, qué os hace sentir? ¿qué versos os gustan especialmente?* Las pautas para las exposiciones orales fueron preparadas por la profesora y revisadas por la investigadora (ver anexos, N^o9).
- Los poemas presentados en el 4^oA fueron: “Balada para un loco” de Astor Piazzola (música) y Horacio Ferrer (letra); “Poema 12”¹²⁶ (*Espantapájaros*) de Oliverio Girondo; “Me basta así” de Ángel González; “Yo soy así” de Gloria Fuertes; “Proverbios y Cantares” de Antonio Machado; “Para vivir no quiero” de Pedro Salinas y un fragmento de un discurso de Abraham Lincoln (que aparece en la película *American History*). En el 4^oC: “Yo soy así” y “Y no sé por qué” de Gloria Fuertes; “Poema 12” (*Espantapájaros*) de Oliverio Girondo; “Retrato” de Antonio Machado; un fragmento de “La vida es sueño” de Calderón de la Barca; “Un pez que va por el jardín” de Corredor Matheos y “Rima 22” de Gustavo Adolfo Bécquer y, nuevamente, el fragmento del discurso de Abraham Lincoln.
- Por último, cada alumno entregó un trabajo escrito de reflexión sobre un poema. El poema podía ser el trabajado con el grupo o el que cada uno había previamente seleccionado para la clase del círculo. Sin embargo, esto no se dijo claramente por lo que la mayoría lo hizo sobre el poema trabajado con el grupo. Las pautas para el trabajo escrito fueron elaboradas por la investigadora y revisadas por la profesora. Éstas buscaban, también, facilitar y mediar la lectura estética, así como generar datos relevantes para el estudio. Por la importancia que estas pautas tuvieron en el discurso de los alumnos para hablar de la experiencia de lectura (como se verá a partir del próximo capítulo¹²⁷), hemos decidido presentarlas acá (y no en los anexos). También en el caso de las propuestas para cada poema, con que los alumnos discutieron en

¹²⁶ Luisa llamó a este poema de Girondo con el título de otro libro del autor “Veinte poemas para ser leídos en un tranvía”. Es posible que haya accedido a él a través del internet y que la página tuviese el título del poema equivocado.

¹²⁷ Los trabajos escritos fueron comentados en las entrevistas con los alumnos.

sus grupos, se ve una influencia del discurso utilizado y de los elementos destacados.

PAUTAS PARA LA REFLEXIÓN ESCRITA

En este trabajo interesa conocer tu experiencia personal de lectura, por lo tanto, se valorará especialmente tu autenticidad.

- Refiérete a lo que el poema te ha hecho pensar, sentir, recordar, imaginar, etc. Al sentido que le das al poema.
- Expresa por qué te ha gustado, o no, leer este poema. ¿Se lo recomendarías a alguien? ¿por qué?
- Responde lo siguiente: ¿crees que compartir su discusión con tus compañeros te ha aportado algo? Explícalo un poco.
- Si quieres, puedes relacionar tus ideas y sensaciones con información sobre el contexto del poema, es decir, sobre el autor, la época, etc.

Hubo una actividad final optativa, propuesta por la investigadora y realizada por muy pocos alumnos: la escritura de un poema.

3.3.5.3 *Corpus poemas*

La poesía que Luisa se propuso trabajar durante la investigación fue principalmente contemporánea, es decir desde del S. XX hasta el presente y escrita originalmente en lengua castellana, con presencia tanto de autores españoles como latinoamericanos. Si bien este tipo de poesía no representaba necesariamente un cambio, sí lo era el enfoque no historicista que esperaba darle. En este marco, la investigadora le propuso a Luisa que estructuraran la selección de los poemas en función de ejes temáticos relevantes para los estudiantes. La revisión de las autobiografías lectoras¹²⁸ de los alumnos, hechas como trabajo para la profesora a principio del año académico 2011-2012, permitió identificar dos temas de su interés, la identidad y el amor.

Esta selección –que se materializó en un documento pdf puesto a disposición de los alumnos en su *moodle* (ver anexos, N°9)– se construyó en base a dos criterios. Por un lado, presentar un corpus potencialmente relevante a las experiencias e inquietudes de los alumnos (Bordons i Ferrer, 2009; Eva-Wood, 2008; Miall, 2006b; Rosenblatt, 1968, 1978, 4004). Por el otro, dar opciones para la selección (Ivey and Johnston, 2013). Por lo mismo, no se limitaron las opciones a los poemas contenidos en la selección, sino que se abrieron a los portales de poesía online y a las propias búsquedas de los alumnos. La decisión de ofrecer una selección, pese a que en la red podría encontrarse lo que se quisiera, tuvo una intención orientadora y mediadora. Acotar la búsqueda para quien quisiera una sugerencia y abrirla para quien quisiera sugerir. Ya se ha dicho que los poemas que no estaban en el pdf original y que los

¹²⁸ Las autobiografías lectoras son parte de lo que la profesora compartió con la investigadora en el proceso de planificación, antes de la entrada al aula. No hemos compartido detalles de estos documentos por tratarse de datos del estudio de Luisa, datos para su tesis.

alumnos encontraron en otros sitios, fueron incluidos en éste a posteriori. Fue este mismo ánimo, de facilitar que las selecciones fueran significativas, el que indujo a la profesora a permitir también que trajeran poemas en otras lenguas si lo querían y a ser ella la primera en compartir con sus clases su propia selección.

La Pa dice que espera encontrar conexiones emocionales. Ahora dice que ella quiere compartir algo de ella. Hay varios Aos que parecen interesados en saber lo que ella quiere compartir.

La Pa dice que se debatió entre tres poetas, cuenta una anécdota, ahora los Aos prestan más atención, todos!!! La anécdota es sobre cuando trabajó a Lorca en una escuela con población gitana en Rubí.

La Pa lee el poema seleccionado, de Antonio Machado. Los Aos escuchan!!! (Diario de campo, L.267)

La importancia de los factores individuales y socioculturales en las selecciones de los alumnos puede ilustrarse con algunas citas de las justificaciones dadas por ellos mismos el día en que compartieron sus poemas en el círculo y con algunas de las indicaciones que Luisa les fue dando ese día:

Pa: (...) de verdad es que es lo que es no hay ninguna interpretación buena o mala es lo que lo que queráis decir no no aquí no nadie va a valorar nada ya y esta interpretación significa o simboliza no es algo, que sea muy personal y ya está nada más no se pide nada más (Clase del 4^ªA, 29/02/12, L. 126)

Ao1: bueno he entrado en la página he visto este poema y como creyente y bueno creo en Dios y todo eso cuando vi la palabra de Dios e lo escogí y bueno un poco también porque estoy enamorado y todo eso (...) (Clase del 4^ªA, 29/02/12, L. 509)

Ao2: pues yo he escogido un poema de Pablo Neruda que es {el mismo que escogió Daniela} (...) y trata sobre la muerte que es un tema que odio bastante y temo mucho

(...) y esto que porque en el pasado bueno hace poco [em] se me murió mi abuelo y he sufrido (Clase del 4^ªA, 29/02/12, L. 677)

Aa: pues he escogido este poema porque expresa cuando me enamoro vale? y noté cosas no sé que no pasa nada malo sabes porque he (hecho) todo esto pero luego aún siento algo aunque me digo a mí misma que no que no que no ya no siento nada aunque sí que siento (Clase del 4^ªC, 29/02/12, L. 158)

Por otra parte, sus selecciones también estuvieron, en muchos casos, guiadas por su necesidad de entender el poema:

Aa: escogí el que pusiste en clase de el mañana efímero porque es muy corto y es muy directo entonces estuve mirando y lo releí unos cortos porque me gustan cortos y directos como a ella y no los entendía bien creo que es el único que entendí ¿lo leo y explico? lo he como analizado ¿lo leo y explico? Vale (Clase del 4^ªA, 29/02/12, L. 279)

Pa: y por qué lo escogiste?

Ao: está bien

[ríen]

Pa: pero por qué

Ao: porque tiene rimas (sabes)

Pa: te gustó por el por el

Ao: y porque lo entiendo (me gusta) (Clase del 4ºC, 29/02/12, L. 122)

En lo relativo a la conexión entre secuencia de actividades y corpus, se buscó que la aparición de la poesía en el aula no fuese un hecho aislado, ocasional y desarticulado y que implicara la lectura o escuchar más de un poema (Bordons y Díaz-Plaja, 2005).

El corpus de poemas presentado en el contexto del aula también incluyó ejemplos de poesía visual, poesía sonora y de *spoken work poetry* (Weinstein, 2010). Éstos fueron mostrados por la profesora, a fin de abrir la reflexión sobre las fronteras del género, pero no fueron incluidos como opciones para los trabajos grupales o individuales de los alumnos.

Por último, respecto a los poemas sobre los que se conversó con los alumnos en el contexto de las entrevistas cabe añadirse lo siguiente. Los poemas escritos de los que se habló en la primera ronda de entrevistas fueron los poemas leídos, trabajados, etc. en el aula. Los poemas visuales, comentados en la primera ronda de entrevistas fueron no sólo los dos que ya habían visto en el aula, sino una serie de poemas nuevos. La selección de estos poemas visuales nuevos fue realizada exclusivamente por la investigadora en base a los siguientes criterios. Primero, la accesibilidad, es decir, que estuvieran en el portal de *Viu la poesia* que los alumnos ya conocían. Segundo, el reconocimiento del trabajo del poeta desde la crítica literaria (e.g. los poemas de Joan Brossa, véase Bordons i Cavalli, 2012). Por tratarse de un género fronterizo confiábamos menos en nuestra propia capacidad de identificar la “calidad” poética. Tercero, la pertenencia al contexto sociocultural de los alumnos, que nos llevó a seleccionar sólo poetas en el contexto español/catalán y, por último, el potencial atractivo que los poemas podían tener para los alumnos. En la segunda ronda de entrevistas, individuales y grupal también se presentaron poemas nuevos no visuales, es decir, poemas escritos o “tradicionales”, que fueron seleccionados en función de los alumnos focales, de lo manifestado en sus entrevistas anteriores en relación a sus intereses y gustos. En el próximo capítulo se considerarán todos estos poemas en detalle (los textos y las imágenes, sin embargo, están disponibles en los anexos, Nº6, 7 y 8).

3.3.5.4 El rol de la investigadora

Como ya se ha manifestado en distintos momentos de este trabajo, y como se esperaba a partir de los fundamentos teórico-metodológicos del estudio, la investigadora tuvo un rol participante. Participante no sólo en el escenario sino además en el proceso de recogida, generación, análisis e interpretación de los datos.

Apoyándonos en Cambra (2003) entendemos que nuestra observación de la clase fue participante por la implicación que con su acontecer nos permitimos. Si bien la investigadora optó por una participación silenciosa durante el desarrollo de la clase (para aminorar la intromisión), tuvo un rol más activo en el acompañamiento de la profesora, durante las sesiones en que los estudiantes trabajaron en grupo y al ella realizar su propia clase. La participación de la investigadora también pudo apreciarse en la paulatina e inevitable integración que de su “existencia” fueron haciendo los alumnos.

Basándonos en toda la teoría sobre la que se sustenta esta investigación, se puede decir que la investigadora buscó entrar en un diálogo con los participantes y con las distintas “voces” que a través de ellos y de los referentes teóricos llegaron a sus oídos. Evidentemente, no ha sido posible identificar cada hebra en el entramado heteroglósico. Sin embargo, a lo largo de todo este trabajo –y en la medida de lo necesario– se ha buscado explicitar las posturas y experiencias de la investigadora que pueden ayudar a hacer más visible el punto de vista a partir del cual se estructura este estudio. Esto no sólo en pos de la transparencia, sino también para que los lectores puedan entrar en este diálogo.

En la descripción del método de análisis e interpretación de los datos se explicarán los medios utilizados para alcanzar rigurosidad y transparencia. A continuación, y a modo de lista, daremos sólo algunos breves antecedentes sobre la investigadora que sirven para contextualizar sus acciones y su discurso.

- La investigadora también había sido profesora de lengua castellana y literatura en secundaria. Había enseñado castellano como lengua materna y como lengua extranjera.
- La investigadora es latinoamericana. Al momento de la realización del trabajo de campo había vivido dos años y medio en Barcelona. Antes había vivido en Chile (su país natal) y en los Estados Unidos, donde había también tenido la experiencia de ser inmigrante.
- Podría decirse que su nivel de manejo de la lengua catalana era intermedio.
- La investigadora escribe poesía.

Como se verá en la interpretación y discusión de los resultados, se ha buscado usar la subjetividad de la investigadora como una herramienta de análisis. Las tensiones y choques entre sus posturas y creencias y las de los participantes, así como también su implicación afectiva, muchas veces, permiten identificar puntos críticos para el análisis.

Daniel Bertaux (1997), refiriéndose a las emociones del investigador, dice:

Esas emociones nunca son gratuitas, sino más bien señal de que se ha evocado algo importante. La carga emocional es también una carga de significado. Siempre habrá tiempo, a la hora del análisis, de distinguirlas y de valorarlas. (p.69).

3.3.6 PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

Los alumnos voluntarios dispuestos a colaborar con la investigación más allá del espacio del aula (en las entrevistas) fueron trece (diez chicas y tres chicos). Seis del 4ºA (cinco chicas y un chico) y siete del 4ºC (cinco chicas y dos chicos). Éstos son, en el orden de cronológico de la entrevista: *Damian, Emma, Eliana, Pamela, Ariadna, Margarida, Claudia, Claudio, Huma, Sol y Susana*¹²⁹, *Jennifer y Jaime*.

La participación voluntaria en las entrevistas fue solicitada por la investigadora directamente el día en que ésta realizó su clase. Al finalizarla, les explicó a los alumnos de qué se trataba esta participación, enfatizando que era una actividad al margen de la clase y que sus identidades serían salvaguardadas. Luego puso en circulación una hoja en blanco, donde los interesados podían escribir su nombre y su *email*, añadiendo que, por apuntarse, no se comprometían a nada, que podían cambiar de opinión –y no participar o dejar de hacerlo– en cualquier momento. También, les dijo que podían hablar con ella directamente si preferían no escribir en el papel su interés por participar. Los trece alumnos que se apuntaron en la lista original, sin ninguna baja, fueron los únicos entrevistados.

De los trece, sólo cinco (cuatro chicas y un chico), *Huma, Ariadna, Jaime, Pamela y Emma*, participaron -también voluntariamente- en entrevistas posteriores. Con estos cinco alumnos también hubo una mayor comunicación por correo electrónico. Por contar con más datos sobre ellos, y por ser los que participaron de la entrevista grupal, estos cinco alumnos fueron los considerados en el estudio de casos múltiple.

Los datos obtenidos de las entrevistas, *emails* y otros artefactos no fueron uniformes ni equivalentes. Debido a estas diferencias, hemos considerado a tres de los cinco como estudiantes focales del estudio,¹³⁰ –*Huma, Ariadna y Jaime*. Los casos de *Pamela y Emma* fueron considerados como secundarios, por la participación de éstas en la entrevista grupal y pese a lo breves que fueron sus entrevistas (comparadas con algunas de otros alumnos entrevistados). Los datos que emergieron de la entrevista grupal se constituyeron en una parte importante del corpus analizado, debido a su relevancia para los objetivos de nuestro estudio. Por lo mismo, se hizo necesario considerar en detalle los datos de todos los alumnos participantes de la entrevista grupal.

Cabe también decirse que estos cinco estudiantes manifestaron su interés en conocer los resultados de la investigación.

El siguiente cuadro muestra los datos considerados para cada caso:

¹²⁹ Sol y Susana quisieron ser entrevistadas en conjunto. Deasfortunadamente, por un problema técnico la grabación de la entrevista se perdió. La investigadora escribió lo que recordaba en cuanto se dio cuenta del problema.

¹³⁰ La explicación detallada del proceso de recogida y selección de datos se realiza un poco más adelante (en el apartado 3.4).

Huma	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista 1, 23/5/12 (43'28') • Entrevista 2, 6/6/12 (27'42") • Entrevista 3, 30/11/ 2012 (38'39") • Entrevista grupal, 6/6/12 (65') • <i>Emails</i>, entre el 2/5/12 y el 27/9/13 (con posterioridad a esta fecha ha seguido el intercambio de <i>emails</i> con la investigadora, pero los analizados están comprendidos entre estas fechas) • Poema escrito por ella, mayo 2012 • Trabajo de reflexión sobre un poema • Las canciones que le gustan
Ariadna	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista 1, 16/5/12 (67'21") • Entrevista 2, 7/ 6/12 (29'36") • Entrevista grupal, 6/6/12 (65') • <i>Emails</i>, entre el 2/5/12 y el 25/9/12 • Trabajo de reflexión sobre un poema • Las canciones que le gustan
Jaime	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista 1, 30/5/12 (30'25") • Entrevista grupal, 6/6/12, (65') • <i>Emails</i>, entre el 3/9/13 y el 5/9/13 • Trabajo de reflexión sobre un poema • Las canciones que le gustan
Pamela	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista 1, 14/5/12 (22'15") • Entrevista grupal, 6/6/12, (65') • Trabajo de reflexión sobre un poema • Las canciones que le gustan
Emma	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista 1, 9/5/12 (14'22") • Entrevista grupal, 6/6/12, (65') • Trabajo de reflexión sobre un poema • Las canciones que le gustan

A continuación haremos una descripción narrativa introductoria¹³¹ para cada uno de los cinco estudiantes (focales y secundarios). En estos breves retratos consideramos nuestras propias percepciones, las notas de campo, la lectura de materiales de clase elaborados por los alumnos, los *emails* intercambiados con ellos y las entrevistas¹³². También consideramos las percepciones que la profesora, Luisa, compartió con nosotros.

3.3.6.1 Los tres alumnos focales

¹³¹ Por tratarse de una sección previa a la presentación de los datos, mucho de lo que decimos para cada alumno no queda suficientemente descrito ni fundamentado. Evidentemente, estos breves retratos se profundizarán y fundamentarán en el análisis y discusión de los datos, en los capítulos 4, 5 y 6.

¹³² Esto es lo mismo que consideramos para presentar a la profesora y sus clases.

Huma¹³³ (4ºA): 16 años. Lengua familiar, árabe bereber (Tamazight Tarifit). Nacida en St. Cugat. Esperaba continuar en el bachillerato en ciencias y tecnología (orientado a la prueba de acceso universitario) en la misma escuela.

Al momento de realizarse la investigación el padre de Huma llevaba dos años desempleado, anteriormente había trabajado como albañil. La madre era ama de casa. Por lo que su situación económica era difícil. Su padre había emigrado desde Marruecos antes de casarse. La madre vino con él después de que se casaron, en uno de los viajes del padre a Marruecos. Huma era la mayor de cuatro hermanas. La que la seguía estaba un curso más abajo en el mismo instituto, la otra en el último curso de primaria y la más pequeña tenía tres años. Con ellas hablaba en catalán, o en bereber, en las situaciones que incluían a sus padres. Toda su familia paterna vivía en Cataluña y casi toda la materna en Holanda. Sus abuelos y una tía eran los únicos que vivían en Marruecos. Éstos visitaban con frecuencia su casa y se quedaban por varios meses. Huma solía pasar todas sus vacaciones en Marruecos, junto a sus hermanas y a todos sus primos de Holanda. Pertenecía a una familia que parecía muy unida y cercana.

En las clases observadas durante la investigación Huma se mostró como una chica atenta y dispuesta a intervenir si se lo pedía la profesora. En general, parecía seguir las clases y cumplir con sus deberes, pero también se la veía distraída en conversaciones con sus amigas. No mostraba un interés especial por la clase ni por la poesía, no obstante, tampoco entorpecía su desarrollo ni desafiaba la autoridad de la profesora. Se mostraba muy bien dispuesta a trabajar en grupo.

El foco de su interés parecían ser las relaciones sociales con sus amigas. Con ellas iba de un lado a otro, siempre comentando y riendo. Además de sus amigas de la clase, se la veía conversar con chicas de otras clases. Sus mejores amigas, sin embargo, salvo una, eran de fuera del colegio, y también eran musulmanas. Huma vestía ropas similares a las de sus compañeras, pero se cubría el pelo.

Sus resultados académicos, por otro lado, no eran buenos, especialmente en la clase de Lengua y literatura catalana (luego en el bachillerato, éste fue el caso en castellano). Luisa, que además era su tutora, estaba preocupada al respecto, sobre todo de cara a los años del bachillerato. Además de estudiar catalán, castellano e inglés en el colegio, estudiaba árabe estándar en clases extraescolares. Estas clases se dictaban en la misma escuela, en las tardes¹³⁴.

¹³³ Como tal vez ya se haya notado no estamos listando los nombres de los alumnos focales en orden alfabético. Los presentamos en función del orden con que fueron considerados en el análisis, que está íntimamente relacionado con la cantidad/calidad de los datos para cada uno.

¹³⁴ Y probablemente respondían a la petición hecha por la ciudad de St. Cugat, como se anticipó en el apartado 3.3.1.

En relación a su participación en las entrevistas, Huma mostró una enorme motivación y disponibilidad. Lo que coincide con el espíritu colaborador que Luisa destacaba de ella. Fue la única alumna que participó en una cuarta entrevista, que aconteció en el curso siguiente, durante su primer semestre de bachillerato. La comunicación por correo electrónico con la investigadora también fue más profusa que con los otros alumnos. Se extendió más allá de la tercera entrevista individual, al mes inmediatamente posterior. Luego, un año después y a partir de una solicitud hecha por la investigadora, esta comunicación por *email* se retomó y continuó esporádicamente hasta el final de su segundo año de bachillerato. En enero de 2014, Huma y la investigadora se juntaron en dos oportunidades. Estos encuentros, que en gran medida salieron del marco del estudio, no fueron grabados. Hubo sólo un breve registro escrito en notas de campo. El primer encuentro fue para estudiar para un examen de castellano de sintaxis (tipos de oraciones y su análisis) y se realizó en la casa de Huma. El segundo fue de carácter amistoso, en un café de St. Cugat.

La evolución de la relación entre Huma y la investigadora –de una colaboración circunstancial a una relación de amistad– se fue dando en forma natural y, evidentemente, permitió que esta última entendiera mucho mejor el contexto de la alumna y que pudiera conocerla más que a los otros. En el análisis (capítulo 5) se entenderá mejor el impacto que el componente afectivo tuvo en este caso y los inevitables sesgos con los que se ha trabajado. Algo similar pero quizás más esperable ocurrió con Luisa y ocurre en muchos estudios de este tipo (Bogdan and Biklen, 1989: 143).

Todos estos intercambios permitieron apreciar que Huma era una chica auténtica, independiente, responsable, esforzada, madura, cálida, amistosa, con conciencia social y con vocación de servicio. Sus sueños futuros incluían llegar a ser enfermera y ser madre de muchos hijos.

En un *email* de mayo de 2014, con gran entusiasmo, Huma le contó a la investigadora que había terminado el bachillerato en ciencias y tecnología:

Yo también estoy bien, sobre todo porque ya he acabado el batxillerato y no he suspendido castellano!! Ha sido una gran lucha pero ha valido la pena! Ahora me toca estudiar para selectividad, nos han dejado tomar una semana libre ya que a partir de la semana que viene iremos al colegio para prepararnos.

Los problemas académicos de Huma, que se manifestaban principalmente en su manejo de la lengua de la escuela (Gee, 2004, 2012), ponen en evidencia la situación de desventaja y marginación social en la que ella se encontraba. En la escuela (no sólo en esta escuela) no había puentes culturales que le permitieran aportar sus propios fondos de conocimiento y repertorios culturales (*funds of knowledge*, Moll et al., 1992) al saber gestionado en el aula. Afortunadamente en el caso de Huma se abrieron avenidas para ir salvando la brecha entre la cultura del poder y la cultura vernácula de Huma.

Durante las vacaciones estuve haciendo las tramitaciones de la matriculación de la universidad des de Marruecos. A pesar de que tuviera buena nota (8,9) no pude entrar en la carrera que yo quería que en este caso era enfermería ya que la nota era 9,3, así que por 0'4 décimas no entre. Tenia más opciones para hacer otras carreras pero no quise ya que prefería hacer un camino más largo para poder estudiar lo que me gustaba, en vez de estar estudiando una carrera que no me gustara. Antes de que supiera la nota de selectividad yo ya me apunte en un ciclo formativo de grado superior para tenerlo como plan B, y así fue ahora estoy cursando este curso que es el de Laboratorio de Diagnóstico clínico, y la verdad es que me gusta mucho hasta al punto de que ya no quiero cursar enfermería porque he descubierto el mundo del laboratorio que me fascina. (*email*, 05/12/14).

Ariadna (4^oC): 16 años. Lengua familiar, catalán. Había nacido en Barcelona, pero había vivido toda su vida en St. Cugat. Éste era su último año en el instituto del estudio, ya que para el bachillerato iría a otra escuela pública, también en St. Cugat. Se cambiaba de colegio pese a que el bachillerato de humanidades y ciencias sociales, que es el que quería seguir, también se ofrecía en su escuela actual.

Su padre era profesor de historia del instituto, pero nunca había dado clases en él porque era enlace sindical de las CCOO (Comisiones Obreras). Su madre era periodista en TVE y tenía una hermana mayor que estudiaba Biomedicina en la universidad. A partir de ello y otros antecedentes, entendimos que no tenía una situación económica difícil (iba al colegio en motocicleta; pensaba viajar a Colombia en unas vacaciones) y que en su ambiente familiar había tenido oportunidad de acceder a lo que ella llamaba una “cultura general”. Sus padres la habían expuesto a prácticas en torno a la literatura y la música, no sólo en la infancia, al leerle y comprarle cuentos y poemas (e.g. conocía muy bien la obra de Gloria Fuertes), sino que en la actualidad, al compartir con ella libros y música (e.g. Extremoduro, Lou Reed). Estos referentes literarios y musicales ella los llamaba “alternativos” (alternativos a los promovidos por la cultura de consumo y de masas). Además, esta cultura de la que participaba a nivel familiar le había dado acceso a discursos ideológicos y a visiones críticas del sistema neoliberal.

Ariadna también tenía interés en formas de cultura contraculturales o “iletradas” (Alim, 2011) más recientes, como el rap o la *spoken word poetry*, a las que había accedido a través de sus amistades.

En las clases observadas durante la investigación se mostró como una chica muy independiente, con confianza en su capacidad de acceder a la literatura y con una opinión crítica hacia su sociedad y sus compañeros. Mostraba aprecio por Luisa como profesora y como persona. Seguía la clase y mostraba interés por la poesía (y la literatura) y por lo que la profesora decía. También, buscaba espacios para expresar su propia percepción u opinión y, en ello, no temía manifestar su desacuerdo con lo dicho por la profesora o por sus compañeros, lo que hacía con argumentos y de manera respetuosa, aunque a veces desafiante. Sus intervenciones

contribuían al desarrollo de la clase y al aprendizaje propio y colectivo. Ariadna participaba activamente en las instancias de construcción de sentido y conocimiento que se le presentaban. Sus calificaciones en esta asignatura eran muy buenas. Era una de las voces fuertes de la clase y tendía a dominar el curso de las discusiones.

No obstante la madurez con que enfrentaba los desafíos académicos que se le presentaban, su comportamiento social no mostraba el mismo equilibrio. La visión que tenía de sus compañeros parecía bastante sesgada hacia lo negativo. Tendía a generalizar, a todos, juicios que podrían haberse aplicado sólo a algunos. Buscaba marcar su diferencia y superioridad en relación a ellos, mostrándose como más preparada y más capacitada para enfrentar los contenidos y actividades de la clase. No parecía tener amigos cercanos en su clase y se mostraba reacia al trabajo en grupo. Sus amigos estaban en otros cursos y fuera de la escuela.

A esto se sumaba el que durante la investigación, junto a chicos de otra clase, se vio implicada en una situación moralmente imputable, lo que le costó varios días de suspensión. Respecto a esto, Luisa, dijo que a Ariadna “le atraía el lado oscuro” (Entrevista a Luisa)

Ariadna mostró mucho interés en colaborar con el estudio y en la investigadora. De hecho, solicitó una autorización especial para venir a la primera entrevista, ya que ésta justo coincidió con los días en que estuvo suspendida. Tuvo, además, la iniciativa de mostrarle a la investigadora unos poemas escritos por una amiga y ofreció ponerla en contacto con ella, su amiga poeta (Judit), en caso que la investigadora quisiera conocerla. Se mostró muy receptiva en la comunicación mantenida por correo electrónico, respondiendo siempre y prontamente a las demandas de la investigación.

Jaime (4^oC): 16 años. Lengua familiar, castellano. Nacido en St. Cugat. Esperaba continuar en un bachillerato orientado a la prueba de acceso a la universidad en la misma escuela.

Sus padres estaban divorciados hacía varios años y la madre tenía una nueva pareja, a quien Jaime estimaba. Tenía tres hermanas, dos mayores, que eran gemelas y tenían veinticuatro años, y una pequeña, de cinco, que era hija de su madre con su actual pareja. Su madre trabajaba haciendo limpieza en casas particulares (“limpiando la mierda de otra gente”, en palabras de Jaime. Notas posteriores a la entrevista) y, aunque no supimos en qué trabajaba la pareja de su madre, ni sus hermanas mayores, se entendió que tenían una situación económica difícil. De hecho, le dijo a la investigadora que no pensaba ir al viaje de fin de curso por motivos económicos y porque no le hacía sentido gastar 500€ en él solo si podía hacer algo con sus hermanas.

Jaime no tenía interés en estar en contacto con su padre, no lo veía hacía tres años. Hablaba de él con hostilidad debido a que su madre y ellos, los hijos, habían sido

víctimas de violencia de género¹³⁵. Por el otro lado, hablaba de su madre con gran respeto y admiración, y de sus hermanas con mucho afecto.

Había un par de profesores, no Luisa, que estaban al corriente de la situación familiar pasada y presente de Jaime y que lo habían apoyado en momentos difíciles. También nos consta que al menos una compañera lo sabía. Él le contó luego de solicitarle que le imprimiera (no tenía impresora en casa) un micro-relato sobre la violencia de género para la clase de castellano.

En las clases observadas durante la investigación Jaime se mostró como un chico sin interés y que ocasionalmente entorpecía el desarrollo de la clase. Más que conversar con otros chicos, se recostaba sobre su mesa y, de vez en cuando, hacía algún comentario opositor -a lo que la profesora planteaba- o gracioso.

(Sale adelante a presentar el segundo grupo)

Pa: el nivel está muy alto

Jaime: nosotros lo bajamos (Diario de campo, L. 1093)

En general, no se presentaba con los deberes hechos y buscaba formas de evadir el trabajo en el aula. Este desinterés por el trabajo escolar se extendía a otras asignaturas también, por lo que su situación de cara a los años venideros se veía complicada. Años atrás, le había sido diagnosticado un trastorno de hiperactividad y déficit atencional, pero ni entonces ni ahora había querido continuar un tratamiento ni neurológico ni psicopedagógico. Hacía muchos años había tomado un medicamento que dejó, lo mismo ocurrió con la terapia. Al momento de realizarse la investigación decía que sólo quería poder estar tranquilo consigo mismo.

Por otra parte, su participación en la clase, ya fuera humorística y antagónica o de colaboración, revelaba que Jaime era un chico agudo, creativo y plenamente capaz de entender, interpretar y elaborar textos y discursos, pero que el problema (evidenciado en sus malos resultados académicos) radicaba en su desmotivación para hacer el trabajo y en una cierta rebeldía ante el sistema educativo y social. Su capacidad crítica contribuía en esta dirección.

A nivel social, parecía integrado. Pequeños detalles observados en la entrevista y los comentarios de otros alumnos y de la profesora nos fueron mostrando que Jaime era un chico cálido y querido por muchos de sus compañeros. No obstante, a la hora de hacer trabajos en grupo no se observaba un especial interés, ni en él ni en sus compañeros, por su integración. Su desmotivación por el trabajo y el hecho de que a veces hiciera algunas bromas pesadas quizás contribuían a esto.

En relación a su participación en las entrevistas y en la investigación, cabe decirse que desde el inicio mostró cierta curiosidad por la investigadora, lo que a ésta le

¹³⁵ Decimos que ellos fueron víctimas y no sólo la madre porque, incluso en el caso de que los hijos no hayan recibido agresiones directas, este tipo de violencia afecta a todo el núcleo familiar.

facilitó la aproximación a él durante las clases. En estas interacciones, ella pudo apreciar que cuando Jaime se abría a un diálogo auténtico era capaz de construir significado para la poesía con enorme facilidad y originalidad. Este mediano interés que Jaime manifestó por la investigadora hizo posible que ella insistiera un poco para que él cumpliera con su ofrecimiento de participar en las entrevistas.

En la entrevista individual, Jaime se mostró muy abierto en relación a su vida personal. Como ya se ha visto, le contó a la investigadora aspectos bastante difíciles de su historia familiar y, también, que él deseaba ir a la universidad (y ser el primero de su familia en acceder a este tipo de educación), pero que le costaba hacer el esfuerzo escolar que esto requería. Con posterioridad a la estancia en el campo, la investigadora contactó a Jaime vía *email*, lo que dio pie a un breve pero sustancioso intercambio. Por este medio se enteró que había repetido primero de bachillerato orientado a la universidad y que se había, por ende, cambiado a uno de ciclo formativo:

De momento todo bien, he repetido 1 de Bachillerato, no era para mi, a nivel intelectual sabía que podía llegar a aprobar y pasar todo el Bachillerato, pero por temas económicos respecto a la Universidad que no la podemos afrontar y de mi extrema vagueza me decantaré este año por 1 Bachillerato de Ciclos, para prepararme para algún ciclo superior de Economía que es lo que me desearía dedicarme.

3.3.6.2 *Los dos casos secundarios*

Pamela (4^oC): 16 años. Lengua familiar, castellano (en variante venezolana por parte de padre). Nacida en St. Cugat. Esperaba continuar en el bachillerato en ciencias y tecnología (orientado a la prueba de acceso universitario) en la misma escuela. Su padre era ingeniero y su madre administrativa. No supimos si tenía hermanos. Había estado sólo una vez en Venezuela y sentía bastante distancia respecto a su familia allá. Su padre había llegado a España en edad universitaria, para estudiar allí.

En las clases observadas durante la investigación Pamela se mostró como una chica motivada y participativa. Cumplía con sus deberes, intervenía por iniciativa propia y colaboraba no sólo con el desarrollo de las actividades propuestas por la profesora sino además con su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Todo esto, pese a que no se autodefinía como interesada en la literatura, sino más bien en las ciencias y la matemática. Sus resultados académicos en todas las clases eran buenos y su motivación, para continuar al bachillerato y a la universidad, clara.

No se observó que tuviera dificultades para integrarse a grupos de trabajo, ni a su grupo curso. Se mostraba como una chica muy desenvuelta y sociable. No obstante, la profesora dijo que había tenido algunos problemas de integración. En el período

en que la investigadora estuvo involucrada en la escuela, Pamela y Emma parecían ser amigas.

Con respecto a su interés por la investigación y por las actividades para el trabajo con la poesía, cabe decirse que éste fue en aumento. De hecho, en su trabajo de reflexión sobre un poema y, luego, en la entrevista, Pamela dijo que la lectura y el trabajo realizado con el poema le habían mostrado otra cara de la literatura y la poesía.

Es posible que Emma y Pamela hayan alimentado mutuamente su interés por colaborar con la investigación.

Emma (4ºC): 15 años. Lengua familiar, catalán. Nacida en Sant Cugat. Esperaba continuar en un bachillerato orientado a la prueba de acceso a la universidad en la misma escuela. Su padre era ingeniero y su madre farmacéutica. No supimos si tenía hermanos.

En las clases observadas durante la investigación Emma se mostró como una chica activa y participativa. Seguía la clase y mostraba interés en las actividades propuestas por la profesora. En relación a la literatura, se autodefinía como apasionada por la lectura, principalmente, de novelas con algo de misterio. No obstante, decía no tener un interés especial por la poesía. Para la actividad de escoger un poema que les gustara, fue la única alumna de los dos 4º que trajo uno en catalán (*La Ginesta*, de Joan Maragall). Dijo que era un poema que recordaba desde su infancia.

En general, Emma parecía más joven que sus compañeros (de los cinco alumnos focales era la única que todavía tenía 15). De hecho le dijo a la investigadora que aún jugaba a unos videojuegos de simulación llamados *The Sims*, lo que, según ella, ya no correspondía a una chica de su edad. También, durante las clases, ocasionalmente se expresaba de modo que parecía algo infantil a ojos de la profesora y de sus compañeros.

No se observó que tuviera dificultades para integrarse a grupos de trabajo, sin embargo, la profesora decía que a veces sí las tenía, ya que de alguna forma sus compañeros la rechazaban porque decía cosas que podían caer mal. No tuvimos la oportunidad de indagar más profundamente ni de obtener más antecedentes que nos permitieran entender esta dificultad de integración social a la que se refirió Luisa.

El grupo con el que trabajó para la presentación de un poema, durante el período de la observación, fueron Pamela y otra chica. No fue posible llegar a saber si esta agrupación respondía a la amistad o avenencia que en ese momento parecía tener con Pamela o a otra razón. Como fuera, se vio al grupo trabajar en armonía y con responsabilidad.

En general el desempeño académico de Emma era bueno, lo que le permitiría pasar a un bachillerato orientado a la universidad sin problemas.

Su interés por participar en la investigación quizás estuvo relacionado con la buena experiencia en su trabajo grupal con Pamela y la otra chica. Tanto en la entrevista individual como en la grupal se mostró entusiasta y abierta.

Emma, también, fue una de las alumnas que hizo la tarea optativa de escritura de un poema. Al final de su poema, titulado “Mi Poema” (ver anexos, N°5), Emma explica:

Para hacer este poema me he inspirado
en las cosas que más me han gustado
Libros, canciones, imágenes y libros,
son con lo que más he disfrutado.

No queda claro si esta explicación es una estrofa más del poema. Su estructura y la rima sugieren que sí. El tono de su poema, el tratamiento del tema y el uso de rima lo hacen parecer un poema para niños, especialmente si se lo compara a los poemas escritos por otros alumnos. No obstante, no pudimos conversar con ella de su poema ni profundizar en las circunstancias vitales de Emma como para poder considerar todo esto mayormente en nuestro análisis.

3.4. RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

3.4.1 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y GENERACIÓN DE DATOS

Los métodos e instrumentos para la recogida de los datos fueron: observación participante; notas de campo; grabaciones de clases; entrevistas individuales y grupal; *emails*; materiales y documentos de la clase producidos por los alumnos y por la profesora (en algunos casos con la investigadora). La observación participante, notas de campo, grabaciones de clases y la recolección de materiales y documentos fueron instrumentos de recogida de datos que en parte ocurrieron en forma “natural”, mientras que las entrevistas y los *emails* fueron también instrumentos en que se generaron datos de manera más intencionada. Por otro lado, las actividades realizadas por los alumnos durante el trabajo de campo si bien no fueron experimentales, sí fueron intervenidas por la intencionalidad del estudio. Como ya se ha dicho, la profesora aprovechó esta instancia para realizar un trabajo diferente al que hacía normalmente y la investigadora colaboró en la planificación y materialización de este cambio. En este sentido, podría decirse que gran parte de los datos estuvo mediada por los objetivos del estudio y por la presencia de la investigadora en el campo.

A excepción de las entrevistas y de los *emails*, los datos de esta investigación fueron recogidos en escenarios y situaciones naturales. Es decir, que ocurren naturalmente en esos ambientes sociales (el aula y la escuela). Las entrevistas y los *emails*

generaron datos en conexión con estas situaciones sociales, por lo que pudieron contextualizarse y verse como integrados al sistema de actividad estudiado.

Este estudio tuvo ciertas características de intervención (no experimental), principalmente en relación al trabajo realizado con la profesora, pero no lo fue, debido a su corta duración y, sobre todo, porque la intervención no fue un objetivo. La aproximación teórico-metodológica asumida implica una participación y ésta, evidentemente, puede tener consecuencias en el escenario y los participantes.

Observación participante

La observación participante en el aula se realizó durante la sesión de una hora (de 8.00 a 9.00 en el 4ºA y de 9.00 a 10.00 en el 4ºC) de los miércoles, entre febrero y mayo de 2012 (ver detalles en la cronología del estudio, 3.3.5.1). Los días en que no hicieron trabajos en grupo la investigadora tomó notas durante la clase. Los días en que sí hicieron trabajo grupal, la investigadora se paseó entre éstos sin tomar notas. En estas oportunidades, a momentos asumió un rol de profesora al contestar las preguntas de los estudiantes y entrar en diálogos de construcción de sentido con ellos. Otros espacios de observación participante fueron la sala de los profesores de lenguas, el café donde todos los docentes se trasladaban durante la pausa y los pasillos de la escuela, donde muchas veces la investigadora esperaba a los alumnos para realizar las entrevistas.

Notas de campo¹³⁶

Las notas de campo fueron registradas a mano en un diario de campo. En éstas se fueron describiendo situaciones y consignando información, así como también registrando opiniones, reacciones, emociones, preguntas, referencias e interpretaciones de la investigadora. El formato de las notas fue narrativo, por lo que se fueron intercalando estos distintos tipos de discurso, con marcas que ayudaban a diferenciarlos (e.g. uso de paréntesis). Luego, al digitalizarse las notas, se reemplazaron los paréntesis evaluativos y reflexivos por notas al margen. En una sección aparte se tomaron las notas posteriores a cada entrevista. También se destinó una sección del diario a notas tipo agenda. Es decir, a consignar tareas y otras informaciones operativas, surgidas principalmente de las reuniones con la profesora. Por último, hubo una sección destinada a compilar informaciones relevantes para la realización de cada entrevista, principalmente información sobre los gustos e intereses de los alumnos y preguntas específicas para cada caso. La mayor parte de este diario fue digitalizado y está disponible en los anexos (Nº1).

Las notas fueron tomadas mayormente durante la observación misma de las clases. Si bien este tipo de acción no es siempre recomendado (recuérdese lo dicho en el apartado 3.2.2 sobre la perspectiva etnográfica), en el caso de nuestro estudio nos

¹³⁶ Aquí estamos usando el concepto de notas de campo como las notas registradas en el diario de campo. Sin embargo, este concepto tiene un uso más amplio, referido a todos los datos considerados en el estudio (recuérdese lo dicho en el apartado 3.2.2 al hablar de la perspectiva etnográfica).

pareció menos intrusivo tomar notas que no hacerlo. La investigadora sintió¹³⁷ que el mirar abierta y exclusivamente tenía un efecto más intimidante que la mirada indirecta y protegida por la acción de tomar nota. Además, tanto la profesora como los alumnos parecían tener la expectativa de que una persona que investiga, tomara un registro escrito. Cada día, la investigadora completó brevemente las notas en el tren de regreso a Barcelona. Respecto a las notas para las entrevistas, no se tomaron durante el desarrollo de las mismas, ya que se estaba grabando. Sin embargo, la investigadora tomó breves notas inmediatamente después de las entrevistas (también en el tren de regreso) que recogían sus percepciones socio-afectivas, información extra verbal relevante e información dada por los entrevistados antes de encender la grabadora o después de apagarla.

Grabaciones de clases

Algunas clases fueron grabadas en audio. La escuela autorizó la grabación de voz y los padres fueron informados de ello, dándoseles la posibilidad de mostrar su desacuerdo si lo deseaban. La investigadora no solicitó autorización para grabar con vídeo tanto por razones técnicas, ella no quería dedicarse a ser camarógrafa durante las observaciones, como porque el análisis realizado no contemplaba considerar elementos gestuales, cinéticos ni visuales. La investigadora contaba sólo con preparación para analizar aspectos discursivos y algunos aspectos conversacionales.

Las clases registradas y transcritas fueron sólo las del día 29 de febrero, el día en que se realizó el círculo de lectura de poemas. La disposición de las sillas favoreció el que la grabadora captara la mayoría de las voces. Las otras clases registradas que no fueron transcritas fueron: las realizadas en los días que los alumnos presentaron y la realizada por la investigadora. Desafortunadamente la calidad de estas grabaciones hizo inútil su transcripción. Por otro lado, hay un registro escrito (en notas de campo) de todas estas clases, excepto de la realizada por la investigadora. Los días en que se trabajó en pequeños grupos no se intentó siquiera grabar, porque era imposible captar de manera no intrusiva y equilibrada la conversación de cada grupo.

Otra razón por la que no se persiguió la grabación de las clases fue que el énfasis no estaba en el estudio de las interacciones. A posteriori, no obstante, se consideró que hubiese sido de utilidad haber podido grabar las interacciones en pequeños grupos, a fin de contar con más datos para analizar los diálogos de construcción de sentido para la poesía.

Entrevistas

Las entrevistas realizadas a los trece alumnos voluntarios en la primera ronda de entrevistas fueron de tipo semi-estructurado (Dörnyei, 2007; Kvale and Brinkmann, 2009). La investigadora preparó un listado de temas/preguntas a cubrir que fueron

¹³⁷ No sólo ante esta decisión, sino en muchos otros casos se confió en la intuición y percepción socio-afectiva de la investigadora. La aproximación teórico-metodológica asumida en este estudio cuenta con que se utilicen las capacidades humanas de empatía (Woods, 1986).

presentándoseles a los alumnos en un orden similar pero no idéntico y, en algunos casos, incompleto. Véase aquí la pauta:

- Agradecer su colaboración y darle valor a su opinión en el contexto de la investigación.
 - Pedir sinceridad: yo fuera de mi rol de profe y carácter privado de esta conversación. No me interesa juzgar, sino conocer.
 - Qué edad tienes / Dónde naciste
 - Explícame **tu experiencia con la poesía**, antes, ahora, en la escuela, fuera de ella.
 - Cuando lees un poema, **¿qué haces?** Explícame tus acciones, por ejemplo: lo leo en voz baja, dos veces, etc. y **¿qué piensas?**
 - ¿Hay alguna **actividad de las que hicimos en clases** a la que te quieras referir por alguna razón? Mirar la lista e ir comentando
 - **¿Cómo seleccionaste tu poema?** ¿qué te atrajo? Mostrar el poema (*stimulated recall*)
 - ¿Recuerdas lo que vimos de **poesía visual?** *Stimulated recall* y, luego, conversación sobre los poemas nuevos.
- Si se puede: tema corpus
Tema acción docente
Tema impacto investigación participante.

El objetivo de la entrevistas era proveer oportunidades, coherentes y conectadas con la actividad del aula, para explorar la construcción de sentido para los poemas y para las actividades en torno a la poesía (objetivos 1 y 2 del estudio). También oportunidades para conocer sobre las experiencias individuales y sociales de los estudiantes con la poesía y la literatura en sus contextos escolares y familiares (objetivo 4 del estudio).

Se buscó elicitación de anécdotas o conversaciones auténticas sobre los tópicos y no sólo opiniones que podían tender a satisfacer las expectativas percibidas de la investigadora y/o la investigación (Kvale and Brinkmann, 2009; Woods, P., 1986; Woods, D. 1996). Para ello también se prepararon notas individualizadas para cada alumno donde había información relevante surgida en las clases observadas y en los materiales revisados. Por ejemplo, se revisaron las canciones que habían escogido para identificar temas y variedades musicales sobre las que podía potencialmente conversarse. Se buscaron opiniones o comentarios y se consignaron acciones que los alumnos dijeron o hicieron y todo lo que se creyó pudiese servir para encontrar experiencias compartidas (Woods, 1986) o suscitar conversaciones. Los trabajos de reflexión de los alumnos fueron el método más concreto usado para estimular el recuerdo (*stimulated recall*. Dörnyei, 2007) de los procesos de construcción de sentido para poemas significativos. Los poemas leídos por cada alumno en el círculo,

cuando no coincidían con el del trabajo grupal, también sirvieron como instrumentos de estimulación del recuerdo en algunos casos. Sumado a esto, se les mostró una lista con todas las actividades realizadas, que ayudó a estimular el recuerdo y a generar conversación respecto a lo que ellos resaltarán. A partir de esta lista cada entrevista tomó cursos distintos. Véase aquí la lista:

Lista actividades poesía

-Clase en que se conversó sobre: “cómo has vivido la poesía, qué sensaciones, recuerdos, etc. tienes alrededor de la poesía.”

-Decir una de tus músicas favoritas y traer la letra. Escuchar algunas.

-Poema que le gusta mucho a Luisa, de Machado, musicalizado por Serrat (“caminante no hay camino, etc”).

-Recursos moodle:

- vídeo “El Club de los Poetas Muertos”
- vídeo “La Maga Despistada”
- poema visual “Historia de amor” de Rodolfo Franco y vídeo en que él habla
- poema sonoro “Van a por nosotros” de Accidents Polopoètics
- web Viu la Poesia
- web Palabra Virtual
- selección de poemas hecha por Luisa

-Ronda en que cada uno leyó el poema que seleccionó y explicó por qué lo escogió.

-Trabajo en grupo sobre el poema seleccionado por el grupo con las propuestas que Luisa les dio.

-Presentaciones.

-Reflexión escrita.

-Mi clase sobre el poema de Nicanor Parra “Se canta al mar”

-Escritura de un poema.

Respecto a la poesía visual, el que se mostraran los dos poemas vistos en clases, “Historia de amor” y “Canción para enamorados” funcionó también como una forma de recuerdo estimulado (*stimulated recall*). Los otros poemas visuales que se mostraron, cuya cantidad varió considerablemente de alumno en alumno (debido a las diferencias en el tiempo con que se contaba para las entrevistas en cada caso) fueron nuevos para todos (es decir eran totalmente desconocidos para los alumnos). Se pensó en que con ellos podían realizarse *think alouds* (Dörnyei, 2007; Harker, 1994; Peskin, 2010), no obstante, se decidió no hacerlo para no interrumpir el flujo de la conversación con la explicación de instrucciones. Luego, esta decisión se

reforzó al haber asumido el estudio un enfoque sociocultural y dejado atrás sus inicios más cognitivistas.

En la segunda ronda de entrevistas individuales, que sólo se hicieron con Huma y Ariadna, se mantuvo el formato semi-estructurado, pero éste fue diseñado a medida para cada una. En ambos casos hubo dos ítems, la conversación sobre algunos puntos relevantes de la primera entrevista y el diálogo de construcción de sentido para un poema seleccionado y leído *in situ*. No se hizo *think aloud* por las razones antedichas. Los poemas que se les presentaron a cada una fueron escogidos en función de los intereses y gustos expresados previamente, y aunque las opciones no fueron muchas, se les dieron en virtud de los criterios ya explicados en el apartado 3.3.5.3. Los poemas comentados con cada una pueden verse en los anexos (Nº6). La tercera entrevista individual, que sólo ocurrió en el caso de Huma, tuvo el objetivo de indagar temáticas y aclarar dudas surgidas en el análisis profundo de la transcripción de las entrevistas anteriores. Véase aquí la pauta:

HUMA

Viernes 30 de nov. Al final del día (14.00hrs.)

- Cómo describirla: sociocultural y personalmente, más lo que me pueda decir Luisa.
- Conocer algo de su vida personal: familia, amigos, cole, futuro, etc
- Tema libertad apareció en la dos entrevistas (Girondo: “nadar contracorriente” época más religiosa, etc.; Gelman: “límites”). ¿Relevancia en su vida?
- Confirmar que los poemas la hicieron pensar/recordar en cosas que le habían pasado o pasan.
- En la entrevista 2, ¿a qué se refería con “a veces me he sentido etiquetada”?
- Tema ético: mis interpretaciones.
- Dificultad lingüística al leer poesía
- ¿Lectura poema Alfonsina después de la entrevista 2?

Distintas circunstancias hicieron imposible que se pudiera realizar una tercera entrevista a Ariadna, que se había cambiado de colegio (para el bachillerato), o una segunda a Jaime, a quien no fue ni siquiera posible volver a entrevistar durante el período mismo del trabajo de campo. Estas dificultades fueron en parte subsanadas con el intercambio de *emails* en el caso de Jaime. No obstante, tanto en el caso de este chico como en el de Ariadna hubiese sido beneficioso realizar otras entrevistas. A pesar de que en este tipo de estudios se recomienda que los participantes o informantes hagan una revisión o validen algunos puntos del análisis interpretativo de los datos (Bogdan and Biklen, 1989; Schreier, 2001), lamentablemente, no fue posible que esto se realizase en forma completa o satisfactoria. La intersubjetividad del análisis (Miles and Huberman, 1994; Schreier, 2001) se buscó por otros medios, que aunque validaron la interpretación de la investigadora, no pudieron subsanar esta falta.

La entrevista grupal (*focus group*) (Dörnyei, 2007; Kvale and Brinkmann, 2009) tuvo como objetivo el que los cinco alumnos dialogaran para construir sentido tanto para

poemas escritos como visuales. El método usado fue la *self probed retrospection*¹³⁸ (Kuiken, Miall and Sikora, 2004; Miall, 2006b), que consiste en pedirle al informante que lea el texto (poema) y marque los segmentos que le llaman la atención y/o sienta mayor emoción. Una vez finalizada la lectura y la marcación, se le pide al informante que explique o comente su experiencia en cada uno de los segmentos marcados. Este método se sustenta en las teorías del *foregrounding*, del extrañamiento y de la primacía de la respuesta emocional (Miall, 2006b). Además, a nuestro entender, es una forma de reportar la experiencia vivida (Rosenblatt, 1978, 2004). En el caso de nuestro estudio, y a fin de facilitar la continuidad entre la actividad del aula y las experiencias de lectura reportadas por los alumnos (en las entrevistas previas y en sus trabajos escritos de reflexión sobre el poema) y la actividad de la entrevista grupal, la “retrospección auto-rastreada” fue adaptada de la siguiente forma. Se les pidió a los chicos que al leer marcaran los segmentos o palabras donde se pudiera aplicar alguna de las siguientes frases:

- Me hace sentir (sentimiento, emoción, sensación)
- Me recuerda algo que me ha pasado, he sentido, etc.
- Me hace imaginar/pensar en algo que quiero que me pase/en una historia de otros o mía (inventada)
Cuando imagino "veo"; "oigo/hablo"
- Busco entender algo que no entiendo
- Busco interpretar algo más allá de lo que entiendo
- Me identifica
- Me hace reflexionar sobre mi vida o la de otros

Las instrucciones de la investigadora, si bien no estaban tan directamente dirigidas a elicitar respuestas al *foregrounding* (de extrañamiento y de la primacía de la respuesta emocional), evitaron darle un carácter experimental a la actividad.

bueno entonces ahora lo que les voy a pedir es que cada uno individualmente | lea el poema y voy a poner aquí estas hojas yo de todas las conversaciones que tuve con ustedes | saqué algunas como frases que ustedes decían que los poemas cuando leían un poema por ejemplo decían me hace sentir podía ser un sentimiento una emoción una sensación me recuerda a algo que me ha pasado que he sentido o que le ha pasado a otro | me hace imaginar eee una historia de otro o mía sí pero mí como una historia que no me ha pasado o sea como yo me imagino tal cosa pensar en algo que quiero que me pase | e algunos también me dijeron cuando imagino veo veo imágenes otros dijeron | oigo o sea es como que | diálogos pasan en mi cabeza de por ahí después otros buscan entender lo que no entiendo otros dijeron busco

¹³⁸ No conocemos la traducción al español del nombre de este método. La que podemos aventurar sería “retrospección auto-rastreada”.

interpretar algo más allá de lo evidente de lo que entiendo otros dijeron me identifica otros me me hace reflexionar sobre mi vida o sobre la de otro ahora yo no sé si este poema les produce a ustedes alguna de estas cosas | u otra pero un poco para recordar si ahora lo van leyendo y y marcan por ejemplo | si | te recuerda algo m haces una marca si pasa alguna de estas cosas y después bueno lo vamos a explicar ahora no tienes que explicarme lo que te recuerda no es necesario cierto no tienes que decirme lo que tú te imaginas | basta con que me digas me imagino algo que mío e en que [tartamudeo] algo que yo no he vivido pero que vivo o qué se yo bueno e porque a ver yo respeto la intimi (entrevista grupal, L.370)

Como se ve, implícitamente, el lenguaje utilizado por la investigadora (principalmente los verbos) en la pauta y en sus instrucciones se sustentan sobre teorías de la experiencia de lectura de poesía, en que se le atribuye a ésta la capacidad de producir un efecto (emocional, de extrañamiento, etc.) o, dicho de otro modo, hay una expectativa de que esto ocurra. Este tópico será analizado en detalle en los capítulos que vienen.

Por último, cabe añadir que todas las entrevistas fueron realizadas en el colegio. Los mismos alumnos sugirieron el horario de la pausa de la mañana (entre 10.00 y 10.30) para su realización, por ser el que más les convenía. Sin embargo, en algunos casos, aceptaron la propuesta de la investigadora de realizar entrevistas al final del miércoles, que era el día que salían más temprano (a las 12.45), para así contar con un poco más de tiempo y con menos interrupciones. En consecuencia, las entrevistas realizadas en el horario de la pausa fueron más breves que las de la tarde. En algunos casos fueron muy breves porque había que esperar que los otros alumnos salieran del aula, porque a veces regresaban antes del recreo o porque debían, los entrevistados, ir a buscar algo para comer. Las entrevistas de la tarde fueron, también, mucho más tranquilas, ya que había menos ruido en la escuela.

*Emails*¹³⁹

La utilización de los correos electrónicos no fue un instrumento de recogida y generación de datos que se haya planificado usar antes de iniciar el trabajo campo, sino que surgió espontáneamente primero con la profesora y luego, una vez finalizada la observación participante en el aula, con alumnos. Los *emails* son un método poco documentado (al menos en los manuales más antiguos), pero comienzan a mencionarse en estudios más recientes (Lam, 2000), lo mismo que otras tecnologías de la comunicación (Dörnyei, 2007).

La comunicación vía *email* entre investigadora y alumnos se inició, concretamente, cuando la investigadora solicitó la participación de voluntarios en las entrevistas (al final de la clase que ella lideró) y continuó esporádicamente mucho más allá de la

¹³⁹ Como ya se ha venido viendo en todo este trabajo, mayoritariamente hemos optado por usar la palabra en inglés "*email*" y no su traducción castellana "correo electrónico" por su brevedad y porque, de hecho, refleja la norma de uso más frecuente. Tanto los alumnos como la investigadora hablaban utilizando la palabra en inglés. Creemos que esta realidad de uso no se limita a los participantes en este estudio, sino que tiende a ser generalizada en las sociedades hispanohablantes.

finalización de trabajo de campo. En el caso de Huma esta comunicación se mantiene hasta el presente. En el caso de la comunicación con Luisa, la comunicación vía *email* se inició mucho antes de iniciar el trabajo de campo, luego que ella manifestara su disposición a que se realizara el estudio en su aula (en marzo de 2011) y se mantiene hasta hoy. Como ya se ha dicho la relación entre ésta y la investigadora evolucionó a una amistad. Pese a la diferencia de edad podría decirse que la relación entre Huma y la investigadora también se transformó en una suerte de amistad. Bogdan and Biklen (1989) hablan del surgimiento de este tipo de lazos en la investigaciones de esta índole.

La delimitación del corpus de *emails* a analizar para el estudio, tanto en el caso de la profesora como de Huma, no fue necesariamente fácil. El criterio fue considerar sólo los *emails* en que claramente se hablara sobre aspectos relevantes al estudio, es decir, a las preguntas de investigación. Donde pudiesen aplicarse los códigos para el análisis de los datos surgidos del corpus de datos mismo (los detalles de esto serán explicados un poco más adelante) o donde se entregara alguna información importante para la contextualización del caso. Ninguno de los *emails* considerados fue posterior al año 2014, lo que coincide con las fechas de la compleción del análisis del caso de Huma y del inicio de la redacción de la tesis.

Materiales y documentos

A continuación listaremos los materiales y documentos de la clase recogidos y generados y daremos una breve explicación de los detalles que corresponda mencionar para cada uno.

- Autobiografías lectoras de los alumnos: fueron realizadas para Luisa en el primer semestre de año 2011-2012 (antes de la entrada al campo de la investigadora). La investigadora sólo tuvo acceso a leerlos. De ellos extrajo algunos temas de interés y problemáticas de los estudiantes. La ayudaron a comenzar a entender los intereses de Luisa y algo sobre las experiencias de los alumnos.
- Canciones seleccionadas por los alumnos: recolección parcial ya que no todos entregaron ni llevaron. No sólo se leyeron las letras de las canciones, sino que también se escucharon y vieron los vídeos. Se hizo un análisis temático general de las letras para extraer los tópicos más relevantes. También se usó alguna información de este análisis en algunas de las entrevistas de la primera ronda. Las canciones seleccionadas por los alumnos fueron españolas (algunas catalanas) o en inglés. Sólo un alumno escogió una canción latinoamericana. (Ver listado y temas en anexos, N°9)
- Poemas seleccionados para el círculo: recolección parcial ya que no todos lo llevaron. (Ver listado en los anexos, N°9).
- Power points de las presentaciones: recolección parcial ya que no todos los grupos se lo enviaron a la profesora. Los 9 power points recibidos no fueron añadidos a los anexos ya que sólo uno de ellos pertenecía a los alumnos del estudio.

- Trabajos escritos de reflexión sobre un poema: recolección total porque era una actividad calificada. La totalidad de los trabajos está en los anexos (Nº4). Sólo se analizaron en profundidad los elaborados por los estudiantes focales.
- Poemas escritos por los alumnos: recolección parcial por el carácter optativo de la tarea. Sólo se analizaron en profundidad los elaborados por los estudiantes focales.
- Poemas escritos por la amiga de Ariadna: que Ariadna le mostró a la investigadora. Todos fueron considerados en función de su relevancia para el caso de Ariadna.
- La selección de poemas (pdf) realizada por la profesora y la investigadora: ya lo hemos comentado. Ver anexos Nº9.
- Las propuestas para la discusión en grupo de los poemas: ya lo hemos comentado. Ver anexos Nº9.
- Consejos para hacer amistad con un poema. Elaborados por la investigadora para apoyar el trabajo de los grupos y el de reflexión individual. Ver anexos Nº9.
- Consejos para acercarse a la poesía amorosa y del ser. Elaborados por la investigadora para apoyar el trabajo de los grupos y el de reflexión individual. Ver anexos Nº9.
- Las pautas para las exposiciones y para la escritura del trabajo de reflexión. Ya lo hemos comentado. Ver anexos Nº9.
- Las pautas de entrevista y la selección de poemas hecha por la investigadora para las entrevistas. Ya comentado en el apartado sobre entrevistas.

3.4.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos se desarrolló en dos grandes etapas y en ambas tuvo un carácter iterativo (Bogdan and Biklen, 1989; Miles and Huberman, 1994; Woods, 1986). La primera etapa se desarrolló durante el trabajo de campo y consistió en, primero, la lectura de todos los materiales de clases de todos los alumnos (focales, los casos secundarios y los otros) con el objeto de ir buscando patrones o tópicos relevantes a los objetivos del estudio o información clave para las entrevistas. Segundo, en la escritura comentada y la revisión de las notas de campo. Con lo que la investigadora dio inicio al registro escrito de su proceso reflexivo e interpretativo. Por último, en esta primera etapa del análisis se escucharon las grabaciones de clases y las entrevistas de la primera ronda de los alumnos focales a modo de preparación de las entrevistas de segunda ronda y de la entrevista grupal. Se tomó nota de lo que en ese momento pareció relevante. En el caso de la tercera entrevista de Huma, antes de su realización ya se había iniciado en análisis en profundidad de las transcripciones de las dos entrevistas previas.

En la segunda etapa del análisis también pueden identificarse distintos momentos y el carácter iterativo del proceso se ve, aquí, con más fuerza. La revisión de los análisis previos fue una constante debido a la aproximación inductiva y *grounded* del estudio. Lo que distingue la primera de la segunda etapa es que esta última se

desarrolló con posterioridad al trabajo de campo, por lo que la posibilidad de utilizar sus resultados para profundizar, ampliar o dirigir la indagación en el campo se vio imposibilitada. Desde la metodología utilizada se plantea la necesidad de que haya momentos del análisis durante la estadía en el escenario y posteriores (Bogdan and Biklen, 1989; Miles and Huberman, 1994; Woods, 1986). Sin embargo, el corte en nuestro trabajo, en algunos casos, fue prematuro. El estudio se hubiese beneficiado de que el proceso de codificación, y con él la exploración más rigurosa de patrones y puntos críticos, se iniciara durante el trabajo de campo. Esto hubiese permitido una indagación más focalizada de algunos puntos y el mayor aprovechamiento de la estancia en la escuela. La limitación de nuestra estadía en el campo fue impuesta, en gran parte, desde fuera. Por lo mismo, y como ya se ha dicho, no contábamos con el tiempo para realizar una etnografía. En esta situación, hubiese convenido intensificar o hacer más densos algunos pasos del análisis. Nuestra inexperiencia en este tipo de investigación fue, creemos, lo que no nos permitió darnos cuenta de cómo aprovechar mejor la situación.

A continuación describimos en detalle las fases y partes del análisis post trabajo de campo.

3.4.2.1 Transcripción y digitalización

La transcripción de las grabaciones de clase, de las entrevistas a los alumnos focales, de los casos secundarios y del diario de campo se realizó tan pronto como se terminó el trabajo de campo. Es decir, durante el verano de 2012. Las otras entrevistas fueron transcribiéndose paulatinamente a medida que se avanzó en el análisis.

Para la transcripción se adoptaron y adaptaron las propuestas de Calsamiglia y Tusón (1999) y Palou (2008b). Los símbolos utilizados fueron los siguientes:

<...>	pausa larga
	pausa media
	pausa corta
\	tono descendente
/	tono ascendente
—	tono mantenido
¿?	tono interrogativo
¡!	tono exclamativo
(???)	palabra/s dudosa/s
{[]}	palabra/s afectada/s por algún fenómeno
=...=	solapamiento
==	al principio de un turno sin pausa
::	alargamiento de un sonido
...-	corte abrupto
<u>subry</u>	énfasis
MAYÚ.	mayor énfasis

((...))	comentario invest.
[...]	fenómeno no léxico
pp	con voz muy baja
??:	sujeto no identificado
[em]	
[ay]	

La adopción de esta simbología respondió a la necesidad de marcar algunos fenómenos discursivos prosódicos y paralingüísticos potencialmente relevantes para el análisis (que se explicará en la sección siguiente). No obstante, la investigadora se dio cuenta de su dificultad para discriminar la entonación ascendente de la descendente por lo que estas marcas de tono, aunque utilizadas en la transcripción de las entrevistas a los alumnos focales y de los casos secundarios, no se consideraron más que como marcas de un cambio en la entonación (sin importar si era ascendente o descendente).

Este problema de la entonación ilustra concretamente el hecho de que una transcripción es un texto mediado y no una representación idéntica al discurso hablado que busca representar. Tras ella hay decisiones, reducciones, énfasis que varían de investigador en investigador, e incluso en el trabajo de un mismo investigador. La transcripción es, por ende, parte del análisis interpretativo y no un acto mecánico y literal.

Las entrevistas de los alumnos focales y de los casos secundarios fueron transcritas con recurso a toda la simbología mostrada en el recuadro. Para las transcripciones de las grabaciones de las clases y de las entrevistas a los otros alumnos y la profesora se usó una versión simplificada de la simbología, más acotada a lo que se mostró relevante en el análisis de los alumnos focales y de los casos secundarios. De hecho, el análisis de estas entrevistas fue temático y general (contextualizador). Véase aquí la versión simplificada de la simbología de transcripción.

<...>	pausa larga/bien larga
	pausa corta/mediana
?	tono interrogativo
!	tono exclamativo
(???)	palabra/s no entendida/s
(palabra/s)	palabra/s dudosa/s
[risas]	fenómeno no léxico
[gritando]	fenómeno no léxico sobre palabras

La digitalización de los materiales de los alumnos se fue realizando durante el trabajo de campo, ya que fue entonces cuando se tuvo acceso a sus trabajos escritos y a sus poemas. Los *emails*, tanto los de la investigadora como los de los alumnos, fueron organizados por fecha y por separado para cada uno.

3.4.2.2 Análisis temático y discursivo

El análisis de los datos se desarrolló como un proceso inductivo, *grounded*, iterativo e interpretativo. En el caso de las entrevistas a los alumnos focales y de los casos secundarios se fue realizando simultáneamente un análisis temático y discursivo. Principalmente seguimos la propuesta elaborada por el grupo de investigación PLURAL de la Universitat de Barcelona (basada en Kerbrat-Orecchioni, 2005), ya que además de los aspectos temáticos y enunciativos, la pauta elaborada por el grupo considera aspectos del discurso en interacción, la dimensión interlocutiva.

Pauta para el análisis de las interacciones verbales elaborada por PLURAL (Palou i Fons, 2010)

OBJETOS DE LA INTERACCIÓN	INDICADORES
<p>Dimensión interlocutiva Marco de participación</p> <p>Lengua</p> <p>Organización</p> <p>Género</p>	<p>¿Quién se dirige a quién?</p> <p>¿Qué lengua usa?</p> <p>¿Hay alternancia de lenguas?</p> <p>¿Entran en juego elementos identitarios?</p> <p>¿Cómo se organiza el discurso?</p> <p>¿Cómo se abre? ¿Cómo se cierra?</p> <p>¿Género discursivo?</p>
<p>Dimensión temática</p>	<p>¿Qué tema trata?</p> <p>¿Palabras clave?</p> <p>¿Constelación de palabras?</p> <p>¿Cómo es la conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.?</p>
<p>Dimensión enunciativa Posicionamiento enunciativo</p> <p>Personas</p> <p>Situación en el tiempo</p> <p>Puntos críticos</p> <p>Recursos expresivos</p> <p>Expresión de emociones</p>	<p>¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?</p> <p>¿Aparecen valoraciones e apreciaciones?</p> <p>¿Usa perífrasis verbales?</p> <p>¿Qué modalidad verbal predomina?</p> <p>¿Qué pronombres personales usa?</p> <p>¿Distingue entre ahora y antes?</p> <p>¿Hay contraste entre deseo y realidad?</p> <p>¿Usa metáforas u otras imágenes?</p> <p>¿Expresa preferencias y cómo se siente?</p> <p>¿Qué recursos prosódicos usa?</p>

La dimensión interlocutiva, pretende establecer el marco de la participación.

La dimensión temática, busca las palabras clave que se aglutinan alrededor de un tópico, sus contextos y su relación con otros elementos semánticos a partir de las cuales confeccionamos constelaciones semánticas (Palou i Fons, 2010).

La dimensión enunciativa analiza los marcadores personales; los indicadores de la posición de los hablantes; las autodefiniciones, que producen efectos de implicación respecto al tema y al propio discurso (Deprez, 1994, 1999, 2000), de juego dialéctico entre identidad y alteridad (yo/ellos); la expresión de la posición espacio-temporal (aquí/allí, ahora/antes); los modos verbales y las perífrasis verbales de obligación; las formas de designación; los juicios y las valoraciones; las clasificaciones, categorizaciones y bipolarizaciones (Mondada, 2003); las metáforas, una manera sintética y visual muy frecuente para evocar, buscando la connivencia del interlocutor, las dificultades profesionales y paliar el embarazo que se siente al expresarlas (Marquilló, 2003); el relato y la ejemplificación, historias ilustradas con ejemplos, detalles y anécdotas con valor explicativo y argumentativo. (Fons, 2013)

Por otro lado, a raíz de nuestro interés en la construcción de sentido y en diálogo, nos apoyamos o, más bien, inspiramos en la propuesta de Mercer (2004) sobre el uso del lenguaje como modo social de pensamiento. Esta propuesta se sitúa en la intersección entre la perspectiva sociocultural (concretamente la teoría de Vygotsky) y el análisis del discurso. Con esta mirada doble, la dimensión temática puede también indagarse como una co-construcción (conversacional) de conocimiento o sentido, en nuestro caso para la poesía.

Otros referentes teóricos que tuvimos presentes, en mayor o menor medida, fueron: Scollon y Scollon (1995), para considerar los aspectos interculturales de la interacción entre hablantes nativos y no nativos del castellano (recuérdese que el castellano no era la primera lengua ni de Ariadna, ni de Huma, ni de Emma. Siendo, el caso de Huma el más claramente intercultural).

Los trabajos de Palou (2008b), Tannen (1993), White (1997) nos sirvieron para arrojar luz sobre variados aspectos del análisis discursivo y del discurso en interacción. Los de Lam (2000) y Thein (2009) como referentes en el ámbito del análisis crítico del discurso. Los de Halliday (2008) y Kennedy (1982) para la consideración de la transitividad. El de Seedhouse (2005) para tomar conciencia de diversas problemáticas relevantes al campo y, por último, los de Calsamiglia y Tusón (1999) y Fowler (1996) como textos generales de apoyo. Para el análisis de los aspectos que afectan las interacciones sociales ocurridas en una conversación nos hemos apoyado en las teorías fundamentales de Goffmann (1967) y Brown y Levinson (1987).

Si bien se aplicó un método para el análisis del discurso, privilegiándose ciertos elementos por sobre otros, a la hora de leer y analizar los datos, todas las lecturas teóricas y metodológicas, más el conocimiento gramatical y lingüístico previo de la investigadora coexistieron y estuvieron siempre presentes como telón de fondo. En

cada caso, en cada lectura analítica, ciertos elementos adquirieron mayor o menor relevancia, por lo que en este caso no se puede hablar de un proceso de análisis uniforme. La sistemacidad del análisis estuvo dada por el seguimiento de una serie de pasos y por la atención dirigida a un mínimo de elementos lingüísticos, además de por la consideración de las preguntas de la pauta elaborada por PLURAL (Palou i Fons, 2010).

Los elementos lingüísticos mínimos considerados fueron: verbos (con observación del tiempo, el aspecto y el modo); pronombres personales, adjetivos y adverbios. También fue considerado especialmente el uso de metáforas.

Los pasos seguidos para el análisis de las entrevistas del primer caso focal (Huma) fueron:

1. Transcripción.
2. Lectura y marcación preliminar de elementos temáticos y discursivos, además de la codificación preliminar en el caso de la entrevista 1. Todo en el papel.
3. Relectura y segmentación de unidades temáticas en el papel.
4. Relectura y marcación de elementos temáticos y discursivos, además de la codificación preliminar en el caso de las entrevistas 2 y 3. Todo en el papel.
5. Vaciado a otro papel (real o digital). Este vaciado consistió en la descripción verbal (narrativa) de la marcación organizada por segmentos. A lo que se añadieron conexiones teóricas e ideas interpretativas.
6. Formulación preliminar de códigos (para la entrevista 1).
7. Codificación entrevista 1 o revisión/ampliación de la codificación de las entrevistas 2 y 3.

En el análisis de las entrevistas de los otros casos focales (Ariadna y Jaime) se siguieron los mismos pasos, excepto porque la codificación se llevó a cabo desde la primera lectura, primero en forma preliminar y luego más definitiva. El listado de códigos fue nuevamente sometido a una revisión/ampliación a la luz de los resultados de estos dos casos. Las entrevistas de los casos secundarios y la entrevista grupal fueron sometidas al mismo proceso de los casos focales, excepto por su vaciado. En los casos de Pamela y Emma sólo se consideraron los segmentos relativos a experiencias escolares y a las respuestas a los poemas leídos en el contexto del estudio. En el de la entrevista grupal también se consideraron los segmentos relativos a experiencias escolares y a la co-construcción de sentido para los poemas, que básicamente fue de lo único de lo que se habló. Los *emails* y todos los documentos elaborados por los casos focales y secundarios fueron analizados temática y discursivamente, aunque con mayores restricciones en el caso de los textos no interactivos, como los trabajos escritos. Todos fueron también codificados.

En distintos momentos de los procesos descritos se fueron haciendo análisis focalizados de secciones o fragmentos relevantes con recurso al audio en algunos

casos y con cotejo de otro tipo de datos (diario de campo; *emails*; documentos; etc.). Cuando surgieron dudas y dificultades respecto al discurso y la conversación sometidos a análisis se buscó la ayuda de otros investigadores. Más antecedentes de esto y de otros asuntos relativos a la validación intersubjetiva y la triangulación del análisis serán revisados en el apartado 3.4.2.7.

El diario de campo, al no ser discurso emitido por los participantes sino por la investigadora, sólo fue analizado temáticamente y, también, codificado. Por último, las transcripciones de las entrevistas a los otros alumnos y de la profesora y los documentos producidos por estos actores fueron analizados como documentos de apoyo secundarios. Se los analizó temáticamente y en forma general, para la contextualización del estudio.

3.4.2.3 Codificación

Hemos hablado de las fases de la codificación en el apartado anterior, sobre análisis temático y discursivo, porque en nuestro caso los códigos emergieron de ambas dimensiones del análisis. La formulación de códigos de análisis tiende a realizarse sobre bases fundamentalmente temáticas (Miles and Huberman, 1994; Saldaña, 2009). No obstante, en nuestro estudio era relevante recoger la dimensión discursiva en los códigos (Mercer, 2004).

El proceso de codificación fue inductivo, *grounded* e iterativo (Saldaña, 2009). No formulamos códigos a partir de los referentes teóricos *a priori*, sino que fuimos integrando la teoría a la codificación a medida que el análisis de los datos nos lo fue sugiriendo. Por otro lado, los diversos referentes teóricos, así como nuestro acervo experiencial, innegablemente, determinaron nuestra visión y el análisis.

En la primera fase de la codificación se establecieron códigos preliminares, que fueron compilados en un *codebook* (Saldaña, 2009), es decir, una lista con sus nombres y definiciones. El *codebook* quedó abierto a nuevos códigos emergentes y a cambios en los existentes. El establecimiento definitivo de los códigos se alcanzó bastante avanzado el análisis, una vez finalizado el análisis del segundo caso (Ariadna). Las preguntas de investigación guiaron parte de este proceso. El proceso de codificación, como toda fase del análisis, fue eminentemente interpretativo. Sin embargo sobre esta base, igualmente, se establecieron códigos más bien descriptivos y otros más interpretativos. También algunos tendieron a sintetizar información (*lumper*) y otros a desglosarla (*splitter*). Para cada caso, se usaron también algunos códigos *In Vivo*, que funcionaron como metáforas. En todo el proceso de codificación nos basamos fundamentalmente en el manual de Saldaña (2009).

A continuación presentamos la lista de los códigos establecidos (con la abreviación y las preguntas de investigación pertinentes) y, luego, sus definiciones. Como se verá los nombres de los códigos están en inglés. Esto se debe a dos razones, primero, casi

todos los referentes teóricos que se han manejado para este estudio están en inglés y debido a su relevancia en el establecimiento de los códigos y, en muchos casos, a la dificultad de la traducción se hizo más fácil para la investigadora usar nombres en inglés. Segundo, la investigadora se encontraba realizando una estancia de visita en el programa *Language, Literacy and Culture* del *Graduate School of Education* de la Universidad de California en Berkeley al momento de establecer los códigos y de someterlos a evaluación intersubjetiva. Estos códigos fueron valorados por un grupo de investigadores en formación¹⁴⁰.

Estos códigos son parte de los resultados emergidos del estudio. Si bien tras ellos hay mucha de la teoría con la que pensamos, éstos no son una representación de la teoría sino de los resultados. Por lo mismo, la presentación y las definiciones de estos códigos anticipan parte de lo que se mostrará y discutirá en los próximos capítulos. Una vez presentados todos los resultados se entenderá la relevancia que cada código tiene, su jerarquización y de dónde nace. Las definiciones que aquí se ofrecen son densas y no siempre hay ejemplos. En ellas la teoría en la que nos apoyamos, por la mayor parte, no se explicita. Hay algunos comentarios, entre paréntesis doble, que no forman parte de la definición de los códigos. Las preguntas de investigación no se corresponden en forma exclusiva con cada ámbito. Por la mayor parte hay solapamiento. Más adelante se irán aclarando estas interrelaciones. Lo que acá presentamos son resultados en su función de materiales o instrumento de trabajo.

LISTA DE CÓDIGOS AGRUPADOS POR ÁMBITOS

CÓDIGO	ABREVIACIÓN (R=researcher; ST=student)	P.I.
<u>I. POETRY PROPERTIES/AFFORDANCES</u> PP: POETRY AS A FORM <ul style="list-style-type: none"> • Stylistic resources (Deviation ; Sonority; Polyvalence; Metaphorization; Lexicon+; Motifs) • Expectations of “significant” meaning • Expectations of “unstated” meaning • Expectations about “true” meaning • Expectations about “quality” • Acknowledgement of beauty • Meta-level reflection • The poet • Beyond verbal language PP: POETRY AS AGENT <ul style="list-style-type: none"> • Grammatical agency that shows poetry as a FORCE • Vs. poetry as object 	PP-PFORM/R; ST PP-PFORM-STYLE PP-PFORM-SIGNIFICANT PP-PFORM-UNSTATED PP-PFORM-TRUE PP-PFORM-QUALITY PP-PFORM-BEAUTY PP-PFORM-METAPOE PP-PFORM-POETA PP-PFORM-BEYOND PP-PAGENT/R; ST PP-PAGENT-GRAMAGEN PP-PAGENT-POEOBJ	¿cómo se construye sentido? ¿cómo se manifiesta la experiencia estética?

¹⁴⁰ Se trata de los miembros del grupo de estudio/investigación dirigido por el Dr. David Pearson.

<ul style="list-style-type: none"> • Agency of poetry in the poems • Poetry as enabler • Embodied experience • Emotional response <p>PP: POETRY AS AN ARTIFACT FOR MEANING</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sing meaning develops</i> • Lived/felt meaning that's expressed • Dialogical approach • Intertextuality (Other texts; Intratextual; Common) 	<p>PP-PAGENT-POEMS PP- PAGENT-ENABLER PP-PAGENT-EMBODIED PP-PAGENT-EMOTION</p> <p>PP-MEAN/R; ST</p> <p>PP-MEAN-SIGNDV PP-MEAN-EXPRESS PP-MEAN-DIALOG PP-MEAN-INTERTXT</p>	<p>¿qué sentidos se construyen?</p> <p>¿cómo se construye sentido?</p>
<p>II. POSITIONING</p> <p>POS: TO PEOPLE (Closeness- distance; Simmetry-assymetry, authentic dialogue, inversion of roles; Display of care, empathy, and affection, despise, marking of differences and othering)</p> <p>POS: TO TOPIC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stances • Recurrent topics (amor; superación; ruptura; diferencia; sociedad de consumo; los alumnos; la enseñanza; “el panorama”; “hoy en día”; “de la mitad pa abajo”; música; etc.) <p>POS: IDENTITIES OR ROLES CONTEXT OF THE PARTICIPANTS</p> <p>The interviewer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filters to interpretation • Assumptions, beliefs, prejudices • Roles and identities (Researcher; Teacher; Poet; Woman; <i>Latinamericana</i>; Chilean; Poetry worker) <p>The interviewee</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literary repertoires • Roles and identities (Student; Sister/brother; Friend; Interviewee/contributor; Good/K reader; Questionable reader; Interviewer/teacher) <p>POS: THE LARGER CONTEXT IN THE EXPERIENCES OF THE PARTICIPANTS/SPEAKERS</p> <ul style="list-style-type: none"> • The school (The teacher; Other teachers; The students; The classroom; Other classrooms; The school; Other schools) • Sociocultural differences/pluriculturalism 	<p>POS-PEOPLE/R; ST</p> <p>POS-TOPIC/R; ST POS-TOPICSTANCE POS-TOPICRECURR</p> <p>POS-ID/R;ST</p> <p>POS-IDFILTER/ER POS-IDASSUM/ER POS-IDROLES/ER</p> <p>POS-IDREPERT/EE POS-IDROLES/EE</p> <p>POS-LCTXT</p> <p>POS-LCTXT-SCHOOL</p> <p>POS-LCTXT-PLURI</p>	<p>¿qué sentidos se construyen?</p> <p>¿cómo se construye sentido?</p> <p>¿Qué factores y circunstancias personales de los alumnos nos permiten entender sus respuestas y experiencias?</p> <p>¿cómo se manifiesta la experiencia estética?</p>

(Language proficiency; Language and poetry)/ Economics (lack of opportunities)		
• The city (St. Cugat; Barcelona)	POS-LCTXT-CITY	

DEFINICIONES DE LOS CÓDIGOS

I. PROPIEDADES DE LA POESÍA/AFFORDANCES

LA POESÍA COMO UNA FORMA...

...de lenguaje y arte (como género) que puede producir una experiencia estética. Descripciones, definiciones y apreciaciones de la poesía en función de sus características estilísticas, implícitas y/o explícitas. También, referencias o descripciones implícitas y/o explícitas de experiencias con los aspectos formales de la poesía. Por último, definiciones explícitas y apreciaciones de la poesía en un nivel más general y comprensivo, incluyendo la consideración de la figura del poeta.

- **Recursos estilísticos:** asociados a la poesía. Convenciones y características estilísticas que captan o dirigen la atención y que crean expectativas.
 - **Extrañamiento/desviación:** desviación de los usos habituales y normativos del lenguaje (a nivel sintáctico, léxico, genérico, etc.). Externo (en relación a los usos “no-poéticos” del lenguaje) o interno (en relación a los patrones al interno del poema mismo). La desviación puede también manifestarse en los planos fonológico y semántico. La desviación puede dificultar la comprensión. Algunos poemas (e.g. del Barroco) pueden ser clasificados como rebuscados, en oposición a simples o directos, la desviación puede cumplir algún rol en esto. Los siguientes fenómenos (excepto por los motivos) pueden considerarse, también, diferentes manifestaciones de la desviación.
 - **Sonoridad:** musicalidad; placer al escuchar; sonido que distingue la poesía de la prosa; como una característica deseada/buscada al escribir; la importancia de la voz al leerse poesía en voz alta. (e.g. el uso de la entonación). La melodía implica musicalidad, mientras que la repetición (ritmo) no necesariamente. Escuchar el sonido de la poesía puede ser placentero, puede ser descrito como “bonito”. La sonoridad de la poesía puede ser desagradable (e.g. repetición; voz de la persona o el poeta que lee o recita). También la habilidad en la declamación o el recitado de la poesía, en su *performance*. Aspectos y propiedades de la poesía oral y hablada (*spoken*); tradición oral.
 - **Polivalencia:** multiplicidad de significados; significado abierto; ambigüedad; ambivalencia; riqueza de significado. La polivalencia puede dificultar la comprensión.
 - **Metaforización:** capacidad de creación de metáforas y/o significado metafórico o simbólico. La metaforización puede dificultar la comprensión.

- **Léxico que es “más”:** usos de vocabulario percibidos como “más” que los ordinarios, tanto en forma positiva como negativa: “más adornado”, “más bonito”, “más artificial”, “más pedante”, “más difícil”. También, “más preciso”, “más claro” (e.g. Gloria Fuertes “Yo soy así”).
 - **Motivos:** motivos o elemento temáticos recurrentes (en los poemas leídos; en la poesía en general).
- **Expectativas de significado o sentido “significativo”:** porque transmite o expresa un mensaje existencial importante, o un sentimiento. Dice algo sobre algún tema esencial (la muerte, el amor, etc.). Esto también puede verse en la autenticidad de la voz del autor, que nace de la experiencia (voz de saber).
 - **Expectativas de significado “no dicho”:** significado oculto, tácito o implícito que debe ser develado o encontrado. Hay significado más allá de lo dicho. Hay capas de significado a las que los lectores acceden dependiendo de su edad y experiencia (e.g. literatura que es tanto para niños como para adultos, como la de Gloria Fuertes).
 - **Expectativas de significado “verdadero”:** el poeta está siendo sincero, honesto, sobre lo que sea que exprese o diga (sentimientos, pensamientos, estados, etc.). Esta honestidad puede tener la cualidad de ser convencedora. Esta veracidad puede venir de una experiencia vivida; del sentimiento (el sentir) del poeta.
 - **Expectativas de “calidad”:** de la poesía y el poeta, y de su lectura recitada. Generalmente se hace una referencia implícita a la calidad o no se define (los criterios para evaluarla no se exponen). También puede equipararse a las preferencias personales.
 - **Reconocimiento de la belleza:** uso de adjetivos que describen la poesía en función de su belleza; relacionado a las palabras, al sonido.
 - **Reflexión “meta”:** apreciación sobre lo que la poesía es (e.g. su relación con las palabras u otro medio; la poesía como algo inmaterial); los distintos tipos de significado (único; posibles; personal, impersonal) y las fuentes de donde surge la poesía. Fronteras y relaciones entre poesía y arte; poesía y música.
 - **El/la poeta:** ¿cómo es?; ¿por qué escribe?; fuentes de inspiración; ejemplos concretos: información sobre los poetas, conversación sobre las vidas de los poetas. Poeta renombrado o profesional y alumno(a) en el proceso de hacerse poeta o alumno que escribe.
 - **Más allá del lenguaje verbal:** la poesía como una forma que puede ser visual (e.g. poesía visual); contraposición entre poesía visual/experimental y poesía verbal/escrita; imágenes relacionadas con la poesía verbal/escrita o

que la influncian; uso de recursos digitales (e.g. *photoshop*) en la poesía experimental. Fronteras y relaciones entre poesía y arte; poesía y música.

LA ACCIÓN DE LA POESÍA

En el discurso de los participantes sobre sus experiencias con la poesía, descripciones (explícitas o implícitas), y uso de recursos lingüísticos y patrones que muestran que la poesía tiene capacidad de acción, impacta o produce un efecto (sentido física o mentalmente) por el lector o escritor (que es el receptor de estas acciones). Principalmente observación y análisis de VERBOS (tiempo, aspecto, modo y significado [e.g. con valor semántico de acción, como *poder* y *hacer*]; transitividad e intransitividad; voz pasiva y uso impersonal de SE), PRONOMBRES (opciones y relación sujeto-objeto; personificación de la poesía), ADVERBIOS, ELECCIÓN DE VOCABLOS (METÁFORAS), CONSTRUCCIÓN DEL PUNTO DE VISTA (principalmente a través del discurso directo e indirecto).

- **La acción gramatical que muestra la poesía como una FUERZA:** la poesía a menudo se percibe como una fuerza que no se controla (e.g. inspiración). En el caso de la lectura, el poder de acción se le atribuye al poema (e.g. el poema dice) o al poeta. En el caso de la escritura, hay una dimensión desconocida desde donde proviene esta fuerza, que incluso puede parecer “magia”. Cuando se experimenta la inspiración o se logra escribir (se recibe esta “fuerza”) el escritor se siente empoderado.
- **VS. poesía como objeto sobre el que se actúa:** discurso que muestra la acción del lector; escritor y lector (como sujeto) sobre la poesía.
- **La acción de la poesía en los poemas:** recursos lingüísticos y estilísticos de los poemas mismos que se indican como portadores de la fuerza que afecta (tiene un efecto) al lector.
- **Poesía como posibilitadora (*enabler*):** Poesía o algunos de sus efectos que facilitan que los lectores y escritores construyan sentido en las siguientes formas ((principalmente implícito en lo que dicen los participantes)):
 - Al explorar mundos conocidos, nuevos y alternativos; al uno recrearse o recrear el propio mundo.
 - Al cuestionar el propio mundo (postura crítica).
 - Al confirmar algo.
 - Al expandir y expresar la propia individualidad y la de otros, al sentir o pensar.
 - Al acceder a información y/o conocimiento en variadas esferas del saber.
 - Al aumentar el conocimiento sobre un poeta, su trabajo o la poesía en general.
- **La experiencia encarnada o corporal (*embodied*) de los lectores:** uso de un lenguaje que metafórica o directamente apunta a la experiencia de la poesía en el cuerpo. El efecto de la poesía sentido en el cuerpo. Poemas que

tienen un lenguaje que se entiende a través de la experiencia corporal (e.g. “Sangre de colores”; primer poema de Pizarnik).

- **Respuesta o reacción emocional del lector (hecho o expectativa):** vista a través del lenguaje no verbal; la risa; connotación emotiva verbal (prosodia); dificultad en la verbalización; cambio de lengua (*code-switching*); la experiencia encarnada o corporal de la poesía ((ver código anterior)). El efecto de la poesía sentido a nivel emocional.

LA POESÍA COMO UN ARTEFACTO/MEDIO PARA EL SIGNIFICADO (CÓMO SE CONSTRUYE SENTIDO PARA LA POESÍA)

Encontrar, construir, sentir o evocar significado (como contenido o sustancia) en la transacción con el poema, en el evento de lectura. Por lo tanto, el poema es usado como un artefacto o medio para la construcción de sentido y como fuente de sentido. ((Cuatro modos predominantes de hacerlo fueron observados)):

- **Sign meaning develops (Vygotsky):** esta frase sirve como una idea global, una idea amplia (*umbrella*), que abarca o engloba diferentes fenómenos y actividades de construcción de significado. También sirve para destacar el carácter dinámico y mediado de estos fenómenos y actividades. Estos fenómenos y actividades son: entender (y no entender); comprender; interpretar; construir sentido; mediación simbólica; el trabajo en la ZDP; proveer andamiaje (*scaffolding*). Algunas formas de proveer andamiaje son: dar opciones (abanico), dar vocabulario, mostrar/modelar estrategias, dar un refuerzo positivo (motivacional), dramatizar, etc. ((Vistas tanto ante el lenguaje verbal como el visual)).
 - **La construcción de sentido para la poesía en escenarios escolares:** lo que el alumno lector “necesita” hacer que muchas veces implica motivación y participación en un proceso diacrónico. (e.g. VERBOS: detenerse al leer/leer bien, con atención; escuchar; ir conociendo). Otras acciones típicas de este escenario: trabajar, analizar, buscar/encontrar, mirar, etc.
- **Significado vivido que se expresa:** el sentido que se vive o siente y que se expresa ya sea por el autor o el lector de un poema. El lector (o el escritor) adopta una postura en el continuo eferente-estético (Rosenblatt). La dimensión de los vivido y sentido está más cerca del extremo estético. En el caso del escritor, éste usa la poesía para expresar un significado vivido o sentido; para el lector, el poema o el poeta expresa un significado que el lector vive/siente/entiende/trata de entender. Hay una conexión entre el significado y el sentimiento / la idea/ lo imaginado por el individuo; también hay algunas tensiones: lo público vs. lo privado; significado vs. forma.
- **Aproximación dialógica y dialogismo:** hablantes/participantes/lectores que asumen una aproximación dialógica para conceptualizar y organizar su experiencia o realidad; una forma dialógica para enmarcar la experiencia o la

realidad, que, a veces, se afirma explícitamente, mientras que otras se infiere. Consideración dual o dicotómica de (dos) aspectos: en juxtaposición; en tensión (entre dos lados, en el conflicto o lucha); en oposición; en comparación o contraste. VS. aproximación no dualística y múltiple (pluri). La naturaleza dialógica del lenguaje y el pensamiento en que como mínimo hay siempre dos voces (Bajtin) o lados. También, cómo se traen a la conversación/discurso/pensamiento las voces de los otros (heteroglosia). Las *affordances* de la construcción dialógica de sentido (e.g. *ideological becoming*; tenues fronteras entre las voces: el uso de la voz del autor/dramatización). Tipos diferentes de diálogo “externo” o “real”: didáctico-instruccional (Po-Ao); no-instruccional; entre pares; en entrevistas; co-construcción de significado; conversacional.

- **Intertextualidad**¹⁴¹: la experiencia de la poesía y de la construcción de sentido a través de otros textos y/o de conexiones a otros textos (texto en un sentido amplio). Textos que se usan como ayuda para aprender o practicar la escritura y en las actividades de construcción de sentido. Ejemplos de textos mencionados/usados: poemas; textos literarios; música o canciones; películas; historia; mitología; arquetipos; actividades y la propia experiencia, recuerdos y propósitos.
- **Otros textos**: referencias a textos (sentido amplio) fuera de la conversación (no los poemas llevados a las entrevistas) que los hablantes saben o sospechan que no son referentes compartidos. La experiencia personal también es un intertexto.
 - **Intratextual**: referencias en varios niveles (temático; léxico) al texto/discurso inmediato de la entrevista.
 - **Compartida**: referencias a textos que los hablantes saben que ambos/todos conocen (compartidos). Estos se usan para encontrar un piso compartido o *common ground* (e.g. los poemas leídos en clases); como herramienta para el *stimulated recall*; para mostrar empatía. (Las actividades de la clase y las entrevistas van, acumulativamente, poniendo a disposición de los hablantes un repertorio de textos poéticos compartidos).

¹⁴¹ En el marco teórico no hicimos ninguna referencia explícita a la teoría de la intertextualidad. En nuestra visión, lo presentado respecto de la teoría de Bajtin implica la intertextualidad. No obstante, para los efectos concretos de este código nos hemos fundamentado en Smagorinsky (2001), que habla de la experiencia personal como intertexto, y fundamentalmente en Hartman (1995), que identifica distintos tipos de intertextualidad exógena y endógena. Hartman, basándose en Kristeva (1969) y otros autores, identifica cuatro nociones de lo que constituye un texto: cualquier signo que comunica sentido; “*inner texts*” en el proceso de construcción o construcción que se guarda en la mente; un pedazo (*chunk*) de significado de cualquier tamaño; y que el texto no se crea nunca a partir de nada (*ex nihilo creation*).

II. POSICIONAMIENTO

RESPECTO A LAS PERSONAS

Posicionamiento recíproco de los hablantes (relación interpersonal inmediata) y/o respecto de otras personas no presentes en la conversación pero que pueden convertirse en tema. Lo que ocurre a través de manifestaciones verbales y no verbales. También puede verse como la actitud desplegada hacia los otros/el otro. Estas posturas de los hablantes pueden describirse en función de:

- **Cercanía-distancia.**
- **Simetría-asimetría; diálogo auténtico; inversión de roles.**
- **Despliegue de consideración, empatía (e.g. animar) y afecto; desprecio; marcación de diferencias y *othering*** (es decir ver a los demás como lo otro y no percibir que uno también es lo otro).

RESPECTO A UN TEMA

Posicionamiento o postura de los hablantes ante un tema. Algunos de los principales son la poesía en general y en el colegio (propuestos por la entrevistadora); el conocimiento disciplinario. También hay temas culturalmente no compartidos (e.g. religión) y otros personalmente relevantes o sensibles.

- Algunas de estas **posturas** son:
 - Actitudes respecto a la poesía: interés; curiosidad; duda; gusto/placer; mostrar competencia y conocimiento; cuestionamiento de la propia habilidad de entender o como intérprete.
 - Postura de lector o escritor: en el continuo eferente-estético (Rosenblatt); postura orientada al resultado/rendimiento (asunción de que hay gente con la autoridad para evaluarlo)
 - Evaluativa; sentenciosa; posturas morales (e.g. en el caso de Ariadna un estándar o ideal ante el cual medir/se. Énfasis en lo negativo lo “no logrado/alcanzado” en vez de ver esto como guía. A menudo sirve para criticar a sus compañeros. Lo que coincide con su postura “orientada a los resultados”).
- **Temas recurrentes:** (a partir de los poemas leídos en las clases y en las entrevistas). Temas que facilitan o hacen que los hablantes/participantes asuman posturas no sólo en relación a los temas mismos, sino además en relación a problemáticas contextuales/sociales. Estos temas fueron sacados a colación por los estudiantes, no obstante, la entrevistadora toma posiciones que resultan importantes a la hora de entender el flujo del diálogo.
 1. La experiencia del amor
 2. La superación de las limitaciones sociales y las dificultades personales
 3. La libertad
 4. La ruptura
 5. El ser diferente
 6. Crítica a la cultura de masas y al consumismo (Capitalismo; Neoliberalismo)

7. Postura crítica general
8. La música
9. El rol del profesor; sus dificultades; las actividades de enseñanza
10. “El panorama” (in vivo): metáfora de Ariadna para describir la situación de la clase. Relacionada con #5
11. “Hoy en día” (in vivo): metáfora de la investigadora para describir la situación de la clase y de la juventud. Mención al valor creciente de la tecnología, lo visual y, también, al Capitalismo.
12. “Mitad pa abajo” (in vivo): metáfora de Jaime para hablar de su experiencia de sentir/experimentar.

IDENTIDADES O ROLES Y CONTEXTO DE LOS PARTICIPANTES

La entrevistadora/investigadora

Revela algunos aspectos de su vida en el pasado (con su familia, en su país, cuando era alumna de secundaria) y en el presente (su trabajo). También habla de preferencias personales y dificultades.

- **Filtros de la interpretación:** su visión o interpretación de la realidad o experiencia del entrevistado/a (filtrada o afectada por las experiencias y propósitos de la investigadora) choca o entra en tensión con otra perspectiva (la del alumno, en sus términos), lo que produce malos entendidos o sorpresas. También la lleva a empujar ciertas hipótesis durante las entrevistas.
- **Presuposiciones, creencias, prejuicios:** respecto a: género; la poesía visual; los desintereses de los alumnos; las actividades sociales de los alumnos fuera de la escuela.
- **Roles e identidades (o posturas):** despliega las siguientes identidades o facetas de su persona (hay otras, pero éstas son las que se repiten o ven en su discurso):
 - Investigadora
 - Profesora
 - Poeta (que incluye la postura: “amante de la palabra”)
 - Mujer
 - Latinoamericana, y latinoamericana en España. (desde el otro lado, en un caso, se la estereotipa como hablante deficiente de catalán).
 - Chilena
 - Trabajadora por la poesía (máxima “trabajar por la poesía, no en contra”)

El entrevistado/alumno

Revela algunos aspectos de su vida en su casa, en la escuela y en su comunidad. También habla de preferencias personales y dificultades. Menciona algunas personas reiteradamente o con énfasis especial (e.g. Huma y Jaime mencionan a sus hermanas, Ariadna a su amiga)

- **Repertorios/fondos de conocimiento literarios:** prácticas literarias de su hogar/comunidad/cultura (e.g. historias contadas por la madre; habilidades para recitar). En el caso de Ariadna hay una metáfora abarcadora “**mi entorno**” (in vivo).
- **Roles e identidades:** despliega las siguientes identidades o facetas de su persona ((hay otras, pero éstas son las que se repiten o ven en los discursos de los alumnos)):
 - Estudiante
 - Hermana/o
 - Amiga
 - Entrevistado y/o contribuyente
 - Buen lector o con conocimientos de algún tipo
 - Lector que no confía en su capacidad
 - El/la que no (en déficit, menos que, diferente, etc.)
 - Entrevistadora/profesora

EL CONTEXTO MAYOR O GLOBAL EN LAS EXPERIENCIAS DE LOS PARTICIPANTES

- **La escuela:** referencias a aspectos, temas o problemas de la escuela de la investigación, que ayudan a entender su cultura, la de las escuelas en Cataluña y la de las escuelas en general.
 - La profesora (Luisa)
 - Otros profesores (e.g. Amanda)
 - Los alumnos
 - La clase (la de castellano y los grupos curso 4toA; C)
 - Otras clases: previas, en secundaria y primaria (poesía como materia)
 - La escuela del estudio: estatus de las lenguas (incluidas las de los inmigrantes)
 - Otras escuelas
- **Diferencias socioculturales / pluriculturalismo:** diferencias socioculturales entre hablantes: ser de otro país; tener una lengua o religión diferente a la de la mayoría o a la del lugar; ser de diferentes generaciones; diferencias socioeconómicas. Espacio transcultural en un contexto plurilingüístico y pluricultural (Cataluña). Desventajas escolares por desigualdad (económica o cultural) que se manifiestan en:
 - Lengua
 - Lectura y escritura
 - Literatura
- **La ciudad:** Barcelona y Sant Cugat. El saber escolar o de los participantes y su relación con estas ciudades: poetas locales (e.g. Brossa, Feo Uno); la presencia de la poesía y el arte en Barcelona (e.g. Brossa; Dalí)

3.4.2.4 Análisis verbos

Del análisis anteriormente descrito para el primer caso (Huma) surgió la necesidad de mirar y analizar algunos patrones de uso verbal con mayor detalle. Fundamentalmente el análisis discursivo y la aplicación de los códigos relativos a la “Acción de la poesía” (PP-PAGENT-GRAMAGEN; PP-PAGENT-POEOBJ; PP-PAGENT-POEMS; etc.) fueron sugiriendo que la observación de los verbos utilizados por los participantes para referirse a su experiencia de lectura y escritura de poesía podía mostrar fenómenos que ayudaran a entender estas vivencias.

Se decidió abordar este análisis de verbos como un análisis complementario, o una forma de triangulación, en vez de integrar sus resultados a los códigos ya establecidos. Se lo aplicó a los tres casos focales (Huma, Ariadna y Jaime) una vez completado el análisis ya descrito en el apartado 3.4.2.2. El análisis verbal tuvo una dimensión cuantitativa de carácter rudimentario, que consistió, simplemente, en el conteo de verbos. No se aplicó ningún análisis estadístico, ni se consideraron los verbos usados por los otros alumnos entrevistados (para aumentar el número), ya que el foco estuvo en poder integrar el resultado del conteo y de la búsqueda de patrones de organización y semánticos al análisis cualitativo de los casos focales¹⁴².

Se contaron y analizaron los verbos usados para hablar de lectura y escritura de poesía (literaria) y, a partir de esto, se identificaron los verbos más relevantes. En ellos se observó la transitividad (Halliday, 2008; Kennedy, 1982), es decir, dónde recaía la acción del sujeto y quién o qué asumía la función de sujeto activo. Esto, principalmente, para evaluar si la poesía o el poeta asumían el rol de sujeto y el lector el de recipiente de la acción o a la inversa, el lector asumía un rol activo y la poesía el recipiente de la acción. Lo mismo fue observado para la escritura. También, se contemplaron las acciones frustradas y los verbos con valor intransitivo. Por otro lado, se observaron los verbos usados para hablar de cada poema en específico, comparando usos para hablar de la poesía escrita y de la visual. De los usos para los poemas emergió como relevante señalar la utilización de algunas estructuras hipotéticas (e.g. como si + subjuntivo) y, también de algunas metáforas (Lakoff and Johnson, 1980; Lakoff and Turner, 1989).

Por último, cabe decirse que se consideraron también los usos verbales de la investigadora y/o la profesora, a fin de rastrear (dentro de lo posible) quién introducía el verbo en la cadena discursiva (Bajtín, 1980, 1986).

3.4.2.5 Construcción de matrices

La construcción de matrices también fue parte del proceso de análisis. Una vez completados los análisis discursivo, temático y la codificación, además del análisis

¹⁴² Además, no contábamos con la experiencia y los recursos requeridos para haber hecho un análisis cuantitativo de calidad.

verbal, se procedió a organizar los hallazgos en matrices (Miles and Huberman, 1994). Éstas permitieron visualizar, integrar y contrastar los resultados en función de los objetivos del estudio. La construcción de matrices también facilitó la comparación entre casos y, por ende, la identificación de las categorías surgidas del estudio. Ésta fue la fase sintetizadora del análisis, que antecedió a la fase final de integración en la escritura.

Miles and Huberman (1994) hablan de la progresión del análisis como un proceso de creciente abstracción en que se va de la codificación a la integración de los datos en un marco explicativo, pasando por la identificación de temas y tendencias y por la evaluación de las intuiciones. Luego, citando a Gherardi & Turner (1987), añaden: “In this sense we can speak about ‘data transformation’ as information is condensed, clustered, sorted, and linked over time.” (p. 91)

Los resultados del análisis de cada uno de los casos focales fueron organizados en las matrices listadas a continuación (columna 1). Para cada matriz se consideraron las dimensiones listadas en la columna 2 del diagrama. La matrices C y E2 sólo se construyeron para el caso de Huma.

Columna 1	Columna 2
A1 La experiencia de Huma (o Arianda, o Jaime) con la literatura/poesía en el tiempo (lo que ella dice, no inferido de sus actividades de lectura)	pasado pasado pasado reciente/presente presente # Según lugares
B Los poemas sobre los cuales conversa con la investigadora	situación de la lectura los sentidos que construye cómo construye sentido
C La escritura del poema de Huma (<i>un mundo lleno de etiquetas</i>)	entrevista 1 entrevista 2 entrevista 3
D Otras ocurrencias que contribuyen al entendimiento del cómo y el qué	por ocurrencia (por lo tanto varía en cada caso)
E1 Las preguntas de investigación: lectura	los sentidos que construye cómo construye sentido evidencia de su experiencia estética el contexto
E2 Las preguntas de investigación: escritura	los sentidos que construye cómo construye sentido evidencia de su experiencia estética el contexto

3.4.2.6 Categorías

Las categorías de análisis identificadas emergieron inductivamente del estudio y no constituyen un único tipo. Éstas permitieron la exploración de los datos a fin de integrar los diversos análisis y lecturas en una interpretación teóricamente fundada.

Un primer tipo de categorías fueron los códigos presentados. Los que, como se ha visto, organizamos en dos grandes ámbitos, (1) PROPIEDADES DE LA POESÍA/AFFORDANCES y (2) POSICIONAMIENTO, que a su vez subdividimos en:

(1)

- LA POESÍA COMO UNA FORMA
- LA ACCIÓN DE LA POESÍA
- LA POESÍA COMO UN ARTEFACTO/MEDIO PARA EL SIGNIFICADO

(2)

- POSICIONAMIENTO RESPECTO A LAS PERSONAS
- POSICIONAMIENTO RESPECTO A UN TEMA
- IDENTIDADES O ROLES Y CONTEXTO DE LOS PARTICIPANTES
- EL CONTEXTO MAYOR O GLOBAL EN LAS EXPERIENCIAS DE LOS PARTICIPANTES

Un segundo tipo de categorías surgió del análisis verbal. En el análisis de los verbos usados para hablar de cada poema identificamos cuatro categorías que permitieron discriminación de la “capacidad de acción” (*agency*) según el sujeto:

- La acción de la poesía
- El lector sujeto
- El sujeto impersonal
- El autor sujeto

La organización de los resultados en matrices nos permitió postular categorías en que, con recurso a la teoría, se interpretaron integralmente los resultados del estudio.

1. La exploración de significado que facilita el desarrollo del significado del signo (*sign meaning development*)
2. La exploración de significado que encuentra el obstáculo del lenguaje desviado de la poesía
3. La exploración de significado que choca con las prácticas escolares
4. El interés por la poesía desde la escritura

Como ya se ha dicho, la presentación de nuestro método nos ha llevado a ir mostrando resultados. No obstante, y en pos de la coherencia y consistencia de nuestro texto, aquí nos hemos limitado a solamente mencionar las categorías.

3.4.2.7 Fiabilidad del análisis

En este apartado se busca mostrar brevemente cuáles han sido los medios para aumentar el rigor de los métodos cualitativos utilizados en este estudio.

Hemos buscado observar los criterios de calidad propuestos por Richards (2000), *dependability, confirmability, authentication, transparency, credibility, transferability*, que explicamos en el apartado 3.2.1 sobre la metodología cualitativa. Para ello hemos aplicado los siguientes medios de sistematización en la recogida y en el análisis de los datos (Schreier, 2001).

- Documentación detallada de todos los pasos en el proceso de investigación.
- Explicitación de los pasos a seguir al aplicar algún procedimiento y seguirlos o justificar su no seguimiento. Reconociendo dificultades, faltas, etc. en todas las etapas.
- Triangulación, al recoger datos y analizarlos con diferentes métodos.

Por tratarse de una investigación de perspectiva etnográfica no hemos buscado testear si otro(s) investigador(es), aplicando el mismo método, siguiendo los mismos pasos para el análisis de los mismos datos, llega(n) a las mismas conclusiones (Schreier, 2001). No obstante, hemos buscado validar nuestras interpretaciones a partir de visiones externas en distintos momentos. Se ha buscado la intersubjetividad a través de los siguientes medios:

- Intercambios informales entre investigadores
- Reuniones con investigadores en formación

En ambos casos con el objetivo de resolver dudas y problemáticas surgidas en el análisis del discurso y en la codificación. También, se sometieron a revisión/comentario los códigos preliminares usados para el análisis.

Respecto a la validación de los participantes del estudio, para el caso de Huma, en la tercera entrevista, la investigadora tuvo la oportunidad de preguntarle por algunas de sus hipótesis de interpretación. También, pudo obtener *feedback* de Luisa. Una versión preliminar del apartado “Contexto de la investigación” fue revisado y ampliado y/o modificado por ella.

CAPÍTULO 4

LOS TRES ALUMNOS FOCALES: HUMA, ARIADNA Y JAIME

A continuación desarrollamos los tres casos focales de nuestro estudio -el de Huma, el de Ariadna y el de Jaime- a partir de lo planteado discursivamente por cada uno de ellos en las entrevistas, los *emails* y en sus materiales de clase. Nuestro interés principal ha sido dar cuenta de lo que ha emergido del discurso de los mismos alumnos. No obstante, por tratarse de un discurso mayormente producido en situaciones de interacción, su carácter es dialógico y co-construido. También se ha considerado, a modo de contrapunto y complemento, lo observado por la investigadora en el aula y durante las entrevistas. Cabe decirse, además, que en todos los intercambios verbales en las entrevistas se ve de parte de la investigadora un uso de la cortesía (*politeness*) que busca mitigar la amenaza que sus indagaciones y la asimetría de roles pueden representar para la imagen social (*face*) de los alumnos (Brown and Levinson, 1987; Goffman, 1967). Además de esto, se ve un alto despliegue de empatía motivado no sólo por la protección de la imagen social de los estudiantes sino también por una creciente apreciación más personal y afectiva de ellos.

A fin de mostrar los resultados del estudio en una forma que facilite la comparación de los casos a la vez que permita dar cuenta de la particularidad de los alumnos, cada uno se presenta en cuatro apartados idénticos. (1) En el apartado “perfil experiencial” hacemos una revisión de las temáticas o problemáticas centrales emergidas respecto a cada alumno. A través de éstas es posible hacerse una idea de las experiencias, intereses, creencias y posturas de cada uno de ellos ante la poesía y más allá de ella, en la escuela y fuera de ella. (2) En el apartado “su uso de los verbos” damos cuenta del examen exhaustivo de los usos que cada alumno hace de los verbos en su discurso oral y escrito. Nos hemos centrado en verbos que fueron revelándose como importantes para hablar tanto de la experiencia de lectura y escritura de poesía, como de otras experiencias individuales de cada uno. (3) En el apartado “respuestas a los poemas leídos en el contexto del estudio” nos enfocamos en la revisión detallada de lo dicho por cada alumno para cada uno de los poemas leídos y/o comentados. En este punto, también se enfatiza el análisis de la interacción discursiva entre los hablantes para indagar en el rol del diálogo y la mediación en la construcción de sentido para la poesía. (4) Por último, en el apartado “síntesis: las preguntas de investigación”, se ofrece una síntesis en que, para acotarnos a los objetivos de nuestro estudio, se responde a las preguntas de investigación para cada caso.

Hemos buscado dar cuenta de cada caso en la forma más comprensiva posible, combinando la narración interpretativa con la presentación de datos y su análisis en matrices. Sin embargo, en este proceso de análisis y exposición ha sido inevitable perder parte de la riqueza.

A lo largo de este capítulo nos referimos constantemente a los distintos poemas leídos o vistos por los alumnos. Todos ellos pueden ser consultados en los anexos.

4.1 PRIMER CASO: HUMA

4.1.1 PERFIL EXPERIENCIAL

4.1.1.1 *La acción empoderadora de la lectura poesía*

Es como si me hiciera o sea un poco de reflexionar porque [em] en parte tienes razón o sea por qué no sé porque he empezado- o sea me ha venido como en la mente el ejemplo por qué dicen que si una persona te (???), a lo mejor pa un- para todo el mundo e eso que es amor, a lo mejor no es amor, a lo mejor pa ti el amor es diferente, es hasta que e esa per-ese que es tu sentimiento de que lo quieres no que (lo) te atraiga y, por ejemplo, si en lo de la sed y del agua pues, por ejemplo, si por qué hasta aquí es la sed y aquí y hasta aquí es el agua, por ejemplo, pa ti so- uno porque la dicen cuando tú tienes la la boca digamos deshidratada eso es sed, a lo mejor tú no sientes que eso es sed a lo mejor cuando tú tienes sed es cuando no, te has criado, no sé, diferente que los demás ¿por qué to- siempre tenemos que estar como todos iguales? (E2¹⁴³ L.192)

Este fragmento de lo que Huma dice en su segunda entrevista a propósito de la lectura (realizada *in situ*) del poema “Límites” de Juan Gelman muestra cómo el texto suscita reflexión en un terreno personal y le permite cuestionar una situación social que le es relevante. De la consideración más abstracta de lo dicho en el poema (*eso que es amor; hasta aquí es la sed y aquí y hasta aquí es el agua*) se traslada a “ejemplos” concretos¹⁴⁴ no dichos en el poema sino que pertenecientes a su mundo privado (*es cuando no, te has criado, no sé, diferente que los demás*). Usa las voces interrogadoras del poema para cuestionar y criticar algo que percibe como establecido y opresivo (*¿por qué to- siempre tenemos que estar como todos iguales?*). El poema le sirve para adoptar una postura crítica (Schultz, 2002) y contribuye a su proceso de *ideological becoming* (Bajtín, 1981; Ball & Freedman, 2004).

Los datos analizados sugieren que Huma, como parte de sus preocupaciones personales, está cuestionando ciertos discursos de autoridad y que varios de los poemas leídos se prestan para el desarrollo de sus discursos internamente persuasivos (Bajtín, 1981). En ellos encuentra voces, la palabra del otro, que le sirven en ese momento particular de su desarrollo moral. La presencia de estos cuestionamientos en las tres entrevistas (en mayo, junio y noviembre de 2012) y en

¹⁴³ E2= entrevista dos. En este caso, evidentemente, se trata de una entrevista a Huma. La misma forma se utiliza en el análisis de los otros casos. En los apartados no exclusivos para cada caso, donde se habla de ellos en conjunto, para evitar confusiones se menciona el nombre del alumno/a (e.g. Huma, E1).

¹⁴⁴ Esta trayectoria recuerda el método de *ascending from the abstract to the concrete* (Engeström, Engeström, 1991: 249; Engeström, Y., & A. Sannino, 2012: 52) con que se puede organizar el proceso de aprendizaje para hacerlo más significativo y menos inerte.

el poema que escribe muestran que se trata de narrativas vitales más amplias (Smagorinsky, 2001) y no de consideraciones aisladas, inconexas o inscritas en los poemas leídos.

A partir de sus respuestas a los poemas (aunque sólo viéramos puntas de *iceberg*¹⁴⁵) y de lo que llegamos a conocer sobre sus circunstancias vitales, entendemos que Huma cuestiona la imposición de límites que atentan contra el derecho a la diferencia y a la expresión de lo diverso, tanto a nivel de problemáticas sociales como individuales. Su pertenencia a una minoría religiosa y a un grupo en situación de desventaja social, la experiencia de discriminación, el encuentro con una cultura diferente y, a raíz de ello, los roces con la propia, se van entreviendo en sus lecturas y diálogos sobre los poemas.

En la primera entrevista, la investigadora le pregunta por el interés que había mostrado (en su trabajo escrito) por el contexto de Oliverio Girondo, el autor del poema 12 (*Espantapájaros*) que ella trabajó junto a sus compañeras para la presentación y, también, en forma individual para su trabajo escrito.

I: pero tú sin embargo te interesaste un poco por indagar en el contexto de de Oliverio Girondo que que bueno que es el autor y buscaste bueno dónde nació y cuándo y después dijiste que este poema está escrito en el siglo veinte que {[leyendo de su trabajo] es un siglo donde las lujurias llevadas al extremo no estaban muy bien vistas y podríamos decir que este poema nada contracorriente con la ideología de la época, una época donde el racismo y el machismo invadían los rincones más pequeños} y y bueno yo me me pregunté un poco de esto esta idea de que el poema nada contracorriente ¿fue una idea que te surgió a ti? ¿o a partir de algo que leíste en la en la información que buscaste de Oliverio Girondo?

H: pero de de la la información no sale la situación un poco de esa época sabes porque era como un poco más religioso, o sea un poema así pues no no se decía, o sea ahora a lo mejor sí que es un poco normal pero antes la gente era muy o sea su intimidad er- era la suya ya está y no salía y era como una época de religión y que no lles las fald- la faldilla corta no lles no sé qué no sé qué ni escote ni nada y vas así, entonces al a mí lo que me extrañó es que en esa época hubiera un poema así (E1 L.219)

Huma utiliza el poema y el contexto del autor para a partir de ello explorar o reflexionar sobre problemáticas que no aparecen en el poema (*podríamos decir que este poema nada contracorriente con la ideología de la época, una época donde el racismo y el machismo invadían los rincones más pequeños*) y que ella lleva a la transacción con el texto. En la comparación que hace entre el pasado (*de esa época; antes*) y la actualidad (*ahora*), Huma expresa abiertamente su sorpresa (*a mí lo que me extrañó es que en esa época hubiera un poema así*). Esta respuesta emocional parece estar indicando una mayor implicación personal (Kuiken et al., 2004; Miall, 2006b). También, el cambio del discurso indirecto en pasado al discurso directo, el uso del imperativo negativo (en la segunda persona singular: *no lles*), el cambio

¹⁴⁵ Rosenblatt (2004).

del patrón de entonación y, a nivel semántico, la referencia al vestuario femenino (*faldilla, escote*) y a tópicos como la intimidad y la religión, permiten que se piense que por alguna razón Huma le da relevancia en su discurso a la represión de la mujer.

La investigadora había interpretado ésta y otras menciones a la libertad individual (de decisión, de acción y de expresión), que Huma hace (co-construye) en las entrevistas y en su trabajo escrito, en base a sus propias problemáticas. Sin quererlo, la investigadora proyectó en la alumna sus preocupaciones de mujer adulta -con una historia específica- además de ciertos modelos culturales vigentes en las sociedades occidentales. En consecuencia, de forma bastante inconsciente, la investigadora supone que una chica musulmana buscaba una libertad, como mujer, que no tenía. El análisis intersubjetivo (con otros investigadores y con Huma misma) de estas interpretaciones ayudó a la investigadora a ver que la búsqueda de libertad de Huma, más que situarse en las problemáticas de género, lo hacía en el terreno de la discriminación racial y religiosa. Cuando en la tercera entrevista la investigadora busca indagar en ello (para evaluar su hipótesis), Huma no manifiesta interés en el tópico de la represión machista de la mujer y sí lo manifiesta en relación a la represión de un grupo en situación de desventaja social (el pueblo palestino).

Sin embargo su hipótesis inicial no quedó completamente descartada. Una vez reconocidos sus sesgos, la evidencia discursiva que muestra que Huma se construye como una persona que aspira a la libertad, en el caso del ejemplo citado (en que habla de la *faldilla* y el *escote*), también se ve una indicación de una exploración de la experiencia del machismo (inevitable para la mayor parte de las mujeres, independientemente de su religión). Puede que Huma no fuera plenamente consciente de su consideración de esta temática, o que quizás no haya querido reconocerlo ante la investigadora de forma más explícita.

Más en línea con su reflexión en torno a la opresión social, en relación al poema y el contexto de Girondo, Huma también rescata que el autor sobrepasara las limitaciones o influencias de su tiempo, que no hiciera lo establecido o lo consuetudinario (*siempre*).

H: sí quería ver no sé que en esa época a veura qué pasaba y un poco de o sea cómo estaba la situación y y depende y entonces me extrañó mucho porque si la situación era así de todo así por qué él hizo un poema no sé

I: y ¿qué te has di-? ¿cómo te lo has respondido eso?

H: me impresionó [mm] porque no sé o sea no siempre tienen que la gente no siempre tienen que ir como su influencia porque no pue- pues él sobrepasó no sé (E1 L.253)

Luego, en esa misma entrevista, ante el poema visual “Orden artificial, orden natural”, se repite la mención a lo perpetuo o establecido (*siempre*) en relación a la falta de libertad.

H: es que esto es como si crea (???) como un poco de polémica porque es como vistos como diferentes porque éstos son como más libres en o sea se ex- es como lo que a mí me hace sentir que se expresan que pueden tener libertad de ir de esto y eso es como si no tuvieran derecho de expresión de siempre tienen que estar

I: ahí ordenados {[con risa triste] y callados}

H: sí (E1 L.486)

Por último, en la tercera entrevista, pese al tiempo que ha mediado, siguen vigentes en ella la voces de cuestionamiento que toma del poema “Límites” de Gelman¹⁴⁶ (que recuerda y no relee al momento de hablar de él) y sus reflexiones sobre la libertad y las limitaciones (a propósito de “Límites” y también de los poemas “12” de Girondo y “Orden artificial, orden natural” de Mikel Jauregui).

I: también entonces yo te quería preguntar si tú crees que ése es un tema que por alguna razón tiene relevancia en tu vida si es algo en lo que no sé ¿por qué crees tú que te atrajeron estos poemas? ¿o que veías el tema de la libertad?

H: o sea no sé yo creo que es un poco en general porque [emm] veo no sé o sea en esta vida veo hay cosas que un poco injustas un poco delimitadas también que no todo el mundo tiene libertad o sea (???)

I: bueno sí

H: o tamb- o sí también pero a lo mejor tú puedes tener libertad pero hay cosas que te condicionan

I: [mjm mjm] pero no lo pensaste de alguna manera [nt] ¿lo veías como un poco en general como algo de la sociedad o lo pensabas o tú crees que también en tu propia vida? a veces lo has visto como relevante ¿o en vida de alguna persona cercana a ti? que a lo mejor cuando piensas dices que hay que personas que tienen poca libertad y que eso lo ves como injusto si a lo mejor piensas en algunas personas en concreto o no

H: yo lo veo no sé o sea yo lo veo en la gente [nt] o sea no lo veo en nadie muy cercano a mí sino lo veo en la gente por ejemplo de Palestina sabes que no o gente así que no sé pero en

I: bueno

H: la sociedad más que (???)

I: (???) ahí dijiste un tema de la gente de Palestina tiene muy poca libertad en este momento

H: y **la libertad en eso de limitar lo dije porque no sé porque la gente dice hasta aquí es la mesa ¿y por qué no puede estar ahí? o sea no te dan la libertad o sea ellos te dicen como como tienen que ser las cosas**¹⁴⁷ (E3 L.612)

Su preocupación por la coerción e injusticia que desde su percepción (y la de muchos) afecta a un grupo social con el que ella, de alguna forma, se identifica se hace explícita en este encuentro.

La lectura reportada de los distintos poemas y el diálogo sobre éstos van revelando que Huma tiende a asumir una postura predominantemente estética (Rosenblatt,

¹⁴⁶ [Quién dijo] *hasta aquí es la sed y aquí y hasta aquí es el agua.*

¹⁴⁷ A lo largo de todo este capítulo y el próximo Se usan negritas para destacar segmentos discursivos importantes, sobre todo cuando hay citas extensas.

1978, 2004). Su discurso va mostrando su experiencia/vivencia de la poesía (como se verá en el análisis verbal y en la construcción de sentido para cada poema, en los apartados 4.1.2 y 4.1.3) y el efecto (afectivo) de la poesía en ella (Miall, 2006b; Rosenblatt, 1978, 2004). Este efecto tiene que ver no sólo con la relevancia de las temáticas, sino además con el impacto que la forma o el lenguaje de los poemas produce en los lectores. Como se verá más adelante la vivencia (*lived-through experience*¹⁴⁸) de la poesía descansa en la experiencia de sus cualidades formales que son inseparables de las de significado. El diálogo y la mediación externa también resultan fundamentales en el proceso, especialmente al encontrarse dificultades en la construcción de sentido. No obstante, en este apartado nos hemos centrado en la exploración de problemáticas sociales e individuales desde lo temático.

La acción de la poesía empodera al lector al darle una oportunidad (voces/diálogos) de explorar temas relevantes para él. En el caso de Huma, éstos son: la libertad y los límites, el ser diferente, la superación de las influencias, la ruptura, el amor “normal” y el “diferente”, la sociedad y el individuo y la escritura poética. También, y como se ha buscado mostrar acá, la acción de la poesía empodera al lector al darle la oportunidad (voces/diálogos) de cuestionar su mundo y plantear su propia postura ante él.

4.1.1.2 La acción empoderadora de la escritura de su poema

Como se ha explicado al hablar de la colaboración entre la investigadora y la profesora (apartado 3.3.5), al final del período de observación en el aula se propuso la escritura de un poema como tarea optativa para los estudiantes. Huma fue una de las alumnas que hizo esta tarea. Durante su primera entrevista, que ocurrió casi veinte días después de que se pidiera la escritura del poema¹⁴⁹, Huma le comentó a la investigadora que no lograba hacerlo. De la conversación sobre el poema visual “Poema” de Joan Brossa surge su preocupación en forma espontánea:

I: (...) esto es un poema objeto o sea esto era como para poner en una exposición por eso está esta base así de de madera

H: que o sea que el poema es como es como una es como una luz [e] o sea bueno es como una bombilla pero que se- que **se hace poesía cuando se enciende cuando tú tienes ideas cuando tú tienes como algo para rellenar para saber qué poner** **{[con voz de lamento risueño] es que a mí me pasa yo tengo que hacer un poema para el trabajo pero no me inspiro no sé qué decir}**

[reímos, yo mucho más fuerte]

I: ¿pero has escrito antes algún poema?

¹⁴⁸ Rosenblatt (1978, 2004). No seguiremos citando a la autora en cada referencia a este constructo teórico, por ser demasiado constante. Lo mismo al hablar del continuo eferente-estético y de otros conceptos con los que el lector ya estará demasiado familiarizado a lo largo de estos capítulos de análisis.

¹⁴⁹ El carácter optativo de la tarea incluyó la flexibilización del tiempo de entrega. Tenían plazo para entregarlo hasta el final del semestre.

H: sí [uf] hace mucho tiempo hace como tre- cuatro años pero
I: [mjm] bueno a ver un poco los poetas tú ya has visto por lo que has leído muchas veces expresan un sentimiento entonces tratan de hablar de lo que sienten [em] otras veces cuentan una pequeña historia otras veces hablan de algo que que los les llama la atención como el poema que te
H: sí
I: voy a mandar¹⁵⁰
H: sí
I: ése del que aparece el cuadro y él ese cuadro le produce algo y quiere hablar de ella [a] bueno ojalá lo intentes porque ya tú misma has dicho que es mucha libertad la escritura
H: ya (E1 L.659)

Luego, casi al final de la conversación, cuando el tema de la escritura vuelve a salir a la luz, la investigadora aprovecha de, nuevamente, animar a Huma a escribir su poema y ella entrega nuevos antecedentes de por qué no lo ha podido hacer:

I: ahora ninguno de ellos nació así poeta digamos todos por el camino fueron probando y qué sé yo así que tú deberías probar escribir
H: sí
I: lo mismo que dices de un cuadro puede ser una persona
H: sí
I: ¡cuántos poemas! de amor por ejemplo no están escritos inspirados en una persona
H: sí
I: o sea yo le escribo a mi amado
H: sí
I: o a mi amada al chico que me gusta o a mi perro no sé [río]
H: sí a lo mejor un chico te hace sentir una cosa diferente que al otro y puedes ir escribiendo sobre eso
H: sí es que a mí me cuesta mucho hacer un poema no sé lo lo empecé y digo yo mejor no voy a hacer esto de que tenga sonoridad voy a hacerlo que me expreso pues es que a veces me da la sensación que es como si estoy haciendo un texto como explicando una historia y no no me sale en forma de poema
I: pero una vez que tienes eso puedes tratar de trabajarlo un poco más para buscarle a lo mejor una una sonoridad
H: sí
I: y usar algunos recursos poéticos, la repetición por ejemplo la repetición no solamente en la rima sino que a veces la repetición como en el poema que ustedes leyeron
H: sí
I: o en este mismo del pez un pez un pe-
H: sí
I: o sea la repetición de palabras fíjate que ese poema no tiene rima pero tiene una música
H: sí

¹⁵⁰ Nos referimos a un poema de Corredor Matheos, *¿Qué soledad aflige...?* (Ante el cuadro "Hotel Room" de E. Hopper) en www.viulapoesia.com.

I: y no siempre está dado por eso que es experimentación también hay que tratar de
de experimentar un poco
H: ya (E1 L. 828)

Ambos fragmentos, especialmente las partes marcadas en negritas, muestran que Huma no sabe cómo encarar la escritura de poesía y que no ha tenido mucha práctica en ello. Para ella es un problema de inspiración, ligada al no saber qué decir, y de dificultad para realizar la escritura misma con un estilo o forma “poética”, que al intentarse y no lograrse parece dejar una sensación de incredulidad en la propia capacidad.

No obstante, ya sea porque efectivamente la investigadora llega a animar a Huma a que lo intente, porque fue una oportunidad para mejorar su nota (normalmente Luisa contabilizaba los trabajos extra para ayudar a la nota final de los alumnos con más dificultades en su clase) o por alguna otra razón, Huma escribe el poema poco después de la entrevista. Por lo tanto, la investigadora tiene acceso a leer el poema de Huma antes de la segunda entrevista, que es cuando vuelven a hablar de ello.

SU POEMA¹⁵¹

Un mundo lleno de etiquetas

Parece que la gente
Nunca se cansa de etiquetar.
Ahora etiqueto a este,
Después etiqueto a aquel.
Pero, ¿realmente somos
lo que indican las etiquetas?

Etiquetas por aquí,
Etiquetas por allá,
Etiquetas que juzgan y humillan,
Avergüenzan y entristecen.
Enrabian y deshonran.

Etiquetas y más etiquetas...
¿Cuándo llegará el momento
en que las etiquetas ya no estarán?

Por una parte, la lectura de su poema y la conversación sobre él abrieron una ventana hacia las problemáticas vitales de Huma, ayudando a que pudiéramos entender y contextualizar mejor sus respuestas a los poemas leídos. Por la otra, nos dio la oportunidad de conocer el efecto empoderador que la escritura de poesía tuvo

¹⁵¹ Está tal cual como lo escribió, con su ortografía, puntuación y formato. Sólo cambiamos el tipo de letra y los tamaños para ajustarlos a nuestro texto.

para ella. Lo conversado en la segunda entrevista fue clave en este sentido. A continuación citaremos dos extensos pasajes de la segunda entrevista en que Huma hace referencia a su experiencia de escritura.

I: (...) bueno quería preguntarte ¿qué te llevó [am] finalmente a poder escribir el poema?

H: pues estuve pensando que yo desde un principio digo voy a hacer un poema de recuerdos, vale, estuve pensando y pensando pero empecé a hacer unas cosas de recuerdos y eso hasta que me salió una frase que yo (lo) porque no me inspiraba y le pregunté a la gente que me leyera el trocito pequeño que tenía y mucha gente me decía que se parecía mucho a un fragmento que hay en la película de tres metros sobre el cielo y parecía que lo había copiado de ahí [río] y no lo había copiado porque yo me estuve toda la noche pensando entonces claro lo quería continuar pero no me inspiraba continuarlo y (tal) pues un día pues que esta- estuve su- acompañé a mi hermana al dentista (pues) estuve en la sala y también me estaba leyendo el método grönholm entonces claro lo del final y las notas pues ese día tampoco es que tenía un muy buen día y estaba un poco cabreada (???) entonces me me me vino (un???) a la cabeza y con lo que lo del método gronholm y todo lo hice de etiquetas, porque yo también a a veces me he sentido pues etiquetada (E2 L.30)

(...)

H: y eso y no sé [e] empecé [e] o sea quería irme a dormir (entonces) cogí una hoja y empecé, lo hice ¿sabes? (fue) cuando lo pasé en ordenador pues lo lo estuve mirando y retocando así cosas que sonaban mal porque quería también siempre- quería hacer la repetición ésta sabes

I: sí

H: pero entonces digo no va a quedar ma- va a quedar mal porque si digo si quiero (salir de) aquí y allí y siempre ahí va a quedar mal y lo lo empecé a retocar (y) empecé a buscar un poco de sinónimos más porque sólo hay estos dos (y) | como lo que tú sientes y no sé lo empecé a retocar y (???)

I: te salió bien [e] te salió muy bien ¿viste? porque además esto que yo te decía éste

H: sí

I: aquél aquí allá lo abarca todo entonces

H: sí

I: está está muy bonito y se notaba [a] o sea [mm] yo me imaginé que era una experiencia que tú probablemente habías vivido porque se notaba la voz con la fuerza de de saber

H: sí

I: no es lo mismo hablar de algo que nunca has vivido y sólo te estás imaginando

H: sí

I: a algo que sí has vivido entonces

H: [mm] porque quería también hacerlo de recuerdos pero es que hay tantos que no sé cuál escoger es que quería escoger la infancia pero no, después dije voy a hacerlo de amor pero tampoco me inspiré porque ahora no siento {[con leve risa] nada de amor} y [e] entonces claro es como ahora empezar a hablar de una- del amor externo que tú lo ves desde un pun- de o no sé no (???)

I: [mjm mjm] y también eso, por ejemplo Machado fíjate tiene un poema que ahora no me acuerdo el título en que él habla como de su juventud sin amor ya desde la

vejez habla del amor que no vivió y es de una perspectiva externa pero es súper fuerte porque está en el sentimiento de sentir como qué pena que yo no viví esto pero claro si no estás en el sentimiento es difícil

H: sí si estuviera si hubiera ahora tenía por ejemplo una relación pues lo hubiera hecho, pero como ahora de momento no tengo nada pues no no no me voy a inspirar es que no me inspiro ahora (a hacer) el poema digamos

I: pero esto está bien fíjate [queemm] que Corredor Matheos, el que hizo el poema del pez y de y de, te voy a mandar después un unos vídeos en que él comenta esos dos poemas que tú leíste en una pequeña entrevista y él habla de también de la poesía y que la poesía no es algo que tú haces para nada o sea como que de repente te llega es como que te viene una voz de adentro y tú

H: sí

I: y muchas veces mientras más lo buscas

H: (no ??? ya)

I: y ya ves o sea en la consulta del dentista en

H: sí

I: el lugar menos esperado

H: {[bastante rápido, con entusiasmo] y bueno queirme a dormir y encontré una libreta y dije no sé, me entró y empecé a escribir a escribir y cuando quería ha hacer el poema de recuerdos pues te dije, yo ya te comenté que no me inspiraba, que yo quería pero no no podía}

I: ves y salió otra cosa, está bien me alegro me alegro mucho y bueno- ojalá[contengo el aliento] sigas (E2 L.63)

El relato de la escritura de su poema, en la segunda entrevista, en conexión con lo que había dicho en la primera permite visualizar un movimiento que va de menos a más capacidad de acción (*agency*). En la entrevista 1 se ven los problemas de inspiración y de estilo que dificultan la acción (*no me inspiro; no sé qué decir; me cuesta mucho hacer un poema; no me sale en forma de poema*). Luego, en la entrevista 2, se ve la superación de los problemas y la sensación empoderadora del logro (*me vino a la cabeza; lo hice sabes; no sé me entró; y empecé a escribir a escribir; que yo quería pero no podía*). Huma relata con entusiasmo su proceso de búsqueda, los intentos y la realización, es decir, el momento en que llega la inspiración y se materializa (percibida casi como una iluminación). Pero, ¿de dónde viene esta inspiración? En la entrevista 3, Huma muestra que va asumiendo que es capaz de escribir y, con ello, aunque sea a momentos, una identidad de escritora:

sí pero es que no sé es que si yo no, o sea cuando yo lo siento, pues es más fácil de escribir lo que sientes cuando ya no lo sientes pues te cuesta un poco (E3 L.496)

A diferencia de lo que dice en la primera entrevista, ahora ya sabe que lo que siente es su fuente de inspiración y el contenido de la escritura poética. Habla de la escritura con un mayor sentido de propiedad.

El análisis de su relato de escritura muestra que predomina el uso de verbos activos, en que ella es el sujeto y no quien recibe la acción del verbo. Verbos de proceso (empezar); acciones inacabadas; iterativas (retocar); acciones mentales (pensar) y físicas (coger, mirar, etc); sentir (fundamental para el contenido). No obstante,

también sugiere que en esta actividad la acción del poeta coexiste con la acción de la poesía¹⁵². La acción poesía se ve en la descripción de la inspiración y la realización como algo que no se controla (*no me sale; me vino; me entró; yo quería pero no podía*). De hecho, *inspirarse* (intransitivo) es el verbo que más se repite. La transformación de su “no inspirarse” en “me vino; me entró” muestra esta faceta de la actividad creativa que se percibe como ajena al control del autor y que es una visión generalizada incluso entre los mismos poetas.

En la investigadora también coexisten estas dos visiones de la escritura creativa. Recuérdense los fragmentos ya citados:

“ahora ninguno de ellos nació así poeta digamos todos por el camino fueron probando y qué sé yo así que tú deberías probar escribir”

“pero una vez que tienes eso puedes tratar de trabajarlo un poco más para buscarle a lo mejor una una sonoridad”

“no siempre está dado por eso que es experimentación también hay que tratar de de experimentar un poco”

“(…) Corredor Matheos el que hizo el poema del pez y de y de te voy a mandar después un unos vídeos en que él comenta esos dos poemas que tú leíste en una pequeña entrevista y él habla de también de la poesía y que la poesía no es algo que tú haces para nada o sea como que de repente te llega es como que te viene una voz de adentro y tú”

También caben destacarse otros fenómenos que Huma menciona como parte del proceso de escritura. Principalmente, su referencia a la intertextualidad al hablar de otros textos que contribuyeron en el proceso (la película “A tres metros del cielo” y el libro “El método Grönholm”, que toca las temáticas de las etiquetas, la humillación y la discriminación); su referencia a sus circunstancias personales y a su estado de ánimo (*y las notas pues ese día tampoco es que tenía un muy buen día y estaba un poco cabreada*) y, por último, la consideración que hace de los aspectos formales o estilísticos del poema. Ella tiene la expectativa de que el poema tenga una sonoridad especial y ciertas características que lo diferencien de la prosa. Espera que en el poema se encuentren aspectos de significado (expresar algo vivido) y aspectos de estilo.

¹⁵² Esto se relaciona con el código de análisis PP-PAGENT. De aquí en adelante (capítulos 4 y 5), las relaciones y referencias con los códigos de análisis se indican sólo la primera vez que los mencionamos. Téngase en cuenta que no mencionamos todos los códigos ya que sólo se muestran partes del análisis. Muchos de estos códigos fueron marcados sólo en los análisis manuales. Además, no todos son altamente relevantes para el tema central que se investiga. Los códigos referidos al posicionamiento (II. POSITIONING) fueron utilizados para comprender la actividad de significación de la poesía en situación, pero el foco no estuvo puesto en ello en las secciones del análisis que se presentan.

A continuación presentamos una matriz de análisis detallado de la tarea de escritura del poema. Se sintetiza lo dicho por Huma en las tres entrevistas y, por ende, en co-construcción con la investigadora. Se destacan en cursivas las palabras textuales de la alumna. No ponemos la referencia a las líneas citadas para simplificar la presentación visual de la matriz.

La escritura de “Un mundo lleno de etiquetas”

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3
<p>Verbos <i>me pasa; tengo que hacer; no me inspiro, no sé qué decir; un chico te hace sentir</i> (es uno de los ejemplos que se le da); <i>puedes ir escribiendo; me cuesta mucho hacer un poema; lo empecé y digo...no voy a hacer esto de que tenga sonoridad, voy a hacerlo que me expreso; me da la sensación; estoy haciendo un texto; explicando una historia; no me sale</i></p> <p>➤ No va más allá de la intención y del inicio de la acción. La acción se frustra porque no se inspira y porque no logra escribir un texto con forma de poema DOS PROBLEMAS</p> <p>Otras palabras clave: <i>Sonoridad y me expreso</i> (constituyentes del poema); <i>texto</i> (historia) vs forma de poema</p> <p>Punto de vista Presente (estados permanentes de incapacidad/dificultad; <i>no me inspiro</i>: intransitivo); pasado (<i>empecé</i>, que no concluye); discurso directo: presente y futuro</p>	<p>¿Qué te llevó finalmente a poder escribir el poema? Pregunta la investigadora asumiendo que ha habido dificultad y que hay algo que lleva a escribir</p> <p>Verbos Narración 1/ intención, inicio-dificultades, confluencia factores, sentir, el contenido, escritura: <i>estar pensando; voy a hacer un poema; estuve pensando y pensando; empecé a hacer; me salió una frase; no me inspiraba; le pregunté me decía que se parecía mucho; parecía que había copiado; no lo había copiado; me estuve toda la noche pensando; lo quería continuar; no me inspiraba continuarlo; estuve; acompañé; estaba leyendo; estaba un poco cabreada; me vino a la cabeza; lo hice de etiquetas; me he sentido etiquetada</i></p> <p>Narración 2/ foco, el momento mismo de la escritura, importancia de lo formal, forma que da cuenta de un significado, del sentir: <i>quería irme a dormir; cogí una hoja y empecé; lo hice sabes; lo pasé en ordenador; lo estuve mirando y retocando quería hacer la repetición; digo: no, va a quedar mal, porque si digo si quiero salir de; empecé a retocar; y empecé a buscar; tú sientes; no sé; lo empecé a retocar</i></p> <p>Explicación de lo que no pudo hacer, lo que no la inspiró, búsqueda de inspiración: <i>quería hacerlo de recuerdos; no sé cuál escoger; quería escoger la infancia; dije voy a hacerlo de amor; tampoco me inspiré; no siento nada de amor; si estuviera; si hubiera, lo hubiera;</i></p>	<p>Falta de inspiración para escribir un poema de amor: <i>Sentir (cuando lo siento es más fácil escribir)</i> Escribir lo que sientes <i>cuando no lo sientes, pues te cuesta un poco</i></p> <p>¿De qué manera (te has sentido etiquetada)? ¿Me quieres decir algo más de eso? <i>no porque, o sea, al estar en un país que tiene una tradición diferente, pues no sé, me veo, o sea a veces te etiquetan de una manera</i></p> <p><i>no si no digo; no si aquí no, en el cole no, si digo</i></p>

<p>(recursos narrativos, oralidad. Sabe contar historias). Yo activo frustrado, acciones que no se completan; que pese al propósito, “no salen” (falta de control).</p> <p>Experiencia con la escritura de poesía: Lejana: “<i>hace mucho tiempo, hace como tres o cuatro años</i> (escribió algún poema)”</p> <p>Email entre E1 y E2: <i>El poema que nos teníamos que inventar; espero que te guste; se llamó un mundo lleno de etiquetas. (¿por qué no “escribir” o “hacer”? ¿lo llamé, en vez de se llamó? se llamó por sí solo)</i></p>	<p><i>no tengo nada; no me voy a inspirar; no me inspiro a hacer el poema;</i></p> <p>Narración 3/ mini repetición-síntesis: <i>queirme a dormir; encontré una libreta; dije; no sé me entró; empecé a escribir a escribir; quería hacer el poema de recuerdos; te dije; no me inspiraba; yo quería pero no podía.</i></p> <p>SUPERACIÓN PROBLEMAS INSPIRACIÓN Y FORMA PROCESOS DE BÚSQUEDA Y TRABAJO, ITERATIVOS. + LO QUE VIENE/ENTRA (falta de control)</p> <p>Contenido: de recuerdos; estado emocional: <i>estar cabreada</i> (por el examen, sus notas, no haber tenido un buen día y el Método Grönholm); se ha sentido etiquetada; la infancia; amor</p> <p>Dificultades escritura: <i>no me inspiraba unas cosas de recuerdos hasta que; un trocito pequeño; las cosas que sonaban mal; sinónimos; hay tantos recuerdos que no sé cuál escoger; no siento amor; amor externo que lo ves desde un punto de no sé; no tengo nada, no me inspiro</i></p> <p>Validación externa: <i>a la gente; mucha gente</i></p> <p>Intertexto: un fragmento película “a tres metros sobre el cielo”; el Método Grönholm; lo del final (examen) y las notas; y con lo del Método Grönholm y todo</p> <p>Punto de vista Cronología/narración: desde un principio; la noche; un día; estuve en la sala; ese día es que tampoco tenía un muy buen día; ir a dormir; ahora; de momento Yo activo vs no me inspiraba Inspiración como fuera del control del escritor, llega.</p>	
--	--	--

La acción empoderadora de la escritura de su poema no sólo tiene que ver con la compleción de la tarea misma de la escritura, es decir, es ser capaz de escribir, sino

también con la posibilidad que esto le da para alzar su voz y cuestionar situaciones o experiencias difíciles que le ha tocado vivir.

no porque [mm] o sea al estar en un en un país que tiene una tradición diferente pues no sé me veo o sea a veces {[con la voz un poco quebrada] te etiquetan de una manera} (E3 L.702)

Como ya habíamos visto en el apartado anterior Huma parecía estar en un momento vital en que ciertas problemáticas –la imposición de límites que atentan contra el derecho a la diferencia y a la expresión de lo diverso– la preocupaban. La lectura y escritura de poesía se transformaron en herramientas de exploración y expresión de su sentir.

4.1.1.3 Cohesión familiar

La familia de Huma, tanto la nuclear como la extendida, tienen gran importancia y presencia en su vida. Habla de sus tres hermanas con frecuencia (en las tres entrevistas), saca a colación a sus parientes (primos, abuelos) y explica detalladamente quiénes son y las actividades que con ellos realiza. Se va entrevistando en sus relatos, en las entrevistas y en los *emails*, que son una familia fuertemente cohesionada.

En la tercera entrevista, a raíz de que la investigadora le pregunta por su familia, se abre un espacio para que Huma explique su situación familiar y se muestre muy cercana a sus padres:

I: y bueno y tu relación con ellos es tú ¿cómo la calificarías? ¿que dirías? que tu relación

H: yo creo que mi relación con ellos cada vez está mejor no sé o sea me llevo bien con mis padres, no tengo problemas ni nada, me entienden no sé ,o sea si yo tengo un problema pues bueno antes voy a mi madre porque [ríe levemente] me siento más

I: un poco más cercana

H: sí (E3 L.269)

Comparte mucho tiempo con ellos debido a que ninguno trabajaba en ese momento¹⁵³. No obstante, esto no parece generar tensiones ni dificultades, como podría ocurrir en el caso de otros adolescentes.

I: y cómo es para ti digamos estar ahí con tus padres {[con leve risa] con los dos en casa siempre} [ríe]

H: [ríe un poco] antes era muy distinto porque antes cuando mi padre trabajaba pues venía o sea se iba a- antes que yo que viniera que me despertara, entonces

¹⁵³ Recuérdese que el padre estaba desempleado hacía dos años y la madre era ama de casa. El padre antes trabajaba como albañil.

cuando regresaba regresaba a las ocho y no sé era como le echaba mucho de menos y siempre (???)

I: lo veías muy poco

H: lo veía muy poco y no sé en cambio estos dos años {[con leve risa] han sid- (al verlo) tanto- tantas veces no sé (???)}

I: {[con leve risa] quieres que vaya un poco fuera}

H: {[con leve risa] a veces sí digo bueno es que} pero no sé tampoco tengo esas ganas, ay mi padre como antes que co- no lo veía y tenía antes muchas ganas de verle (E3 L.226)

Huma parece aceptar las reglas familiares, incluso las que limitan su vida social con otros jóvenes y que la investigadora pensaba podían ser difíciles para una chica de dieciséis años.

Entrevista 1:

I: ¿y van ustedes a bailar? mucho o poco

H: [mm]

I: ¿hay muchas fiestas? de es que a ver cuando yo tuve tu edad

H: sí

I: en mi cultura cierto, en mi país íbamos a bailar a ver no podíamos ir todos los fines de semana porque era una ciudad muy grande donde yo vivía y el transporte público no era como acá entonces los padres tenían que ir a buscarte y pero se turnaban a veces los padres y bueno con mis amigas salíamos y tratábamos de ir a bailar porque {[con risa] nos gustaba}

H: no de aquí de discotecas no sabes, porque no, o sea mis padres no me dejan de momento y pero no si hay una fiesta con mis amigas o un cumple o quedamos pues sí

I: ¿y bailan entre ustedes?

H: sí (E1 L.376)

Entrevista 3:

I: [mjm] Huma porque estaba pensando un poco cuando [mm] en algún momento en una de las entrevistas hablamos de [mm] no sé por qué hablamos de salir a bailar y tú me dijiste que te gustaba mucho bailar y tú me dijiste que de momento tus padres no te dejaban salir a bailar [nt] salvo que fuera a casa de una amiga así

H: sí

I: una fiestecita de amigas y claro y yo me quedé pensando si a lo mejor tú [nt] como me dijiste “de momento” estabas en una especie de lucha en tu casa como para que eso cambiara o no

H: no no sé no tampoco estoy en una especie de lucha porque en a m- a mí también me gusta o sea si hay una fiesta de un cumpleaños o (así) una fiesta entre amigas y vamos pues tampoco o sea también me lo paso bien no

I: [aja] no es que estés con ganas de ir a otro lugar además de ése porque me había quedado un poco esa sensación y claro para mí es bien difícil y yo no me [nt] me da un poco de miedo decir cosas si realmente no sé estoy inventándome es como a mí me quedó un poco la sensación que tú sí lo pasas muy bien en estas fiestas con tus amigas y que tal vez igual quisieras poder ir a otro tipo de fiestas que a lo mejor de momento no te dejan y quizás tus amigas van pero eso yo no lo sé muy bien no (???)

H: no mis amigas no no van o sea no no {[con un poco de risa] estamos todas en la misma situación} (E3 L.307)

En estos diálogos se va revelando un choque entre las expectativas y experiencias de la investigadora y lo que Huma le cuenta. La investigadora espera que una joven busque independencia, o ir más allá de lo que los padres permiten, aunque eso implique conflictos, y Huma manifiesta estar de acuerdo con sus padres, sentirse entendida por ellos y, en consecuencia, no cuestiona sus normas. Además, como dice, esto se hace más fácil por el hecho de relacionarse con amigas en su misma situación.

I: (...) y tus amigas ¿son principalmente de aquí? ((de la escuela))

H: o sea las que no no tienen por qué (ser) el año pasado no ya iba con [em] personas de la o sea com como yo así de la misma religión así también normalmente siempre he ido con gente de españolas así porque no sé pero sí o sea tengo

I: tienes amigas de

H: de todo sí

I: pero tus amigas que tú dices amigas [am a] bueno yo aquí veo que tú tenías o sea veía que tú tenías amigas

H: sí

I: como algunas chicas con las que te juntabas más que con otras

H: sí

I: ¿y ésas son amigas más bien como sólo del cole o también de fuera del cole a veces?

H: no yo creo que son o sea me llevo bien con las chicas de mi clase así vale y a veces sí que (pera) por ejemplo por (???) nos hablamos y así para decir algo pero tengo así de clase a unas amigas que sí que son amigas o sea que estoy con ellas en clase pero después cuan- fuera de clases quedo con ellas y no sé quedamos pa no para estudiar sino también para otras cosas

I: claro para hablar de de otras cosas y las amigas que son amigas de tu religión ¿son chicas que has conocido en tu clase de árabe? o son vecinas o son amigas de de la primaria no sé

H: son al al alguna o sea una porque el año pasado vino a este instituto pero no a este curso entonces a ver antes sabía que o sea que estaba porque no sé porque mi madre y su madre eran amigas pero no la conocía no sé al conocerme así me

I: ya

H: me he acercado a ella (E3 L.328)

Huma distingue a sus amigas de la misma religión de sus amigas españolas y parece que, fuera de la escuela, se relaciona menos con estas últimas. También, sus palabras parecen implicar que no se siente española y que se identifica más con su religión y cultura (aunque nació en España/Cataluña). Esto nos ha llevado a pensar que su identidad está más ligada a su familia y cultura (en situación de minoría) que a su “adolescencia” y grupo de pares en la escuela. Esto es consistente con las preocupaciones que manifiesta a propósito de su lectura de los poemas y con la escritura de “Un mundo lleno de etiquetas”.

Las expectativas de la investigadora no sólo apuntan a diferencias generacionales, sino también a que la comunicación entre ambas se sitúa en un espacio transcultural. La investigadora es extranjera y migrante¹⁵⁴ y Huma, aunque cohesionada con su identidad familiar y cultural, transita entre culturas.

4.1.1.4 La poesía en el colegio

La matriz que presentamos a continuación sintetiza lo dicho directamente por Huma en la primera entrevista y, por ende, en co-construcción con la investigadora. Parte de esto se dice en respuesta a la pregunta (preestablecida para las entrevistas) que la investigadora hace sobre la experiencia con la poesía (antes, ahora, en la escuela, fuera de ella). Se destacan en negritas los segmentos más ilustrativos del fenómeno observado y en cursivas las palabras textuales de la alumna. No ponemos la referencia a las líneas citadas para simplificar la presentación visual de la matriz. A veces se repiten segmentos en las distintas columnas debido a que algunos usos verbales, u otros indicadores gramaticales, se refieren a acciones que conectan pasado y presente u otras dimensiones. En la hilera final se hace una síntesis/comentario para cada columna.

La experiencia de Huma con la literatura/poesía en el tiempo

ENTREVISTA 1	PASADO PASADO	PASADO RECIENTE/PRESENTE	PRESENTE
Lugares y tiempo	La primaria y la casa Infancia	La secundaria Adolescencia	La clase de castellano actual (4º ESO) Adolescencia
Acciones (verbos) llevadas a cabo por ella o por sus compañeros u otros estudiantes	<i>te hacían memorizar; tenías que elegir; habías de recitar</i> (colegio) <i>lo repetías lo repetías; te lo sabías</i> (en casa)	<i>no se trata; traté de hacer poesía; encontrar</i> (referido a elementos estilísticos); <i>cómo está escrita; cómo la escribió</i> (el cómo de la escritura) <i>leías un poema y no entendías; lo ibas leyendo; no dabas importancia</i> al significado; <i>dabas importancia a la estructura.</i>	<i>nos hemos dedicado a sentir qué transmite; no cómo está escrita; no cómo la escribió; significado que da la poesía; lo que te hace sentir o te da a entender</i> <i>cuando leo puedo; he dedicado un tiempo a estar; qué me va a transmitir; me da más idea</i>

¹⁵⁴ En el momento del estudio la investigadora llevaba más de diez años viviendo fuera de su país de origen y no tenía un plan fijo de regreso. Decimos que era extranjera porque sólo llevaba dos años y medio en Cataluña y porque se había trasladado allí para la realización de su doctorado.

Adjetivos, adverbios, metáforas	<i>yo lo veía muy fácil; te lo sabías de prisa</i>	<i>no se trata mucho; es muy pesado; era muy de endecasílabos; nunca</i> <i>lo ibas leyendo y ya está sólo dabas importancia a la estructura</i>	<i>el primer año ya he dedicado un tiempo</i>
Punto de vista	Distante/ externo (<i>lo veía; era</i>) Pronombre: <i>tú, nosotros</i> con significado <i>yo</i>	Distante/ externo e interno (en el instituto veo que como no se trata la poesía; traté; no entendías) Punto de vista externo Pronombres: <i>yo</i> y frases impersonales con significado <i>yo</i>	Interna, diferentes grados de distancia pero siempre entre: <i>yo-tú</i> , Perspectiva de sí misma como competente (<i>cuando ahora leo un poema pues puedo</i>) No hay verbos observacionales Pronombres <i>yo, tú, nosotros</i> con significado <i>yo</i>
Acciones llevadas a cabo por algún profesor/a	<i>te hacían memorizar el profe lo decía</i>		
Síntesis/ comentario	Experiencia centrada en la dimensión oral de la poesía y el carácter impuesto. Los aspectos de significado no se mencionan.	Experiencia centrada en el análisis de aspectos formales y relativos a la vida del autor; incursión en la escritura creativa sobre la que no se dice mucho. Importa más el cómo de la escritura y no los sentidos que construyen los alumnos. La palabra endecasílabos asociada a <i>pesado</i> y <i>eso de encontrar</i> funcionan como metáforas de la importancia del análisis de texto en la educación literaria. La descripción/clasificación y la historia de la literatura como aprendizajes	Experiencia centrada en el acceso al significado y al sentir. El qué de la poesía (contenido). Predominio de estructuras en que ella/los alumnos son los que reciben y la poesía la que actúa sobre ellos. No obstante, Huma se siente con capacidad de acción, <i>agency</i> , (<i>cuando ahora leo un poema pues puedo</i>)

		encapsulados (Engeström, 1991)	
--	--	-----------------------------------	--

En relación a su experiencia con la poesía en secundaria Huma estructura su discurso en una forma dicotómica, contrastando el ahora –la realidad de su clase actual (4º de ESO)– con el antes, es decir, las clases previas. Siendo, para ella, el ahora mejor que el antes. Esto debido a que el énfasis durante las clases de poesía con Luisa ha estado en el sentir y en el significado de los poemas. Mientras que en sus clases anteriores el énfasis estuvo en la estructura y forma desprovistas de sentido o con un sentido que no se entendía. Aquí se revelan sus expectativas de significado “significativo”¹⁵⁵ y de acción de la poesía, principalmente, de respuesta emocional. Huma espera que la poesía haga algo en ella (*sentir qué transmite; que te hace sentir o te da a entender; etc.*) y/o que le transmita un significado. El discurso formulado como una expectativa de que el significado le sea transmitido y no construido o interpretado por ella podría también relacionarse con la creencia en “el” significado único o correcto. La evidencia analizada, de hecho, sugiere la coexistencia de estas dos visiones:

I: ahora igual ¿están conversando un poco sobre el significado?

H: sí

I: ¿qué tiene para ti? ¿o un significado como único?

H: no el significado único de del poes- poema (E3 L. 454)

Las expectativas relacionadas al sentir el impacto de la poesía y el que resalte positivamente la dimensión temporal, en su caso el durante, en la experiencia de lectura (*he dedicado un tiempo a estar*) sugieren que Huma en el presente tiende a asumir una postura predominantemente estética (Rosenblatt, 1978, 2004). Similar, de hecho, a la que tiene con la música, en que hay situaciones y personas que se recuerdan por una vinculación afectiva.

I: y yo te pregunté si tú estos est- este poema te hacía pensar en alguna situación tuya personal o en alguna persona y que no me tenías que decir qué y tú me dijiste que sí, entonces [e] yo me pregunté un poco en relación a los otros poemas si [nt] en general ¿los otros poemas que también leíste o que has leído ahora si a veces te hacen? ¿tú sientes que [mm] te interesan más cuando puedes pensar en alguna situación que tú has vivido o en alguna persona en concreto?

H: yo creo que yo creo que sí porque [inspira] cuando tú el es lo típico que cuando tú escuchas una canción piensas en a a una persona no sé a mí cuando yo escucho ese poema (???) no me acuerdo en quién pensé pero sí que sí que pensé es como el [nt](puede ser) una canción y siempre que escuchas esta canción te viene reflejada una persona o si por ejemplo estás triste y escuchas una canción triste te sientes identificado y es así (E3 L.529)

¹⁵⁵ Nos referimos a nuestro código, PP-PFORM-SIGNIFICANT.

Su discurso va mostrando hasta qué punto el posicionamiento asumido (en el continuo eferente-estético) es algo en gran parte motivado por las mismas prácticas escolares (Miall, 2006b; Rosenblatt, 1978) y extra escolares (Aliagas, 2011a). No llama la atención, por ende, que reporte una mayor satisfacción al ahora tener la oportunidad de vivir/experimentar la poesía (*lived-through experience*)¹⁵⁶.

Es posible que Huma, a fin de responder a las expectativas de la investigadora (Kvale and Brinkmann, 2009; Woods, P., 1986; Woods, D. 1996), haya enfatizado los aspectos positivos de su clase actual. No obstante, la descripción de la experiencia con la poesía en los años previos no parece estar alterada ya que coincide con las descripciones que hacen los otros alumnos del estudio.

Por otra parte, Huma también va revelando su experiencia con la poesía en relación a ciertas características formales. Las prácticas escolares de la secundaria previas a la clase de Luisa han enfatizado el análisis de aspectos estilísticos (e.g. el tipo de verso). Lo que para Huma (y para la mayoría de los alumnos entrevistados) no ha sido una buena experiencia (*pues era muy de endecasílabos y eso de encontrar y- eso es muy pesado*). Este énfasis de la escuela no es nuevo en el contexto español (ver apartados 2.2 y 3.3.2) y, al menos al momento de realizarse el estudio, tenía que ver también con las demandas impuestas por el currículo y la prueba de selectividad (incluso en los cursos previos al bachillerato) de las que ya hemos hablado en el apartado 3.3.2. Sin embargo, pese a lo que implican estas demandas y como se muestra con el caso de Luisa, los profesores tienen ciertos espacios para hacer las cosas de otro modo.

En la tercera entrevista, la única entrevista realizada el año después de la realización del trabajo de campo, cuando los chicos ya habían completado la ESO, Huma relata su experiencia con la poesía en el bachillerato. Esto nos permite no sólo acceder a nuevos elementos para entender su experiencia escolar sino que, además, ver que Luisa ha seguido intentando una enseñanza de la poesía/literatura más significativa para los alumnos. Por otro lado y pese a ello, también se ve la discordancia que existe entre las exigencias de las pruebas estandarizadas y una enseñanza de la poesía más centrada en la experiencia de los estudiantes. Es posible preguntarse entonces ¿sería mejor que la profesora (Luisa) se centre en la preparación de los alumnos para responder a ese formato de prueba? Nuestra respuesta es “no”, ya que con su aproximación los alumnos tienen más posibilidades de desarrollar gusto e interés por la lectura de poesía y no verla como una “cruz¹⁵⁷”. Por otro lado, el enseñar sólo para las pruebas tampoco garantiza el éxito en ellas de todos los alumnos. A continuación citamos un extenso fragmento (marcando algunas partes más relevantes) de la tercera entrevista a Huma que, en alguna medida, ilustra lo antedicho.

¹⁵⁶ Lo que se relaciona con el código PP-MEAN-EXPRESS.

¹⁵⁷ Esta es una metáfora usada por Pamela (caso secundario), quien habla de “la cruz de la poesía” (E1 L. 39).

I: bueno y en la clase que tú ¿tú sigues tomando la clase de árabe ésa por las tardes que hacías?

H: este año ya ya no porque tengo bachillerato y me cuesta bastante

I: el bachillerato

H: es muy difícil

I: es difícil ha sido un cambio parece porque todos los que saludé así como un minuto me dijeron que que era un cambio muy grande

H: claro porque en cuarto dicen no es que es difícil es difícil pero cuando vienes aquí [pf] realmente es más difícil de lo que tú te imaginas

I: [mjm] y ¿qué tal la la clase de castellano? ¿han visto algo de literatura?

H: hemos hemos empezado a- con la antología de poesía española

I: ah ah ¿y qué tal? {[con risa] ¿qué hacen con la poesía?}

H: tengo aquí el libro

I: {[con muy leve risa] ah sí bueno pero Luisa} lo tendrá porque ella hace la clase de castellano

H: sí

I: ¿y qué tal? va

H: [em] pues [em] leemos poemas o gen- o textos así de poesía obligatoria y comentamos o sea la la rima, la métrica, el siglo, el significado

I: [mjm] y ¿cómo lo pasan? un poco

H: bien, no sé, o sea [e] bien porque cuando estás- o sea yo con Luisa me gusta porque cuando estoy en clases me entero de todo no hace falta que en casa vuelva a repasar lo que ella dijo, después en los exámenes de Luisa {[con muy leve risa] no}

I: y en lo- ¿han hecho exámenes también con poesía?

H: sí

I: [mjm] ¿pero siempre un poco como viendo cosas de la rima? de

H: hemos hecho el examen el último examen creo era de teo- un poco de teoría de de del (siglo) ha sido de personajes en (concretos) creo que era y respecto a la poesía eran de como quince poemas que teníamos (su???) que iban a salir dos y decidir o sea métrica, rima, significado por qué ir diciendo lo que creas

I: [mjm] bueno pero ¿un poco distinto a como trabajaron el año pasado?

H: sí

I: bueno pero creo que tienen que trabajar de esta forma porque es así como lo preguntan en las pruebas de selectividad ¿cierto? {[inspiro y luego con risa] no queda otra}

H: {[con leve risa] ya}

[reímos, yo mucho más]

I: porque tú también me habías dicho que claro esa manera de métrica y todo eso también lo habían hecho un poco antes endecasílabos y todo eso y que a ti te había parecido un poco pesado y y que

H: sí

I: bueno pero

H: pero no con Luisa no hacemos tampoco como yo hice eso de tan pesado porque con Luisa miramos un poco o sea un poco por encima y y las y lo que el que más importa es el significado y por qué así no tanto [em] {[con voz algo burlesca] asonante conso-} a ver si dices si es asonante o consonante pero sí con cuando hice en tercero pues lo pasé mal porque era {[con voz de aburrimiento] endecasílabos} no sé qué y cada nombre específico y si no

I: ahora igual están conversando un poco sobre el significado

H: sí

I: ¿qué tiene para ti? o un significado como único

H: no el significado único de del poes- poema

I: [mjm mjm] bueno\ y [mm] bueno me alegre que estén en contacto {[con risa] con la poesía [ríó y luego sigo con voz más baja y menos risa] al menos ¿ha habido algún poema que te haya gustado? } o no de los que han leído especialmente {[con risa] o ninguno}

H: acabamos hoy de hacer lo de las Coplas de la muerte de sabes (un???)

I: de Gonzalo de Berceo¹⁵⁸ sí

H: sí pero las que hicimos antes habían algunas que sí que me gustaban o sea sí estaban bien, como la Serranilla o así (E3 L.373)

La actividad en la clase de castellano de bachillerato se centra en la lectura de poesía obligatoria y en el análisis de texto desde lo estilístico e histórico. El comentario interpretativo y de los aspectos de significado se entiende como el proceso de develar un significado único. Asumiéndose que todos estos contenidos son susceptibles de evaluarse o medirse en exámenes estandarizados. Si bien en la clase de bachillerato con Luisa el énfasis está en el comentario de “el significado” y no de los recursos estilísticos, sus pruebas reflejan las exigencias de la selectividad. En el caso de Huma, y probablemente de otros estudiantes, se produce una discordancia o contradicción entre la experiencia en el aula y los resultados de la clase. Huma considera buena su experiencia en el aula con Luisa, pero no han sido buenos sus resultados en los exámenes (*bien, no sé, o sea [e] bien porque cuando estás- o sea yo con Luisa me gusta porque cuando estoy en clases me entero de todo no hace falta que en casa vuelva a repasar lo que ella dijo, después en los exámenes de Luisa {[con muy leve risa] no}*).

La separación entre forma y contenido se refuerza en estas prácticas y, con ello, el encapsulamiento de los aprendizajes escolares. La vivencia experiencial de la poesía (*lived-through experience*) que Huma (y otros alumnos) mostraron en sus actividades lectoras en la clase de cuarto y en las entrevistas parece estar en desconexión con la educación literaria “típica”. Huma lo “pasó mal” en su clase de tercero, por esa desvinculación con la experiencia/vivencia de la lectura (*a ver si dices si es asonante o consonante pero sí con cuando hice en tercero pues lo pasé mal porque era {[con voz de aburrimiento] endecasílabos} no sé qué y cada nombre específico y si no}*).

Respecto a su experiencia con la poesía en la primaria, Huma no explica mucho, mas lo que dice o recuerda es coincidente con lo destacado por otros alumnos. El énfasis parece haber estado en la memorización de poemas. Para ella esta práctica era fácil (*porque ibas a casa con ese poema lo repetías lo repetías y te lo sabías de prisa [mm]*

¹⁵⁸ La investigadora se equivoca, las “Coplas por la muerte de su padre” son de Jorge Manrique, S. XV. Gonzalo de Berceo escribió “Los milagros de Nuestra Señora” en el siglo XIII. Esto de alguna forma también indica que la investigadora tiene un conocimiento almacenado por categorías (e.g. literatura medieval) en que nombres de obras y autores han sido memorizados y archivados en desconexión con la significación (personal e histórica) de estas obras.

no sé) y más cercana a lo que ella identifica como tratar la poesía (y cada vez pues que me he hecho más mayor y (???) en el instituto veo que como no se trata mucho la poesía). Es posible que esta mayor identificación, cercanía y facilidad respecto a las prácticas de la primaria se relacione con sus propios repertorios culturales, que comentaremos en el próximo apartado.

4.1.1.5 La desventaja escolar

Distinta evidencia va sugiriendo que Huma pertenece a un grupo social en situación de desventaja. Por un lado, y como ya se ha analizado, las lecturas de los poemas y la escritura de su propio poema van mostrando la relevancia de sus cuestionamientos en torno a la libertad, las limitaciones, el ser diferente y la injusticia. Lo que hemos relacionado con su experiencia como minoría, principalmente en relación a la discriminación racial/religiosa (se ha sentido *etiquetada*). El posicionamiento de la investigadora ante lo que Huma va diciendo respecto a su situación, en algunos momentos, revela que también desde la perspectiva de otros actores sociales se trata de problemáticas delicadas y de difícil abordaje. La comunicación entre ambas se desarrolla en una zona transcultural donde la ignorancia y los prejuicios pueden causar daño, donde puede sentirse incomodidad, pero también donde es posible el encuentro (Pratt, 1999).

El siguiente fragmento de la tercera entrevista muestra que la investigadora busca indagar en la experiencia de discriminación vivida por Huma y cuán difícil se le hace hablarle de ello sin vocalizar prejuicios y desconocimiento y sin colocar a Huma en una situación de vulnerabilidad¹⁵⁹. Pese a que la investigadora no se considera racista usa voces/discursos sociales que podrían parecerlo. No sabe cómo posicionarse explícitamente en esta, a ratos, tensa zona de contacto. Creemos probable que lo que se muestra a través de la investigadora no represente sólo su caso.

H: no porque [mm] o sea al estar en un en un país que tiene una tradición diferente pues no sé me veo o sea a veces {[con la voz un poco quebrada] te etiquetan de una manera}

I: y sí y yo pensé pensé que tenía que ver con eso [nt] y claro también [e] no lo quería asumir y tampoco te lo quería preguntar

H: sí

I: de una manera en que tú te pudieras sentir mal porque a veces y bueno te lo digo muy sinceramente es para mí que además vengo de una cultura que no es España cierto, en mi país por ejemplo [nt], es un país donde hay muy poca inmigración de distintos lugares y bueno hay diferentes religiones pero

¹⁵⁹ Desde la teoría de la cortesía de Brown & Levinson (1987) puede verse que la investigadora sin desearlo incurre en un acto de amenaza de la imagen positiva de Huma (*positive face-threatening act*). Lo que es altamente disruptivo para la investigadora, debido a que en su comunicación busca constantemente proteger la imagen (face) de los estudiantes entrevistados, y para la alumna que puede haberse sentido “etiquetada”.

H: sí

I: más bien digamos hay gente que es católica y gente que no que {[con un poco de risa] eran católicos y dejaron} de serlo

H: sí

I: o [nt] hay judíos también pero en general hay poca diversidad de religión entonces yo me sentía que era un poco difícil a lo mejor preguntarte de una ma- algo al respecto si y **no te quería hacer sentir mal de ninguna manera porque claro yo vengo acá y me encuentro una realidad un poco distinta pero yo hablo contigo y te veo que eres una persona normal como cualquier otra**

H: sí

I: **igual a los a tus compañeros pero claro ese es un tema que a veces es difícil de abordar y bueno ya si tú me lo dices pero pero tu experiencia aquí en general [e] es una experiencia como ¿de todavía a veces sentirte etiquetada? ¿o ya de sentirte como una más dentro de?**

H: no si no {[con voz quebrada] (???) no digo} ((hace un ruido con las manos, como un golpe leve con las dos a la vez en sus piernas o ropa))

I: algo permanente

H: {[con voz quebrada aguantando el llanto] no si aquí no, si en el cole no, si digo fuera}

I: [a] fuera fuera del cole [mjm] bueno eso eso es mejor porque dentro del cole es donde estás viniendo todos los días

H: ya

I: [aja] y [mm] bueno lo entiendo lo entiendo {[con voz afectada] disculpa}

H: {[con voz afectada] no si no pasa nada}

I: porque clar como te decía [nt] a veces [e] las personas no tenemos n- una idea ni negativa ni positiva de las cosas y a veces por ignorancia sabes podemos decir algo o hacer algo que a otra persona la haga sentir un poco un poco mal pero no es no es un racismo por ejemplo sino que es ignorancia pero claro la persona que lo recibe y eso a mí también me ha pasado o sea yo hablo castellano diferente a como lo hablan acá

H: sí

I: y a veces ha habido gente que bueno que te dice es que eso no se dice así y tú bueno {[casi como un susurro] a ver así se dice} en mi país

H: [mjm]

I: y e esta es una manera yo ya lo sé cierto pero esta persona no lo sabe cierto y me corrige como si su español fuera mejor que el mío

H: sí

I: y no po cierto son diferentes pero y y claro tú y me imagino que tú también yo claro aprendo a- detrás de eso a ver cuál es la intención que tiene esta persona ¿me lo está diciendo por ignorancia? [nt] ¿o yo siento que es una persona que tiene una como actitud? racista [nn] y no sé si si tú también eres capaz de hacer esa distinción/ yo creo que sí {[con una voz más dulce] ¿o no? ¿si? bueno\} ((ella asiente sin hablar)) (...) (E3 L.703)

A fin de reparar el posible daño a la imagen (face) de Huma, la investigadora decide escribirle un *email* esa misma noche, al que pocos días después Huma responde. Esta comunicación marca un hito en el acercamiento entre ambas y facilita el desarrollo de una comunicación ulterior.

30/11/12

Querida Huma,

Primero que nada, muchas gracias por tu tiempo de hoy y por estar tan dispuesta a colaborar!!

Me dio mucho gusto verte :)

Segundo, quiero pedirte muchas disculpas si hubo momentos incómodos en nuestra conversación de hoy...La verdad es que no sabía muy bien cómo preguntarte cosas que son más privadas y delicadas y creo que me puse un poco nerviosa y no supe decirte bien las cosas...Espero no haberte hecho sentir mal, y si lo hice, por favor, discúlpame. Ésa nunca fue mi intención.

Las preguntas que te hice sólo fueron para ayudarme a mí a comprenderte mejor, comprender más tu contexto para entender tu forma de leer poesía. Como te comenté, el objetivo de mi estudio es entender tú forma de interesarte, desinteresarte, etc. en la poesía...Ver si te sirve para algo! pero no meterme en tu vida personal.

Por lo mismo, te agradezco tu apertura y el que confíes en mí. (...)

06/12/12

Hola Daniela,

siento haberte respondido tarde, no te he podido contestar hasta hoy por que tengo muchos exámenes.

quiero que estés tranquila por que en ningún momento me he sentido mal ni me ha molestado nada de lo que me dijiste, a mi me gusto hablar contigo, y más cuando supe que cumplíamos los años el mismo día :) (...)

Huma ha desarrollado capacidades comunicacionales transculturales y translingüísticas (Blackledge and Creese, 2014), en su vida cotidiana y escolar no sólo está constantemente pasando de una lengua a otra, sino que además, como se ha mostrado, puede manejarse en situaciones comunicativas complejas (y amenazantes) con empatía y apertura. Su experiencia parece haberla ayudado a comprender mejor a “otros”, lo que a nuestro entender constituye un “fondo de conocimiento” (Blackledge & Creese, 2014; Moll et al., 1992) extremadamente útil en un aula escolar.

Los días de Huma transcurrían con recurso a cinco lenguas: bereber, catalán, castellano, árabe estándar (que estudiaba en horario extraescolar y usaba en su práctica religiosa) e inglés (el inglés que le enseñaban en la escuela).

Entrevista 1

I: ¿y sigues hablando en catalán con tus hermanas?

H: {[con leve risa] sí}

I: [aja] ¿y con tus amigas en castellano?

H: {[con leve risa] sí}

I: {[con risa] bueno} ¿y con tus padres?

H: en en bereber

I: en beréber ¿pero cuando están todos juntos?

H: también (E3 L.859)

Entrevista 3

I: bueno y en la clase que tú ¿tú sigues tomando la clase de árabe ésa por las tardes que hacías?

H: este año ya ya no porque tengo bachillerato y me cuesta bastante (E3 L.370)

No obstante esta riqueza¹⁶⁰ y estas herramientas lingüísticas, en el contexto escolar de Huma se transforman en una debilidad, ya que la lengua social de la escuela (Gee, 2004, 2012) le es doblemente “extranjera”, tanto a nivel de código como de prácticas. Las clases más difíciles para Huma, donde tiene las peores notas, son las de lengua y literatura. Por complejas razones, que escapan a nuestra posibilidad de análisis, en este contexto su tradición/diferencia funcionan como elementos de marginación.

I: al futuro tú ¿qué planes tienes de [mm] una vez que acabe el bachillerato? ¿son dos años cierto?

H: sí

I: ¿qué te gustaría hacer?

H: ¿lo que me gustaría hacer no?

I: lo que te gustaría lo que te gustaría

H: me gustaría hacer yo, hacer algo de medicina o, si no medicina medicina de doctor, sino algo relacionado con sanidad algo no sé porque me gusta ayudar a la gente y también me gusta estar en contacto con ellos y algo así

(...)

I: (...) ¿y por qué me dijiste lo que me gustaría? y casi como haciendo una salvedad como

H: porque [mm mt] me gustaría pero no sé si lo voy a conseguir es diferente

I: [mjm] y ¿a qué temas en el camino de conseguirlo?

H: porque el es que es un tema de notas también porque el o sea yo veo los ámbitos de todas las notas de todo

(...)

I: ¿y cómo van tus notas?

H: [ríe] {[con risa creciente] este año}

I: sí

H: este año no no y encima siempre he tenido dificultad en no sé por qué a partir de tercero he tenido dificultad en las lenguas (???)

I: [aja] en en el área de ¿a partir de tercero de?

H: de ESO

I: de eso de la eso, específicamente más bien al escribir o al

H: la gramática

I: la gramática [mjm] ¿y qué has hecho? para tratar de remediarlo

H: es que no sé porque [mj] a lo mejor porque antes estaba trabajando en una manera distinta o o no sé pero es que ta también he intentado yo que no sé mirar las faltas porque yo lo los exámenes con Luisa los apruebo pero me re me baja mucho de falta

¹⁶⁰ En cuarto de ESO Huma también tomaba clases de árabe estándar, fuera del horario escolar, debido a una iniciativa de la ciudad para atender a los alumnos de origen marroquí.

I: de ortografía y todo eso

H: sí

I: es que [espiro] yo a ver mira Huma uno cambia mucho en la vida yo cuando bueno más pequeña que tú [e] lo peor que me iba era castellano {[con una voz más baja y arrastrada] pero es que me iba fatal } la ortografía fatal y pero una ortografía fatal fatal y odiaba la gramática eso era como en octavo (...)

{[con una voz más baja y arrastrada] fatal } y yo también en esa época me gustaba mucho la biología y pensaba después a lo mejor seguir algo [nt] en el área de la salud y qué sé yo [inspiro] pero después no sé, cuando empecé con la literatura, me empezó a encantar la literatura y la literatura fue lo que yo creo que a mí personalmente me ayudó a mejorar mi ortografía y mi gramática porque [nt] me despertó el interés entonces yo creo que empecé porque lo de la ortografía tienes que memorizar mucho

H: ya

I: no queda otra (...) pero lo que te quiero decir es que uno a ver puede tener una muy mala ortografía y eso mejorarlo pero tienes que tratar de encontrar algo que te motive un poco

H: ya pero es que es castellano, catalán y inglés ya se me acumula todo

I: [mm] ¿y el resto? ¿matemática?

H: bien

I: ¿sí?

H: sí, lo lo entiendo (???) (E3 L.1043)

Sus dificultades con las lenguas (castellano y catalán), por la gramática, tienen un impacto en sus posibilidades futuras (notas y autoimagen) y en las oportunidades a las que puede acceder. Como se ve en este diálogo la investigadora, sin mala intención, representa la voz de la institucionalidad que ve las dificultades de Huma como una falta de ella y no de la escuela y/o la sociedad. Cree que Huma podría remediarlo si encontrara una motivación. La investigadora le habla de su propia situación y de sus dificultades, sin darse cuenta de que su caso es diferente porque nunca estuvo en una situación de desventaja social¹⁶¹. En el caso de la investigadora la lengua social de la escuela había coincidido con la suya. Si bien Huma pertenece a una minoría mayoritaria, la representación de su cultura y su lengua social en el currículo español y en las prácticas escolares no parecen ser relevantes. Sus fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) o las *affordances* de su lengua (y las influencias de su cultura y su lengua en el castellano y catalán) no son valorados y utilizados como tal vez se podría. Por ejemplo, la poesía oral, la recitación, la memorización, la capacidad de escuchar y el estudio de la reglas de recitación (recitar normal vs. recitar con conocimiento). El siguiente *email* de Huma resulta ilustrador al respecto:

No sé si hay algunas técnicas específicas para memorizar el Corán, pero la manera más común en la que lo memoriza la gente, es escuchándolo varias veces o ir repitiendo hasta que lo memorices. La memorización del Corán es importante porque ha hecho que se mantuviera intacto a lo largo de los tiempos, y que se puede recopilar y volver a escribir, por este hecho los musulmanes le dan una gran importancia a la memorización del Corán.

¹⁶¹ La investigadora recibió una educación bilingüe en una escuela privada.

Cuando lo escuchas te produce un agrado en el oído, porque el Corán tiene normas de pronunciación (Tajwid), estas normas hacen que al recitarlo tenga una “musicalidad”. No todas las personas lo recitan con esta “musicalidad” ya que aprender estas normas de pronunciación requiere un gran estudio.

(...)

En alguna ocasión en la escuela de religión me explicaban alguna historia, pero mayoritariamente me las explicaba mi madre. Las historias que me explicaba eran sobre la vida de los profetas o acontecimientos históricos. Pero también nos explicaba historias donde se reflejaba el bien o el mal. Nos la explicaba a mi hermana y a mí, cuando la escuchábamos lo hacíamos con gran entusiasmo y curiosidad. Personalmente siempre me han gustado las historias de cualquier ámbito, en el momento en que escuchaba una historia imaginaba toda la situación, esos momentos eran mágicos y aun los guardo en mis recuerdos. (*Email, 27/9/13*)

Desde la institución escolar se ofrecen puentes, principalmente, a la lengua vehicular de la escuela (el catalán, en el aula de acogida), pero los puentes para incorporar los fondos de conocimiento que los alumnos como Huma traen no se ven tan claramente. La misma escuela reconoce que no había una buena coordinación con las clases fuera del aula de acogida, ni una pedagogía del translingualismo (Blackledge and Creese, 2014) a nivel de centro (recuérdese lo dicho el en apartado 3.3.1).

4.1.2 SU USO DE LOS VERBOS

Conteo de verbos predominantes

VERBOS	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3
TRANSMITIR	H=6 I=0	H=1	H=0 I=0
HACER(te)...(algo)	H=12 I=0	H=3 I= 7	H=0 I=2
HACER (activo)	H=10 I=5	H=10 I=2 (1 es “no hacer”)	H=8 I=9
SENTIR	H=11 I=7	H=4 I=2	H=5 (2 sentirse identificada con una canción) I= 1
EXPRESAR(/me)	H=21 I=5	H=0 I=0	H=0 I=0
INTENTAR	H=1 I=1	H=0 I=0	H=1 I=0
ENTENDER	H=5 (+ 1 dar a entender) I=2	H=2 I=3	H=4 (1 no entender) I=2
ESCRIBIR	H=9 I=11	H=2 I=2	H=1 I=1
HABLAR	H=0 I=4	H=1 I=5	H=0 I=0

DECIR	H=11 I=2	H=5 I=5	H=7 I=2
QUERER	H=9 I=2	H=11 I=0	H=0 I=0
TRATAR	H=2 I=3	H=0 I=0	H=0 I=2
LEER	H=10 I=15	H=9 I=12	H=5 I=11
SIGNIFICAR	H=2 I=0	H=0 I=0	H=6 I=2
RELACIONAR	H=5 I=3	H=0 I=1	H=0 I=0
EXPLICAR	H=2 I=1	H=0 I=0	H=1 I=0
ESCUCHAR	H=1 I=0	H=1 I=1	H=5 I=4
PODER	H=10 I=1	H=1 I=6	H=1 I=1

Uso de verbos principales analizado en detalle

TRANSMITIR

Huma introduce este verbo. Con él se refiere a la expectativa de que el poema, o el poeta con su poema, transmita algo, que puede ser diferente de una persona a otra.

De alguna forma su uso parece reflejar el *súmmum* de la acción de la poesía, al instar a actuar... *el autor dar o sea transmitir que esos límites se tienen que romper [los límites] (E2)* Como si tuviera una fuerza ilocutiva¹⁶².

HACER(te)...(algo)

Huma lo introduce en la entrevista 1, pero es la primera instrucción del trabajo escrito (ver anexos N^o4). Forma muy presente en el discurso de la investigadora y en lo que de él llega al discurso del aula (propuestas poemas y pautas trabajo reflexión escrita)

“Hace sentir” una de las formas más comunes para hablar de la experiencia con la LECTURA de poesía. También hay “te hace pensar; te hace imaginar”

Este uso verbal también muestra la acción de la poesía. La poesía tiene el poder de hacer algo en el lector y éste lo espera. Hay una expectativa de impacto, principalmente, emocional (hacer+sentir es la perífrasis más recurrente).

HACER (activo)

Todos los “hacer” activos de Huma (S+V+obj; ej. yo hago poesía) están ligados a la escritura. No obstante, todos son básicamente “no hacer”, la poesía no se deja hacer y en E2 se transforman en “el camino a”, la poesía no dejándose hacer pero que finalmente se deja. Esto marca una diferencia en relación a E1 en que había una sensación frustrada, un no poder que cambia a un logro (*quería pero no podía; lo hice sabes*, E2). La acción o el poder de la poesía se ven también en el uso activo, a través del no control del hacer. El cambio de curso de este patrón, al lograr escribir el poema implica un empoderamiento para Huma.

E3 La mitad son de hacer=trabajar la poesía. Los otros son de hacer literatura oral, de recitar, principalmente, porque se habló del Corán.

SENTIR

¹⁶² Con lo de fuerza ilocutiva nos referimos a la teoría de los actos de habla, de Austin. En: Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

El verbo sentir es introducido por Huma, pero también ha estado presente en el discurso de la clase (no sólo por la influencia de la investigadora. Para Luisa el sentir es muy relevante en la experiencia con la poesía. Recuérdese su interés en las emociones). Normalmente aparece en la perífrasis verbal “hacer+sentir”, por lo que se relaciona a la acción de la poesía (reacción emocional). El objeto del sentir es: el contenido del poema que puede ser un significado, un sentimiento, un estado (de otro; propio). “*Lo que tú sientes*” es el contenido de la escritura (E2).

Al leer se siente algo y se escribe sobre lo que se siente. RESPUESTA EMOCIONAL¹⁶³ ante la poesía.

E3 “Sentirse identificada” con una canción y las otras instancias son también de escribir lo que sientes.

EXPRESAR(/me)

Es el verbo que más usa en la E1. Ella lo introduce en la conversación, casi siempre ligado al poeta (que se expresa), con significado transitivo, como “expresa algo” el poeta o el poema. Ese objeto puede ser un sentimiento/sentir respecto a algo vivido. Gran parte de los usos de Huma (7) están directamente ligados a la visión de la poesía como medio de expresión de algo vivido (¿esta idea viene más de su experiencia escribiendo poesía o de sus expectativas/conocimiento/experiencias de lectura de poesía y/o su estudio?). Hay una vinculación con la *lived-through experience* y coherencia con la expectativa de que el poema “haga sentir”.

La siguiente mayoría (8 veces) habla de lo que la poesía le expresa (sin quedar claro si “expresa” está en contraposición a lo que la poesía “dice” o si es en alguna medida sinónimo de decir) “Expresar” puede ser mejor para hablar de sentimientos y estados emocionales o de la experiencia estética (que se vive).

La pintura, que también “expresa” (como la poesía). ¿Hay algo común en la experiencia estética de estas formas de arte? ¿pasa por lo emocional? (y la música qué hace sentir)

Huma además lo usa para hablar de “expresarse” en una lengua, en vez de hablar una lengua. Lo entiende como ¿sinónimo de hablar/decir o como algo más profundo o emocional que “decir”?

El verbo “expresar” también apunta a la comunicación, y cuando toma un objeto indirecto (me expresa a mí) puede vincularse a la acción de la poesía (muy similar a *me transmite*).

En el discurso de la investigadora también aparece la vacilación entre decir y expresar, para hablar del dolor. Ésta habla de expresar un sentimiento como la primera motivación para escribir (o fuente), también introduce lo de la necesidad de expresar, que refuerza el componente emocional.

INTENTAR

Verbo de proceso, de acción inacabada. Hay otros verbos que muestran esto: empezar; tratar y tiempos verbales dinámicos y de proceso que refuerzan esta idea de actividad que no siempre requiere compleción, no se vive como finita. También tiene una connotación de algo que se pretende y no necesariamente se cree poder conseguir (E3, cuando se refiere a, en el proceso de comprensión, las dificultades que el vocabulario presenta).

En la E1 cuando dice “*intento leer en voz alta*” quizás esté implícita su conciencia de lo difícil que es “recitar”. El recitado es parte de los fondos de conocimiento (Moll et al, 1982) de Huma. En su cultura/religión el recitar tiene un valor alto, hay reglas para la memorización y el recitado se estudia (va mucho más allá de las pautas que Luisa dio para las presentaciones.). El uso que hace la investigadora tiene que ver con “hacer el poema” o escribir, enfatizando el proceso (requiere intentos, voluntad/intención + pruebas).

¹⁶³ Nos referimos a nuestro código: PP-PAGENT-EMOTION.

ENTENDER

Huma lo introduce. Entender predomina cuando no es una acción bien lograda o está frustrada (no entender/ entender mejor). Lo usa para hablar de la selección de los poemas, de lo que dice el poema y del vocabulario como dificultad/condición para entender (E3). La investigadora lo usa recogiendo los usos de Huma.

Huma también lo usa como "dar a entender" (el poema), con lo que se le quita capacidad de acción al lector y se le transfiere a la poesía (*significado que da la poesía, lo que tú te hace sentir o te da a entender*).

ESCRIBIR

Ligados a EXPRESAR, como se expresa el poeta, también "escribir lo que sientes". Una instancia está relacionada a lo formal (cómo está escrita, la escribió) en contraposición a sentir lo que transmite el poema. Las otras son elaboraciones (*sign meaning develops*¹⁶⁴) de la ayuda de la investigadora en torno a "escribir-sangrar" (poema "Sangre de colores") y a sus posibilidades metafóricas. También aparece dos veces en el contexto de su "probar escribir", el proceso de escritura (*empecé a escribir a escribir*, E2)

La investigadora usa el verbo más que Huma, varias veces ligado a poetas (Corredor, Brossa, Girondo, Alfonsina) y a Huma como poeta "qué te llevó a escribir"),

HABLAR

Su único uso es "*empezar a hablar*" en el proceso de escritura (E2), se vincula a su querer decir pero es un paso adelante en el proceso dinámico que parte con una intención y que luego se prueba.

Los usos de la investigadora están principalmente ligados al poema/poeta que habla. En varios casos asumiendo una interpretación del poema como "la correcta" (e.g. pregunta a Huma ¿de qué está hablando aquí?) También lo usa como intención "querer hablar" y "tratar de hablar".

DECIR

Muy similar a hablar, pero mucho más utilizado por Huma. Lo usa para hablar de la intención del poeta. También habla de no saber qué decir en lo de las dificultades del proceso de escritura (su proceso), por la falta de inspiración (lo que se relaciona con NO HACER y con la falta de control sobre la poesía).

Tanto ella como la investigadora asumen que el poeta dice algo en el poema y la lectura/entendimiento/interpretación (la mediación) de eso no siempre se explicita. La mediación inevitable en el proceso de dar sentido parece ser transparente y lo dicho se toma como algo dado y no construido. En este sentido se le resta capacidad de acción al lector. Estos usos pueden conllevar una visión del significado como único (dado).

Otras veces, Huma distingue el "decir" poético, con musicalidad, que se contrapone al decir en prosa. En la E3 se amplía esto al decir en el recitado, de la musicalidad del Corán. E3, Huma lo usa para referirse a las voces de otros que se oponen a la suya. Reproduce el "Quién dijo" de Límites, toma la voz del poema (se apropia de ella) para usarla en sus cuestionamientos más allá del poema.

El dialogismo que éstos y otros usos de decir no contabilizados (las referencias a lo que ella, la investigadora y otros dijeron) hacen evidente que se va respondiendo a voces oídas (y anticipando las que vienen), *the chain of speech* (Bajtín, 1981, 1986). Por esta misma razón el uso de este verbo (por todos los participantes) es muy profuso. Su conteo, para ninguno de los casos, fue exhaustivo. Se seleccionaron algunos usos.

QUERER

En la E1 Huma lo usa para hablar de la intención del poeta/poema. Siempre unido a otros

¹⁶⁴ Estamos haciendo referencia al código PP-MEAN-SIGNDV que se basa en la teoría de Vygotsky sobre la mediación (Wertsch, 2007).

verbos: expresar (4 veces), decir (2 veces), hacer, transmitir, pasarlo a palabras. También, en dos ocasiones lo usa de esta forma en E2 (+transmitir y decir). Las otras 9 instancias de la E2 están ligadas a la escritura, a su voluntad/intención escritural narrada en pasado desde el presente.

En la E1 también usa TRATAR dos veces para la experiencia de escritura, todavía como un intento frustrado.

Los usos de la investigadora son para hablar de la intención del poeta/poema

LEER

En la E1 la mayoría de los usos del verbo leer, tanto de Huma como los de la investigadora, se refieren simplemente a la acción de leer en al aula, en la entrevista misma, etc. En esta misma línea un par de instancias son referidas a la lectura en voz alta. Dentro de sus acciones al leer poesía, ella dice leer el poema en voz alta. Por otro lado, en dos instancias habla de la lectura mecánica, sin entender y en una le da relevancia a la lectura de más de un poema de un autor.

En la E2 siguen predominando en el discurso de la investigadora las referencias a la acción de leer en al aula, en la entrevista misma, etc. y Huma también usa el verbo con este sentido en tres ocasiones y otras dos para la lectura en voz alta. Sus otras intervenciones introducen el tema de la intertextualidad, la lectura en el proceso de escritura y la lectura del título del poema. La investigadora habla de la necesidad de hacer más de una lectura del texto. El volver a leer el texto también aparece en la E3 en el discurso de la investigadora y una vez en el de Huma. Aquí, ella también lo usa en dos ocasiones para hablar de estrategias de comprensión de vocabulario (lectura) y en las acciones de simplemente leer, añaden la lectura fuera del contexto escolar, en el verano. Huma dice que tuvo la intención de hacerlo, pero que no lo hizo. Lo que pensaba leer, no obstante, no era poesía.

SIGNIFICAR

El uso de este verbo es relevante en la E3 porque tanto los usos de Huma como los de la investigadora son en torno a su actividad con la poesía de Huma como alumna de bachillerato. Los usos no son del verbo, sino del sustantivo SIGNIFICADO, que es objeto del comentario de la clase y que se entiende como el significado único u oficial del texto. En la E1 su referencia al significado tiene que ver con mostrar el énfasis que tiene la clase de 4^º de ESO de Luisa, en contraposición al año anterior en que se centraban en el estudio de los aspectos formales/estilísticos de la poesía. De hecho, en la E3 también dice que para Luisa lo más importante es el comentario del significado, y no de los aspectos formales, que sin embargo también deben cubrir. Dos de los usos del verbo en la E3 son relativos al significado del vocabulario como una dificultad.

Los usos de la investigadora son para indagar si el significado que se transa en la clase es múltiple o único.

ESCUCHAR

El verbo escuchar parece tener un valor especial en el discurso de Huma, como marca de un bagaje cultural diferente al de sus compañeros. Sus experiencia con la recitación de textos parece ser mayor que la de los otros chicos. Los textos de los que se habla en la E3 son principalmente religiosos. Escuchar es una actividad que forma parte de sus repertorios literario y religioso. La recitación de los textos sagrados es compleja y requiere de estudio, escucharlos por ende también sería una actividad que educaría el oído. La sonoridad de la poesía, no obstante, es un valor que otros alumnos también reconocen.

PODER

Todos los usos de este verbo en la E1 y E2 se aglutinan en dos categorías: (a) en que PODER destaca alguna habilitación, una posibilidad (como *enabler*¹⁶⁵) que da la poesía o que se da ligada a la poesía. En dos instancias Huma lo usa en forma no perifrástica (*cuando ahora leo un poema pues puedo y yo quería pero no no podía*) donde, por excelencia, se marca la habilitación y el empoderamiento de Huma como lectora y escritora de poesía al sentirse más “capaz” o con mayor poder. (b) PODER usado en condicional para relativizar/moderar una interpretación que Huma hace en su comentario de algún poema. A este uso hipotético se suma el uso reiterado que Huma hace de *como o como si*.

En E2 la mayoría de los usos de la investigadora se dan en el contexto de su actividad mediadora, para darle posibilidades a Huma en su proceso de construir sentido para los poemas (lo que se repite con todos los otros alumnos y que, por lo mismo, no volveremos a mencionar). Los otros usos de la investigadora relativizan interpretaciones (b) y se relacionan al empoderamiento de Huma por la escritura de su poema.

El único uso negativo es el que Huma hace en E3 “*si tú no las (las palabras) sabes pues no puedes entender el poema*”.

4.1.3 RESPUESTAS A LOS POEMAS LEÍDOS EN EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

A continuación se analizan, con los códigos (presentados en el apartado 3.4.2.3), los segmentos de conversación en que Huma y la investigadora hablan y/o co-construyen sobre los distintos poemas que, ya sea en el aula o en la entrevista, fueron motivo de elaboración. Se especifica, para cada poema, dónde y con quién leyó Huma el poema. Se consideran las dos dimensiones centrales en la construcción de sentido (qué y cómo) y, a partir de ellas, se va dando respuesta a las tres primeras preguntas de investigación (ver apartado 3.1). Se presenta un análisis esquemático y denso. Se usan negritas para destacar segmentos discursivos importantes y mayúsculas para códigos, verbos y conceptos teóricos fundamentales. Los poemas se presentan en el orden en que fueron apareciendo en la conversación en las distintas entrevistas.

Se hace, también, un recuento de los verbos que Huma usa para hablar de cada poema. Éstos se analizan en función de las cuatro categorías, presentadas en el apartado 3.4.2.6, utilizadas para la discriminación de la “capacidad de acción” (*agency*) según el sujeto: (1) la acción de la poesía; (2) el lector sujeto; (3) el sujeto impersonal y (4) el autor sujeto.

Respecto a la posición co-constructora de la investigadora cabe añadirse que ésta tiende a asumir un rol mediador, como profesora o como alguien con mayor experiencia y pericia que los alumnos. No obstante, al hacerlo no pierde de vista su rol de investigadora. Por lo mismo busca actuar de acuerdo a la teoría en la que se apoya. Esto se ve en dos constantes. Por un lado, evita dar sus significados y busca dar cabida a todo lo que digan los alumnos (uso de condicionales, de la perífrasis

¹⁶⁵ Nos referimos al código, de acción de la poesía, PP- PAGENT-ENABLER.

verbal “poder ser” y planteamiento abanico, es decir, de opciones). Por el otro, da refuerzo positivo y ánimo, se muestra empática. Los diálogos tienden a ser asimétricos pero no son tipo “*recitation script*” (Nystrand, 1997; Wells, 2002) sino más bien auténticos. El interés de la investigadora por las respuestas de los alumnos es auténtica, no busca significados preestablecidos. Por lo mismo, se marca cada vez que estas constantes se rompen (e.g. cuando la investigadora asume un rol enunciativo alto (Lefranc, 2004); cuando se invierten los roles y el/la alumno/a se sitúa en el polo con más poder). A fin de evitar la excesiva repetición no explicaremos nuevamente lo dicho en este último párrafo para los casos siguientes (de Ariadna, Jaime, etc.).

Poema 12 (Espantapájaros), de Oliverio Girondo

- Durante la clase, con la profesora y sus compañeras
- Fuera de la clase, con su grupo para la presentación
- Fuera de la clase, sola para su trabajo escrito

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>TRABAJO ESCRITO</p> <p>He visto reflejado en este poema la historia de dos amantes que se desean con locura y tienen encuentros furtivos, encuentros en los cuales sobrepasan el deseo, y donde la intimidad cobra un nuevo sentido.</p> <p>Me ha gustado este poema porque está compuesto de una gama amplia de verbos que incluyen mucha variedad, y al escucharlo recitar me produce un cierto placer auditivo, ya que hay una repetición sonora que resalta mucho (se).</p> <p>todas coincidimos en que el poema tiene un "aire" bastante "picante" y en que la repetición sonora es agradable.</p> <p>Este poema está escrito en el siglo XX, un siglo donde las lujurias llevadas al extremo no estaban muy bien vistas. Podríamos decir que este poema "nada a contracorriente" de las ideologías de esa época, una época donde el racismo y el</p>	<p>TRABAJO ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>SIGN MEANING DEVELOPS/</i> interpretación. Va mucho más allá de lo referencialmente dicho en el texto. Su interpretación del S.XX es bastante IDIOSINCRÁSICA, tiene una lógica para ella (Hull and Rose, 1990). En el S. XX ve temas: morales, religiosos, de racismo y machismo a los que el poema de alguna forma se opone “nada contracorriente” (interpretación). • Recurso a la INTERTEXTUALIDAD¹⁶⁷ (Hartman, 1995): historia del S.XX; su propia experiencia. Utilización de contexto de Girondo y el poema para proyectar/dialogar con elementos de su mundo: dialogismo. DIÁLOGO¹⁶⁸, voces que ha oído (cambio de punto de vista de la narración) y que le permite cuestionar <i>authoritative discourses (ideological becoming)</i>: postura crítica (Schultz, 2002) • RESPUESTA EMOCIONAL (Miall, 2006b; Rosenblatt 1978, 2004), gustar y placer

¹⁶⁶ Estos paréntesis dobles, aquí y en todo el análisis, encierran una pregunta hecha por la investigadora en contexto de entrevista.

¹⁶⁷ Nos referimos al código PP-MEAN-INTERTXT.

¹⁶⁸ Todas la referencias a DIÁLOGO Y DIALOGISMO, de alguna forma se vinculan a la teoría de Bajtín. Las referencias a DIÁLOGO AUTÉNTICO se vinculan también a los planteamientos de Nystrand (1997) y Wells (2002). Todas se asocian de alguna forma al código PP-MEAN-DIALOG.

<p>machismo invadían los rincones más pequeños.</p> <p>ENTREVISTA 1 pues me iba o sea imaginando una una historia sí ((¹⁶⁶por ¿qué qué qué significa esto de que la intimidad cobró nuevo sentido?} o sea ¿qué significa para ti? porque no sé ¿cómo lo viste tú?)) yo lo vi porque o sea lo que a mí me transmite este poema es que o sea se deseaban mu- mucho pero es que mucho no sé y que y que o sea no sé {[con risa leve] es que no sé cómo explicarlo}</p> <p>o sea lo que es para mí es como si ellos quisieran estar solos y ellos dos y que entonces ya como que o sea la intimidad que ellos tienen es como si fuera como un mundo nuevo para ellos no no el mundo normal sino uno (???)</p> <p>((¿tú no cambiaste tú opinión porque en realidad ustedes tenían la misma opinión? o ¿o no?)) yo no cambié porque a veure haciendo el trabajo en grupo más o menos o sea cada uno un poquito tenía su idea vale pero nosotras básicamente sabíamos que esto de- como el la repetición del de los se (...) porque después mis compañeras cada una después en el trabajo esto le ha transmitido otra cosa a una de ellas la ha la ha relacionado más con el fénix y la otra como se imaginaba un tango entonces yo a veure mi opinión era esa pero o sea era como una opinión de todas las tres más o menos teníamos los puntos en común y no y a mí eso me ayudó a reforzar sus opiniones pero después en el trabajo individual yo me quedé con mi opinión ésa</p>	<p>auditivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • SONORIDAD (recursos estilísticos) • En su apreciación de la repetición, <i>FOREGROUNDING</i> (Miall, 2006a, 2006b; Tsur, 2000; van Peer, 1986) • Utilización de un lenguaje metafórico “aire picante” <p>ENTREVISTA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa <i>como si</i> • Imaginar dinámico (<i>iba imaginando</i>). <i>SIGN MEANING DV</i>. • Significado narrativo • TRANSMITIR “algo”: ACCIÓN POESÍA (Halliday, 2004; Kennedy, 1982) • No sé cómo explicarlo: lo siente, le llega, no es algo razonado (AESTHETIC STANCE) y EXEPERIENCIA LIVED-THR. Dificultad de comunicar la evocación (los dos tipos de sentido de Vygotsky, en Emerson, 1983 y Smagorinsky, 2001) • Para mí es...: conciencia de que hay más de una interpretación posible // ALTER: tanto en este caso como en los “me transmite” (<i>a mí implícito</i>) puede haber una “protección” ante la posibilidad de que la propia interpretación “no esté bien”. POLIVALENCIA¹⁶⁹ (Fowler, 1996; Miall, 2006b), a cada una le transmite algo diferente; cada uno sentía o veía de otra forma, la INTERTEXTUALIDAD que posibilita varía • <i>Me extrañó; me extrañó mucho; me impresionó</i> (también cambió punto de vista de la narración): RESPUESTA EMOCIONAL y reconocimiento del EXTRAÑAMIENTO¹⁷⁰ y los mundos posibles (ENABLER) como posibilidades de la poesía (Thein, 2009) • Mundos posibles: “<i>amor normal</i>” vs amor no-normal; “<i>mundo nuevo</i>” vs. “<i>mundo normal</i>”. Uso de metáforas.
--	--

¹⁶⁹ La polivalencia se considera entre otros fenómenos en el código PP-PFORM-STYLE.

¹⁷⁰ El extrañamiento se considera entre otros fenómenos en el código PP-PFORM-STYLE.

¹⁷¹ En la consideración de la mediación nos apoyamos en toda la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (a partir de Vygotsky). Ver referencias en el apartado 1.1.

¹⁷² Nos referimos al código PP-PFORM-TRUE.

<p>y yo no lo relacioné con esto porque yo no lo veo así</p> <p>((esta idea de que el poema nada contracorriente ¿fue una idea que te surgió a ti? ¿o a partir de algo que leíste en la en la información que buscaste de Oliverio Girondo?))</p> <p>pero de de la la información no sale la situación un poco de esa época sabes porque era como un poco más religioso o sea un poema así pues no no se decía o sea ahora a lo mejor sí que es un poco normal pero antes la gente era muy o sea su intimidad er- era la suya ya está y no salía y era como una época de religión y que no lleves las fald- la faldilla corta no lleves no sé qué no sé qué ni escote ni nada y vas así entonces al a mí lo que me extrañó es que en esa época hubiera un poema así</p> <p>((pero no es un poema no es lo mismo que no sé que))</p> <p>sí que un poema de amor normal sabes</p> <p>quería ver no sé que en esa época a veura qué pasaba y un poco de o sea cómo estaba la situación y y depende y entonces me extrañó mucho porque si la situación era así de todo así por qué él hizo un poema no sé</p> <p>me impresionó [m] porque no sé o sea no siempre tienen que la gente no siempre tienen que ir como su influencia porque no pue- pues él sobrepasó no sé</p>	<p>DESVIACIÓN semántica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • También hay un diálogo externo con la investigadora que media (MEDIACIÓN¹⁷¹) (que intenta construir/reforzar (+) a partir de lo que ella va planteando, no con espíritu “normativo”, pese a que no puede dejar de, en parte, interpretar lo que Huma dice con sus FILTROS): la ruptura (aunque va persiguiendo una hipótesis diferente; choque de voces porque en paralelo a su diálogo hay otras voces a las que responden: <i>heteroglosia</i>). • POESÍA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN DE LO VIVIDO: ¿convención/expectativa de que la poesía exprese algo vivido por el autor y/o su experiencia como escritora? • El sobrepasó, <i>la gente no siempre tiene que ir como su influencia</i> SUPERACIÓN DE LIMITACIONES. Identificación con el autor. EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO VERDADERO¹⁷² • EL POETA (<i>Le pasó algo al autor y lo quería expresar</i>) • DIÁLOGO en que cada una se queda con su opinión. Dificultad para dialogar, co-construir. • <i>SIGN MEANING DV.</i> finalmente construye su interpretación, donde integra su respuesta emocional, la vivencia del poema y el extrañamiento que le causa (la evocación que de él hace al verlo como transgresor)
--	--

Verbos principales: gustar; escuchar; recitar; producirme; transmitir; explicar; relacionar; imaginar; decirse (un poema); encontrar; extrañar; impresionar; pasarle (al poeta); expresar

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se enfatiza desde dos perspectivas, el poder de la poesía para transmitir y producir y la sorpresa que causa (*extrañar; impresionar*). Llama la atención sobre diversas acciones del (2) lector sujeto que no se realizan (*no sé cómo explicarlo; no lo relacioné; no encontré nada*). Por otro lado el lector sujeto (ella o sus compañeras) sí logra relacionar, imaginar, opinar. El (3) sujeto impersonal se usa (poco) para evaluar con distancia y referirse al contenido preexistente en el poema. (4) El autor sujeto se menciona

varias veces, principalmente se lo ve como alguien a quien le ha pasado algo y quiere expresarlo. También como alguien que hace y sobrepasa. Es decir, se le otorga gran capacidad de acción.

Yo soy un pez, un pez, de José Corredor-Matheos

Sola, lo selecciona para el círculo

Durante la clase, en el círculo

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((me podrías explicar un poco de nuevo cómo llegaste a él y porque)) o sea yo empecé a leer no sé poemas así y no sé me gustó éste no sé me dio como la sensación de como libertad no sé o sea será que lo puedo leer es que no me acuerdo</p> <p>o sea no sé es como si es que aquí dice la angustia de ser hombre hace que todo me resulte de pronto tan extraño o sea es como si el pez o sea el pez el pájaro y el árbol es como si viven no sé como libres así y como si los hombres no (???) viviéramos de otra manera [u]</p> <p>no sé es que a mí también me expresa no sé cuando lo leí me expresó libertad libertad</p> <p>es como si me dicen que como el hombre del o sea el mundo es muy que lo que lo ve muy extraño no sé desde el punto de vista suyo en cambio que una es un pez y es como más normal más ((I: es)) H: es {[pp] es es} es más libre no tiene tantas complicaciones ni ve el mundo tan extraño</p> <p>((cuando lees este poema ¿qué te pasa en primer lugar? o sea ¿te produce un una sensación? ¿te imaginas algo? un poco qué vas haciendo cuando)) es que es que yo no sé por qué me me hace sentir libertad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada (investigadora): introducir tema libertad • Habla predominantemente en presente, usa un poco de pasado al inicio, antes de releer el poema; usa como si • Stimulated recall (Huma releo el poema) • Hay identificación con el hablante. La primera persona singular ayuda a eso (<i>FOREGROUNDING</i>), pero luego ella lo abre a la 1plural. RESPUESTA EMOCIONAL • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i>: DIÁLOGO externo/mínimo <i>SCAFFOLDING</i> (Wood et al., 1976) parte del contraste entre nosotros (hombres) y los otros (naturaleza) (luego ve que el hombre tiene complicaciones que otros seres no tienen y que desea la libertad de ellos). Proceso dinámico que no requiere compleción • <i>AESTHETIC STANCE</i> y <i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i> (cuando lo leí me expresó; me hace sentir) también mediada desde la investigadora (¿qué te pasa...?) • <i>DIALOGISMO</i> (y <i>sign mean dv</i>): en su respuesta va actualizando elementos no dichos, pero que son posibles potencialmente (todo=mundo; los cielos, las aguas, tierra=mundo; extraño opuesto a normal). INTERPRETA. • Poesía como medio de <i>EXPRESIÓN DE LO VIVIDO</i> (<i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i>) • Me hace sentir libertad y no sabe por qué: ACCIÓN POESÍA; RESPUESTA EMOCIONAL; <i>DIALOGISMO</i> (responde)

Verbos principales: gustar; dar(me); expresar(me); hacer(me) sentir

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía predomina. Casi todo lo que se dice apunta a lo que el poema le produce a ella (2) El lector sujeto sólo se expresa para decir que no sabe por qué el poema le causa lo que le causa. El (3) sujeto impersonal no aparece. (4) El autor sujeto no aparece.

Historia de amor, de Rodolfo Franco

Durante la clase, con la profesora y el grupo curso

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>y me impresionó bastante porque cuando Luisa dijo que era una poesía pues no sé o sea te empiezan a venir imágenes como una historia (???) esas imágenes tú ya te imaginas una historia y eso, no sé me me gustó</p> <p>((que se relacionaba un poco con el poema)) sí con el nue nuestro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada (investigadora) es preguntarle si lo recuerda, qué le parece • Habla empezando con pasado, luego con presente y finalmente cierran con pasado • No sabía que era poesía: EXTRAÑAMIENTO; REFLEXIÓN METAPOÉTICA¹⁷³ • Le empezaron a venir imágenes como una historia: ACCIÓN POESÍA; construye un significado narrativo • INTERTEXTO relación enunciada por la investigadora, pero que ella completa, lo relaciona con el poema de Girondo • REACCIÓN EMOCIONAL (evaluativa: gustar)

Verbos principales: impresionar(me); empezar a venir(te) imágenes; imaginar; gustar

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía predomina. Se habla del efecto emocional y de la impresión. También de algo que no se controla (2) El lector sujeto se imagina (toma distancia, con un “tú”). El (3) sujeto impersonal no aparece. (4) El autor sujeto no aparece.

Canción para enamorados, de Ariel Gangi

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>éste creo que no lo mostró en nuestra clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada (investigadora) es preguntarle si lo recuerda. • Habla en presente; usa como si

¹⁷³ Nos referimos al código PP-PFORM-METAPOE.

<p>esta canción para enamorados [e] es como si o sea ¿el pez va al anzuelo? no ((I: puede ser claro puede ser, es muy libre esto)) H: sí sí es como si estuviera y él es-tiene la opción de elegir de ir o no ir</p> <p>tienes la opción de irte con esa persona que tú quieres y, pero a lo mejor sufres, o irte libre y sin ella</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i>: repetición de lo visto y búsqueda de confirmación, primer paso. Sigue hasta construir una INTERPRETACIÓN • MEDIACIÓN MÍNIMA (la expectativa de que construya significado) • DIÁLOGO externo (investigadora con rol de Pa): ¿INTERTEXTUALIDAD (endógena) “el tema de la libertad”? Construcción de significado ad-hoc (emerging understanding que se acomoda a otros textos previos, Hartman p.537-538) • Interpretación dicotómica: tensión, lucha • <i>EMBODIED</i> (Lakoff and Johnson, 1980; Stein, 2004): anzuelo-sufrimiento
--	---

Verbos principales: ser. No usa verbos que hablen del proceso de construcción de significado. Sólo usa los verbos del contenido del poema que evoca. Sí usa una estructura hipotética: como si; como.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se expresa. (2) El lector sujeto se proyecta en los verbos del contenido del poema (*irte con esa persona que tú quieres; a lo mejor sufres; etc.*) El (3) sujeto impersonal no aparece. (4) El autor sujeto no aparece.

Orden artificial-orden natural, de Mikel Jauregui

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>esto también- para mí esto expresa como libertad de de no sé o sea libertad sabes porque cada uno hace va donde quiere sabes y eso es como más de las cosas tan exactas perfectas tan obli como obligadas o sea esto es como está como [ay] cómo se dice (ahora) eso de que están- tienen una orden y la tienen que cumplir, están como sumisos ((I: sí)) H: en cambio (estos) son más libres pueden elegir dónde estar ellos ((I: [mjm] y qué te parece éste ¿te gusta? ¿no? en relación a los otros ¿te motiva más? ¿o no?)) H: es que esto es como si crea (???) como un poco de polémica porque es como vistos como diferentes porque éstos son como más libres en o sea se ex-es como lo que a mí me hace sentir que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada investigadora es preguntarle qué le parece • Habla en presente; usa como si • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i> y ACCIÓN POESÍA, Huma no espera más instrucciones para lanzarse a darle un significado/INTERPRETACIÓN, pese a ser el primer poema nuevo que ve en contexto de entrevista • INTERTEXTO PERSONAL (temáticas relevantes en su vida que puede elaborar con ayuda del poema) • Interpretación dicotómica (texto dual). <i>FOREGROUNDING</i>. • Construye significado SIN SCAFFOLDING (mínimo diálogo externo), más que nada la expectativa de que construya sentido. • <i>Sign meaning develops: ¿ascending from the abstract to concrete?</i> (Engeström, 1991; Engeström & Sannino, 2012). <i>Iceberg</i>

<p>se expresan que pueden tener libertad de ir de esto y eso es como si no tuvieran derecho de expresión de siempre tienen que estar ((I: ahí ordenados {[con risa triste] y callados})) H: sí</p>	<p><i>tip=polémica ¿en qué piensa concretamente? Lo trae a su vida (diferentes; siempre tienen que estar) ¿o uso de un vocabulario más culto?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • RESPUESTA EMOCIONAL: expresa como libertad • ¿INTERTEXTUALIDAD (endógena) “el tema de la libertad”?
---	--

Verbos principales: expresar; hacer(me) sentir; crear y ser (en una estructura hipotética: como si; como)

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta en el impacto emocional. (2) El lector sujeto no se expresa El (3) sujeto impersonal aparece en la referencia a un contenido preexistente y para expresar el sentido que construye con distancia y dando cabida a otras posibilidades. (4) El autor sujeto no aparece.

Sangre de colores, de Antonio Gómez

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>H¹⁷⁴: es que (no) [ríe y suspira] es que es como son lápices pero que tienen como el la base de como de rosa sabes que pincha así cuando pincha (???) I: son como lápices {[con leve risa] de palo de rosa} H: sí I: claro o sea si si imagínate te pones a escribir sangrarías H: =sí sí pues, sangrarías sí es que no sé qué pues I: es que desconcierta un poco [ríe] H: sí I: no te preocupes que a todos tus compañeros les ha pasado un poco lo mismo sabes Huma H: (???) I: como les ha parecido un poco más difícil de H: sí es que es que sangre de colores vale, tiene colores porque cada uno tiene un color diferente, pero sangre lo podrías relacionar a la hora de escribir (???) cuando o sea es como si escr- tú quieres escribir ¿no? es que no sé como si tú quieres escribir pero aunque sangras pues hay (???) sigues escribiendo ¿es eso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada (investigadora) es preguntarle qué le parece • Habla en presente; usa “como si” • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i>: repetición de lo visto y búsqueda de confirmación, primer paso. (Va de lo literal a lo simbólico) • INTERPRETA • <i>SCAFFOLDING</i> + refuerzo positivo/motivación / ZPD work: diálogo externo (investigadora rol MEDIADORA, Pa). Necesidad de ayuda ante la dificultad (barrera DESVIACIÓN) • EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO¹⁷⁵ • Investigadora:

¹⁷⁴ Por tratarse de un extenso scaffolding no hemos sacado, o puesto entre paréntesis, las intervenciones de la investigadora, sino que lo hemos presentado con un formato de diálogo. Se hará evidente cuando volvamos a optar por este formato en el análisis de otros poemas.

¹⁷⁵ Nos referimos al código PP-PFORM-UNSTATED.

<p>I: a ver yo no tengo una respuesta porque un poco eso es lo que pasa con la poesía sabes no ¿tú quisieras que yo tuviera una {[con risa] respuesta?} [ríó]</p> <p>H: {[con risa] (??? no entiendo muy bien)}</p> <p>I: [am] ¿tú crees que es importante entender? o ¿tú sientes como la necesidad de entender?</p> <p>H: sí yo de es- en éste sí que necesito</p> <p>I: {[con risa] [a]}</p> <p>H: {[con un tipo de risa] es que si no me quedo con la curiosidad de qué quiere expresar}</p> <p>I: [ríó] a ver yo te puedo decir lo que otras personas han dicho [e] que a lo mejor [am] bueno, al escribir cierto [e] y sangras exactamente pero un color diferente porque cada persona es diferente/ ¿sí?</p> <p>H: sí también</p> <p>I: o que el escribir es un acto que a veces puedes como metafóricamente cierto sangrar</p> <p>H: sí</p> <p>I: porque estás expresándote diciendo algo que te duele o qué sé yo y bueno dependiendo qué un poco los colores</p> <p>H: (???) lo que sangras</p> <p>I: claro también hay gente que simplemente lo ve como un juego como un bueno a ver que los distintos colores [e] a ver [ríó] yo no ve- si me pasan ese lápiz prefiero usar éste [reímos]</p> <p>H: {[con risa] sí}</p> <p>I: pero y un poco ese ese desconcierto que a veces la o- te voy a mostrar otros poemas que a veces hay poetas visuales cierto y no visuales de todos los tipos que quieren crear un poco de desconcierto también con sus</p> <p>H: sí</p> <p>I: poemas ¿o no?</p> <p>H: sí como {[con risa] éste} que la primera vez que lo vi me he quedado- [inhala] no sé (???)</p> <p>I: [mjm] pero cuando lo ves entonces ¿te atrae? ¿te interesa? o</p> <p>H: sí de o sea es como necesito saber qué quiere decir</p> <p>I: y con lo que te he dicho ¿qué te hace un poco más sentido?</p> <p>H: sí me hace más sentido lo lo que has dicho de metafóricamente que cuando tú escribes y depende de lo que tú sangras digamos metafóricamente usas un color o otro ya que depende de lo que sangras si sangras o sea dolor por amor usarás un color que tendrás por dolor de digamos de tristeza de que se ha muerto alguien (???)</p>	<p>POLIVALENCIA, METAFORIZACIÓN¹⁷⁶. Modela estrategias para dar sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • DIÁLOGO AUTÉNTICO (Nystrand, 1997; Wells, 2002) • EMBODIED: <i>pincha-palo de rosa; me quedo con la curiosidad; la primera vez que lo vi me he quedado y</i> EXTRAÑAMIENTO, ACCIÓN POESÍA Y FOREGROUNDING • RESPUESTA EMOCIONAL, necesita entender (cognitivo+emocional). Curiosidad; necesito saber • METAFORIZACIÓN • ¿Hay INTERTEXTUALIDAD personal? Su propia experiencia • Significado META
--	---

¹⁷⁶ La metaforización se considera entre otros fenómenos en el código PP-PFORM-STYLE.

I: [aja] sí sí bueno ¿ves? ((con entusiasmo)) [reímos] {{[con risa] ya (???)}}	
--	--

Verbos principales: no saber; relacionar; quedarse (con la curiosidad) y quedarse; querer expresar; necesitar saber; querer decir; ser (en una estructura hipotética: como si; como)

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se expresa tácitamente en el impacto físico (embodied) y en el extrañamiento. (2) El lector sujeto no sabe, necesita saber porque siente curiosidad. El (3) sujeto impersonal no aparece. (4) El autor sujeto no aparece.

Contes, de Joan Brossa

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
pues que me lo que me hace sentir es que [em] a partir de o sea de tu de tu imaginación de tú lo que puedes escribir puedes escribir o sea de tus ideas puedes expresarte de mil colores y mil formas tan no necesariamente tiene que ser una historia de amor que haga así y después se acabe así todo igual mucho depende de tu imaginación y como te expreses pues o sea puedes inventártelo	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada (investigadora) es hablarle brevemente de Brossa y decirle el título del poema • Habla en presente • Construye significado SIN SCAFFOLDING (mínimo diálogo externo), más que nada la expectativa de que construya sentido. • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i> • ACCIÓN POESÍA/RESPUESTA EMOCIONAL: lo que me hace sentir • Escritura como <i>ENABLER</i>: verbo poder; expresión personal libre. Empoderamiento que posibilita • META-ESCRITURA • <i>FOREGROUNDING</i> (colores) • EXPECTATIVAS motivos recurrentes que la LITERATURA ROMPE (DESVIACIÓN) sobrepasar lo típico/lo pautado. • Tema AMOR (diferente, no normal)

Verbos principales: hacer(me) sentir; poder; poder expresar

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta en el impacto emocional. (2) El lector sujeto se empodera (puede). El (3) sujeto impersonal no aparece. (4) El autor sujeto no aparece.

Pais, de Joan Brossa

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
----------------------------	------------------------

<p>((mira este país [ríó levemente] ¿qué país? [ríó más fuerte] ¿sabes lo que es esto? Cierto)) H: [nn] no:: ((I: eso es una peineta ¿has visto las sevillanas?)) H: sí:: (...) H: es como o sea lo que expresa el- no sé es que no sé [ríe levemente] o sea la ¿las cosas más destacadas de España? es que no sé ((I: podría ser, podría ser)) H: como un símbolo de de cada cada país tendría otro diferente algo que le está destacado ((I: podría ser, ahora si yo le saco la peineta yo podría poner mundo también)) H: ya ((I: porque es que lo del fútbol [ríó])) H: sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>MEDIACIÓN/SCAFFOLDING</i> la investigadora no asume que reconozca las imágenes. • <i>GRAMÁTICA DE LA IMAGEN</i> (Cohn, 2007; Tsur, 2000). • Habla en presente; usa “como” • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i> que se queda en un estado de poca convicción, no queda claro hasta qué punto ella queda satisfecha con el significado que construye. • <i>SCAFFOLDING</i> que se trunca. Investigadora asume un rol enunciativo alto • <i>EXPECTATIVAS/ convenciones: METAFORIZACIÓN</i> poemas contienen o funcionan como símbolos • No ve la ironía que propone la investigadora. Lo ve como simbólico pero sin ambigüedad. • ¿EXTRAÑAMIENTO no resuelto? ¿dónde?
---	--

Verbos principales: expresar; no saber; como

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se manifiesta. (2) Elector sujeto no sabe. El (3) sujeto impersonal se usa para referirse a lo preexistente en el poema. (4) El autor sujeto no aparece.

***Nupcial*, de Joan Brossa**

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: [a] y mira éste por ejemplo nupcial ¿sabes lo que significa nupcial? H: no I: como de boda de matrimonio esposos H: sí I: casados H: es que esto es como si expresa- bueno a mí me expresa que primero que están para o sea que están como inseparables vale y que a un o sea que a un a uno o sea como si a ella le gustara (pues) porque lleva como esto ((se refiere a la parte joya de la imagen))</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>MEDIACIÓN/SCAFFOLDING</i> la investigadora no asume que conozca el vocabulario • No conoce la palabra “nupcial”, <i>REPERTORIOS</i>¹⁷⁷ más limitados a nivel de vocabulario (no es hablante nativa del castellano ni el catalán). <i>BARRERA VOCABULARIO</i> • Habla en presente; usa “como si” • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i>: empieza con <i>SCAFFOLDING</i> con vocabulario y luego con una lectura (sola, sin mucho diálogo externo) en que cada elemento de la

¹⁷⁷ Asociado al código POS-IDREPERT/EE.

<p>en cambio o sea el otro está como obligado lo que te podrías imaginar, o a lo mejor no a lo mejor para poder entender qué es el nupcial y ha puesto esto es como si están o sea cogidos para siempre o sea no es solamente para no se pueden separar</p> <p>I: no, y esto es como una joya H: sí I: y esto es como H: más de cárcel I: de la de las esposas cierto H: sí I: que te ponen cuando vas a H: es como si a ella sí que quisiera y él no es como obligado, o al revés</p>	<p>imagen representa algo. A la investigadora le basta con ir indicando (<i>FOREGROUNDING</i>). En su proceso de respuesta Cuestiona sus significados emergentes (Rosenblatt, 1978)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ACCIÓN POESÍA: <i>expresa, a mí me expresa</i> • EL POETA (<i>ha puesto esta imagen para entender</i>) (¿=explicar?) ¿poeta que hace poema para explicarse/entender algo? ¿para él, para los otros? • ¿Cuestiona conceptos que se asocian a los roles tradicionales de marido y esposa? O al revés <i>ENABLER</i>.
---	--

Verbos principales: expresar; expresar(me); poder imaginar; poder entender; ser + como si (hipotético)

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta en el poder de expresarle (2) El lector sujeto no se expresa directamente, sino que se esconde en un "tú". El (3) sujeto impersonal se usa para referirse a lo preexistente en el poema. (4) El autor sujeto aparece en su intencionalidad.

La clau de la clau, de Joan Brossa

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>que para o sea como para abrir una cosa primero tendrías que abrir o sea [suspira]</p> <p>o sea para digamos o sea por ejemplo yo no sé tú tienes como necesitas averiguar algo pues primero tendrías que como abrir tu pensamiento hacia un no sé un lugar que pudiera abrir el ese como esa idea (I: esa puerta digamos) H: esa puerta sí (I: [aja] sí es interesante lo que dices Huma claro porque a veces no puedes llegar es como un poco ahora me haces tú reflexionar a mí sobre la poesía es como es poco probable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada (investigadora) es mostrarle y decirle el título. • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i> y ACCIÓN POESÍA, Huma no espera más instrucciones para lanzarse a darle un significado/INTERPRETACIÓN • Habla en presente; usa como • NO <i>SCAFFOLDING</i>, solo al final (puerta) • METAFORIZACIÓN • <i>FOREGROUNDING</i> (la clau de la clau); Clau=abrir • INVERSIÓN DE ROLES: DIÁLOGO AUTÉNTICO en que ella media el proceso de significación de la investigadora, que trae sus propios INTERTEXTOS PERSONALES

[quem] aprecies la poesía si no abres como a lo mejor una pequeña ventanita))	
---	--

Verbos principales: decir; como

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se manifiesta (2) El lector sujeto no se expresa directamente, sino que se esconde en usos de la segunda persona y se proyecta en los verbos del contenido del poema (*tendrías que abrir; tú tienes como necesitas averiguar*, etc.). El (3) sujeto impersonal no se usa (4) El autor sujeto aparece en su intencionalidad.

Poema, de Joan Brossa

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
que o sea que el poema es como es como una es como una luz [e] o sea bueno es como una bombilla pero que se- que se hace poesía cuando se enciende cuando tú tienes ideas cuando tú tienes como algo para rellenar para saber qué poner {[con voz de lamento risueño] es que a mí me pasa yo tengo que hacer un poema para el trabajo, pero no me inspiro no sé qué decir }	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada (investigadora) es mostrarle y decirle el título. • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i> y ACCIÓN POESÍA, Huma no espera más instrucciones para lanzarse a darle un significado/INTERPRETACIÓN • Habla en presente; usa “como” • NO <i>SCAFFOLDING</i>, sólo la expectativa de que construya sentido. • METAFORIZACIÓN • <i>FOREGROUNDING</i> • MEDIACIÓN/DIALOGISMO con el poema: conexión a su vida presente que externaliza: problema escritura poesía ACCIÓN POESÍA: tránsito al plano personal. INTERTEXTO personal • <i>Ascending from the abstract to the concrete</i>: tránsito al plano personal • <i>ENABLER</i>, puente a pensar en sus propios problemas. • Conexión lectura-escritura: METAPOÉTICO

Verbos principales: hacer(se); encender(se); saber; pasar(me); como

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta a nivel semántico en la interpretación metapoética (se hace; se enciende) (2) El lector sujeto se expresa con distancia (infinitivo; “tú”) y, luego, como escritor (pasarme). El (3) sujeto impersonal está ligado a la acción reflexiva de la poesía (que ocurre al margen del lector/autor) (4) El autor sujeto se implica en la interpretación metapoética, sobre la escritura.

Eclipsi, de Joan Brossa

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: y éste es el último que te voy a mostrar se llama eclipse ¿sabes lo que es un eclipse? cierto</p> <p>H: es lo de cuando o sea sale que está medio cuando quiere salir la luna y está oscuro o</p> <p>I: un eclipse puede haber de dos tipos un eclipse de luna o de sol</p> <p>H: sí</p> <p>I: quiere decir que la luna tapa el sol por los astros</p> <p>H: sí</p> <p>I: entonces es como que estás en el día y queda noche que eso es muy raro</p> <p>H: sí</p> <p>I: o el sol tapa a la luna que es un</p> <p>H: (que)</p> <p>I: un eclipse lunar entonces</p> <p>H: es cuando se ve la luna así como roja así (???)</p> <p>I: y y no se ve o sea que imagínate que hay luna llena y de repente algo la tapa y ves solamente como si fuera el bordecito</p> <p>H: sí</p> <p>I: entonces eso es un eclipse la idea de un eclipse es que una cosa</p> <p>H: tapa a la otra</p> <p>I: tapa a la otra y esto bueno es una hostia digamos de la religión católica ¿tú sabes que las personas comulgan? a- cuando van a la iglesia hay una parte del ritual de de de la la misa católica en que las personas ya casi al final [e] comulgan, eso quiere decir que están de acuerdo e en comunión con el cuerpo de Cristo y se supone que la hostia representa a- el cuerpo de Cristo es como un pan digamos</p> <p>H: es como un pan</p> <p>I: esto es como una especie de es muy parecido como al barquillo ¿sabes lo que es el barquillo?</p> <p>H: no</p> <p>I: neulas ((cambio al catalán))</p> <p>H: [a] sí</p> <p>I: es muy parecido de sabor pero menos dulce y [mm] l- lo mojan a veces en vino que representa simbólicamente la sangre de Cristo entonces esto es algo sagrado</p> <p>H: sí</p> <p>I: para las persona que que son creyentes cierto porque representa</p> <p>H: sí</p> <p>I: el cuerpo de Cristo y él puso un huevo frito encima [río] {[con risa] eclipsándolo}</p> <p>H: pues es como si yo creo que el el poeta no era no era</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habla en presente; usa “como si” • <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i>: empieza con <i>SCAFFOLDING</i> con vocabulario. El rol enunciativo de la investigadora es muy alto, hay poco <i>common ground</i>: cultural y conocimiento científico (de hecho aquí la investigadora comete un error, en parte, en su explicación del eclipse) • Los REPERTORIOS/FONDOS DE CONOCIMIENTO (Moll et al., 1982) de Huma si bien no incluyen conocimiento del catolicismo sí le permiten comprender el concepto de lo sagrado y los simbolismo que aquí se encierran • Movimiento religión/costumbre tapada por algo más sencillo lo INTERPRETA como secularización. ¿Hay alguna experiencia propia aquí? <i>¿tip of the iceberg...?</i> • No obstante sin

<p>católico [reímos, yo mucho más fuerte] (¿o lo era?) ((quizás reitera “no lo era”. No sé)) I: a ver probablemente de origen sí H: sí I: porque H: pero creyente digamos es es como que ahora ya esto de ya lo va tapando sabes es como si ya va quedando como pa atr- atrás de como digamos la costumbre o o la religión (lo que) y que [a] esto es como una (cosa) sagrada como has dicho tú y que él pone un huevo frito que es como algo más normal más sencillo más (???) I: del día a día H: sí [mm]</p>	<p>MEDIACIÓN este poema probablemente le sería inaccesible</p> <ul style="list-style-type: none"> • El poema da acceso a otras áreas del conocimiento (ciencias, religión). • <i>FOREGROUNDING</i> • METAFORIZACIÓN
---	--

Verbos principales: creer; ser + como si

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se manifiesta. (2) El lector sujeto se expresa con moderación (creer). El (3) sujeto impersonal ligado al contenido preexistente posible (como si) (4) El autor sujeto se considera a nivel de sus creencias y sistemas de valores.

¿Qué soledad aflige... (Ante el cuadro “Hotel Room” de E. Hopper), de José Corredor-Matheos

Fuera de clase, sola

Vía *email*, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>Antes de leerlo: Entrevista 1 si tú quieres expresar yo es que como ha hecho él ¿cómo se llama? el ése poeta que ha hecho a partir de un cuadro un cuadro le ha expresado un sentimiento y él ha querido hacer un poema sobre eso, es que a lo mejor la persona que viera también ese cuadro le podría expresar algo I: sí H: diferente que a él I: exacto H: pero él lo que quiso es que a lo me- o sea pasarlo además a palabras no</p> <p>Después de leerlo: en un <i>email</i> del 26/05/12 me ha gustado el poema ya que el poeta expresa su sentimiento con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La primera mención al poema, hecha por la investigadora, fue en E1 L.339, donde ésta le dice a Huma que es un poema que también escribió Corredor Matheos al ver un cuadro que le gusta y que es de una mujer, que entonces es interesante. Luego la investigadora vuelve a mencionarlo en L.673-680, al hablar de algo (cuadro) que llama la atención, le produce algo, como fuente de inspiración. Huma lo saca a colación al final de E1 (L.814). Se ve, entonces, que había prestado atención a todo lo dicho por la investigadora. La investigadora se lo manda por <i>email</i> y le dice que ojalá le guste y le pide que le comente. Huma responde a estas expectativas. • Habla en presente • EXPECTATIVAS de respuesta formuladas en el diálogo DIALOGISMO (Bajtín, 1981, 1986) • Poesía (escritura) como expresión de lo que se siente (vive). POSTURA ESTÉTICA y <i>LIVED THR.-EXP.</i>

<p>lo que le transmite el cuadro, y me da la impresión que el poeta se siente muy identificado con el cuadro, y más en el momento en que escribió el poema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia estética ante un cuadro “que le expresa algo” al que lo mira, diferente a cada uno. TEMÁTICA DE LA DIFERENCIA (<i>¿iceberg?</i>) • RESPUESTA EMOCIONAL; identificación con el cuadro • ACCIÓN (POESÍA) ARTE • EL AUTOR: con intención (querer), no actúa sólo movido por el impacto emocional que recibe del cuadro, hay una intencionalidad. Capacidad de acción. • Ella como espectadora del sentimiento y la expresión del poeta
--	---

Verbos principales: expresar; querer hacer; querer; gustar; transmitir (el cuadro); dar(me) la impresión; sentirse identificado (el poeta)

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta en el impacto emocional en el lector y como acción estética que impacta al autor (*el cuadro le ha expresado; le transmite*). (2) El lector sujeto se expresa con distancia en un “tú”. El (3) sujeto impersonal no aparece (4) El autor sujeto se considera como receptor de la acción del arte y, a partir de ello, nace en él el impulso a escribir (expresarse). La vivencia del autor es lo central en este fragmento.

Límites, de Juan Gelman

Durante la entrevista 2, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((el primero entonces [e] vamos a leerlo otra vez ¿quieres que te lo lea yo? ¿o lo quieres leer tú?)) H: no léelo tú</p> <p>I: bueno\ [e] ¿por qué escogiste éste? un poco en relación al otro qué H: pues porque éste es como o sea lo que me hace sentir es que esta persona es como que (si) está cuestionando por qué o sea por qué o sea que alguien ha puesto unos límites sabes que tú no tienes que seguir esos límites tienes que (seguir) por ejemplo no sé si dices por ejemplo no sé o sea que tú pues tus límites es como si te los pusieras tú porque no que uno no diga que hasta aquí el amor es como tú crees dónde están tus límites no donde eso son los límites de la gente {[pp] en cambio el otro} I: entonces ¿lo que te atrajo fue como el tema? H: sí I: el tema que plantea el tema de de ¿qué tema dirías tú? H: o sea digamos de- [nt] ese el tema como de romper sabes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habla en presente; usa como si • Me hace sentir que esta persona. ACCIÓN POESÍA; DIALOGISMO • Dialéctica: Tensión entre los límites de la gente y sus límites • DIÁLOGO EXTERNO que se torna instruccional cuando ella pide ayuda (<i>SCAFFOLDING</i>), pero sigue AUTÉNTICO. De hecho, antes de lo de las rodillas, no está totalmente de acuerdo con lo que dice la investigadora

<p>{[tono staccato] eso de que si (???) una cosa actual que siempre no que está siempre normal pues romper y no sé} siempre todos iguales (???)</p> <p>I: [aja] de romper como con lo establecido [aja] y a- y ser diferente si es necesario ¿si?</p> <p>H: sí</p> <p>I: [am] y ¿tú dirías que te gusta este poema?</p> <p>H: sí</p> <p>I: ¿y te gusta por eso? ¿o hay alguna otra razón que también contribuya?</p> <p>H: o sea me gusta por- por el tema y como también como l- está escrito es como si (lo hiciera) de pregunta, es porque el- es como si se cuestionara ¿por qué es hasta aquí? ¿por qué no puede ser más más lejos sabes? es eso</p> <p>I: y y ¿qué te parece? como la los conceptos que escoge en lo de la sed el agua el aire el fuego el amor el odio ¿te llama eso la atención o no mucho?</p> <p>H: sí porque no yo creo que escoge de ámbitos diferentes no sólo de un ámbito sabes [mm] no sé</p> <p>I: y el poema cuando tú lo leíste o te lo leí yo en primer lugar ¿qué dirías tú que te pasa? ¿te hace sentir algo? ¿te hace pensar en algo? [e] ¿te hace reflexionar? te que ¿qué te hace? digamos</p> <p>H: es como si me hiciera o sea un poco de reflexionar porque [em] en parte tienes razón o sea por qué no sé por qué he empezado- o sea me ha venido como en la mente el ejemplo por qué dicen que si una persona te (???) a lo mejor pa un- para todo el mundo e eso que es amor a lo mejor no es amor a lo mejor pa ti el amor es diferente es hasta que e esa per-ese que es tu sentimiento de que lo quieres no que (lo) te atraiga\ ((toda esta entrada tiene un ritmo dificultoso, quizás staccato)) y por ejemplo si en lo de la sed y del agua pues por ejemplo si por qué hasta aquí es la sed y aquí y hasta aquí es el agua por ejemplo pa ti so- uno porque la dicen cuando tú tienes la la boca digamos deshidratada eso es sed, a lo mejor tú no sientes que eso es sed, a lo mejor cuando tú tienes sed es cuando no, te has criado, no sé, diferente que los demás ¿por qué to- siempre tenemos que estar como todos iguales?</p> <p>I: (...) [e] claro porque de hecho es como eso me recuerda cuando uno es niño y bueno está uno básicamente los padres son los que a uno lo lo manejan entonces ¿tienes frío? y tú no no, no pero ponte</p> <p>H: ={{[con leve risa] sí sí} [reímos]</p> <p>H: {[con risa] ya eso de que hace frío-, no hace- ponte la chaqueta que hace frío y tú no es que yo tengo calor, no no que tú te pones la chaqueta porque hoy hace frío y y te la obligan a mí me pasa con mi hermana también}</p> <p>I: claro claro y y bueno esto va a otro nivel un poco</p> <p>H: sí</p>	<p>de la melodía del poema. L.236.</p> <ul style="list-style-type: none"> • RESPUESTA EMOCIONAL (carga en el lenguaje, tono L.168); le gusta • FOREGROUNDING (pregunta) feature that influences (acción poesía) • SIGN MEANING DEVELOPS y vemos cómo su elaboración asciende <i>from the abstract to the concrete</i> y llega a algo propio. IDIOSINCRÁSICO a ratos (<i>te has criado diferente</i>). • <i>Iceberg</i>, uso de un lgie METAFÓRICO, que no está dicho en el poema ni sugerido: tema crianza. No obstante, el tema de la diferencia de los límites para cada persona lleva a la diferencia como individuo, que en el caso de Huma parece estar ligado a su situación de minoría religiosa en España. • Cuestiona: dialogismo (POSTURA CRÍTICA; IDEOLOGICAL BECOMING). Las voces del poema le sirven para cuestionar a su sociedad, la figura del poeta, con quien se identifica, también. AUTOR • Determinismo social vs libertad individual; cada uno vs todas las personas.
---	---

<p>I: más más amplio cierto [amm] y ¿y hay algo del poema? porque a ver un poco lo que me parece que tú estás diciendo que te hace reflexionar también ¿puede ser que porque pregunta? el hecho de que pregunte</p> <p>H: sí</p> <p>I: un poco es como que tú dices bueno sí en realidad pregunta hace esta pregunta</p> <p>H: sí es como que un poco yo creo que está como indignado diciendo ¿pero quién lo dijo? sabes porque cada uno es libre de, o sea, de marcar sus límites cada uno sus límites son diferentes de las demás personas pero él es como si se cuestiona o sea quién fue el que puso digamos el límite de esto así</p> <p>(...)</p> <p>I: no sé si ¿a ti te parecen que que el poema tiene una melodía?</p> <p>H: este poema yo creo q- a ver (una) melodía- o sea tiene una repetición de quién dijo alguna vez quién dijo o sea esto sí porque me gusta porque es una repetición es de un tema que va repitiendo como digamos [u] una estrofa sabes</p> <p>I: sí</p> <p>H: que va repitiendo y da una sonoridad pero lo que no entiendo es {[con leve risa] esto} la última</p> <p>I: ¿no entiendes los últimos versos?</p> <p>H: {[pp] sí}</p> <p>I: a ver y y ¿qué pasa ahí? ¿hay algo que de lo que te puedas agarrar? sólo la esperanza tiene- porque de alguna manera esto ya no es pregunta</p> <p>H: ya</p> <p>[río o reímos]</p> <p>I: aquí ya está afirmando sólo la esperanza tiene las rodillas nítidas sangran ¿tú sabes lo que significa nítido?</p> <p>H: no o sea ¿que está pálida?</p> <p>I: no no no no nítido significa el contrario de {[arrastrando algunas sílabas] borroso difuso}</p> <p>H: [a] vale</p> <p>I: por ejemplo yo a la distancia no veo nítido veo un poco así ((hago algún gesto que indica borroso))</p> <p>H: sí</p> <p>I: cuando ves algo algo nítido es que</p> <p>H: muy claro</p> <p>I: está muy claro muy claro sí como una foto a veces hay fotos que son nítidas y otras que no una imagen, bueno entonces o o un sonido también puede ser nítido algo que está claro muy preciso con los límites bien definidos</p> <p>H: sí</p> <p>I: ahora ¿tiene un poco más de sentido? si yo te digo esto, sobre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • RESPUESTA EMOCIONAL Y EMBODIED: verbo sentir, el tono <i>staccato</i>, el giro a su propia experiencia y lo de la “boca deshidratada”, el cuestionamiento “por qué” interrogativo • Dialoga también con voces de su entorno. Estar “indignado” es una voz que en España de ese momento se asocia al descontento social¹⁷⁸ (LARGER CONTEXT) • Respuesta emocional: adjetivo indignado; formula la pregunta con un inicio adversativo. También en el énfasis que implica que ella repita su lectura del poema • SU REPERTORIO/FOUND of KNOWLEDGE ¿tiene una sensibilidad desarrollada para los temas de sonoridad/melodía? Tiene una opinión. SONORIDAD (FOREGROUNDED) • Diálogo instruccional (rol Pa)/SCAFFOLDING + MOTIVACIÓN (apertura e interés legítimos; seguridad), oportunidad ZPD: Versos rodillas que
--	---

¹⁷⁸ Nos referimos al movimiento 15M o de “Los indignados” que comenzó en España el año 2011 para protestar ante las medidas de austeridad impuestas por Europa y el Gobierno español para la superación de la crisis económica.

<p>todo si te digo mira el título, es límites y algo nítido es que tiene los li límites</p> <p>H: ya</p> <p>I: bien definidos</p> <p>H: sí o sea pues que las- o sea eso de la que tú dices la esperanza o sea que e es como si la esperanza también tiene límites ¿no?</p> <p>I: [aja]</p> <p>H: porque tú dic- tú también la esperanza la puedes o sea tengo la esperanza de que de algo ma más o sea o sea aquí te está diciendo que la esperanza también tiene o sea límites porque ya que no es la esperanza de ir más allá de los límites sino que incluso la esperanza cuando tú esperas algo lo esperas dentro de los límites</p> <p>I: [mj] de ciertos límites, claro claro y también aquí de de alguna manera personifica la esperanza porque dice tiene las rodillas y bueno</p> <p>H: rodillas sí</p> <p>I: y bueno (???) a ver esperanza es un nombre</p> <p>H: sí</p> <p>I: pero en este caso entonces y después ¿qué más dice? sangran ¿quiénes sangran? o ¿qué sangra? ¿cuál crees tú, eso ya es una cosa muy gramatical, que sería el antecedente de de este verbo? o sea el</p> <p>H: (???)</p> <p>I: sujeto?</p> <p>H: [a]</p> <p>I: el sujeto del verbo sangrar</p> <p>H: ellos ¿no?</p> <p>I: es ellos pero puede ser ellas también</p> <p>H: sí</p> <p>I: y en este caso ¿qué crees tú? ¿de qué está hablando? sólo la esperanza tiene las rodillitas las rodillas nítidas sangran</p> <p>H: las rodillas ¿no?</p> <p>I: las rodillas y po- ¿cuándo pueden sangrar las rodillas?</p> <p>H: cuando te- o sea cuando te caes o cuando te haces daño (o sea)</p> <p>I: cuando te caes o te haces daño, por ejemplo sí y [e] y eso de manera metafórica ¿crees tú que lo puedes relacionar con lo de la esperanza?</p> <p>H: que o sea que que él dice que la esperanza es como, como dijiste tú anteriormente que la la per personifica sabes</p> <p>I: sí</p> <p>H: y que a o sea yo creo que al tener como u- esos límites pues la esperanza pues también sangra porque tiene esos límites que no puede o sea ir más allá</p> <p>I: [mj] no puede ir más allá exacto y y bueno la esperanza es una espera cierto</p> <p>H: sí</p>	<p>no entiende - LA DESVIACIÓN al interno del poema plantea una dificultad. Primera parte: aclarar vocabulario, luego busca confirmación de su interpretación emergente y se la confirma sola, con mínima intervención de la investigadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • EMBODIED (rodillas) • METAFORIZACIÓN Y LÉXICO QUE ES MÁS (personificación) • POLIVALENCIA (completa interpretación alternativas que le ofrece la investigadora) • ACCIÓN POESÍA: el poeta quiere transmitir y MUEVE A LA ACCIÓN AL LECTOR (actos de habla, fuerza ilocutiva). • Embodied/acción poesía por deviation/dialogismo: me quedé descolocada/ qué me quiere decir ahora • INTERTEXTUALIDAD: su propia vida • LO PRIVADO (AESTHETIC STANCE, iceberg que sólo muestra la punta porque no quiere mostrar más) • También, ACCIÓN POESÍA: hace recordar (no puede controlarse esto...es muy emocional también)
--	---

<p>I: es como que tú estás esperando algo y bueno ahí puedes pensar en esa idea que tú dices, que te caes y por eso sangras y también a lo mejor te pueden sangrar las rodillas si estás mucho tiempo arrodillada</p> <p>H: también</p> <p>I: y</p> <p>H: que (esperas mucho) también porque esperas mucho sabes porque si es la esperanza es como esperas que que pase lo que- lo que tú quieres sabes, pero y si si (yo)- llevas mucho tiempo con esa esperanza al final ya (es) como si te estuvieras haciendo daño porque también estás perdiendo mucho tiempo</p> <p>I: sí sí ¿lo entiendes mejor ahora?</p> <p>H: sí</p> <p>I: estos últimos versos [ym] ¿con que idea te quedarías? o ¿con qué te quedas del poema? así ya ahora digamos cerrando el poema ¿con qué te quedas de él uniendo ya lo final con lo otro?</p> <p>H: (pues) me quedaría que o sea que el autor pues se cuestiona que por qué siempre hay límites sabes y quiere como el autor dar o sea transmitir que esos límites se tienen que romper sabes porque alguien los puso pero es- no es obligatorio que (hagan) estos límites, sí tienes que, o sea, que romperlos</p> <p>I: [aja] bien bien bien bien [e] y tú crees que si no estuviésemos nosotras conversando esto así en esta situación, y tú te encuentras este poema no sé por casualidad lo lees estaba por ahí digamos tú hubieses intentado [e] por ejemplo ¿entender estos versos? últimos</p> <p>H: sí porque cuan- la primera vez que lo leí pues entendí esto entonces cuando leí el último verso pues me quedé como descolocada sino que qué me quiere decir ahora</p> <p>I: y ¿tenías ganas de saber?</p> <p>H: sí</p> <p>I: [aja\] [aja\] [amm] bueno y ¿algo más que tú quieras decir? que te pasa al leer te pasó por la cabeza al leer este poema, ¿te hizo por casualidad poder pensar en algo? no tienes ni siquiera que decírmelo, me puedes decir sí o no ¿en algo personal? ¿o no? ¿te recordó algo? de tu propia vida ¿o no?</p> <p>H: sí, lo de has- lo de quién dijo alguna vez que- hasta aquí el amor y hasta aquí el odio, sí</p> <p>I: ¿esos serían como los versos que más?</p> <p>H: o sea (los) que me han o sea que me han venido imágenes de que me han pasado</p> <p>(...)</p> <p>H: no me como que no me vinieron, es como si estás leyendo un poema pero no, en cambio (en) éste, aparte de que me ha o sea no me he leído el título y entonces cuando lo he leído me han {[con leve risa] venido- límites}</p> <p>I: [a]</p> <p>H: y cuando lo he vuelto a mirar he visto- límites</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Está completamente dentro. <i>LIVED-THROUGH EXPERIENCE</i> • Acción poesía/anticipación: <i>FOREGROUNDING</i> el poema le evoca “límites” antes de leer el título, no lo lee al principio. • temáticas relevantes que trae al poema <i>ENABLER</i>. <p>SUPERACIÓN DE LOS LÍMITES VÍA RUPTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • RESPONDE E INTERPRETA • En la tercera entrevista se vuelve a sacar este poema a colación y ella lo recuerda muy bien sin leerlo siquiera (varios meses después). Se ve que el <i>SIGN MEANING DV</i> continúa (proceso abierto y dinámico) y vuelve a ASUMIR UNA POSTURA CRÍTICA ligada a un tópico social actual (el problema palestino):
---	---

<p>TERCERA ENTREVISTA</p> <p>H: o sea no sé yo creo que es un poco en general porque [emm] veo no sé, o sea en esta vida veo hay cosas que un poco injustas, un poco delimitadas también que no todo el mundo tiene libertad o sea (???)</p> <p>I: bueno sí</p> <p>H: o tamb- o sí también pero a lo mejor tú puedes tener libertad pero hay cosas que te condicionan</p> <p>I: [mjm mjm] pero no lo pensaste de alguna manera [nt] ¿lo veías como un poco en general como algo de la sociedad? o lo pensabas ¿o tú crees que también en tu propia vida a veces lo has visto como relevante? ¿o en vida de alguna persona cercana a ti? que a lo mejor cuando piensas dices que hay que personas que tienen poca libertad y que eso lo ves como injusto si a lo mejor piensas en algunas personas en concreto o no [e]</p> <p>H: yo lo veo no sé o sea yo lo veo en la gente [nt] o sea no lo veo en nadie muy cercano a mí sino lo veo en la gente, por ejemplo de Palestina, ¿sabes? que no o gente así que no sé pero en</p> <p>I: bueno</p> <p>H: la sociedad más que (???)</p> <p>I: (???) ahí dijiste un tema de la gente de Palestina tiene muy poca libertad en este momento</p> <p>H: y la libertad en eso de limitar lo dije porque no sé porque la gente dice hasta aquí es la mesa ¿y por qué no puede estar ahí? o sea no te dan la libertad, o sea ellos te dicen como como tienen que ser las cosas</p>	
---	--

Verbos principales: hacer(me) sentir/reflexionar/pensar; gustar; venir(me) a la mente/imágenes; empezar; creer, no entender; decir; cuestionar; dar/transmitir; quedar(se); pasar; mirar; como si; escuchar; acordarse; pensar.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía es prevalente y se manifiesta en el impacto emocional, intelectual e incluso físico (*me quedé descolocada*). Interpela, transmite. También se percibe como algo que llega, sin control (4 usos de venirme). (2) El lector sujeto se expresa en el intento, también, frustrado (entender). Su actuar se inscribe en un proceso. Hay un énfasis experiencial (pasarme) y variedad de acciones que ejecuta. El (3) sujeto impersonal no aparece. (4) El autor sujeto se considera desde su intención de comunicar y en su cuestionamiento.

Tú me quieres blanca, Alfonsina Storni

Durante la entrevista 2, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
Antes de la lectura de la investigadora	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora le explica por qué había escogido el poema de Storni como un posible

<p>Si lo escucho a lo mejor me va a gustar más de que si lo leo</p> <p>Después de la lectura de la investigadora</p> <p>H: sí, me gusta más</p> <p>((a partir de la vida de Alfonsina, que tuvo un hijo sola))</p> <p>H: lo pasas mal porque el niño ya no tiene padre, más que la gente te da la espalda y todo, lo pasas peor. y a (diario) te sientes sola también</p>	<p>poema que le gustara a ella (Huma). No le dice directamente las conexiones (tema libertad, mujer que se rebela ante el machismo...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rol enunciativo alto de la investigadora, quien le da su lectura/interpretación del poema. • Luego de leérselo la investigadora le habla de la vida de Alfonsina. Le cuenta una historia que no coincide con la historia de Alfonsina completamente (coherencia narrativa por sobre la veracidad, Bruner 1990). • Huma RESPONDE, responde a las expectativas del DIÁLOGO. • SONORIDAD (lectura del poema en voz alta mediadora) • Habla en presente • REACCIÓN EMOCIONAL: empatiza con el drama de la autora, se imagina cómo sería estar en su lugar. Empatiza con la autora y con la investigadora: ¿solidaridad de mujeres? • No había escogido este poema porque en su mirada inicial no le llamó la atención <i>FOREGROUNDING</i> fallido.
--	---

Verbos principales: escuchar; no venir(me); gustar

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta en la falta de control de lo que llega y en el impacto emocional (evaluación). (2) El lector sujeto se expresa como oyente (escuchar). El (3) sujeto impersonal no aparece (4) El autor sujeto no se considera.

4.1.4 SÍNTESIS: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.1.4.1 Los sentidos que construye

Los sentidos que Huma construye para los poemas leídos, por la mayor parte, pueden agruparse en tres grandes ámbitos: reflexiones en torno al tema del amor; la problemática de la pérdida de libertad por las limitaciones impuestas desde la sociedad y, por último, la experiencia de la escritura.

- Huma reflexiona en torno al tema del amor a partir de cuatro poemas, *Poema 12 (Espantapájaros)*, *Canción para enamorados*, *Contes* y *Nupcial*. Llama la atención el contraste que establece entre el “amor normal” y otro que no lo sería (*Poema 12* y *Contes*), que sería más intenso o con un final no típico. El amor diferente al típico sería mejor. En esta consideración la poesía aparece como un espacio donde se presenta este amor alternativo. Da la oportunidad de acceder a ese mundo o, en el caso de la escritura, de crearlo. Por otro lado, *Canción para*

enamorados y *Nupcial* le permiten explorar sentidos más realistas, al considerar la posibilidad del sufrimiento que puede acarrear el amor y el amor impuesto a uno de los integrantes de la pareja (primero considera que el hombre es al que se obliga, pero luego también lo ve “*al revés*”). En la segunda entrevista nos enteramos de que consideró el amor como una posible temática para su poema (influencia de un intertexto, la película “A tres metros del cielo” en que se hace posible un amor imposible por diferencias de clase social), pero que lo descartó porque no la inspiraba (debido a que no estaba en ninguna relación amorosa). En tercera entrevista sabemos que ha tenido novio.

- La problemática de la pérdida de libertad por las limitaciones impuestas desde la sociedad es el tema central sobre el que Huma elabora durante las entrevistas, y no sólo a propósito de la lectura sino también de la escritura. Es un tema amplio que cruza el discurso de Huma y que por lo mismo hemos identificado como ligado a sus narrativas vitales. Como ya hemos analizado extensamente en el apartado 4.1.1 Huma va conectando sus experiencias, creencias y expectativas personales con los poemas especialmente en relación a su vivencia de la discriminación racial/religiosa. Los datos analizados sugieren que Huma se siente limitada por las etiquetas que se le imponen injustamente desde fuera debido a su diferencia. La consideración de este tema va más allá de su realidad personal y se hace extensivo, con otros matices, a la situación del pueblo palestino (ella es de origen marroquí. Sin embargo, parece probable que sienta una conexión con el pueblo palestino).
- La experiencia de la escritura es un tema sobre el que Huma construye sentido no sólo a propósito, aunque principalmente, a partir de la escritura de su poema “Un mundo lleno de etiquetas”. La lectura y el diálogo sobre los poemas visuales *Sangre de colores*, *Contes* y *Poema* le dan la posibilidad de reflexionar a nivel meta sobre la escritura. Además, casi todos los otros poemas le dan la posibilidad de considerar la intención o vivencia del autor (recuérdese que hay una categoría clasificatoria de los verbos usados para hablar de cada poema, *el autor sujeto*). La investigadora y Huma hablan extensamente de Oliverio Girondo, José Corredor Matheos, Joan Brossa, Juan Gelman y Alfonsina Storni. A partir de estos diálogos se infiere que su visión de la escritura es positiva, la ve como algo que le da posibilidades de expresión al autor (principalmente emocional), libertad, posibilidades de cuestionar y romper. Pese a lo escurridiza que parece ser la inspiración, percibe a los autores citados como empoderados, en pleno ejercicio de su intencionalidad autorial. No obstante su caso no lo ve de la misma forma. Para ella la escritura es difícil no sólo por la huidiza inspiración, sino también por la dificultad del oficio mismo (le salen los poemas en prosa). Lo que como ya se ha visto logra superar, al menos por una vez, con la escritura de su poema. (Hemos analizado extensamente todo esto en el apartado 4.1.1)

4.1.4.2 *Cómo construye sentido*

A continuación se explican brevemente los principales fenómenos, muchas veces interrelacionados, que ayudan a entender o describir cómo Huma construye sentido para los poemas leídos y vistos.

I. La acción de la poesía desde una mirada dialógica

La constatación de Huma de que al leer el poema “le transmite o expresa algo” o “la hace sentir o imaginar” indica que en la construcción de sentido ella se identifica como receptora de la acción poesía. Por un lado, Huma es abordada por “las voces” del poema y responde a ellas. Las voces del poema, también asociadas a la figura del poeta, despiertan/entran en diálogo con su propia experiencia, que incluye voces escuchadas en sus contextos inmediatos (e.g. *la faldilla corta; está indignado*). Estas voces son sacadas a colación de manera más o menos consciente y de manera más o menos abierta. Aunque Huma tiende a dejar los contenidos personales en el terreno de lo privado (de ellos sólo vemos la punta del *iceberg*), ciertas asociaciones intertextuales o conexiones con las propias vivencias o experiencias (presentes y/o pasadas) se externalizan, haciéndose evidente el carácter mediador y mediado del diálogo con el poema o a propósito del poema (e.g. problema escritura poesía)

Las voces del poema (e.g. *¿quién dijo hasta aquí...?*; la dualidad de “Orden artificial, orden natural”), la figura del poeta (con quien a veces se identifica, e.g. Corredor Matheos) o el contexto del poema (e.g. la época en que escribió Oliverio Girondo) le sirven para cuestionar a su sociedad (*authoritative discourses vs internally persuasive discourse*) y asumir una postura crítica (en su proceso de *ideological becoming*). Esto se ve, por ejemplo, al reconocer la necesidad de *cuestionar y romper límites* impuestos o de ir *más allá de la influencia*; al simpatizar con el drama de la autora (que tuvo un hijo sola) e imaginarse cómo sería estar en su lugar (Alfonsina).

El diálogo entre voces diferentes tiende a expresarse en forma dicotómica o dual, en interpretaciones que contemplan tensión, dialéctica, oposición, lucha. La tensión entre los límites de la gente y los propios límites es el ejemplo más relevante, por su recurrencia y por la respuesta emocional que conlleva. Podría verse como una narrativa vital que encuentra una forma de expresión y de construcción en la poesía o que la poesía actúa de forma que le permite a la lectora expresar y construir significados en torno a una temática de relevancia vital.

La acción de la poesía desde esta mirada dialógica también alcanza una dimensión movilizadora que puede ir más allá de lo mental/emocional. Lo que *el poeta quiere transmitir* mueve a la acción al lector, es percibido como una incitación a actuar, en este caso a romper con los límites impuestos desde fuera.

II. La acción de la poesía desde una mirada dialógica: predominancia del factor emocional

En el diálogo de Huma con el poema es frecuente que la acción de la poesía se deje sentir por vía emotiva, como muestra la recurrencia del uso de la perífrasis verbal

“hacer sentir” para referirse a lo que le pasa en la lectura de poesía. Ejemplos como “no sé por qué me me hace sentir libertad”, “no sé cómo explicarlo” (Poema 12), “te empiezan a venir imágenes como una historia” (Historia de amor), “no sé por qué he empezado- o sea me ha venido como en la mente el ejemplo” (Límites) sugieren que algo le llega, lo siente y lo vive, pero no necesariamente de manera razonada o entendida. En sus respuestas son comunes las referencias a que el poema la lleva a pensar en algo que le ha pasado (*que me han o sea que me han venido imágenes de que me han pasado*), a recordar, incluso experiencias negativas que preferiría no recordar. Como indican los estudios de Bartlett (Bruner, 1990; Oatley, 2003) existe una relación relevante entre recuerdo y afecto. Hay una parte de esta experiencia que, así como con los pensamientos y las emociones que éstos generan (Morgado, 2007), parece ocurrir fuera de nuestro control. La atención que se le presta a estos pensamientos y a las emociones asociadas no es igual para cada lector y en cada lectura (Rosenblatt, 1978). Si bien la respuesta emocional a la lectura literaria se plantea como prevalente (Kuiken et al., 2004; Miall, 2006b) ésta puede no percibirse conscientemente o no ocurrir, ya sea porque un poema en particular no lo hace posible (por ejemplo, a Huma el poema de Alfonsina Storni no le interesó en primera instancia porque no le vinieron recuerdos a la mente, E3 L. 372) o porque no se adopta una postura estética en la lectura (como le ocurre a otros alumnos).

Huma tiende a adoptar una postura predominantemente estética en la lectura de poesía. En consecuencia se facilita su experiencia emocional y su percepción de que ésta llega como una fuerza o acción, generada desde el poema. Este impacto muchas veces es sentido a nivel corporal por el lector (*embodied experience*), como muestra también la experiencia de Huma.

No obstante esta poderosa vivencia emocional, Huma (como muchos otros lectores) opta por reservarse los contenidos personales evocados por la lectura. Lo que se explica, por una parte, por el énfasis en la vivencia y no en la extracción de un contenido comunicable (*lived-through experience*) que distingue a la postura estética (Rosenblatt, 1978, 2004; Widdowson, 1992). Por otra, porque el aula de literatura (y la actividad de lectura literaria con fines educativos) no se percibe como el sitio adecuado para la comunicación de este tipo de experiencia (Thein et al., 2015), ya que habitualmente no se lee literatura con el fin de experimentarla (Miall, 2006b; Rosenblatt, 1978, 2004). Además, evidentemente, esta reserva es legítima. Existe una frontera entre lo privado y lo escolar, que es un espacio público (Chabanne y Bucheton, 2002; Rosenblatt, 2004; Schultz, 2002).

Por último, en el caso de Huma puede verse que la dimensión subjetiva o emotiva de la respuesta convive con la expectativa del significado único u objetivo (principalmente internalizada desde sus prácticas escolares). Por un lado, se ve un uso reiterado de elementos lingüísticos que individualizan la construcción de significado y la acción de la poesía (*para mí; a mí me vs dice; me expresa; me transmite*) y, por el otro, un discurso que en que se asume un significado preexistente en los textos o se manifiesta abiertamente la creencia en que hay un “significado correcto” (las categorías clasificatorias de los verbos usados para hablar

de cada poema muestran este contraste: acción de la poesía; lector sujeto; sujeto impersonal; autor sujeto). Huma sabe que ha sentido y recordado cosas que tienen que ver con su propia vida y no con la del autor ¿cómo se enlaza esto con el significado único?

III. *Scaffolding*/mediación

Huma no sólo construye significado en la transacción (dialógica) con el texto, sino también en la actividad mediada explícita o implícitamente por el diálogo con otras personas. Casi toda la evidencia con la que contamos, sin embargo, son los diálogos de Huma con la investigadora. Es estas conversaciones la investigadora tiende a asumir una identidad de profesora, por lo que los diálogos son normalmente asimétricos. Pese a ello el *scaffolding* que la investigadora le ofrece se va dando en el contexto de diálogos auténticos, en los que Huma, incluso, se anima a expresar desacuerdo. Como se ha visto en el análisis detallado de la actividad verbal en torno a cada poema, hay evidencia de *sign meaning development* tanto en la actividad significadora de Huma como de la investigadora.

Los diálogos en que la investigadora le ofrece múltiples formas de andamiaje a Huma normalmente parten cuando la alumna encuentra alguna dificultad y/o le pide ayuda a la investigadora. En los casos en que Huma no experimenta dificultades que requieran de *scaffolding*, la investigadora sigue cumpliendo un rol mediador, a veces simplemente por generar la expectativa de que se ha de construir sentido o interpretar el poema (y verbalizarse). Estas expectativas contribuyen a que las participantes asuman sus respectivos roles de alumna y de profesora, o que se asuma que el intercambio verbal sobre un poema en ese contexto ha de tener como objeto la interpretación del poema por parte de la alumna y que esto será evaluado y guiado por la profesora.

Parte importante del proceso de *scaffolding* que la investigadora le ofrece se relaciona a aspectos motivacionales y socioafectivos. Tal y como afirman Wood, Bruner y Ross (1976), con Huma se ve que la creación de una atmósfera de apoyo es importante para la motivación. Especialmente para el trabajo en su ZPD, en que se parte de los versos que Huma “no entiende” (e.g. al hablar sobre el poema *Límites*) o que tienen un efecto de extrañamiento (Fowler, 1996; Hanauer, 2004; Harker, 1996; Miall, 2006b; Widdowson, 1992) en ella. Las dificultades o barreras pueden ser puntos en que se abandona la actividad de significación o excelentes oportunidades para el aprendizaje y desarrollo.

Cuando Huma va construyendo significados sin o casi sin la ayuda de un andamiaje externo, se asume que el diálogo tiene un carácter interno (Emerson, 1983; Smagorinsky, 2001). Es decir que se ha realizado una transacción con el texto (Rosenblatt, 1978, 2004) y que ha habido desarrollo del significado del signo (Wertsch, 2007).

Los datos sugieren que el desarrollo del proceso de significación del poema (*sign meaning develops*) es dinámico y no requiere compleción. También sugieren que no

es posible dar cuenta de toda la experiencia (*lived-through experience*). Algunos diálogos, sin embargo, permitieron ver que en los momentos iniciales la construcción de sentido muchas veces muestra alguna forma de repetición/reconocimiento de lo leído o visto y una consecuente búsqueda de confirmación por parte de la investigadora. En este primer momento muy a menudo se hace necesaria la aclaración de vocabulario o la identificación de imágenes (e.g. hostia). Luego se ve que, una vez aclarados los elementos literales, Huma prosigue construyendo sentidos / interpretaciones, que tienden a expresarse de forma hipotética (como si; como) y comparativa/metafórica (A en función de B). A veces, también hay evidencia de que entra en un proceso de cuestionamiento de sus significados emergentes.

Hay evidencia que muestra que se avanza (1) de lo literal a lo simbólico: al ir actualizando elementos implícitos y resignificándolos en un nivel “más significativo¹⁷⁹”, lo que ocurre en función de expectativas de significado no dicho y de significado “significativo” (también en los poemas visuales donde va buscando correlatos para los elementos de la imagen, es decir, cada elemento de la imagen representa algo) y (2) de lo abstracto a lo concreto (*ascending from the abstract to concrete*), como por ejemplo se ve con los poemas “Límites” y “Poema”. La consideración abstracta de estos poemas da pie a la referencia (directa o indirecta) a problemáticas concretas que Huma enfrenta. Hay una tendencia a usar un lenguaje metafórico para evitar comunicar contenidos que quieren dejarse en el ámbito privado. También, puede que este lenguaje metafórico sea el que mejor sirva al propósito de comunicar una experiencia múltiple, compleja y vivida (Lakoff and Johnson, 1980; Rosenblatt, 1978, 2004).

4.1.4.3 Evidencia de su experiencia estética

A continuación se explica brevemente la evidencia examinada que indica que la lectura de poesía es una experiencia estética. Es decir, diferente a la experiencia de otras lecturas. Está fuera de nuestras posibilidades determinar en qué radica la diferencia y/o si las características o recursos a los que nos referimos son más o menos exclusivos de la poesía. Sin embargo, por diversas razones en nuestras sociedades se identifican ciertos textos como poéticos y otros no, y esto tiene consecuencias. Lo que aquí se presenta, si bien no es exhaustivo, destaca parte de esta vivencia estética de un texto.

I. Elementos del poema que actúan sobre el lector y expectativas con las que éste actúa

Una de las características de la poesía que parece tener un mayor impacto en Huma es la desviación. Es decir, la experiencia de que el poema, en algún nivel, se distancia o rompe con usos habituales del lenguaje (Fowler, 1996; Hanauer, 2004; Miall, 2006b; Widdowson, 1992).

¹⁷⁹ Es decir de “grandes” temas, temas importantes, con un valor existencial mayor.

El efecto de extrañamiento que la desviación de los usos habituales produce en Huma puede verse en su experiencia de la desviación interna (dentro del mismo poema). Por ejemplo en *Límites* el patrón de preguntas en cada estrofa se rompe en la estrofa final, que tiene una estructura y una función afirmativa. Por otro lado, este mismo poema, en esta misma estrofa, también plantea una desviación mayor respecto a las otras en términos de significado, por la metaforización y la polivalencia, lo que junto a su vinculación menos evidente con el título contribuye a su mayor ambigüedad. El impacto (también relacionado con el *foregrounding*) que la desviación de esta estrofa representa se manifiesta en la respuesta de Huma tanto a nivel emocional como corporal: *me quedé descolocada/ qué me quiere decir ahora* (dialogismo).

Su experiencia de la desviación también se manifiesta a nivel macro en el recurrente reconocimiento/expectativa de la cualidad rupturista de la poesía y del poeta. La poesía se ve (hay una expectativa de que así sea) como un texto que le permite al poeta expresar su disidencia con respecto a algo (su sociedad, por ejemplo) y, en algunos casos, promover que el lector se plantee alternativas (mundos posibles). El poeta escribe un texto que va “contracorriente”; que presenta un “mundo nuevo”; que cuestiona y rompe lo de “siempre”. La escritura literaria/poética permite la expresión personal libre (verbo *poder*) y, en consecuencia, crea espacios en que el lector se encuentra con “voces” alternativas o disidentes.

Llama la atención el que Huma opte por usar el verbo “expresar”, más que ningún otro para hablar de la experiencia poética (casi siempre ligado al poeta/poema que se expresa o expresa algo) en casos en que podría haber usado verbos como “decir” o “mostrar”. Su discurso, por ende, sugiere que para ella este verbo podría tener una especificidad, que recoge o da cuenta de la experiencia literaria mejor que otros. Cuando lo usa con un valor transitivo, se refiere a algo que se ha vivido, un estado o situación, un sentimiento, un concepto, y cuando es intransitivo parece referirse a algo más amplio e integral, más bien ontológico (e.g. E1 L.575 y L.809). Sin embargo, también es posible, al ella no ser hablante nativa del castellano, que haga un uso poco convencional del verbo. Igualmente, lo anterior permite pensar que la “expresión personal” no sólo es una expectativa respecto a la comunicación poética, sino también una experiencia vivida en la lectura literaria (Bajtín, 1981; Rosenblatt 1978). La poesía (escritura) como expresión de lo que se vive es una posibilidad para el poeta y para el lector (Huma) cuando se transforma en escritor (E1 L.846) y también cuando se identifica con el poeta o dialoga con lo que éste, o el poema, expresa. A diferencia de otros textos, pero al igual que otras formas de arte, el poema puede ser un medio de expresión de lo vivido, un medio de expresión y potenciación del ser.

Por otro lado, los casos en el que el verbo “expresar” se utiliza como sinónimo de “decir”, y que es mejor considerar junto a los usos del propio verbo “decir” y del verbo “transmitir”, muestran otra faceta de la comunicación poética. Una faceta basada en la comunicación básica (Bajtín, 1981) y más centrada en el traspaso de un

mensaje que en la experiencia vivida. Si el poema es un espacio en que el poeta expresa algo, el lector busca conocer ese algo, entender lo que éste dice, escucharlo. No obstante, el lector/receptor participa en la construcción de este “mensaje”, no es un ente pasivo, aunque él no se dé cuenta (Bajtín, 1981, 1986)

Tanto Huma como la investigadora muchas veces asumen que el poeta dice algo en el poema. Lo que media entre lo que el autor quiso decir y su lectura de ello se hace transparente. Es decir, ambas hablan de su evocación e interpretación como si fuera lo que el poeta dijo y no lo que nosotros escuchamos/construimos de ello. La complejidad (y la mediación) del diálogo que establecemos con el texto poético queda implícita en nuestro discurso sobre él. En este escenario, no parece extraño, por ende, que haya una expectativa de significado único y unitario, que se entienda que lo que el texto dice es una cosa y no, otra.

Esta expectativa de que haya algo en el texto que es igual para todos se ve claramente cuando Huma no puede o le es difícil darle sentido a algún poema (*Sangre de Colores; Pais*), o a una parte de él (*Límites*), y pregunta buscando confirmación “¿es eso?”.

Otras características de la poesía que aparecen reiteradamente (que también constituyen formas de desviación y muestran la relevancia de las relaciones entre figura y fondo), ya sea en las actividades de lectura como en las de escritura, son: la metaforización; la sonoridad; las repeticiones (partícula *SE* en el poema de Girondo; la estructura de pregunta en el poema de Gelman). Las que además pueden tener un efecto en el lector (e.g. placer al oír la repetición; cuestionar junto con el poeta).

4.1.4.4 *Sus contextos*

La construcción de sentido para la poesía es una actividad socioculturalmente mediada. El caso de Huma presenta evidencia de algunas de las vivencias, creencias, actitudes y expectativas con las que ella va significando los textos leídos y vistos. Sin embargo, el grueso de las experiencias personales convocadas en la lectura han quedado fuera del alcance de nuestra observación y análisis. A fin de no repetir, sólo añadiremos unas breves reflexiones a lo ya dicho en el apartado 4.1.1 respecto a los factores contextuales que participan en las transacciones de Huma con los textos.

Es posible entender que en la construcción de sentidos Huma se sitúa en un espacio transcultural. Lo que se ve no sólo en el acceso a distintos repertorios culturales sino también en el tipo de problemáticas sobre las que tiende a reflexionar al leer y escribir poesía. Su pertenencia a un grupo social en situación de desventaja resalta como una temática central a partir de la cual Huma va significando los textos que lee y escribe. Por otro lado, también se ve que sus vivencias como adolescente y sus experiencias escolares previas (incluida la clase de Luisa) entran en sus transacciones con los poemas.

En las entrevistas no muestra ninguna dificultad para experimentar los poemas (*lived-through experience*) y, a partir de ello, construir sentido e interpretar. Sin embargo, Huma no tiene buenas calificaciones en sus clases de lengua y literatura. Esta discordancia invita a revisar las prácticas escolares que parecen no dar cabida a este tipo de actividad lectora.

4.2 SEGUNDO CASO: ARIADNA

4.2.1 PERFIL EXPERIENCIAL

4.2.1.1 *“El panorama” del alumnado evaluado por Ariadna*

En la primera entrevista, Ariadna asume un rol que podríamos describir como de “evaluadora” tanto en relación a sus pares como al comentario de las actividades realizadas en las clases de poesía.

Por un lado, Ariadna muestra un interés prominente por marcar una diferencia entre ella y sus compañeros de curso. Diferencia en virtud de la cual se posiciona como “mejor” que ellos. Sus esfuerzos discursivos se dirigen a comunicarle esta superioridad a la investigadora más que a compartirle, desde una perspectiva menos comparativa, sus propias experiencias con la poesía y el trabajo con poesía realizado en el curso.

Al principio de la entrevista, Ariadna conduce la conversación (y la investigadora la deja) para indagar sobre lo que han dicho sus compañeros en las entrevistas, implicando que las opiniones/comentarios de ellos habrán revelado su desinterés en el trabajo con la poesía.

A: de nada hombre si yo tenía ganas de participar en esto porque ya has visto como ¿qué qué comentarios han dicho de todo los? es su opinión no sé pero

I: bueno mira a ver las personas que han participado en esto todas han estado muy colaboradoras digamos y (E1 L.15)

A partir de esto comienza a construir una imagen de la situación escolar de sus compañeros que denomina “el panorama”.

A: ahí en Chile ¿hay el mismo panorama?

I: bueno

A: ¿o los alumnos son más receptivos o?

I: a ver depende depende yo hace muchos años que ya no vivo en Chile y solamente alcancé a trabajar tres años haciendo clases ahí, no eran muy muy diferentes a ustedes

(...)

A: (...) pero sí no sé yo pensaba que en distintos sitios sería diferente no, o sea se vería de otra forma o que habría otras opiniones porque **es que aquí yo lo veo muy estancado que no sé, tampoco intentan mostrar interés para ver lo que lo**

que pued- lo que podrían ver al menos de conocerlo y juzgar pero es que no no lo prueban tampoco y a ver eso en parte también puede ser culpa de de las personas que se lo enseñan, pero que yo por ejemplo Luisa es buena profesora aquí y yo creo que intenta mostrar lo que ella sabe y lo que ella o sea lo que (???)

I: lo que tiene sentido para ella también

A: claro por eso y la gente pues no lo llega a recibir así de esa forma y no sé no (E1 L.49)

No sólo se posiciona críticamente ante sus compañeros sino que de alguna forma los descalifica. Oscila entre la miradas negativa y paternalista hacia ellos.

A: vale pues a ver yo creo que que el hecho de que intentáis transmitir a los alumnos yo creo que es ya es tan diferenciado su concepto de entender las cosas al al vuestro que bueno al fi- al fin y al cabo somos humanos, pero es que (entienden) tienen otras prioridades otros pensamientos pues que que impiden que entendáis igual lo del o de la forma que vosotras lo queráis transmitir al alumnado yo creo, en porque algunos casos- en algunos casos no hacen ni el esfuerzo para entenderlo, en otros casos pues sí lo pueden hacer un poco pero tampoco se muestran interesados porque [t] y aún así tampoco saben lo que es la poesía realmente porque la mayoría de ellos tampoco ha leído no se ha extendido mucho en leer

I: claro

A: poesía y tampoco lo conoce entonces es eso que el no el no interesarse por lo desconocido por lo que ya no te viene hecho o (así) (E1 L.377)

Como se irá viendo sus comentarios evaluativos, de lo que sus compañeros hacen o no hacen, cruza la primera entrevista y también se ve, de alguna forma, en las otras entrevistas y en su actuación en el aula. Por la mayor parte en éstos se refiere a sus compañeros usando la tercera persona del plural “ellos” y no el “nosotros”, incluso en los casos en que se refiere a alguna actividad que también la implica a ella. Por ejemplo, al hablar de la actividad de compartir los poemas en el círculo, se ve cómo cambia del “nosotros” al “ellos” a fin de diferenciarse de la actuación y forma de ser de sus compañeros.

A: y y sí y es buena idea yo creo y que presentar las letras y y escucharlas y etcétera, en lo de que hicimos del círculo pues, también me parece bien que comenten lo que les ha parecido que se puedan extender un poco pero bueno a lo mejor algunos pues no se acaban de soltar porque- si entienden verdaderamente o o lo que para ellos representa el poema pues quizás no lo no lo quieren expresar en público quizás no lo quieren decir al exterior (E1 L.429)

Por otro lado, además de marcar su diferencia respecto a los otros estudiantes, al conversar sobre las distintas actividades, nuevamente, busca mantenerse en un nivel de conversación evaluativo. Ariadna juzga el valor, la utilidad o el aporte, para sus compañeros, de cada una de las actividades realizadas durante las clases de poesía de Luisa (del estudio). Aunque no lo manifieste, creemos que el valor que le da a las actividades para los otros, se relaciona con su propia vivencia.

Como se va viendo, Ariadna se posiciona como si no fuera una alumna sino una

profesora o alguien con atribuciones para evaluar y juzgar por su mayor autoridad o conocimiento. Su utilización de vocabulario, como por ejemplo en los usos de la palabra “alumnado”¹⁸⁰, también evidencia la posición de “no alumna” que Ariadna asume.

A: (...) pues los poemas visuales les en general yo creo que les gustó al al alumnado esta historia por ejemplo la interpretaron de ¿tú estabas también?

I: sí sí sí

A: y la interpretaron de formas muy diferentes y yo creo que con esto se podría trabajar muy bien con ellos haciendo o inventando poemas visuales porque claro si la idea del poema ya la tienen de escribir que es lo que precisamente yo creo que no no les atrae pues el poema visual yo encuentro que sí que es muy buena idea para trabajar con él (E1 L.522)

Los datos sugieren que Ariadna se sitúa al mismo nivel o incluso por encima de la profesora y la investigadora (vistas como una dúo de profesoras) al evaluar su desempeño. Algunos de los ejemplos antes citados (al ella referirse a que Luisa y/o la investigadora lo han intentado) ilustran este fenómeno. Si bien en la mayor parte de los casos Ariadna valora el desempeño del dúo de profesoras como un intento fallido en relación a sus compañeros, también deja entrever que estas acciones didácticas, las realizadas y las realizables, la han afectado a ella.

A: yo no le habría dado {[con leve risa] ningún significado tampoco} pero bueno no sé que respecto a esto sí te puedo decir que me que me gusta, que yo creo que es una buena idea para para mostrarles a a todos los chicos de las clases y que quizá con esto podrían entender pues de diferente- sé que lo habéis mostrado poesía visual, pero por ejemplo Brossa habría estado interesante explicarlo y y enseñarles un poco y y dice- decirles lugares donde pueden encontrar estos [em] o donde pueden visualizar esto en directo y y y bueno

I: se lo voy a comentar a Luisa, en todo caso también el profesor o profesora de catalán de ustedes porque bueno (E1 L.1073)

El rol que Ariadna va asumiendo, como muestra este ejemplo, también es co-construido. La investigadora valida y valora el que la alumna les dé recomendaciones, a ella y a Luisa.

Desde esta posición de poder, Ariadna va dibujando “el panorama” sociocultural al que dan vida sus compañeros, pero que a su la vez también los determina. Como se verá más adelante (en este mismo apartado 4.2.1), la alumna valida su descripción de la situación de los otros alumnos fundándose en su propia experiencia fuera del colegio (“mi entorno”) y al referirse a sus preferencias y competencias poético/literarias y escolares.

¹⁸⁰ También usa esta palabra en un ejemplo citado un poco más arriba (E1 L.377). Nos parece que esta palabra no es parte del registro habitual de los alumnos. Tiende más bien a ser usada por profesores y por la administración de los centros en situaciones comunicativas más bien oficiales o de mayor formalidad.

Ariadna usa la metáfora “el panorama” (explícita o implícitamente) en varias ocasiones para describir el “estancamiento” que a su entender caracteriza su ambiente escolar y cuya responsabilidad atribuye, casi por completo, a sus compañeros, a su apatía (falta de interés y curiosidad) y poca receptividad. No obstante, también los ve como víctimas de un contexto socio-histórico que los influencia fuertemente. Habla de lo que les están vendiendo a todos (incluso a ella) en una sociedad dominada por valores mercantilistas e inmediatistas (gratificación rápida). Ariadna es capaz de identificar estas fuerzas sociales y asumir una postura crítica ante ellas.

A: (...) es que esto va muy ligado yo creo que a todo porque ahora lo que nos están vendiendo es hacer las cosas sin esfuerzo, la televisión, todo cada vez los productos se tratan de hacer cosas más sin esfuerzo y es lo que pueden tener una idea de esas cosas en la cabeza y claro todo lo que conlleve menos esfuerzo y que encima pues te a- te gusta o te o tienes un beneficio pues es eso yo creo que es (E1 L.107)

Su mirada es pesimista y generalizadora, cree que ante este panorama ni siquiera los buenos profesores pueden hacer mucho.

A: y bueno eso pues no sé no no creo que haya mucho remedio aparte de es que no sé, vosotras- yo creo que lo habéis intentado hacer lo mejor que habéis po o sea lo expresaros lo mejor que habéis podido y intentar, yo lo veo en Luisa se nota que a ella le gusta la poesía y que y que (tra- ???) de poesías trata de transmitir algo pero no sé si la gente no está receptiva pues no no se puede hacer nada no sé no es que no (E1 L. 410)

La investigadora coincide, añade y contrapone a este panorama planteado por Ariadna. En primer lugar, comparte la visión de que los alumnos no se motivan a realizar un esfuerzo (el esfuerzo que requiere la lectura de poesía¹⁸¹). También coincide con Ariadna en la visión crítica de la sociedad de consumo.

I: o sea la ley del mínimo esfuerzo para qué voy a, no sé, treparme al árbol más alto si a lo mejor puedo sacar una fruta aquí

A: claro claro es lógico pero a veces pues tampoco te puede llevar al mismo sitio trepar al árbol bajo o al árbol alto

I: yo creo que por ahí va es como si tú tal vez como que puedes ver la ganancia, por ponerlo en esa palabras que que hoy en día tienen bastante sentido, si puedes ver la ganancia de hacer ese esfuerzo lo haces ¿o no?

A: no sí sí sí sí está claro para obtener algo o para (???) algo (E1 L.117)

Inclusive en la segunda entrevista.

¹⁸¹ En la discusión de los resultados del estudio, se verá que esta hipótesis o idea preconcebida que la investigadora llevó al trabajo de campo, se cuestiona a partir de la problemática de la desigualdad.

I: (...) yo ya te envié por *email* esto para que tengas el del dinero¹⁸² por si lo quieres leer más que es un poema que está muy bien y hoy en día, para la época que estamos viviendo

A: {[con un poco de risa] va muy bien va muy bien} (E2 L.320)

En segundo lugar, y como se ve, la investigadora añade su visión de un “hoy en día”, en que el consumo está, entre otras variables, vinculado al impacto de la tecnología y los medios audiovisuales, principalmente, en la juventud¹⁸³.

I: y un poco lo que tú me dices de la poesía visual que se acerca hoy en día es todo muy visual, la televisión etcétera y es muy instantáneo cierto, yo veo esto y no tengo que empezar y estar tres minutos leyendo en silencio cierto [em] simplemente lo veo y ya

A: claro esto presenta ventajas en cuanto a lo que refiere que que muestren el el o sea cuando tú les presentas esta poesía por ejemplo ((se refiere al poema visual Historia de amor)) (???) todos se pusieron a pensar en esto nadie desvió la atención nadie dijo qué palo pensar en e o sea que que me da pereza pensar en esto y lo intentaron interpretar y lo interpretaron de divers de diferentes formas porque claro esto ya dicho es- o sea poniendo estos íconos ya marcas un poco lo que es la la atención de los de los jóvenes y en los estigmas o en las cosas que se piensan ahora (...) (E1 L.724)

Por último, la investigadora va contraponiendo, a lo que dice Ariadna, una visión alternativa de los alumnos de la clase en relación a las prácticas escolares (que presentaremos con más detalle en el próximo apartado). Ariadna va respondiendo a ello de manera más constructiva y, por ejemplo, como ilustra la cita anterior, van considerando la poesía visual como una alternativa para acercar a los alumnos a la poesía.

Al hablar de sus compañeros y del panorama que la rodea, Ariadna se va refiriendo a su experiencia con la poesía en el colegio y exponiendo su visión de la enseñanza, del rol de profesor y del de los alumnos, que comentaremos a continuación.

4.2.1.2 *La poesía en el colegio*

La matriz que presentamos sintetiza lo dicho directamente por Ariadna en las entrevistas y, por ende, en co-construcción con la investigadora. Parte de esto se dice en respuesta a la pregunta (preestablecida para la primera entrevista) que la investigadora hace sobre la experiencia con la poesía (antes, ahora, en la escuela, fuera de ella). Se destacan en negritas los segmentos más ilustrativos del fenómeno observado y en cursivas las palabras textuales de la alumna. No ponemos la

¹⁸² La investigadora se refiere al poema “Dinero” de Gonzalo Rojas, que Ariadna había leído el día antes en la entrevista grupal. Podría decirse que este poema critica la corrupción que el capitalismo ha traído a las sociedades humanas. A Ariadna le gustó.

¹⁸³ Esta visión de la investigadora de la influencia de los medios de comunicación y de la la tecnología en los jóvenes también apareció en sus conversaciones con otros alumnos (e.g. Huma).

referencia a las líneas citadas para simplificar la presentación visual de la matriz. A veces se repiten segmentos en las distintas columnas debido a que algunos usos verbales, u otros indicadores gramaticales, se refieren a acciones que conectan pasado y presente u otras dimensiones. En la hilera final se hace una síntesis/comentario para cada columna.

La experiencia de Ariadna con la literatura/poesía en el tiempo

ENTREVISTA 1	PASADO PASADO	PASADO RECIENTE/PRESENTE	PRESENTE
Lugares y tiempo	La primaria y la casa Infancia y más allá	La secundaria Adolescencia	La clase de castellano actual (4º ESO) Adolescencia
Acciones (verbos) llevadas a cabo por ella o por sus compañeros u otros estudiantes	<p><i>Lo había escuchado ya esta canción; significa cosas especiales para mí; lo escuchaba, a mí me gustaban; se ha escuchado; ponían música; este grupo lo tengo muy marcado desde pequeña ya</i></p> <p><i>Mi madre me compraba libros y a ella también le gustaba y me gustaba leerme sus poesías o historias (de Gloria Fuertes); sí que me gustaban mucho sus cuentos infantiles</i></p> <p><i>Me habían hablado de este señor (Antoni Matutano); yo les pregunté por sus poemas; me habían hablado de su vida; me resultó muy convencedor</i></p>	<p>Ella: (el año pasado) hacíamos poesía; me gustaba; ya me llamaba la atención; saber qué querían decir</p> <p>Ellos: (a partir de ahí) empezaron a profundizar en eso que se les explicó, se cerraron; no lo entienden; no lo quieren; no creo que haya mucho remedio</p> <p>En catalán no hemos tratado nada de poesía; en ningún curso hemos hecho poesía en catalán; depende mucho; los profesores que hemos tenido de catalán; sí hemos tratado literatura; en poesía no hemos tocado prácticamente nada;</p> <p>Ha tenido profesores ((Judit)) que le han marcado mucho; ha encontrado sabes esa afinidad; no creo que haya cambiado mucho la cosa, ha sido</p>	<p><i>No intentan mostrar interés para ver lo que podrían ver; conocerlo y juzgar, pero es que no lo prueban; la gente no lo llega a recibir; tienen otras prioridades, otros pensamientos que impiden que entendáis igual; no hacen ni el esfuerzo para entenderlo; lo pueden hacer un poco, pero tampoco se muestran interesados; tampoco saben lo que es la poesía realmente; la mayoría de ellos tampoco ha leído, no se ha extendido mucho en leer poesía y tampoco lo conoce; el no interesarse por lo desconocido, por lo que ya no te viene hecho; la gente no está receptiva; en castellano lo tratas más; Luisa por la forma como te habla, ya sabes; ni te lo citan; me pareció interesante; si querían un poema sencillo y transparente; tener que hacer el esfuerzo de leer; no lo entiendo, no comparto su punto de vista; me pareció una buena clase que tú nos explicaras; eso ha quedado, pero no en todos los</i></p>

	<p>Nos gustaba mucho escribir</p>	<p>más por su parte</p> <p>Lo que nos pasaba a nosotros; les parece; fue eso, que no comprendieron lo que quería decir el texto; al no comprender y al no dejarles ese margen, se cierran en banda</p>	<p>alumnos; se trata de que piensen primero y que puedan opinar; para que puedan entender la poesía; un recurso que está ahí para cuando ellas quieran, lo puedan disponer; ha quedado, lo que pasa es que; deberían apreciar un poco; es elección de cada uno; que ellos decidan</p> <p>Se podría haber propuesto pero al Arnau no lo vamos a sacar de su curso; no le voy a cuestionar nada; sería muy interesante que nos lo hubieran enseñado; no se acostumbra a hacer; no se acostumbra a enseñar poesía en catalán (aquí en St. Cugat); no he visto ninguno que trate poesía en catalán</p> <p>Si tú quieres aprender, puedes aprender; si tú no vas dispuesto; tampoco te dicen, tampoco te fuerzan a que aprendas; si tú quieres aprender, vas a clases, estás atento, puedes aprender; tienes buenos profesores; si no lo haces tampoco se ponen tan estrictos;</p> <p>al no comprender y al no dejarles ese margen, se cierran en banda; se tiene que dejar al alumnos que aprenda por él solo y que busque; eso condiciona</p>
<p>Adjetivos, adverbios, metáforas</p>	<p>de pequeña; cosas especiales; de toda la vida, mi entorno siempre (sus padres, amigos de sus padres, su amiga</p>	<p>el año pasado; poemas bastante complejos, tenían un trasfondo; ese trasfondo, esas enredaderas a partir de ahí; lo que no entienden es</p>	<p>El panorama: aquí lo veo muy estancado; al menos de conocerlo; tienen otras prioridades, otros pensamientos; Luisa es buena profesora; digo en general no digo en casos</p>

	<p>Judit); <i>en casa siempre; muy alternativas o diferentes; otros músicos que se centran en la poesía</i></p> <p><i>siempre me compraba libros; leerme sus poesías antes de ir a dormir</i> o historias; sus cuentos infantiles, no tienen cosa de infantil; siempre es un recuerdo</p> <p><i>siempre me habían hablado; una vez; luego; me resultó muy convencedor</i></p>	<p>desconocido; no creo que haya mucho remedio</p> <p>(en catalán) nada; ningún curso; hay autores muy buenos; no hemos tocado prácticamente nada</p> <p><i>en especial el profesor de historia; esa afinidad; su cole es público igualmente</i></p> <p><i>el año pasado; les parece horrible; se cierran en banda</i></p>	<p>específicos; es tan diferenciado su concepto de entender las cosas al vuestro; un poco; al fin y al cabo somos humanos; lo desconocido (=poesía); varios trabajos de castellano son bastante personales</p> <p>Uso reiterativo de "tampoco"</p> <p>Poema sencillo y transparente, clavado; era un buen poema para mostrarles; no es algo negativo la poesía; como algo no negativo; tienen otros intereses; su mente está tan apartada; a partir de aquí que ellos decidan; a partir de ahí, ya no</p> <p><i>Muchos hombres son muy buenos poetas</i></p> <p><i>Ahora; ahora mismo; aquí por St. Cugat; de momento; tal y como está el panorama;</i></p> <p><i>puedes aprender muchísimo; si no vas dispuesto; tampoco; puedes aprender mucho; buenos profesores</i></p> <p><i>cerrarse en banda; condiciona mucho el aprendizaje y el interés del alumno</i></p>
<p>Punto de vista</p>	<p>Yo; mis padres/ellos; mi madre; amigo(s) de mis padres</p> <p>Pasado (principalmente acciones habituales y durativas); Presente (significa; lo tengo muy</p>	<p>Nosotros; ella (Amanda, profesora de tercero); ellos=sus compañeros; también alguna oración impersonal.</p> <p>Uso reiterado de oraciones (S+OD+OI) en que el sujeto es la profesora, el objeto directo la poesía y los alumnos el objeto</p>	<p>ellos=sus compañeros; oraciones impersonales; Luisa/ella; vosotras; vosotros (=los alumnos y Luisa y la investigadora); yo ligado a verbos de evaluación (parecer; creer; perífrasis con poder/haber) y verbos para marcar su diferencia.</p> <p>En su descripción del "panorama" ella está</p>

	<p>marcado; etc.) para marcar la presencia del pasado en el presente</p> <p>Uso reiterado de siempre</p> <p>Nosotras ((Judit y Ariadna)); ellas son beneficiarias de la acción del “colegio”</p> <p>Pasado</p> <p>Desde la primaria</p>	<p>indirecto (destinatarios o beneficiarios de la acción; a quienes se les hace la acción) Ellos=los poemas y sus compañeros</p> <p>(en catalán) verbos en forma impersonal; nosotros</p> <p>ella/Judit; yo (yo sé; yo creo)</p> <p>Pretérito perfecto compuesto</p> <p>Nosotros; ellos; tú en frases impersonales</p> <p>Pasado</p>	<p>fuera, observa y evalúa en tiempo presente, por encima. También hay un uso recurrente de locuciones verbales que hablan de un “deber ser” (marcar un estándar no alcanzado o referirse a lo que pudo hacerse o ser de otra forma, mejor)</p> <p>(en catalán) verbos en forma impersonal; nosotros; él (profesor, Arnau); yo</p> <p>uso reiterado de palabras con valor absoluto negativo (nada, ningún) predomina el presente (incrementa el sentido de absoluto) y el pretérito perfecto compuesto (que da continuidad a las acciones desde el pasado) también hay oraciones hipotéticas/imposibles en el presente/pasado</p> <p>voz descriptiva (ver)/evaluativa (creer que, 1a persona)</p> <p>tú=los alumnos en general (Ariadna incluida)</p> <p>Presente. Describe lo que ES oraciones (S+OD+OI) en que el sujeto es la profesora, el objeto directo la poesía y los alumnos el objeto indirecto</p> <p>ellos; tú en frases impersonales</p> <p>Presente. Describe lo que ES y lo que TIENE que SER</p>
<p>Acciones llevadas a cabo por la</p>	<p><i>nos presentaron a un concurso</i></p>	<p><i>nos leía poemas; lo sabía explicar muy bien; ella está</i></p>	<p>Puede ser culpa de las personas que enseñan; Luisa intenta mostrar lo</p>

<p>profesora (algún profesor/a)</p>		<p><i>especializada en eso</i></p> <p>(en catalán) depende del profesor, de sus inquietudes; depende mucho de la persona; los profesores que hemos tenido de catalán priorizan otras variedades</p> <p>la profesora le dijo que, a todos los alumnos que se tenían que presentar a un concurso ((de poesía en catalán))</p> <p>y al no dejarles ese margen</p>	<p>que ella sabe</p> <p>Vosotras: intentáis transmitir; impiden que entendáis igual, de la forma que vosotras lo queráis transmitir al alumnado; habéis intentado hacer lo mejor que habéis podido; expresaros lo mejor que habéis podido y intentar; lo veo en Luisa, se nota que a ella le gusta la poesía; trata de transmitir algo; no se puede hacer nada; tú te adaptaste a las exigencias que te decían ellos; podía haber estado; te podrías haber extendido en tu opinión personal; hacer ver; habéis intentado transmitir durante todo el trabajo; a Luisa por la forma como te habla de la poesía etcétera, tú ya sabes que mantiene un interés; tenéis el deber sólo de mostrárselo lo mejor que podáis, enseñándoles lo que significa para vosotros y una visión general de la poesía</p> <p>enseñar y mostrar (Arnau); pero ahora mismo, lo que se trata, tratándose de profesores, yo de momento no he visto ninguno que trate en catalán, de profesores de catalán, que trate la poesía en catalán; les veo muy apartados; los otros ni te lo citan, ni dicen nada al respecto; no le dan el valor que le tendrían que dar</p> <p>tampoco te dicen, tampoco te fuerzan; si no lo haces tampoco se ponen tan estrictos;</p>
---	--	--	--

			<i>tú le tienes que orientar, pero tienes que hacer una línea</i>
Síntesis/ comentario	<p>El foco está fuera de la escuela. Busca mostrar cómo su entorno marca una diferencia.</p> <p>Su entorno familiar le da acceso desde pequeña a la literatura y la música. Este entorno también incluye amigos, de sus padres y de ella.</p> <p>Experiencia extraescolar y temprana positiva con estas formas de arte. Se prolonga en el tiempo y se transforma en un "siempre".</p> <p>Ella califica el tipo de música al que le da acceso su familia como "alternativa" y ligada a la poesía.</p> <p>La cultura a la que le da acceso su entorno no es "main stream".</p>	<p>El escenario es la escuela y, en ésta, el orden en el que ella ha estado cómoda es: el sujeto es la profesora, el objeto directo la poesía y los alumnos el objeto indirecto (destinatarios o beneficiarios de la acción). Pero ella y sus compañeros se diferencian, a ella le gustaba y ellos no comprendieron y se cerraron. La experiencia de su amiga Judit en su colegio es similar, escuela pública también. Su "diferencia", y la de Ariadna es mérito de ellas mismas ((no de la enseñanza frontal que ha descrito))</p> <p>No han accedido a la poesía en la clase de catalán.</p>	<p>Se solapa con lo dicho para PASADO RECIENTE. Aquí se profundiza en la contraposición entre Ariadna y sus compañeros en función de su diferente actitud hacia la poesía/literatura. Ellos no tienen interés ni intentan, por lo tanto no reciben. Ella sí. Pone la responsabilidad en el alumno. Esto de alguna forma se contradice con las posibilidades dadas por un orden "profesor sujeto/transmisor + alumno destinatario/recipientes".</p> <p>Perfila un escenario/situación que llama "el panorama". En su descripción, ella está fuera, observa y evalúa en tiempo presente, por encima. También hay un uso recurrente de locuciones que marcan un estándar no alcanzado o se refieren a lo que pudo hacerse o ser de otra forma (mejor). Describe lo que ES y lo que TIENE que SER. La acción del profesor es transmitir, y en el caso de su clase pone énfasis en que fue un intento. En su visión, si no se consiguió fue porque los alumnos no hicieron su parte ((contraste con la visión de la investigadora))</p> <p>La situación en la clase de catalán es diferente, no han tratado la poesía, por lo mismo no enfatiza la diferencia de actitud, el nosotros no es sólo un punto de partida. Lo que dice sugiere que la</p>

			diferencia entre estas dos clases radica en gran parte en los profesores “depende del Po”. Se sugiere un contraste entre las profesorAs de castellano y el profesOr de catalán (lengua y género).
--	--	--	---

Pese a que Ariadna tiene una postura muy crítica hacia sus compañeros y que ha sido socializada en prácticas familiares que le han dado una visión crítica y alternativa a la cultura de masas y de consumo, su visión de la enseñanza, del rol de profesor y del de los alumnos es bastante tradicional. Su discurso va mostrando que ve como apropiado un modelo de enseñanza frontal, en que el profesor tiene un rol enunciativo alto, es un profesor “transmisor”, y los alumnos, por el contrario, son los “receptores” del conocimiento que éste transmite (*trata de transmitir algo, pero no sé si la gente no está receptiva pues no se puede hacer nada*). El ejemplo paradigmático de este modelo de clase para nuestro estudio, porque todos los alumnos (casos focales y secundarios) se refieren a él, es la clase de lengua castellana y literatura de tercero de ESO. En esta clase la profesora (Amanda) tenía un rol enunciativo alto, centrado en la transmisión de un conocimiento literario de tipo historicista y en el análisis de texto fundamentalmente estilístico. Las experiencias individuales de lectura de los alumnos y sus construcciones de significado parecían no haber sido facilitadas en este modo de enseñanza, sino que el foco habría estado en develar “el” significado del poema. No obstante, hubo alumnos –como Ariadna– que tuvieron una buena experiencia en este modelo.

A: el año pasado sí que hacíamos poesía con Amanda y a mí sí me gustaba porque nos nos leía poemas bastante complejos y y que tenían un trasfondo y eso y lo lo sabía explicar muy bien porque ella ya claro {[con sonrisa] está especializada en eso} pero y a mí me gustaba también a mí ya me llamaba la atención el año pasado pues [nn] saber qué querían decir que ese trasfondo ese esas enredaderas podemos decir en el en el poema (E1 L.397)

Ariadna ha sido una buena alumna en lengua y literatura (castellana y catalana). Sus repertorios culturales han facilitado que ella aprenda y se desarrolle en un sistema educacional centrado en la transmisión de conocimientos y, además, la han ayudado a desarrollar un interés temprano en la literatura. Su lengua social vernácula parece coincidir con la de la escuela, lo que no sorprende ya que es hija de un profesor de secundaria (de historia). Ariadna puede funcionar eficazmente en el sistema de prácticas de la escuela catalana. Por otro lado, también es capaz de criticar prácticas sociales dominantes (la reflexión “meta” sobre su propia lengua y cultura se facilita al haber coincidencia entre ésta lengua y la cultura escolar¹⁸⁴). Profundizaremos en estos aspectos más adelante (sub-apartados 4.2.1.3 y 4.2.1.3).

¹⁸⁴ Gee (2012).

A Ariadna le interesa conocer lo que la profesora piensa porque cree que ella ha adquirido un conocimiento traspasable y que, por estar “especializada” en ello, tiene más conocimiento que otros. En este esquema los saberes que puedan aportar sus compañeros (en una clase en que el alumno está al centro), incluida ella, no tienen el mismo valor que el de la profesora.

A: o lo que ella cree ((Pizarnik)) yo- bueno he pensando en eso, pero realmente me interesaría saber {[con leve risa] ¿qué qué has interpretado tú? o qué} ((preguntándole a la investigadora)) (E2 L.416)

El valor que le da a lo que dice o piensa la profesora también se evidencia cuando comenta la clase hecha por la investigadora. Aquí se ve, además, el choque entre las expectativas de Ariadna y lo que la investigadora cree, básicamente, entre dos concepciones de la enseñanza/aprendizaje y del rol del profesor.

I: ésa es mi clase mi clase bueno te acuerdas que yo llevé un poema

A: sí sí

I: de un niño que veía el mar y eso y bueno [e] a ver que es un poema que a mí me gusta (...)

A: sí me acuerdo y tengo el documento y todo

I: sí

A: en casa

I: y y bueno que en realidad/ {[cambio abruptamente de tono] a mí me llamó un poco la atención} [quem] el hecho de que fuera largo fuera realmente tan contraproducente {[con leve risa] pero}

A: de es que creo lo mismo se puede aplicar a lo que te he explicado de [t] de pues eso de la ley el mínimo esfuerzo como {[con leve risa] tú me has dicho} y que bueno a mí sí me pareció interesante y me pareció pues que tú te adaptaste a las-exigencias que te decían ellos, por ejemplo pues si querían un un poema sencillo y transparente y que mostrase todo lo que lo que era realmente sólo leyendo, que se pueden interpretar cosas pero que como todos los poemas, pero que era era aquí clavado, por así decirlo pues que [mm] yo creo que sí que podía haber estado, o sea sí que era un un buen poema para mostrales y sí que también has podido {[con leve risa ((sarcasmo))] ver} lo que tienes hecho para atrás que del hecho de que sea tan largo de tener que hacer el esfuerzo de leer pues no no lo entiendo yo tampoco, es que no no comparto su punto de vista y tampoco no no lo puedo entender [ymm] y **bueno a mí sí que me pareció una buena clase que tú nos explicarás- quizás te podrías haber extendido mejo-/ para- en tu opinión personal y así pues [nn] hacer ver pues que que no no es algo negativo la poesía** y sí que yo creo que es lo que habéis intentado transmitir durante todo el trabajo y que y que bueno que eso ha quedado pero no en todos los alumnos y que bueno respecto

I: lo que pasa es que **es interesante lo que me dices porque ése es un punto a veces que también tiene una pequeña marca generacional entre profesores, que cuando yo fui al colegio obviamente bueno era hace muchos años y en general el profesor era el único que hablaba y y bueno el profesor presentaba un poema o lo que fuera y te daba su explicación cómo él lo entendía un poco basándose en teóricos y qué sé yo y tú después copiabas todo esto y en la prueba tenías ahí la posibilidad tal vez de decir algo un poco más de tu propia elaboración, pero si no querías podías simplemente decir lo que el profesor**

había dicho, hoy en día es un poco diferente, aunque no todos los profesores sean diferentes, pero por lo menos bueno algunos profesores y un poco yo intenté eso queremos tratar de escuchar antes de imponer nuestra propia visión lo que los alumnos pueden decir como para que ellos vayan pensando, y siempre es un poco difícil esto de yo presento lo mío que puede abrir, puede mostrar, puede mostrarle a alguien algo que no ha visto, pero que ya puede ver, o sea que es capaz de ver, o o no o imponer así como una lápida ((acompañó con un sonido de manos, palmas)) un significado y después entonces el alumno lo único que hace es repetirlo pero no no ha pensado entonces ahí bueno [exhalo/río]

A: sí sí sí a mí estoy de acuerdo con lo que lo que tú has dicho y bueno se trata de que que piensen primero y que y que puedan opinar y al respecto pero es que la cosa está en encontrar los mecanismos o o el o sea el proceso para que e ellos puedan [nn] entender la poesía de como algo no negativo como algo que simplemente es un recurso que está ahí para para cuando ellas quieran, para cuando ellas lo puedan disponer que eso yo creo que sí que sí que ha quedado lo que pasa es que tienen otros intereses y su su mente está tan apartada de lo que podría ser la esta literatura o o este género pues que no no (E1 L.663)

Ariadna entiende fácilmente lo que la investigadora le plantea, lo que indica que probablemente estas visiones también compiten en ella. No obstante, en su experiencia se ha podido beneficiar de una enseñanza frontal, lo que entiende como fruto de su propio mérito. Para ella cada uno es responsable de su propio aprendizaje.

A:(...) y bueno yo creo que que sí que presenta ventajas pero también deberían apreciar un poco, si ellos lo quieren [e::m], pues lo que es la presentado así la poesía presentada así ((indica un poema escrito)) [inhala] y no sé, esto es elección de cada uno y de lo que quiere descubrir, lo que quiere entender y no sé yo creo que al vosotros [a] como hacéis ya [em] tenéis el deber sólo de mostrárselo y y bueno, a partir de aquí, que ellos decidan, de mostrárselo de un lo mejor que podáis y enseñándoles pues pues lo que vosotr- lo que significa para vosotros y lo que y lo una visión general de la poesía, a partir de ahí ya no no(???) (E1 L.734)

En la segunda entrevista, al hablar de la experiencia de una amiga (Judith), de otra escuela, que escribe poesía y a quien admira, añade:

A: sí que ha encontrado ((Judith)) sabes ese esa afinidad pero no creo que haya cambiado mucho la cosa [e] creo que ha sido más por su parte y el que en su cole si tú, es público igualmente

I: sí

H: si tú quieres aprender [e] puedes aprender {{con leve risa} muchísimo} ((quizás con cierto dejo irónico)) si tú no, si tú no vas dispuesto, pues tampoco te dicen- tampoco te fuerzan a que aprendas, no no no te sabes, si tú quieres aprender lo- vas a clases, estás atento, puedes aprender mucho, tienes buenos profesore, si no lo haces tampoco tampoco se ponen tan estrictos (E2 L.247)

Su preferencia por el trabajo sola y no en grupo, en parte, podría estar relacionado a su idea y experiencia de que el conocimiento que más le sirve viene del profesor y

que éste no se genera en situaciones de diálogo. Por otra, tiene que ver con la posibilidad de elaborar por escrito. El valor que le da a la escritura como forma de desarrollar el pensamiento, también revela hasta qué punto Ariadna se siente cómoda en las prácticas académicas y escolares¹⁸⁵.

A: y el trabajo en grupo a ver respecto al trabajo en grupo yo creo que en en mi caso personal pues no no no fue muy muy enriquecedor por así decirlo porque yo creo que entiendo, todo el mundo entendemos diferente pues lo que es una poesía y se puede llegar a esta conclusión trabajando en grupo pero yo creo que cada una trabajaría mejor su poesía por separado, o sea poner sus ideas y expresarlas y extenderlas y es cuando realmente uno llegará a comprender la poesía porque si están relacionándose ideas siempre chocan en el grupo o sea siempre no no o sea no (vas a ???) todas por el por la misma (E1 L.584)

La importancia que le da a los resultados y a la evaluación según estándares de “calidad” también podrían indicar que Ariadna no ha tenido la oportunidad de desarrollar prácticas literarias, en este caso de escritura, centradas en el proceso del alumno más que en producto a obtener. Lo que a su vez podría haber contribuido a la generación de una concepción fija de la inteligencia (Blackwell et al., 2007).

A: no si a mí me gusta el hecho es que me gusta pero creo que lo que va a salir el producto que va a salir no es- o sea el el resultado no va a ser tan como creo yo como yo lo esperaba o sea yo creo que aún necesito más tiempo y necesito para que si yo quiero escribir algo que me guste a mí personalmente y si creo que no lo voy a poder hacer pues entonces no (E1 L.336)

Si bien apreciamos los méritos, las prácticas y los intereses de Ariadna, también vemos que ella ha tenido acceso a prácticas sociales que le facilitan los aprendizajes escolares y que este no es el caso de todos sus compañeros (e.g. Huma). Mostrándose en este contraste una desigualdad de origen sociocultural relevante en el ámbito de la educación literaria.

Por último, cabría añadirse que en el discurso co-construido entre Ariadna y la investigadora, éstas van dibujando un escenario en que el estatus de la poesía no parece ser muy alto.

A: por eso por eso muchos se trata de eso también de un poco vergüenza porque ya hay e hay esa imagen de la poesía y ya no quieren no quieren [a] mostrar que que quizá pues sí que les ha hecho sentir algo (E1 L.436)

Ambas parecen coincidir en que los alumnos muestran desinterés y que la poesía no es apreciada como lo son otras formas de arte o lenguajes (e.g. la música; lo visual; etc.). Esta postura, en que la investigadora parte de la base que no hay mucho interés por la poesía, se ve también en las entrevistas a otros alumnos. Sin embargo,

¹⁸⁵ recuérdese lo dicho en el marco teórico (apartado 1.3.1) por Gee (2012) a propósito de ‘essay-text’ literacy de la que hablan los Scollons en su estudio.

ésta también va ofreciendo visiones alternativas, y menos catastróficas, ante lo que Ariadna ha planteado.

A: y bueno eso pues no sé no no creo que haya mucho remedio (...) ¹⁸⁶ pero no sé si la gente no está receptiva pues no no se puede hacer nada no sé no es que no

I: ahora también existe una posibilidad de a veces no todo es inmediato eso un los profesores tenemos mucho ese pensamiento que lo importante es que tal vez no sea un experiencia desagradable porque a lo mejor en el futuro te vuelves a encontrar con algo y entonces puede ser que ahí ya, pero si ya tienes una rea reacción aversiva como ves eso y quieres (E1 L.415)

4.2.1.3 Poesía rebuscada vs poesía sencilla

Al hablar de sus preferencias poéticas, en el discurso de Ariadna se va viendo que predominan las expectativas de un significado no dicho u oculto que ha de develarse. Por lo mismo aprecia el uso de recursos de estilo que permitan un alto grado de metaforización y polivalencia.

I: bueno yo voy confirmando un poco ahora tú también aquí dices que este poema ((“Yo soy así” de Gloria Fuertes)) [e] te ha gustado por su claridad y capacidad de expresarse y hablar sobre sí misma ¿cierto?

A: sí a ver sí sí es el que habla de sí misma también a ver **a mí personalmente me gustan los poemas que sean más rebuscados que que o sea que quieran decir que quieran expresarse y por ejemplo se refieren a sí mismo pero más (???) más tapaderas y que muestren más pues lo que de una forma más no sé que se lo lo recibes de otra forma (???)**

I: te entiendo, es lo que tratas de decir aquí también porque dice opina- bueno {[leyendo más aceleradamente] que un poema es adecuado para para cualquier momento} muy bien y dice {[con ritmo de lectura muy lento] quizás éste lo veo más vacío que lleno porque es tan directo que no percibo ningún transfondo en sus palabras}

A: eso es (???)

I: es como- es lo que dice y no

A: sí

I: tienes como que tratar de ir

A: sí de tratar de ir buscando imaginando pensando lo que lo que quiere decir el poema

I: pero ¿a ti te gusta ir imaginando pensando?

A: sí

I: y tratar de bueno {[con risa] ¡a mí también a mí también!} aunque- también a veces algo tan sencillo (???)

A: (???) tiene su su belleza o su cosa, pero sí sí las cosas sencill- los poemas sencillos también pueden transmitir mucho o cortos, pero no sé a mí pues eso me gusta más pues tener que que que pensar y que sacar mis conclusiones sobre (???) (E1 L.278)

¹⁸⁶ La cita completa de esta entrada está un poco más arriba.

Este tipo de poesía, que llama “rebuscada” (e.g. poesía barroca), tradicionalmente se lleva al aula para someterla a un proceso de análisis interpretativo con recurso a la historia de la literatura y a la estilística, buscando imitar el trabajo que realiza el crítico o teórico de la literatura. Ariadna parece admirar o, al menos, apreciar este tipo de trabajo con la poesía, como sugiere lo dicho a propósito de su clase de tercero con Amanda.

Por otra parte, igualmente, manifiesta su capacidad de gozar de la experiencia misma en la lectura de poemas “sencillos”, que tienen “su belleza o su cosa”. Evidenciando que el efecto de extrañamiento, el placer y el sentido que en esto se vive, no es exclusivo de los poemas “rebuscados”. No obstante este reconocimiento, las implicancias de la distinción y contraposición de estos dos tipos de poemas (rebuscados y sencillos) va más allá de la mera clasificación y del establecimiento de sus preferencias. A través de esta distinción Ariadna está también diciendo algo sobre el tipo de lector y sobre su diferencia con respecto a sus compañeros.

A:(...) y me pareció pues que tú te adaptaste a las- exigencias que te decían ellos, por ejemplo pues si querían un un poema sencillo y transparente y que mostrase todo lo que lo que era realmente sólo leyendo, que se pueden interpretar cosas pero que como todos los poemas, pero que era era aquí clavado, por así decirlo (...) (E1 L.676)

Los poemas sencillos son asequibles a todo lector, incluso a aquellos sin conocimiento ni interés (como sus compañeros). Mientras que los rebuscados sólo al lector preparado (especializado, como Amanda). Muchos otros ejemplos citados en todo este apartado 4.2.1 resultan ilustradores de este entrelazamiento entre las visiones de la poesía de Ariadna y su posicionamiento respecto a sus compañeros. En la primera entrevista, se ve que muchos de los tópicos conversados resultan ser oportunidades que Ariadna usa para posicionarse como una lectora más competente que sus compañeros y cuán imbricado está su posicionamiento con sus valoraciones de un tipo de poesía por sobre la otra. Por ejemplo, al hablar de la poesía visual de Brossa dice:

A: es bastante bueno éste pues sí sí sí yo creo que viendo esto- personalmente no conocía nada de de su poesía visual ni nada de esto pero sí yo creo que {[con tono divertido] es (curiós) y que mira} incluso pues te puede, yo creo que sí que si lo llegaran a comprender sí que les gustaría éste porque tiene un trasfondo y realmente pues sí que puedes pensar en algo (???) (E1 L.940)

Más allá de lo que dice respecto a su experiencia misma con poemas rebuscados, la segunda entrevista hace posible ver una dimensión más “real” de Ariadna y no la de “lectora mejor que los otros” que va construyendo en la primera entrevista. Igualmente, en la segunda entrevista hay más evidencia que sugiere que a Ariadna le importa mucho el resultado y mantener su imagen de “alumna inteligente” (Blackwell et al., 2007). El análisis de ambas entrevistas va mostrando que Ariadna ha internalizado juicios de valor inherentes a las prácticas escolares literarias (de transmisión de conocimiento) que podrían estar limitándola en su experiencia como

lectora, pero que se adapta rápidamente a nuevos tipos de diálogo, a la exploración de significado y a vivir una experiencia estética menos dirigida a construir un sentido valioso para “la academia”.

I: (...) después de la conversación que tuvimos [e] busqué un poco [e] yo reviso cierto antes he revisado las entrevistas antes de de [em] de tener la segunda entrevista y y bueno escogí algunos poemas pensando en ti en las cosas que me comentaste y un poco en esto que tú y ayer también lo **dijiste que a ti te gustan los poemas en que que si bien te puede gustar un poema simple que lo entiendes como directamente te te gusta también los poemas en que puedes tratar de interpretar**

A: si

I: un poco más allá y entonces yo pensé en poemas en que pudieras interpretar un poco más allá ahora hay gente que eso no le gusta y bueno pero a ti te gusta entonces

H: {[como risa] jm}

I: y también tú me habías mencionado mira (a) me acordé que me mencionaste el jardín de las delicias que era un cuadro que te gustaba mucho

A: sí sí sí

I: y encontré un poema que yo no conocía, de una poeta argentina, que está muy bien y tiene mucho por detrás **entonces aquí tienes una entretenición digamos** {[con risa] pero}

A: = {[con un poco de risa] **madre mía**} (???)

I: sí porque es un poema a ver, es largo pero no es- tampoco- tan largo y busqué otro porque yo te había mencionado una poeta argentina también, que se llama Alejandra Pizarnik, que a mí me gusta mucho y que sí es muy críptica, o sea hay gente que lee esto y dice no sé, es que no entiendo nada y y todo es interpretación

A: **claro bueno a mí me gusta que me que me expliquen más o menos o sea yo me gusta interpretar mis cosas pero [nt] y claro poder buscar un trasfondo pero claro también a veces si es muy- como te comenté como lo del barroco yo no lo comprendí de primeras yo no lo comprendí el texto pero cuando me lo explicaban ya le encontraba el sentido y eso me gustaba mucho**

I: claro (E2 L.272)

(...)

A: bueno entonces ¿qué qué quieres que te explique más o menos de lo que yo he interpretado? o como

I: lo que yo quiero que tú me digas es que cuando tú lees este poema ((poema 1 de Alejandra Pizarnik)) q- a ver cuál es tu primera reacción a lo mejor no te gusta nada y tú dirías no esto no me interesa, fuera, y si es eso, dímelo o [nt]

A: no no

I: qué te pasa y después ir pen- bueno

A: a ver yo [mm] **sí sí que me interesa la primera- ahora que estoy un poco** {[con risa] **un poco (???)**} **con todos los exámenes y todo lo que no** {[con risa] **he acabado**} **pero** [mm] sí que me gusta me gusta porque a ver es corto y quiere decir es es doloroso no también es o sea es trata de afectos que que no son muy positivos y a mí lo que lo que a ver, ahora mismo yo necesitaría leer esto o leería esto cuando me encontrara en una situación similar si yo lo leo ahora es- o sea si yo lo leo en un momento en que estoy bien a mí eso me me influencia y es como que

que sí que que me me transporta pensar con cosas que que que que no son precisamente alegres o que o que puedan así sabes, que que bueno sí que realmente cuando tú lees un poema pues a mí a mí sí que me influencia y sí y sí me hace pensar pues eso mismo es lo que lo que quiero decir y a ver

I: [aja]

A: y también que que ¿qué quiere decir en ella con decir de piedras verdes en la casa de la noche?

I: eso es lo que tendríamos que que tratar de interpretar ves por ejemplo

A: (de verdad)

I: tú aquí entonces te das cuenta te dan ganas de entender algo que no entiendes digamos [mjm] e

A: **o sea no no yo como curiosidad yo aquí- [apa] a partir de aquí yo puedo imaginarme una cosa u otra pero también por saber que en qué contexto se basa porque es que es tan amplio el sentido que puede hablar de tantas cosas que no**

I: **y eso, por ejemplo, no lo sabemos porque a ver**

A: **bueno también tiene su gracia {[con leve risa] [e] de no saberlo} (E2 L.350)**

4.2.1.4 "Mi entorno": la actividad literaria de Ariadna fuera del colegio

I: (...) el poema que tú trajiste no fue el que después trabajaron con tu grupo sino que fue un poema

A: no es mi poema preferido tampoco y a mí me gustan bastantes autores y bastantes músicos también que se influyen de poemas o que escriben poemas pero éste (des que) lo había escuchado ya esta canción de pequeña y no sé pues también significa cosas especiales para mí porque cuando yo lo escuchaba a mí me gustaban ya sea la letra y todo y bueno eso

(...)

I: y quie- ¿quién lo escuchaba? ((al grupo Extremoduro))

A: **de toda la vida mi entorno siempre se ha escuchado en yo voy mucho a Valencia también el entorno de amigos de mis padres en casa siempre ponían música y a ver tienen letras pues pues que son muy alternativas a- o diferentes pero que (le) puedes encontrar con muchos músicos de éstos también y bueno pues eso el entorno de mis padres un poco mi amiga la que escuch- la que escribe también y no sé pues ya a partir de ahí [mm] amigos y (todo) y yo pero yo este grupo lo tengo muy marcado desde pequeña ya y también pues otros por ejemplo como puede ser Lou Reed o no sé**

I: [mjm] claro

A: otros músicos también que se que se centran en poesía o

I: [mjm] y y bueno también a Gloria Fuertes la conocías desde tu infancia

A: sí sí sí sí de por mi madre, Gloria Fuertes, porque me ha siempre me compraba libros y a ella también le gustaba y me gustaba leerme sus sus poesías antes de ir a dormir o o {[con leve risa] historias como ésta} y no sé sí que me gustaban mucho sus cuentos para animales siempre que (???) sus cuentos infantiles pero que

(...)

I: [aja] y entonces ¿a tu mamá le gusta la poesía también?

A: sí a ver yo con ella no, mira éste por ejemplo es un libro de un amigo de mis padres que bueno murió hace mucho tiempo y que o sea l los poemas (pa) mí lo que me hace leer cuando o sea esto no está publicado ni nada [e]

I: no pero voy a anotar el nombre para saber porque

A: es en valenciano

I: [a]

A: y y bueno es o o sea yo creo que refleja muy bien el contexto en el que se encontraban de la juventud de la época de mis padres es toda {[como con temblor] pues} puede ser entre el setenta y ochenta y y bueno (está) muy marcada por por cosas como la droga como como enfermedades o pero él su poesía no su poesía es es referente pues de que también él era homosexual y murió muy temprano y también pues escribe sobre esas cosas sobre cómo le gustaría a él pues ser- su libertad caravana mar enllà es o sea que él cogería su caravana y se iría lejos y (???)

(...)

I: claro porque era un período de transición también de la dictadura a la democracia

A: sí sí sí también

I: y vino como un cambio muy fuerte digamos aquí

A: también y bueno no sé yo siempre me habían hablado de este de este señor y una vez yo les pregunté por por sus poemas y siempre me habían hablado pues que pues que pues de su vida sobre las circunstancias en las que se encontraba y luego pues me resultó muy (convencedor) de poderme leer sus poemas y bueno ver en ello pues lo que él expresaba y sentía y bueno y es (eso) está escrito antes de que yo naciera y {[con leve risa] todo}

I: (...) pero bueno [e] tienes suerte de alguna forma de también encontrar estas cosas sabes

A: sí sí también

I: y y tal vez ¿tú crees que eso marca una diferencia? en relación a no sé a otras personas

A: bastante bastante a ver la persona que que le han enseñado en su casa y su gente y las personas más próximas pues [nn] cultura general, poesía [nn] ya sean películas música, yo creo que ya entiende todo de diferente manera de diferente concepción de que una persona que se lo puede buscar se lo puede, se lo tiene que buscar él so él solo, a lo mejor no no le vienen tantas influencias de externas y y y bueno recibe lo que está más próximo lo que le quieren dar o sea por ejemplo- la música comercial, es en este caso la gente que que no tiene mucha cultura musical porque no no se ha interesado o no le han venido influencias de fuera pues recibe lo que (tiene a mano)

I: claro exacto

A: y yo creo pues que sí que marca una diferencia (en este caso) (E1 L.128)

Creemos que la cita habla por sí sola, mas, valga decirse, que el entorno de Ariadna se contrapone al “panorama” de sus compañeros. Ariadna en co-construcción con la investigadora valida su posición de poseedora de “más cultura literaria” y mayor capacidad crítica por su pertenencia a un entorno sociocultural diferente al de sus compañeros (que son víctimas de la cultura de masas y consumo). Presenta una imagen de su familia como poseedora de una cultura, que equipara a la “cultura general” (tener conocimiento sobre literatura, música y cine), pero que a su vez es alternativa. A través de su familia y amigos ha accedido a música (influenciada por la poesía) y a literatura variada (desde Gloria Fuertes hasta los poemas de un amigo de sus padres y a los de su propia amiga) desde su infancia. También, ha accedido a la cultura popular juvenil alternativa, vinculada al rap (rapero/poeta de St. Cugat Feo

Uno) que luego conecta con lo que Luisa le muestra en clases sobre el *poetry slam* de Barcelona.

La escritura fuera de la escuela también es una práctica que ha sido estimulada y alimentada por su entorno, desde pequeña. Sin embargo, no queda claro si en su infancia hay una división tajante entre el acceso a estas prácticas a través del colegio o de su casa (en la sección siguiente abordaremos este tema).

La investigadora coincide con la visión de Ariadna y la ve como afortunada por el tipo de repertorios culturales o fondos de conocimiento que tiene. Si bien efectivamente es una fortuna para Ariadna haber accedido a repertorios y prácticas que le facilitan los aprendizajes escolares y el desarrollo de una visión crítica, la evaluación que hace la investigadora denota sus propias creencias. Posteriormente, la investigadora cuestiona sus propios sistemas de valores y mira críticamente su postura ante la desigualdad que implica que los fondos de conocimiento de algunos alumnos valgan más que los que traen otros alumnos a ojos de la escuela (decimos “a ojos de la escuela” porque la postura de la investigadora es representativa de la visión de muchos actores sociales que operan al interno de las instituciones escolares y que, con muy buenas intenciones, no llegan a cuestionar sus prácticas discriminadoras, Bourdieu, 1973; Gee, 2012).

Otra dimensión del entorno de Ariadna, de la que no se obtuvo mucha información, sugiere que la alumna también participaba, de alguna forma, de una cultura “contracultural” o rebelde. Hay dos situaciones que nos han llevado a pensarlo. Primero, algunos de sus amigos, alumnos del instituto pero no de su clase, habían incurrido en comportamientos más extremos y ella de alguna forma había estado implicada. Ariadna fue suspendida de clases (por una semana o más) por haber participado indirectamente de un robo. Sus amigos robaron en el colegio y ella lo sabía. No pudimos conocer los detalles de su implicación ni ella tampoco nos los dio.

A:(...) yo no presenté mi poema individual porque fue cuando pasó todo es que tuve un problema familiar el el miércoles y tuve que irme y era el el día que se entregaban los poemas personales después no he entregado nada porque no he estado estas dos semanas y (...) (E1 L.

De hecho, este evento coincide con la primera entrevista. Ariadna pidió una autorización especial para poder venir ese día.

Segundo, Luisa dice que a Ariadna la atrae “*el lado oscuro*” (Entrevista a la Pa), dejando implícito el contenido, pero diciendo que en esto se parecía a otra chica de la que Luisa le había hablado a la investigadora por su implicación en uso de drogas y su rebeldía.

Ariadna se sitúa en una intersección cultural compleja y paradójica. Es una alumna con buenos resultados académicos, que valora prácticas literarias y escolares de la cultura dominante, pero que, por otra parte, asume una postura contracultural y

crítica de la cultura de masas y de consumo, incluso implicándose en conductas de riesgo. A pesar de ser capaz de mirar críticamente a su sociedad, en el caso de sus compañeros, parece ser incapaz de ver las situaciones de desventaja que influyen en que ellos no manifiesten intereses similares a los suyos.

4.2.1.5 Ariadna a través de Judit

Judit es una de las mejores amigas de Ariadna. Fueron compañeras de curso en la primaria, pero ahora Judit asiste a otro instituto público, también de St. Cugat. Ariadna insiste en hablar sobre Judit con la investigadora porque su amiga es poeta y porque para Ariadna representa un buen contrapunto a lo que ella cree han mostrado sus compañeros en las entrevistas. Quiere que la investigadora conozca los poemas de Judit y sobre ella porque la cree una buena fuente para obtener mejores respuestas (más apreciativas de la poesía, más interesantes, informadas, etc.) para la investigación. Ariadna también circunscribe y valida su propia participación en el estudio en función de estos parámetros.

En cuanto al escrito que quiero traer no es mío. Si no entendí mal estás haciendo un trabajo sobre cómo nos sentimos y reaccionamos los estudiantes ante la poesía, tengo una amiga de mi misma edad que escribe y ganó un premio hace muy poco, por este motivo pensé que sería interesante que pudieses contrastar opiniones de alumnos ya que, como pudiste ver, los chicos y chicas de mi clase no parecen tener mucho aprecio por la poesía. (*email 10/05/12*)

Judit es parte del “entorno” de Ariadna. Ambas chicas han participado de prácticas de interés por la poesía fuera de las respectivas escuelas. Ambas chicas también han participado de prácticas de interés por la poesía en el contexto escolar. Lo que Ariadna dice no parece mostrar un conflicto entre las prácticas de escritura impuestas por la escuela y las que Judit asume voluntariamente y fuera del colegio. Judit también ha tenido acceso a una cultura “mejor” que la de los compañeros de Ariadna, aunque no queda claro quiénes le han dado este acceso. No obstante, Judit ha seguido un camino menos convencional que el de Ariadna y ha destacado como poeta (obtuvo un reconocimiento público) en una forma que parece despertar admiración en Ariadna (*y yo no sé yo te los traje porque podías {[con entusiasmo, leve risa] admirar} un poco lo que*).

A: la conozco quizás la persona que ha estado más tiempo con ella desde que era pequeña o sea como amiga y eso

I: sí

A: [ym] y bueno lo que la motivó a escribir siempre siempre ha sido muy singular no siempre ha salido bastante del resto yo me acuerdo ya desde primaria es las dos nos gustaba mucho escribir y nos presentaron a un concurso también en primaria pero era de narrativa ya a partir de aquí pues a ver se fue yendo por otros caminos pero yo supongo que todo lo que ha vivido y ha y también que ha tenido mucha cultura a la al borde de la mano sabes que (???)

I: sí al alcance de la mano

A: al alcance eso {[con risa] y} y que ha podido conocer por muchas cosas por yo supongo que por el ambiente que la rodea

I: ¿su familia también es? porque

A: sí

I: tú tu familia lee y tú tu has tenido también influencias por ahí

A: sí

I: pero ella

A: a ver sí, en parte, la poesía no es que les guste mucho a sus padres y de hecho cuando ganó el premio tampoco tampoco fue eso que que o sea claro que se alegraron pero no no fue eso que que fue muy especial, o sea que yo creo que le ha venido en parte porque ha empezado a conocer textos o ha empezado a leer textos y a partir de ahí yo supongo que le ha motivado se sentía es que es eso que se sentía que le gustaban mu- incluso le dejan poemas ahora escritos anónimos {[con risa] a ella}

I: ¿sí?

A: sí: pero poemas muy buenos y eso y yo creo que ha entrado en un

I: en un círculo

A: en el círculo claro de escribir de de estar en una situación y escribir y a partir de ahí, esto lo ha escrito en cinco minutos [e] me dijo les dijo pero esto era para especialmente no (fue) porque el éste no fue porque ella quiso sino que por porque la profesora (le) dijo que que a todos los alumnos que se tenían que presentar a un concurso y ella en cinco minutos escribió lo que lo que le salió de dentro, pero ella sí que escribe por su parte y también lee lee poesía lee mucha poesía

A ojos de Ariadna (y no sólo de ella) el haber ganado un premio (Premi de poesia Gabriel Ferrater per a centres de secundària, de St. Cugat) le da mayor valor a la poesía de Judit. Este reconocimiento está dentro de un marco social institucionalizado. Es decir, la valoración de la calidad se ha dado en un contexto vinculado a la cultura oficial que la escuela representa. Ariadna menciona muchas veces el hecho de que la poesía de Judit ganó un premio. No obstante, entre otras cosas, Ariadna llama la atención sobre el que su amiga haya escrito un poema ganador sin gran esfuerzo. Lo que nuevamente sugiere que Ariadna tiene una teoría implícita de la inteligencia o del talento como algo fijo y no necesariamente adquirible (Blackwell et al., 2007). Es por esto que quizás ve el caso de sus compañeros como sin “remedio”.

Para Ariadna la motivación de Judit a escribir y su interés por la poesía nacerían de la confluencia de varios factores la escuela no sería el determinante, pero tampoco un obstáculo. De hecho, parece haber sido una plataforma o un espacio de oportunidad para Judit, a diferencia de lo que ocurre con otros alumnos (sus compañeros). En el caso de ellos, Ariadna identifica una especie de falta de parte de la escuela, que no ha sabido motivar un mayor interés por la poesía. Sin embargo, en última instancia, Ariadna parece atribuir la responsabilidad de esta falta al alumno y su entorno. El contraste entre lo que admira en Judit y no en sus compañeros nos ha interesado por lo que dice sobre Ariadna misma.

4.2.1.6 Una lectora de poesía con interés en la literatura

A:(...) me ha venido a la cabeza sin leer el título es pues- el patrón o o el orden que siguen las personas, que ahora todo está muy marcado su su destino, no pueden elegir prácticamente pues hacer lo que lo que ellos quieran dentro de lo que cabe [e] estamos muy marcados ahora de mismo pues por- tú tienes una (???) tú tienes unos patrones muy marcados que pueden ser en esta vida, como el sueño americano, que es casarse tener hijos hacer tener un trabajo y llegar a la jubilación y y bueno cobrar una pensión y morirte y eso es una forma muy triste de ver la vida y lo que tenemos ahí, de todas las influencias que recibimos por parte de bueno del de la sociedad más o menos, que son pues publicidad que que que te hacen [mmn] encerrarte en tu camino no pues que vayas- encerrate en el camino de todos y que todos sigamos una misma línea y como se ve aquí pues que estén no sé en fila todos ordenados y (éste) sería un poco pues que la naturaleza por sí misma el orden de la naturaleza es un poco el desorden es el el caos por así decirlo pero pero estructurado o sea (???) no te puedes contraponer tú a la naturaleza y y su orden natural pues es [inhala] [nn] los elementos [nn njn] desordenados mezclados y y que cada uno siga su curso y que incluso unos se salgan de los parámetros y que bueno la gente que se que se distancia de esos de esos parámetros que podríamos marcar aquí que salen fuera y eso eso es lo- lo primero que me ha venido a la cabeza al leer esta poesía (E1 L.762).

Como se ve en este fragmento, Ariadna construye una interpretación para el poema visual “Orden artificial, orden natural” que revela que ella es lo que, comúnmente, entendemos por una “buena” lectora e interpretadora. A partir de su evocación del texto visual elabora un sentido “significativo” para ella y crítico respecto a su situación sociocultural. Este es un ejemplo de una lectura en que se combinan la postura estética, ha habido una vivencia del poema, y la postura eferente en que se extrae un sentido que se comunica de manera articulada. Además de esto, Ariadna va revelando su interés por la reflexión metaliteraria y por la consideración de los contextos de escritura.

Ariadna es una lectora con interés en la literatura y en los aprendizajes literarios. Este interés y sus experiencias previas y actuales parecen haber confluído para que desarrollara recursos y habilidades propios de la disciplina literaria. Su objetivo como lectora y alumna, no obstante, no es sólo obtener buenos resultados en su clase sino aprender y desarrollar un conocimiento que la ayude a mejorar sus experiencias de lectura y de interpretación de textos fuera de la escuela también. Ariadna puede separar e interrelacionar sus prácticas lectoras escolares y las que realiza fuera de la escuela.

A: (...) no hombre yo a mí lo que me gusta también es no el sentido en sí del poema, sino también pues crear mi historia a partir de este poema tú lo bueno que tiene la poesía pienso yo es que a partir de un poema tú puedes- {[con voz como de estar repitiendo] o sea} ya te lo he comentado mil veces tú puedes- ser lo que lo que quieras dentro del poema y y bueno coges- o o sea tú por decirlo de alguna forma pones los protagonistas en el poema y lo puedes interpretar de tus formas (E2 L.522)

Sus motivaciones para la lectura son variadas y complementarias. Éstas incluyen desde el deseo de entender “el” significado (*el sentido en sí*) hasta permitirse experimentar la belleza de un poema sin tener que articular un sentido.

A: (...) lo primero que yo intento hacer cuando leo es comprender lo que estoy leyendo y a y a mí ya al comprender, o sea interpretar, es eso ya interpreto algo cuando estoy leyendo yo y estoy poniendo atención pues yo ya estoy haciendo que mi mente ya o sea mi mente ya por sí sola ya empieza a pensar en cosas

I: claro

A: que tienen que supongo que que yo le doy relación y y es eso pues a veces pues tampoco se trata tanto de buscar el sentido porque el poema ya es- bonito en sí o ya tiene cosas pero pero sí pero a mí siempre me lleva a alguna parte quiero decir (E1 L.829)

La lectura misma de los poemas en las entrevistas permite añadir información a la imagen que Ariadna va construyendo sobre sí misma como lectora al referirse a sus preferencias poéticas y a la situación (el panorama) de sus compañeros. Hemos mostrado a una Ariadna en antagonismo con sus compañeros, pero los datos también hacen posible ver que este antagonismo tiene matices. Ariadna tiene un interés por la literatura y los aprendizajes literarios que la mayoría de sus compañeros no muestra y esto tiene un impacto tangible para ella, para sus compañeros, para su profesora y para la investigadora. No es extraño, por ende, que ella reporte esta diferencia. Por otra parte, las lecturas hechas en las entrevistas permiten ver que Ariadna, al igual que sus compañeros, se plantea como una lectora que desconfía de su capacidad para construir sentido y que se percibe como limitada (entrevista 2) a la hora de enfrentar cierto tipo de textos, lo que entendemos en función del arraigo de ciertas prácticas escolares en que la vivencia de la poesía no es central. Por último, Ariadna también se acerca a la situación de sus compañeros al expresar una visión crítica respecto de la educación literaria que todos ellos han experimentado. Explica la falta de interés de los alumnos en función de algo que no se les permite (*deja margen a pensar*) y los lleva a cerrarse.

A:(...) y lo que lo que nos pasaba a nosotros y por lo que por las opiniones que has oído todo que si el año pasado era un- que les parece horrible o {[con leve risa] no sé no sé} ya has visto sus reacciones [emm] yo creo que fue eso que no comprendieron [e] lo que quería decir el texto y al no comprender y al no dejarles ese margen pues pasa eso que se cierran en banda (...) y eso condiciona mucho el aprendizaje del del y el interés del alumno y del o de las personas (E2 L.492)

Lo que para ella también conecta con el momento socio-histórico que les ha tocado vivir (la cita con que iniciamos este apartado y otras son un ejemplo de ello). Si bien, habíamos venido analizando el caso de Ariadna desde una perspectiva crítica, para cerrar este perfil experiencial hemos querido mostrar que Ariadna cuenta con repertorios que la hacen una excelente participante, crítica y exigente, en un aula de lengua y literatura, además de una lectora interesada y con recursos. No sorprende, de hecho, que al finalizar el bachillerato, Ariadna ingresa a la universidad a estudiar antropología.

4.2.2 SU USO DE LOS VERBOS

Conteo de verbos predominantes

Verbo	Entrevista 1	Entrevista 2
APRENDER	A=0 I=1	A=6 I=1
CERRARSE	A=2 I=0	A=1 I=3
COMENTAR	A=4 I=3	A=0 I=4
COMPRENDER	A=6 I=1	A=4 I=4
ENTENDER	A=17 I=3	A=3 I=6
DECIR	A=8 I=3	A=7 I=2
HABLAR	A=3 I=1	A=6 I=5
ESCUCHAR	A=5 I=1	A=0 I=1
ESCRIBIR	A=21 I=7	A=12 I=6
EXPLICAR	A=5 I=1	A=5 I=0
EVOCAR	A=2 I=3	A=0 I=0
EXPRESAR	A=8 I=0	A=0 I=0
HACER	A=9 I=10	A=3 I=0
INFLUIR	A=5 I=0	A=2 I=0
INTERPRETAR	A=22 I=2	A=6 I=3
LLAMAR LA ATENCIÓN	A=2 I=0	A=0 I=0
LEER	A=20 I=12	A=13 I=15
MARCAR	A=10 I=1	A=1 I=1
PENSAR	A=14 I=9	A=4 I=6
RELACIONAR	A=2 I=0	A=3 I=2
RECORDAR	A=3 I=0	A=0 I=0
SENTIR	A=9 I=2	A=6 I=6
SIGNIFICAR	A=10	A=0

	I=3	I=0
TRABAJAR	A=4 I=5	A=1 I=0
TRANSMITIR	A=2 I=1	A=0 I=0
INTENTAR	A=6 I=0	A=0 I=1
TRATAR	A=2 I=2	A=0 I=4
PROBAR	A=5 I=0	A=0 I=0
QUERER	A=12 I=2	A=6 I=1
DEBER	A=2 I=0	A=0 I=0

Uso de verbos principales analizado en detalle

COMPRENDER

En ambas entrevistas Ariadna utiliza comprender para hablar de la dificultad de dar sentido al poema. Comprender es un objetivo en la lectura de poesía que se hace más evidente en función de la dificultad de su consecución y de los cambios en el proceso. La comprensión no se da por sentada. Ariadna habla de su propio proceso de comprensión (que cambia de menos a más) y del de sus compañeros, que mira en forma negativa (*se cierran como consecuencia de no comprender*). La investigadora responde a sus expectativas haciendo eco de la comprensión como difícil (*¿te parece más difícil de comprender?*) y validando la contraposición entre ella y sus compañeros. La investigadora también habla del impulso a comprender que gatillan las palabras (que no pasa con la música).

ENTENDER

El verbo entender, como comprender, es usado por Ariadna para referirse a la dificultad en el dar sentido al poema. En la E1 en dos instancias se refiere a su propia dificultad (*Sangre de colores*), pero en otras tres a la de sus compañeros con un énfasis negativo. En la E2, ella saca a colación el tema de la dificultad por la lengua (a propósito del dominio del catalán de la investigadora) y de que el entender el vocabulario no es suficiente para entender el poema, en el caso de la poesía rebuscada. En esta misma línea la investigadora ya había manifestado que la poesía simple se entiende directamente mientras que con la “*críptica*” puede no entenderse nada. No obstante, ante la dificultad que ella plantea para dar sentido al verso más “desviado” (*foregrounding*) del poema 1 de Pizarnik la investigadora ve que esta dificultad desencadena ganas de entender (y no cerrarse). La investigadora también, saca a colación la posibilidad de que no entender se deba a una lectura hecha sin concentración. Otra manera en que Ariadna usa el verbo entender, y que no se refiere sólo a la experiencia de lectura o escritura sino también a las diferencias entre Pos y Aos, es la forma de entender algo (como la poesía) o la visión de las cosas. Respecto a la experiencia con la poesía, Ariadna cree que sus compañeros la ven como algo negativo y que pese a los intentos que Luisa y la investigadora hicieron es poco probable que este “panorama” cambie, ya que la responsabilidad para ella está en los Aos y ellos tienen otros intereses. No obstante, plantea que la poesía visual podría romper un poco estos patrones y motivar a los

alumnos. También ve esta forma de entender las cosas diferentemente entre alumnos como una dificultad para el trabajo/diálogo grupal.

En relación a esta forma de usar entender (como visión de algo) y haciendo eco del tema didáctico que ella ha ido planteando, la investigadora habla de su teoría sobre las diferencias entre el Po de “vieja didáctica” y el de la “nueva”. Este último buscaría descentralizar “EL” entender. Los otros dos usos que hacen de entender son: la poesía sonora que hace posible entender de otra forma y en la lectura de poesía el entender la vivencia del escritor/empatía.

ESCRIBIR

En la E1 el verbo escribir se usa para hablar de la actividad de escritura de Ariadna: gustar; escribir narrativa; no escribir tanto en la secundaria; orientación al resultado, escribir en general/sensibilidad hacia el lenguaje; *escribo cuando siento; probaré* y la actividad de escritura de los Aos: tanto desde la perspectiva de ella (*escribir no les atrae*), como de la de la investigadora (que expresa una contradicción “*les pareció terrible*” vs. escribir como oportunidad en los trabajos/presentaciones. La de Ariadna también tiene contradicciones poema opcional vs tener que). Por último, comentan sobre la actividad de escritura de los poetas: músicos que escriben poemas; amigos que escriben (sobre sus vivencias), vivencia del escritor.

En la E2 el uso principal es en torno a la actividad de escritura de Judit (12 usos Ariadna y 2 investigadora) y de otros poetas consagrados (investigadora: Llop, Pizarnik, Orozco)

Otros usos de escribir en la E1: escritos anteriores al nacimiento del lector y que tienen relevancia; la escritura en la poesía visual; escribir poemas normales. Y en la E2: lectura/escritura unidas (regla general: los que escriben, leen).

En la E1 Ariadna usa el verbo HACER predominantemente en forma “activa”, como sinónimo de escribir (4 de ella y 8 investigadora), y en la E2 lo hace en uno de los tres usos. Tres de los 4 usos de Ariadna son referidos a su propia actividad de escritura y el otro a hacer poesía visual y todos los de la investigadora son a propósito del hacer poesía visual y teatro.

EXPLICAR

El uso que Ariadna le da al verbo explicar hace referencia a la actividad que la Pa del año pasado tuvo en el trabajo con poesía. Su descripción permite inferir que esta Pa tuvo un rol enunciativo alto (3 usos en E1 y 3 en E2). En una de las instancias de E1 se refiere a que la investigadora no asumió ese rol enunciativo alto en la clase que les hizo. A lo que la investigadora responde con su visión “de la nueva didáctica” (vs el Po de “la vieja didáctica”). Hay otra instancia en que Ariadna nuevamente manifiesta la expectativa de que se explicara la poesía, pero en este caso se trata de la poesía de Brossa. Esta expectativa no es exclusiva para el Po sino que se extiende al Ao, en la E1 hay un uso en que se refiere a lo que los Aos deben hacer con un poema y no hicieron (Aos no explican sus poemas). Lo que se repite en la E2, pero respecto a su propia actividad con el poema 1 de Pizarnik, cree que la investigadora espera que ella explique el poema. Esta expectativa estaría modelada por su experiencia escolar y reforzada por el hecho de que en su discurso ella muestra que le gusta que el Po tenga un rol enunciativo alto.

Por último en la E2 hay un uso que de alguna forma sale de lo descrito (que Huma también hace), la referencia a la dificultad para articular la experiencia con la poesía. Lo que podría mirarse como una suerte de choque entre la postura/vivencia estética y la eferente, que se percibe como una demanda. También como vinculada a los dos tipos de sentido interno de Vygotsky (en Emerson, 1983 y Smagorinsky, 2001) y a la dificultad de comunicar la evocación (Rosenblatt, 1978, 2004).

INFLUIR

En la E1 lo usa para hablar de las influencias sociales en las prácticas y los repertorios

“estéticos” de los alumnos: en su caso, han sido positivas cuando se refiere a su entorno y negativas, para todos, al ser parte de una sociedad que los coacciona/manipula a través de, por ejemplo, la publicidad. También lo usa para referirse a la influencia de la poesía en música/músicos, que ella conoce a partir de su entorno

En la E2 lo usa para referirse a la acción poesía: “*esto me influencia*”.

INTERPRETAR

Los usos de interpretar de Ariadna son variados.

En la E1, en primer lugar destaca la diversidad interpretativa, interpretar sería una actividad donde se hace evidente la polivalencia del texto poético y la libertad del lector para darle sentido, tanto en el caso de la poesía escrita como la visual, aunque parece enfatizar esta cualidad en el caso de la poesía visual. De hecho va hablando de la poesía visual como un tipo de texto que sus compañeros pueden (y quieren) interpretar, que despierta mayor interés en ellos. También establece conexiones entre la actividad interpretativa de otras artes no literarias, la música y la pintura, que también permiten la diversidad de interpretaciones. No obstante, en el caso de Brossa, Ariadna ve esta diversidad interpretativa como limitada o dirigida (Brossa). No sólo habla de la actividad interpretativa común entre las artes, sino de la difuminación de fronteras entre éstas y considera que la poesía visual puede interpretarse como un híbrido arte-poesía. En esta línea, dice que la forma de presentar un poema visual es importante a la hora de interpretarlo. Lo dice haciendo eco a los prejuicios que la investigadora ha ido planteando ante la poesía visual digital, en contraposición al trabajo más plástico de Brossa. En el caso del trabajo grupal, ve la diversidad interpretativa como problemática. En la E2 se refiere en sólo dos instancias a la diversidad interpretativa (se interesa por conocer la interpretación de la investigadora y habla de la poesía en general, reflexión meta sobre las posibilidades que da la poesía para la interpretación personal).

Otro tema relevante que aparece en la E1 ligado al verbo interpretar es el de las capas de significado o los niveles interpretación. Ariadna ve el aumento de esta profundidad interpretativa con el paso del tiempo. En relación a los niveles de interpretación en la E2 la investigadora se refiere a lo que entendió, a partir de la E1, sobre las preferencias poéticas de Ariadna, a la poesía que requiere “más” interpretación (poesía rebuscada vs poesía sencilla). Ariadna responde a esto intentando atenuar de alguna forma la imagen de “lectora superior” que creó en la E1. Esto porque debía mostrar esta habilidad en acción (lectura poemas crípticos seleccionados para ella). A partir de esto, en la E2 la actividad de interpretación se sitúa en un terreno menos absoluto, como intento, que la investigadora introduce (*tratar de*) y, luego, ella recoge en su propia actividad interpretativa de los poemas de Pizarnik (*lo que llego a*, acción inacabada). Ante la tarea de lectura de los poemas, la expectativa es que su actividad sea la interpretación. Ella crea esta expectativa en la investigadora en la E1 y la selección de poemas responde a su deseo de buscar un trasfondo, interpretar más allá de lo dicho. Ariadna, por otro lado, cree que interpretar (y explicar) es lo que los AOs deben hacer con un poema. Aquí hay un pequeño choque con la visión de la investigadora, ya que la actividad interpretativa que ella quiere que Ariadna realice tiene otro punto de partida, más experiencial (*aesthetic stance*) y menos eferente. Por último, en la E1 Ariadna habla de interpretar como actividad simultánea a comprender y la investigadora habla del impulso a interpretar (también con el verbo comprender).

LEER

En la E1 el uso más común para ella (y el segundo para la investigadora en ambas entrevistas) es para hablar simplemente de la acción de leer. Luego, también hablan de la acción de leer en voz alta. En la E1 sólo ella y en la E2 ambas. En ambas entrevistas, también usa este verbo al hablar de su motivación y gusto por la poesía. En la E1 habla de su motivación, ligada a su “entorno” (conocer/entender el contexto de sus padres, poemas

Antoni Matutano, “convencedor” y su gusto desde siempre, desde su infancia). Mientras que en la E2 habla de lo que ella cree motivó a su amiga Judit a interesarse por la escritura y lectura (nuevamente un “entorno”, el de Judit, es el que influye y que la investigadora ve como equivalente al de Ariadna. No obstante, parece ser que en el caso de Judit más que la familia son los amigos los que influyen). A partir de esto ambas van considerando lectura/escritura unidas, aunque la investigadora lo plantea como una regla general. En la E2 ésta última considera el rol del colegio. En la E2 y ligado a lo de la motivación y gusto por la poesía Ariadna considera el momento/situación de lectura, de lo que se puede inferir que en su experiencia hay momentos más adecuados que otros para leer poesía. Otro tema ligado al verbo leer que la investigadora plantea en la E1, a propósito del “panorama” que Ariadna ha dibujado, es el del esfuerzo de leer/leer bien, que es el más común en el discurso de la investigadora. Ligado a esto también esta última plantea que para leer un poema sencillo sólo leer es suficiente, haciendo eco de lo que Ariadna va diciendo sobre la lectura de poemas rebuscados vs poemas sencillos. En esta misma línea, podría también verse la referencia de la investigadora a leer más/releer.

PENSAR

De las 14 instancias de uso de Ariadna en la E1, 11 son referidas a lo que haces al leer un poema escrito o visual. Lo mismo cuenta para la investigadora en 6 ocasiones. El objeto de pensamiento puede ser lo que quiere decir el poema (el significado, el trasfondo) y las experiencias personales. En algunos casos ambas hablan de pensar como una acción de aspecto durativo o inacabado. Destaca también la asociación implícita que Ariadna establece entre pensar y la percepción de esfuerzo al destacar el hecho de que a sus compañeros no les dio pereza pensar en los poemas visuales que vieron en clase (nadie dijo “*qué palo pensar*”). También en relación a la poesía visual dice que no piensa en experiencias personales como lo hace con la poesía escrita. No queda claro si lo dice por influencia de la investigadora o porque en verdad lo vive así. En la E2, Ariadna sólo usa este verbo una vez para hablar de lo que hace al leer un poema y lo hace para cerrar su interpretación/comentario de Pizarnik 2 (“*he pensado en eso*”). La investigadora lo usa (5 veces) destacando el aspecto durativo o inacabado. En uno de estos usos hay una confusión de voces que recuerda el estilo multivocal o heteroglósico (mediado por/con la voz de la poeta) que usa en su rol de mediadora. Por otro lado, también usan el verbo pensar de manera “paciente”, destacando con ello la acción de la poesía o la acción del poeta. En la E2 Ariadna también se refiere a la acción de la poesía como una fuerza (*me transporta pensar, hace*) que puede estar mediada por el Po (*deja margen a hacer pensar*).

Por último en la E1 Ariadna usa el verbo, fuera de la experiencia directa con la poesía, para hablar del pensamiento ligado al contexto socio-histórico (*las cosas que piensan ahora*).

En relación al uso de verbos que muestren LA ACCIÓN DE LA POESÍA, además de PENSAR, hay otros que revelan esta dimensión y que no son tan predominantes/relevantes en el discurso de Ariadna.

En el caso de **HACER**, de los 9 usos que hace en la E1 en 3 habla de la acción de la poesía y en la E2, de 3 usos del verbo hacer, 2 son de la acción de la poesía. Los usos que hace, aunque pocos, son bastante reveladores de que en su experiencia la poesía también se vive como una fuerza. En este respecto el uso que hace del verbo **INFLUIR** en la E2 es relevante, especialmente porque lo usa en el contexto mismo de su lectura de los poemas de Pizarnik. Aquí se refiere al efecto emocional que la poesía tiene en ella. Los usos del verbo **SENTIR** en E1 también apuntan en esta dirección afectivo-emocional: lo combina con el verbo HACER; lo usa para hablar de su experiencia de sentirse identificada; para hablar de la acción de la poesía (como un hecho consabido) en sus compañeros y para referirse al momento de la lectura y la escritura de poesía, en su caso ambos caracterizados por la mayor intensidad

del sentir (siento mucho por/para bien o por mal). La expectativa de que el poema hable de un sentir (el sentir del poeta) se refuerza con los usos que hace de este verbo en la E2 (4 de 6): lo que el poeta siente en el poema es de lo que habla el poema. Por último, usa los verbos **EVOCAR** y **TRANSMITIR** para hablar de la acción de la poesía, 2 veces respectivamente (sólo en la E1).

SIGNIFICAR

El uso principal que Ariadna hace, al igual que Huma, no es el del verbo sino que el del sustantivo “significado”. Como verbo lo usa con valor afectivo para hablar de algo significativo y con valor de posible para dar sentido, interpretaciones/significados posibles en perífrasis verbales con *podría+*. Cuando lo usa como sustantivo también lo hace con este valor de posible, el significado posible, no único, pero también para referirse a un significado más bien único. La investigadora también lo usa con este valor de único para referirse al significado impuesto por el Po y para hablar del significado que evoca un poema. No lo usan en la E2.

INTENTAR/ TRATAR/ PROBAR

El uso de estos tres verbos ilumina una dimensión de la experiencia con la poesía que tiene que ver con proceso, acción inacabada e inagotable y que puede tener una connotación de algo que se pretende o procura y no necesariamente se cree poder conseguir (ya sea por dificultad o por desinterés). Por un lado, Ariadna los usa para hablar de lo que hace al leer poesía: intento encontrar el ritmo y escuchar, comprender primero y en el caso de la lectura de poesía rebuscada tratar de ir buscando, imaginando, pensando lo que quiere decir el poema. En relación a la poesía rebuscada y considerando que Ariadna había manifestado que le gusta interpretarla, en la E2 la investigadora usa el verbo tratar 3 veces para moderar la tarea de lectura e interpretación que ella va a realizar con los poemas de Pizarnik. También la investigadora destaca la dimensión inagotable de esta tarea (impulso a comprender). Ariadna también los usa al hablar de sus compañeros y su falta de interés en el trabajo con poesía (*no intentan; no lo prueban*). En esta misma línea de consideración de lo perfectible se refiere a su actividad de escritura, que no ha contemplado. Dice de manera impersonal que habría que probarlo/intentarlo y que no lo ha podido escribir (el poema optativo) pero que lo probará.

Por último, Ariadna hace eco a lo que va diciendo la investigadora sobre los poetas visuales que también son poetas “normales” pero que incursionan en otras formas de lenguaje.

QUERER

Al igual que Huma, Ariadna lo usa para hablar de la intención del poeta/poema, sea escrito, visual o sonoro. Siempre unido a otros verbos (uso perífrástico explícito o implícito): predomina decir; expresar. En el caso de Brossa la intención del poeta se hace evidente para ella (*quiere dar una idea preestablecida de lo que quiere llevar al público*). Lo que resuena en la investigadora que lo ve casi como una poética. En la E2 la intención del poeta/poema también se manifiesta con el uso de querer. Aquí Ariadna se refiere a la intención o voluntad de Judit, el contenido del poema de Pizarnik 1 y del texto “barroco”. La investigadora también se refiere a lo que la autora desea comunicar. En otra línea, Ariadna habla de su propia intención interpretadora/lectora. Por último, para Ariadna la lectura en voz alta también puede dar a conocer la intención del poeta.

DEBER, HABER, PODER

Llama la atención el uso que hace de estos verbos a propósito de/en torno a la actividad con la poesía (no necesariamente en la experiencia directa con ella) para marcar un estándar no alcanzado o referirse a lo que pudo hacerse o ser de otra forma (mejor). Lo marca tanto en relación a la actividad de sus compañeros y de ella, como de los Pos o de la “enseñanza” (no atribuida a alguien en concreto)

Se sitúa como “guardiana” de un deber ser escolar (deber ser)

Usa los verbos APRENDER, ENTENDER, TRATAR, INTENTAR, QUERER, DEBER, TRANSMITIR, EXPRESAR para hablar del intento o la intención del profesor o la “enseñanza” en torno a la actividad con poesía y más allá de ella, la actividad escolar en general.

4.2.3 RESPUESTAS A LOS POEMAS LEÍDOS EN EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

A continuación se analizan, con los códigos, los segmentos de conversación en que Ariadna y la investigadora hablan y/o co-construyen sobre los distintos poemas que, ya sea en el aula o en la entrevista, fueron motivo de elaboración/conversación. Se especifica, para cada poema, dónde y con quién Ariadna leyó el poema. Se consideran las dos dimensiones centrales en la construcción de sentido (qué y cómo) y, a partir de ellas, se va dando respuesta a las tres primeras preguntas de investigación (ver apartado 3.1). Como ya se ha visto en el caso de Huma, el análisis es esquemático y denso. Se usan negritas para destacar segmentos discursivos importantes y mayúsculas para códigos, verbos y conceptos teóricos fundamentales. Los poemas se presentan en el orden en que fueron apareciendo en la conversación en las distintas entrevistas.

Se hace, también, un recuento de los verbos que Ariadna usa para hablar de cada poema. Éstos se analizan en función de las cuatro categorías antes mencionadas para la discriminación de la “capacidad de acción” (*agency*) según el sujeto: (1) la acción de la poesía; (2) el lector sujeto; (3) el sujeto impersonal y (4) el autor sujeto.

Ideario, de F.M. Ortega Palomares (Standby, Extremoduro)

- En su casa/ sola (lo seleccionó y trajo para la clase de la rueda de poemas)
- Durante la clase, en voz alta para todos
- Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO ¹⁸⁷
CLASE (grabación 29 de febrero) yo he elegido un poema que se llama Ideario de Francisco M. Ortega Palomares y que (no sale en la web) [ríe] El léxico de este poema tampoco es muy bonito , pero lo escogí porque (???) A mí lo que me gustaba era la adaptación de una canción. (...) la canción era nada fragmentos separados es que ha hecho varias versiones y una	<ul style="list-style-type: none"> • En la rueda de poemas explica por qué lo escogió • Búsqueda más allá de los recursos que ofrece la profesora. Lo encuentra fuera del moodle. MARCA SU DIFERENCIA (Traer este poema le permite POSICIONARSE/ construir su identidad como diferente a sus compañeros: por buscar fuera de la web de la clase y por la temática con la que se identifica). DIALOGISMO • Recursos estilísticos: LÉXICO QUE ES MÁS,

¹⁸⁷ A fin de evitar la redundancia, no repetiremos los referentes teóricos con los que asociamos cada uno de los códigos de análisis, excepto en el caso de aparecer algo nuevo. Es decir, no mencionado para el caso de Huma.

<p>del cantante de Extremoduro que ha hecho el principio de una canción (respetable) para el poema es como que el autor observa el mundo, pero él está dentro del mundo pero ve las cosas negativas. Es de lo que habla aquí más o menos.</p> <p>((Luisa: y tú estás de acuerdo? o sea e esa visión))</p> <p>en algunas cosas sí en algunas no ((¿y en qué más y en que no y qué destacas?))</p> <p>pues que habla por ejemplo de la super la superficialidad y y no se también pues que todo ocurre muy rápido a su alrededor es como no sé es como él y el mundo</p> <p>ENTREVISTA 1</p> <p>no es mi poema preferido tampoco y a mí me gustan bastantes autores y y bastantes músicos también que se influyen de poemas o que escriben poemas pero éste (des que) lo había escuchado ya esta canción de pequeña y no sé pues también significa cosas especiales para mí porque cuando yo lo escuchaba a mí me gustaban ya sea la letra y todo y bueno eso</p>	<p>que aquí no encuentra. EXPECTATIVA CALIDAD¹⁸⁸.</p> <ul style="list-style-type: none"> • INTERTEXTUALIDAD, con la música. Canción y poesía. Versiones; fragmentos. DIALOGISMO • Canción que significa cosas especiales para ella. VALOR AFECTIVO; grupo que tiene muy marcado desde pequeña. Anclaje en sus experiencias familiares. RESPUESTA EMOCIONAL/RECORDAR. Identificación con el poema, con el sentir del autor que observa el mundo. ACCIÓN POESÍA (identificación/recuerdo) • EXPECTATIVA SIGNIFICADO SIGNIFICATIVO. • REPERTORIOS/FONDOS DE CONOCIMIENTO. Se refiere también explícitamente a que posee repertorios amplios (<i>me gustan bastantes autores y y bastantes músicos también que se influyen de poemas o que escriben poemas</i>). Y más recursos para buscar. MARCA SU DIFERENCIA, también al criticar el léxico del poema. • POSTURA CRÍTICA: Visión crítica del mundo <i>internally persuasive discourse vs authoritative discourse (ideological becoming)</i>. • Usa pasado para explicar el por qué de su selección y presente para hablar del contenido del poema • TEMA YO VS EL MUNDO; VISIÓN CRÍTICA DEL MUNDO; SER DIFERENTE
--	--

Verbos principales: no ser; gustar; haber escuchado; escucharse; significar; influirse; escribir; tener; ser.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona en su capacidad de influir a músicos y en el efecto de gustar. El (2) lector sujeto se manifiesta como quien escucha y para quien significa algo la música, además de a quien le gustan letras y música. El (3) sujeto impersonal se usa para evaluar con distancia las canciones y para hablar de los que se escuchaba en su entorno. (4) El autor sujeto se menciona a través de los músicos.

¹⁸⁸ Asociación al código PP-PFORM-QUALITY.

Caravana mar enllà, de Antoni Matutano i Ballester (POEMARIO)

-En su casa/ sola (el libro es de sus padres, ellos le habían hablado de este poeta, que era su amigo)

-Lo lleva a la E1, pero no lee nada de él allí

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>mira éste por ejemplo es un libro de un amigo de mis padres que bueno murió hace mucho tiempo y que o sea l los poemas (pa) mí lo que me hace leer cuando o sea esto no está publicado ni nada [e]</p> <p>es en valenciano</p> <p>Refleja muy bien el contexto en el que se encontraban, de la juventud de la época de mis padres está muy marcada por cosas como la droga, como enfermedades, pero él su poesía no, su poesía es referente pues de que él era homosexual y murió muy temprano, también escribe sobre esas cosas, sobre cómo le gustaría a él pues ser su libertad; caravana mar enllà es que el cogería su caravana y se iría lejos. ((I: ¿como mar adentro digamos?)) A: sí bueno {[con leve risa] mar adentro} y otras películas también podrían hacer referencia ((I: ¡[a] no! pe- no estaba pensando en la)) ¡[a] vale! ((película sino que estaba en la expresión mar ade)) A: [a] vale I: mar adentro (...) ((I: claro porque era un período de transición también de la dictadura a la democracia)) sí sí sí también ((I: y vino como un cambio muy fuerte digamos aquí)) también y bueno no sé yo siempre me habían hablado de este de este señor y una vez yo les pregunté por por sus poemas y siempre me habían hablado pues que pues que pues de su vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>SIGN MEAN DV</i> al relatarle a la investigadora sobre el poema. • También interés en mostrar algo de ella. Ha traído este poemario por iniciativa propia. REPERTORIOS/FONDOS DE CONOCIMIENTO/INTERESES PERSONALES. • RESPUESTA EMOCIONAL. Entender/conocer un contexto, el de sus padres. Darle sentido a partir de otra voz (DIALOGISMO), de un documento/testimonio de lo VIVIDO. También, testimonio a partir de la voz de autor, que contrapone a las de sus padres que le habían hablado de él, de su vida. No queda claro por qué sus padres le hablaron su vida, pero lo que sea le resulta muy convincente EXPECTATIVAS DE SIGNIFICADO VERDADERO Y ACCIÓN POESÍA. • Explorar temas sociales polémicos que le interesan: la droga, la homosexualidad. ENABLER. • Constatar el valor de un texto más allá de su pertenencia a un tiempo específico “está escrito antes de que yo naciera”. EXPECTATIVAS DE CALIDAD y ella como punto de referencia (EXPLORACIÓN DE SIGNIFICADO MEDIADO POR SUS NARRATIVAS/TEMAS VITALES). • Acceder al expresar y sentir de otro, empatía, identificación. REACCIÓN EMOCIONAL • Habla en pasado y sin relativizadores, del significado que ES. El significado que ES para cada uno se siente/vive como verdadero (EXPECTATIVAS DE SIGNIFICADO VERDADERO). LIVED THROUGH EXPERIENCE. • INTERTEXTUALIDAD accidental traída por la investigadora, a partir de una expresión (voces) que revela lo fácil que le resulta ir a un referente cinematográfico

sobre las circunstancias en las que se encontraban y me resultó muy convencedor de poderme leerme sus poemas y bueno ver en ello pues lo que él expresaba y sentía y bueno y es (eso) está escrito antes de que yo naciera y {[con leve risa] todo}	¿REPERTORIOS familiares o generacionales?
---	---

Verbos principales: hacer leer; reflejar; ser referente; escribir; ser; resultar(me); poder(me) leer; ver; expresar; sentir; haber hablado; preguntar.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona indirectamente al hablar de que la lectura le resultó convencedora. El (2) lector sujeto se manifiesta en la necesidad de ser convencido y en la acción de leer y preguntar. El (3) sujeto impersonal se usa para hablar/calificar con distancia la poesía de este autor, su significado y la referencia que recibió a su poesía (4) El autor sujeto se menciona varias veces, en la acción de escribir, en lo que la lectora cree que él deseaba y como alguien que se expresa y siente.

Yo soy así, de Gloria Fuertes

-En clases: con su grupo para la presentación

-En su casa/ sola (para su reflexión escrita)

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>TRABAJO ESCRITO</p> <p>si hubiese tenido la posibilidad de elegir el poema que yo quisiese, hubiera escogido otro que tuviera más significado para mí. Dicho esto quiero destacar especialmente la autora de este poema; Gloria Fuertes que ha marcado mi infancia en parte gracias a mi madre. (...) Gloria Fuertes me transmite fantasía, pureza, sinceridad y quizás un poco de inocencia en sus cuentos y líricas que van dirigidos a un público joven (...)</p> <p>Respecto al poema (...) me inclino más por su versión original, puesto que el trabajado en clase presentaba un léxico más sencillo y a mi parecer menos impactante y directo</p> <p>En cuanto al contenido me parece una persona que tiene que haber vivido bastantes experiencias para escribir un poema que trate sobre sí misma y hacerlo con tal precisión y claridad. Se puede palpar la sinceridad y honestidad en sus palabras, eso me lleva a deducir que lo tiene que haber escrito siendo ya una persona madura con buena capacidad de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>SIGN MEAN DV</i> • Su construcción de sentido implica una apreciación de lo formal también • ¿Contradicción entre decir que este poema no tienen tanto significado para ella y hablar de cuánto la ha marcado Gloria Fuertes? • REPERTORIOS/FONDOS, familia (valor afectivo) • DIALOGISMO: contrapunto, Ariadna vs. la autora. • LÉXICO QUE ES MÁS: versiones de un poema; integración forma contenido • ACCIÓN POESÍA (impacto), RESPUESTA EMOCIONAL • <i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i> • <i>EMBODIED</i>: palpar (metáfora) • Explicaciones lógicas: deducir (también POSTURA REFERENTE) • EXPECTATIVAS de SIGNIFICADO SIGNIFICATIVO: saca una especie de mensaje valioso para su vida;

autoconocimiento. También sobresale su aptitud para exponer sus defectos (...) **Este poema me recuerda la nulidad que tengo en este momento para describirme a mí misma,** puesto que no tengo, ni mucho menos, las ideas claras de lo que soy y como soy. Por otro lado, tampoco tengo la necesidad ni la convicción de dar a conocerme al mundo como lo ha hecho esta mujer, cosa que encuentro totalmente aceptable e incluso favorable ya que gracias a dicho poema podemos entender mejor a la autora y su opinión sobre sí misma. **Éste hecho nos ayuda a comprender, a su vez, otras de sus obras, su pensamiento... no es de los mejores poemas que he leído hasta el momento, con esto quiero decir que no es con el que me he sentido más identificada ni impactada. (...) Tampoco trata sobre un tema especialmente cautivador, pero aún así todo poema tiene su esencia** y yo no soy nadie para juzgar la calidad de las letras de una autora como Gloria Fuertes.

Me ha gustado por su claridad y capacidad de expresarse y hablar sobre sí misma sin aparentemente ningún desagrado. Opino que hay un poema adecuado para cada momento, así que en función de la situación recomendaría un texto u otro, quizás **éste lo veo más vacío que lleno porque es tan directo que no percibo ningún trasfondo en sus palabras.**

El fragmento destacado en negrita ((en su trabajo)) es el que más me ha marcado.

Una de las bases fundamentales del poema es la autoaceptación y el autoconocimiento y para ello hay que escuchar dentro de uno mismo.

ENTREVISTA

I: (...) hiciste tu trabajo cierto sobre el poema de Gloria Fuertes que ya [t] tengo claro que de todos los poemas no es el que

A: **no es mi favorito**

y no me desagrada {[con risa] ni mucho menos}

I: no y aquí tú dices como [mm] mira dice {[leyendo] como he dicho anteriormente no es de los mejores poemas que he leído hasta el momento con esto quiero decir que no es con el que me he sentido más identificada} que es lo

VERDADERO (sinceridad y honestidad; buena capacidad de autoconocimiento y NO DICHO (lo veo más lleno que vacío...ningún trasfondo en sus palabras)

- EXPECTATIVAS de CALIDAD (pese a las críticas que hace, saca una máxima reparadora: “todo poema tiene su esencia”, no puede juzgar la calidad de las letras de Fuertes, que ya ha defendido al principio)
- EL POETA, habla de la persona y hace suposiciones sobre su vida y personalidad
- REACCIÓN EMOCIONAL Y ACCIÓN POESÍA: se refiere a su experiencia subjetiva; “me recuerda” la hace pensar en sí misma. “Yo soy así” (FOREGROUNDING título) lleva a pensar sobre cómo es cada uno. Sus compañeras, en la presentación también usaron el poema para pensar en ellas mismas. *ENABLER*.
- También verbo MARCAR (ACCIÓN POESÍA)
- Va incrementando/busca incrementar su conocimiento sobre la obra de la autora y la autora. INTERESES PERSONALES (LITERARIOS)
- La dimensión de lo privado vs lo público también se actualiza en la lectura de Ariadna. Ha hecho una lectura subjetiva y vinculada a sí misma, pero hay contenidos sobre sí misma que prefiere no revelar (a diferencia de la autora). No obstante, igualmente deja entrever una dimensión conflictiva en su relación consigo misma. *ENABLER/AFFORDANCES* literatura
- INTERTEXTUALIDAD que contextualiza su lectura. Las lecturas que tiene de esta autora desde su infancia.
- REPERTORIOS: Se posiciona como poseedora de conocimiento y de un repertorio literario que le permite evaluar y argumentar por qué este poema no es su favorito, a la vez que

mismo que me estás diciendo ahora {[leyendo] ni impactada cosa que para mí es fundamental en una lírica el transmitir cualquier emoción y evocar cualquier vivencia} entonces [e] ¿es un poco lo que me estás diciendo ahora?

(...)

A: **sí a ver sí sí es el que habla de sí misma también a ver a mí personalmente me gustan los poemas que sean más rebuscados** que que o sea que quieran decir que quieran expresarse y por ejemplo se refieren a sí mismo pero más (???) **más tapaderas y que muestren más pues lo que de una forma más no sé que se lo lo recibes de otra forma (???)**

(...)

A: por lo cual por ejemplo este poema yo no me opuse tampoco a que lo pusieran porque **a mí me gustaba Gloria Fuertes y todo y me pareció buena idea** pero yo ya sabía que de entrada que se iba a escoger un poema que no [t] que tampoco me que me iba a llenar pero no se **no sería que el que yo habría escogido si pudiera hacer el trabajo yo sola**

no le desagrada.

- Diálogo externo E1 no lleva a más *sign mean dv*, sino que a hablar de sus preferencias poéticas. En este sentido usa el poema de Gloria Fuertes para elaborar su POSTURA “teórica” ante la poesía, como contrapunto para hablar de la poesía rebuscada, que contrastaría con la sencillez de la poesía de G. Fuertes. SIGN MEAN DV a nivel META¹⁸⁹. Hace una reflexión metaliteraria.
- El DIÁLOGO externo con sus compañeras en clases, para preparar la presentación del poema no fue una experiencia que ella significara como beneficiosa: choque de ideas; corroborar interpretación personal; barrera privado vs escolar (uno llegará a comprender la poesía al trabajarla por separado; le puede ocurrir a mucha gente y en varios trabajos de castellano que son bastante personales)
- Usa el presente y expresa sus ideas/el sentido que construyó sin relativizadores (como lo que es) pero marcando que se refiere a su parecer y su apreciación es subjetiva (puede haber otras)

Verbos principales: hubiera tenido la posibilidad; hubiera escogido; tener significado; marcar; llamar(me) la atención; transmitir(me); apreciar; tratar; haber tratado; trabajar; presentar; inclinarse; parecer; haber vivido; escribir; poder palpar(se); llevar(me); recordar(me); no tener; darse a conocer; encontrar; poder entender; sentirse identificada, impactada; evocar; tener (el poema); no ser nadie; gustar; expresar; parecer; hablar; haber (hay); ver; ser (el poema); no percibir; no ser; no desagradar; querer decir; querer expresar; recibir; tratar de ir buscando, imaginando, pensando; poder transmitir; sacar conclusiones.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona repetidas veces en el transmitir, llamar la atención, evocarle al lector, hacerlo recordar, llevarlo a y en el sentirse identificado o impactado, aunque menos que con otros poemas. También se relativiza la acción de la poesía con “poder” (e.g. pueden transmitir). El (2) lector sujeto se manifiesta repetidas veces en diversas acciones, como quien hubiese

¹⁸⁹ Asociado a PP-PFORM-METAPOE.

querido hacer algo que no pudo, quien aprecia, quien expresa su parecer, desagrado etc. También se manifiesta atenuado en un “nosotros” que entiende o tú que recibe (activamente). Se manifiesta en forma muy activa. El (3) sujeto impersonal se usa para con distancia evaluar y referirse al contenido del poema, a menudo, en forma muy enfática. (4) El autor sujeto se menciona mucho como tópico de interés del lector que se imagina sus motivos y evalúa sus acciones. Se ve a la autora como alguien que se expresa, que habla.

Historia de amor, de Rodolfo Franco

-Durante la clase, con la profesora y el grupo curso

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>A: a ver poema visual [emm] I: [a] y aquí tengo A: éste es el poema de que da una señal o o I: éste ((le paso el poema impreso)) A: éste de que da una señal pues los poemas visuales le en general yo creo que le gustó al al alumnado esta historia por ejemplo la interpretaron de ¿tú estabas también? I: sí sí sí A: y la interpretaron de formas muy diferentes y yo creo que con esto se podría trabajar muy bien con ellos haciendo o inventando poemas visuales porque claro si la idea del poema ya la tienen de escribir que es lo que precisamente yo creo que no no les atrae pues el poema visual yo encuentro que sí que es muy buena idea para trabajar con él (...) Todos se pusieron a pensar en esto, nadie desvió la atención, nadie dijo qué palo pensar en esto y lo intentaron interpretar y lo interpretaron de divers de diferentes formas porque claro esto ya dicho es- o sea poniendo estos íconos ya marcas un poco lo que es la la atención de los de los jóvenes y en los estigmas o en las cosas que piensan ahora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ariadna saca el poema a colación. A partir de la lista de actividades hechas que la investigadora puso a disposición de los entrevistados (<i>stimulated recall</i>) • Recuerda (<i>FOREGROUNDING</i>) lo de la señal de tránsito, la imagen y LA INTERTEXTUALIDAD (señales de tránsito) • La llama “historia” no poema, ¿por qué? ¿fronteras artes? ¿por el título? ¿porque le da un sentido narrativo? ¿<i>FOREGROUNDING</i>? • POSICIONAMIENTO ASIMÉTRICO con sus compañeros (SU DIFERENCIA) y tendiente a la simetría con la investigadora. • Es posible que hable de su experiencia a través de lo que dice para sus compañeros. Es decir que le gustara y que le diera una interpretación, una entre las varias que escuchó de sus compañeros. DIALOGISMO. • REACCIÓN EMOCIONAL (gustar, abrirse) • Le da un sentido que ve como coherente con lo que los jóvenes piensan ahora. Hay mucho sobrentendido, se vincula a lo dicho de ¿la publicidad? ¿qué otros intereses de los jóvenes? • INTERPRETAR Y <i>SIGN MEANING DV</i> como posibilidades. • MÁS ALLÁ DEL LENGUAJE VERBAL • <i>FOREGROUNDING</i> de lo visual. • Habla principalmente en pasado, <i>reported speech</i> • Conexión a la actividad creativa/ ESCRITURA

Verbos principales: dar; creer; gustar; interpretar; poder trabajar; hacer; inventar.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona en una oportunidad (da una señal). El (2) lector sujeto habla de las acciones de sus compañeros (ellos). El “ellos” es el sujeto más usado (interpretan; les gusta). El (3) sujeto impersonal se usa para, con distancia, opinar respecto a lo que puede hacerse con el poema. (4) El autor sujeto no se menciona.

Canción para enamorados, de Ariel Gangi

-Durante la entrevista 1, con la investigadora
 Ariadna no lo recuerda aunque estaba en la clase el día que se mostró (Jaime sí lo recuerda claramente, lo mismo Pamela y Emma pese a que Luisa lo mostró de pasada)
 Lo único que dice Ariadna es: “Me suena, me suena”.

Se canta al mar, de Nicanor Parra

-Durante la clase, con la investigadora (rol profesora) y el grupo curso
 -Durante la entrevista 1, con la investigadora lo comentan, sin releer

<p>I:(...) ¿te acuerdas que yo llevé un poema? A: sí sí I: de un niño que veía el mar y eso y bueno [e] a ver que es un poema que a mí me gusta (???) A: sí me acuerdo y tengo el documento y todo A: (...) a mí sí me pareció interesante interesante y me pareció pues que tú te adaptaste a las- exigencias que te decían ellos por ejemplo pues si querían un poema sencillo y transparente y que mostrase todo lo que lo que era realmente sólo leyendo que se pueden interpretar cosas pero que como todos los poemas pero que era era aquí clavado (...) a mí sí que me pareció una buena clase que tú nos explicarás- quizás te podrías haber extendido mejo- para- en tu opinión personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>FOREGROUNDING</i> dado por el carácter sencillo que le atribuye al poema “sencillo” • <i>SIGN MEAN DV</i> METALITERARIO • Su construcción de sentido implica una apreciación/evaluación del tipo de poema • EXPECTATIVAS DE CALIDAD, DE SIGNIFICADO NO DICHO AMPLIADAS (puede ser transparente y mostrar todo) • POLIVALENCIA Y METAFORIZACIÓN como parámetros. Indica su ausencia. No obstante se puede INTERPRETAR. ¿Con esto implica una postura más estética (<i>lived through</i>)? • POSTURA evaluadora. Del poema (FONDOS DE CONOCIMIENTO/PRÁCTICAS ESCOLARES) y de sus compañeros (SU DIFERENCIA). • Expectativas de un rol enunciativo alto de la profesora (que había sido la investigadora). PRÁCTICAS ESCOLARES
---	--

Verbos principales: acordarse; parecer; mostrar; poder interpretar; ser (“clavado”)

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se menciona. El (2) lector sujeto se manifiesta como quien recuerda y quien expresa su parecer (evaluativo). El (3) sujeto impersonal se usa para, con distancia, opinar respecto a lo que puede

hacerse con el poema (interpretar) y para hablar del contenido preexistente. (4) El autor sujeto no se menciona.

Orden artificial-orden natural, de Mikel Jauregui

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I:(...) ahora dentro de la poesía visual también hay diferencias y le he mostrado a tus compañeros en esta buena conversación también estos poemas y bueno un poco para que me digan si les gusta o no les gusta, los hace pensar, no, qué sé yo cualquier cosa</p> <p>A: éste sí me gusta porque</p> <p>(...)</p> <p>A: sí sí lo veo lo veo [em] éste de entrada ya me ha llamado la atención esto es como que se puede interpretar ya de entrada de muchas muchas formas la primera que me ha venido a la cabeza sin leer el título es pues- el patrón o o el orden que siguen las personas, que ahora todo está muy marcado su su destino, no pueden elegir prácticamente pues hacer lo que lo que ellos quieran dentro de lo que cabe [e] estamos muy marcados ahora de mismo pues por- tú tienes una (???) tú tienes unos patrones muy marcados que pueden ser en esta vida, como el sueño americano, que es casarse tener hijos hacer tener un trabajo y llegar a la jubilación y y bueno cobrar una pensión y morirte y eso es una forma muy triste de ver la vida y lo que tenemos ahí de todas las influencia que recibimos por parte de bueno del de la sociedad más o menos que son pues publicidad que que te hacen [mmn] encerrarte en tu camino no pues que vayas- encerrate en el camino de todos y que todos sigamos una misma línea y como se ve aquí pues que estén no sé en fila todos ordenados y (éste) sería un poco pues que la naturaleza por sí misma el orden de la naturaleza es un poco el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • RESPUESTA EMOCIONAL (inmediatez; llamar la atención; visión muy triste). ACCIÓN POESÍA. • “Es como”; se puede interpretar de muchas formas (plantearse desde una perspectiva POLIVALENTE), pero luego no relativiza. Dice lo que construye como lo que es. La única consideración de visiones alternativas (eventualmente mejores) quedan implícitas en su repetición de que es lo primero que ha pensado • Usa el presente; usa nosotros y tú (poca distancia) Sugiere IDENTIFICACIÓN • <i>SIGN MEANING DV</i> Comienza a construir significado inmediatamente y SIN más SCAFFOLDING que la situación. • EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO, METAFÓRIZACIÓN que se devela. • Al igual que Huma hace una interpretación a partir de la estructura dual del poema <i>FOREGROUNDING</i> • DIALOGISMO, <i>internally persuasive discourse vs authoritative. ENABLER.</i> • <i>IDEOLOGICAL BECOMING.</i> POSTURA CRÍTICA respecto a la cultura de masas y de consumo • Su visión del poema considera el CONTEXTO SOCIAL que influye a todos, usa nosotros y tú, además del ellos impersonal. Mayor despliegue de EMPATÍA IMPLÍCITA hacia sus compañeros. • Hay <i>SIGN MEANING DV</i> y <i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i>, llega a construir una INTERPRETACIÓN ARTICULADA. Va elaborando a medida que habla. Empieza por lo que critica y luego considera el orden natural que es mejor. Es posible que haya <i>ascending from the abstract to the concrete</i> al final, cuando habla de la gente que se distancia de esos parámetros,

<p>desorden es el el caos por así decirlo pero pero estructurado o sea (???) no te puedes contraponer tú a la naturaleza y y su orden natural pues es [inhala] [nn] los elementos [nn njn] desordenados mezclados y y que cada uno siga su curso y que incluso unos se salgan de los parámetros y que bueno la gente que se que se distancia de esos de esos parámetros que podríamos marcar aquí que salen fuera y eso eso es lo- lo primero que me ha venido a la cabeza al leer esta poesía</p>	<p>podría pensar en ella misma. <i>ICEBERG</i>. Esto conecta mucho con el discurso que ha ido construyendo sobre ella vs sus compañeros, su ENTORNO VS el PANORAMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay coincidencias con HUMA, sobre todo a nivel global: las moscas representan a las personas en la sociedad (<i>FOREGROUNDING</i>) y estas personas están siendo oprimidas de alguna forma por estructuras de poder. EXPECTATIVAS DE SIGNIFICADO SIGNIFICATIVO Y VERDADERO (personificación; metaforización). Pareciera que cada una proyecta sus propios conflictos con la sociedad y que la estructura dicotómica (antagónica) del poema lo facilita. • MÁS ALLÁ DE LO VERBAL, no distingue fronteras entre poesía escrita y visual “<i>al leer esta poesía</i>”.
--	---

Verbos principales: llamar(me) la atención; poder interpretar; venir(me); verse; ser; pensar; leer; fijarse.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona en el llamado de atención y para referirse a lo que le ha venido a la cabeza (en dos ocasiones). El (2) lector sujeto se menciona como alguien que lee, piensa y se fija en lago. El (3) sujeto impersonal se usa varias veces para con distancia y relativización hablar de la interpretación (condicional; poder+). (4) El autor sujeto no se menciona.

Sangre de colores, de Antonio Gómez

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>podría representar también {[dicho más bajo y como para sí] sangre de colores} [emm] pues que podría significar muchas cosas yo, por ejemplo como esto podría significar pues el camino de la vida y y que cada uno llega, bueno no es que no sé no sé [nn] que cada {[con levísima risa o sorpresa] uno sufre} de forma diferente porque las espinas por ejemplo (???) las espinas [inhala] pero que al final cada uno llega al mismo lugar y y que debería ser- bueno ¿esto es</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se le da ninguna instrucción inicial, ella comienza a hablar una vez ve el poema • Comienza con uso reiterado del condicional y con “como”: énfasis en el carácter hipotético/posible de lo que dice • Continúa con uso recurrente del verbo PODER: POLIVALENCIA a nivel META • También usa el presente. Parte hablando en forma impersonal, luego: nosotros y tú • Uso reiterado de “no sé” y otras frases o palabras que sugieren que está probando/buscando sentidos, va encontrando dificultades para significar el texto (<i>EXTRAÑAMIENTO</i>) y no acaba de proponer

<p>porque está mal impreso o o es que (???)?</p> <p>I: no esto se supone que ésa es la punta de distintos colores</p> <p>A: (de la)</p> <p>I: como de un- de lápiz digamos</p> <p>A: [a] vale vale es que no lo</p> <p>I: y esto parece ser esa parte de la como mira donde va la goma de borrar</p> <p>A: sí sí sí sí ya (???)</p> <p>I: (???)</p> <p>A: ahora lo he entendido es que a primera vista no</p> <p>I: a ver, la impresión es bastante mala</p> <p>A: no no había comprendido que</p> <p>I: pero (???) [río] pero claro éste es un lápiz obviamente {[con leve risa] sin espinas} [río] ((me refiero a mi lápiz que se lo nuestro pese a que ella ya ha entendido))</p> <p>A: vale ahora (te) entiendo</p> <p>I: pero imagínate si tú tomas ese lápiz</p> <p>A: sí sí sí</p> <p>I: (o sea) {[con leve risa] te clavas}</p> <p>A: pues que todos partimos puede ser del mismo lugar que sería esta parte o que todos nos consumi- es que puede ser muchas cosas que</p> <p>I: puede ser muchas cosas</p> <p>A: que le das le das al o sea haces punta al lápiz y ya se hace más corto y ya es no sé puede representar muchas cosas que se haga más corto puede representar pues las cosas que tú haces para que que para que te o sea para que te hacen daño pero que te las creas tú mismo y y que y que bueno que hacen que que tu vida sea más corta o no sé es que puede ser muchos significados yo ya veo</p>	<p>un sentido que la muestre convencida, como hace con “Orden artificial...” Dice no haber entendido/comprendido algunos elementos de la imagen (<i>FOREGROUNDING/EXTRAÑAMIENTO</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • ENTENDER VOCABULARIO/GRAMÁTICA DE LA IMAGEN. • <i>SIGN MEANING DV</i>, Inicia INTERPRETACIONES, abandona, cuestiona significados emergentes. <i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i> • Pide ayuda (MEDIACIÓN) de forma indirecta y se resiste a la ayuda, asintiendo reiterativamente a lo que le dice la investigadora como para enfatizar que ya basta. Cierra cuando no quiere seguir intentando, no se deja “mediar” como Huma. RESISTENCIA A LA MEDIACIÓN. POSTURA independiente/autónoma. • El <i>SCAFFOLDING</i> es mínimo: aclarar elementos de la imagen, lo que de ellos puede inferirse (<i>EMBODIED</i>: espinas-clavarse) y dejar espacio para otras interpretaciones. • En su <i>SIGN MEANING DV</i> usa sentidos que ya venía considerando desde el poema anterior: el camino de la vida; el camino de cada uno, también INTERTEXTUALIDAD ENDÓGENA. (¿Como cuando Huma va aplicando el <i>frame</i> de la libertad repetidas veces?) • METAFORIZACIÓN. Asume que la imagen es metafórica, que representa algo, y usa metáforas cotidianas (Lakoff and Johnson, 1980) en su interpretación (e.g. el camino de la vida). EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO Y SIGNIFICATIVO. • Traer un frame o aplicar una metáfora conceptual conlleva un diálogo entre lo que se busca aplicar y lo que va evocando DIALOGISMO. No queda claro si lo que trae es relevante para ella a nivel personal (<i>ICEBERG</i>). <i>¿Ascending from the abstract to the concrete? “puede representar pues las cosas que tú haces para que que para que te o sea para que te hacen daño pero que te las creas tú mismo”</i> y cambio de impersonal a nosotros y tú. • <i>EMBODIED</i>: espinas=sufrir • Cuando la investigadora cree que Ariadna no quiere seguir interpretando o hablando del poema, continúa el diálogo hablando de la
---	---

	<p>interpretación de poesía visual en general. Podría haber contradicciones entre lo que dice, luego, y lo que se ha ido viendo en su actividad interpretativa. También contradicciones entre lo que dice acá y en otros momentos. Algunas de estas contradicciones parecen motivadas por la investigadora, que la induce a contrastar su experiencia entre la poesía visual y la escrita en términos de la vinculación personal (E1 L.841)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema/significado que parece ir construyendo: El camino de la vida que cada uno se hace y del cual es responsable, al final todos llegamos a lo mismo
--	--

Verbos principales: poder representar, significar, ser; deber ser; no saber; ser; ver; no haber comprendido; entender.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se menciona. El (2) lector sujeto se menciona como alguien que no sabe, no había comprendido, pero que luego entiende y ve. El (3) sujeto impersonal se usa repetidas veces para, con distancia y relativización, hablar del significado posible (condicional; poder+). (4) El autor sujeto no se menciona.

Contes, de Joan Brossa

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>entonces por ejemplo tienes éste que bueno cuento A: cuentos I: y ahí literalmente él puso una máquina de escribir con estos pedazos de papel y A: y (sí que es) e es poesía li es poesía visual eso sí usando objetos y y materiales y sí también [em] puedes interpretar pues lo mismo que aquí o sea cada uno con su tema pero viene a ser lo mismo o sea viene a ser que tú ves una algo un objeto o o una imagen y te evoca pues al- o o piensas en I: en una A: [t] su en su significado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora ha hecho una larga introducción tanto a Brossa como a los poemas objeto: él como artista\ y por lo mismo hizo poemas objeto\ entonces por ejemplo tienes éste. Crea expectativas, DIALOGISMO y MEDIACIÓN. Lo que la investigadora dice media el desarrollo del significado del signo. • Por lo tanto, Ariadna comienza a dar sentido al nuevo tipo de poema que se le presenta <i>SIGN MEANING DV</i> en dos frentes, el poema y el tipo de poema (METAPOÉTICO). Dice, repite lo que es el poema objeto (estrategia de CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO) y luego va a significar el poema mismo. • Nuevamente aplica el <i>frame</i>: CADA UNO ¿sigue pensando en lo anterior

	<p>(INTERTEXTUALIDAD ENDÓGENA)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • También, vuelve a plantearse desde una perspectiva POLIVALENTE. Variedad de INTERPRETACIONES. • ACCIÓN POESÍA (<i>una imagen te evoca</i>) • Presente; poder; impersonal y tú. • INVERSIÓN DE ROLES/SIMETRÍA: corrige a la investigadora al principio porque dice “Cuento” (en singular) y la traducción de <i>Contes</i> es “Cuentos”
--	---

Verbos principales: poder interpretar; ver; evocar; pensar.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona en la capacidad de evocar que tiene el poema. El (2) lector sujeto se menciona como alguien que interpreta y piensa. El (3) sujeto impersonal no se usa. (4) El autor sujeto no se menciona.

Pais, de Joan Brossa

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: [aja] bueno después hay unos políticos incluso que ya tienen por ejemplo éste A: [ríe corto pero fuerte] I: bueno {[con risa] este este país no es otro éste no representa a mi país cla-} [reímos] [e] aunque la pelota de fútbol ya se transformó en mundo ya no no es país es mundo pero la peineta esta [río] A: pues sí sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿INVERSIÓN DE ROLES o ROL ENUNCIATIVO ALTO de la investigadora? la investigadora da su interpretación y Ariadna escucha y parece estar de acuerdo. La investigadora también dio su interpretación en este poema con Huma. • La única evidencia de que le ha dado un significado al poema es que ríe. REACCIÓN EMOCIONAL y que asiente. Puede que haya otros factores no verbales de la comunicación implicados.

Verbos principales: poder.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se menciona. El (2) lector sujeto no se menciona. El (3) sujeto impersonal se usa para, con distancia, hablar de lo que se puede. (4) El autor sujeto no se menciona.

Nupcial, de Joan Brossa

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>también también se pueden Nupcial {[con risa] éste ya} [reímos] [a] bueno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora no dice nada como pie de entrada al inicio. La situación es suficiente

<p>éste también te puedes interpretar {[con entusiasmo] está muy claro esto [e]} él ya quiere dar una idea de [nn] preestablecida de lo que quiere llevar al público él ya tiene- yo creo que tiene una idea de lo que quiere mostrar para que ellos sientan lo que él quiere transmitir</p> <p>(...)</p> <p>I: y eso lo quería Brossa lo quería Brossa quería que tú pensaras en esto, o sea que tú pensaras en que bueno o sea el matrimonio</p> <p>A: {???</p> <p>I: [t] además la palabra esposo esposa o sea son</p> <p>A: sí sí sí</p> <p>[reímos]</p> <p>I: {[con risa] esta atadura digamos}</p> <p>A: {[con risa] sí sí}</p>	<p>para saber cómo actuar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • METAPOÉTICO, su reflexión ¿POLIVALENCIA? (más dirigida la respuesta por el poeta) ACCIÓN POESÍA. • Luego la investigadora asume un ROL ENUNCIATIVO ALTO. No obstante habla con mucha economía, dejando mucho SOBRENTENDIDO, las pistas que da del significado que construye ¿funcionan como <i>SCAFFOLDING</i>? • ¿Diálogo simétrico? La investigadora pregunta menos, por lo tanto, Ariadna no debe responder, como en un diálogo ¿no instruccional/escolar? No es necesario comunicar un significado articulado. • ¿Comparten LA EXPERIENCIA VIVIDA del poema? • MÁS ALLÁ DEL LENGUAJE ESCRITO, Ariadna habla del público (no del lector)
--	--

Verbos principales: poder interpretar; estar claro; querer dar, lleva, mostrar y transmitir; tener; sentir.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona en la capacidad del poema para hacer sentir, no obstante, está mediada por la intención del autor. El (2) lector sujeto se menciona como alguien que interpreta. El (3) sujeto impersonal se usa una vez para, con distancia, evaluar el contenido del poema. (4) El autor sujeto se menciona repetidas veces, en función de su intención, su propósito de producir algo en el lector.

Eclipsi, de Joan Brossa

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: mira éste</p> <p>A: huevo y</p> <p>I: una hostia</p> <p>A: {[con risa in crescendo] una hostia}</p> <p>[ríe]</p> <p>I: sí</p> <p>A: eclipse</p> <p>[reímos]</p> <p>A: es bastante bueno éste pues sí sí sí, yo creo que viendo esto- personalmente no conocía nada de de su poesía visual ni nada de esto pero sí yo creo que {[con tono divertido] es</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora no dice nada como pie de entrada al inicio. La situación es suficiente para saber cómo actuar. • <i>SING MEANING DV</i>: repetir lo literal, los elementos de la imagen • Problema de “COMPRESIÓN” que da pie para la acción MEDIADORA de la investigadora. EXTRAÑAMIENTO vocabulario/gramática de la imagen • <i>SCAFFOLDING</i>: darle el “vocabulario” que no conoce y decir en palabras, con verbos conjugados lo que muestra la imagen • REACCIÓN EMOCIONAL: cambio de

<p>{curiós) y que mira} incluso pues te puede yo creo que sí que si lo llegaran a comprender sí que les gustaría éste porque tiene un trasfondo y realmente pues sí que puedes pensar en algo (???)</p> <p>I: pero ¿te parece un poco más difícil de comprender?</p> <p>A: sí éste sí porque no tenía muy claro lo que era la la hostia {[con leve risa] pero}</p> <p>I: claro porque ustedes ya no son de una generación muy católica</p> <p>A: no, o sea yo cuando lo he visto ya y cuando me los has dicho ya (???)</p> <p>I: éste es genial porque el huevo frito eclí- eclipsando la hostia</p> <p>A: {[con leve risa] sí sí} [ríe]</p>	<p>código, tono y risa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Risa=darle sentido. <i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i>. • No dice qué sentido le da. Lo que vale es la EXPERIENCIA, no se hace necesario que diga (articule, dos niveles de pensamiento/significado, Vygotsky). POSTURA ESTÉTICA. • Nuevamente se mueve a un nivel META. Sus preferencias y su POSTURA PATERNALISTA/ASIMÉTRICA (hacia sus compañeros) buscando simetría con la investigadora • ACCIÓN POESÍA (poder=acción poe, NO POLIVALENCIA) • EXPECTATIVAS DE CALIDAD • EXPECTATIVAS DE SIGNIFICADO NO DICHO/METAFORIZACIÓN, trasfondo. • REPERTORIOS/FONDOS DE CONOCIMIENTO, religión.
---	--

Verbos principales: ser; ver; poder; llegar a comprender; gustar; tener; poder pensar. También nombra sustantivos sin verbos ni nada.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se menciona sólo una vez como posibilidad (te puede). El (2) lector sujeto se menciona como alguien que ve y escondido en un "tú" como quien puede pensar y para hablar de las acciones posibles (dudosas) de sus compañeros (ellos), *si lo llegaran a comprender*. El (3) sujeto impersonal se usa para, con distancia, evaluar la calidad del poema y explicarlo. (4) El autor sujeto no se menciona.

Poema, de Joan Brossa

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: [e] bueno [e] después está éste que y- ahí tú ves que ya es todo como una plataforma así de madera y él puso esta bombilla y bueno escribió poema y qué sé yo entonces me gusta {[con risa] éste} [ríe]</p> <p>A: [mhhh]</p> <p>I: por el significado que evoca más que estéticamente tal vez no sé a ti</p> <p>A: y ¿qué significado? (le le)</p> <p>I: ¿para mí? [e] bueno la ilumina- que ilumina cierto que porque el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora no buscaba iniciar un típico DIÁLOGO instruccional sino más bien una conversación simétrica. Asume que Ariadna le está dando un sentido al poema (<i>SING MEANING DV</i>): diálogo de CO-CONSTRUCCIÓN • La investigadora comienza con su <i>SING MEANING DV</i>, a comunicar en palabras el sentido que le da/va dando: METAFORIZACIÓN (explica A en función de B, analogía que está <i>FOREGROUNDED</i> en la relación título-imagen). Cuestionamiento de significados emergentes y recoge cosas que se han dicho durante la conversación (<i>common ground</i>). Lo que inicia la

<p>objetivo cierto de de una bombona bombilla yo la llamo ampollita sabes</p> <p>A: ampollita</p> <p>I: en mi castellano yo la llamo ampollita</p> <p>A: [ríe]</p> <p>I: entonces el objetivo de una ampollita es iluminar</p> <p>A: [jm]</p> <p>I: sí y un poema también ilumina ahora topo un poco en que me parece más natural la luz del poema que la de la bombilla o bombona {[con leve risa] o cómo se llame o ampollita} [Ariadna ríe] [e] porque claro ésta no es la luz natural es la luz artificial y tal vez el poema también sea luz artificial no lo sé ahí ya tendría que pensar un poco más y meterme en unos</p> <p>A: claro</p> <p>I: (???) pero no sé así lo veo yo ahora</p> <p>A: no sí sí sí sí puede ser (???) en verdad le pueden dar muchos significados y sí yo creo que que el hecho de que esté apagada la bombeta pues podría simbolizar algo no y yo creo que</p> <p>I: también</p> <p>A: más bien debería estar encendida sí él quiere- no sé que [ríe]</p> <p>I: puede ser pue- porque aquí está en desuso también o sea está fuera de su contexto</p> <p>A: (pues) se puede interpretar muchas cosas (???) yo creo</p> <p>I: y e y es bastante frágil como luz porque a ver es algo muy delicado que se rompe o sea todo a nadie le dura una de éstas eternamente</p> <p>A: [ríe] lo sé lo sé y bueno no sé que</p> <p>I: bueno no está bien [e] nada</p>	<p>respuesta de Ariadna. <i>CHAIN OF SPEECH</i> (Bajtín, 1981, 1986).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ariadna vuelve a plantearse desde una perspectiva POLIVALENTE, pero no se queda en el nivel meta sino que inicia y comunica su propio <i>SING MEANING DV</i>: METAFORIZACIÓN (van actualizando distintos aspectos de las metáforas). • EXPECTATIVAS de SIGNIFICADO (ambas): SIGNIFICATIVO Y NO DICHO. • CO-CONSTRUCCIÓN/DIALOGISMO: <i>scaffolding</i> recíproco; DIÁLOGO AUTÉNTICO, van retomando lo que cada una dice. No obstante, la investigadora tiene un ROL ENUNCIATIVO más ALTO. Pero responde a la expectativa de Ariadna y esto conecta con la VISIÓN DEL ROL DE LA ENSEÑANZA/PO de Ariadna. Parece ser que Ariadna aprende así, ¿necesita esos discursos investidos de autoridad para motivarse y empujarse más allá? MEDIACIÓN. • POLIVALENCIA: los significados de ambas no son dichos de manera exhaustiva, sino que van diciendo casi lo mínimo para sugerir (¿máxima de cantidad? de Grice¹⁹⁰ en un diálogo auténtico. En uno instruccional esta máxima se viola y muchas veces se cae en la pesadez del diálogo). También podría ser que van usando la oralidad, sus recursos, en vez de construir interpretaciones con la forma de la escritura (en la oralidad). La exploración de significado no tiene por objeto la construcción de una interpretación acabada. POSTURA ESTÉTICA. • Investigadora usa el presente y el yo; Ariadna un modo impersonal y el condicional. • Al final la investigadora asume un ROL de PA. Hace una valoración de lo que han dicho y cierra. • INTERPRETACIÓN META está <i>FOREGROUNDED</i>
--	---

Verbos: poder dar, ser, interpretar, simbolizar; querer; deber.

¹⁹⁰ La máxima de cantidad es uno de los principios de cooperación lingüística, de la interacción entre hablantes, postulados por Paul Grice.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se menciona. El (2) lector sujeto no se expresa abiertamente. El (3) sujeto impersonal se usa repetidas veces para, con distancia, hablar del significado posible (condicional; poder+). (4) El autor sujeto no se menciona.

La clau de la clau, de Joan Brossa

-Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: (...) a ver hay más yo escogí algunas ésta por ejemplo es la llave de la llave la clau de la clau</p> <p>A: [ríe] esa también también, son buenos [e] a mí no sé me gusta me gusta este tipo de arte pero es que que [em] antiguo ¿esto lo hizo hace tiempo? (???)</p> <p>I: no a ver ahí creo que está el año ¿lo hizo?</p> <p>A: [a] el ochenta y uno</p> <p>I: a ver ya murió Brossa murió y ahora bueno a ver tú puedes mirar este libro hay muchos muchas cosas más aquí hay ahí está él</p> <p>A: es como en el arte más o menos por ejemplo yo creo que en los cuadros igualmente hacen la misma función porque dentro de los cuadros tú interpretas- viene una idea mucho más más clara pero tú ya ya puedes interpretar lo que quieres no en el arte y y yo qué sé por ejemplo por poner un ejemplo el El jardín de las delicias que está en el Prado pues que lo escribieron no sé si hace muchísimos</p> <p>I: me gusta mucho</p> <p>A: muchísimos años</p> <p>I: sí</p> <p>A: yo pues creo que algo que salga de la mente de una persona que que que existió hace mu-tanto tiempo pues pues ése es un mérito de más y y se puede interpretar más cosas y puedes ver [inhala] más cosas según el contexto en el que se mue- el contexto en el que esté ubicado la la obra</p> <p>I: y a él le interesaba mucho lo del contexto ahora entonces tú ¿ves este</p>	<ul style="list-style-type: none"> • REACCIÓN EMOCIONAL (risa; me gusta) • MÁS ALLÁ DEL LENGUAJE VERBAL: lo llama “arte” y la lleva a una INTERTEXTUALIDAD con textos pictóricos (El jardín de las delicias). • FRONTERAS ARTES • <i>SING MEANING DV</i> a nivel META: parece estar buscando definir/categorizar el tipo de texto que mira, para ello: comparación con la pintura; intención del autor. Característica común: POLIVALENCIA y la posibilidad de que el autor presente una idea clara (¿contradicción? Simultaneidad imagen clara-polivalencia) Va construyendo conocimiento más teórico en vez de implicarse en la lectura/significación (<i>NO LIVED THROUGH EXPERIENCE</i>) del poema mismo. ¿Por qué va a este nivel? (no hay suficiente evidencia para responderlo) • EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO (interpretar=develar, para Ariadna) • EXPECTATIVA DE CALIDAD definido porque su valor perdura/aumenta en el tiempo • Relación OBRA-CONTEXTO • El DIÁLOGO externo con la investigadora sigue lo que Ariadna plantea, responde a su interés de hablar a nivel meta. Por otro lado, Ariadna también responde a las expectativas de la investigadora al valorar a Brossa (arte antiguo) en función de la explicación que dio la investigadora, en que contrapuso la poesía visual más tecnológica (herramientas digitales) con el trabajo artístico de Brossa. PREJUICIOS INVESTIGADORA. • CO-CONSTRUCCIÓN en relación a qué es la poesía visual y la poesía en general.

<p>trabajo un poco más cercano al arte? que al que al A: sí I: que a la poesía o sea que a ti te (???) A: yo creo que es una mezcla de los dos es arte y poesía pues [mmm] va ligado y y sí puede ser puede interpretarse como arte y como poesía y y bueno (está) en los dos realmente porque es arte y es poesía a la vez un poco el arte es poesía {[con risa] y}</p>	<ul style="list-style-type: none"> • INTERESES LITERARIOS DE ARIADNA
---	---

Verbos: ser; gustar; poder interpretar; hacer; interpretar; venir una idea; poder interpretar; querer.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se menciona más que en la parte que le corresponde al gustar (verbo a mitad de camino con la acción del lector). El (2) lector sujeto se manifiesta como quien interpreta y quien tiene libertad en la interpretación. El (3) sujeto impersonal se usa repetidas veces para hablar con distancia del significado preexistente en el poema y para evaluar, con distancia. (4) El autor sujeto no se menciona.

“Dos puertas...”; “M’amago...”; “Mil almas...”, de Judit

-Poemas de Judit leídos en voz alta por Ariadna en la segunda entrevista

<p>el de de catalán a mí, personalmente, es el que más me gusta; es el que ganó el premio; lo que quiere decir; si necesitas que te lo explique, o sea Luisa; está muy bien, a mí me gusta mucho éste; yo no sé, yo te los traje porque podías admirar un poco lo que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • REPERTORIOS, Judit es parte de su entorno, es su amiga. • RESPUESTA EMOCIONAL, vinculación afectiva, gustar. • SIMETRÍA ROLES, Ariadna ofrece explicarle a la investigadora (tema lengua). POSTURA LENGUAS, asume que la investigadora tiene dificultades con el catalán. • EXPECTATIVAS SIGNIFICADO NO DICHO
---	--

Verbos: gustar; querer decir; explicar; estar bien; admirar.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta en el “ganar el premio”. El (2) lector sujeto se manifiesta como explica; a quien le gusta y disfrazado en un “tú” como quien admira. El (3) sujeto impersonal se usa para evaluar con distancia y para hablar del significado preexistente (que se confunde con la intención del autor). (4) El autor sujeto se manifiesta en su intención (confundido con la impersonalidad del poema).

Vida, mi vida..., de Alejandra Pizarnik

-Durante la entrevista 2, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: sí bueno ya me callo yo entonces mira los poemas son dos éste y éste A: vale I: entonces si quieres A: [a] son cortitos I: son muy cortitos entonces si quieres los leemos y y bueno A: si quieres léelo léelo así con entonación I: bueno yo lo leo y después podemos releerlo en realidad no tiene título el poema A: [ríe] I: ((lee el poema)) A: bueno entonces ¿qué qué quieres que te explique más o menos de lo que yo he interpretado? o como I: lo que yo quiero que tú me digas es que cuando tú lees este poema q- a ver cuál es tu primera reacción a lo mejor no te gusta nada y tú dirías no esto no me interesa fuera y si es eso dímelo o [nt] A: no no I: qué te pasa y después ir pen-bueno A: a ver yo [mm] sí sí que me interesa la primera- ahora que estoy un poco {[con risa] un poco (???)} con todos los exámenes y todo lo que no {[con risa] he acabado} pero [mm] sí que me gusta me gusta porque a ver es corto y quiere decir es es doloroso no también es o sea es trata de afectos que que no son muy positivos y a mí lo que lo que a ver ahora mismo yo necesitaría leer esto o leería esto cuando me encontrara en una situación similar si yo lo leo ahora es- o sea si yo lo leo en un momento en que estoy bien a mí eso me me influencia y es como que que sí que que me me transporta pensar con cosas que que que no son precisamente alegres o que o que puedan así sabes que que bueno sí que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora hace una introducción bastante larga antes de mostrarle el poema, si bien el pie de entrada concreto es mínimo, crea expectativas a partir de las expectativas que Ariadna creó en la E1 respecto al tipo de poema que le gustaba (poema rebuscado con trasfondo, que hay que interpretar/que hace pensar) La investigadora, por lo tanto, trajo poemas <i>crípticos</i> (con trasfondo, rebuscados). Ariadna responde retractándose un poco de lo que dijo, justificando que quizás no sea esa lectora “competente” de los poemas rebuscados. La investigadora, por ende, le propone una tarea conjunta. • SONORIDAD y SENTIDO, lectura en voz alta hecha por otro con más conocimiento/experiencia: MEDIACIÓN • Rol mediador desde el inicio. <i>SCAFFOLDING</i>: dirigir la atención al título/no título. • Se mantiene la asimetría durante todo este diálogo, pero en un DIÁLOGO AUTÉNTICO. • Ariadna en un principio asume que su actividad debe ser: EXPLICAR E INTERPRETAR. Lector activo <i>¿EFFERENT STANCE?</i> Mostrar/demostrar conocimiento (PRÁCTICAS ESCOLARES) • Por ende, la investigadora formula instrucciones más precisas que contrastan con la actividad que ella se disponía a realizar, busca que asuma primero un <i>AESTHETIC STANCE</i>, que se centre en la EXPERIENCIA DE LECTURA. • Ariadna usa: “Es como”; quiere decir, se trata (impersonal); a mí, yo; tú; presente/condicional • Luego de justificarse, por si acaso no rinde como cree o debería (VALORACIÓN RESULTADOS/APARIENCIA) comienza su <i>SIGN MEANING DV</i> siguiendo los pasos propuestos por la investigadora. Puede fácilmente cambiar su postura lectora. • REACCIÓN EMOCIONAL/<i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i> (me interesa, me gusta, <i>code switching</i>, titubeos, pausas), también en la INFLUENCIA que ejerce el poema en ella en el

<p>realmente cuando tú lees un poema pues a mí a mí sí que me influencia y sí y sí me hace pensar pues eso mismo es lo que lo que quiero decir y a ver y también que que ¿qué quiere decir en ella con decir de piedras verdes en la casa de la noche?</p> <p>I: eso es lo que tendríamos que que tratar de interpretar ves por ejemplo</p> <p>A: (de verdad)</p> <p>I: tú aquí entonces te das cuenta te dan ganas de entender algo que no entiendes digamos [mjm] e</p> <p>A: o sea no no yo como curiosidad yo aquí- [apa] a partir de aquí yo puedo imaginarme una cosa u otra pero también por saber que en qué contexto se basa porque es que es tan amplio el sentido que puede hablar de tantas cosas que no</p> <p>I: y eso por ejemplo no lo sabemos porque a ver</p> <p>A: bueno también tiene su gracia {[con leve risa] [e] de no saberlo}</p> <p>I: toda mira leamos el otro para que te dé un poco más de contexto y escuches la voz de la de ella en dos poemas para que veas un poco en general porque el otro también es de ella el otro cortito un poco porque estos poemas como que ella tiene su propio va creando un mundo poético cierto y va más o menos por el mismo estilo o sea si leyeras éste te darías cuenta- inmediateamente que no es de ella nada que ver</p>	<p>SENTIR (ACCIÓN POESÍA). Paso del pensamiento al sentir (influencia)</p> <ul style="list-style-type: none"> • IDENTIFICACIÓN: sintonía emocional con el poema. POEMA <i>ENABLER</i> vinculado al sentir • Expectativa: el poema “dice” ACCIÓN POESÍA e infiere, va construyendo sentido y la mediación se hace transparente (el poema dice) • Verso/imagen más DESVIADO (EXTRAÑAMIENTO) como oportunidad para mediar o trabajo en su ZDP. ENTENDER es relevante (como para Huma). Ella pide ayuda, pero la investigadora no responde con un rol enunciativo alto y llevando a un extremo la EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO, que no se dirá. • Choque de dos formas de entender la actividad lectora con un poema DIALOGISMO: Ariadna espera que la investigadora le dé elementos contextuales para el análisis (cree que deben ir de un supuesto nivel conjetural al del saber) la POLIVALENCIA es un problema, una incomodidad (EXTRAÑAMIENTO) y la investigadora quiere que se quede dentro del poema y conviva con la IMPOSIBILIDAD DE SABER/<i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i>. • EL <i>SCAFFOLDING</i>/ trabajo en su ZDP consiste en ofrecerle estrategias y <i>prompts</i> para que a un nivel META reconceptualice lo que es un poema, sus posibilidades e imposibilidades, cómo se lee. CONSTRUCCIÓN de CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO a partir de una DEMANDA AUTÉNTICA Y DE SENTIDO PARA UN POEMA. Dos niveles de <i>SIGN MEANING DV</i>, dos actividades. APRENDIZAJE/DESARROLLO COGNITIVO (Vygotsky, 1978).
--	---

Verbos: explicar; interpretar; interesar; gustar; querer decir; tratarse; necesitar leer; leer; influenciar(me); transportar(me); hacer(me) pensar; querer decir; poder imaginarse; saber/no saber; poder hablar; tener.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se manifiesta como una influencia, como una fuerza que hace algo y que incluso transporta. El (2) lector sujeto se manifiesta como quien explica, interpreta, lee y que tiene la posibilidad de imaginarse. También aparece como alguien que quiere “saber” y que no sabe. El (3) sujeto impersonal se usa para hablar del significado preexistente. (4) El autor sujeto

se menciona repetidas veces para preguntarse por lo que querrá decir. Se asume que el autor dice y/o habla.

La carencia, de Alejandra Pizarnik

-Durante la entrevista 2, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>A: éste también son muy pesimistas [ríe] pero bueno yo creo a ver de lo que yo llego a interpretar aquí es [e] habla [em] bueno usa elementos no también como el fuego y usa usa- está relacionado con lo natural y y está diciendo que a ver [pff] [e] en lo que yo creo que ella interpreta es que se siente a ver obviamente se siente solo tras las frustraciones que tiene [nn] deberían tener alas para para irse {[con leve risa] lógicamente para} desvanecerse y [mm] a veura espera espera que tengo que {[con leve risa] ahora le estoy dando muchas interpretaciones} en mi cabeza y no {[con una voz diferente, lee en voz alta, bajo y rápido] yo no sé de pájaros no conozco la historia del fuego} pues a ver ((inhala profundo))</p> <p>I: y también en este caso puedes- considerar el título porque a veces</p> <p>A: la carencia</p> <p>I: cuando hay un título el título puede también</p> <p>A: sí sí sí sí la a ver puede hablar yo que sé en parte de ignorancia y y también de que le falta algo personal o en su vida o que le falta necesita algo en que mejorar en su vida como un compañero o o [nn] diferentes aspectos no necesariamente un compañero pero como aquí pone soledad y eso y [mm] y bueno de también puede hablar de la ignorancia por el término yo no sé de pájaros no conozco la historia del fuego o sea ella ya plantea que no sabe de eso pero sabe siente seguro que ella necesita que o sea siente ese malestar y necesita estar más libre o necesita sacarse esas penas de encima o lo de o lo que ella cree yo- bueno he pensando en eso pero realmente me interesaría saber {[con leve risa] ¿qué qué has interpretado tú? o qué}</p> <p>I: fíjate que en éste yo más o menos voy por el mismo lado que tú pensando en [t] la carencia que es algo que te falta cierto y [e] le falta conocimiento o sea la ignorancia lo que tú dices yo no sé- de esto no conozco de esto otro pero creo dudosa cierto de su conocimiento que mi soledad debería tener alas para llevarme más lejos para que se vaya de mí para sentirme más libre salir de este hoyo digamos</p> <p>A: [ríe]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora conecta los poemas para iniciar, lee el segundo para ayudarla con el primero. • <i>SIGN MEANING DV</i> de ambas, DIÁLOGO AUTÉNTICO DE EXPLORACIÓN DE SIGNIFICADO. • Dificultad en la articulación de la <i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i> • Poema HABLA de un SENTIR (expectativa). EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO SIGNIFICATIVO Y VERDADERO • DIALOGIZA: EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO • EL <i>SCAFFOLDING</i> es mínimo, se redujo a: la lectura en voz alta, dirigir atención al título, hasta que Ariadna invita al diálogo y comienza algo similar a lo que pasó con "Poema" de Brossa, CO-CONSTRUCCIÓN. El <i>SIGN MEANING DV</i> de la investigadora se transforma en herramienta de mediación. • También va indirectamente mostrándole estrategias para dar sentido, al

<p>I: o qué sé yo ahora el- tal vez lo que yo iría tratando de ver a diferencia de lo que tú me has comentado</p> <p>A: [jm]</p> <p>I: es que hay una relación entre las alas y los pájaros o sea</p> <p>A: claro</p> <p>I: que aunque ella no sabe de pájaros</p> <p>A: [leve risa]</p> <p>I: cree que lo que siente debería tener alas mientras que lo del fuego lo veo más difícil de relacionar porque de- yo no sé de pájaros ella quiere decir que no sabe de vuelos no solamente de pájaros que es lo que hace el pájaro diferente al humano {[con leve risa] bueno muchas cosas pero}</p> <p>A: [ríe]</p> <p>I: principalmente vuela cierto</p> <p>A: sí</p> <p>I: esa es como si a ti te dicen la gran diferencia entre un pájaro y tú tú vas a decir el pájaro vuela y yo no aunque hay otras pero [mm]</p> <p>A: esa es la más evidente sí</p> <p>I: claro</p> <p>A: [ríe]</p> <p>I: esa es gigante porque alimento tú y el pájaro se alimentan</p> <p>A: [ríe]</p> <p>I: {[con leve risa] de cosas diferentes} pero al fin y al cabo tú y el pájaro se reproducen tú y el pájaro se afectan por el frío el calor</p> <p>A: {[con leve risa] claro}</p> <p>I: pero claro uno vuela y el otro no pero después cuando dice {[bajando la voz, con un tono un poco de intriga] yo no conozco la historia del fuego aquí entonces tú dices bueno ¿a qué se refiere con la historia del fuego?}</p> <p>A: por eso por eso</p> <p>I: y ahí yo me quedo pensando y yo puedo tener mis interpretaciones a ver- no sé qué se te ocurre a ti</p> <p>A: la historia del fuego pues podría ser [nn] desconoce [pff] los elementos o sea- no sé a partir de aquí es que {[con leve risa] pueden haber muchas cosas} [em] desconoce pues lo que [nt] más o menos lo que es que no sé a ver no sé cómo explicártelo esto a ver la historia del fuego es que pueden englobar pues el sentido de los las los elementos de la naturaleza o el fuego también puede conlleva la pasio- pasión o poder</p> <p>I: por ejemplo</p> <p>H: puede hablar de (...)</p> <p>I: [ajá] por ejemplo</p> <p>A: o de compañía claro también puede hablar [mm] también relacionado con soledad [tose] no sé yo lo</p>	<p>develar cómo va pensando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para enfrentar las imágenes más DESVIADAS (EXTRAÑAMIENTO) la investigadora le muestra sus sentidos y para, luego hacerla a ella comenzar NO PIERDE EL ROL DE MEDIADORA (asimetría del diálogo), investigadora busca asegurar el <i>scaffolding</i> • Vuelven a la IMPOSIBILIDAD DE SABER, o MISTERIO, pero a través de un desarrollo que le muestra por qué la investigadora topa en un muro, EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO, que no se dirá. • La respuesta de Ariadna y lo que dice después sobre el “margen a pensar” sugieren que internaliza positivamente lo del misterio • El <i>SIGN MEANING DV</i> de Ariadna continúa más allá del diálogo inicial sobre el poema, ella lo retoma después de que hablan bastante de otras cosas • La POLIVALENCIA está presente todo el tiempo y no parece tan problemática como antes • El poema HABLA, la poeta SIENTE (EXPECTATIVAS). ACCIÓN POESÍA EN EL DIÁLOGO • Presente y algo de
---	--

<p>relaciono más o menos con eso y dentro de aquí habría un contexto pero no sé exactamente</p> <p>I: [mj] yo por ejemplo voy pensando en los en el fuego con lo que lo asocio la historia del fuego por ejemplo pasión es una ahí estoy de acuerdo contigo el fuego quema sí es peligro también el fuego pero el fuego abriga entonces a ver pero más que abrigo</p> <p>A: es necesario</p> <p>I: piensa en o sea a mí primero pienso en peligro más que en abrigo no el sol lo veo como el calor que me protege el fuego lo veo como algo peligroso sí</p> <p>A: [jm]</p> <p>I: si te dicen fuego si alguien dice fuego tú lo más probable</p> <p>A: sí sí sí</p> <p>I: que tu primera reacción sea de alarma [inspiro profundo] entonces yo no sé el fuego que la quema a ella a- ella sentirá un fuego que la quema y no conoce su historia ni la historia del fuego [inspiro profundo] pero claro aquí</p> <p>A: claro</p> <p>I: hay misterio y lo único que yo te puedo decir de esta poet es que a ella le gu- ella escribía con mucho misterio y en general toda su poesía es misteriosa</p> <p>A: es misteriosa sí</p> <p>(...)</p> <p>A: y yo creo que a ver si me hubieses preguntado por otro momen- en otro momento por este poema que ahora estoy {[con leve risa] como- en blanco} sí que</p> <p>I: y y</p> <p>A: te podría haber hablado de más cosas y lo que me has dicho también me ha pareci- me ha resultado lo del fuego que puede ser un elemento de de temor pero a la vez pues te da la calidez etcétera yo creo que también ha juega con eso la autora- con con ese contraste de es ignorante por la- o sea no conoce el fuego en sus aspectos más o sea en sus aspectos más malos y en los más buenos y y no sé y es eso un poco lo que lo que llegaría a interpretar y</p>	<p>condicional; tercera persona (Ariadna)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigadora introduce una perspectiva nueva, HABLAR CON LA VOZ DE LA POETA (entramado heteroglósico). La investigadora también dice el POEMA HABLA, MEDIACIÓN TRANSPARENTE. • EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO VERDADERO • INTERPRETAR, ambas van planteando como un proceso que se intenta y que queda abierto. La exploración de sentido no necesita cierre (POSTURA ESTÉTICA) • RISA=Ariadna va siguiendo el discurso de la investigadora y se ríe de lo gracioso que dice o porque ésta lleva su razonamiento al absurdo, TEATRALIZA)
---	---

Verbos: ser; creer; llegar a interpretar; hablar; usar; estar relacionado; estar diciendo; interpretar; sentir; estar dando; poder hablar; plantear; poder ser, haber, englobar, conllevar; explicar; relacionar; jugar.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se manifiesta. El (2) lector sujeto se manifiesta como quien interpreta (o trata, “llego/llegaría a interpretar”), relaciona y no sabe cómo explicar. También aparece como alguien que quiere “saber” y que no sabe. El (3) Sujeto impersonal se usa para hablar del significado preexistente relativizado (poder+). (4) El autor sujeto se usa repetidas veces para referirse a que la autora dice y/o habla, también se dice que juega.

4.2.4 SÍNTESIS: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.2.4.1 *Los sentidos que construye*

Los sentidos que Ariadna construye para los poemas leídos pueden, por la mayor parte, agruparse en tres grandes ámbitos. En primer lugar, explora sentidos relacionados a la coerción que la sociedad ejerce sobre el individuo. Segundo, la reflexión, a veces conflictiva, sobre sí misma se transforma en un ámbito de indagación y, por último, la reflexión metapoética o metaliteraria también aparece como un área dónde busca elaborar significados.

- El énfasis en el conflicto entre el individuo y las influencias sociales negativas o la coerción social se ve no sólo en la lectura que Ariadna hace de varios poemas (“Ideario”; “Orden artificial, orden natural”; “Sangre de colores”; “Contes”) sino además en sus elaboraciones de sentido para la situación de su aula. Esta percepción de estar de alguna forma enfrentado al mundo y sus demandas, la visión crítica de la sociedad y el sentirse diferente podría ser una problemática relevante en la adolescencia. En el caso de Ariadna, ésta se actualiza es sus indagaciones sobre las influencias de la cultura de masas y de consumo en la juventud.
- Los poemas leídos y/o lo que ella infiere sobre la vida de algunos poetas o autores le sirven como un contrapunto para mirarse a sí misma y como modelo alternativo de vida. Por ejemplo, vinculado a la lectura de “*Caravana mer enllà*”, la vida del autor y sus dificultades le resultan convencedoras. La lectura del poema de Gloria Fuertes le permite indagar sobre sus propias dificultades para conocerse y para darse a conocer. Esta indagación no siempre se declara o, quizás, no sea siempre consciente. En su lectura del segundo poema de Alejandra Pizarnik, por ejemplo, podría estar proyectando sus experiencias cuando habla de afectos que no son positivos. Lo mismo al leer “Sangre de colores” y hablar de hacerse daño a uno mismo. La mención a los afectos negativos y al hacerse daño implican un conflicto con el sí mismo. Con los datos que tenemos no podemos esclarecer si se trata de las puntas de *iceberg* de vivencias de Ariadna o no. No obstante, tampoco podemos refutarlo.
- Por último, Ariadna muestra interés por reflexionar sobre la poesía y la intención del poeta a partir de su lectura de poemas escritos y visuales en general y no sólo en los casos de poemas con un contenido metapoético destacado (*foregrounded*). Al referirse a su lectura de poemas tanto fuera de la entrevista como en ella se ve una tendencia a llevar la conversación a un nivel de reflexión metapoético y no sólo a buscar darle un sentido a los poemas. A partir de su lectura de Gloria Fuertes comienza a elaborar su preferencia por la poesía rebuscada, que continúa con otros poemas (e.g. “*Eclipsi*”). Por otro lado, hace juicios de calidad y explora sentidos en su definición de las fronteras entre la poesía y otras artes.

4.2.4.2 *Cómo construye sentido*

A continuación se explican brevemente los principales fenómenos, muchas veces interrelacionados, que ayudan a entender o describir cómo Ariadna construye sentido para los poemas leídos y vistos.

I. Dialogismo

Ariadna construye sentido ya sea por medio de diálogos internos como de diálogos externos con otra persona. En sus diálogos internos se ve, por una parte, la experiencia del sentir y, por otra, la búsqueda del sentido a partir de “otra voz” y no sólo la suya. En ambos casos la actividad dialógica indica que ha construido sentido en la vivencia del poema (*lived through experience*).

Los poemas le dan acceso al sentir de otro y, a partir de esto, se genera en ella una respuesta de: empatía o identificación (e.g. “*Caravana mer enllà*”, “*Ideario*”); contraposición (e.g. “*Yo soy así*”); que influye en ella (e.g. “*Vida, mi vida...*”). Esto también puede verse como la acción de la poesía, es decir, por influencia del poema pasa del pensamiento al sentir. Además, sentirse identificada, estar en sintonía emocional con el poema, se plantean como experiencias deseables y asociadas a la lectura de poesía. De hecho, el que el poema “hable de un sentir” (e.g. “*La carencia*”) es también una expectativa asociada a la lectura de poesía.

Este diálogo con efecto afectivo se manifiesta también en la risa que le causan varios poemas (e.g. “*Eclipsi*”; “*La clau de la clau*”; “*Vida, mi vida...*”), lo que puede significar que le ha dado sentido (aunque no diga qué sentido ha construido), que le gusta o que la sorprende y perturba de alguna forma y, evidentemente, que se ha dicho algo gracioso (e.g. “*La carencia*”).

La búsqueda del sentido a partir de “otra voz” parece ser relevante para Ariadna. La voz con la que le interesa entrar en diálogo, para elaborar sus propias experiencias más allá del poema, es la del autor. Ya sea el testimonio de Antoni Matutano o la voz madura y de la experiencia de Gloria Fuertes, estas voces de los autores ofrecen una visión alternativa de algo que el lector puede también estar viviendo. El valor de estas voces y visiones alternativas, para Ariadna, descansa en su realidad/veracidad: *porque normalmente pues los poemas son (gente) muy muy real que cuenta pues cosas o experiencias normales pero desde su punto de vista* (E1 L.255) y la poesía refleja un contexto, lo que, por ejemplo, le permite entender el contexto de sus padres. En la lectura del poema de Antoni Matutano, entonces, también están presentes las voces de sus padres sobre el poeta. Hay una multiplicidad de voces en la construcción de sentido (el entramado heteroglósico), aunque no siempre puedan identificarse. Esto también se manifiesta en la intertextualidad. Es decir, la intertextualidad trae a la arena del sentido otras voces, “contenidas” en otros textos (e.g. “*Ideario*”, llega al poema por la canción de Extremoduro).

La expectativa de Ariadna de que el poema contenga una voz (la del poeta) y que el poema “hable” (e.g. “*La carencia*”) y de que se establezca un diálogo directo con ella

(para entenderla, interpretarla, etc.) hace transparente la mediación que el lector mismo hace de esta voz autorial. Esta expectativa, que también es común a otros alumnos y a la investigadora, podría relacionarse de alguna forma con la creencia/percepción/vivencia de que el poema tiene un significado en sí.

La confrontación de voces, al igual que en el caso de Huma, permite que Ariadna exponga una visión crítica del mundo (*internally persuasive discourse* vs. *authoritative discourse*), por ejemplo, en su lectura de “Ideario” y de “Orden artificial, orden natural”.

La construcción de sentido dialógica también se hace evidente en diálogos externos. En el aula Ariadna muestra constantemente que está prestando atención y elaborando a partir de lo que ahí dicen tanto Luisa como sus compañeros. La participación de Ariadna en las actividades de construcción de sentido para los diversos poemas presentados en la clase es evidente (Ariadna era una de las personas que más intervenía en la clase).

Por otra parte, Ariadna entró en conversaciones con sus compañeras para preparar la presentación del poema. Sin embargo, al (en las entrevistas) referirse a estos diálogos dijo que no fueron beneficiosos para profundizar en su comprensión del poema: por el choque de ideas, porque sólo corroboró su interpretación personal y porque considera que los trabajos de castellano son demasiado personales como para hacerse en grupo (levanta una barrera entre lo privado y lo escolar¹⁹¹).

La principal evidencia con que contamos en relación a los diálogos externos son los que Ariadna desarrolló con la investigadora en el contexto de las entrevistas.

En estos diálogos la inversión de roles es reiterada y recíproca. Siendo Ariadna quien la inicia, asumiendo un rol de entrevistadora (hace las preguntas). El posicionamiento de la investigadora respecto a Ariadna es diferente al que tiene con otros alumnos en que la asimetría (Po-Ao; Investig-Ao; mayor-menor) es la correspondencia constante. Esta inversión de roles se ve también cuando la investigadora asume un rol enunciativo alto en la construcción de sentido para algunos de los poemas (que evita en las entrevistas a otros alumnos). En estos casos la investigadora da su interpretación y Ariadna escucha, lo que parece responder a una expectativa de Ariadna. En estas conversaciones en que la investigadora asume un rol enunciativo alto, si bien va dándole a conocer sus elaboraciones del sentido, habla con mucha economía, dejando mucho sobrentendido, como si fuera dándole pistas del significado que construye. No queda claro si la investigadora hace esto porque se sitúa en un diálogo simétrico y no-instruccional, en que se comparte una experiencia vivida, o en uno instruccional solapado. En algunos de estos casos la única evidencia de que Ariadna le ha dado un significado al poema o que va siguiendo el discurso de la investigadora es que ríe (e.g. “Pais”).

¹⁹¹ Chabanne y Bucheton (2002); Rosenblatt (2004); Schultz (2002).

Por otro lado, también hay poemas ante los que Ariadna asume el rol enunciativo alto, es ella quien construye sentido y la investigadora quien escucha o quien media. A veces el sólo hecho de mostrarle el poema, en esa situación conversacional, desencadena la actividad de construcción de sentido. La acción mediadora de la investigadora tiende a producirse cuando Ariadna se enfrenta a un problema de “comprensión” y, por lo tanto, pide ayuda indirectamente (E1) o directamente (E2). Por último, en algunos casos, el diálogo es de co-construcción (e.g. “*Poema*”; “*La clau de la clau*”), aunque no siempre para darle sentido al poema. A menudo versa sobre qué es la poesía visual y la poesía en general.

En los casos en que Ariadna se enfrenta a un problema de comprensión y pide ayuda indirectamente, como ocurre con su lectura de “*Sangre de colores*” y “*Eclipsi*”, el andamiaje que se le da es mínimo -aclarar elementos de la imagen, lo que de ellos puede inferirse, por ejemplo a partir de la experiencia física (*embodied*) de tomar un lápiz con espinas- a fin de dejar espacio para otras interpretaciones. En el caso de “*Eclipsi*” ella parece proyectar su dificultad inicial en sus compañeros.

Cuando Ariadna y la investigadora se implican en un diálogo de co-construcción el andamiaje es recíproco (e.g. *Poema*) y el diálogo, evidentemente, auténtico. Sin embargo, aquí también, y a diferencia de lo que ocurre con Huma, la investigadora asume un rol enunciativo más alto. Las expectativas de Ariadna respecto a este tipo de protagonismo son coherentes con la visión del rol de la enseñanza y del profesor que plantea. Parece ser que Ariadna ha aprendido a aprender en un sistema de transmisión de conocimiento y que esto se desarrolla en forma paralela a su propia construcción de sentido. Ariadna dice que ella también lee para inventarse sus historias e interpretar sus cosas, pero además le interesa conocer lo que la persona que “sabe” más puede decirle. Este interés y el diálogo con la investigadora contrasta con su actitud hacia el diálogo con sus compañeros, que ella dice no le aporta mucho. Por otro lado, aunque no habla de ello, es posible inferir que un diálogo con Judit sería visto como beneficioso por Ariadna, ya que Judit “sabe” más sobre poesía que ella.

Por otro lado, en la segunda entrevista, la investigadora asume un rol mediador desde el principio al presentarle los poemas de Pizarnik. Este cambio de posicionamiento de Ariadna tiene que ver con el hecho de que ya no se posiciona como “experta”. Por lo mismo, durante toda la conversación se mantiene la asimetría entre la alumna y la investigadora. Sin embargo, nuevamente, el andamiaje es mínimo (la lectura en voz alta/relectura y dirigir atención al título/no título) hasta que Ariadna pide ayuda o que la investigadora le diga su interpretación. La construcción de sentido de la investigadora se transforma en una herramienta de mediación.

II. La construcción y articulación del sentido (*sign meaning develops*)

La actividad de construcción de sentido de Ariadna puede no sólo verse desde la perspectiva dialógica, sino además como un proceso de mediación implícita

resultante del desarrollo del significado del signo (e.g. “Orden artificial, orden natural”; “Sangre de colores” y los poemas de Pizarnik). Los principales fenómenos observados son:

- El proceso de dar sentido muchas veces comienza simplemente con el nombrar-identificar o decir-leer y repetir los elementos de la imagen o de las palabras del poema (e.g. “Eclipsi”; “Vida, mi vida...”), fenómeno que también se observa en el caso de Huma.
- La construcción de sentido para algunos poemas (e.g. “Orden artificial, orden natural”) se inscribe en y sirve a su proceso de conformación ideológica (*ideological becoming*), lo que también se observa en el caso de Huma.
- La respuesta de Ariadna a “Orden artificial, orden natural” sugiere un movimiento de construcción de sentido en que se asciende de lo abstracto a lo concreto. Cuando habla de la gente que se distancia de los parámetros marcados por la sociedad, podría estar pensando concretamente en ella misma, en lo que ella busca o cree hacer. Su constante posicionarse como diferente a sus compañeros, en relación a su actividad con la poesía (“el panorama” vs su “entorno”) es un claro ejemplo de este interés por mostrarse como alguien que puede sustraerse a esta influencia social coercitiva. El ascenso de lo abstracto a lo concreto también parece darse en su lectura de “Sangre de colores” como sugiere el cambio de punto de vista del hablante: de impersonal a personal (nosotros y tú).
- El que Ariadna y Huma signifiquen “Orden artificial, orden natural” en términos dicotómicos está claramente *foregrounded* en la contraposición que tanto el título como la imagen presentan.
- En la construcción de sentido para poemas que ve después de “Orden artificial, orden natural” vuelve a usar parte del significado construido para éste. Con “Sangre de colores”: el camino de la vida; el camino de cada uno (L.785), con “Contes”: cada uno (L.905). Lo mismo le ocurre a Huma con el tema de la libertad. Esto sugiere un tipo de intertextualidad endógena que entra fácilmente en las transacciones con nuevos poemas.
- En ambas entrevistas, al construir sentido para los poemas visuales y verbales que se le presentan por primera vez, Ariadna asume que su actividad debe ser explicar e interpretar el poema. Su posicionamiento ante esta actividad se realiza desde diversas perspectivas que se imbrican y coexisten incluso en su lectura de un mismo poema. Por un lado, se posiciona (a) como receptora de la acción de la poesía o de la acción del poeta, que en algunos casos describe como una acción deliberada (e.g. Brossa). Por el otro, se posiciona (b) como sujeto de la acción explicativa e interpretativa, como quien construye el sentido para el poema. Además de esto y desde una posición intermedia se refiere (c) al sentido del poema como una realidad objetiva, fuera de ella y de su construcción, como sugieren los verbos usados de forma impersonal o en tercera persona (en cuyo caso no queda siempre claro si se refiere al poema o al poeta). También, esto puede reflejar más que una creencia una práctica de la que no se tiene conciencia: la utilización de un registro apropiado para la actividad de interpretación poética. El uso de este registro podría estar modelado por su

actividad escolar y podría verse como más cercano a la postura eferente. A través de su uso, Ariadna estaría buscando mostrar/demostrar conocimiento evaluable y, por ende, separándolo de su vivencia personal, que en este contexto no es un contenido susceptible de someterse a evaluación. El uso predominante del verbo *poder* en perífrasis impersonales con *ser* podría estar ilustrando este punto.

- Este posicionamiento más impersonal y eferente de Ariadna (explicar e interpretar el poema) contrasta con el que le pide la investigadora (centrarse en la experiencia vivida). Ariadna muestra facilidad para asumir la postura que se le solicita, lo que sugiere que cuenta con un repertorio de experiencias que facilita su tránsito por todo el espectro eferente-estético. También sugiere que las instrucciones influyen a que se asuma una u otra postura.
- Por último, la actividad de construcción de sentido de Ariadna muestra algunas expectativas que median su actividad. Por un lado, hay una expectativa de que el poema diga algo significativo sobre la vida y, por otro, también hay una expectativa de que haya un significado no dicho, que se dice en forma velada y paralela al significado dicho (esto está relacionado obviamente a la polivalencia y la metaforización).

Por otra parte, la experiencia de la dificultad muestra otros aspectos del desarrollo del significado del signo. Similar a como ocurre con Huma, en el caso de Ariadna el uso reiterado de “no sé” y otras frases o palabras sugieren que está probando/buscando sentidos y que va encontrando dificultades para significar un texto. Estas dificultades dan pie a la acción mediadora de la investigadora, incluso cuando Ariadna no le pide directamente su ayuda (e.g. “Sangre de colores”). En el diálogo sobre “*Vida, mi vida...*”, cuando Ariadna pide ayuda con los versos que “no comprende” se produce una suerte de choque entre su perspectiva y la de la investigadora. La expectativa de Ariadna es que se le den elementos contextuales para el análisis, mientras que la investigadora quiere que Ariadna siga en la vivencia del poema y que conviva con la imposibilidad de saber. En este contexto, la acción mediadora de la investigadora consiste en ofrecerle estrategias y pistas para que reconceptualice las posibilidades e imposibilidades de un poema. A partir de una demanda auténtica este poema da pie para que ella construya conocimiento disciplinario. Con “La carencia” ocurre algo similar, pero en éste la construcción de sentido de la investigadora es la principal herramienta de mediación. Se vuelve a la imposibilidad de saber, o el misterio del poema, pero a través de un desarrollo que le muestra, más coherentemente, por qué la investigadora cree que para ella no es posible resolver ese misterio. La respuesta de Ariadna y lo que dice después sobre el “margen a pensar” sugieren que internaliza positivamente la posibilidad de dejar abierta o inconclusa la significación de un poema o parte de él.

También hay evidencia de la dificultad en la articulación verbal de la experiencia vivida (Rosenblatt, 1978, 2004; Smagorinsky, 2001) en el caso de Ariadna al leer algunos de los poemas (*in situ*) que se le presentan en la entrevista. El uso recurrente de los verbos *intentar*, *tratar*, *probar* y el punto de vista “polivalente” es un ejemplo del carácter tentativo, exploratorio y no cohesionado de la construcción

de sentido, al menos en su etapa inicial. Esto contrasta con el discurso utilizado cuando habla de los poemas que ella ha seleccionado y/o trabajado, en que se expresa casi sin relativizadores, refiriéndose al significado que “es” (e.g. “*Caravana mer enllà*” e “Ideario”). En otros casos, aunque usa el presente y expresa sus ideas/el sentido que construyó sin relativizadores, enfatiza que se refiere a su parecer y que su apreciación es subjetiva (e.g. “Yo soy así”), una entre otras posibles.

4.2.4.3 Evidencia de su experiencia estética

A continuación se explican brevemente los principales fenómenos, muchas veces interrelacionados, que proveen evidencia de que la lectura de poesía es una experiencia estética. Es decir, diferente a la experiencia de otras lecturas. Como ya se ha dicho para el caso de Huma, está fuera de nuestras posibilidades determinar en qué radica la diferencia y/o si las características o recursos a los que nos referimos son más o menos exclusivos de la poesía. Sin embargo, por diversas razones en nuestras sociedades se identifican ciertos textos como poéticos y otros no, y esto tiene consecuencias. Lo que aquí se explica, aunque no es exhaustivo, destaca parte de esta vivencia estética de un texto.

I. La sonoridad

Para Ariadna la experiencia auditiva/sonora de la poesía es un medio (herramienta de mediación) para darle sentido. La lectura en voz alta que, por ejemplo, le pide a la investigadora la ayuda a dar sentido al poema. Se refiere explícitamente a la importancia de la entonación.

También le da importancia a la lectura en voz alta en relación a la calidad. Una buena lectura en voz alta contribuye el significado del poema. Esto aparece tanto al ella referirse a la lectura que Judit, su amiga poeta, hace de los poemas y al poema sonoro que escuchó en su clase, de *Accidents Polipoètics* (E1 L.557).

II. Elementos del poema que actúan sobre el lector y expectativas con las que éste actúa

- Expectativas de significado “significativo” y verdadero. Arianda saca una suerte de mensaje vital o valioso para su vida. También espera que el significado del poema provenga de una experiencia vivida o de un sentir (*sinceridad y honestidad; buena capacidad de autoconocimiento*, e.g. “Yo soy así”).
- Expectativas de significado no-dicho (*lo veo más lleno que vacío...ningún trasfondo en sus palabras*). Esta expectativa también se hace evidente en el uso recurrente del verbo interpretar. Es el verbo que más usa para hablar de su experiencia con la poesía. Tanto ella como la investigadora van planteando la actividad “interpretar” como un proceso que se intenta y que queda abierto por las características textuales (polivalencia, metaforización, etc.) de la poesía y las expectativas que genera (e.g. “Yo soy así”; “*Poema*”; “*La carencia*”).
- Expectativas de calidad. Por ejemplo en el caso de “Yo soy así”, pese a las críticas que hace, saca una máxima reparadora: “todo poema tiene su esencia” y dice que no puede juzgar la calidad de las letras de Fuertes (que antes ha defendido. No

obstante, en forma reiterada emite juicios de valor (*Es bastante bueno éste pues sí, "Eclipsi"*). También, considera meritorio que una obra permanezca vigente en el tiempo, para ella su valor aumenta (Brossa).

- La acción de la poesía como expectativa. El que la poesía ejerza algún tipo de acción en el lector es una expectativa relativa a este tipo de lectura. En el caso de Ariadna, esto puede verse fundamentalmente en su experiencia emocional, en su vivencia de ciertos aspectos que le llaman la atención y en su experiencia de extrañamiento. Ariadna habla de la influencia que ejerce el poema en ella, en su sentir. Pasa del pensamiento al sentir (e.g. "*Vida, mi vida*") y, también, se refiere a la influencia en el pensar (ver lo dicho para el verbo pensar en el apartado 4.2.2). La experiencia personal de Ariadna es convocada al recordar y al pensar en sí misma, en el presente, por efecto del poema. Por ejemplo, El título y contenido de "*Yo soy así*" la lleva a pensar sobre cómo es cada uno (*foregrounded*). En algunos casos, no queda claro si se posiciona como receptora de la acción de la poesía o de la intención del poeta. Estas dos dimensiones parecen mezclarse o interrelacionarse, lo que por ejemplo se ve cuando habla de los poemas de Brossa. Incluso la mención al sentido del poema como una realidad objetiva puede verse desde la perspectiva de la acción de la poesía. El poema "*dice*" o "*habla*" y, a partir de ello (de su acción), Ariadna infiere, va construyendo eso que dice. La mediación se hace transparente. Por último, y al igual que en el caso de Huma y otros alumnos, la experiencia de la desviación y su efecto de extrañamiento parece vivirse como una acción de la poesía (e.g. "*Vida, mi vida...*").
- El interés por la figura del poeta también media su experiencia con los poemas. Ariadna habla del poeta como persona y hace suposiciones sobre su vida y personalidad (Matutano, Fuertes, Ortega Palomares, Brossa y Pizarnik), que serían relevantes en la construcción de sentido. Parece ser parte de su interés por la literatura.
- RECURSOS ESTILÍSTICOS: Ariadna espera que el poema tenga un LÉXICO QUE ES MÁS, que no encuentra en algunos de los poemas (e.g. "*Ideario*", "*yo soy así*"). En función de esto elabora sobre sus propias preferencias poéticas. También se ve su expectativa de METAFORIZACIÓN. Para los poemas visuales asume que la imagen es metafórica/simbólica, que representa algo. Busca dar explicaciones lógicas para el lenguaje metafórico de los poemas (*deducir; obviamente; lógicamente*). En algunos casos, ella misma, usa un lenguaje metafórico para hablar de los poemas, ya sea de metáforas cotidianas u otras vinculadas a la experiencia física del lenguaje (*embodied*). Otro fenómeno que se observa en la esfera de la metaforización es que ni Ariadna ni la investigadora hablan de los significados que construyen de manera exhaustiva (en expresiones lingüísticas desarrolladas con todos sus conectores lógicos), sino que van diciendo casi lo mínimo que permita sugerir o comunicar sentido (e.g. "*Poema*"; "*Eclipsi*"; "*La carencia*"). Este tipo de expresiones, por un lado, hacen pensar que por tratarse de significados emergentes, tentativos, inestables, se está dando cuenta de una experiencia vivida (postura estética) aún no articulada para su comunicación externa (Emerson, 1983; Smagornsky, 2001). La POLIVALENCIA se muestra al Ariadna referirse a la multiplicidad/ambigüedad del significado vivido. Esto se

ve en el proceso de construcción de sentido para poemas que le presentan desafíos a la comprensión (“Sangre de colores”; “La carencia”) y para los cuales va probando distintas líneas de significación. También, en su respuesta a, principalmente, poemas visuales donde se plantea ante la construcción de significado/interpretación desde una perspectiva polivalente. Es decir, planteando, a través de la utilización recurrente del verbo “poder”, que habría muchas interpretaciones o sentidos posibles (e.g. “Historia de amor”; “Orden artificial, orden natural”; “Sangre de colores”; “Contes”; “Nupcial”; “La carencia”). En los casos en que rápidamente y sin mucha ayuda se decanta por una línea menos tentativa de construcción de sentido, también hay ejemplos que muestran que tiene conciencia de que el sentido puede variar (“Yo soy así”; “Poema”; “La carencia”). La polivalencia también aparece como un problema o una incomodidad (“*Vida, mi vida...*”). Probablemente sus experiencias escolares han modelado esta expectativa de relacionar la obra a su contexto (su clase de 3º, por ejemplo) y de explicar. Por último, dentro del ámbito de la polivalencia, también podría incluirse la intertextualidad. Ariadna convoca significados, herramientas y actividades vinculadas a textos no poéticos (e.g. pictóricos: “El jardín de las delicias”; narrativos: al hablar sobre “Historia de amor”).

- Ariadna construye conocimiento metapoético sobre la poesía visual (“Contes”; “Nupcial”; “La clau de la clau”). Parece estar buscando definir/categorizar el tipo de texto que mira, para ello, por ejemplo, hace un comparación con la pintura (“La clau de la clau”); considera la intención del autor (Nupcial). Ariadna muestra un interés particular por construir conocimiento literario o meta poético, y no sólo en la experiencia de lectura. La construcción de conocimiento disciplinario en estos casos surge a partir de una demanda auténtica. En el caso de los poemas de Pizarnik, por ejemplo, la reflexión metapoética se desencadena con un problema de comprensión (EXTRAÑAMIENTO), cuando la polivalencia se percibe como problemática. Esto se transforma en una oportunidad para mediar y trabajar en la ZDP a dos niveles: el de significación del poema en cuestión y el de las posibilidades de un poema en sí.
- La poesía visual se sitúa en un espacio que va más allá del lenguaje verbal y que ella vincula espontáneamente al arte: lo llama “arte”. En su reflexión metapoética considera la poesía visual como una posibilidad para que sus compañeros se interesen en la poesía. Ve más fácil el que ellos se motiven por textos de este tipo (*nadie dijo qué palo pensar*). Otro aspecto que quizás sea relevante considerar aquí, relacionado al ir más allá del lenguaje verbal de la poesía, es el valor que Ariadna le da al poder acceder a lo concreto, a ver la obra de un autor (Brossa) en directo (e.g. en Barcelona).
- Por último, en el caso de Ariadna, también, se evidencia un reconocimiento de la belleza de la poesía. Es una cualidad que ella aprecia, incluso en poemas sencillos (e.g. al hablar de la poesía de Gloria Fuertes). Cuando Ariadna dice “*pues a veces pues tampoco se trata tanto de buscar el sentido, porque el poema ya es bonito en sí o ya tiene cosas*” (E1 L.834) parece implicar que para la vivencia del poema no parece necesario interpretar y que la experiencia de la belleza del poema no siempre pasa por ello.

4.2.4.4 *Sus contextos*

La construcción de sentido para la poesía en el caso de Ariadna también es una actividad socioculturalmente mediada. A fin de no repetir, sólo añadiremos unas breves reflexiones a lo ya dicho en el apartado 4.2.1 respecto a los factores contextuales que entran en sus transacciones con los textos.

Una de las dimensiones principales del discurso de Ariadna es su interés (inconsciente quizás) por definirse como diferente al alumno común, para lo cual está constantemente posicionándose como diferente con respecto a sus compañeros. A partir de sus prácticas literarias, va estableciendo conexiones con sus prácticas escolares en general y con su actividad fuera de la escuela. Se va mostrando como “mejor” lectora y alumna que sus compañeros, como más autónoma (e.g. busca más allá de los recursos que ofrece la profesora en el *moodle*) y como poseedora de conocimiento y de un repertorio literario que le permite evaluar y argumentar por qué un poema le gusta o no y el por qué de sus interpretaciones.

Sus experiencias fuera de la escuela no sólo le proveen fondos de conocimiento útiles en sus prácticas escolares, sino además en ellas genera un interés genuino por la literatura. También, le permiten plantearse desde una posición crítica ante la cultura dominante, de consumo y de los medios de comunicación de masas. No obstante, sus preferencias poéticas y su alineación con las prácticas escolares muestran a una Ariadna menos crítica ante la cultura dominante en la escuela. Su interés por la “alta cultura” (que se opone a la cultura “de consumo”) motiva sus aprendizajes escolares. Por otra parte, también manifiesta interés por formas de cultura “contraculturales” que no son necesariamente parte de la cultura “de consumo”. Su diferencia (el que ella sea “alternativa”) no se define en relación a la tradición literaria, que de hecho cree sus compañeros deberían apreciar (y que ella aprecia).

El momento o la situación de lectura se plantea como relevante en el discurso de Ariadna y, también, en sus acciones en el aula y en las entrevistas. Los distintos escenarios y personas generan distintas posturas y actitudes en ella. En la conversación uno a uno con la investigadora Ariadna se abre al diálogo, mientras que en las situaciones de trabajo con sus compañeros no.

4.3 TERCER CASO: JAIME

4.3.1 PERFIL EXPERIENCIAL

4.3.1.1 *“Mitad pa abajo yo”*

I: (...) y a ti ¿te gustaría que cuando leyeras un poema te transmitiera algo?

J: sí

I: ¿y te ha pasado con algún otro poema? que no sea éste ((*Yo soy un pez, un pez*, de José Corredor-Matheos))

J: bueno alguno sí que un poco no (es decir) pero tampoco o sea hay mucha gente hay gente que lo siente mucho y mitad pa abajo yo

I: [ríe] {[con algo de risa] bueno claro} y ¿alguna otra forma de arte? por ejemplo la pintura si ves un cuadro te transmite más

J: no la verdad es que no o sea visto al principio digo [ah] sí muy bonito me gusta mucho pero luego si lo miro- por ejemplo del Guernica este que lo tiene aquí que lo hemos hecho en (???)

I: sí sí

J: pues luego sí que si te lo miras cuatro veces bien pues ya dices- la agonía y tal, pues te transmite algo pero tampoco en excesividad (E1 L.128)

La frase metafórica (Lakoff and Johnson, 1980) “Mitad pa abajo yo” que Jaime usa en la entrevista para referirse a su experiencia de sentir al leer poesía condensa una de sus posturas o actitudes más habituales. Jaime se sitúa en relación al resto (a la gente, a la mayoría) en forma comparativa, viéndose en una situación “menos” que el promedio. En su discurso se va construyendo como alguien que experimenta diversas vivencias “mitad pa abajo”. En algunos casos, esto también se ve en sus acciones. En primer lugar, se ve en su desmotivación hacia el trabajo escolar. Segundo, cuando desconfía de su capacidad como lector. Tercero, al asumir que es un alumno que representa “*la otra cara*” de la experiencia con la poesía durante las clases en que participó la investigadora.

Jaime se muestra como desinteresado o desmotivado ante el trabajo escolar de la clase de castellano (menos motivado que el promedio). En el estudio esto se ve en relación a la lectura literaria (de poesía) y a las actividades a ella asociadas. Sin embargo, también se ve en su identidad como alumno más allá de esta clase. Sus calificaciones en todas las materias son más bien bajas, lo que sugiere que Jaime es un alumno desmotivado ante el trabajo escolar en general. Ese año (del estudio), debía rendir exámenes en todas o casi todas las materias porque no tenía notas que le permitieran eximirse. Además, como ya se dijo en la presentación de los casos (apartado 3.3.6), el año después de realizarse el estudio Jaime reprobó primero de bachillerato (conducente a la universidad) y debió repetir el año, cambiándose a un bachillerato de ciclos formativos. En un *email* explica que parte de esto se ha debido a su “*extrema vagueza*” (4/9/13).

Durante la investigación, su desinterés se ve tanto en lo que dice como en lo que hace. La misma investigadora lo va percibiendo como un joven desmotivado al observar que no trae sus deberes hechos, no selecciona poema ni canción para las actividades propuestas por la profesora y no se integra a ningún grupo de trabajo hasta que Luisa negocia su entrada a uno ya formado.

Hay un chico aislado adelante. (Diario de campo, 8 de febrero)

Jaime, muy apático, ya el día del círculo (creo que ese día) había dicho que no le gustaba nada de la poesía. Ariadna también está sola. Todo el resto ya se agrupó. Algunos

trabajan, otros no. La Pa está negociando la entrada de Ariadna al grupo de S., que la incluye y la de Jaime al grupo de A., también lo incluyen. Parece ser que es más ellos que se aíslan que los otros rechazarlos (eso me dice Luisa, especialmente en el caso de Jaime). (Diario de campo, 7 de marzo).

Jaime no seleccionó ni poema ni canción para las actividades de la clase porque dice que ninguno/a le transmitió nada, refiriéndose a la transmisión de un sentimiento o un sentir. Parece ser que esta dificultad para sentir (o esta apatía) se relaciona con una condición suya personal, sin embargo, puede también tener que ver con no querer mostrar lo que siente en una situación no privada, sino escolar (Chabanne y Bucheton, 2002; Rosenblatt, 2004; Schultz, 2002). A menudo usa una especie de muletilla “este”, “esa” con la que le resta importancia a las cosas (*tenía la angustia esa*, E1 L. 113 refiriéndose al poema de Corredor Matheos; *por ejemplo del Guernica este*, E1 L.139), que le sirve para minimizar o subestimar su experiencia de sentir ante estas obras o su interés por la poesía y el arte.

En su discurso, Jaime se muestra pasivo y con una capacidad de acción limitada por agentes externos, tanto en la escuela como fuera de ella. En relación a la lectura de poesía se posiciona como alguien que espera que le pase algo, y no como quien hace o busca que le pase algo (más adelante hablaremos de sus expectativas al leer poesía). Cuando las prácticas escolares lo llevan a adoptar un rol activo (mirar, buscar, analizar), por la mayor parte, lo hacen por imposición. En el caso de la lectura literaria estas prácticas impuestas lo llevan a asumir una postura predominantemente eferente que, como se ha dicho en la revisión teórica, dificulta la experiencia vivida en la lectura y, por ende, el sentir. Jaime parece estar consciente de que, al imponer este tipo de trabajo, la escuela es en parte responsable de la desmotivación de los alumnos. Su descripción de las actividades escolares en torno a la literatura y la poesía las muestra como limitadas y limitantes. Su posicionamiento desinteresado, entonces, parece estar más fundado en una visión crítica y desencantada de las prácticas escolares que en un rechazo a la literatura.

Por otro, esta actitud desmotivada no parece circunscribirse a lo escolar, sino que también se nutre en su experiencia vital. Jaime se va construyendo en su discurso como alguien sin entusiasmo, desencantado ante las cosas. Por ejemplo, al hablar de que antes dibujaba, explica por qué dejó de hacerlo, “*pero al final todo se acaba ¿no?*” (L.469), añadiendo, como si no fuera un joven de dieciséis años, “*he hecho muchas cosas, demasiadas yo creo*” (L.472). De hecho, esta actitud desencantada, cansada y, quizás, pesimista ante la vida hace que la investigadora se sienta inquieta y preocupada y se posicione ante él con una empatía protectora y le responda, “*pero hombre, tú eres tan joven*” (L. 470).

No fue posible contar con suficientes antecedentes que nos permitieran entender lo que ha originado el desencanto y la apatía expresados por Jaime. Además, intentar establecer una causalidad simple, tipo estímulo-respuesta, va contra nuestra visión de las circunstancias personales como entramados mediados y complejos y de

nuestras posibilidades como investigadores. Sin embargo, sí pudimos indetificar algunas situaciones que posiblemente han tenido incidencia en que Jaime asumiera esta identidad desencantada y pasiva. Las imposiciones de la escuela y las de su casa (su madre no lo deja casi salir) podrían favorecer el que se sintiera o creyera falto de poder de acción (sin *agency*). Por otra parte, su situación económica y su historia familiar también podrían contribuir a estas actitudes.

Esta mirada de sí mismo en relación a otros como “mitad pa abajo” también se ve al Jaime ir asumiendo una identidad como lector/interpretador de capacidad cuestionable. En la actividad de lectura de poesía, Jaime no se plantea desde la exploración del significado, sino más bien bajo la creencia de que hay un significado único o correcto que es necesario buscar o descubrir (como si tratara de una adivinanza para la cual hay sólo una respuesta correcta). Entonces, en el marco de la actividad lectora entendida de esa forma, Jaime duda de su capacidad. Repetidas veces dice cosas como “no sé si está bien” (E1 L.107) o “seguramente estoy súper equivocado” (E1 L.369). Estas creencias son compartidas con otros alumnos. Como se ha visto en el caso de Huma e, incluso, en el de Ariadna, la lectura de poesía genera expectativas de “no entender” y “no poder”, que en parte tienen que ver con la visión de que el lector que hace bien el trabajo de lectura escolar ha de encontrar “el” significado correcto, y que éste es el que el profesor piensa o explica. El uso de verbos que denotan un sentido incoactivo en la entrevista (*intentar, a ver si puedo, conseguir, querer algo*), no sólo por él sino por otros alumnos también (e.g. Huma, Ariadna, Emma, etc.), sería ilustrativo en este sentido.

El interés que Jaime expresa en colaborar con la investigación dio pie a que, una vez más, viéramos cómo se manifestaba esta mirada a sí mismo como “mitad pa abajo”. Al final de la entrevista, cuando la investigadora le pregunta qué lo había motivado a participar Jaime dice que ha querido mostrar “la otra cara” de la experiencia durante las clases dedicadas a la poesía, la del alumno que no entendió o la del alumno al que no le gustó.

I: ¿qué te motivó un poco a poder participar en las aparte de que yo te {[con algo de risa] lo pedí digamos} a poder participar en esto?

J: [mm] no sé porque yo creo que a la hora final no de por ejemplo te preguntan no eres del todo todo realista ¿no? a veces pues por ejemplo para, tú haces una actividad y a lo mejor a alguien no le ha gustado esa actividad y te dice sí me ha gustado mucho ¿no? y a la gente que fue a la mayoría le gustó ¿no? y siempre hay que tener pues como la otra cara la que no lo entendió que no le gustó y bueno que si estuviera en tu caso yo pediría a los alumnos que vinieran que no vinieran tampoco es que me agradara mucho o sea que (E1 L.553)

Jaime cree ser un ejemplo de esta cara menos positiva, que probablemente se corresponde con una visión que ha internalizado en su experiencia escolar, pero que a partir de lo visto en el estudio tendría una validez cuestionable. En su discurso y con muchas de sus acciones se va develando como un lector/interpretador

cuidadoso, “competente¹⁹²” y crítico. Su lectura del poema de Corredor Matheos hace evidente que “entiende” el poema (el contenido referencial, y más allá). Su interpretación está sólidamente justificada por el texto y, a la vez, está cargada de significado personal (lo que dice en su trabajo evidencia una reflexión profunda sobre la vida y los seres a partir del poema). Se muestra como un lector que aprecia la ironía (su *double-voicedness*¹⁹³). Además, en la entrevista habla del poema recordándolo muy bien, sin releerlo. Pese a que no seleccionó ningún poema para llevar a la clase, su proceso de “no-selección” fue activo (*ir, mirar, empezar, pensar, decidir*). En éste consideró el poema de Girondo –por haberse identificado con él desde una perspectiva de escritor– pero luego decidió no seleccionarlo. Si bien no expone las razones de su decisión de descartarlo, hemos conjeturado que podrían tener que ver con no querer mostrar que su selección respondía a su perspectiva de escritor, ya que Jaime en general se muestra hermético. Es honesto pero reservado, principalmente en relación a su actividad escritural, no la afirma ni la niega. Lo mismo, respecto a qué tipo de poema le ha gustado o podría gustarle. El restarle importancia a ciertas cosas parece servir a su hermetismo. Por último, en la actividad de construcción de sentido para los poemas, Jaime va mostrando que posee conocimientos que otros estudiantes no tienen (e.g. vocabulario; historia). Estos repertorios sorprenden a la investigadora y esta sorpresa sugiere, por su parte, cuán fácil puede ser presuponer que los alumnos que se muestran desmotivados carecen de capacidades y conocimientos.

Como se verá más adelante, cuando hablemos de las expectativas que Jaime tiene como lector de poesía, se hace posible pensar que él desea que le guste la poesía y que está interesado en una educación literaria significativa. De hecho, su interés por colaborar con la investigación lo coloca en un sitio propositivo que va más allá del estudio. En la entrevista, antes de hablar explícitamente de lo que lo movía a participar en la investigación, se ve que su colaboración se enmarca en su deseo de proponer mejoras para la experiencia del aula.

I: más allá del trabajo en las actividades que ustedes más o menos fueron haciendo durante la las clases que yo observé mira aquí anoté algunas cosa que ustedes hicieron recursos que que les mostró Luisa ¿hay alguna cosa [mm] que tú quieras mencionar? para bien para mal para lo que sea digamos no
J: pues así ¿como una propuesta de mejor? (E1 L.201)

Por último, en relación a este posicionamiento desmotivado y en que Jaime de alguna forma se subestima, cabe agregarse que en un momento de la entrevista se produce un cambio en su discurso, a un relato más entusiasmado y vivaz (cuya estructura con repeticiones y énfasis en el “yo” que “hace”, activo, recuerda el relato de Huma, al hablar de la escritura de su poema). Esto ocurre a propósito del reconocimiento por parte de la investigadora del valor de una acción realizada por

¹⁹² Competente dentro de los estándares definidos por el currículo oficial. Lo hemos puesto entre comillas por ser un término que hemos cuestionado en la revisión teórica, recuérdese lo dicho en el apartado 2.2.

¹⁹³ Bakhtin (1981)

Jaime en la clase. Jaime orientó a un compañero respecto al trabajo escrito de reflexión.

I: (...) pero ¿sabes lo que ocurrió? que en el- en el trabajo escrito que ustedes entregaron casi todos salvo por ahí un par de excepciones lo hicieron sobre el mismo poema que presentaron y faltó decir quizás que podía ser del poema que tú habías escogido entonces ahí si que hubiese sido una oportunidad ((en general aquí hablo con un tono de como realmente preguntándome))

J: a mí me preguntaron eso David me preguntó me dice cuál es es el de grupo o el que elegiste tú yo le dije que era el suyo no sé si lo hizo de

I: {[con interés especial] y lo hizo del suyo fíjate} estuvo bien y de hecho David fue uno de los porque él parece que el poema que él había escogido bueno le gustaba más que el que había trabajado en el grupo

J: y se lo dije a él y me dijo [a] vale pues lo haré del mío le dije que si había hecho el suyo en el grupo pues que hiciera el suyo (pero) si había hecho pues (???) que era el suyo propio no el del grupo (E1 L.225)

Dada la posibilidad o la contingencia Jaime también puede manifestar motivación. A nuestro entender, Jaime muestra “una cara mitad para arriba” que contradice la postura marcada por la desmotivación, la pasividad y una capacidad cuestionable.

4.3.1.2 *La actividad escolar en torno a la poesía y sus expectativas respecto de la lectura poética*

La matriz que presentamos a continuación sintetiza lo dicho directamente por Jaime en la entrevista y, por ende, en co-construcción con la investigadora. Parte de esto se dice en respuesta a la pregunta (preestablecida para las entrevistas) que la investigadora hace sobre la experiencia con la poesía (antes, ahora, en la escuela, fuera de ella). Se destacan en negritas los segmentos más ilustrativos del fenómeno observado y en cursivas las palabras textuales del alumno. No ponemos la referencia a las líneas citadas para simplificar la presentación visual de la matriz. A veces se repiten segmentos en los distintos tiempos (columnas) debido a que algunos usos verbales, u otros indicadores gramaticales, se refieren a acciones que conectan pasado y presente u otras dimensiones. En la hilera final se hace una síntesis de cada columna.

La experiencia de Jaime con la literatura/poesía en el tiempo

ENTREVISTA 1	PASADO PASADO	PASADO RECIENTE/PRESENTE	PRESENTE
Lugares y tiempo	La primaria Infancia	La secundaria Adolescencia	La clase de castellano actual (4to ESO) Adolescencia

<p>Acciones (verbos) llevadas a cabo por él o por sus compañeros u otros estudiantes</p>	<p><i>La poesía no la he trabajado; para aprender; nos hacían aprendernos (=memorizar) una poesía y ya está; y haber trabajado; era un trabajo más; poesía nos la destinaron más como niños o sea cuando eras pequeño; en vez de hacer manualidades pues hacías una poesía</i></p> <p>VERBOS: aprender y trabajar Lectura: aprender de memoria Escritura: hacer manualidades</p>	<p><i>(La poesía no la he trabajado) mirar el poema y la rima, trabajarlo como si fuera sintaxis</i></p>	<p><i>todo el mundo enseñó su poema; se quedó un poco ahí; lees tu poema así un poco; hicimos las exposiciones; no llevé nada; se le quedó un poco colgado; en las exposiciones no se podían hacer todos los poemas; yo creo que hubo gente que se sentía identificado, le gustaba ese poema, pero como no lo trabajó, pues se quedó un poco ahí, me gusta lo he dicho y ya está</i></p> <p><i>a mí me preguntaron eso David me preguntó; yo le dije que era el suyo; y se lo dije a él, le dije</i></p>
<p>Adjetivos, adverbios, metáforas</p>	<p><i>nunca he tenido; a lo largo de mi vida; básicamente en el colegio; cada cada cada Navidad; básicamente es eso; como niños cuando eras pequeño (infantil); como cuando cantas en Navidad o cantas en no sé qué poesía igual; (como) hacer manualidades</i></p>	<p><i>nunca he tenido; a lo largo de mi vida; no por suerte (ya no tiene que aprender poesías de Navidad); pues mal, de todo trabajo; como si fuera sintaxis (la literatura) lo mismo no, son letras puestas ahí, que tienen comas y puntos</i></p> <p><i>igual aquí igual (trabajar poca poesía y mucha narrativa, novelas)</i></p>	<p><i>nunca he tenido; a lo largo de mi vida; lees tu poema así un poco; se quedó un poco ahí (x2); un poco colgado</i></p> <p><i>igual aquí igual (trabajar poca poesía y mucha narrativa, novelas)</i></p>
<p>Punto de vista</p>	<p>Interno y generalizador (<i>básicamente</i>) Pronombres: yo (tácito); nosotros</p>	<p>Distante y generalizador (no hay pronombres y los verbos están en presente o pretérito perfecto)</p>	<p>Interna/distante (como espectador, testigo, de lo que le pasó a sus</p>

	<p>Tono: irónico y crítico</p> <p>Distante: pasado, <i>como niños cuando eras pequeño</i></p> <p>Pronombres: nosotros; tú (=yo, nosotros)</p>	<p>compuesto)</p> <p>Pronombres: frases impersonales</p> <p>Tono: irónico y crítico</p>	<p>compañeros). Su participación también está en el nosotros de las exposiciones.</p> <p>Pronombres: tú (=los alumnos); yo; a mí (no); nosotros; a ellos (todo el mundo; mucha gente).</p> <p>Frases impersonales</p>
<p>Acciones llevadas a cabo por la profesora (algún profesor/a)</p>	<p><i>Nos hacían aprendernos poesía nos la destinaron más como niños o sea cuando eras pequeño</i></p>	<p><i>poesía nos la destinaron más como niños o sea cuando eras pequeño</i> (poesía como algo más bien infantil)</p>	<p><i>poesía nos la destinaron más como niños o sea cuando eras pequeño</i> (poesía como algo más bien infantil)</p>
<p>Síntesis</p>	<p>Poesía como un trabajo impuesto y limitado tanto por el tipo de trabajo (<i>ya está; básicamente es eso</i>) como por su escaso valor, carácter dispensable o irrelevante (uso conmemorativo, ocasional, repetitivo o monótono, intercambiable -por canción o manualidades- e infantil). Los aspectos de significado de la poesía se reducen a una actividad clisé y mecánica (memorizar; manualidades), también no deseada (el "<i>no por suerte</i>" de la secundaria lo muestra). La imposición viene desde más allá de la institución escolar. Viene desde la sociedad y sus tradiciones algo inmenso y lejano (<i>nos</i></p>	<p>Poesía trabajada como algo que no es (sintaxis; letras con puntos y comas). Es decir, los aspectos de significado unidos a la forma poética (e.g. rima) y evocados por ésta no se contemplan.</p> <p>Su "<i>nunca he tenido; a lo largo de mi vida</i>" puede relacionarse con esta frustración de una expectativa de lo que podría ser el trabajo o la actividad con poesía en el colegio. De la experiencia limitada y limitadora de la primaria (que no recuerda con nostalgia, sino con acidez, sarcasmo) no pasa a una mejor en la secundaria (enfatisa aspectos de la lengua muchas veces percibidos como ingratos: lo gramatical y normativo)</p>	<p>Se produce un giro en esta perspectiva más bien distante a partir de lo que pasó con David. Al contar este episodio la perspectiva es interna y participante (yo; tú reportado)</p> <p>¿Leve mejoría en la experiencia? Al menos en la de otros a quienes les gustaron poemas (se identificaron con ellos, los enseñaron). No obstante, esta experiencia potencialmente más significativa <i>se quedó un poco ahí, colgada</i>. También tuvo limitaciones y se frustraron</p>

	<p><i>las destinaron, fue su experiencia y, también, la de la investigadora en otro continente y época) ante lo que poco puede hacerse.</i></p>		<p>expectativas (¿ajenas que son propias?). Él se mantuvo al margen, no llevó nada, pero participó en forma vicaria. Le dijo algo a su compañero, a partir de su intuición de que la poesía para el trabajo escrito debía ser una con sentido para el alumno.</p>
--	---	--	---

Tanto en su trabajo de reflexión escrita sobre el poema de Corredor Matheos “Yo soy un pez, un pez” como en la entrevista, Jaime habla de su expectativa de que la poesía le transmita un sentir (el sentir del poeta) que va más allá de “entender” lo que dice el poema a nivel informacional/referencial. Espera sentir ese sentido, es decir, experimentarlo (*lived-through experience*). Sin embargo, no lo logra. Jaime se refiere a la frustración de esta posibilidad y a la limitación de la experiencia con la poesía en la escuela.

Al hablar de su experiencia con la poesía en la escuela en primaria se refiere a ésta como una práctica conmemorativa rutinaria y carente del sentido que busca celebrar eventos. Aprender poemas de Navidad, que es a lo que se refiere, se convierte en una experiencia plana, repetida y limitada. Hay una expectativa de significación de la poesía que no se cumple. Éste es también el caso en la secundaria, donde se hace un trabajo en que el significado de la poesía está ausente, ya que éste se centra en el análisis textual (*como si fuera sintaxis*, L.31). Las actividades escolares van transformando la experiencia con la poesía en algo plano, en que se hace difícil evocar un significado mayor o especial (no prosaico). En la entrevista, Jaime también habla con la investigadora sobre la experiencia de ésta como alumna de colegio. Co-construyen una visión crítica del papel de la poesía en el colegio (principalmente en la primaria) a partir de una experiencia compartida: la poesía sirve para conmemorar ocasiones estereotipadas o solemnes (impuestas socialmente). Jaime hace dos analogías: *poesía como cuando cantas en Navidad o en no sé qué* (L. 282) y [poesía] *en vez de hacer manualidades* (L. 284), y la investigadora dice *poema para el día de la madre o cosas de ese estilo* (L. 283). Se frustra la expectativa de significado de la poesía al transformarse en un clisé, en algo decorativo y nimio. Desde esta visión, podría decirse, como críticamente observa Bajtín (1981), que la poesía se suma a las fuerzas centralizadoras de la institucionalización, de la tradición, simboliza valores sociales, se hace instrumento

de un ritual vacío que no conecta con algo más allá del deber. Pierde su capacidad renovadora al distanciarse de la heteroglosia.

Jaime tiene expectativas de género y su frustración es lo que hace negativa su experiencia. No es un alumno que no quiera tener la experiencia de sentido que ofrece la poesía (*affordance*). Por el contrario, sabe que eso es lo que debería ocurrir y lo desea, pero se decepciona porque esto no ocurre. Tanto en su trabajo escrito como en la conversación con la investigadora Jaime habla de su incapacidad para sentir lo que transmite el poema, que en definitiva se trata de su dificultad para asumir una postura estética. Hay en él una expectativa de *lived-through experience* que no sabe cómo satisfacer, de ir más allá de “entender” (de la postura eferente que sí sabe cómo adoptar).

(...) he llegado a entender e incluso me ha gustado levemente, pero puedo decir que me ha gustado.

Tras leer el poema detenidas veces he llegado a la conclusión de que el poema no me transmitía nada, ha sido bastante extraño ya que sé analizar lo que él siente pero no me llega a transmitir el sentimiento que quiere transmitir el escritor, realmente creo que en vez de yo intentar sentir lo que me transmite simplemente analizo el texto como si fuera un texto normal de una novela, un cuento... Esa creo que es la razón de por qué no me ha llegado el poema. (Trabajo reflexivo sobre el poema de Corredor Matheos).

La postura eferente es más fácil de asumirse en la lectura de una novela o un cuento, donde hay una línea argumental que habitualmente puede resumirse (el a quién, qué, dónde, etc.). Mientras que en un poema –en el extremo más estético del espectro referido por Rosenblatt (1978)– se puede hacer más difícil esta extracción de información (que tampoco es el propósito de la lectura de narrativa, sino una práctica fuertemente reforzada en la escuela y en las evaluaciones estandarizadas, centradas en controlar si se ha hecho la lectura). Esta postura eferente ante la lectura se ve también a través de la creencia de Jaime de que existe un significado único o correcto. Si bien la expectativa del significado único se nutre de las prácticas escolares, también se funda en la creencia de que el significado está en las palabras mismas del texto y que cada una transmite algo. Lo que conecta con el deseo de Jaime de sentir lo que transmiten las palabras.

J: y sabes y sabes de verdad el significado que tiene ese verso o esa frase

I: y ¿tú crees entonces que hay como un significado posible para cada verso?

J: sí yo creo que sí, cada cada cada palabra yo creo que transmite algo (creo que ???)
(L.157)

La lectura en el extremo eferente no es, de hecho, contraria a esta visión. No es extraño, ni errado, creer que las palabras en su materialidad encierran un significado, el que está en el diccionario, el que el autor les ha dado, etc. Como Huma y Ariadna, Jaime también asume que el poeta quiere decir algo con su poema, que hay un mensaje que éste quiere comunicarle a su lector. Esta expectativa de significado es inevitable, se fundamenta en el acto comunicativo dialógico básico. No

obstante, no se asume con la misma naturalidad la otra cara de la moneda, el que la recepción es siempre un proceso activo en que el receptor participa (Bajtín, 1981, 1986).

Por otro lado, los datos analizados sugieren que en esta transmisión de un sentir se encierra la expectativa de que la poesía actúe sobre el lector, que tenga un impacto emocional (usa la metáfora, *embodied*, “*me cala adentro*”) (L.540). En el caso de Jaime esta acción de la poesía se ve también frustrada. El significado experimentado, vivido, le es inalcanzable (*intento ver a ver si puedo pe pero no consigo saber cómo se siente el autor* L.100; *entonces yo quería o intentaba que me transmitiera esa esa libertad* L.115; *no llegué nunca*, L.119), y no entiende por qué no llega a él (I: *¿y por qué crees tú que no lo podías sentir?* J: *no sé*, L. 120). Esto puede dejarle una sensación de impotencia o la sensación de que él no es un lector capaz (sino “mitad pa abajo”). Para Jaime, parece ser que el cumplimiento de la expectativa de que la lectura le produzca un impacto emocional, sería una de las condiciones para que el poema o la poesía le guste.

Esta dificultad para sentir (lo que el poema transmite), parece ser extensiva a otras artes. Dice que ninguna letra de canción le transmite nada, pero que hay algunas músicas (*melodía*) que sí que producen un efecto afectivo en él (*te da el tilín*, L.45). En este punto recuérdese lo dicho en relación a su postura “mitad pa abajo”.

I: (...) y ¿alguna otra forma de arte? por ejemplo la pintura si ves un cuadro te transmite más

J: no la verdad es que no o sea visto al principio digo [ah] sí muy bonito

I: [mjm]

J: me gusta mucho pero luego si lo miro- por ejemplo del Guernica este que lo tiene aquí que lo hemos hecho en (???)

I: sí sí

J: pues luego sí que si te lo miras cuatro veces bien pues ya dices- la agonía y tal pues te transmite algo pero tampoco en excesividad

Nos queda la duda respecto a si su expectativa de sentir puede satisfacerse. Su lectura del poema de Corredor Matheos sugiere una forma de sentir y sus respuesta a los poemas visuales que ve en la entrevista evidencian emoción (e.g. en la risa). ¿Por qué no registra este sentir? ¿o lo verbaliza como un sentir disminuido? Cuando Jaime comenta algunas de las actividades realizadas en el aula en el contexto del estudio, se refiere al círculo de compartir poemas como una oportunidad que no fue bien aprovechada y en que se creó una expectativa y no se satisfizo (*se quedó ahí; a mucha gente se le quedó un poco colgado el poema; se quedó un poco ahí me gusta lo he dicho y ya está*). Por otra parte, con ello parece decir que se hizo un trabajo superficial o limitado, que no se profundizó, pero, por la otra, también podría estar proyectando en sus compañeros una insatisfacción personal que va más allá del trabajo y de la lectura de poesía.

En la entrevista la investigadora se posicionó ante el hecho de que Jaime no hubiera podido sentir lo que el poema transmitía desde dos hipótesis. Primero, asumiendo que el problema radicaba –en parte– en que no había dado con el poema adecuado (discordancia poema-experiencia) y que, de hacerlo, podría haber sentido. Según esta hipótesis, por ejemplo, el poema no sería adecuado porque quizás plantea una experiencia que Jaime no conoce y con la que no puede relacionarse. Es decir, puede entenderla, pero no vivirla. La segunda hipótesis, es que no es un problema del poema, que no es adecuado, sino de la forma de arte. Por lo tanto, la música o la pintura podrían transmitirle un sentir. En el análisis estas hipótesis fueron revisadas. Respecto a la primera se vio como un error creer que el poema planteaba una experiencia que no podía entender, ya que hay otra evidencia que sugiere que Jaime sí parece entender vivencialmente “*la angustia esa*” (del poema de Corredor Matheos) y el anhelo de libertad del hablante del poema. Por lo tanto, hemos pensando que el problema es diferente, que tiene que ver con que no ha adquirido las prácticas que le permitan asumir la postura estética que quiere. Además, también se vincularía con sus características e historia personal. La segunda hipótesis fue refutada en la entrevista misma, como se vio en el fragmento apenas citado.

4.3.1.3 *La imposición*

En su discurso, Jaime se va refiriendo a lo forzado o impuesto principalmente en el colegio, pero también en su casa.

Respecto a su experiencia con la poesía en la escuela, como se ha visto, habla de actividades impuestas desde fuera (*nos hacían; te hacían aprender; poesía nos la destinaron más como niños*) tanto en la primaria como en la secundaria, donde lo que se le impone es el análisis textual (*por ejemplo a mí más o menos me dicen ve de no sé qué no sé cuánto y encuentra el no sé qué y por qué esto y por qué lo otro entonces lo miro y lo analizo y ya está*). El trabajo escolar entendido como un deber impuesto desde fuera, se podría relacionar con la pasividad y la espera (de Jaime y de otros alumnos). El no tener que hacer algo para que, lo que sea, funcione (e.g. el poema le transmita, etc.).

La investigadora también, en parte, asume este rol pasivo del lector y del alumno, que no puede escoger, que accede a lo que se le da y que no está acostumbrado a pedir o buscar. Respecto a la experiencia de la investigadora como alumna ésta dice que “*en el colegio tuve que leer muchas novelas*”; “*yo tuve muy poca oportunidad de trabajar poesía en el colegio*”. Esta falta de control y la pasividad asumidas como parte del rol de “ser alumno” hacen factible esperar que, en el mejor de los casos, una especie de encuentro fortuito ocurra, que el poema indicado llegue a las manos del alumno y como por arte de magia despierte en él el gusto/interés por la poesía (sin mediación externa). Recuérdese que la investigadora en un momento se explica el desinterés de Jaime por la hipótesis de discordancia entre la experiencia del alumno y el texto. A partir de lo que hablan, la investigadora asume que cuando

Jaime lee un poema ha sido porque la escuela lo obliga (*y bueno entonces cuando llega un poema a tus manos, porque el colegio te obliga digamos a leerlo*), pero también que puede haber lecturas no impuestas (aunque se trate de un poema impuesto). Por lo mismo, le pregunta qué hace cuando no le imponen una práctica específica, como analizar. Jaime responde que “lee”, considerando la dimensión sonora de la poesía, que lee más de una vez y, luego, analiza de qué habla (búsqueda de significado).

J: si no me dicen nada pues me lo leo, luego me lo leo así como poniendo la voz que se pone cuando lees un poema y entonces analizo de qué habla y cómo que- intento ver a ver si puedo pe pero no consigo saber cómo se siente el autor digamos (E1 L.98)

Es decir, no mira, ni busca y ni analiza los elementos que normalmente le piden en la prácticas escolares (*por ejemplo a mí más o menos me dicen ve de no sé qué no sé cuánto y encuentra el no sé qué y por qué esto y por qué lo otro entonces lo miro y lo analizo y ya está*). Nótese que al hablar de las prácticas escolares no nombra lo que le piden, deja los verbos mirar, buscar y analizar sin objeto (esto, de alguna forma, coincide con lo que dice Huma al, por ejemplo, hablar de los endecasílabos). Por otro lado, al leer sin que se le impongan actividades específicas, y pese a que Jaime parece centrarse más en los aspectos de significado, también habla de analizar (práctica aprendida en la escuela), lo que sugiere que su postura tiende a ser predominantemente eferente en lo relativo a los aspectos de significado. Mientras que lo que dice respecto a los aspectos sonoros de la poesía sugiere una experiencia vivida (*lived-through*) y una mayor facilidad para asumir una postura estética ante la poesía. Esta forma de experimentar la dimensión de sonido de la poesía también se ve en otros estudiantes (e.g. Huma) y es, quizás, más común en la experiencia con la música. La respuesta de placer a la música es habitual (Mas-Herrero et al., 2014; Salimpoor et al., 2011) y parte del atractivo de la poesía descansaría en sus similitudes con la música (Jackendoff, 2009; Lerdahl, 2003).

Jaime también se refiere a la imposición como una realidad fuera de la escuela. En general, como algo que ocurre a nivel social y, en particular, en el caso de su situación familiar. En el diálogo sobre “*Eclipsi*”, cuando habla de la hostia, se posiciona ante el rito de la comunión como una práctica en que los fieles asumen un rol pasivo (*eso que te dan*). Respecto a lo que vive a nivel familiar, donde se le impone estar en casa, tenemos más dudas que respuestas.

I: ¿y van mucho ustedes a fiestas donde se baile?

J: no más que nada es por mi madre

I: {[con sorpresa] ¿por tu madre?}

J: (ella) no me deja salir

I: no te deja salir [a] pero ¿y en el día?

J: (???)

I: tampoco mucho

J: (no) siempre he de estar en casa

No nos queda claro si esta obligación le causa molestia ni su por qué ¿hay alguna razón por la que él entienda o acepte que debe estar siempre en casa?

4.3.1.4 *El hacer superficial vs. el hacer serio*

En tres oportunidades Jaime se refiere a un hacer bien hecho o serio en contraposición, explícita o implícita, a un hacer superficial. Con ello va mostrando posibles formas de abordar la actividad escolar, la actividad de lectura de poesía y la actividad estética coincidentes con las planteadas también por otros alumnos (e.g. Pamela).

- Al hablar de las discusiones grupales sobre los poemas, en su trabajo escrito y luego en la entrevista, dice que siempre que se discute seriamente se tiende a aprender algo. Implicando que la discusión puede no ser seria y, por ende, que no basta con poner a los alumnos a discutir o dialogar. La discusión seria para él conlleva la apertura a otras formas de pensar.

I: (...) y ahora tú también dices que [mm] que igual en la discusión que tú tuviste con tu grupo dices siempre cuando se discute seriamente alguna cosa en grupo se tiende a aprender algo ¿sí?

J: sí

I: y me llamó la atención como la forma en que lo dijiste se tiende a aprender algo {[con leve risa] ¿qué querías decir con eso?}

J: pues que siempre cuando hay una discusión o por ejemplo mi manera de ver el poema/ otra persona que tiene una manera opuesta a la mía de pensar muchas veces a lo mejor hay alguna parte en la que tú estás equivocado y cuando la pones en grupo si te pones de la parte del otro de la manera de pensar del otro a lo mejor aprendes (L.146)

- En su trabajo escrito sobre el poema de Corredor Matheos, valida sus propias conclusiones a partir de lo que considera una lectura bien hecha (*Tras leer el poema detenidas veces he llegado a la conclusión*). La lectura de poesía requiere de tiempo (Harker, 1994; Peskin, 2010), no es algo que se haga rápidamente. En esto coinciden la mayoría de los alumnos entrevistados.
- Al hablar de su experiencia con el arte (Guernica), se refiere a distintas etapas del ver, una superficial en que se aprecia lo bonito (acción vacía) y otra en que “te lo miras cuatro veces bien” y llegas al sentido. La metáfora MIRAR CUATRO VECES BIEN, implica una mirada seria y se corresponde con la idea de las distintas fases de la respuesta a la obra de arte (Rosenblatt, 1978).

4.3.1.5 *La experiencia con la poesía desde la perspectiva del escritor*

Cuando Jaime se refiere a la “no selección” del poema de Girondo comienza a revelar su interés por la escritura, pese a que no lo reconoce abiertamente. Explica que

pensó que ese poema *encajaba* con él por lo que hacía el escritor, no a nivel temático sino a nivel formal. Se identifica con el uso de las repeticiones. Jaime habla de este poema que no escogió (y también del poema de Corredor Matheos) sin releerlo. A diferencia de otros alumnos (e.g. Huma, Ariadna¹⁹⁴, etc.) recuerda bien todos los poemas escritos y visuales (¿será porque le interesan? ¿porque le interesa la escritura?).

J: entonces yo pensé lo miré y pensé y digo esto a lo mejor encaja conmigo no por lo que dice, para nada, pero sí porque me sentía identificado de una manera porque es su se lo hace a posta no el el escritor del de ése, pero yo cuando escribo hago muchas repeticiones

I: [aja]

J: entonces lo sentía así como un poco de decir ¿lo pongo por esto o no? entonces pasé y fui mirando y ninguno me acabó gustando y al final no me decidí por coger aquél porque no al final y así se quedó sin y luego lo de la música pues no tampoco era de (esto) y y no (???)

I: [mjm] y entonces cuando tú dices que cuando tú escribes haces muchas repeticiones ¿te refieres a cuando tú escribes poesía?

J: cuando escribo cualquier cosa (???)

I: [mm] pero tú a veces ¿sientes como ganas de escribir lo que sientes lo que piensas?

J: no nunca (eso) me ha pasado a lo mejor cuando era más criazo, pero en primero por ahí pero (E1 L. 249)

Jaime se contradice en su respuesta porque dice que *no nunca* escribe poesía y luego que *a lo mejor cuando era más criazo* (en primero de la ESO, hace sólo dos años). Su posicionamiento es ambiguo, no especifica fechas y usa una locución adverbial de duda (*a lo mejor*). También, habla en forma algo despectiva (*criazo*) del momento en que sintió la necesidad de escribir, como cosa de niño (¿y no de persona adulta?). Con esto, en la entrevista, la investigadora sospecha que él escribe, aunque él no lo reconoce, y que la escritura puede ser su forma de interés por la poesía. Por lo tanto, busca sondear lo que Jaime hace usando la hipótesis de que la escritura puede ser un vehículo para el interés por la poesía (la investigadora se basa en su propia experiencia como estudiante de colegio que, a modo de anécdota, le relata a Jaime).

Luego, durante el análisis, al verse que Jaime va destacando en su discurso y en sus acciones interpretativas la perspectiva de la escritura, la hipótesis de que se interesa por la poesía a partir de la escritura va cobrando más fuerza. Además de referirse a la escritura a propósito del poema de Gironde, lo hace al leer/ver “Orden artificial, orden natural”, “Contes” y “Poema”. En el caso de estos dos últimos su lectura es convencional (no idiosincrásica¹⁹⁵) o esperable porque lo meta-literario está sugerido (*foregrounded*) en los títulos de los poemas, pero en el caso de “Orden artificial, orden natural” su interpretación meta-literaria es no-convencional (es el

¹⁹⁴ Tanto en el caso de Huma como en el de Ariadna hay ejemplos de poemas que no recordaban. No obstante, también los hay de poemas que recuerdan. La especialidad del caso de Jaime es que él los recuerda todos.

¹⁹⁵ Hull and Rose (1990)

único alumno que lee así el poema). Al responder a este poema habla de la poesía versus la narrativa, como un género que “*se sale un poco y no sigue el orden lógico*”, además habla desde la perspectiva del escritor (no del lector) de poesía (*aparece algo, ves algo y lo escribes*). Se refiere a algo incontrolable en la poesía, que él llama espontáneo.

J: {[con voz de que le causa un poco de gracia] éste si es lo que yo creo es} es un poco (anárquico) sí por así decirlo, a mí lo que o sea a mí lo que yo creo seguramente estoy súper equivocado como no

I: pero ¿y por qué? porque tú, no hay una interpretación

J: en el primero que están todo muy cuadrado es como más la literatura de un libro

I: [ríe]

J: que es {[rápido] capítulo capítulo capítulo capítulo} todo pasa igual y la poesía es como más espontánea y por eso se sale un poco y no sigue un orden lógico muchas veces algunas veces sí y entonces es como más espontáneo de que estás escribiendo de repente te- aparece algo ves algo y lo escribes, eso es lo que a mí me parece (L.367)

Tanto para *Contes* como para Poema, en que si bien lo meta-literario está *foregrounded*, la perspectiva del lector o del escritor no lo está, Jaime se sitúa desde la posición del escritor y, en ambos casos, asume una actitud positiva hacia la escritura.

CONTES

J: {[con voz más baja y como de perplejo] ostras es que no me he quedado un poco así no} escribe y saldrá mejor no sé

I: cuentos se llama

J: o sea que escribe y después puede salir algo bueno ¿no?

I: puede ser

J: que prueba escribir y a lo mejor si escribe después sale algo bueno

POEMA

J: (???) que la poesía es algo {[con una risa amable] ¿no? que te ilumina el camino}

I: [ríe] sí no sé que ca- {[con risa] ¿tú camino?}

J: que los que los momentos o sea que los momentos peores o los más oscuros por ejemplo pues que te puedes apoyar en esta luz no la poesía y te puedes desahogar

Parece que, para Jaime, desde la escritura la poesía adquiere un poder de acción (*enabler; agency*) que en la lectura no alcanza. Cuando habla del poema de Corredor si bien su perspectiva es la del lector, se interesa más que otros alumnos en conocer lo que siente el autor. Aunque no lo reconozca del todo, en la entrevista y con su trabajo escrito, se va construyendo como alguien a quien le interesa la escritura y el sentir del escritor. Con posterioridad a esto, más de un año después de finalizado el trabajo de campo, en su comunicación por *email* con la investigadora sale a la luz que sí ha escrito. Con contradicciones, minimizaciones y, como ha sido habitual, con cierto hermetismo, finalmente lo reconoce:

(...) escribir, escribir poesía alguna vez he escrito, en segundo y tercero de la ESO nos hacían hacer redacciones y como que me apasioné a escribir, no obstante jamás he escrito por así decirlo, se puede decir que eran bocetos y en algunas redacciones para el colegio si que alguna vez he escrito sobre cosas que me inquietan y demás, con Luisa tuvimos que hacer una redacción para unas chicas creo que iba sobre la violencia de género y ahí pude escribir mi vivencia personal, pero no obstante he escrito pequeños bocetos, como mucho algún poema de 3 o 4 líneas o algún texto. (4/9/13)

Por desgracia no conservo ningún fragmento de escrito, siempre cuando hacía el escrito después lo rompía y lo tiraba, era como instantáneo así que lo siento. (5/9/13)

4.3.2 SU USO DE LOS VERBOS

Conteo de verbos predominantes

VERBOS	ENTREVISTA	TRABAJO	EMAILS
TRANSMITIR	J: 4 I: 12	9	Sept 4: Sept 5: 1
TRABAJAR	J: 7 I: 5	1	
GUSTAR	J: 16 I: 18	4	
SENTIR	J: 8 I: 6	6	
HACER	J: 11 I: 13	2	Sept 4: 2 Sept 5
ESCRIBIR	J: 10 I: 14	1	Sept 4: 8 Sept 5: 2
APRENDER	J: 3 I: 4	2	
ANALIZAR	J: 3 I: 2	2	
ENTENDER	J: 3 I: 6	3	Sept 4 Sept 5: 1
LEER	J: 5 I: 21	2	
VER/MIRAR	J: 4, 8 I: 8, 2	1	
ENCONTRAR	J: 1 I: 2		Sept 4: 1 (recoge) Sept 5
PENSAR	J: 6 I: 4		
DECIR/HABLAR	J: 5, 2 I: 1, 2	1	Sept 4 Sept 5: 1
PODER	J: 5 I: 10	1	Sept 4: 2 Sept 5
PROBAR	J: 1 I:		
INTENTAR	J: 2 I: 2	1	

QUERER	J: 1 I: 2		
TRATAR	J: I: 2		
EMPEZAR	J: 1 I: 1		
INICIAR	J: I: 1		
ACABAR	J: 2 I:		Sept 4 Sept 5: 2
LLEGAR	J: 1 I: 1	4	Sept 4: Sept 5: 2
EXPLICAR RELACIONAR SORPRENDER QUEDAR SIGNIFICADO ENCAJAR CALAR ADENTRO	1 ocurrencia de cada uno, que en algunos casos es recogido por la investigadora.	1 EXPRESAR 2 REPRESENTAR 1	Sept 5: 1 Sept 4: IDENTIFICAR 1; APOYAR 1; TENER QUE 1 Sept 5: NO CONSERVAR 1; ROMPER 1; TIRAR 1; PARECER 3; EQUIVOCARSE 1

Uso de verbos principales analizado en detalle

TRANSMITIR

Jaime introduce este verbo en la conversación. El tema central y punto de partida en relación a este verbo es su frustración, es decir la no-transmisión. En relación al poema de Corredor Matheos no puede sentir lo que transmite aunque lo desea y lo busca “*intentaba que me transmitiera esa esa libertad*”. El objeto de la transmisión generalmente es “nada” o algo (e.g. “la libertad”; “el sentimiento”; etc) que no llega a transmitirse (hay conexión con el uso del verbo *llegar a*, con *intentar*, es decir, verbos de proceso que no se completan). Cuando una obra llega a transmitirle algo (casi ningún poema) tampoco es en exceso (Guernica). La figura básica en su discurso es: un autor quiere transmitir algo con su obra (poema, canción o cuadro) y esto se realiza cuando el lector, oyente, espectador, siente eso que se ha querido transmitir. Con el poema de Corredor, él es capaz de analizar lo que el autor siente (libertad y angustia, dice), pero no lo siente en él mismo. No puede vivir la experiencia de sentido. En el caso de Guernica identifica un sentir que según él quiere transmitirse “la agonía” y lo siente un poco. Con la música, en la entrevista dice que ninguna letra le transmite nada, pero que alguna melodía “*te da el tilín*”, es decir, tiene un efecto afectivo en él. No obstante, en uno de sus *emails* le manda a la investigadora una canción cuya letra le *llegó muchísimo*. La conexión con el verbo sentir enfatiza que para Jaime el objeto de la transmisión en la poesía no es una información o una idea, es un sentimiento (la libertad y la angustia son vistas en su discurso como algo que se siente). Jaime tiene una hipótesis de por qué no llega a sentir lo transmitido (no asume una postura estética),

porque analiza el texto poético como si fuera no poético (*normal de una novela, un cuento*). La investigadora, en principio, cree que el problema tiene que ver con que no ha leído el poema adecuado (discordancia) o que no ha encontrado un tipo de texto (puede ser no verbal) que pueda transmitirle.

La expectativa tácita de Jaime es que la poesía tenga un poder de acción, produzca un impacto emocional.

GUSTAR

Este es un verbo que introduce la investigadora pero está muy presente en el discurso de ambos. La investigadora le va preguntando en la entrevista por lo que le gusta/gustaría, ya sean poemas visuales, música, baile, arte, fútbol. Ella también busca establecer ciertas condiciones del gustar y muestra la expectativa de que a Jaime le guste la poesía, siempre con el interés de identificar lo que a él o a otros jóvenes les gusta porque asume que esta dimensión es fundamental para el trabajo con la poesía. En un par de ocasiones la investigadora expresa lo que a ella le gusta. Muchos de los usos que Jaime hace de este verbo son negativos, ya sea porque explícitamente se refiere al no gustar o porque lo usa irónicamente. Coincide con la investigadora en que a otros, sus compañeros, les gustaron poemas. Por un lado dice, no sólo con este verbo, que los otros sienten, gustan, se identifican más que él. Pero, por el otro, que ese gustar puede ser superficial, no auténtico o no real y, entonces, él sí está siendo realista y auténtico en su manifestación del no gustar. Su postura no condescendiente se presenta como valiosa, por su realismo y porque saca a colación un problema importante. Por último, en respuesta a la investigadora se refiere a sus condiciones y expectativas del gustar (y aquí usa el verbo agradecer en dos ocasiones). Al pedirle que diga si le gustan más o menos los poemas visuales en relación a los escritos, él responde con distancia en forma hipotética. En relación a "Poema" dice que por ejemplo le *puede agradar*. Luego, en relación a la poesía escrita dice que puede ser larga, simple y llana o muy compleja (*un extremo u otro*), manteniendo la ambigüedad. Se mantiene hermético. ¿Por qué no quiere mostrar lo que le gusta o efectivamente está en ese estado tibio a "medio sentir"? La única pista más clara en este fragmento es, nuevamente, relacionar el gustar con el impacto en el sentir (*a lo mejor/ me me cala adentro y a lo mejor me gusta*), también expresado con hipótesis. Otra pista es la vinculación del gustar con el entender. En su trabajo escrito usa gustar en respuesta a una de las preguntas guía donde al principio se expresa en forma más contenida (*mitad pa abajo*): "(...) *he llegado a entender e incluso me ha gustado levemente pero puedo decir que me ha gustado*", pero luego reconoce abiertamente "*el poema en sí me ha gustado ya que era interesante ver cómo el autor explicaba su sentimiento*", por lo que lo recomendaría a "*personas a las que les guste leer una cosa que parece tan predecible pero que al final ves que no era tan predecible*". Establece en este trabajo una especie de jerarquía en que entender sería una primera fase (condición), luego puede gustar, pero, no obstante, esto no implica que llegue a transmitir. Entender y gustar no son suficientes para que le transmita porque tanto el entender como el gustar parecen derivar del "pensar" más que del sentir". Su expectativa de una experiencia del sentir con el poema queda muy clara en el último párrafo del trabajo escrito.

HACER

Jaime introduce el verbo con significado de imposición unido al verbo "aprender" (*nos hacían aprendernos una poesía*), lo que en este caso implica "aprender de memoria" (otros alumnos dicen que esto era común en la primaria). La investigadora recoge este uso y su mirada sarcástica de esta práctica. Todos los usos que Jaime hace del verbo, excepto por el de imposición, en que la acción es forzada desde fuera, son instancias en que el sujeto tiene un rol activo. En 6 casos hacer significa trabajar y en 4 significa escribir, uno de las cuales se refiere a un trabajo manual (*hacer manualidades*) como metáfora de escritura. Trabajar puede ser trabajar un texto: poema (en las presentaciones; en el trabajo escrito); un cuadro

(Guernica). Ninguno de éstos tiene sujeto yo. Respecto al uso con valor de “escribir”, se refiere a la intención del autor en la escritura (*lo hace a posta*) y a su propia actividad de escritura (sujeto yo). Por último, lo usa al referirse a la escritura de poesía como algo conmemorativo/celebratorio pero con un valor disminuido o banal, incluso dentro de la jerarquía de actividades escolares (“hacer manualidades” es una actividad propia de escolares vista como dispensable, por él y por la investigadora). No usa nunca hacer para hablar de la acción de la poesía (la investigadora si lo hace, unido a pensar). La investigadora también lo usa mucho con significado de escritura, es ella quien lo introduce con este uso, especialmente en el caso de los poemas visuales. Evidentemente, al hablar de poesía visual es difícil llegar a decir “escribir un poema visual”. La investigadora también lo usa vinculado a la lectura, las acciones de lectura y su carácter tentativo (con *tratar de*). En su trabajo escrito, Jaime usa el verbo hacer dos veces, una ligada al proceso de escritura (*la pregunta que se hacía a sí mismo*) y la otra para hablar de la acción de la poesía, una acción de extrañamiento (*te hace parecer tonto*), en que lo predecible sorprende. En un *email* lo usa dos veces con valor de imposición al hablar de la escritura. Es decir, escritura impuesta en el colegio (*nos hacían hacer redacciones; tuvimos que hacer una redacción*).

ESCRIBIR

Jaime lo introduce al hablar de su cuasi selección del poema de Gironde, por su identificación con el escritor que a propósito usa la repetición (que él reconoce como una característica de su escritura, de cualquier cosa. Lo que su trabajo escrito confirma, está lleno de repeticiones, de hecho, también en su *email* hay repeticiones). Cuatro veces lo usa con sujeto yo (aunque dos son un tú=yo). Justamente estos dos usos más distanciados son los que sugieren que sí escribe poesía (*estás escribiendo de repente te- aparece algo ves algo y lo escribes*). Aparece en su interpretación metapoética de “Orden artificial, orden natural” y luego lo usa en su interpretación de “Sangre de colores”, donde está *foregrounded* por la imagen de los lápices y que usa en la metáfora cotidiana de en que la historia personal es una escritura que puede borrarse y reescribirse. Por último, en la entrevista, usa escribir en su lectura meta-literaria de “Contes”, también *foregrounded*, pero que él actualiza desde una perspectiva positiva, de la escritura como un proceso de mejoría progresiva que apunta a que *salga “algo bueno”* (aquí hay una similitud con Ariadna, la expectativa de calidad). El uso del verbo “salir”, acá, se refiere a un resultado incierto, que aparece, que se manifiesta sin el control total del escritor (*a lo mejor; puede salir*), éste a lo más puede intentarlo (*probar*). Escribir no es suficiente para que salga mejor, él corrige (matiza, relativiza) la causalidad inicialmente establecida. Los otros usos no son del verbo, sino del sustantivo escritor o autor, que como se ha visto es una figura que él tiene presente y cuyo sentir (y trabajo) le interesa.

Su *email* del 4 de sept. es una respuesta a la pregunta explícita de la investigadora respecto a su actividad de escritura de poesía. No obstante, su uso recurrente (8 instancias en un breve párrafo) sugiere que va pensando sobre el tema y escribiendo, casi como un *think aloud* sobre si ha o no ha escrito poesía, parece contradecirse a veces, explora el tema (o como una respuesta oral, en general su escritura tiene esta característica que la hace muy viva, Bajtín, 2004). Aquí menciona cuatro escrituras, tal vez diferentes, que se diferencian por su objeto: de poesía, de redacciones, de bocetos y de textos. Enfatiza el carácter no acabado y exploratorio de su escritura. Quizás porque desde los ojos sociales que él ha internalizado no es “algo bueno”, escritura de calidad (Ariadna también habla desde esta visión). Reconoce que se ha apasionado por la escritura y que ha escrito sobre cosas que lo inquietan y vivencias personales. En su *email* del día 5 dice que no conserva esos escritos, los ha roto y tirado (acciones comunes en el caso de la escritura) sin dejar en claro si se ha deshecho de ellos por un asunto temático o formal (por la intimidad que revela o porque no cumple con las expectativas de género). El uso del verbo por la investigadora recoge, y

plantea algunas hipótesis de por qué se escribe (ganas y necesidad) en lo que aparece su identidad de escritora. La otra hipótesis que presenta, la escritura como un vehículo para el interés por la lectura de poesía, también se basa en la experiencia personal de la investigadora. Por último, ella lo usa para validar a los poetas visuales, para transformarlos en poetas (influyen sus prejuicios y el carácter fronterizo del género).

SENTIR

Jaime lo introduce pero no lo usa nunca para hablar de la acción de la poesía (ni la investigadora, lo que muestra que ésta va respondiendo a los planteamientos de Jaime, recoge). Se refiere en dos instancias al sentir del poeta, al hablar del poema de Corredor. En su trabajo escrito todos los usos van en esta línea, vincula el sentir o el sentimiento con transmitir. También lo usa para hablar de sentirse identificado con un poema, pero no en relación a él mismo sino en el caso de otros, sus compañeros. Otros, sus compañeros, la gente, sienten más que él. Su metáfora comparativa "*mitad pa abajo yo*" surge en relación a esta temática, el sentir lo que transmite un poema. Si bien reconoce que ha sentido un poco con alguno (que no especifica) cree que es menos de lo que debería ser. ¿En base a qué establece esta comparación? ¿cuáles son sus parámetros para medir su sentir en relación al de otros? ¿Esta idea de estar de la mitad para abajo es una postura para desafiar o tiene que ver con una autoimagen de lector deteriorada? Sí reconoce haberse sentido identificado de alguna forma con el poema de Girondo, pero no a nivel temático sino a nivel de la intención del escritor, de lo que hace a propósito en el plano estilístico. También en relación a la selección (no selección) del poema se refiere al sentir como parte de su proceso de tomar la decisión. Por último, usa sentir para referirse a un poema visual, "Canción para enamorados", aquí la partitura reflejaría el sentir, que por ser de amor él ve como alegre. Este ejemplo vuelve a mostrar su creencia de que el poema escrito o visual refleja o muestra un sentir, con algún recurso. El único uso de la investigadora que no recoge el discurso de Jaime (la idea de que el poema contiene un sentir que se muestra y se quiere transmitir) es el que se refiere al impulso a escribir "*sentir ganas de escribir lo que sientes*", en que la escritura se transforma en una acción emocional o afectiva.

TRABAJAR

Jaime introduce el verbo a partir de la experiencia con la poesía en el colegio. Si bien no es un verbo que hable de lectura y escritura a primera vista, lo hace en su discurso (lo que no es una excepción), porque habla de la experiencia de lectura y escritura de poesía en el colegio. La poesía se trabaja, se asocia al esfuerzo y el deber y no, como fuera de la escuela, al placer, gusto, esparcimiento, conocimiento (que es por lo que alguien normalmente lee poesía fuera de la escuela). Sin embargo, esta asociación no es del todo negativa en el discurso de Jaime (aunque al principio y mayormente es lo que muestra), al referirse al círculo y criticar lo que no se aprovechó, las expectativas que no se cumplieron, dice que los poemas que no se trabajaron quedaron "*colgados*", pendientes, que para esos alumnos la experiencia no se profundizó. Esta visión de la poesía como algo que se trabaja en el colegio es recogida y compartida por la investigadora. Ella entiende que los poemas en el aula se trabajan y que esto es una oportunidad (recogiendo lo que él dice).

ANALIZAR

Jaime lo introduce y lo usa para explicar sus acciones con el poema, lo que hace es analizar el poema (esto se relaciona con trabajar el poema en el contexto escolar). Parece que analizar tiene dos dimensiones, la que le dicen que haga (impuesta en el cole) en que debe buscar una serie de elementos intrascendentes (ni los menciona, analizar "XX", los verbos transitivos tienen objetos no especificados "no sé qué", "esto", etc., verbos sin objeto). La otra dimensión es la del análisis de significado, que es algo que hace incluso cuando no se le impone. Asume una postura eferente. El problema es que estas acciones limitan su experiencia con la poesía, porque como dice en la entrevista y en el trabajo por ese camino

no llega a sentir lo que transmite el autor o a sentir el sentir del autor. Todos los usos de la investigadora recogen los de él. Ella erradicó el verbo analizar de su vocabulario en la investigación. Las instrucciones que con la Pa les dieron a los alumnos lo reflejan.

ENTENDER

La investigadora lo introduce pero recogiendo del trabajo de Jaime, a propósito de lo que él dice sobre la insuficiencia de “entender” para que el poema transmita. Todos los usos de Jaime son “no entender”. Dos referidos a poemas visuales: “Canción para enamorados” que dice no haber acabado nunca de entender, en que se contraponen las ideas del proceso abierto y cerrado (no he acabado vs nunca). Se hace evidente que recuerda el poema. Luego, también al ver “*Eclipsi*”, en que denomina como no entender la experiencia de extrañamiento. Por último, al hablar de “*la otra cara*” (que es la que él cree representar), la de los alumnos que no entendieron. Salvo una vez, todos los usos de la investigadora recogen los de él (aunque en un caso va más allá para establecer las condiciones de gustar). Ella también habla de entender como sinónimo de interpretar (entender un poema de maneras distintas), a fin de ofrecerle a Jaime una alternativa a su creencia en el significado único. Él está de acuerdo. Esto más que una contradicción podría verse como creencias que compiten y coexisten en él y muchos otros (e incluso en la investigadora). Los usos que hace en el trabajo escrito, por otro lado, son positivos, sí ha entendido o le ha sido más fácil hacerlo.

APRENDER

Jaime lo introduce ligado a la idea de imposición, en la escuela primaria tenían que memorizar poemas (aprender un poema es memorizarlo). También lo usa una vez como aprender (en el sentido de adquirir conocimiento) de otros, en un diálogo. Esto para él permite ver desde de la perspectiva del otro. No obstante, ve el diálogo en forma dual, donde uno está bien y otro mal. Aprender, entonces, parece ser salir de la equivocación. Todos los usos de la investigadora recogen los de él. El otro uso de su trabajo se refiere a su valoración de las actividades con el poema que cree le han permitido aprender maneras de ver el poema (¿contradice esto lo anterior, la visión de uno u otro?)

VER/MIRAR

Tanto en su discurso como en el de la investigadora estos verbos pueden significar efectivamente ver o mirar, por ejemplo, al usarlos para hablar de la experiencia/actividad con la poesía visual o el arte. Pero, mayoritariamente, lo usan como sinónimo de entender, significar, darse cuenta. También, Jaime lo usa para hablar de lo que hay en un poema (lo que éste muestra) de forma más bien impersonal. Leer quizás superficialmente y no, en la selección del poema, por ejemplo. En relación a su experiencia con Guernica distingue dos momentos del ver, uno superficial y otro serio “*mirar cuatro veces bien*”. También uno de sus usos se refiere al proceso de escritura, en que ves algo y lo escribes (¿ves=piensas, imaginas, ves?).

PENSAR

Ninguno de los usos de Jaime se refiere a la acción de la poesía, pero sí un par de la investigadora. Sus usos son de sujeto más verbo y los sujetos son él u otros, no la poesía.

DECIR/HABLAR

Jaime los introduce y usa en la forma ya vista en Ariadna y Huma, como lo que dice el poema o poeta o el poema habla (también en su trabajo y en su *email* a propósito de la poesía visual). La investigadora también los usa así. Son formas muy comunes en nuestra forma de hablar de la poesía (o literatura). Jaime también usa decir para referirse a recitar o leer un poema. Por último, su discurso está lleno de usos de decir como sinónimo de pensar, en discurso directo en presente o pasado para relatar su proceso de pensamiento.

LEER

La investigadora lo introduce y usa profusamente. De los usos de Jaime cabe destacarse que lo usa dos veces para referirse al aspecto sonoro (la voz que se pone al leer poesía), al igual que Ariadna, y una para hablar del hábito lector. En uno de los usos de su trabajo escrito habla de leer detenidamente (hay otras formas de leer, parecido a lo que ocurre con mirar, pueden ser acciones hechas superficialmente).

ACABAR, LLEGAR, CONSEGUIR, INTENTAR

Las ideas de proceso e intento están presentes en su discurso, normalmente con un resultado negativo o como un proceso frustrado.

4.3.3 RESPUESTAS A LOS POEMAS LEÍDOS EN EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

A continuación se analizan, con los códigos, los segmentos de conversación en que Jaime y la investigadora hablan y/o co-construyen sobre los distintos poemas que, ya sea en el aula o en la entrevista, fueron motivo de elaboración. Se especifica, para cada poema, dónde y con quién Jaime leyó el poema. Se consideran las dos dimensiones centrales en la construcción de sentido (qué y cómo) y, a partir de ellas, se va dando respuesta a las tres primeras preguntas de investigación (ver apartado 3.1). Como ya se ha visto en los otros casos, el análisis es esquemático y denso. Se usan negritas para destacar segmentos discursivos importantes y mayúsculas para códigos, verbos y conceptos teóricos fundamentales. Los poemas se presentan en el orden en que fueron apareciendo en la conversación en la entrevista.

Se hace, también, un recuento de los verbos que Jaime usa para hablar de cada poema. Éstos se analizan en función de las cuatro categorías antes mencionadas para la discriminación de la “capacidad de acción” (*agency*) según el sujeto: (1) la acción de la poesía; (2) el lector sujeto; (3) el sujeto impersonal y (4) el autor sujeto.

Yo soy un pez, un pez, de José Corredor-Matheos

-En clases: con su grupo para la presentación

-En su casa/ solo (para su reflexión escrita)

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO ¹⁹⁶
<p>TRABAJO ESCRITO El poema en sí me ha gustado ya que era interesante ver cómo el autor explicaba su sentimiento en ese momento poniendo poniendo ejemplos sencillos y fáciles de entender que expresaban fácilmente el sentimiento que tenía y finalmente la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asunción de una postura preferentemente eferente (V ANALIZAR) que le dificulta sentir. • Tiene EXPECTATIVAS DE SIGNIFICADO significativo y de DIÁLOGO con el escritor, que le transmita un sentir y no sólo entender lo que explica. Por ende ESPERA

¹⁹⁶ A fin de evitar la redundancia, al igual que como hicimos para el caso de Ariadna, no repetiremos los referentes teóricos con los que asociamos cada uno de los códigos de análisis, excepto en el caso de aparecer algo nuevo. Es decir, no mencionado para el caso de Huma o Ariadna.

pregunta que se hacía a sí mismo que era lo contrario a lo que él había dicho principalmente. Se lo recomendaría a todas las personas que les guste leer una cosa que **parece tan predecible pero que al final ves que no era tan predecible e incluso te hace parecer tonto.**

Este poema fue escrito por José Corredor-Matheos en 2007. Este poema **al haber estado hecho tan recientemente creo que representa la sociedad en la que vivimos, es decir, la gente es libre, incluso hay excesos de libertad en mi opinión pero hay obligaciones para que el mundo funcione, pero sí que es verdad que en el poema él dice ser libre como un pez que va por el jardín, un árbol que tiene sus raíces en el cielo y un pájaro que son suyos los mares y los cielos, pero todo y eso ellos tienen responsabilidades, diferentes a las de los humanos pero igualmente tienen responsabilidades, entonces tampoco creo que fueran del todo el mejor ejemplo, pero si miramos el grado de responsabilidad sí que podemos decir que animales y plantas que cita sí son más libres como los explica.**

ENTREVISTA

((¿pero y qué querías tú que te transmitiera?))

pues no sé como bien se veía en el en el poema pues él él se sentía libre ¿no? pero tenía la la angustia esa que decía en la pregunta final. Entonces **yo quería o intentaba que me transmitiera esa esa libertad que decía al principio y luego esa angustia que narraba en el final, pero no no llegué nunca**

SENTIR (tener una experiencia EMOTIVA durante la lectura *LIVED-THROUGH*). Gustar y entender no son suficientes, espera la ACCIÓN DE LA POESÍA, recibir un impacto emocional.

- También manifiesta la EXPECTATIVA de una lengua DESVIADA (cuando dice que el problema es que lo analiza como si fuera un texto normal, narrativo) y tiene la EXPERIENCIA DE EXTRAÑAMIENTO (lo aparentemente predecible que no era y termina haciéndolo sentir casi “tonto”) que, de hecho, identifica con el cambio en la estructura del poema al plantear la pregunta final. Recibe LA ACCIÓN DE LA POESÍA, en el sentir (*te hace parecer tonto*) pero no lo registra como tal. La DESVIACIÓN semántica y formal de la pregunta final (*FOREGROUNDING*) en un punto crítico en la construcción de significado, *SIGN MEANING DV* (produce interés y reflexión).
- No sabemos cómo contribuyeron sus compañeros y la co-construcción de sentido que hizo con ellos. Él sólo dice, en forma distanciada, que la discusión sería aporta (en esto se diferencia tanto de Ariadna como de Huma).
- METAFORIZACIÓN (el poema representa a la sociedad)
- Su consideración de la responsabilidad de todos los seres y la limitación de la libertad que esta impone a todos, aunque más a los humanos, sugiere que trae SUS REPERTORIOS. Su interpretación del poema y su crítica al ejemplo de plantas y animales como más libres sugiere un INTERTEXTO PERSONAL (experiencial), *ICEBERG* del que sólo vemos la punta. En esto hay una EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO VERDADERO. El poema como documento social
- En la entrevista explica la FRUSTRACIÓN DE SUS EXPECTATIVAS de SIGNIFICADO SIGNIFICATIVO, DE TRANSMISIÓN DE UN SENTIR. Él busca empatizar, sentir lo que siente el autor y no lo logra. Quiere sentir la libertad y la angustia. ¿No lo logra sólo por su incapacidad de asumir una postura estética? ¿hay algo de él, su postura ante la

	<p>vida “<i>mitad pa abajo</i>”? Su lectura del poema muestra que sí vive el poema experiencialmente (su respuesta a la desviación) y que conecta a nivel personal con él. Se implica al punto de cuestionar los ejemplos de Corredor. El tema de la responsabilidad y la libertad parecen tener relevancia en su propia experiencia vital. ¿Por qué siente cierta impotencia (<i>no agency</i>)? Querer y no conseguir ¿cuando podría decirse que, de hecho, sí lo consigue?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada de la entrevista es comentar su trabajo escrito (que el poema inicialmente no le transmitía nada).
--	--

Verbos principales: transmitir; trabajar; llegar a entender; gustar; analizar; sentir; llegar (el poema); intentar; querer.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se enfatiza, siempre viéndose como el poder de la poesía para transmitir un sentir. (2) El lector sujeto no logra sentir, aunque analiza y trabaja la poesía. Se enfatizan verbos de intento que a veces quedan frustrados. Se frustra el sentir, no el entender. Se combinan usos de (3) sujeto impersonal y otros, en que (4) el autor es el sujeto del decir. Esta última categoría es más recurrente que la impersonalidad del verbo.

Poema 12 (Espantapájaros), de Oliverio Girondo

-Durante la clase/ con la profesora y sus compañeros

-En su casa / solo (cuasi-selección)

-Lo saca a colación en la E1 pero no vuelve a leerlo/ con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>empecé por el se desvanecen se ése que era para la (clase) ((se refiere al de Oliverio Girondo)) entonces yo pensé lo miré y pensé y digo esto a lo mejor encaja conmigo, no por lo que dice para nada pero sí porque me sentía identificado de una manera porque es su se lo hace a posta no el el escritor del de ése pero yo cuando escribo hago muchas repeticiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada de la entrevista es hablar de por qué él no seleccionó un poema. La investigadora no le habla del poema de Girondo. Es él quien lo saca a colación. • <i>FOREGROUNDING</i>, no lo leemos ni vemos nuevamente. Sin embargo, recuerda la repetición de los verbos en tercera persona plural reflexivos (con significado de acción en el propio cuerpo), pese a que usa un verbo que no aparece en el poema, sino su sinónimo “se desmayan”. (¿Memoria corporal, <i>embodied</i>, a la que apela el poema?¹⁹⁷)

¹⁹⁷ Stein (2004).

	<ul style="list-style-type: none"> • No recuerda bien dónde lo encontró, cree que fue en <i>Viu la poesia</i>, pero no está ahí. Lo encontró en el pdf que puso Luisa en el moodle. • <i>FOREGROUNDING/DESVIACIÓN</i> repetición es la característica formal que recuerda porque se identifica con ella como escritor. • <i>SIGN MEAN DV/</i>Construcción de sentido a nivel del oficio de la escritura (el escritor lo hace a propósito). Se compara con él. Interés por EL AUTOR • EXPECTATIVA de SENTIRSE IDENTIFICADO o conectar con el poema en algún nivel “encajar”. ¿SIGNIFICADO SIGNIFICATIVO? ¿RESPUESTA EMOCIONAL? • El significado (motivo/temática) del poema no es lo que encaja con él. • Encaje desde la perspectiva del quehacer del escritor.
--	---

Verbos principales: pensar; mirar; encajar; decir; sentirse identificado; escribir; hacer.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se ve en la expectativa de que el poema encaje con él y en el sentirse identificado. (2) El lector sujeto actúa mentalmente (piensa, mira) y escribe, planteando estas acciones como acciones habituales. Para (3) el sujeto impersonal y (4) el autor sujeto se enfatiza la intención del poeta y se asume un contenido (lo que dice) preexistente en el poema.

Historia de amor, de Rodolfo Franco

-Durante la clase/ con la profesora y sus compañeros

-Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((¿te acuerdas de los poemas visuales? te los voy a mostrar un poco a ver si, no sé si esto ¿te gustó o no?)) historia de amor hombre tenía su gracia ¿no? estaba bien éste que dijéramos está muy bien llamada comida y cama que hicimos lo del cambio de orden</p> <p>piensas que es una historia y o sea lo relacionas más con un libro que no con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada <i>stimulated recall</i> + GUSTAR • DIÁLOGO, responde y busca respuesta (¿no?). La investigadora, también, responde emocionalmente (empatía) a través de la risa (a “tenía su gracia”) • RESPUESTA EMOCIONAL: GUSTAR= a la propia evaluación (estar bien), aunque sea impersonal y con valor “universal” (se distancia). Su distancia puede tener que ver con su actitud desinteresada (“<i>mitad pa abajo</i>”), para no mostrar mucho

uno con un poema	<p>entusiasmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de la propia evaluación (EMOCIONAL) explica (segunda etapa/dimensión) de la respuesta. Dice con palabras (lee) los signos de imagen, esas palabras no son la única posibilidad, por ende se trata de una INTERPRETACIÓN (<i>SIGN MEAN DV</i>). Usa sustantivos: “llamada comida y cama”, pero pudo usar verbos u otra cosa. También se refiere a las posibilidades que se abren <i>ENABLER</i>, en este caso, al cambiar el orden de los signos. GRAMÁTICA DE LA IMAGEN • Su posicionamiento es activo al referirse al cambio de orden • BEYOND. Fronteras poesía, artes.
------------------	--

Verbos principales: hacer; relacionar; estar; tener

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía sólo se ve implícita en la respuesta emocional. (2) El lector sujeto actuó en el aula, reporta las acciones de hacer y relacionar, que aquí son estrategias para dar sentido. El (3) sujeto impersonal predomina, lo usa para evaluar con distancia y referirse al contenido preexistente en el poema. (4) El autor sujeto no aparece.

Canción para enamorados, de Ariel Gangi

-Durante la clase/ con la profesora y sus compañeros

-Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((¿éste? ¿te acuerdas? se llamaba Canción para enamorados)) éste no lo he acabado de entender nunca</p> <p>((¿y qué es lo que por ejemplo no entiendes de éste? o sea cuando lo miras que ¿qué se te pasa por la cabeza?)) sí que ahora mirándolo creo que o sea canción para enamorados es que uno pesca al otro es lo que yo creo y la partitura supongo que es como te sientes ¿no? que te sientes muy alegre o no sé ((I: por ejemplo o no)) o no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es mostrárselo. Luego, la investigadora responde a su énfasis en entender buscando indagar/ampliar. Él habla de la importancia para él de entender (ver análisis verbos). • <i>SCAFFOLDING/MEDIACIÓN</i> la investigadora recoge su no entender y le plantea una alternativa: lo que le pasa por la cabeza. V <i>PASAR-LIVED-THROUGH</i>. Redirigir su atención a la experiencia. Luego, la investigadora pone el título en el foco, al hablar del amor • <i>SIGN MEAN DV</i>. A propósito de que la investigadora dirige la atención al título, él también añade, construye sentido en torno a lo que “canción” evoca en él, la

<p>no en teoría con {[con leve risa] este anzuelo no\}</p> <p>((¿te parece más fácil entender éste? ((supongo que refiriéndome a Historia de Amor)) por eso me gusta más</p> <p>y éste (pues) parece música {[con un poco de risa] tiburón}</p> <p>no yo cuando lo vi por primera vez digo esto no es poesía</p>	<p>asociación con el amor lo lleva a pensar en una canción alegre (METÁFORA COTIDIANA). IMPORTANCIA DEL SENTIR, conexión música-EMOCIÓN. La investigadora amplía (a partir de su mayor experiencia del amor).</p> <ul style="list-style-type: none"> • INTERPRETACIÓN/ <i>SIGN MEAN DV</i> (<i>uno pesca al otro</i>), como una alternativa con cierta inseguridad, al decir que es lo que él cree y no simplemente lo que es (según la concepción generalizada de que hay un significado único/mejor/correcto). • Por último, la investigadora retoma lo del anzuelo en su <i>SCAFFOLDING</i> con un ROL ENUNCIATIVO ALTO. No queda claro si él sigue a la investigadora. No es ella quien lo sigue a él. Lo que ella dice del anzuelo, implicando el atrapar a alguien que no puede escapar. Quizás él lo incorpora a su <i>SIGN MEAN DV</i> o no. Pero queda claro que este poema le resulta más difícil que “Historia de amor”. MAYOR EXTRAÑAMIENTO. Esta mayor extrañeza y la necesidad del <i>scaffolding</i> implican un SIGNIFICADO NO DICHO que hay que desentrañar. • BEYOND. Fronteras poesía artes • Música de tiburón (película) por el pez (no por lo alegre)
--	---

Verbos principales: acabar de entender; mirar; creer; suponer; parecer.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se ve en la expectativa del poema representando un sentir. (2) El lector sujeto actúa mentalmente y evalúa sin certidumbre. El (3) sujeto impersonal se usa (poco) para evaluar con distancia y referirse al contenido preexistente en el poema. (4) El autor sujeto no aparece.

Orden artificial-orden natural, de Mikel Jauregui

Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((mira te voy a mostrar éste éste se llama orden artificial orden natural a ver que qué te parece))</p> <p>{[con voz de que le causa un poco de gracia] éste si es lo que yo creo es} es un</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es preguntarle por su parecer. • Parte de la idea de que hay un SIGNIFICADO ÚNICO y de que él equivocará la respuesta. El poema como si fuera una adivinanza. El alumno con poca

<p>poco (anárquico) sí por así decirlo a mí lo que o sea a mí lo que yo creo seguramente estoy súper equivocado como no ((pero ¿y por qué? porque tú no hay una interpretación)) en el primero que están todo muy cuadrado es como más la literatura de un libro que es {[rápido] capítulo capítulo capítulo capítulo} todo pasa igual y la poesía es como más espontánea y por eso se sale un poco y no sigue un orden lógico muchas veces algunas veces sí y entonces es como más espontáneo de que estás escribiendo de repente te aparece algo ves algo y lo escribes eso es lo que a mí me parece</p> <p>((¿dónde preferirías estar? en ¿con qué grupo de moscas?)) yo me quedaría en medio {[con voz de estar diciendo algo gracioso] un poquito de todo}</p>	<p>confianza en su capacidad de leer e interpretar poesía. IDENTIDAD LECTORA NEGATIVA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigadora responde a esto diciéndole que no hay una sola interpretación. Busca darle un refuerzo positivo y combatir una creencia muy arraigada. • Parece ser que su primera reacción es EMOCIONAL (voz con algo de risa). Luego califica lo que ve de “anárquico”. • Su interpretación es METAPOÉTICA e IDIOSINCRÁSICA (POCO CONVENCIONAL), no obstante, ésta se construye sobre la misma estructura dual que todos los alumnos identifican: la contraposición entre un orden y una ruptura de ese orden (<i>FOREGROUNDED</i>). En su contrarse entre poesía y literatura, habla de su expectativa de que la poesía rompa algo establecido o monótono (habitual), se salga de lo establecido (DESVIACIÓN), del orden lógico. Es a lo que parece referirse con anárquico y espontáneo. La poesía y “la literatura de un libro” en su percepción parecen más distintas de lo que la investigadora ve y la teoría plantea. Jaime ve la narrativa como estructurada, monótona, menos espontánea. Se mezcla su PERSPECTIVA DE LECTOR (capítulo, capítulo, capítulo, capítulo, en que todo pasa igual) Y LA DE ESCRITOR. En la escritura hay algo menos controlado, más espontáneo. • INTERTEXTUALIDAD/MARCO conversación misma sobre literatura. • La investigadora muestra EMPATÍA, se ríe y valida/valora su interpretación. Sin embargo, evalúa la interpretación de Jaime como poco convencional. Esto es porque la sorprende, porque la interpretación de Jaime es muy diferente a la suya. La investigadora busca entender la interpretación del alumno. Su posicionamiento es inclusivo. Le dice a Jaime, por segunda vez en la entrevista, que le aporta una visión nueva. LA INVESTIGADORA CONSTRUYE SENTIDO a partir de lo que Jaime dice (aunque le cuesta un poco porque lo que él propone
--	--

	<p>le gusta menos que, por ejemplo, su lectura novedosa del poema de Corredor).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigadora busca implicarlo a nivel más personal preguntándole con qué grupo de moscas preferiría estar. Él hermético. Opta por el centro. • Uso de COMO/COMO SI
--	---

Verbos principales: creer; parecer; ser como

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía no se ve. (2) El lector sujeto duda. El (3) sujeto impersonal se usa (poco) para referirse al contenido preexistente en el poema. (4) El autor sujeto no aparece.

Sangre de colores, de Antonio Gómez

Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: (...) ¿y éste? mira ¿qué te parece? éste se llama Sangre de colores (...)</p> <p>J: no no éste ni idea</p> <p>I: ¿qué es lo primero que se te pasa por la cabeza?</p> <p>J: sufrimiento por los pinchos, colores como si fuera como esperanza ¿no? no sé</p> <p>I: no de- puede ser</p> <p>J: al final hay algo</p> <p>I: ahora lo que tú dices del sufrimiento por los pinchos lo puedes</p> <p>J: ¿y esto es goma no?</p> <p>I: claro es que es como si fueran unos lápices</p> <p>J: son lápices son lápices</p> <p>I: claro sí como como =éste ((le muestro un lápiz mío)) ¿ves?</p> <p>J: sí sí</p> <p>I: pero en vez de ser</p> <p>J: sí sí</p> <p>I: un lápiz normal es como un palo de de rosa o algo así</p> <p>J: sí no sé (bien) explicarlo</p> <p>I: ¿y te puede gustar aunque no sepas explicarlo? ¿por ejemplo esto?</p> <p>J: o sea a mí no, me sorprende</p> <p>I: te sorprende [mjm]</p> <p>J: no sé es como que después del dolor lo puedes borrar y escribir otra historia o algo así no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es preguntarle por su parecer. Pero él más que responder a la pregunta de la investigadora, responde en función de las prácticas escolares de explicar/decir su significado (postura eferente) • EXPERIENCIA DESVIACIÓN • <i>SCAFFOLDING/MEDIACIÓN</i>, La investigadora recoge su “ni idea” (extrañamiento) y redirige su atención a la experiencia, lo que le pasa por la cabeza. V <i>PASAR-LIVED-THROUGH</i> (la investigadora va a buscar la evocación de Juan y la respuesta a ella). • Para él los pinchos evocan sufrimiento (<i>EMBODIED</i>) no es necesariamente la única interpretación y los colores evocan esperanza (<i>METÁFORA COTIDIANA</i>) • <i>SIGN MEAN DV</i>, está leyendo los elementos de la imagen y busca clarificar (goma), para integrarlos a un todo coherente. La investigadora va ofreciéndole asistencia, de vocabulario, siguiéndolo a él y no llevándolo a su lectura. Le da tiempo. Abandona su línea de <i>scaffolding</i> para seguirlo a él <i>DIÁLOGO AUTÉNTICO</i>. No obstante hay asimetría, ella asume un rol mediador y de PA. Usa un lenguaje que da espacio a la <i>POLIVALENCIA</i> (como si, como, algo así). La asimetría también se ve en que él busca la confirmación

<p>I: sí eso está bien eso está bien fíjate es muy metafórico lo que acabas de decir es como después del dolor lo borras J: lo borras y escribes otra historia</p>	<p>constantemente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jaime cree que debe explicarlo (prácticas escolares, explicar el poema, lectura eferente). Esto también le ocurre a Ariadna. También en esto se ve una reacción de sorpresa (DESVIACIÓN) y la dificultad de comunicar la evocación (los dos tipos de sentido de Vygotsky, en Smagorinsky, 2001) • CONSTRUYE UNA INTERPRETACIÓN/ <i>SIGN MEAN DV</i> donde integra los diversos elementos de la imagen (el texto) y su respuesta a la evocación que hace del poema. ¿Trae su experiencia personal (borrar el dolor)? <i>ICEBERG</i> hay aspectos personales que no comunica. Construye un SIGNIFICADO NARRATIVO (SIGNIFICATIVO). Usa la METÁFORA COTIDIANA del borrón y cuenta nueva como base. • La investigadora busca identificar las condiciones del GUSTAR. Parece que el gustar requiere de la integración de la SORPRESA en alguna medida. • Usa COMO/COMO SI
---	---

Verbos principales: como si; no saber; sorprender

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se ve en la sorpresa que le causa el poema. (2) El lector sujeto duda y cree no saber, se muestra inseguro. No aparecen ni el (3) sujeto impersonal ni (4) el autor sujeto.

Contes, de Joan Brossa

Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((y por ejemplo mira éste)) ¿éste? ((tiene el libro de Brossa en sus manos y mira Contes)) {[con voz más baja y como de perplejo] ostras es que no me he quedado un poco así no} escribe y saldrá mejor no sé ((cuentos se llama)) o sea que escribe y después puede salir algo bueno ¿no? que prueba escribir y a lo mejor si escribe después sale algo bueno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es sólo mostrárselo. Luego la investigadora llama la atención sobre el título. • Su primera respuesta es emocional, de sorpresa (EXTRAÑAMIENTO) Y <i>EMBODIED</i>. • Comienza a explorar significados/interpretaciones <i>SIGN MEAN DV</i>. Va refinando. • Su interpretación METALITERARIA ES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESCRITURA, su visión de la escritura es

<p>está bien combina un poco o sea algo antiguo así y negro con muchos colores</p>	<p>como un proceso que apunta a un resultado EXPECTATIVAS DE CALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigadora simplemente valida con “puede ser” ABANICO, luego le pregunta si le gusta • y él evalúa en forma impersonal y “universal”. Hace una apreciación de lo visual, la combinación de colores.
--	---

Verbos principales: quedarse; escribir; salir bien; no saber

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se ve en la sorpresa que le causa el poema, que se vive corporalmente (quedarse). (2) El lector sujeto duda levemente y se proyecta en el escribir. El (3) sujeto impersonal se usa para evaluar y (4) el autor sujeto no aparece.

Nupcial, de Joan Brossa

Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((mira éste éste bueno aquí hay dos uno nupcial ¿sabes lo que significa nupcial?)) sí no así [a] casado ¿no?</p> <p>[ríe] si te casas, o sea si le das una joya, te arrestas para toda la vida ¿no? ¿algo así?</p> <p>I: claro J: si te casas (???) I: te ama- te pones las esposas y quedas a ahí atrapado J: (???ado) I: está parecido al de canción para enamorados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es de vocabulario. La investigadora no asume que Jaime conozca la palabra “nupcial” (registro más formal), basada en su experiencia con otros alumnos. Jaime en general posee un vocabulario amplio en castellano, tiende a conocer las palabras que otros no. En el <i>focus group</i> hace varias aclaraciones de vocabulario. • Su primera respuesta es EMOCIONAL, risa, luego comienza a interpretar. <i>SIGN MEAN DV</i>. Da un significado que necesita refinarse verbalmente. Es como si describiera, pero es más que eso, va construyendo sentido al verbalizar (los dos tipos de sentido de Vygotsky, en Smagorinsky, 2001). Parten por el título, luego él va a la joya y las esposas, nombra e integra los signos de la imagen. • CO-CONSTRUCCIÓN/ <i>SCAFFOLDING</i> que consiste en darle otras palabras para lo mismo que él dijo, pero luego la investigadora ASUME UN ROL ENUNCIATIVO ALTO, trae un INTERTEXTO y no le da espacio a Jaime para más pese a no estar segura de que haya contruido una interpretación o dado sentido

Verbos principales: no usa verbos que hablen del proceso de construcción de significado. Sólo usa los verbos del contenido del poema que evoca. Sí usa una estructura hipotética SI+VERBO.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se ve en la risa (respuesta emocional). (2) El lector sujeto no se expresa. El (3) sujeto impersonal implícito se usa para buscar confirmación del significado del poema (¿único?). (4) El autor sujeto no aparece.

Pais, de Joan Brossa

Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((y éste/ país\ ¿sabes lo que es eso?)) esto es una pinza ¿no?</p> <p>el fútbol y el baile</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es de vocabulario/identificación imagen. La investigadora no asume que reconozca la peineta. Pero lo hace. Sus REPERTORIOS le dan más claves que, por ejemplo a Huma. Está más instalado en la cultura en la que están inscritos los poemas que ven. • Ofrece una interpretación inicial, no es una lectura literal de la imagen, no dice pelota y peineta, sino fútbol y baile. Hay otras alternativas, aunque parezca básico. La investigadora no le da espacio para que elabore más. • Ésta ASUME UN ROL ENUNCIATIVO MUY ALTO, le da sus significados • El apuro que la investigadora lleva la hace hacer algo como “pasar la materia”

Verbos principales: ser; no usa verbos que hablen del proceso de construcción de significado.

Análisis con categorías: La (1) acción poesía no se ve. (2) El lector sujeto no se expresa. El (3) sujeto impersonal implícito se usa para buscar confirmación del significado del poema (¿único?). (4) El autor sujeto no aparece.

Eclipsi, de Joan Brossa

Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: (...) mira éste se lla- eclipse ¿sabes lo que es un eclipse ¿cierto?</p> <p>J: sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es de vocabulario. La investigadora no asume que él sepa lo que es un eclipse, pero lo sabe. No reconoce la

<p>I: y esto ¿no sé si lo reconoces? J: eso eso es omega ¿no? ((porque la hostia tiene una letra omega grabada)) I: bueno pero es que en realidad esto es una hostia [mm] J: [a] eso que de tan cuando haces la I: sí cuando haces la primera comunión y eso que representa el cuerpo de Cristo J: sí I: y e- bueno eso es un huevo frito J: ésta {[con algo de risa] no la entiendo} I: {[con algo de risa] a ver} J: no (sí) es un huevo frito I: un huevo frito sobre una hostia so- [e] mezcla dos objetos un poco que no se mezclan normalmente a ver si tú le muestras esto a un cura ¿qué pensará? J: pues que te estás riendo de él ((con una leve risa sarcástica al final)) I: puede ser cierto puede ser J: o sea ¿que hay cosas más importantes que la religión? o algo así I: podría ser ((con un tono más de sí, vas bien)) J: esto que no importa na porque un huevo tampoco es que importe mucho pero si está por encima I: está por encima J: de no era creyente I: ahora [rí] yo no soy cre- muy creye- o sea a ver J: no era creyente I: éste no no no J: [ríe] I: que que va no era creyente [rí] J: [ríe]</p>	<p>hostia, pero si la letra omega en ella. <i>FOREGROUNDING</i>, un detalle que no parece significativo capta su atención. ¿Quizás porque no reconoce que es una hostia? El reconocimiento de la letra omega revela UN CAPITAL CULTURAL O REPERTORIOS inesperados para la investigadora. Por otro lado su conocimiento de símbolos de la religión católica es rudimentario. Celebra el santo de su hermana pero no reconoce la hostia ¿contradicción? ¿tradicción? ¿tradicción religiosa secularizada?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El <i>SCAFFOLDING</i> consiste en darle algunos referentes religiosos que pueden ayudarlo a construir sentido. • Su primera reacción (después de que la investigadora menciona el huevo frito) es EMOCIONAL, risa y NO ENTENDER, ¿EXTRAÑAMIENTO? ¿DIFICULTAD PARA REFERIRSE A SU EXPERIENCIA <i>LIVED-THROUGH</i>? Barrera que da pie para comenzar un trabajo en su ZPD. • <i>SIGN MEAN DV</i> que comienza con la repetición/constatación de algo “literal”, nombra que es un huevo frito • MEDIACIÓN: la investigadora llama la atención sobre lo inusual de mezclar la hostia con un huevo (DESVIACIÓN) y le pide que lo aplique a una situación interpretativa real. Lo que pensaría un cura. Sitúa la comunicación (contextualiza, <i>ascending from the abstract to the concrete</i>) • Él CONSTRUYE SIGNIFICADO, entiende la profanación aunque no lo diga, y va más allá, explora significados dudoso, busca la confirmación de la investigadora. Sigue, cuestiona su interpretación, refina. • Huevo por encima (<i>FOREGROUNDED</i>) importa más pese a su poco valor. • INTERPRETA/ <i>SIGN MEAN DV</i>, concluye que no era creyente
---	--

Verbos principales: ser; no entender.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se ve en la risa (respuesta emocional). (2) El lector sujeto se inhabilita al decir que no entiende. El (3) sujeto

impersonal implícito se usa para buscar confirmación del significado del poema (¿único?). (4) El autor sujeto cobra importancia en función de si es creyente o no.

Poema, de Joan Brossa

Durante la E1/con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>((éste es un poema objeto por ejemplo porque obviamente que si él dejaba la bombilla suelta se caía al suelo entonces la tuvo que poner sobre esta como superficie de madera)) que la poesía es algo {[con una risa amable] ¿no? que te ilumina el camino} {[río] sí no sé que ca {[con risa] ¿tu camino?} que los que los momentos o sea que los momentos peores o los más oscuros por ejemplo\ pues que te puedes apoyar en esta luz no la poesía y te puedes desahogar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pie de entrada es hablar del poema objeto • Se larga a INTERPRETAR/SIGN MEAN DV rápidamente • METAFORIZACIÓN y METÁFORA COTIDIANA (alumbrar el camino) • Sentido METAPOÉTICO nuevamente desde la perspectiva de la ESCRITURA • Interpretación positiva de la función de la poesía: apoyo y desahogo. ICEBERG, aspectos privados que no da a conocer. En “Sangre de colores” habla del dolor (borrarlo y escribir de nuevo la propia historia) aquí de los momentos más oscuros, peores, que la poesía ayuda a vivir. ¿Experiencias vitales o expectativas/significados estereotipados? • Con distancia, general, impersonal. Pero la investigadora busca personalizar (¿tu camino?) • Luego la investigadora asume una posición de poeta y habla del sentir del poeta, co-construyen en torno al escritor y su oficio, DIÁLOGO AUTÉNTICO.

Verbos principales: no usa verbos que hablen del proceso de construcción de significado. Sólo usa los verbos del contenido del poema que evoca.

Análisis con categorías: La (1) acción de la poesía se ve en la risa (respuesta emocional). (2) El lector sujeto se proyecta en la actividad de escribir. El (3) sujeto impersonal implícito se usa para buscar confirmación del significado del poema (¿único?). (4) El autor sujeto no aparece.

4.3.4 SÍNTESIS: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.3.4.1 *Los sentidos que construye*

Los sentidos que Jaime construye para los poemas leídos pueden agruparse, por la mayor parte, en cuatro grandes ámbitos: su interés por la escritura y por el escritor

(su oficio y su sentir); la consideración del género poético (a nivel meta); las problemáticas de la libertad y la responsabilidad y, por último, la superación de las dificultades.

- Interés por la escritura y por el escritor (su oficio y su sentir)

Este interés o atención se manifiesta en su construcción de sentido para varios poemas (“*Yo soy un pez, un pez*”, *Poema 12 (Espantapájaros)*, “*Orden artificial, orden natural*”, “*Contes*” y “*Poema*”). Los datos sugieren que esta temática es relevante para Jaime por su propio interés en la escritura.

- El género poético (nivel meta)

En esta misma línea, de consideración de la escritura y el escritor, Jaime usa los poemas para reflexionar o construir sentido en torno a las fronteras de la poesía. Esto, principalmente en relación a los poemas visuales. Le parece que los poemas visuales son más cercanos al arte (plástico) que a la literatura.

- Libertad y responsabilidad

El poema de Corredor Matheos le sirve para reflexionar sobre problemáticas, la libertad y la responsabilidad, que parecen ser de su interés por razones experienciales (manifiesta una actitud responsable en relación al gasto de dinero y a su familia; nuestro análisis de las imposiciones que Jaime vive, apartado 4.3.1.3, puede relacionarse con estas temáticas). En la entrevista grupal también aparecen estos temas.

- La superación de las dificultades

Este sentido se ve principalmente en su interpretación de “Sangre de colores” y también se toca, más tangencialmente, en la de “Poema”. Además, en su comunicación por *email* con la investigadora se refiere a dos canciones que le gustan cuya temática gira en torno a la superación de las dificultades. Al igual que en el caso de la libertad y la responsabilidad, creemos, que hay experiencias personales que hacen que este tópico sea relevante. Sin embargo, este tema emerge como relevante también en un gran número de alumnos, incluidos otros casos focales (Huma; Ariadna) y secundarios (Pamela). (¿Importante en la adolescencia?).

4.3.4.2 *Cómo construye sentido*

A continuación se explican brevemente los principales fenómenos, muchas veces interrelacionados, que ayudan a entender o describir cómo Jaime construye sentido para los poemas leídos y vistos.

I. “*Sign meaning develops*”

La actividad desarrollada y reportada por Jaime en el aula y en las entrevistas permite apreciar en múltiples ocasiones el desarrollo del sentido del signo, tanto en construcciones textuales escritas como orales. Es posible inferir que el proceso de respuesta y significación es dinámico y abierto. Normalmente no podemos ver todo

el proceso desarrollado, sino uno que otro momento en la exploración constructiva de significado. Jaime reporta reacciones emotivas, asociaciones, sentidos, visiones de mundo e interpretaciones. Hay evidencia de que en el desarrollo del significado del signo se tiende al refinamiento de los significados, a hacerlos más precisos y completos, a veces haciéndose visible la integración de distintos segmentos del texto. Para ello Jaime se vale de la verbalización (el simple nombrar lo que ve o repetir lo que dice, en construcciones orales durante la entrevista); usa metáforas; utiliza su propia experiencia física del mundo y su experiencia vital. Muchas veces el desarrollo del sentido del signo comienza con la repetición/constatación de algo "literal" o "evidente" (e.g. en "*Eclipsi*" dice que es un huevo frito). También se ve que en algunos casos en que parece no haber desarrollo del signo, lo hay (e.g. *Pais*).

La participación de otros y de otras voces (dialogismo) mediadoras, se ve como fundamental en este proceso. También se ve la relevancia de ciertas expectativas en relación al texto poético y de algunas características de éste. Todo esto será explicado más adelante.

II. Gramática de la imagen

Relacionado al desarrollo del significado del signo para los poemas visuales hay evidencia de que las imágenes se ven como unificadas (Cohn, 2007; Tsur, 2000). Es decir, en ellas, al igual que en los textos escritos, hay un conjunto de elementos o signos que se combinan de acuerdo a una gramática. La finalidad es integrarlos en un todo coherente. Algunos de estos elementos, al igual que el vocabulario de un texto escrito, necesitan clarificación (e.g. "Sangre de colores"). La lectura del poema "Historia de amor", por ejemplo, permite recombinar los elementos fuera del texto, en juegos imaginativos, que constituyen desarrollo del significado del signo.

III. Scaffolding/mediación

La construcción de significado, en el caso de Jaime, también se evidencia como un proceso mediado explícita o implícitamente. Los datos analizados permiten observar que esta mediación ocurre en diálogos con el texto (el texto no viene vacío) o con otras personas. Casi toda la evidencia con la que contamos son los diálogos de Jaime con la investigadora. Es ésta ella tiende a asumir una identidad de profesora, por lo que los diálogos son normalmente asimétricos. Sin embargo, muchos de ellos son igualmente diálogos auténticos. En algunos casos hay evidencia de *sign meaning development* en la actividad significadora de la investigadora.

La investigadora tiende a proveerle andamiaje (*scaffolding*) a Jaime para que él construya sentido (*sign meaning develops*), incluso hay evidencia de trabajo en su ZDP ("*Eclipsi*"). Algunas estrategias de andamiaje que se ven son: plantear una alternativa en momentos en que Jaime dice "no entender", preguntándole por lo que le pasa por la cabeza, lo que contribuye a redirigir su atención a la experiencia (*LIVED-THROUGH*). También utilizar la mención o referencia al título del poema, que puede ser directa o indirecta (e.g. "Canción para enamorados"; "*Contes*"); el dar vocabulario (e.g. sinónimos); la creación de espacio para la polivalencia (e.g. uso de como si, como, algo así); llamar la atención sobre lo inusual; entregar conocimientos

culturales (e.g. los símbolos católicos en “*Eclipsi*”) y contextualizar (*ascending from the abstract to the concrete*). Además, usa estrategias de andamiaje motivacionales, la empatía y la valoración de lo que él dice. La asimetría también se ve en que Jaime busca la confirmación de la investigadora constantemente. Esto también constituye evidencia de que él puede creer que hay un significado correcto.

En general el *scaffolding* de la investigadora no apunta a que Jaime verbalice una interpretación completa y acabada. Tanto a ella como a él parece bastarles usar esta forma de discurso como un modo para explorar sentido, para abrir o desencadenar el desarrollo del significado del signo. La investigadora busca que se inicie un proceso de significación sin un resultado preestablecido. No se puede anticipar qué poemas y en qué forma requerirán de *scaffolding*. El efecto de extrañamiento que producen algunos poemas en Jaime puede facilitar el *scaffolding* y/o la mediación en la ZDP, ya que hace evidente que se ha topado una barrera.

Por otro lado, en algunas ocasiones, la investigadora asume un rol enunciativo alto y no abre espacio para la exploración y construcción de sentido de Jaime. Esto muchas veces se manifiesta simplemente al ésta no darle tiempo a él para que responda a su evocación. En estos casos la investigadora en vez de proveer un andamiaje, expresa sus significados. Los datos analizados no permiten saber si en estos casos los significados expuestos por la investigadora tienen un efecto mediador (como en el caso de Ariadna). Es posible que Jaime construya sentido aunque no sea él quién resuelva los desafíos cognitivos.

IV. Expectativas de significado significativo y de experiencia emotiva

Hay evidencia de que Jaime tiene la expectativa de que la poesía tenga un significado significativo (no banal). En su caso se manifiesta en su expectativa de que el poema (e.g. el poema de Corredor) le transmita el sentir del autor. El sentir del autor es significativo, puede incluso “encajar”, en algún nivel, con el lector. Hay una expectativa de sentirse identificado, de conectar con el poema. Su expectativa de experiencia emotiva implica la acción de la poesía y la vivencia del poema (*LIVED-THROUGH*) durante la lectura más allá de lo referencial o racional (que se entiende). El poema es un texto que no sólo ha de entenderse y esto es parte de su significado “significativo”. Lamentablemente, Jaime reporta la frustración de estas expectativas.

V. Postura predominantemente eferente

En la experiencia de lectura reportada por Jaime la evidencia analizada sugiere que la frustración de las expectativas de significado y de la experiencia emotiva se relaciona con la adopción de una postura inadecuada ante el texto. En vez de posicionarse en forma preferentemente estética, reporta hacerlo en forma eferente. Lo que dificulta sentir y/o vivir el poema. Jaime identifica acciones que impiden que pueda sentir, principalmente, se refiere a analizar el texto (en esto coincide con Huma). Manifiesta también la necesidad de entender el texto y su creencia en el significado correcto o único. En él compiten visiones, la creencia de que el significado está en las palabras y, por ende, es uno y la creencia de que puede haber distintas interpretaciones.

Nuestro análisis indica que hay una relación directa entre este posicionamiento eferente de Jaime ante el texto poético y las prácticas escolares, que se centran en la explicación del significado y no es su vivencia. Por otra parte, la experiencia de extrañamiento también parece contribuir a la sensación de inseguridad en la significación del poema y a la percepción de que no se entiende (lo mismo ocurre con Ariadna y, en alguna medida, con Huma).

VI. Intertextualidad

La conversación misma sobre literatura parece funcionar como un intertexto “a la mano” (endógeno) que se usa en la construcción de significado. En el caso de Jaime se habla reiteradamente de la escritura, quizás por influencia de esta misma conversación. Este fenómeno, que hemos interpretado como intertextualidad intratextual (Hartman, 1995) también se ve en los casos de Huma y Ariadna.

La intertextualidad que provee la experiencia personal de Jaime está presente. No obstante, él casi no hace referencia a su vida privada. Se ven pequeñas puntas del *iceberg*.

4.3.4.3 *Evidencia de su experiencia estética*

A continuación se explican brevemente los principales fenómenos, muchas veces interrelacionados, que proveen evidencia de que la lectura de poesía es una experiencia estética. Es decir, diferente a la experiencia de otras lecturas. Como ya se ha dicho para los otros casos, está fuera de nuestras posibilidades determinar en qué radica la diferencia y/o si las características o recursos a los que nos referimos son más o menos exclusivos de la poesía. En última instancia, por las razones que sea en nuestras sociedades se identifican ciertos textos como poéticos y eso tiene consecuencias. Lo que aquí se explica, si bien no es exhaustivo, destaca parte de esta vivencia estética de un texto.

I. Extrañamiento

Jaime manifiesta una expectativa de que el poema esté escrito con un lenguaje desviado (cuando dice que el problema es que lo analiza como si fuera un *texto normal*, narrativo). Hay coincidencia con el caso de Huma en esta expectativa.

Las experiencias de extrañamiento que reporta, en algunos casos, se asocian directamente a características del texto (e.g. la pregunta final en el poema de Corredor). En este ejemplo, también se ve que el extrañamiento puede tener un rol crítico en la construcción de significado, en el desarrollo del significado del signo, ya que produce interés y reflexión. Por otro lado, también puede transformarse en una barrera de sentido (e.g. “Canción para enamorados”) y hacerse necesaria la mediación explícita y/o el *scaffolding*. Esta barrera en la construcción de sentido implica que hay un significado no dicho (*unstated meaning*) que es necesario desentrañar. Lo mismo se ha observado para los casos de Huma y Ariadna.

La conversación con Jaime sugiere que la integración de la sorpresa o la extrañeza es un requisito para que le guste el poema.

La experiencia de extrañamiento también evidencia la acción de la poesía (*te hace parecer tonto*).

II. Foregrounding

Hay evidencia del impacto en Jaime de las relaciones entre figura y fondo al interno de los poemas. En el caso del poema de Corredor la desviación semántica y formal que implica la pregunta final es una evidencia de *foregrounding*.

En el poema de Oliverio Girondo la repetición de los verbos reflexivos y recíprocos, que lo diferencia de otros poemas que no están sólo compuestos de verbos o de ese tipo de verbos (*foregrounding*), capta la atención y facilita que se lo recuerde. Jaime habla de este poema con certeza, sin releerlo.

También en la poesía visual se ve la relevancia de este fenómeno de la percepción. En "*Eclipsi*" el huevo está por encima de la hostia. De esta relación, en que el huevo sería la figura y la hostia el fondo, Jaime interpreta que la hostia tiene menos valor que el huevo y poco valor, por el huevo ser algo sin mucho valor. En este mismo poema, al inicio, Jaime no reconoce la hostia prestándole mayor atención a un detalle, la letra omega (una lectura convencional del poema le da más importancia a la hostia que a la letra omega). Esto muestra que las relaciones entre figura y fondo, como explica Tsur (2000) no están determinadas de una vez y para siempre. Puede haber lecturas no convencionales fuertemente ancladas en el texto.

III. Respuesta emocional

Hay distintas formas de evidencia de respuesta emocional ante los poemas en el caso de Jaime. El extrañamiento ya descrito, registrado como sorpresa o detenimiento físico, *embodied*, (e.g. verbo quedarse). También la risa, principalmente ante los poemas visuales. En un par de oportunidades la risa es lo primero que se manifiesta. Los poemas visuales tienden a causarle gracia, no así los escritos (lo mismo se observa para el caso de Ariadna).

Jaime tiene la expectativa de un impacto en el sentir, desea responder emocionalmente al poema. Ha internalizado esta expectativa de género aunque, según dice, casi no lo ha vivido.

4.3.4.4 *Sus contextos*

La construcción de sentido para la poesía en el caso de Jaime también es una actividad socioculturalmente mediada. Su postura hermética, sin embargo, hace difícil entender el asidero de muchos de los sentidos que propone. Mencionaremos en forma breve, porque ya se han explicado (en el apartado 4.3.1), algunos factores contextuales que entran en sus transacciones con los textos.

Su lectura y crítica del poema de Corredor Matheos sugiere que trae sus experiencias al proceso de significación. Su consideración de la responsabilidad de todos los seres y la limitación de la libertad que ésta impone a todos va revelando una visión propia de la sociedad. Al también entender el poema como documento social (una metáfora) sugiere la expectativa de que el significado del poema sea verdadero.

Las construcciones de sentido para “Sangre de colores” y “*Poema*” también sugieren la intertextualidad de experiencias personales relacionadas con el sufrimiento, pero nuevamente sólo se ve una pequeña punta de *iceberg*. Los aspectos personales de significado no se comunican explícitamente.

Otros aspectos contextuales o personales que median la actividad de construcción de sentido de Jaime son su desinterés por la clase y la visión de sí mismo como “mitad pa abajo” en relación a otros lectores, alumnos, etc. No obstante hay evidencia de que Jaime cuenta con no sólo conocimientos –por ejemplo, un mayor vocabulario en castellano que muchos de sus compañeros– que lo colocan por sobre el promedio, sino también con excelentes capacidades críticas y de interpretación. Los datos analizados no sugieren que haya una discordancia relevante entre su capital cultural y el de la escuela. Por lo mismo, nos queda la duda respecto a las fuentes que alimentan su desinterés y apatía. Desafortunadamente, no contamos con datos suficientes como para indagar en esta problemática.

Por último, su interés por la escritura es otro aspecto personal a menudo visible en los sentidos que construye.

CAPÍTULO 5

EL GRUPO

En este capítulo se consideran los casos secundarios, Pamela y Emma, y el grupo en su totalidad. Los casos de Pamela y Emma, al igual que los casos focales, se analizan a partir de lo planteado discursivamente por cada una de ellas en sus respectivas entrevistas y en sus materiales de clase. Sin embargo, y como ya se ha explicado en el capítulo sobre metodología, la limitación de los datos obtenidos no dio lugar a una consideración contextualizada de las experiencias de lectura de poesía de Pamela y Emma. Por lo mismo, estos dos casos secundarios han servido para la contextualización de las experiencias escolares y de lectura de Huma, Ariadna y Jaime, más que para dar cuenta de sus propias situaciones.

En la consideración de la totalidad del grupo, es decir, los casos focales y los casos secundarios, el punto de partida ha sido lo planteado discursivamente en la entrevista grupal (*focus group*), ya que nuestro interés principal es dar cuenta de lo que ha emergido del discurso de los mismos alumnos.

Al igual que como se ha explicado en la introducción del análisis de los casos focales, aquí también se ha tenido presente que la investigadora, entre otros actores, ha cumplido un rol como co-constructora del discurso y que la observación del aula es un contrapunto esencial para situar el discurso generado en las entrevistas.

La presentación de los resultados de Pamela y Emma también se ha hecho, en la medida de lo posible, en una forma que facilita su comparación con los casos de Huma, Ariadna y Jaime. Los resultados se han organizado en dos apartados: (1) *experiencias escolares*, dimensión considerada dentro del “perfil experiencial” de los tres casos focales, y (2) *respuestas a los poemas leídos en el contexto del estudio*, coincidente con el apartado usado en la presentación de los resultados de los alumnos focales (ver la introducción del capítulo 4), pero sin el análisis de los verbos. La presentación de los resultados de la entrevista grupal, por otra parte, ha sido también organizada en función de las experiencias escolares y de la construcción de sentido para los poemas leídos durante este encuentro grupal. Por último, se hace una síntesis en que se comparan los casos de acuerdo a estas dos dimensiones (experiencias escolares y construcción de sentido para los poemas) y en función de las preguntas de investigación.

Dado el interés comparativo que articula este capítulo y la naturaleza menos contextualizada de los datos, los resultados se presentan principalmente en matrices.

Los poemas a los que se hace referencia a lo largo de este capítulo también pueden ser consultados en los anexos.

5.1 CASOS SECUNDARIOS

5.1.1 PAMELA

5.1.1.1 Experiencias escolares

La experiencia de Pamela con la literatura/poesía en el tiempo

ENTREVISTA 1	PASADO PASADO	PASADO RECIENTE/PRESENTE	PRESENTE
Lugares y tiempo	La primaria y la casa Infancia	La secundaria Adolescencia	La clase de castellano actual (4º ESO) Adolescencia
Acciones (verbos) llevadas a cabo por ella o por sus compañeros u otros estudiantes	<p><i>a mí la literatura y todo esto no me gusta nada, no yo me decanto más por los números</i></p> <p><i>es lo que decimos que todo el mundo hemos leído poemas</i></p>	<p><i>a mí la literatura y todo esto no me gusta nada, no yo me decanto más por los números</i></p> <p><i>al principio veíamos como la cruz de la poesía, la veíamos como muy difícil, lo leemos pero ya está</i></p> <p><i>nunca habíamos trabajado de esta manera tan libremente</i></p> <p><i>es lo que decimos que todo el mundo hemos leído poemas</i></p> <p><i>estamos acostumbrados a esa manera de aprender aprender a leer poesía; interpretarla</i></p>	<p><i>a mí la literatura y todo esto no me gusta nada, no yo me decanto más por los números</i></p> <p><i>al principio veíamos como la cruz de la poesía, la veíamos como muy difícil, lo leemos pero ya está; con este trabajo que a lo mejor hemos abierto los ojos</i></p> <p><i>al poder profundizar y también crear tu propia historia o tu tu propia opinión es cuando puedes interpretar</i></p> <p><i>como que he dado un paso más adelante</i></p> <p><i>nunca habíamos trabajado de esta manera tan libremente</i></p> <p><i>y para conocerte</i></p>

			<p>también; el poema que escogimos es muy abierto; me hizo reflexionar</p> <p>es lo que decimos que que todo el mundo hemos leído poemas; si no le hemos sentido, pensado o estar en el poema; si no lo pruebas no lo disfrutas; Estamos acostumbrados a esa manera de aprender aprender a leer poesía; interpretarla</p>
<p>Adjetivos, adverbios, metáforas</p>	<p>yo desde un principio; no me gusta nada</p> <p>todo el mundo hemos leído poemas que tanto en primaria como aquí</p>	<p>no me gusta nada;</p> <p>al principio; la cruz de la poesía; muy difícil; ya está;</p> <p>nunca habíamos trabajado de esta manera tan libremente</p> <p>todo el mundo hemos leído poemas que tanto en primaria como aquí</p> <p>estamos acostumbrados a esa manera</p>	<p>no me gusta nada;</p> <p>al principio; la cruz de la poesía; muy difícil; ya está; en cambio con este trabajo que a lo mejor hemos abierto los ojos</p> <p>Al poder profundizar y también crear tu propia historia o tu tu propia opinión es cuando puedes interpretar</p> <p>a partir de ahora; un paso más adelante</p> <p>nunca habíamos trabajado de esta manera tan libremente</p> <p>y para conocerte también; el poema que</p>

			<p><i>escogimos es muy abierto; me hizo reflexionar</i></p> <p><i>todo el mundo hemos leído poemas que tanto en primaria como aquí;</i> <i>si no le hemos si no de verdad hemos sentido, pensado o estar en el poema;</i> en cambio con el trabajo</p> <p><i>estamos acostumbrados a esa manera</i></p>
Punto de vista	Punto de vista cercano, interno: yo, absoluto: uso del presente Pronombres: yo	Punto de vista cercano, interno: yo, y absoluto: uso del presente Pronombres: yo; nosotros	Punto de vista cercano, interno: yo, absoluto: uso del presente Pronombres: yo; nosotros; tú (que es un yo)

Síntesis/comentario

PASADO PASADO

No se refiere en detalle a su experiencia con la poesía en la primaria sino que parece implicarla en una descripción global de su experiencia “*desde el principio*” hasta el presente. No marca diferencias en su pasado. Su no mención a detalles de la primaria no quiere decir que no haya leído poesía entonces, de hecho dice que todos han leído poesía tanto en primaria como en secundaria. Pero no destaca ningún contraste entre estas etapas. El punto de vista implicado (cercano, interno) sugiere que su experiencia presente y el pasado están en un continuo. A partir de estas ha conformado una identidad alejada de la literatura, se *decanta por los números*. Sí ve un contraste entre estas dos dimensiones del aprendizaje.

PASADO RECIENTE/PRESENTE

En lo que respecta a su experiencia en la secundaria, Pamela añade poco a lo dicho en la síntesis para el PASADO PASADO.

No marca una diferencia entre el pasado de la primaria y de la secundaria, pero se infiere que algunas de las cosas que dice se refieren a esta etapa: la dificultad; el verbo “*trabajar*”; la limitación (*ya está*) y la falta de libertad. Lo que resume con la metáfora: “*la cruz de la poesía*”.

La acumulación de esta experiencia más bien negativa que se ha venido construyendo desde la infancia se evidencia en la locución verbal “*estar acostumbrado*”. El uso del nosotros apunta a que estas prácticas (*esa manera*) en torno a la lectura e interpretación de la poesía son colectivas y ligadas al contexto escolar (*aprender*).

PRESENTE

La única diferencia que se marca en el continuo pasado-presente se da en relación a su clase actual (*en cambio*).

Lo dicho anteriormente contrasta con su experiencia positiva en la clase de Luisa, principalmente lo relativo al trabajo/presentación de poesía grupal (que tenía además la contraparte individual, el trabajo escrito). En esto el trabajo interpretativo con la poesía ha estado marcado por la posibilidad de profundizar y de expresarse libremente, además de por la reflexión, la posibilidad del autoconocimiento y de sentir. Parece haber tenido la oportunidad de asumir una postura estética de lectura (*estar en el poema*).

En su relato la experiencia de la clase de Luisa en el presente se plantea como un punto de quiebre desde el cual se abren posibilidades nuevas (*a partir de ahora; un paso más adelante*). No es un hecho fehaciente que haya cambiado su experiencia, pero sí uno posible (*a lo mejor hemos abierto los ojos*).

Puede ser que la construcción de su relato, en que la experiencia presente contrasta positivamente con un pasado bastante negativo responda a las expectativas percibidas de la investigadora. Pamela puede buscar agradar a la investigadora, responder a lo que cree ella espera por haber participado con Luisa en la creación de las sesiones de poesía. No obstante, parte de lo que dice coincide con lo que Huma plantea e incluso Jaime.

El punto de vista interno, cercano, sugiere que está aún implicada en la experiencia.

5.1.1.2 Respuestas a los poemas leídos en el contexto del estudio

Poema 12 (Espantapájaros), de Oliverio Girondo

- Durante la clase, con la profesora y sus compañeras
- Fuera de la clase, con su grupo para la presentación
- Fuera de la clase, sola para su trabajo escrito

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>TRABAJO ESCRITO</p> <p>El motivo por el cual escogí este poema fue por las sensaciones i pensamientos que me causó la primera y segunda lectura. Por una parte, imaginé una pareja (...)</p> <p>También me llama la atención que hay una especie de intermitente durante la relación ya que hay momentos que todo se basa en pasión, deseo, amor.... Y momentos oscuros con verbos más fríos que causan otro tipo de</p>	<p>TRABAJO ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ACCIÓN DE LA POESÍA. Las palabras, el poema – causan; hacer + verbo; venir a la cabeza, etc. • RESPUESTA EMOCIONAL, sensaciones, recordar. • EMBODIED, metáforas fundadas en la experiencia corporal (<i>verbos más fríos que causan otro tipo de sensación</i>)

sensación que encamina a una relación llena de odio y repugnancia y, a la vez, desconocimiento, ese desconocimiento que también pueden tener al principio. **El final de este poema lo interpreto libre donde yo me imagino** que la “luz” que había en ellos se apaga para bien o para mal.

También, **después de leerlo muchas veces, estudiar cada verbo, relacionar las tramas y analizarlo en general, me ha hecho imaginar una historia de dos animales curiosos, desconocidos el uno al otro, “jugetones”...**

Por otra parte, el poema **me ha hecho sentir como una más de la historia del poema, ya que la historia que me ha venido a la cabeza es de romance juvenil (...)**

dependiendo de cómo sea el lector, y las circunstancias en las que se encuentre, imaginará o pensará aquello relacionado con su manera de ser, por esa razón yo **he imaginado una historia de amor juvenil, a diferencia de un niño pequeño que tenemos mentalidades un tanto diferentes a las de los adolescentes**, por ejemplo, que puede imaginarse una historia de animales (por ejemplo), sin tener en cuenta **el nivel de léxico que tiene el poema, refiriéndome a esas palabras que uno no puede entender.**

Al leer el poema, he recordado (...) Queremos arriesgarnos para después no arrepentirnos al plantearnos la duda de “Qué hubiese pasado si..?”.

Al hacer lectura varias veces del poema, he acabado pensando que es un poema muy diferente a los demás, con el cual puedes llegar a hacer múltiples de cosas, reflexionar, pensar, imaginar, sentir, cambiar, estudiar, analizar, relacionar, aprender... Todas esas cosas que, al menos yo, he llegado a hacer. **Cada vez que leo el poema me vienen a la mente diferentes ideas las cuales puedo relacionar tanto con el contexto del poema y con la historia que desde un principio imaginé.**

Por otra parte, también **me ha hecho pensar que el poema puede tener muchos temas principales diferentes. Mi primera impresión del poema fue que el tema que dominaba** en esos verbos era amor de pareja o pasión, **pero cuando me lo leí más veces también me vino a la cabeza otros tipos de amores** como el de la amistad, sin tener en cuenta los verbos más eróticos o pasionales porque, según como los leas,

- Se refiere recurrentemente (enfatisa) a la necesidad de leer más de una vez tanto para la evocación como para la interpretación y apreciación META. Esto coincide con lo planteado por los otros alumnos (e.g. Huma, Jaime) y por la teoría, la lectura de poesía requiere de mayor tiempo o iteraciones (Harker, 1994; Peskin, 2010).
- *SIGN MEANING DV* los verbos evocan sentidos en Pamela y va construyendo interpretaciones a partir de ellos. V IMAGINAR para referirse a la evocación.
- Imaginar historias, INTERPRETACIÓN NARRATIVA.
- Distinción entre interpretación libre y no libre (implícita). *SIGN MEANING DV* tiene un final abierto y más de una posibilidad de interpretación, ligada a la situación del lector (adolescente vs. niño pequeño).
- LÉXICO QUE ES MÁS, complejo, palabras que no se entienden. Lo que también determina el tipo de lector (infantil o juvenil). Léxico vasto y “subido de tono”. EXTRAÑAMIENTO. Tipo de vocabulario (erótico) que lleva a emitir un juicio.
- Marca la importancia del LECTOR (teoría de la recepción y teoría transaccional de la literatura).
- *ENABLER*, Pamela se plantea preguntas relevantes a su vida adolescente y también reflexiona sobre la poesía misma (META). También el poema le permite ampliar su léxico.
- El proceso de RESPUESTA implica la propia experiencia, la interpretación, el ANÁLISIS y, en su etapa final, la reflexión META. Modificación/complejización/ampliación de la evocación inicial en etapas de lectura subsecuentes. Y también en el DIÁLOGO con otras

pueden ser metáforas. **También concebí otras sensaciones como la obsesión, el desespero... Al abundar tantos verbos que muestran las anteriores sensaciones como por ejemplo se enloquecen, se estrangulan...**

En relación con el título del poema: **“Veinte poemas para ser leídos en el tranvía”, al principio no lo llegué a relacionar con el contexto del poema porque no le veía una relación directa pero, después de leerlo varias veces, pude llegar a relacionarlo con el hecho de la cantidad de verbos que hay donde, detrás de ellos, pueden haber veinte historias escondidas**, las suficientes para poder estudiarlas en el tranvía. De esta explicación también **pienso que el título es una metáfora** refiriéndose a que el trayecto que uno hace en el tranvía, rodeado de todo tipo de gente, te da a imaginar las posibles vidas e historias de cada uno de los pasajeros, **pasándote así por la cabeza todos los posibles verbos frutos de tu imaginación.**

El poema que **hemos trabajado me ha gustado mucho ya que es el que escogí yo** de manera individual desde un principio. **A simple vista, puede parecer un poema aburrido y poco original, pero curiosamente yo vi todo lo contrario ya que no muchos poemas están hechos con la misma estructura, utilizando sólo verbos.** Además, me gustó la idea en la que se basa el poema, **esa libertad a la hora de imaginar, pensar y sentir a través de esa cantidad de verbos de diferente e igual significado** ya que, cuando nos pusimos a analizar cada verbo, buscando su significado, su posible concordancia con el verbo anterior y posterior, sinónimos y antónimos con otros verbos del poema... **Me he dado cuenta que el lector le puede dar múltiples puntos de vista relacionando así un verbo con su antónimo del verbo anterior y todo lo que he dicho anteriormente.** En general, **me gusta la idea de mostrar un poema con sólo verbos varios y que el lector sea libre de imaginar**, así éste disfruta mientras lee, ejercita su imaginación y, a la vez, reflexiona, los mismos actos que he hecho yo al leerlo.

Este poema le recomiendo a todas las personas, tanto las que les gustan la poesía como a las que no (...) **nunca podrás decir que no te gusta si nunca te has leído BIEN y detenidamente**

alumnas.

- *FOREGROUNDING* verbos que apuntan a experiencias o estados sensoriales o mentales (e.g. con verbos como *se enloquecen, se estrangulan* ella evoca sensaciones como *la obsesión, el desespero*. También se ve *FOREGROUNDING* respecto al título.
- EXPECTATIVAS DE SIGNIFICADO: relación significativa entre el poema y su título. Lo que es muy irónico en este caso, ya que el título verdadero del poema no es “Veinte poemas para ser leídos en un tranvía” (como se ha explicado, la profesora les dio un título equivocado para el poema, que se llama Poema 12 y está en el libro *Espantapájaros*). Pamela crea una relación significativa pese a que al principio no ve coherencia entre el poema y su título. EXTRAÑAMIENTO, la EXPECTATIVA DE LA DESVIACIÓN Y DE LA METAFORIZACIÓN hace más fácil que pueda forzar, buscar, encajar piezas que parecen no calzar. En su caso, ella resuelve el conflicto.
- EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO NO DICHO O MENOS VISIBLE O QUE SE TRANSFORMA, contraste entre una primera etapa y una posterior, que luego revela significado y originalidad.
- ¿Esto implica que ha de vivirse el poema? *LIVED THROUGH EXPERIENCE*
- EXPECTATIVAS DE CALIDAD: poco original vs original (sólo verbos)
- Que sean sólo verbos efecto de *FOREGROUNDING* muy intenso.
- Mención al placer de la lectura, POSTURA ESTÉTICA (*disfruta mientras*)
- Relación entre la lectura detenida (bien hecha, iterativa, dialogada) y la POSTURA ESTÉTICA que hace posible el goce. Esto se plantea

cualquier poema. Digo esto porque, más o menos, es lo que me ha podido pasar a mí ya que **nunca leo poesía por amor a ella y siempre que hemos leído en clase no le he dado tanta atención como en ésta, donde yo he podido profundizar mucho más, estudiándola desde diferentes ámbitos, pudiendo así “disfrutar” (...)**

Por otra parte, **el hecho de haber tenido una leve discusión sinceramente creo que me ha aportado algo bueno, aunque tampoco me siento muy bien cuando se discute por opiniones libres,** en realidad (...). Una decía su manera de verlos y las otras de otra, pero **acabamos cediendo a las opiniones de las tres.** (...) también tuvimos un pequeño mal entendido con el tema de las conexiones multimedia, no por qué poner relacionado, sino dónde poner **cada tipo de conexión** (...) nos dimos cuenta que las tres coincidíamos en lo mismo pero lo explicábamos de maneras diferentes.

En mi opinión, este poema parece moderno y actual por el hecho de que el autor **utiliza vocabulario un tanto vasto y un poco subido de tono o el cual la gente no lo usa en su vocabulario “formal”,** también dependiendo del punto de vista que le dé el lector, como; se penetran, se babea, se chupan... Cuando **digo que parece moderno y actual me refiero a que la sociedad de hoy en día sí que es más liberal, de libre expresión y sin censura a la hora de mostrar sentimientos como en este caso amor y pasión pero en otra época no tan lejana, estos derechos de libertad y expresión podían ser mal vistos según cuál. Al informarme y ver que este poema se escribió hace noventa años (1922), dónde las circunstancias y condiciones eran muy diferentes a las actuales y, como he dicho antes, la libertad y la libre expresión, era más mal vista por la sociedad, a diferencia de los tiempos que transcurren actualmente.**

Después de todo, encuentro que **este autor argentino tuvo mucho valor y autenticidad a la hora de sacar a la luz este poema, ya que dudo mucho que a los lectores le cautivara, aunque quizás me equivoco, mostrando así los sentimientos humanos que todo hombre y mujer tiene, como la pasión, fruto del amor.**

Como imagen relacionada a lo que he comentado anteriormente, he añadido en la

como ausente de sus prácticas escolares hasta la experiencia de su clase actual.

- Lo que más destaca de su experiencia de lectura es haber disfrutado. Lo que está en oposición con LA EXPERIENCIA ESCOLAR HABITUAL. En sus prácticas escolares en torno a la literatura (*últimamente nos acostumbran a enseñar objetivamente porque, aunque nos pidan opinión de lo que aprendemos, nunca es algo que tu puedes interpretar libremente a tu manera sin que esté mal o bien*). REFERENCIA AL SIGNIFICADO ÚNICO Y A LA ESTANDARIZACIÓN.
- Otro punto de inflexión es la actividad de DIÁLOGO entre pares, que se vive como positiva (aportadora) pero como difícil (no se siente muy bien). Esto coincide, en parte, con lo dicho por los casos focales. Se va revelando que el DIÁLOGO de co-construcción no es una práctica bien asentada. Les cuesta vivir su experiencia como positiva (ya sea por los aportes o por la comodidad).
- INTERTEXTUALIDAD, iniciada por la petición de Luisa de buscar conexiones multimodales.
- INTERTEXTO-IMAGEN, conexión a través de la temática de la libertad. Imagen como METÁFORA.
- EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DEL POEMA/INTERTEXTO HISTÓRICO. La información que Pamela buscó coincide con la que Huma buscó. Es muy posible que hayan recurrido a fuentes que mostraran la ruptura que la obra de Gironde conllevó para su época. No obstante, las observaciones que ambas realizan no son idénticas con lo que se hace evidente el rol interpretativo de cada lectora. A ambas les parece que hoy en día un poema así sería menos rupturista. Huma añade lo del machismo y el

portada una imagen que refleja el término de libertad, refiriéndome a la libertad que transmite y tiene el poema y la misma sensación que llegué a sentir yo, donde se ve una mano cerrada con la imagen de una boca abierta con la sensación de gritar, que tapa la boca de la cara de un hombre. **La metáfora de la imagen** es que nadie te puede prohibir expresarte tu mismo aunque te limiten a hacerlo.

(...) **Lo más importante es que, gracias a este trabajo, he podido disfrutar de la lectura de este poema y buscarle cantidad de significados, ramas por donde coger el contexto de éste, adquirir nuevo vocabulario al tener tanta diversidad de verbos los cuales, muchos de ellos, no había oído nunca.** Por otra parte **he ejercitado un poco más mi imaginación** porque últimamente nos acostumbramos a enseñar objetivamente porque, aunque nos pidan opinión de lo que aprendemos, nunca es algo que tu puedes interpretar libremente a tu manera sin que esté mal o bien como este poema en específico que, particularmente, he disfrutado analizándolo, a diferencia de las matemáticas que también se puede disfrutar estudiándolas pero no de la misma manera y libertad. Basándome en el poema del trabajo, **he aprendido de muchos ámbitos, tanto personal así reflexionando, cómo de léxico, imaginación...**

ENTREVISTA

I: ¿y tú crees que con este poema pudiste sentir más sensaciones sentimientos?

P: sí es que justa sí porque justamente **este poema lo escogí en el grupo porque éramos tres y lo escogí yo (???)** ((la interrumpo))

I: sí me acuerdo

P: sí y lo puse y bueno dijeron que sí y tal y **no sé es que me llamó mucho la atención a (??? curso) no le gustó porque era muy repetitivo y no sé qué pues yo encuentro que [e] fue muy muy original pues al al ser tantos verbos tan algunos muy igua muy muy diferentes otros muy iguales no sé lo encuentro que es una manera muy creativa**

I: es muy original el poema

P: sí no sé

I: a ver Oliverio Girondo yo vi que tú buscaste un poco de información y todo eso

racismo, mientras que Pamela reflexiona sobre la naturalidad de los sentimientos de amor y pasión y las posibilidades de recepción del poema por el lector de la época de Girondo.

- A partir de su interpretación de las circunstancias históricas del AUTOR, aprecia la honestidad y el valor de Girondo. EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO VERDADERO.

ENTREVISTA

- Pie de entrada dado por la investigadora: RESPUESTA EMOCIONAL.

- Posibilidad de seleccionar el texto y su relación con la relevancia para el lector (Ivey and Johnston, 2013)

- *FOREGROUNDING* y selección del poema (repetición). Esta repetición ella la ve como originalidad (EXPECTATIVAS DE CALIDAD).

- Al igual que Huma valora la ruptura valórica que el poema supuestamente conllevó en su época.

- *SIGN MEANING DV*, en la entrevista sintetiza su apreciación del efecto EXTRAÑAMIENTO del poema con respecto a su época: lo califica de "liberal". INTERPRETACIÓN que implica la consideración de la historia y no sólo de su experiencia personal. ¿Práctica modelada por la escuela? (En las instrucciones para el trabajo escrito fue Luisa quien incluyó la pauta sobre el contexto del poema).

- Al igual que Ariadna, Pamela aprecia la posibilidad que da la ESCRITURA SOBRE TEXTOS LITERARIOS para el desarrollo del propio pensamiento y para la propia experiencia y la contrasta con el DIÁLOGO con sus pares. Cultura letrada (Gee, 2012) y *AFFORDANCES DE LA ESCRITURA*. También la dimensión de lo privado vs lo público/escolar es relevante

<p>P: sí sí sí I: pero él fue como en su época (...) P: [em] liberal I: fue surrealista o sea también P: sí sí I: un iniciador del surrealismo ahí en Argentina entonces P: sí sí eso me llamó la atención y lo lo he explicado (...)</p> <p>la parte más trabajo que creo que la reflexión escrita ha sido muy importante porque no sé si lo dije en la presentación que al ser al hacer el trabajo en grupo hay diferentes opiniones y diferentes puntos de vista entonces es más difícil ponerlo todo en común en cambio con con la parte escrita a lo mejor te te entregas más o puedes dar más tu punto de vista que no en la exposición y la vez reflexionar aún más no sé</p>	<p>en este punto (<i>te entregas</i>).</p>
--	--

Historia de amor, de Rodolfo Franco

Durante la clase, con la profesora y el grupo curso

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: (...) ¿te acuerdas del poema visual que mostró Luisa de una historia de amor? éste ((le muestro el poema impreso en papel)) P: [a] vale sí I: ¿qué te pareció? P: pues la verdad es que no fue la cosa que más me llamó la atención porque a parte de que lo hicimos un poco de pasada sí que está bien, tiene su sentido, pero no me, por mucho que sea visual a mí no me transmite, me transmite más las palabras que no lo visual en este caso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada de la investigadora es preguntarle si lo recuerda y por su parecer. • No le dedicaron suficiente tiempo. En el caso de la poesía visual, la demanda de tiempo también es importante. • EXPECTATIVA DE TRANSMISIÓN (ACCIÓN DE LA POESÍA) NO SATISFECHA. No especifica qué esperaba que le transmitiera, si se vincula o no con el sentir. Pero queda implícito que la transmisión implica una <i>LIVED THROUGH EXPERIENCE</i> (que en este caso no se registra). Espera que las palabras o la imagen le transmitan. • Esta expectativa de ACCIÓN DE LA POESÍA NO SATISFECHA también se ve en el uso de “llamar la atención”, expectativas de <i>FOREGROUNDING/DESVIACIÓN</i> no satisfechas • Su referencia a que tiene sentido y que esta bien (RESPUESTA EMOTIVA, valoración) sugiere que ha habido construcción de sentido (<i>SIGN MEANING DV</i>) • Expresa su preferencia por la poesía escrita,

	respecto a la visual, en base a la ACCIÓN DE LA POESÍA (transmisión). MÁS ALLÁ DEL LENGUAJE VERBAL.
--	---

Canción para enamorados, de Ariel Gangi

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: [ajá] ¿y en éste por ejemplo? ¿te acuerdas que también mostró éste? éste se llamaba canción para enamorados</p> <p>P: sí es que más de lo mismo no sé a mí los poemas visuales no me [inhala con más profundidad] no me transmiten (???) que también es muy libre que puedes imaginarte lo que quieras, pero no sé pues a lo mejor es lo que digo que no soy creativa y necesito más [ríe] no sé a mí no me no me</p> <p>I: no a ver no tiene no todo nos tiene que transmitir lo mismo a todos</p> <p>P: ya ya ya</p> <p>I: cada uno digamos tiene [e] bueno hay personas que son muy visuales y que</p> <p>P: exacto yo creo que no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada de la investigadora es preguntarle si lo recuerda. • EXPECTATIVA DE TRANSMISIÓN (ACCIÓN DE LA POESÍA) NO SATISFECHA. • MÁS ALLÁ DEL LENGUAJE VERBAL. Ve la poesía visual como muy libre (INTERPRETACIÓN ABIERTA) y con ello le asigna un valor positivo. Libertad de interpretación empoderadora. • IDENTIDAD “no soy creativa” como impedimento en la actividad interpretadora. Vincula la creatividad a la capacidad interpretadora. • EMPATÍA investigadora.

Se canta al mar, de Nicanor Parra

-Durante la clase, con la investigadora (rol profesora) y el grupo curso

-Durante la entrevista 1, con la investigadora lo comentan, sin releer

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: (...) piensa un poco en el poema que yo llevé ese día cuando estuvimos solos el poema yo pensé que podía gustarles del niño que veía el mar por primera vez y algunos por el hecho de que era largo</p> <p>P: [ay] no ((me interrumpe y toma el turno)) eso me llamó la atención yo no lo compartía eso, la mayoría</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada de la investigadora, le pide que piense en el poema de Parra que ella llevó para su propia clase a propósito de la reacción negativa que causó su extensión en los alumnos. • EMPATÍA de Pamela, ¿busca responder a las expectativas de la investigadora? • No le gustó pero busca aminorar la amenaza al FACE de la investigadora que esto implica, era el poema que la investigadora seleccionó. • Extensión del poema como impedimento para sus

<p>de la gente dijo eso pero a mí sinceramente que sea largo o que sea corto me da igual porque si si tenemos el tiempo para poder analizar y tal, lo no sé a mí no es que no no me gustó pero es que a lo mejor no era un tema muy cautivador o motivador para los adolescentes, pero eso de que sea largo o corto a mí no me no es un problema no sé</p>	<p>compañeros, no para ella (POSICIONAMIENTO de ella como diferente “mejor” que sus compañeros que recuerda a Ariadna. También la respuesta a las expectativas percibidas de la investigadora).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevancia de la vinculación del tema con las experiencias de los alumnos. REPERTORIOS EXPERIENCIALES DE LOS ALUMNOS. • ¿ACCIÓN DE LA POESÍA? tema cautivador/motivador
---	--

Sangre de colores, de Antonio Gómez

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: [inhalo] bueno te iba a mostrar otro otro poema visual a ver no sé qué te parecía un poco en relación a los otros porque como éstos iban de amor, esto ya no va de amor ((le muestro el poema impreso)) se llama sangre de colores, no sé ¿qué te parece?</p> <p>P: a ver como los lápices no las ramas de una rosa</p> <p>I: de una rosa claro</p> <p>P: de una rosa</p> <p>P: con espinas y los diferentes colores es que no yo de verdad soy muy cerrada [e] para eso no es que hay much- es que no sé hay diferentes tipos de de personas de no sé que aparentemente son iguales pero que dentro suyo tendrán su parte diferente</p> <p>I: puede ser o sea lo que tú un poco yo te pongo este poema al frente que tú no lo habías visto antes ¿tú primer impulso es tratar de encontrarle una interpretación?</p> <p>P: sí sí porque si no ¿qué sentido no?</p> <p>I: [ríe]</p> <p>P: no sé [reímos] es que (...)</p> <p>P: no sé yo yo este poema no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada de la investigadora pedirle su parecer respecto a otros poemas visuales no vistos antes. • ROL ENUNCIATIVO ALTO de la investigadora. Restringe sus posibilidades interpretativas al decirle que el poema no es de amor, cuando podría plantearse una interpretación relacionada al amor (e.g. “dolor de amor”, Huma). También lo que dice la investigadora genera una EXPECTATIVA DE SIGNIFICADO ÚNICO. • <i>SIGN MEANING DV.</i> Comienza con nombramiento de elementos de la imagen y su paulatina integración. INTERPRETACIÓN. Dualidad interior-exterior (<i>FOREGROUNDING</i>) e interpretación en función de la realidad humana (Bordons i Cavalli, 2012). Personificación de los lápices ¿<i>FOREGROUNDED</i> por el título (“sangre”)? • Duda de su capacidad interpretadora, ¿generada por un mayor EXTRAÑAMIENTO? Barrera desviación (<i>yo este poema no</i>) • <i>SCAFFOLDING</i> mínimo, situación que crea expectativas y repetición de lo que Pamela dice. • La investigadora (ASIMETRÍA Y ROL ENUNCIATIVO ALTO) cambia de tema. Saca a Pamela de la vivencia del poema y la lleva a un nivel de opinión. • Pamela identifica la interpretación como el objetivo de la lectura literaria. META.

Orden artificial-orden natural, de Mikel Jauregui

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: ¿y éste? ((mostrándole otro)) éste se llama orden artificial orden natural</p> <p>P: pues que [ay] no sé lo que me viene a la cabeza es que lo artificial siempre intenta ser como perfecto porque es lo que intentamos modificar de la naturaleza que no es perfecta pero a la vez bueno no sé que no es perfecta pero que no se trata de hacerla perfecta</p> <p>I: claro o</p> <p>P: y que se escapan las moscas no sé</p> <p>I: [ajá] bueno eso me hace recordar un dicho que es lo bueno, lo perfecto es enemigo de lo bueno</p> <p>P: pues sí sí sí sería eso</p> <p>I: [mjm] porque bueno claramente la naturaleza no es perfecta pero es pero es armónica</p> <p>P: es lo- exacto</p> <p>I: [mjm] bueno pero entonces ¿no te llaman tanto la atención?</p> <p>P: sinceramente no [ríe]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada de la investigadora mostrarle el poema y decirle el nombre. • Situación que funciona como desencadenante del <i>SIGN MEANING DV. INTERPRETACIÓN DUAL FOREGROUDED</i>. También proyecta una acción humana. • ACCIÓN DE LA POESÍA, lo que viene a la cabeza. • También duda de su capacidad interpretadora, BARRERA EXTRAÑAMIENTO. • ROL ENUNCIATIVO ALTO de la investigadora en el <i>SCAFFOLDING</i>. Parece estar dado, no obstante, por el CARÁCTER AUTÉNTICO DEL DIÁLOGO. ¿Es más difícil facilitar un rol enunciativo alto del alumno si el diálogo es auténtico y, por ende, el profesor asume un rol enunciativo alto? • ACCIÓN DE LA POESÍA (<i>FOREGROUNDDING</i>) “llamar la atención” flojo.

5.1.2 EMMA

5.1.2.1 Experiencias escolares

La experiencia de Emma con la literatura/poesía en el tiempo

ENTREVISTA 1	PASADO PASADO	PASADO RECIENTE/PRESENTE	PRESENTE
Lugares y tiempo	La primaria y la casa Infancia	La secundaria Adolescencia	La clase de castellano actual (4º ESO) Adolescencia
Acciones (verbos) llevadas a cabo por ella o por sus	<i>yo de pequeña tenía buena memoria; aprenderme</i>	<i>la lectura (de narrativa, implícito) que ha sido mi pasión;</i>	<i>la lectura que ha sido mi pasión ((lee libros fuera de la</i>

<p>compañeros u otros estudiantes</p>	<p><i>poesías</i> pues a mí ciertamente no me molestaba mucho; eran simples; yo las leía; era como una historia más que leía; de memoria era algo más; nunca les he tenido manía pero bueno no ha sido como la lectura que ha sido mi pasión; hice de pequeña sólo me los aprendía de memoria</p>	<p>hicimos metáforas sólo para incluirlas en poemas;</p> <p>trabajamos algún poema; hicimos un poco de literatura;</p> <p>no me acuerdo pero algún poema leímos</p>	<p>escuela también))</p> <p>muchos libros que a mis compañeras no les gustan pues como tengo tal pasión por leer a mí me acaban gustando;</p> <p>puede que no sea de nuestra edad pero el libro está bien escrito y la trama es buena;</p> <p>que no les gusta nada y yo bueno pues tampoco estaba tan mal;</p> <p>no es que piense poesía vaya mierda no pero no es ¡bien poesía!</p> <p>de que tú estuvieras aquí no fueron tan, si nosotros hubiéramos dicho ahora vamos a hablar de poesía la clase hubiera empezado no no; estudiar o sea trabajar sobre un poema yo creo que a mí el hecho de haberlo trabajado me ha gustado más y espero que a mis otros compañeros también</p>
<p>Adjetivos, adverbios, metáforas</p>	<p>de pequeña tenía buena memoria; a mí ciertamente no me molestaba mucho; (poesías) eran simples;</p>	<p>luego aquí; en primero; hicimos metáforas sólo para incluirlas en poemas</p> <p>sobre todo el año</p>	<p>este año</p> <p>muchos libros que a mis compañeras no les gustan pues como tengo tal pasión por leer</p>

	<p><i>era como una historia más que leía sólo que más corta; de memoria era algo más; nunca les he tenido manía pero bueno no ha sido como la lectura que ha sido mi pasión; hice de pequeña sólo me los aprendía de memoria</i></p>	<p><i>pasado</i></p> <p><i>trabajamos algún poema; hicimos un poco de literatura; no me acuerdo pero algún poema leímos</i></p>	<p><i>puede que no sea de nuestra edad pero el libro está bien escrito y la trama es buena</i></p> <p><i>a veces todo el mundo qué mierda qué mierda</i></p> <p><i>que no les gusta nada; tampoco estaba tan mal;</i></p> <p><i>(poesía) otro tema más;</i></p> <p><i>poesía vaya mierda no pero no es ¡bien poesía!</i></p> <p><i>incluso que tú estuvieras aquí no fueron tan;</i></p> <p><i>trabajar sobre un poema; el hecho de haberlo trabajado me ha gustado más</i></p>
Acciones llevadas a cabo por un profesor/a	me dijeron de aprenderme poesías		(libros) que me piden los profesores que me lea
Punto de vista	<p>Punto de vista: distante/ interno, habla en pasado pero de su propia experiencia. La distancia se rompe cuando se refiere a la persistencia en el tiempo de su pasión por la lectura.</p> <p>Pronombre: yo</p>	<p>Punto de vista: distante, todo en pasado y no se acuerda; interno pero menos personalizado (nosotros)</p> <p>Pronombres: nosotros; yo</p>	<p>Punto de vista: cercano e interno, pero también toma distancia al hablar de la experiencia de sus compañeros. También asume una perspectiva hipotética respecto al pasado y habla de sus expectativas para sus compañeros (implicación)</p> <p>Pronombres: ellos; yo; tú</p>

Síntesis/comentario

PASADO

Su discurso indica que en la primaria la principal actividad en torno a la poesía era la memorización de poemas (coincide con otros alumnos en esta descripción). Lo que para Emma no era difícil porque ella dice haber tenido buena memoria y porque los poemas leídos eran simples. Si bien este tipo de actividad no le generaba rechazo (no la molestaba; no le generó “tenerle manía”), tampoco le gustaba o interesaba particularmente (era una actividad más). Por otro lado, dice que la lectura ha sido su pasión, subentendiéndose que esta pasión comenzó en su infancia y que perdura hasta el presente. Por lectura Emma entiende “lectura de narrativa”. Para ella

la lectura de poesía parece ser una actividad bastante distinta a la de narrativa. ¿Por qué?

El aprender poemas de memoria era una actividad impuesta.

En su relato sobre su experiencia en la primaria se centra en sí misma.

PASADO RECIENTE/PRESENTE

Respecto a su experiencia pasada en la secundaria, Emma no recuerda lo que leyeron pero sí que tuvieron que hacer metáforas y que “trabajaron” poemas. Esto sugiere que el énfasis estuvo más bien en los aspectos formales y estilísticos y en el análisis que no en el significado, especialmente un significado personal (coincide con otros alumnos en este énfasis).

Predomina el uso del “nosotros” por sobre el “yo”, marcando una mayor distancia con la experiencia relatada. Esto unido a la vaguedad con que describe las actividades de este período sugieren su poca relevancia en la experiencia escolar de Emma.

Paralelamente, persiste su pasión por la lectura.

PRESENTE

No habla de la experiencia de la clase porque cuando dice “este año” la investigadora la interrumpe y la lleva a un tema general, su interés (pasión) por la narrativa.

Emma explica que muchas de las lecturas impuestas por la escuela han llegado a gustarle, a diferencia de lo que le ocurre a sus compañeros (se posiciona como diferente a ellos por este interés, como Ariadna). Mientras que a sus compañeros estas obras literarias les han generado un fuerte rechazo (qué mierda; vaya mierda) a ella el hecho de que hayan sido textos bien escritos y con buenas tramas la ha interesado (por su pasión por la lectura). Emma, por ende, se muestra como poseedora de repertorios o conocimientos que le permiten evaluar la calidad de las obras literarias (al igual que Ariadna, lo que, de hecho, no deja de ser irónico, ya que son compañeras de curso. Ambas tienden a hacer extensivo el desinterés por la literatura/poesía a todos sus compañeros y parecen no saber que dentro de su curso hay alumnos que si comparten sus intereses).

Cuando Emma habla del poema de Oliverio Girondo (lo que se verá más en el próximo apartado) enumera una serie de novelas que ha leído y con las cuales establece conexiones intertextuales con el poema. En este listado conviven obras canónicas (“Cumbres borrascosas”; “Jane Eyre”) con otras de tipo best seller (saga “Crepúsculo”; “Cazadores de sombra”). Se infiere que a las obras canónicas accedió a través de la escuela y que la lectura de las sagas la realiza fuera de la escuela. Emma se interesa (con pasión) tanto por un tipo de literatura como por la otra.

Al final de la entrevista Emma habla de su clase actual, pero más que de la experiencia de ella con la poesía, del impacto de la investigación en la clase. Cree que la presencia de la investigadora hizo que los alumnos cambiaran su comportamiento. Que se mostraran más receptivos al trabajo con la poesía. A modo más personal añade que el trabajo más detenido en un poema (refiriéndose a su trabajo grupal con el poema de Girondo) ayudó a que le gustara más. El dedicar más tiempo y el diálogo con otros son factores que correlaciona positivamente a su interés por la poesía

5.1.2.2 Respuestas a los poemas leídos en el contexto del estudio

Poema 12 (Espantapájaros), de Oliverio Girondo

- Durante la clase, con la profesora y sus compañeras
- Fuera de la clase, con su grupo para la presentación
- Fuera de la clase, sola para su trabajo escrito

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>TRABAJO ESCRITO</p> <p>Mi grupo y yo escogimos la composición de Veinte poemas para ser leídos en el tranvía de Oliverio Girondo a partir de aquí empezamos a confeccionar nuestro trabajo (...)</p> <p>Tras leer el poema por primera vez me quedé indiferente. Tantos verbos de golpe, sin ningún orden, todos iguales, pero cuatro diferentes, no me decían nada, eran un montón de palabras sin ningún sentido. Pero tras leerlo dos o tres veces más, analizarlo, descubrir el significado de todos los verbos, encontrar las diferentes fases... empecé a entenderlo, a relacionarlo y a apreciarlo. También empecé a pensar en historias de amor, románticas o no, que había visto, leído o imaginado. Debo decir que en lo primero que pensé fue en el libro, que me había leído no hace mucho, Cumbres borrascosas.</p> <p>La historia que cuenta Emily Brontë me fascinó desde el primer momento y al leer el poema, no paraban de ocurrírseme escenas del libro. (...) pero el romance que más me recordó el poema fue el de Catherine y Heathcliff, puesto que es el único amorío en el que se aman y se hacen daño a la vez. Las otras parejas, además que el amor que sienten no es tan fuerte, creo yo, que solo disfrutaban de la primera parte del poema. También puede ser que Catherine y Heathcliff no disfrutaban mucho de la primera parte y que la segunda y la tercera sean las más presentes en su</p>	<p>TRABAJO ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> • No fue un poema seleccionado por ella, sino por ella y sus compañeras. Para la actividad del círculo Emma fue la única que llevó un poema en catalán. • Importancia de las varias lecturas de un poema. Experiencia de lectura, <i>LIVED-THROUGH EXPERIENCE</i>, del poema que se transforma en sucesivas lecturas. TIEMPO DE LECTURA, que incluye espacio para la exploración de significado, para el <i>SIGN MEANING DEVELOPS</i>. • <i>FOREGROUNDING</i> Y EXTRAÑAMIENTO DE LOS VERBOS DEL POEMA. Coincidencia en esto con todos los alumnos que mencionan este poema en la entrevista (Huma, Jaime, Pamela). La BARRERA DE LA DESVIACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL SIGNIFICADO DEL SIGNO se ve cuando dice que no recomendaría el poema porque si se lee una o dos veces sin ayuda no se puede superar la experiencia de extrañamiento más intensa que este poema “atípico” presenta (no tiene rima, rompe con la poesía “típica” y con las expectativas del lector). Esto puede hacer que el lector abandone

historia. Podría continuar explicando muchas impresiones y relaciones del libro con el poema, pero creo que será mejor si explicamos otras conexiones (...)

Al empezar, he afirmado que **había pensado en otros textos. Estos han sido, la saga de Crepúsculo (Stephenie Meyer), Predestinados (Joshephine Angeline), Cazadores de Sombras (Casandra Clare), Jane Eyre (Charlotte Brontë)... Pensé en estos ejemplares ya que todos tienen una historia de amor con problemas que han de afrontar y superar y uno de ellos es la separación.**

Respecto a la pregunta de si recomendaría el poema, siento decir que la respuesta es no. El porqué es muy simple, **no creo que conozca a nadie que con solo leer el poema una o dos veces por su cuenta, éste le aportase algo. Además mucha gente está acostumbrada a la poesía de oraciones que riman unas con otras, llamémosla la poesía típica, por lo que simplemente cuando se dan cuenta de que en el poema sólo encontrarán verbos, paran de leer. De hecho esto es lo que hicieron mi padre y su pareja.** Pero sería diferente si algún día me encontrara con alguien y llevara el poema encima, entonces quizás si que se lo enseñaría.

(...) el poema no me haya gustado tanto que no acepto críticas, pero tampoco lo encuentro terrible, simplemente **creo que está bien, es bastante contemporáneo y original, por lo que le da un toque especial, con eso quiero decir que no es monótono y aburrido como la mayoría de poemas que me han hecho leer anteriormente. Como he dicho anteriormente, si no lo hubiera analizado y trabajado en clase, no lo habría apreciado ni hubiera reflexionado tanto sobre el poema como he hecho y para que eso ocurra ha sido imprescindible la ayuda de la profesora y de las compañeras.** Gracias a la profesora hemos tenido una guía sobre la que empezar a pensar mis compañeras y yo. También quiero decir que mis compañeras han sido clave para que disfrutara de este poema, para empezar, si no hubiera sido por ellas, no lo hubiera escogido, y **gracias a ellas aprecié muchos matices, me pregunté y entendí muchas más cosas.**

El tema del poema es el amor, y eso lo convierte en un poema que no tiene una

la lectura.

- Importancia de la **MEDIACIÓN del DIÁLOGO** con la profesora y sus compañeras para superar la **BARRERA DE LA DESVIACIÓN**. Importancia del trabajo en el aula.
- Su papá y su pareja no superaron la barrera de la desviación. Importancia del aula como espacio alternativo al hogar en la experiencia con la poesía.
- Valora el **DIÁLOGO** en la construcción de sentido, la co-construcción, los puntos de vista alternativos.
- Lector activo: **POESÍA COMO EL OBJETO SOBRE EL QUE ACTÚA** y no se ve la prevalencia o relevancia de la acción de la poesía como en el discurso de otros (Huma, Ariadna, Jaime, Pamela).
- **INTERTEXTUALIDAD** con otras obras literarias, novelas de amor. Aquí se ve una **ACCIÓN DE LA POESÍA**, no puede controlar la intertextualidad que le sugiere el poema, le llega.
- **INTERTEXTUALIDAD** a partir de la temática que ella interpreta como central: amor y problemas a superar, siendo la separación el más relevante.
- **EXPECTATIVAS DE CALIDAD**, poema contemporáneo y original, ni aburrido ni monótono (**DESVIACIÓN**).
- Esta "calidad" contrasta con su **EXPERIENCIA ESCOLAR** de lectura de poemas aburridos y forzada.
- Reflexión **META** sobre el poema, tema del amor sin límites de tiempo que hace posible que un poema esté siempre vigente.

ENTREVISTA

- El pie de entrada lo da Emma no la investigadora (**SIMETRÍA**). Introduce el tema de la **INTERPRETACIÓN/CONSTRUCCIÓN DE UN SENTIDO NARRATIVO** para el

<p>época establecida (...)</p> <p>ENTREVISTA</p> <p>E: no no no siempre, pero en el poema que trabajamos que pues tenía un poco una presentación luego que</p> <p>I: esto es lo tuyo {[casi imperceptible] de hecho} ((mostrándole el poema en su trabajo mismo))</p> <p>E: [a] vale bueno pues [a] como que le encontramos un poco una había un poco no había un problema pero había un poco una trama que van pasando distintas cosas y que hay cambios</p> <p>(...)</p> <p>éste es distinto ((a “Se canta al mar”, de Parra)) pero [em a] deja correr mi imaginación mucho más y puedo leerlo un día e imaginar una cosa luego otra y pues</p> <p>I: ¿y eso te hace sentir algo? ¿o no?</p> <p>E: a ver tranquila te hace sentir tran-</p> <p>I: [ríó] ¿cuándo se resuelve? bueno</p> <p>E: {[con una carcajada] sí} porque si no es como y sí {[con risa] ¿ahora qué pasa?} no no sé</p> <p>I: ¿y si te dejara así? como {[con risa] colgada}</p> <p>E: [ríe] {[con risa] me imaginaría yo el final supongo}</p> <p>(...)</p> <p>E: (...) pero si este de los verbos si hubiera sido uno de los verbos que hubiera copiado ocupado dos páginas pues hubiera dicho bueno tantos verbos pues</p> <p>I: ya ya te lo piensas un poco más</p> <p>E: claro pero aquí son no sé eran dieciséis líneas son un poco más</p> <p>I: eran sí bueno o imagínate hubiese puesto los verbos en esta</p> <p>((con la mano le indico en vertical una columna larga))</p> <p>E: sí e {[con risa leve] te mueres}</p>	<p>poema (trama).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efecto de la poesía (ACCIÓN POESÍA) que deja correr su imaginación al mismo tiempo que ella imagina (SUJETO ACTIVO-POESÍA OBJETO). • Aquí está presente el <i>common ground</i> de lo que Emma ya ha explicado respecto a su interés por la narrativa porque hay resolución de conflicto. En el caso de la poesía muchas veces queda abierto, pero ella dice que de ser así ella se imaginaría el final. ¿No cerrar una interpretación de un poema plantea una EXPERIENCIA DE EXTRAÑAMIENTO que inquieta? • Extensión de poema importa, en interrelación con su formato. Un poema de sólo verbos como el de Gironde muy extenso, de dos páginas, para ella sería demasiado.
--	---

Se canta al mar, de Nicanor Parra

- Durante la clase, con la investigadora (rol profesora) y el grupo curso
- Durante la entrevista 1, con la investigadora lo comentan, sin releer

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
E: [ym] no es tan, el poema que leímos	• El pie de entrada lo da Emma no la

<p>por ejemplo a mí me gustó personalmente y</p> <p>I: ¿cuál cuál?</p> <p>E: el que leímos aquí delante de clase</p> <p>I: [a]</p> <p>E: el de no no no ((le muestro el poema de Gironde)) el del otro día</p> <p>I: ¿el que yo traje? [a] a el de [a] {[con risa] qué bueno que te gustó}</p> <p>E: porque</p> <p>I: se canta al mar</p> <p>E: claro porque el niño te empieza a explicar luego van pasando cosas hasta que llega al mar y entonces es como el final que estábamos intranquilos y todo se ha acabado entonces a mí me gustó o sea más que nada la historia</p> <p>I: porque es un poema es un poema muy narrativo este poema</p> <p>E: sí es que a mí eso es lo que más me gusta(...)</p> <p>I: [e] bueno a ver ¡no estás sola en esto! {[con risa leve] no te preocupes} que el otro día que yo presenté el poema ése del niño que ve el mar la mayoría su reacción, bueno por lo que me dijeron, es que no les gustó en primer lugar {[con risa y algo irónico como de sorpresa con espanto] ¡porque era muy largo!}</p> <p>E: no yo me lo volvería a leer ése porque me cuenta una historia</p>	<p>investigadora (SIMETRÍA). Dice que le gustó y esta iniciativa sorprende a la investigadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESTRUCTURA Y SENTIDO NARRATIVO QUE LE DA AL POEMA, por eso le gusta, porque se cuenta una historia que se resuelve. • TENSIÓN NARRATIVA que necesita resolver, ACCIÓN LITERATURA, RESPUESTA EMOCIONAL. No es exclusivo de la poesía el efecto del texto en el lector. La tensión narrativa tiene un efecto <i>EMBODIED</i>. • En el caso de este poema la extensión de dos páginas no es un obstáculo para ella, por el carácter narrativo.
---	--

Historia de amor, de Rodolfo Franco

Durante la clase, con la profesora y el grupo curso

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: (...) ¿te recuerdas algo de los poemas visuales que vimos?</p> <p>E: sí vimos unos, Luisa puso uno de [em]</p> <p>I: sí</p> <p>E: como una señales de carretera que salía un teléfono-</p> <p>I: éste ((le muestro Historia de Amor impreso)) ¿te acuerdas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada investigadora, hablar de los poemas visuales en general y, nuevamente, es Emma quien introduce el poema. • Lo recuerda, <i>FOREGROUNDING</i> señales de tráfico. • ACCIÓN DE LA POESÍA y ACCIÓN DEL LECTOR. • IMAGINAR HISTORIAS, SENTIDO

<p>E: sí historia de amor, sí pues no sé me hizo pensar [em] bueno más que nada creo que me imaginé yo mi propia historia no sé alguien que se lla- o sea me imaginé yo mi historia porque yo no sé intent- en todo intento buscar no sé que pase algo [m] de</p> <p>I: ¿y el título también lo sugiere? es una historia</p> <p>E: claro pues una historia pues que alguien se llamaban que quedaban para comer y luego iban a o sea es muy simple luego ((o tal vez dijo “creo”)) te has de meter entre medio que pasaba una cosa más o</p> <p>I: pero ¿te gustó?</p> <p>E: [a] es simple, es bonito y además cuando Luisa nos dijo intentad cambiar el orden es o sea te hace pensar más y yo si intenté cambiar el orden y me inventé distintas historias pues viendo bueno pues eso</p> <p>I: sí eso es entretenido es es como un juego</p> <p>E: sí</p>	<p>NARRATIVO (igual que todos los alumnos) <i>FOREGROUNDING</i> “historia”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lector con un rol activo “has de meter”, el lector debe completar la historia. • BELLEZA POESÍA y simpleza (NO RELACIONA EL VALOR DEL POEMA CON LA EXPECTATIVA DEL SIGNIFICADO NO DICHO, a diferencia de Ariadna). • MEDIACIÓN/<i>SCAFFOLDING</i> DE LUISA que les propuso cambiar el orden de las señales, con lo que le da un nuevo impulso al <i>SIGN MEANING DV</i>. • INTENTAR es un aspecto relevante en la construcción de sentido para la poesía. Se intenta. ¿Implica que no siempre se consigue? Este es un verbo (y otros sinónimos) recurrente en el discurso de todos los participantes (alumnos, profesora, investigadora)
---	---

Canción para enamorados, de Ariel Gangi

Durante la entrevista 1, con la investigadora

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO
<p>I: (...) ahora [e] ¡te voy a mostrar otros poemas visuales! a ver que qué te parecen poemas que ((le muestro un poema impreso)) éste ¿creo que ustedes lo vieron también en la clase? ¿o no?</p> <p>E: (???)</p> <p>I: del pez</p> <p>E: [o] ((u otro sonido, está comiendo, por eso sale a medias))</p> <p>I: éste ¿qué te pareció?</p> <p>E: lo encontré un poco absurdo porque no me podía imaginar nada</p> <p>I: ¿pero viste el título cierto?</p> <p>E: [jm]</p> <p>I: es Canción para enamorados</p> <p>E: no lo entendí</p> <p>I: no ¿y ahora si lo miras?</p> <p>E: o sea supongo que [em] en una</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pie de entrada investigadora, preguntarle si lo vio y, luego, su parecer. • BARRERA DESVIACIÓN COMO PUNTO DE INICIO Y QUE ACARREA UNA DESCALIFICACIÓN DEL TEXTO (lo encuentra absurdo porque no puede imaginar nada). • <i>SCAFFOLDING</i> investigadora, mención al título. • Emma recurre a la INTERTEXTUALIDAD para enfrentar el texto (visual) que no entiende. HETEROGLOSIA, recoge voces, “no pienso morder en anzuelo”, de una película. <i>FOREGROUNDING</i> del anzuelo en la imagen. Es esto lo que la lleva a recordar la película. Pero no puede ir más allá. La frase que recoge es metafórica. • “Me quedé ahí”, EXTRAÑAMIENTO Y

<p>película vi que [em] lo de [em] que no I: el anzuelo</p> <p>E: sí que alguien que no conse- que no (???) (???) viene alguien entonces el otro decía no pienso en morder el anzuelo</p> <p>I: [ajá]</p> <p>E: pero no sé me quedé ahí que ahí estaba poco inspirada y ahora también pero no</p> <p>I: o sea ¿no te inspira mucho?</p> <p>E: no éste no tanto</p> <p>I: y ¿y es así? o sea un poco dijiste no lo puedo entender ¿y si tú sientes que no lo puedes entender eso como que ya te? ¿te distancia de un poema?</p> <p>E: [am] depende si no lo puedo entender puedo tener curiosidad luego o no</p> <p>I: [ajá]</p> <p>E: o sea depende si tengo ganas de intentar entenderlo y pues no sé si te el hecho de que esté el pez {[dice esto como si dijera “entre paréntesis”y con leve risa] que no me gusta mucho}</p> <p>I: =[a]</p> <p>E: bueno es una tontería pero</p> <p>I: no {[con risa leve] por qué no es una} tontería</p> <p>E: (???)</p> <p>I: [e] ¡tenemos derecho a tener nuestros gustos! ((también lo digo una un tono de risa y queja)) ¿o no? [E suelta una carcajada]</p>	<p><i>EMBODIED EXPERIENCE</i> (Huma y Jaime usan esta misma locución para hablar del detenimiento en el <i>SIGN MEANING DV</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de “inspiración” para la construcción de sentido e interpretación. ¿No sólo en la escritura...? ¿Cómo se logra esta inspiración a la lectura interpretativa (es una forma de reescritura)? • En este caso la imagen del pez no le gusta mucho y por eso no se interesa por el poema. REACCIÓN EMOTIVA. FACTOR IDIOSINCRÁSICO QUE TIENE PESO. • Se descalifica, ante lo cual la investigadora reacciona con EMPATÍA. ¿Su descalificación tiene que ver con el poco valor que se le da a los elementos personales e idiosincrásicos en las prácticas escolares?
---	---

5.1.3 CONVERSACIÓN GRUPAL

La conversación desarrollada entre Huma, Ariadna, Jaime, Pamela, Emma y la investigadora durante la entrevista grupal puede dividirse en tres partes. La primera, en que, a petición de la investigadora, los alumnos leyeron poemas nuevos, seleccionaron algunos y trabajaron con el método de la *self probed retrospection*, explicado en la metodología (apartado 3.4.1) como herramienta de mediación en la construcción de significado. La segunda, en que los alumnos llevaron la conversación al ámbito de sus experiencias escolares y la tercera, en que, nuevamente a petición de la investigadora, los alumnos vieron/leyeron nuevos poemas visuales, seleccionando y comentando algunos de ellos.

La segunda parte de esta conversación se presenta en el próximo apartado (Experiencias escolares), mientras que la primera y la tercera partes, por tratarse de instancias de exploración y construcción de sentido para los poemas leídos y vistos, se presentan en el apartado Co-construcción de respuestas a los poemas y contraste casos focales.

En sus notas de campo posteriores a la entrevista grupal, la investigadora registró impresiones positivas relativas a la entrevista grupal, ya que los cinco estudiantes participaron con entusiasmo y se abrieron a un diálogo entre pares auténtico e implicado con los textos. Si bien la investigadora asumió una posición de poder en la dirección de la actividad, todos los alumnos tuvieron roles enunciativos altos.

Durante la conversación me preocupó que hubiese alguna tensión a nivel grupal, porque Ariadna es fuerte y tiende a marcar su diferencia en relación a sus compañeros. Sin embargo, pese a que en el principio quizás ella quiso dominar, se democratizó la situación y pude, de alguna forma, ayudar a que todos hablaran. Poco a poco se fueron relajando, bajando la guardia y, finalmente, con la poesía visual hubo mucha algarabía. Hablaban con más soltura y se escuchaban e interrumpían con naturalidad.

Como que todos sentían que tenían algo que decir, incluso Jaime, que antes estuvo (sobre todo al principio) diciendo que no tenía nada que decir porque los poemas no lo hacían sentir nada...(¡pese a que igual iba diciendo cosas, tanto en la conversación como en la fotocopia!) (Diario de campo, notas posteriores a las entrevistas, 6 de junio)

5.1.3.1 Experiencias escolares

A partir de una intervención de Ariadna en que manifiesta su sorpresa ante los sentidos construidos por la investigadora para el poema “Ecuación de primer grado con una incógnita” de José Emilio Pacheco y de la respuesta que ésta le da, refiriéndose al rol del profesor como mediador de la lectura de los alumnos más que como transmisor, Pamela establece una conexión con sus prácticas escolares que lleva a todo el grupo a hablar de estas experiencias de aula previas.

A: que me ha parecido curiosa tu opinión también

I: ¿sí?

A: sí mucho no lo había visto de esa forma y sí también o sea es muy y una otra forma de interpretarlo que me ha (???)

I: y eso es muy peligroso porque **imagínense que un profesor cuando hace una clase lo ve de una forma inevitablemente no lo puede ver de veinte formas e tiene una lectura personal puede leer qué se yo pero básicamente va a comunicar esa lectura personal entonces a veces la negociación entre la las lecturas de ustedes y la personal del profesor puede ser un poco complicada**

P: yo es que yo haciendo ahora haciendo esto me he acordado en en segundo o en tercero cuando en castellano hacíamos unas lecturas de m de poemas pero no de este estilo sino más con Aman-

A: más barroco

P: sí barroco sí con Amanda y yo lo pasaba a ver pues lo pasaba mal entre comillas porque como lo que veía todo muy relativo ella hacía sólo un argumento y yo que soy (???) demostrar mi opinión y si no entiendo pues lo digo y que me lo digan por los argumentos que tal y **yo me acuerdo que en clases yo imaginaba una cosa la profesora decía otra [atrás una Aa dice "claro"] y ella decía no es así y ya está (???)** sabes y no a mí no me gustaba (???) no llegaba a disfrutar ni a profundizar con esas lecturas

J: (???)

A: y de (hecho) también también

P: això recuerdo que no que yo creo que a lo mejor tengo una mala imagen tenía una mala imagen de la poesía por eso por no por (???)

[hablan y se interrumpen]

A: yo creo que que fue al contrario a mí me pasó al contrario porque sí porque a ver no es que me interesase la poesía cuando estaba con Amanda especialmente pero pero sí que me resultaba muy curioso pues eran un unos poemas que a simple vista el voc el vocabulario [tartamudea] y todo estaba muy complejo y yo

P: no lo entendías

[se interrumpen varias voces de alumnas]

A: y yo los leía y no los entendía no los entendía

I: eran poemas barrocos me dijeron

A: no podía llegar a interpretar e no las e las golondrinas era pero ése no era

[se interrumpen]

I: ése era de Bécquer

A: no ése no era

[todos hablan al mismo tiempo]

I: ése ése es Luisa [dice riendo]

[todos hablan al mismo tiempo]

P: ¿(???) tipo actuales?

A: (???) era el de un espejo que representaba la la la poesía y (???) la poesía

[todos hablan al mismo tiempo]

P: (yo en general leo los) poemas de vocabulario (???) antiguo no sé qué

H: es ue no se entendí es que no puedes ni entenderlo por por simplemente por el vocabulario ese y es que igualmente tú ella te decía pues es explica que dice cada cada verso y y tú lo que con ese vocabulario mínimo que entendías explicaba algo y cuando lo decías pues ella te decía ;no es así! Es así y así

A: pero pero a ver yo es que creo que fue fue diferente porque porque es que o sea (tú y yo) no entendía ese poema y luego ella nos da la explicación que le daba el autor al poema y yo le veía un sentido que a mí me me gustó mucho como como se retorcían tanto para explicar las cosas yo me acuerdo de eso entonces

P: [la interrumpe] por una parte por una parte

A: entonces sí sí

J: (???)

A: y entonces a mí lo que me llamó la atención fue eso y que y que bueno a parte luego me daba la explicación del poema yo conseguía entenderlo a partir de que me diera eso y me gustaban las ideas que tenían etcétera y aquí yo creo que me viene el o sea el hecho de que me guste bu buscar más detrás de este poema y y y eso y yo creo que me viene de esas clases de ahí

I: puede ser a ver es que también a veces el profesor su trabajo es algo que es muy complejo por ejemplo porque hay mucha orden sintáctico alterado hay vocabulario un poco desconocido, mostrar algo y abrirle eso a los alumnos porque o si no ellos lo pasarían de largo pero, incluso en esos casos, yo esto es algo muy personal, nunca hay una sola interpretación según yo

H: pues (???)

I: y conocer la del autor

A: deia la del autor e deia el significado no que ella interpretaba si no que

H: significado de de

A: (???) el poema

P: (???)

A: ya ya

[las voces se interrumpen]

E: (???) el significado de las palabras o sea (por ejemplo) si ponía el río es largo ella decía el río es (largo)

H: no no

E: (???) que la vida no sé que no sé qué

A: claro yo creo que lo hizo de modo tan superficial que tampoco ella [tartamudea] no llamó la atención

P: sí

[se interrumpen todas las voces]

J: (???) el poema (???) la interpretación (???)

E: y lo veía como como muy recto

[Se interrumpen las voces]

H: en mi clase cuando decía por ejemplo lo del río decía bueno aquí lo que en ése era como un e trozo muy largo y dice aquí lo que se está explicando es cómo es el río que esto se refiere a a una mujer o no sé (???)

I: [interrumpe] sí sí sí sí que es muy que el barroco además era muy rebuscado

A: yo creo que esta e nos tendría que haber puesto la poesía de ese año del año pasado y éste empezar con algo más complejo y así la gente no se habría cerrado tanto a aprender esta poesía y también el método como enseña y todo en general ¿no? [mientras habla se escucha sí sí sí varias veces]

I: que es un poco e han escuchado ustedes ese dicho de qué es primero el huevo o la gallina cierto que no lo podemos

H: sí

E: (???) (el huevo o la gallina)

I: [riendo] pero bueno imaginémonos que no podemos resolver qué es primero el huevo o la gallina qué es primero que un alumno desarrolle un poco de gusto por la lectura o que desarrolle ciertas como habilidades para la lectura

H: el gusto

A: sí

[se interrumpen las voces]

P: (???) es lo que te motiva lo que te muevee

[se interrumpen las voces]

A: empezar con el material más sencillo y ir entendiendo y a partir de ahí ya te formas más una idea de cómo como tu interpretas los poemas y todo y ya puedes pasar a algo más complejo y

I: [interrumpiendo] porque si no te gusta ya vas muy mal

[se interrumpen las voces]

H: (???) empiezan así pues que no te dejan un poco de libertad de expresarte de imaginarte pues e las cosas son tal como dicen pues la gente es como más cerrada y solo espera que el profesor le diga o sea qué dice ese poema tendría que haber empezado o sea

I: o no lo espera espera que el profesor no le diga nada [riendo]

H: que se vaya el profe [riendo]

I: que se vaya [riendo]

P: (???) es lo que dices tener más libertad (???) punto de vista que sí que puedes para él sí que puede estar relacionado pero ¡que no diga no! esto es negro porque es negro y ya está

E: (???) un niño pequeño lo llevas al cine que por primera vez en su vida le pones una película (???) el niño pequeño no va volver al cine por mucho valor que tenga la película porque (???) [ríe]

A: o sea es el rechazo al al desconocer ¿no? Lo que desconocemos lo rechazamos (no más o menos eso)

I: y y lo que a veces queda muy lejos del entendimiento o sea si a un niño le pasas algo que es ina totalmente inadecuado para su edad (Entrevista grupal, L.881)

Como se ve la conversación se centra en la experiencia vivida el año anterior, en la clase de Amanda, en que habían trabajado la poesía del Barroco. Como se ha visto en los análisis de los casos, en estas clases el foco habría estado en el análisis estilístico e histórico de los poemas. En ellas, la profesora Amanda parece haber asumido un rol enunciativo alto y de carácter transmisor dejando poco espacio para las indagaciones de significado de los alumnos. Este estilo instruccional, salvo para el caso de Ariadna, fue recibido en forma negativa por los estudiantes, quienes recuerdan estas clases como una experiencia poco favorable para sus aprendizajes literarios. La imposición de una interpretación única, la desconexión con las evocaciones de los alumnos y la falta de libertad para expresarse son puntos especialmente criticados, así como también la selección de textos lejanos a sus realidades y con un vocabulario inentendible.

El caso de Ariadna es diferente a los otros porque para ella la experiencia de la clase de Amanda contribuyó a despertar su curiosidad por cierto tipo de prácticas de interpretación poética: el análisis centrado en el texto y en el contexto del escritor. Como ya hemos visto Ariadna tiene la expectativa de que la poesía tenga un significado no dicho, que ha de descifrarse, y manifiesta una preferencia por la poesía “rebuscada”. Por lo que, desde su perspectiva, la mediación de un experto se hace necesaria. La dificultad de estos texto, para ella, justifica que esta mediación se realice en forma autoritaria (frontal). No obstante, en un momento, Ariadna también llega a coincidir con el resto, en su visión más bien crítica de la clase de Amanda, al decir que quizás esas clases fueron superficiales, con lo que apunta al encapsulamiento de los aprendizajes escolares (Engeström, 1991). Su confusión entre la poesía del Romanticismo (Bécquer) y la del Barroco, también, aporta evidencia en esta línea: la acumulación de “conocimientos” o contenidos desarticulados. Ariadna al final considera que hubiese sido mejor que partieran con una poesía más accesible y dejaran textos como los del Barroco para cuando los estudiantes tuvieran ya una base de interés. Los otros chicos coinciden en esta

visión y, como Emma plantea, ven que aunque un texto tenga mucho valor social, si no está al alcance de los alumnos será difícil desarrollar interés o gusto por la literatura a partir de él.

Este diálogo también muestra la creencia de que el significado del poema está en las palabras y de que la profesora transmite el sentido que el autor le daba/da al texto, y el autor es la fuente última de validación del significado.

La investigadora tiene un rol co-constructor en este diálogo y va mostrando sus propios cuestionamientos, desde la perspectiva de una profesora que cree en la multiplicidad de lecturas. Se refiere a las dificultades que enfrenta el profesor al facilitar el acceso a un texto complejo al mismo tiempo que se les da un rol enunciativo alto a los alumnos. También, a la dificultad de negociar significados con los alumnos y, por último, a la dicotomía entre el desarrollo de un interés por la literatura y el de habilidades o prácticas lectoras.

5.1.3.2 Co-construcción de respuestas a los poemas y contraste casos focales

La entrevista grupal se constituyó en un espacio de diálogo auténtico sobre los poemas leídos y vistos en que los alumnos asumieron roles enunciativos altos en la co-construcción de sentido. La investigadora fue una facilitadora, pero no la única que medió las transacciones de significado. Los alumnos se ofrecieron andamiaje recíprocamente.

La investigadora plantea la actividad como de “trabajo” con un poema. Las expectativas situacionales que, por ende, se generan sitúan la conversación en el ámbito de las prácticas escolares. Los alumnos deben seleccionar un poema, de entre ocho poemas (escritos), que la investigadora les presenta en un documento (ver anexos, N°7). Les pide que hagan una selección rápida, que es lo que los alumnos entrevistados dijeron que hacían cuando debían escoger un poema.

- I: sí no el que tú escogerías de todos
A: yo escogería dos el primero y el del dinero
I: El primero y el último ajá el
A: ¿el último es el del dinero?
I: sí es el último el del dinero e Emma
E: yo el de frase
I: ¿el de?
E: frase de
I: frase sí el del corazón sí que habla de mi corazón, Pamela
P: yo lo mismo el de frase o el del dinero
I: el de frase o el del dinero e
J: yo ninguno
I: tú ninguno bueno [riendo o voz temblorosa]
H: yo, yo el primero
I: tú tú el primero [tartamudeando]

H: mjjm

I: a ver entonces tú tenías tú dijiste frase o cuál otro

H: (???) bueno supongo quee (???) mmm (???) es que ha de ser el primero o el último

A: pero te tenemos que dar razones de por qué lo hemos escogido

I: me gusta sí me gustaría que así brevemente dijeran las razones por qué escogieron el que escogieron

Aa: (vale)

I: y si alguno les pareció espantoso o descartado totalmente también que me pudieran decir alguna razón

Aa: (m)

I: y después seleccionamos uno para leer más en profundidad

A: yo el primero lo he elegido o sea no más me ha llamado la atención el título y ya de entrada pues he dicho no no me va a gustar pero si al final me ha sor me ha sorprendido y tiene más como que podéis imaginar de trasfondo y eso y el último pues lo dice yo creo que dice claramente lo que quiere decir pero pero tiene una ética y me gusta eso en general y el título lo cambiaría por algo más complejo pero

Aa: [hace un sonido]

I: (mjm) Bien y tú Emma el el frase por qué lo habías escogido en primer lugar

E: porque me gustan las contradicciones

P: sí a mí también (me dice) eso

E: (???) el corazón pero (???) pero no sabes

P: (???) lo que a veces nos suele pasar (no no) a ver (???) a lo mejor dice una cosa y quieres otra y en general no sé (???)

I: estamos llenos de contradicciones eso bueno eso no deja pasar

A: (???) [risas]

I: pasa en la adolescencia pero después te sigue pasando también

P: (???) también en general

E: (???) con la familia con tu hermano (???)

[risas de varios]

I: (...) Pamela y tú también habías pensado en el del dinero ¿por qué?

P: sí (???) es un poco largo y

I: sí

P: pero pero me gusta que es acerca del río con que desemboca (???) es que tampoco (no me he dado tiempo) para profundizar pero la metáfora total lo del río lo de los pulmones (???)

I: ajá es esto es por lo que tú escoges un poema como tratar de decirlo lo más m o [tartamudeo] espontáneamente posible a ver si escogemos un poema y después nos damos cuenta que era otra cosa pero lo escogemos por esa razón am Huma ¿y tú?

H: pues he escogido el primero porque a mí también me pasó como a Ariadna porque cuando leí el título que dice ecuación de primer grado con una incógnita pues no sé te te esperas que te encuentras otra cosa pero es como si describe el lo que ve [tartamudeo] o sea la muerte de ese pez de no sé me gusta

I: ajá y el otro que te gustó porque también te gusto ¿mencionaste dos o no? ¿o solo uno?

H: solo uno

I: solo uno

I: Jaime y tú qué puedes decir por qué ninguno te atrajo

J: no sé me lo he leído (???) pero (???) (L.63)

Ya en la selección de los poemas se puede ver que los estudiantes comienzan a revelar los mismos posicionamientos que asumieron en sus entrevistas individuales, especialmente, Ariadna y Jaime. Ella marca su interés por la poesía con más “trasfondo” y él se abstiene de seleccionar. También se ve la importancia del título, que resalta por sobre el texto (*foregrounding*) en las selecciones de los alumnos, y que éste a veces puede generar expectativas falsas, transformándose en un recurso de extrañamiento. Además aparecen la importancia de profundizar la lectura (leer más de una vez; leer bien) para poder emitir una opinión y, relacionado a esto, el tema de la extensión del texto.

Se descarta el poema “El dinero” de Gonzalo Rojas, por su extensión, y luego, a través de un proceso democrático, optan por el poema “Frase” de Alfonsina Storni y dejan el poema “Ecuación de primer grado con una incógnita” de José Emilio Pacheco como segunda opción en el caso de quedar tiempo.

La investigadora les propone leerlo ella en voz alta y ellos aceptan, lo que funciona como parte del andamiaje. Con posterioridad a la lectura revisan el vocabulario. Huma es quien externaliza más dudas de vocabulario y Jaime quien muestra poseer el vocabulario más amplio (ayuda a la investigadora a precisar el sentido de algunas palabras). Posteriormente, la investigadora les pide que cada uno lea el poema en silencio y marque los segmentos que sobresalen para él o ella (*foregrounding*), ya sea porque experimenta una mayor respuesta emotiva; la acción de la poesía y/o algún tipo de extrañamiento (ver instrucciones en el apartado 3.4.1 de la metodología¹⁹⁸). Esto con el fin de acceder a parte de la experiencia vivida de la lectura (*lived-through experience*). La investigadora enfatiza, no obstante, que no les pedirá que comuniquen los sentidos evocados sino reportar lo que sintieron, recordaron, imaginaron, etc. Pese a este énfasis en la lectura personal, Ariadna cree que todos van a coincidir bastante en sus “interpretaciones” porque el poema está “muy claro” y que, por ende, este poema no ofrece mucho. Su expectativa es que se realice una búsqueda de significado (postura eferente) más que simplemente abocarse a “vivir” el poema (postura estética). Sus expectativas se vinculan a las prácticas escolares que hemos ido describiendo. Huma por otro lado, muestra que entiende la actividad de lectura y marcación como un proceso abierto (*I: ¿ya está? / H: o sea sí de momento lo que he pensado sí*).

A continuación el diálogo de co-construcción en torno al poema “Frase” de Storni:

P: bueno yo a ver en general ha sido un poco (???) las sensaciones bueno por ejemplo es que lo veo (???) por ejemplo me daba fuerza (me da) libertad (en lo personal no en general la sociedad porque) (???) pues e claro es más que nada la libertad de cada uno em la el segundo tampoco lo encuentro más allá de que (???) entonces en los tres siguientes e bueno (???) más por eso de las contradicciones y eso me hace reflexionar o pensar en más en historias más o más en mí y la última

¹⁹⁸ Como se explica en la metodología, se adapta el método *self probed retrospection* de Kuiken, Miall and Sikora (2004) y Miall (2006b).

bue también un poco la sociedad en general en los dos que que intentamos a querer eso que no podemos o no debemos lo prohibido me hace recordar eso y bueno en general eso

I: ajá bien perfecto e a ti Emma

E: vale m bueno un poco en general me ha hace pensar en lo de (???) te dan escoger qué quieres estudiar y eso y pues que yo quería (???) y decía una cosa y al tenerlo decidido (???) enseguida pensaba bueno pero que estoy pensando y pues que Emma esto es lo que se te da bien y luego creo que me gustaría más hacer otra cosa porque creo no sé pienso que estaría mejor y que no sé entonces que tengo un problema [ríe] y (???) y que bueno también cómo no vas imaginarme cosas historias más de otra gente pues que no tienen nada que ver con el mundo real

I: y en las cuando te imaginas las historias más o menos ves om imágenes o piensas en diálogos

E: veo imágenes y o sea (???)

I: (mjm) Ariadna

A: yo a ver em yo creo e según yo e la temática del poema siempre trata de los sentimientos del corazón que que siempre hace lo que quiera y no va conectado con con el cerebro y y bueno en general todo en general me hace reflexionar sobre mi vida porque e todo sigue la misma temática y sí que imagino cosas y y en mi mente imagino imágenes y más o menos que interpretan lo que vie a ver qué más e a la a la [tartamudea] aquí en el párrafo donde lo deba yo poner mi corazón no ha de querer pues imagino cosas que que pueden pasar o sea imagino cosas que pueden pasar y que no quiero

J: (???)

[risas]

A: y que no quiere que no quiero que ocurran pero sin embargo ocurren y y bueno la cuando le diga yo que sí dirá que no contrario a mí me recuerda cosas que han pasado y obviamente está relacionado con sentimientos y en en concreto pues amor más o menos y me identifica y bueno aquí el la última frase es la que más hace sentir [otra alumna asiente] no porque porque sí porque lo resume todo un poco y bueno mi interpretación es más o menos más e más cerrada pero como me ha sorprendido porque Emma y Pamela han entendido cosas diferentes a la que yo he entendido quizás y digo a ver

I: (mjm) lo han visto en un en una manera más más general también y tu lo fuiste viendo en una parte más de los sentimientos y ellas lo han llevado a otros ámbitos

A: (mjm)

I: (mjm) [inspira] bueno es que así es la poesía es que no hay una sola interpretación [risas de I y de Aa] aunque a veces no sé porque a veces los alumnos dicen pero y el autor qué quería decir y ¡qué importa lo que quería decir! [dice riendo] el autor sí ya no lo en estos casos ya no lo vamos a saber porque está está muerta Alfonsina Storni

A: en especial lo que ha dicho Pamela de la libertad de la primera o sea eso también me ha sorprendido que lo que lo entendiera así yo lo veo muy bastante diferente y eso

J: (???) de las normas (???) tendríais no algo así no o sea (???)

I: qué ajá fuera de las normas es

J: (???)

P: no (???) no sé (???)

J: de muy libre puedes estar triste

I: de muy libre puedes estar triste crees tú

J: yo creo que sí
 I: ¿tu crees que el poema va por esa línea Jaime?
 J: no sé (???)
 I: o sea tú fuiste más bien analizando
 J: como siempre
 I: como siempre (mjm) y eso por qué crees tú que los haces ¿por qué siempre lo has hecho o?
 J: sí no sé y tampoco (???) no me fijo ya más más sentido así porque tampoco no me llega ninguno (???) y más como de raíz no sabes lo que es (???)
 I: Huma ¿y tú?
 H: pues a mí este (cuadro) me hace pensar en los o sea en lo de los dos primeros versos no no me han llamado la atención ni nada en cambio en el el que dice donde lo intente yo dejar mi corazón no se ha de estar y el siguiente el de que dice donde lo debo yo poner mi corazón no ha de querer pues me hace recordar en experien en experiencias que han tenido otras personas muy cercanas a mí y eso y en cambio la penúltima que dice cuando le diga yo que sí dirá que no contrario a mí pues me hace recordar a cosas que me han pasado a mí experiencias (L.481)

En este diálogo se ven muchos de los fenómenos observados para la construcción de sentido en las entrevistas. Resalta, sin embargo, el *SIGN MEANING DEVELOPS* dialógico y con conexión a la propia vida y a las posibilidades futuras. Incluso Ariadna, que habla del significado del poema como algo inmanente a éste, lo conecta con su propia vivencia de ese significado y Jaime no explicita el vínculo personal, pero puede inferirse, especialmente si se los relaciona con lo dicho en la entrevista individual en relación a la libertad y la responsabilidad. Se ve también la ACCIÓN DE LA POESÍA y el *FOREGROUNDING*, así como también la RESPUESTA EMOCIONAL y LA EXPERIENCIA VIVIDA (*lived-through*). Respecto al ANDAMIAJE que ofrece la investigadora no se desarrolla a nivel de la significación de poema sino más bien en la gestión de la situación y a nivel de conceptualización de la actividad interpretativa (*no hay una sola interpretación*). Usa su autoridad para reforzar el DIÁLOGO. También muestra expectativas de significado único (*¿tú crees que el poema va por esa línea, Jaime?*). No obstante esta forma de preguntar también resulta menos invasiva en, por ejemplo, el caso de Jaime.

Como hay tiempo y entusiasmo, deciden también realizar la lectura del poema de José Emilio Pacheco. Se repite la lectura hecha por la investigadora y la revisión de vocabulario. Ariadna plantea una duda y Jaime, nuevamente, participa en su resolución.

I: ¿estamos o no? más o menos ¿tú Emma? Jaime ¿cómo vas con éste? ¿te ha hecho sentir algo más?
 J: no me lo he imaginado como un problema de física
 I: te lo has imaginado como un problema de física
 J: (???)
 I: ¿por lo de la ecuación?
 J: no por lo de (???) o sea yo me he imaginado o sea como tienes un problema te imaginas (???) haces el dibujo se supone
 I: ajá y ¿cómo te has imaginado cuál es el problema?

J: (???) el pez ése que se está muriendo y ya está
P: (???)
J: (???) dibujar el problema y está
I: ¿y puedes dibujar el problema o no? a ver yo soy bastante mala para la física [ríe] y la matemática pero
P: ¿y cómo lo resuelves?
J: no se puede resolver se muere y ya está
[risas]
P: (???)
E: (???) pez es igual a cero (???) igual a Y
I: y ¿cómo te deja que no se pueda resolver?
J: pues se muere (está claro)
P: a la incógnita puede ser el (???) no llega a saber qué quería decir el pez
I: puede ser no pero cómo te deja a ti ya sabemos que el pez va a morir porque el pez dice que no tiene que tiene do dos alternativas de asfixia
J: (???) muere (???) afuera y muere
I: exacto pero cómo te deja a ti esto
J: igual (???)
I: [riendo] igual
H: hay una incógnita creo que también aquí pone que dice boqueaba envenenado por el agua inmune letal como el aire nuestro o sea que también o sea lo que también le hacía como vivir también le ha hecho como morir no sé
E: (lo que a ti te hace) vivir a él le hace morir
I: sí sí a ver que todo lo que están diciendo claro podemos verlo así o sea que lo que a nosotros nos hacer vivir a él lo mata porque el pez fuera del agua
H: sí
I: pero el pez en el agua
H: vive en cambio nosotros en el agua no
I: noo pero este pez en el agua
E: no vive porque está contaminada ¿no?
I: está contaminada exacto exacto bueno y qué más qué más te hizo a ti pensar o sentir o Huma
H: pues a mí cuando estabas leyendo el poema pues me iba imaginando como la situación [P: sí yo también] y todo digamos la historia
I: y te imaginabas un pez también?
H: si un río un pez (allí)
I: ¿tú también te imaginabas?
P: es que yo (???) la historia y que el personaje que está observando la muerte del pez (???) es una persona muy observadora (idealista/detallista) que siente amor por los anim no sé por la naturaleza o o no sé y (luego me) he sentido identificada y (???) que todo eso que dice de que que que quiere decir algo que no llega a decir que (???) mundo y y (también me dice que) se se puede comparar con la muerte de una persona que no puedes llegar a saber [Jaime la interrumpe con algo y Pamela dice "bueno"] que no llegas a saber lo que lo que él podía decirte ooo
H: o querer
I: y queda esa incógnita si mmm
P: no sé pero tampoco me ha (???) mucha cosa
I: ajá ¿y a ti Emma?
E: a yo cuando lo leía a ver me lo imaginaba inconscientemente pero (???) dicho yo me lo imagino entonces he pensado que me lo imagino y he visto más cosas

I: (mjm)

E: yyy la palabra inexpressable (???) que me leí [Jaime dice algo que no se entiende] de dos formas de as de asfixia am la ironía me encanta de esta frase o sea es cruel y todo y si pero o sea eso de mueres dentro de (???) para escoger para morir (te vas a acabar de todas maneras) y el párrafo bueno su mirada doliente en mí hasta su irrevocable sentencia se me han quedado y la que más se me ha quedado más esta es su voluntad de ser escuchado porque esta voluntad de la gente de ser escuchado es demasiado frecuente últimamente

[risas de I y de Aas]

E: y o sea poca gente escucha y lo del lo del idioma omnipotente de nuestra madre la muerte no no (???) está no sé dónde estará [ríe]

I: esa frase es una frase fuerte ¿o no?

[alguien asiente con sonido mjm]

I: Ariadna ¿y tú?

A: yo yo bueno interpreto el el poema casi que e yo he tenido dos interpretaciones diferentes y como yo te dije yo he o sea he interpretado algo más de lo que se entiende así por claro en el poema

I: (mjm)

A: que usa evide bueno según mi punto de vista la metáfora de convertir el personaje en pez o algo diferente a ver em

I: o sea que el pez podría representar otra cosa también

A: sí sí em bueno lo primero que yo he entendido al leerlo yo me lo he imaginado desde un punto de vista global a nivel global que sería más por las cosas que buscamos entender de la vida y que no tienen respuesta o que no tengan respuesta y que nos van a dejar con la incógnita y en general pues he expresado esto en nivel global y en nivel más específico que e em bueno pues que esto es lo que nos ocurre de que e muchas cosas se quedan en la incógnita de las personas e o sea de los humanos y y nunca llegaremos a comprender bien lo que lo que dice otra persona o o lo que siente y eso y y no sé yo he visto el pez como una forma metafórica y el contexto igual que nooo no tienen utilizado la naturaleza para para expresar lo que ellos sienten

I: (mjm)

A: o lo que ocurre ¿no? y es eso eso

I: y por ejemplo con estos poemas que ustedes han leído imaginándose les interesaría saber lo que piensa el profesor o no o se quedan ustedes tranquilos leyendo y ustedes pensando lo que han pensado o les dan ganas de conocer lo que piensa otra persona que ustedes creen que pueda tener más experiencia o saber más

[voces que parece decir que sí]

P: (sí me interesa)

J: a mí depende de la persona

[risas]

E: yo lo haría porque me gusta saber las opiniones de las personas [Pamela dice] no por el hecho de que fuera el profesor

I: ajá

E: sino pero tener otra opinión

P: sí igual yo en mi trabajo lo comenté que como estamos en algo de cosas muy relativas yo creo que es importante también escuchar las otras opiniones porque te pueden (???) yo también (creo/veo) lo mismo y haciendo esto (???) o sea de verdad (???) a lo mejor uno pero (otra persona te) abre un poco más los ojos

I: (mjm)

A: claro y por curiosidad también lo que por qué lo ha escrito el autor y que eso también se me ocurre porque a ver cómo lo ha interpretado y

I: y está vivo él

A: y le puede dar una explicación

[risas]

I: [riendo] y ¡está vivo José Emilio Pacheco todavía! es mexicano y él bueno ha vivido toda su vida en Ciudad de México o no sé si toda su vida pero gran parte de su vida que es una ciudad no sé si ustedes saben pero gigantesca

Aa: (???)

J: (???)

Aa: (???)

I: sí tiene como quince millones de habitantes la ciudad y es una ciudad muy contaminada ustedes se imaginarán con quince millones de habitantes entonces bueno yo creo que también e este poema yo lo escogí personalmente porque pensé que podía interesarles claro y pensé que podían imaginar cosas y como sé que hay personas a las que les gusta imaginar pero también porque me interesa el tema m de la responsabilidad que toca tangencialmente tal vez en nosotros cuando dice con nuestro aire o sea de alguna manera este pez también como una víctima de la natura o sea un un [tartamudeo] un ser de la naturaleza que es el pez que tiene menos poder que nosotros por la contaminación nuestra del aire y

H: (???)

I: también y como una víctima una especie de chivo expiatorio y que ni siquiera pudo decir lo que quería decir o sea m

P: y que lastimamos o sea nosotros somos responsables

E: (lo hemos sacado del) agua (???) la culpa (???)

H: sale a la superficie y no puede respirar el aire que usamos nosotros

I: pero para que vean que todos lo hemos tomado un poco por lugares diferentes y eso a ver eso es interesante yo también me imagino y me imagino un pez así con la boca abierta cuando dice ese e como el aire nuestro qué frenesí el de sus labios redondos el cero móvil de su boca porque los peces tienen como la boca así y me lo imagino y e e es una imagen y al final bueno al final claro alguien dijo por ahí lo único que sabemos es que nosotros también nos vamos a morir o sea es la única certeza que tenemos pero bueno

[risas al fondo de Aa] (L.655)

El diálogo para este poema es más suelto y menos dirigido por la investigadora. Los alumnos van interviniendo, en un DIÁLOGO AUTÉNTICO, espontáneamente y no sólo cuando la investigadora les hace alguna pregunta concreta. Jaime inicia la conversación trayendo, a partir del título “ecuación” (*FOREGROUNDING*), la física y la matemática como INTERTEXTO. Esto los lleva a pensar en el poema en función de las reglas de la ecuaciones y a pensar en la posible resolución del problema que se plantea. Se hace visible un proceso de DESARROLLO DEL SIGNIFICADO DEL SIGNO, los alumnos comienzan a explorar sentidos en forma conjunta. La MEDIACIÓN de la investigadora busca conectar lo que están diciendo, específicamente Jaime, con sus respuestas emocionales. También hace preguntas que dirigen a los alumnos a pensar en la EXPERIENCIA VIVIDA (*lived-through experience*), por ejemplo, con Huma, y que develan sus expectativas de ACCIÓN DE LA POESÍA. Pamela MEDIA el

devenir de la conversación acercando el poema a su propia experiencia y Emma lo amplía conectándolo a un nivel social. Ariadna se inserta en la CADENA DISCURSIVA (*chain of speech*, Bajtín 1986) recogiendo lo que los otros han dicho. Su contribución es como el eslabón “final” de la co-construcción ahí realizada, ya que expresa y sintetiza los significados en una forma más articulada.

Luego, la investigadora indaga sobre el interés de los alumnos por el diálogo con opiniones “expertas” o, simplemente, de otros. En general dicen estar interesados en otras opiniones, no necesariamente en una más experta. No obstante, Ariadna manifiesta su interés por conocer lo que ha pensado el autor. La investigadora, responde a esta expectativa y les explica algo sobre José Emilio Pacheco y la Ciudad de México. Cierra el poema explicándoles las razones por las que lo escogió y valida las diferentes lecturas hechas por los alumnos. Cuando ya se dispone a pasar al próximo poema, Ariadna vuelve a lo que dijo la investigadora, a sus razones para escoger el poema, y manifiesta la sorpresa que esta visión le ha causado. Se hace, por ende, patente que el desarrollo del significado del signo sigue en curso. También, esta intervención los hace entrar en el tema de sus experiencias escolares, que ya hemos comentado en el apartado anterior.

Posteriormente, la investigadora les muestra poemas visuales. Les presenta varios y se los pasa para que los miren y escojan uno o dos para comentar (todos los poemas están en los anexos, N°8). Ariadna pregunta si les mostrará poemas de Brossa indicando, una vez más, su atención e interés en la literatura. Los poemas visuales que ven son: “Pan para todos” de Antonio Gómez; uno sin título de Sergi Quiñonero; “*L’empleat*”, “*Hollywood*” y uno sin título de Brossa.

Al igual que como se hizo con los poemas escritos, la investigadora revisa que entiendan el vocabulario de los poemas (GRAMÁTICA VISUAL) y Jaime, nuevamente, revela un repertorio léxico más amplio. Ariadna, por su parte, al ver “Pan para todos” confunde la imagen de la bomba con una batidora causando grandes risas entre todos. La colaboración y exploración es cada vez más espontánea y más relajada. Lo que nos ha llevado a preguntarnos si esto tendrá que ver con la poesía visual, con la progresión de la actividad o con la mayor comodidad que van sintiendo los chicos como grupo. Es posible también que la exploración del sentido para los poemas visuales, por no tener muchos precedentes, les dé más libertad. No hay prácticas escolares que regulen a priori su actividad lectora de este tipo de texto.

En la lectura de estos poemas visuales hay muchas más risas, lo que va haciendo evidente la RESPUESTA EMOCIONAL ante sus evocaciones del poema, también, esta respuesta se evidencia en que la selección, fundamentalmente, se basa en lo que les gusta. Todos revelan mucho entusiasmo ante estos poemas menos Pamela que, al igual como dijo en la entrevista individual, afirma que no le llaman la atención y que no entiende ninguno.

Ariadna dice que no ha comprendido el poema sin título de Brossa (EXTRAÑAMIENTO), iniciando, para sí, el DESARROLLO DEL SIGNIFICADO DEL SIGNO. Añade, al poco rato, que ha pensado una interpretación rebuscada para este poema. Comienza a exponer su interpretación rebuscada como si se tratara de un juego de adivinanzas. Tanto ella como otros van interpretando este poema con recurso a METÁFORAS COTIDIANAS y recogiendo/respondiendo a las intervenciones anteriores en la cadena discursiva y mostrando evidencia en ello de los elementos de la imagen que destacan (FOREGROUNDING: hilo, luna).

A: yo no lo he llegado a comprender

H: yo tampoco

A: a sí sí ¿es un hilo verdad? Ah y esto es que no sé no no

E: sí (???)

I: esto es como una luna sí eso es como un hilo y esa es una ahora

P: yo es que no entiendo ninguno ahora a éste a lo mejor le puedo buscar algo y éste de los caballos sinceramente tampoco lo comprendo

A: o sea

E: es el empleado el empleado

[voces se interrumpen]

A: le daría yo una interpretación mucho más rebuscada a la del a la del hilo y ésta pues tengo claro lo que quiero decir

I: a ver danos ofrécenos una interpretación rebuscada para la del hilo [ríe] y vamos al del empleado

A: pues yo creo que esto es

J: [interrumpe] ése es el camino (???)

A: esto es la ah bueno también e ésta es como la lun ¿ésta es la luna verdad? [Huma dice sí] pues representa un poco como lo natural ¿no? y el hilo es que por ejemplo es la o sea el el destino del hombre validado por la naturaleza y así se forma yo qué sé los individuos

[risas] [voces superpuestas]

J: lo monótono y lo no monótono [gritando]

[voces superpuestas]

I: lo monótono y lo no monótono

E: el inicio que tiene su vida y al final te sales del camino

A: también

Aa: (???) el camino

A: o el camino que ha seguido el hombre (desde) el inicio y que ha llegado a la luna [risa] (L.1228)

Continúan con “*L’empleat*”, que Huma dice no entender, ante lo cual la investigadora dice que hay muchas maneras de interpretarlo para, así, animarlos a hablar. Emma abre la exploración conjunta (SIGN MEANING DEVELOPS) de sentido diciendo que el poema “*L’empleat*” muestra lo que un jefe ve de su empleado (llama la atención sobre la chaqueta y el perchero, FOREGROUNDING, que Huma y Ariadna recogen). Ariadna amplía esta misma perspectiva al referirse al trato que recibe el empleado (es posible que el hecho de ser hija de un dirigente sindical la ayude a ver desde esta perspectiva). La investigadora llama la atención sobre los estribos y su función en un caballo (SCAFFOLDING). El concepto del control que introduce vehiculiza un

proceso de co-construcción de sentido más intenso y significativo para los alumnos. Los participantes se posicionan desde el lugar de la víctima (el empleado) del control del empleador y de la sociedad y no siguen hablando del poema, aunque probablemente la respuesta al poema continúa (el DESARROLLO DEL SIGNIFICADO DEL SIGNO).

H: es que yo no lo entiendo

[voces superpuestas]

A: es muy global muy global no sé se puede

[voces superpuestas]

I: se puede interpretar de muchas maneras bueno vamos entonces al del traje con los estribos a ver porque éste a varias personas les les les gustó Emma ¿tú qué pensaste?

E: para empezar pensé que era pues lo que un jefe ve de su empleado una chaqueta y algo quee bueno un perchero también para (???) cualquier cosa lo de quizás faltaría una cosa para que además (???) para que llevara un objeto

H: pues que yo cuando veo esto pues es el empleado porque yo interpreto o sea la chaqueta que lleva el empleado y esto es como si formara la cara porque es los ojos digamos y yo lo interpreto como si fuera el bigote no sé

I: a [con sorpresa]

A: ¿es muy visual?

I: muy visual muy visual [sonriendo]

A: yo interpreto pues que

[Jaime interrumpe]

A: el hecho de que lo ponga en un perchero como fuera un maniquí es algo esta que no es ¿estático es que está? Está está

J: detenido

I: sin movimiento

A: es algo estático ¿no? Y es que las o sea como que cómo tratan al empleado que va con o sea no lo van a un empleado que va con americanas es el típico riguroso que tiene que comportarse de una determinada forma para su trabajo entonces lo tiene muy marcado y es y no tiene ampliación para hacer su trabajo es muy es estático y hay y ya hay su o sea ya hay su concepto de cómo debe ser esta persona delante de las situaciones que puede ser o arrogante o muy educada etcétera ¿no? Y esto pues es lo trata como caballo porque es que es el que está con conducido por un superior ¿no? O bueno no sé yo lo digo yo

I: bueno puede ser porque

A: está:

I: los estribos ¿para qué los usamos?

J: pues claro

H: pa pisar

A: a no ¿para qué los usamos?

J: para poner los pies tía

I: para poner los pies pero también es una forma de control porque tú

A: [interrumpiendo] es eso control

I: tú con los estribos vas puedes golpear al caballo y con las riendas le das la dirección pero con en el lo otro lo lo agujoneas digamos para que se mueva y con las riendas le vas dando la dirección igual [voz baja en esta última palabra]

P: es eso ¿no? es como que tiene el poder o el control

[voces se interrumpen y sobreponen]
A: yo creo que alguien está controlándole
J: eres un mueble
P: yo estos poemas no no
I: [ríe]
J: eres un mueble tío y ya está hacen lo que quieren contigo y ya está te controlan
P: (???)
[risas y voces sobrepuestas] (L.1283)

Siguen con el poema de Quiñonero porque Emma dice que le encanta (RESPUESTA EMOCIONAL) y saca a colación un INTERTEXTO con el que significa el poema. Emma lo relaciona con una frase de Einstein y Ariadna con el poema de Storni apenas leído. Estos dos textos contribuyen al DESARROLLO DEL SIGNIFICADO DEL SIGNO.

E: me encanta éste [ríe]
I: te gustó éste éste qué va siendo éste que no tiene título
A: éste también es muy obvio
[voces sobrepuestas]
E: me recuerda bueno pues aparte del cerebro que hay una frase de Einstein que dice hay dos cosas infinitas la estupidez humana y el universo y de la segunda no estoy completamente seguro pues está tirando el cerebro por una parte y el corazón por la otra
A: [interrumpiendo] yo creo que se podría relacionar con el poema (que leímos)
P: yo también
[voces interrumpen]
A: claro
I: ajá se puede relacionar y qué va ganando aquí [riendo] bueno
H: el corazón
I: el corazón [riendo] el cere
H: como si y o sea le da más importancia a lo que siente que lo que piensa sabes
J: [interrumpiendo] (???) separes lo que sientes con lo que piensas
E: también
H: también
I: los separas mjm (???)
E: (???) se estaba deshaciendo de ellos
I: [riendo] también
E: (???)
I: al río [riendo]
J: (???) (L. 1371)

Tanto en el diálogo sobre “*Hollywood*” y, luego, en el de “*Pan para todos*” se continúa, de alguna forma, la conversación iniciada con “*L’empleat*” sobre el control que la sociedad ejerce sobre los individuos y sobre la injusticia (INTERTEXTO INTRATEXTUAL). Los alumnos conectan con temas sociales relevantes en sus vidas y, juntos, van pensando en ellos. Ariadna articula con mayor precisión conceptual los sentidos que evoca a partir del poema, pero todos contribuyen al DESARROLLO DEL SIGNIFICADO DEL SIGNO, que, de hecho, se expande más allá del poema, el

poema les sirve para explorar significados sociales (e.g. el Capitalismo; la desigualdad social y el militarismo).

“Hollywood”

I: (mjm) [inspira] e y este qué les pareció ¿no les gustó mucho?
[voces se sobreponen, se escuchan algunos sí]
J: (???) por ciento ¿no?
A: (???) por ciento
I: sí es un porcentaje
A: (???) y estas empresas que controlan los medios de comunicación son las que tienen son las más grandes más o menos creo
E: no pero (???)
J: controlan
E: estas dos al menos son de imagen
[voces sobrepuestas]
I: y controlan tu vida también claro
[interrumpiéndose]
A: claro porque a partir de los medios de comunicación pues hacen determinan la opinión pública y saben lo que
[voces que se sobreponen, se escuchan varios sí]
E: sí pero per què això (???)
J: [interrumpiendo] (???) controlan tu vida
H: (???) veinticinco por ciento de cada una cada empresa pues tiene su o sea [Pamela dice “su hueco”] a a [tartamudea y se corrige] o sea es un porcentaje o sea
I: se reparte
H: se reparte entre cuatro [duda] (???)
J: [interrumpiendo] controlan la vida (???)
H: (???) te controlan digamos y Hollywood por quee es el comooo
J: el (???)
A: Hollywood ¿dónde está?
[todos hablan al mismo tiempo, indican aquí, mostrando en el libro]
H: y Hollywood porque o sea porque son las empresas y porque también
[voces interrumpen]
H: es muy famoso lo de cine y
E: donde trabajan
A: es muy capitalista no sé sí eso (L.1460)

“Pan para todos”

I: e sí sí y el del pan para todos ¿les gustó?
H: pues yo creo que es una contradicción
[risas y risa de I]
A: una batidora
I: es una contradicción [riendo]
H: sí porque en verdad el pan no es para todos porque ya que te pone aquí una bomba pues está como repartido [Emma dice “es una trampa”] o sea l los países más ricos son los que tienen el pan y son los que tienen las bombas en cambio los pobres

son dicen que está repartido ¿no? y los o sea lo que está repartido es que los pobres son los que tienen o sea les afecta las bombas en cambio a los otros no

A: sí creo que es lo que te da (???) que es lo que te da a elegir o sea el el [tartamudea]

J: [interrumpe] (???)

A: claro (pues) qué determina o que que o sea qué sería más lógico para la humanidad pues en vez de hemos creado pues un sistema que es totalmente antinatural entonces se basa en la guerra en conseguir algo de la guerra entonces esto representa

[muchas voces hablan al mismo tiempo, asienten]

J: la guerra (???)

A: la parte de de e de de esta e o sea de este comportamiento que es mm [tartamudeando] o sea es bélico y eso

I: (mjm)

A: y y y esta parte representa pues la la la parte que es más obvia que es la de comida la gente necesita comida y es increíble que [riendo y tartamudeando] aunque se esté muriendo muchísimas gente por comida y que los países que obtienen estos recursos pues no no

[voces interrumpen, asienten]

A: no hagan se estén preocupando se están gastando em [Huma dice “más dinero”] dinero en el militarismo que en ayudar a las otras personas que creo que es un (error) en que hemos caído ¿no? y es eso

J: renuncia a esto y puedes tener esto

E: (???) te doy pan y (acabas con) una bomba o sea perdón quee te doy una cosa pero (???) que te he dado

I: también

J: (???) [habla bajo]

I: también también

A: lo curioso es que solo con una imagen puedes dar (???) es que aquí sí que le puedes dar

H: sí

I: le puedes dar muchas interpretaciones (L.1521)

El que todos se embarcaran en una tarea conjunta de exploración de significados con más apertura y entusiasmo de los vistos en las actividades de aula observadas nos ha llevado a formularnos muchas preguntas: ¿por qué parece tan difícil lograr en el aula que los alumnos se involucren con el mismo interés que muestran acá? ¿Esto estuvo mediado por el tamaño del grupo? ¿por la situación de entrevista y las expectativas del estudio? ¿por el hecho de que ya se había acabado el año escolar y la conversación no se vinculaba a una actividad de aula potencialmente evaluable?

Las situaciones de entrevista, tanto las individuales como la grupal, muestran la relevancia y las *affordances* del diálogo en la construcción de sentido para la poesía. El desafío estaría en llevar este tipo de dinámica a las prácticas del aula.

5.1.4 SÍNTESIS GRUPO

A continuación se realiza una síntesis de los resultados del estudio obtenidos para cada caso que nos permiten entender mejor, por un lado, la experiencia escolar de los alumnos y, por el otro, la construcción de sentido para la poesía. En el primer apartado (5.1.4.1) hemos considerado el grupo de los cinco alumnos (focales y secundarios) como una unidad, dándole casi el mismo valor a los resultados tanto de los alumnos focales como a los de los secundarios. La observación de la clase nos ha permitido contextualizar lo dicho por los cinco alumnos respecto a su experiencia escolar, sobre todo la presente. En el segundo apartado (5.1.4.1) nos hemos centrado en sintetizar los resultados de los tres casos focales, por contar con más elementos que nos permiten entender las situaciones que median las respuestas de estos alumnos. Los resultados para los casos secundarios nos han servido para contrastar (triangular) la experiencia de lectura de los alumnos focales. No presentamos ejemplos ni explicamos los códigos por haberse mostrado ampliamente todo esto en los análisis para cada caso. Sobre la base del análisis realizado en el capítulo anterior y en este mismo, la síntesis se presenta en un formato esquemático.

5.1.4.1 Síntesis de experiencias escolares

	PASADO PASADO	PASADO RECIENTE	PRESENTE
HUMA	<p>Experiencia centrada en la dimensión oral de la poesía y el carácter impuesto.</p> <p>Los aspectos de significado no se mencionan.</p> <p>No lo menciona en la entrevista 1, pero luego conocemos que Huma cuenta con fondos de conocimiento que incluyen el valor de la recitación (vinculado a su práctica religiosa) y el gusto por las narraciones orales (las historias que le contaba su madre).</p>	<p>Experiencia centrada en el análisis de aspectos formales y relativos a la vida del autor; incursión en la escritura creativa sobre la que no se dice mucho. Importa más el cómo de la escritura y no los sentidos que construyen los alumnos.</p> <p>La palabra endecasílabos asociada a <i>pesado</i> y <i>eso de encontrar</i> funcionan como metáforas de la importancia del análisis de texto en la educación literaria. La descripción/clasificación y la historia de la literatura como aprendizajes encapsulados (Engeström, 1991)</p>	<p>Experiencia centrada en el acceso al significado y al sentir. El qué de la poesía (contenido). Predominio de estructuras en que ella/los alumnos son los que reciben y la poesía la que actúa sobre ellos. No obstante, Huma se siente con capacidad de acción, <i>agency</i>, (<i>cuando ahora leo un poema pues puedo</i>)</p> <p>Lo que Huma dice en la entrevista 3 respecto a su experiencia en el bachillerato sugiere una conexión entre el impacto de los test estandarizados de acceso a la universidad y el encapsulamiento de los aprendizajes escolares y también sugiere que sobre esta base se institucionaliza una desigualdad sociocultural.</p>
ARIADNA	<p>El foco está fuera de la escuela. Busca mostrar cómo su entorno marca una diferencia. Su entorno familiar le da acceso desde pequeña a la literatura y la música. Este entorno también incluye amigos, de sus padres y de ella. Experiencia extraescolar y temprana positiva con estas formas de arte. Se prolonga en</p>	<p>El escenario es la escuela y, en ésta, el orden en el que ella ha estado cómoda es: el sujeto es la profesora, el objeto directo la poesía y los alumnos el objeto indirecto (destinatarios o beneficiarios de la acción). Pero ella y sus compañeros se diferencian, a ella le gustaba y ellos no comprendieron y se cerraron. La experiencia de su amiga Judit en su</p>	<p>Se solapa con lo dicho para PASADO RECIENTE. Aquí se profundiza en la contraposición entre Ariadna y sus compañeros en función de su diferente actitud hacia la poesía/literatura. Ellos no tienen interés ni intentan, por lo tanto no reciben. Ella sí. Pone la responsabilidad en el alumno. Esto de alguna forma se contradice con las posibilidades dadas por un orden “profesor sujeto/transmisor + alumno destinatario/recipiente”. Perfila un escenario/situación que llama “el panorama”. En su</p>

	<p>el tiempo y se transforma en un “siempre”. Ella califica el tipo de música al que le da acceso su familia como “alternativa” y ligada a la poesía. La cultura a la que le da acceso su entorno no es “<i>main stream</i>”.</p>	<p>colegio es similar, escuela pública también. Su “diferencia”, y la de Ariadna es mérito de ellas mismas ((no de la enseñanza frontal que ha descrito)) No han accedido a la poesía en la clase de catalán.</p>	<p>descripción, ella está fuera, observa y evalúa en tiempo presente, por encima. También hay un uso recurrente de locuciones que marcan un estándar no alcanzado o se refieren a lo que pudo hacerse o ser de otra forma (mejor). Describe lo que ES y lo que TIENE que SER. La acción del profesor es transmitir, y en el caso de su clase pone énfasis en que fue un intento. En su visión, si no se consiguió fue porque los alumnos no hicieron su parte ((contraste con la visión de la investigadora)) La situación en la clase de catalán es diferente, no han tratado la poesía, por lo mismo no enfatiza la diferencia de actitud, el nosotros no es sólo un punto de partida. Lo que dice sugiere que la diferencia entre estas dos clases radica en gran parte en los profesores “depende del Po”. Se sugiere un contraste entre las profesorAs de castellano y el profesOr de catalán (lengua y género).</p>
JAIME	<p>Poesía como un trabajo impuesto y limitado tanto por el tipo de trabajo (<i>ya está; básicamente es eso</i>) como por su escaso valor, carácter dispensable o irrelevante (uso conmemorativo, ocasional, repetitivo o monótono, intercambiable -por canción o manualidades- e infantil). Los aspectos de significado de la</p>	<p>Poesía trabajada como algo que no es (sintaxis; letras con puntos y comas). Es decir, los aspectos de significado unidos a la forma poética (e.g. rima) y evocados por ésta no se contemplan. Su “<i>nunca he tenido; a lo largo de mi vida</i>” puede relacionarse con esta frustración de una expectativa de lo que podría ser el trabajo o la actividad con poesía en el colegio. De la experiencia limitada y</p>	<p>Se produce un giro en esta perspectiva más bien distante a partir de lo que pasó con David. Al contar este episodio la perspectiva es interna y participante (yo; tú reportado) ¿Leve mejoría en la experiencia? Al menos en la de otros a quienes les gustaron poemas (se identificaron con ellos, los enseñaron). No obstante, esta experiencia potencialmente más significativa <i>se quedó un poco ahí, colgada</i>. También tuvo limitaciones y se frustraron expectativas (¿ajenas que son propias?). Él se mantuvo al</p>

	<p>poesía se reducen a una actividad clisé y mecánica (memorizar; manualiades), también no deseada (el “<i>no por suerte</i>” de la secundaria lo muestra). La imposición viene desde más allá de la institución escolar. Viene desde la sociedad y sus tradiciones algo inmenso y lejano (<i>nos las destinaron</i>, fue su experiencia y, también, la de la investigadora en otro continente y época) ante lo que poco puede hacerse.</p>	<p>limitadora de la primaria (que no recuerda con nostalgia, sino con acidez, sarcasmo) no pasa a una mejor en la secundaria (enfatisa aspectos de la lengua muchas veces percibidos como ingratos: lo gramatical y normativo)</p>	<p>margen, no llevó nada, pero participó en forma vicaria. Le dijo algo a su compañero, a partir de su intuición de que la poesía para el trabajo escrito debía ser una con sentido para el alumno.</p>
PAMELA	<p>No se refiere en detalle a su experiencia con la poesía en la primaria sino que parece implicarla en una descripción global de su experiencia “<i>desde el principio</i>” hasta el presente. No marca diferencias en su pasado. Su no mención a detalles de la primaria no quiere decir que no haya leído poesía, de hecho dice que todos han leído poesía tanto en primaria como en secundaria. Pero no destaca ningún contraste entre estas etapas. El punto de vista implicado (cercano,</p>	<p>En lo que respecta a su experiencia en la secundaria, Pamela añade poco a lo dicho en la síntesis para el PASADO PASADO.</p> <p>No marca una diferencia entre el pasado de la primaria y de la secundaria, pero se infiere que algunas de las cosas que dice se refieren a esta etapa: la dificultad; el verbo “<i>trabajar</i>”; la limitación (<i>ya está</i>) y la falta de libertad. Lo que resume con la metáfora: “<i>la cruz de la poesía</i>”.</p> <p>La acumulación de esta experiencia más bien negativa que se ha venido</p>	<p>La única diferencia que se marca en el continuo pasado-presente se da en relación a su clase actual (<i>en cambio</i>).</p> <p>Lo dicho anteriormente contrasta con su experiencia positiva en la clase de Luisa, principalmente lo relativo al trabajo/presentación de poesía grupal (que tenía además la contraparte individual, el trabajo escrito). En esto el trabajo interpretativo con la poesía ha estado marcado por la posibilidad de profundizar y de expresarse libremente, además de por la reflexión, la posibilidad del autoconocimiento y de sentir. Parece haber tenido la oportunidad de asumir una postura estética de lectura (<i>estar en el poema</i>).</p> <p>En su relato la experiencia de la clase de Luisa en el presente</p>

	<p>interno) sugiere que su experiencia presente y el pasado están en un continuo. A partir de estas ha conformado una identidad alejada de la literatura, se <i>decanta por los números</i>. Sí ve un contraste entre estas dos dimensiones del aprendizaje.</p>	<p>construyendo desde la infancia se evidencia en la locución verbal “<i>estar acostumbrado</i>”. El uso del nosotros apunta a que estas prácticas (<i>esa manera</i>) en torno a la lectura e interpretación de la poesía son colectivas y ligadas al contexto escolar (<i>aprender</i>).</p>	<p>se plantea como un punto de quiebre desde el cual se abren posibilidades nuevas (<i>a partir de ahora; un paso más adelante</i>). No es un hecho fehaciente que haya cambiado su experiencia, pero sí uno posible (<i>a lo mejor hemos abierto los ojos</i>).</p> <p>Puede ser que la construcción de su relato, en que la experiencia presente contrasta positivamente con un pasado bastante negativo responda a las expectativas percibidas de la investigadora. Pamela puede buscar agradar a la investigadora, responder a lo que cree ella espera por haber participado con Luisa en la creación de las sesiones de poesía. No obstante, parte de lo que dice coincide con lo que Huma plantea e incluso Jaime.</p> <p>El punto de vista interno, cercano, sugiere que está aún implicada en la experiencia.</p>
EMMA	<p>Su discurso indica que en la primaria la principal actividad en torno a la poesía era la memorización de poemas (coincide con otros alumnos en esta descripción). Lo que para Emma no era difícil porque ella dice haber tenido buena memoria y porque los poemas leídos eran simples. Si bien este tipo de actividad no le generaba rechazo (no la molestaba; no le generó “tenerle</p>	<p>Respecto a su experiencia pasada en la secundaria, Emma no recuerda lo que leyeron pero sí que tuvieron que hacer metáforas y que “trabajaron” poemas. Esto sugiere que el énfasis estuvo más bien en los aspectos formales y estilísticos y en el análisis que no en el significado, especialmente un significado personal (coincide con otros alumnos en este énfasis). Predomina el uso del “nosotros” por sobre el</p>	<p>No habla de la experiencia de la clase porque cuando dice “este año” la investigadora la interrumpe y la lleva a un tema general, su interés (pasión) por la narrativa.</p> <p>Emma explica que muchas de las lecturas impuestas por la escuela han llegado a gustarle, a diferencia de lo que le ocurre a sus compañeros (se posiciona como diferente a ellos por este interés, como Ariadna). Mientras que a sus compañeros estas obras literarias les han generado un fuerte rechazo (qué mierda; vaya mierda) a ella el hecho de que hayan sido textos bien escritos y con buenas tramas la</p>

	<p>manía”), tampoco le gustaba o interesaba particularmente (era una actividad más). Por otro lado, dice que la lectura ha sido su pasión, subentendiéndose que esta pasión comenzó en su infancia y que perdura hasta el presente. Por lectura Emma entiende “lectura de narrativa”. Para ella la lectura de poesía parece ser una actividad bastante distinta a la de narrativa. ¿Por qué? El aprender poemas de memoria era una actividad impuesta. En su relato sobre su experiencia en la primaria se centra en sí misma</p>	<p>“yo”, marcando una mayor distancia con la experiencia relatada. Esto unido a la vaguedad con que describe las actividades de este período sugieren su poca relevancia en la experiencia escolar de Emma.</p> <p>Paralelamente, persiste su pasión por la lectura.</p>	<p>ha interesado (por su pasión por la lectura). Emma, por ende, se muestra como poseedora de repertorios o conocimientos que le permiten evaluar la calidad de las obras literarias (al igual que Ariadna, lo que, de hecho, no deja de ser irónico, ya que son compañeras de curso. Ambas tienden a hacer extensivo el desinterés por la literatura/poesía a todos sus compañeros y parecen no saber que dentro de su curso hay alumnos que sí comparten sus intereses).</p> <p>Cuando Emma habla del poema de Oliverio Girondo (lo que se verá más en el próximo apartado) enumera una serie de novelas que ha leído y con las cuales establece conexiones intertextuales con el poema. En este listado conviven obras canónicas (“Cumbres borrascosas”; “Jane Eyre”) con otras de tipo best seller (saga “Crepúsculo”; “Cazadores de sombra”). Se infiere que a las obras canónicas accedió a través de la escuela y que la lectura de las sagas la realiza fuera de la escuela. Emma se interesa (con pasión) tanto por un tipo de literatura como por la otra.</p> <p>Al final de la entrevista Emma habla de su clase actual, pero más que de la experiencia de ella con la poesía, del impacto de la investigación en la clase. Cree que la presencia de la investigadora hizo que los alumnos cambiaran su comportamiento. Que se mostraran más receptivos al trabajo con la poesía. A modo más personal añade que el</p>
--	---	--	--

			trabajo más detenido en un poema (refiriéndose a su trabajo grupal con el poema de Girondo) ayudó a que le gustara más. El dedicar más tiempo y el diálogo con otros son factores que correlaciona positivamente a su interés por la poesía
--	--	--	---

-PASADO:

Aspectos comunes en la experiencia escolar con la poesía en la primaria

- Todos leyeron poesía en la infancia.
- Práctica centrada en la memorización de poemas.
- Poemas sencillos que permitían la memorización.
- Los aspectos de significado, la construcción de sentido para los poemas no es algo que recuerden. Puede que esta dimensión haya sido escasamente considerada.
- El valor de esta actividad de memorización no parece haberse considerado como relevante. El caso de Jaime es el más extremo en cuanto a su crítica de estas prácticas, que evalúa como limitadas y limitadoras.
- La memorización de poesía era una actividad impuesta desde fuera, no obstante, no se recuerda como algo negativo. Excepto en el caso de Jaime.
- Se enfatiza el aspecto oral de la poesía, en algunos casos vinculándose a la música (Ariadna; Huma)

Aspectos diferentes y relevantes para cada alumno en su experiencia escolar con la poesía en la primaria

- Huma posee fondos de conocimiento que podrían haberse conectado con las prácticas escolares centradas en los aspectos orales de la poesía (y la literatura) pero no hay evidencia de que estos puentes hayan sido establecidos.
- La experiencia con la poesía en la infancia en el caso de Ariadna se centra en sus prácticas fuera de la escuela, vinculadas a su entorno familiar. Posee repertorios y fondos de conocimiento que le sirven de base o facilitan sus experiencias escolares, aunque ella califica estos referentes culturales como “cultura alternativa”.
- Jaime critica la limitación de las prácticas en torno a la poesía en la primaria, que considera irrelevantes, clisé y mecánicas (usos conmemorativos). Esto, a su vez, se convierte en una limitante de la experiencia con la poesía de los alumnos, ya que los priva de tener una experiencia significativa y en conexión con ellos.
- Pamela no habla de nada en particular en relación a su experiencia con la poesía en la infancia. La subsume en la identidad alejada de la literatura que

comienza a conformar “desde el principio” (¿primaria?). Plantea una dicotomía entre el ámbito de los números y el de las letras.

- Emma no se refiere explícitamente a su experiencia extraescolar en la infancia. Sin embargo, se subentiende que hay una relación entre ésta y su construcción identitaria de “apasionada por la lectura de narrativa”.

-PASADO RECIENTE:

Aspectos comunes en la experiencia escolar con la poesía en la secundaria

- Organización frontal de la instrucción/enseñanza: profesor sujeto-poesía objeto-alumno recipiente. Énfasis en la transmisión de contenidos.
- Experiencia marcada por un énfasis en los aspectos formales, estilísticos e históricos de la poesía. Importancia del análisis de texto y de la descripción/clasificación.
- Los aspectos de significado, la construcción de sentido para la poesía a partir de las evocaciones y respuestas de los alumnos no se consideran. Tampoco los puentes al significado/valor social de la poesía. Esto y lo dicho en los puntos anteriores sugiere un encapsulamiento de los aprendizajes (Engeström, 1991) literario/poéticos.
- Lectura de poesía asociada a un trabajo tedioso. Acumulación de experiencia negativa que conforma la “costumbre”, las prácticas habituales. La metáfora “la cruz de la poesía” sintetiza la vivencia de los alumnos.
- El único caso que no coincide con esta vivencia descrita en los puntos anteriores es el de Ariadna. A ella le gustaban las clases frontales centradas en el análisis de texto histórico-estilístico. Justifica esta organización de la actividad en función de la jerarquía y asimetría en la posesión de conocimientos y de habilidades lectoras.

Aspectos diferentes y relevantes para cada alumno en su experiencia escolar con la poesía en la secundaria

- La única diferencia relevante es la del caso de Ariadna. Ésta utiliza la experiencia escolar para mostrar que es diferente, superior, a sus compañeros. La única que se le asemeja es su amiga Judit. No obstante, el interés mayor por la poesía y por las prácticas establecidas en la escuela, su mayor conocimiento y mayores habilidades son, para Ariadna, mérito propio. Mérito de ellas mismas y no de la escuela.

-PRESENTE:

La experiencia escolar con la poesía en la clase actual

- Hay un relativo consenso entre los alumnos a la hora de valorar como mejor la experiencia tenida con la poesía en la clase de Luisa.
- Dentro de este consenso, Huma y Pamela consideran que la clase actual fue bastante distinta (y mejor) a las anteriores por la consideración de la vivencia de significado del alumno. Esta clase dio la posibilidad de asumir una postura estética en la lectura de poesía. A partir de las actividades de la

clase Huma siente mayor capacidad de acción. Pamela lo ve como un punto de quiebre que abre posibilidades, aún no realizadas. Emma también aprecia el valor que ha tenido el poder dedicar tiempo a la experiencia de lectura. Jaime muestra un pequeño giro en su valoración negativa de la experiencia escolar al decir que en la clase de Luisa hubo alumnos a quienes les gustaron poemas y actividades.

- No obstante, para Jaime en esta clase también se frustran sus expectativas (mostradas en forma vicaria a través de la vivencia de sus compañeros) de una experiencia significativa. Ariadna coincide en esta visión que algo se frustró o no fue como debía. Para ella la profesora y la investigadora intentaron una actividad significativa para los alumnos pero no se consiguió por culpa de los alumnos (excepto en el caso de la poesía visual, específicamente el poema “Historia de amor”). Tanto Ariadna como Emma perciben que sus compañeros no tiene interés ni motivación por la lectura de poesía y el trabajo en torno a ésta. Posicionándose ambas como diferentes a ellos.
- Emma se refiere al impacto de la investigadora en el aula, que habría llevado a los alumnos a colaborar más con las clases. También es posible que las expectativas percibidas de la investigadora hayan influido en el que Huma y Pamela valoraran positivamente las clases en que ésta estuvo implicada y Ariadna las intenciones de la profesora y la investigadora.
- Lo que Huma dice en la entrevista 3 respecto a su experiencia en el bachillerato sugiere una conexión entre el impacto de los test estandarizados de acceso a la universidad y el encapsulamiento de los aprendizajes escolares y también sugiere que sobre esta base se institucionaliza una desigualdad sociocultural. No hemos podido profundizar en esto por haber sido ella la única alumna entrevistada en el curso posterior al de la realización del estudio. Sin embargo valga añadirse que en el paso a la educación superior Ariadna es la única que entra a la universidad, a estudiar antropología. Huma no alcanza el puntaje para estudiar enfermería y se cambia a un ciclo de formación técnico (para formarse como técnico de laboratorio). Jaime reprueba el primer año de bachillerato conducente a la universidad y se cambia a un ciclo de formación en economía. No tenemos esta información para Pamela y Emma.

5.1.4.2 Síntesis construcción de sentido para la poesía

En el siguiente cuadro recogemos los puntos principales de la síntesis elaborada para cada caso focal al final de su análisis. Como se ve, hay bastante coincidencia entre los resultados obtenidos para cada alumno. Sin embargo, la nomenclatura o el lenguaje utilizado para explicar los fenómenos en cada caso no coincide exactamente. A continuación del cuadro, se verá que la unificación del lenguaje utilizado en estas descripciones analíticas nos ha permitido organizar estos fenómenos e identificar categorías. Los casos secundarios aportan evidencia para las categorías que se postulan.

	LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYE	CÓMO CONSTRUYE SENTIDO	EXPERIENCIA ESTÉTICA
HUMA	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiones en torno al tema del amor. La problemática de la pérdida de libertad por las limitaciones impuestas desde la sociedad. La experiencia de la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> La acción de la poesía desde una mirada dialógica. La acción de la poesía desde una mirada dialógica: predominancia del factor emocional. <i>Scaffolding</i>/mediación. 	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas de extrañamiento. La poesía (escritura) como expresión de lo que se vive es una posibilidad para el poeta y para el lector.
ARIADNA	<ul style="list-style-type: none"> Explora sentidos relacionados con la coerción que la sociedad ejerce sobre el individuo. Reflexión, a veces conflictiva, sobre sí misma. La reflexión metapoética o metaliteraria. 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogismo. La construcción y articulación del sentido (<i>sign meaning develops</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> La sonoridad. Elementos del poema que actúan sobre el lector y expectativas con las que éste actúa.
JAIME	<ul style="list-style-type: none"> Interés por la escritura y por el escritor (su oficio y su sentir). La consideración del género poético a nivel meta. Las problemáticas de la libertad y la responsabilidad. La superación de las dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>"Sign meaning develops"</i>. Gramática de la imagen. <i>Scaffolding</i>/mediación. Expectativas de significado significativo y de experiencia emotiva. Postura predominantemente eferente. Intertextualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Extrañamiento. <i>Foregrounding</i>. Respuesta emocional.

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYEN

Hay dos ámbitos temáticos comunes que exploran los tres alumnos focales. El primero, los sentidos vinculados a la escritura misma, la reflexión metapoética y la experiencia o el oficio del escritor. El segundo ámbito donde exploran sentidos es el de la relación entre la sociedad y el individuo, que Huma y Ariadna miran críticamente, como una relación de coerción desde la sociedad hacia el individuo. Jaime por su parte considera la libertad desde otra perspectiva, más crítica hacia el individuo, quien también debe asumir responsabilidades ante la sociedad o la naturaleza (el mundo).

CÓMO CONSTRUYEN SENTIDO

A continuación presentaremos los fenómenos predominantes y compartidos que muestran cómo los alumnos del estudio construyen sentido para los poemas leídos. Se verá que, en parte, la teoría en la que se sustenta nuestro estudio nos ha ayudado en la descripción y conceptualización de nuestros resultados.

- EL DIALOGISMO: la construcción de sentido que se realiza a partir de la lectura de poesía se vive como un proceso que implica una suerte de diálogo con el texto. Hay coincidencia entre los alumnos que perciben que el poema “transmite” algo. El “transmitir” puede ser sinónimo de “decir”, lo que implica otras voces que dicen (e.g. la del autor; voces recordadas existentes en el mundo social del alumno) y la respuesta a ellas, o puede ir más allá de “decir”, al transmitir algo en el ámbito del sentir. Este impacto emocional y esta capacidad de decir del texto descritos por los lectores puede verse como la acción de la poesía. El lector se transforma en el receptor de esta acción. La poesía hace en él. La expectativa de que el poema contenga una voz (la del poeta) y de que el poema “hable” hace transparente la mediación que el lector mismo hace de la voz autorial. La confrontación de voces permite que los alumnos (e.g. Huma y Ariadna) expongan una visión crítica del mundo (*internally persuasive discourse vs. authoritative discourse*).

Además de este diálogo interno con la poesía, también hay evidencia de que los alumnos se valen del diálogo externo con otros en la construcción de sentido. Estos diálogos tienen un carácter mediador y a veces se estructuran como diálogos de *scaffolding*. Estas instancias en que se ofrece un andamiaje son comunes en los diálogos asimétricos sostenidos entre la investigadora y los alumnos en las entrevistas. Estos diálogos asimétricos en muchas ocasiones no pierden su carácter auténtico. Es decir, hay un interés real por lo que el alumno o el otro dice. La exploración de sentido en diálogos auténticos parece requerir de más tiempo. Cuando el tiempo apremia, la investigadora tiende a asumir un rol enunciativo alto y a cambiar el foco de la elaboración del alumno a la propia. En algunos casos (Ariadna) este tipo de comunicación también ofrece un andamiaje. El poder de la mediación y el andamiaje entre pares se hace evidente en la entrevista grupal. También se ve cómo la confrontación de voces en estos diálogos permite que los alumnos expongan una visión crítica del mundo. La experiencia de los diálogos en el aula reportada por los alumnos en las entrevistas tiende a restarle valor a esta actividad, salvo en el caso de Jaime y de Emma que sí ven estos diálogos como oportunidades de ampliar y mejorar las propias visiones.

- EL SENTIR Y LA EMOCIÓN: todos los alumnos hacen referencia al ámbito emocional o del sentir en sus lecturas de los poemas. Esto se ve a nivel de expectativas de impacto emocional y de acción de la poesía (satisfechas o frustradas). Es frecuente que la acción de la poesía se deje sentir por vía emotiva, como muestra la recurrencia del uso de perífrasis verbales como “hacer sentir” o

al explicitarse que se espera que el poema transmita lo que siente el autor y poder sentirlo (por identificación o empatía). Incluso al externalizarse la comunicación, y verse el poema como portador de la voz, exclusivamente, de otro (el autor), se espera que la lectura dé acceso (comunique) al sentir de ese otro.

Por otro lado, la experiencia emocional con la poesía no siempre puede explicarse, lo que apunta a una vivencia (que muchas veces implica al cuerpo mismo) más que a una conceptualización comunicable. La evidencia sugiere una conexión entre la adopción de una postura predominantemente estética en la lectura y la experiencia a nivel del sentir. El caso de Huma es el que mejor ejemplifica la lectura estética centrada en la experiencia, mientras que el de Jaime muestra la frustración de la experiencia a nivel emocional por no saber posicionarse estéticamente en la lectura. Ariadna se mueve entre los dos polos del continuo eferente-estético.

Las expectativas de significado significativo de la poesía que muestran los alumnos, en parte, se asocian a la experiencia a nivel emotivo.

La frontera entre lo personal y lo escolar o social parece ser relevante en la comunicación de la experiencia emotiva o del recuerdo. Hay una tendencia a dejar en el terreno de lo privado, a no comunicar, mucho de lo que se vive y evoca en la lectura. Algunas puntas de *iceberg* que se ven sugieren una masa de sentimiento y experiencia que queda sumergida porque los alumnos optan por no comunicarla.

La dimensión subjetiva o emotiva de la respuesta convive con la expectativa del significado único u objetivo, internalizada desde las prácticas escolares y también a partir de la expectativa de que un poema contiene la voz del autor.

- LA CONSTRUCCIÓN Y ARTICULACIÓN DEL SENTIDO VISTA COMO UN PROCESO DE DESARROLLO DEL SIGNIFICADO DEL SIGNO (*sign meaning develops*): los datos sugieren (permiten inferir) que el desarrollo del proceso de significación del poema (*sign meaning develops*) es dinámico y no requiere compleción. También sugieren que no es posible dar cuenta de toda la experiencia (*lived-through experience*). Normalmente se ve uno que otro momento en la exploración constructiva de significado del alumno.

Hay evidencia de que en el desarrollo del significado del signo se tiende al refinamiento de los significados, a hacerlos más precisos y completos, a veces haciéndose visible la integración de distintos segmentos del texto. El proceso de dar sentido muchas veces comienza simplemente con el nombrar-identificar o decir-leer y repetir los elementos de la imagen o de las palabras del poema (gramática de la imagen). También se ve en repetidas ocasiones un movimiento de construcción de sentido en que se asciende de lo abstracto a lo concreto y uno de lo literal a lo simbólico. Hay una tendencia a usar un lenguaje metafórico para

evitar comunicar contenidos que quieren dejarse en el ámbito privado o para evitar ofrecer un significado “equivocado”. Por otro lado, puede que este lenguaje metafórico sea el que mejor sirva al propósito de comunicar una experiencia múltiple, compleja y vivida

En el posicionamiento de los lectores en el proceso de desarrollo de significado en muchas ocasiones se ve en juego la expectativa de que han de explicar el poema, lo que sugiere la internalización de ciertas prácticas escolares. También se evidencian expectativas de que el poema diga algo significativo sobre la vida y, de que haya un significado no dicho, que se dice en forma velada y paralela al significado dicho (el significado que se debe descubrir y explicar).

Hay evidencia de la dificultad en la articulación verbal de la experiencia vivida y del desarrollo del significado del signo. En este primer momento a menudo se hace necesaria la aclaración de vocabulario o la identificación de imágenes. La participación de otros y de otras voces (dialogismo) mediadoras, se ve como fundamental en este proceso.

- LA INTERTEXTUALIDAD: en todos los casos hay evidencia del recurso a intertextos o a la intertextualidad, externa o interna, para la construcción de sentido. Nuestros resultados y la teoría sugieren una relación entre la intertextualidad y la heteroglosia presente en la lengua. La evocación de otras voces y/o de otros textos en la experiencia de lectura y de interpretación se hace inevitable.

Estos intertextos van desde las propias vivencias o experiencias hasta otros textos literarios y otras formas de arte. También es recurrente el que se saque a colación algo dicho en la misma conversación o que se utilice un marco conceptual apenas usado para explorar sentido para un poema en otro poema. También la conversación misma sobre literatura parece funcionar como un intertexto “a la mano” que se usa en la construcción de significado.

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Elementos del poema que actúan sobre el lector y expectativas con las que éste actúa:

- **El extrañamiento o la desviación** es tanto una experiencia vista en la actividad de construcción de sentido de los alumnos como una expectativa con la que enfrentan esta actividad. Es decir, se espera y/o vive que el poema, en algún nivel, se distancie/a o rompa/e con usos habituales. Puede ir desde lo gramatical hasta lo semántico, pasando por lo sonoro. Incluso puede alcanzar una dimensión meta, por ejemplo en el reconocimiento/expectativa de la cualidad rupturista de la poesía y del poeta.

El extrañamiento puede tener un rol crítico en la construcción de significado, en el desarrollo del significado del signo, ya que produce interés y reflexión, pero, por otro lado, también puede transformarse en una barrera de sentido y hacerse necesaria la mediación explícita y/o el *scaffolding* (para evitar que el alumno se cierre).

La experiencia de extrañamiento también evidencia la acción de la poesía

- **La relaciones entre figura y fondo** (*foregrounding*). Hay evidencia del impacto en todos los alumnos de las relaciones entre figura y fondo al interno de los poemas. Pese a que hay diferencias entre los elementos que llaman la atención de cada alumno hay, también, bastante coincidencia. El título de los poemas, por ejemplo, es un elemento que a todos les llama la atención y hacia el cual la investigadora llama la atención en el caso de que no se esté considerando. La evidencia examinada, en concordancia con la teoría, sugiere que hay una correlación entre *foregrounding* y extrañamiento.
- **Los recursos estilísticos** son elementos que, en muchos casos, llaman la atención y producen un efecto de extrañamiento. Hay evidencia de reconocimiento de: léxico que es más; metaforización; polivalencia y sonoridad.
- **Las expectativas** del alumno lector de poesía también se hacen evidentes en la actividad de construcción de sentido para los poemas. Principalmente se ven expectativas de significado “significativo” y verdadero y expectativas de significado no-dicho. También, los alumnos manifiestan expectativas de calidad y expectativas relativas al poeta (e.g. intencionalidad de su trabajo). La acción de la poesía se manifiesta como expectativa, lo mismo ocurre con la experiencia emotiva.
- **Las fronteras de la poesía**, que se exploran en relación a la **poesía visual**. Ésta se sitúa en un espacio que va más allá del lenguaje verbal y que se vincula al arte. Esta forma de poesía rompe con las expectativas de género reportadas por los alumnos. Sin embargo, en su actividad de construcción de sentido no se ven grandes diferencias respecto a la actividad realizada con la poesía escrita. En ambos casos se ven los mismos fenómenos aquí descritos. Algunas diferencias serían: la experiencia emocional con la poesía visual tiende a ser más lúdica (e.g. risas) y a mostrar menos referencias al sentir del lector y del autor; los alumnos se embarcan en la actividad de construcción de sentido e interpretación espontáneamente y con bastante facilidad (no obstante, también hay poemas que presentan mayor desviación, como “Sangre de colores”, y que requieren de asistencia (*scaffolding*) por parte de la investigadora.
- **La respuesta emocional**. Hemos considerado la respuesta emocional como parte de la vivencia estética de la poesía por ser una expectativa y por su reiterada ocurrencia de la actividad lectora de los alumnos. Hay distintas formas de evidencia de respuesta emocional ante los poemas.

- **Experiencia vivida** (*lived-through experience*). El posicionamiento predominantemente estético en la lectura, así como la experiencia emocional de la poesía apuntan directamente a la vivencia del poema. También la percepción de la acción de la poesía se manifiesta a nivel de experiencia vivida. Hay evidencia de la vivencia de la poesía en todos los casos.

La poesía (escritura) como expresión de lo que se vive es una posibilidad para el poeta y para el lector cuando se transforma en escritor y también cuando se identifica con el poeta o dialoga con lo que éste, o el poema, expresa. A diferencia de otros textos, pero al igual que otras formas de arte, el poema se conceptualiza en el discurso de los alumnos como un medio de expresión de lo vivido, un medio de expresión y potenciación del ser. **Poesía como posibilitadora (*enabler*)**, es decir que abre posibilidades (de pensamiento, de sentimiento, de imaginación, etc.).

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Nuestro estudio ha tenido un carácter exploratorio, en gran parte debido a la escasez de referentes sobre los cuales elaborar. Por ello, más que responder a interrogantes concretos planteados por otras investigaciones, hemos conectado nuestros hallazgos en forma general a la situación del campo en cuestión. Además, nuestra indagación ha permitido, a partir de nuestros resultados, establecer conexiones entre ámbitos de estudio que normalmente no se entrelazan.

En el presente capítulo se recogen los resultados presentados en las síntesis realizadas para cada caso y para el grupo en su totalidad, lo que se considera en función de su relevancia para el campo de estudio que nos atañe: la educación literaria y, más específicamente, las respuestas a la poesía en contextos escolares de secundaria.

El primer resultado de nuestro trabajo, que a su vez ha hecho posible la obtención de mayores resultados, ha sido la formulación de códigos de análisis para el estudio de estas respuestas a la poesía. Como ya se ha explicado en la metodología, estos códigos surgieron inductivamente del análisis de los datos al mismo tiempo que se fueron conectando estrechamente con la teoría en la que nos hemos apoyado. En esta propuesta de códigos, los postulados de la teoría sociocultural se entrelazan con los de los estudios literarios, principalmente, con la teoría transaccional de la literatura y los estudios empíricos de la literatura.

Los códigos fueron organizados en dos grandes categorías (I) PROPIEDADES DE LA POESÍA/AFFORDANCES y (II) POSICIONAMIENTO. Sin embargo, el foco de nuestro estudio ha estado puesto en la primera gran categoría, por ésta, como se ve a continuación, contener los códigos relativos al estudio de las respuestas a la poesía. Por “propiedades de la poesía” no entendemos características inmanentes y definidas al margen de lector. Muy por el contrario, estas propiedades y sus *affordances* están situadas en las transacciones entre lectores y textos¹⁹⁹.

(I)

LA POESÍA COMO UNA FORMA

LA ACCIÓN DE LA POESÍA

LA POESÍA COMO UN ARTEFACTO/MEDIO PARA EL SIGNIFICADO

¹⁹⁹ Nótese que, si bien nos hemos apoyado fundamentalmente en la Teoría transaccional de la literatura de Rosenblatt (1968, 1978, 2004) y, a menudo usado los conceptos que ella propone, no hemos sido del todo rigurosos (a lo largo de todo este trabajo) a la hora de hablar del poema entendido como la evocación y no como el texto. Nos ha sido imposible hacerlo simplemente porque los usos convencionales de la lengua nos lo han hecho muy difícil. Tenemos presente que las formas de hablar de estos fenómenos crea realidad, pero su cambio ha quedado fuera de nuestras posibilidades, sobre todo tratándose de un texto tan extenso como el presente.

(II)

POSICIONAMIENTO RESPECTO A LAS PERSONAS
POSICIONAMIENTO RESPECTO A UN TEMA
IDENTIDADES O ROLES Y CONTEXTO DE LOS PARTICIPANTES
EL CONTEXTO MAYOR O GLOBAL EN LAS EXPERIENCIAS DE LOS PARTICIPANTES

Nuestra postura teórico metodológica y nuestros objetivos de investigación implican la atención a los posicionamientos de los participantes en relación a la temática de estudio (la lectura de poesía y las actividades escolares en torno a la poesía). El análisis de estos posicionamientos ha contribuido a que podamos ver los procesos de construcción de sentido y la experiencia estética literaria como fenómenos socioculturalmente mediados. No obstante, las categorías de análisis de los posicionamientos no representan un aporte de nuestro trabajo, sino más bien recogen los del análisis del discurso y de la conversación.

Los códigos que, a partir del análisis interpretativo de nuestros datos, nos han ayudado a entender cómo se va dando la construcción de sentido para la poesía, tanto para los poemas como para las actividades y prácticas asociadas a la lectura y escritura de poesía, trátase de poesía escrita o visual, son:

I. PROPIEDADES DE LA POESÍA/AFFORDANCES

1. LA POESÍA COMO UNA FORMA

- Recursos estilísticos (extrañamiento/desviación; sonoridad; polivalencia; metaforización; léxico que es “más”; motivos)
- Expectativas de significado o sentido “significativo”
- Expectativas de significado “no dicho”
- Expectativas de significado “verdadero”
- Expectativas de “calidad”
- Reconocimiento de la belleza
- Reflexión “meta”
- El/la poeta
- Más allá del lenguaje verbal

2. LA ACCIÓN DE LA POESÍA

- La acción gramatical que muestra la poesía como una FUERZA
- VS. poesía como objeto sobre el que se actúa
- La acción de la poesía en los poemas
- Poesía como posibilitadora (*enabler*)
- La experiencia encarnada o corporal (*embodied*) de los lectores
- Respuesta o reacción emocional del lector (hecho o expectativa)

3. LA POESÍA COMO UN ARTEFACTO/MEDIO PARA EL SIGNIFICADO

- *Sign meaning develops*
- Significado vivido que se expresa
- Aproximación dialógica y dialogismo
- Intertextualidad (otros textos; intratextual; compartida)

La agrupación de códigos en tres categorías, interrelacionadas, constituyó un primer nivel de teorización. La primera categoría, (1) LA POESÍA COMO UNA FORMA, agrupa códigos que muestran que el reconocimiento o la asunción de que un texto es un “poema” activa expectativas y dirige la atención a ciertas características textuales (también puede entenderse como el impacto que ciertas características textuales tienen en el lector). Todos los casos estudiados presentan evidencia de la relevancia que la forma “poema” tiene en la respuesta a la poesía. Los planteamientos revisados en el capítulo 2 de este trabajo, especialmente en el apartado (2.1) dedicado a la recepción lectora y al interés empírico de los estudios literarios, coinciden con nuestro hallazgo y planteamiento de que la forma textual entendida como “poema” genera expectativas y tiene un impacto con un cierto nivel de especificidad, al parecer, diferente al de otras formas textuales.

La segunda categoría, (2) LA ACCIÓN DE LA POESÍA, está fuertemente conectada a la primera categoría, ya que agrupa códigos que describen el impacto que la poesía tiene en el lector, enfatizando el poder de acción que desde el discurso los lectores le atribuyen a la poesía. En esta categoría, se vinculan las características textuales y las expectativas del lector con la experiencia que éste vive más allá de la lectura misma, es decir, en su propia vida. El hablar de la “acción de la poesía” podría parecer hiperbólico o errado si se considera toda la teoría que hemos revisado, en que se explica el rol protagónico que el lector tiene en la lectura. Sin embargo, el análisis del discurso utilizado por nuestros lectores ha mostrado que en éstos la percepción de que la poesía actúa sobre ellos y la expectativa de que esto ocurra son relevantes. Esto coexiste con la percepción del poder de la propia acción como lectores.

La tercera categoría, (3) LA POESÍA COMO UN ARTEFACTO/MEDIO PARA EL SIGNIFICADO, agrupa códigos que describen la experiencia misma del significado que vive el lector. En concordancia con lo planteado desde la teoría transaccional de la literatura (Rosenblatt, 1969, 1978, 2004) y desde la teoría de Vygotsky (1978, 1986, 1996, 1997), el análisis de los datos fue mostrando que el significado de un poema se vive como un proceso constructivo de carácter abierto. También, este análisis fue mostrando que este proceso de desarrollo de significado y la mediación pueden mirarse desde una perspectiva dialógica (Bajtín, 1981, 1984, 1986, 1994) y dialogada (Nystrand, 1997; Wells, 2002; Wood, Bruner & Ross, 1976).

Un segundo tipo de categorías surgió del análisis de los verbos usados por los alumnos focales para hablar de cada poema y sirvió fundamentalmente para triangular y hacer más robusta la evidencia de la LA ACCIÓN DE LA POESÍA. Este análisis nos permitió identificar cuatro patrones de “acción” (*agency*) según el sujeto gramatical del verbo.

- LA ACCIÓN DE LA POESÍA, en que la poesía ejerce una acción sobre el lector.
- EL LECTOR SUJETO, en que el sujeto de la acción es el lector.
- EL SUJETO IMPERSONAL, en que se usan oraciones de tipo impersonal, lo que muestra distancia respecto a la experiencia de lectura y también, a menudo, la percepción de un significado preexistente en el poema.

- EL AUTOR SUJETO, en que el autor o autora es el sujeto del “decir” de un poema.

Estas cuatro categorías también han servido para ver el carácter dialógico de la experiencia de lectura. La experiencia de lectura de un poema vivida como un diálogo con la voz del poema o del autor es recurrente.

La codificación de los datos y la organización de estos en matrices nos permitió llegar a un segundo nivel de teorización en que postulamos categorías de interpretación integradas de los resultados. Como se vio en el análisis de los casos, se utilizaron matrices para organizar los datos que hicieron posible mirarlos desde otra perspectiva. En este proceso se obtuvieron resultados para responder a las preguntas de investigación 1, 2 y 3. La experiencia escolar con la poesía de los alumnos se fue perfilando como un factor fundamental para entender sus construcciones de significado y la experiencia estética en la lectura de poesía. Por lo mismo, se dedicó un espacio especial a la descripción e interpretación de este ámbito experiencial.

Las categorías postuladas en este segundo nivel de teorización, que también se constituyen en resultados del estudio son: (1) **la exploración de significado que facilita el desarrollo del significado del signo** (*sign meaning development*), (2) **la exploración de significado que encuentra el obstáculo del lenguaje desviado de la poesía**, (3) **la exploración de significado que choca con las prácticas escolares** y (4) **el interés por la poesía desde la escritura**. Sin embargo, antes de proceder a su discusión haremos una síntesis de los resultados obtenidos en la organización en matrices que ayudará a ver más claramente cómo se fue desarrollando el proceso de teorización. Lo que haremos respondiendo a las preguntas de investigación 1, 2 y 3.

-PREGUNTA 1:

En sus respuestas a la poesía, ¿qué sentidos van construyendo los alumnos? y ¿cómo lo hacen? Esta pregunta incluye tanto los sentidos dados a los poemas como a las actividades.

LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYEN

- La relación entre la sociedad y el individuo y su libertad, que Huma y Ariadna miran críticamente, como una relación en que se ejerce coerción desde la sociedad hacia el individuo. Jaime, por su parte, considera la libertad desde otra perspectiva, más crítica hacia el individuo, quien también debe asumir responsabilidades ante la sociedad o la naturaleza (el mundo). Todos los alumnos exploran esta temática en la entrevista grupal en relación al capitalismo y a la injusticia. Lo que, en parte, conecta con las elaboraciones de Huma y Ariadna en sus entrevistas individuales. La de Huma con respecto a la injusticia de la que algunos son víctima y la de Ariadna relativa a los valores de la sociedad dominada por el consumismo y los medios de comunicación de masas.

- En esta misma línea, los alumnos también exploran sentidos en torno al ser/sentirse diferente. Huma lo resiente, por su experiencia de la discriminación, mientras que Ariadna lo busca porque para ella esa diferencia la hace destacar por sobre la mediocridad que percibe entre sus pares (“el panorama”). Emma también se posiciona como diferente y mejor que sus compañeros en función de su interés por la literatura. La diferencia de Jaime, para él, estaría dada por estar de la “mitad pa abajo”. Su visión crítica, nuevamente, lo implica a él mismo. En contraste con lo que muestran sus compañeras que critican a la sociedad, Jaime es, también, capaz de criticarse a sí mismo.
- Los alumnos construyen sentidos vinculados a la escritura misma, la reflexión metapoética y la experiencia o el oficio del escritor. La lectura de poesía y los diálogos en torno a ésta les sirven para significar las actividades mismas de lectura y escritura. No fue posible discriminar hasta qué punto las entrevistas influyen en la aparición y recurrencia de este tema que, evidentemente, se plantea desde éstas (e.g. al mostrarse poemas visuales metapoéticos). Valga decirse, no obstante, que el tema de la escritura no estaba en las pautas de entrevista, a excepción de la pauta para la segunda entrevista de Huma (que indaga en la experiencia de escritura de su poema).
- Todos los alumnos construyen sentidos vinculados a la experiencia escolar, como parte de las demandas de las entrevistas. Véase la síntesis en el capítulo anterior (apartado 5.1.4.1) y lo que diremos más adelante en este mismo capítulo.
- Por último, todos exploran otros sentidos personales en relación a otros temas (e.g. el amor; la adolescencia; la música).

CÓMO CONSTRUYEN SENTIDO

- El dialogismo: diálogos internos, expectativa y experiencia de que el poema/el poeta transmita o diga; se experimenta la acción de la poesía por vía dialógica. La expectativa de que el poema contenga una voz (la del poeta) o que el poema “hable” y de que se establezca un diálogo directo con esta voz (para entenderla, interpretarla, etc.) hace transparente la mediación que el lector mismo hace de la voz autorial. Esta expectativa podría relacionarse de alguna forma con la creencia en que el poema tiene un significado en sí. Las categorías que identifican los cuatro patrones de “acción” (acción de la poesía; el lector sujeto; el sujeto impersonal y el autor sujeto) a partir de los usos verbales contribuyeron a ir desentrañando esta expectativa.

Por otro lado, también, se ven diálogos externos, en que otro/s ofrecen asistencia, mediación y *scaffolding*, implícita o explícita (Wertsch, 2007), y en que se manifiesta un interés real por los contenidos de la conversación (diálogo auténtico, Nystrand 1997; Wells 2002). Este tipo de actividad conversacional se

diferencia de la recitativa que busca que el alumno vaya formulando sentidos establecidos a priori y al margen de su participación en la lectura.

- El sentir y la emoción: relacionado a la adopción de una postura estética (Rosenblatt, 1978, 2004) y también a la acción de la poesía. El poema “hace sentir” tanto por la evocación de significados personales como por sentir lo que siente el autor y transmite (por identificación o empatía). La experiencia emocional con la poesía no siempre puede o quiere explicarse o comunicarse, lo que apunta a una vivencia y llama la atención respecto a la frontera entre lo privado y lo público (Chabanne y Bucheton, 2002; Rosenblatt, 2004; Schultz, 2002). La importancia del verbo “gustar” y la presencia de la risa en la experiencia de lectura de los poemas también apuntan a una experiencia emocional de la poesía.
- La construcción y articulación del sentido vista como un proceso de desarrollo del significado del signo (*sign meaning develops*): proceso dinámico que no requiere compleción, pero que requiere de tiempo para su desarrollo. No es siempre inmediato y muchas veces requiere de asistencia externa. Por lo que a menudo se ve, en los alumnos, un paralelo entre el *scaffolding* y el desarrollo del significado del signo. No parece ser posible dar cuenta de toda la experiencia de desarrollo del significado del signo.

El desarrollo del significado del signo (y el andamiaje) puede comenzar con la situación de lectura (en este caso el diálogo asimétrico y “educativo” entre la entrevistadora y el o los alumnos). Esta situación implica expectativas relativas a la actividad a llevar a cabo por el alumno. La lectura en voz alta es un vehículo de mediación del significado. La verbalización del sentido que se construye puede comenzar al, simplemente, nombrar-identificar o decir-leer y repetir los elementos de la imagen o de las palabras del poema (gramática de la imagen). La aclaración de vocabulario (verbal o visual) es un paso que a menudo se hace necesario para avanzar en el desarrollo de sentido. También hay evidencia de que en el desarrollo del significado del signo se tiende al refinamiento de los significados, a hacerlos más precisos, completos y situados (aunque no se compartan), en función de una expectativa de significado “significativo” o verdadero. Sin embargo, no es predominante el deseo de llevar este proceso hasta la formulación de una interpretación articulada. La comunicación de la vivencia, de hecho, a menudo no pasa por su articulación verbal. Los intercambios de risas, gestos y de locuciones incompletas parecen suficientes para que los hablantes den por acabada la conversación sobre un poema. Lo que se puede pensar de acuerdo a la máxima *griceana*²⁰⁰ de cantidad. Esta posibilidad, no obstante, deja abierta la duda respecto a si efectivamente, en estos diálogos asimétricos, se ha proporcionado toda la información requerida. En un contexto de diálogo con intención educativa es relevante que quien media

²⁰⁰ Ya mencionamos, en el análisis del caso de Ariadna, que con esto nos referimos al principio de cooperación de Grice.

(la persona más experta) se asegure de que estas menciones mínimas estén siendo efectivamente mediadoras (cuando hay mucho sobrentendido, podría darse que el alumno haga como que entiende y sea capaz de seguir llevando la conversación adelante sin, en realidad, haberlo hecho).

Hay, también, evidencia de la dificultad o resistencia en la articulación verbal de la experiencia vivida (Vygotsky, en Emerson, 1983 y Smagorinsky, 2001). Los lectores se mueven en el continuo eferente-estético, la expectativa de que han de explicar el poema en las conversaciones con la investigadora aparece en forma recurrente y lleva a los alumnos a adoptar posturas eferentes. La experiencia de extrañamiento o de la desviación en la lectura de un poema constituye una barrera en el proceso de construcción de sentido, no obstante, paradójicamente, la evidencia examinanda suele mostrar que este punto de inflexión es una oportunidad para llevar más allá (trabajo en la ZDP) el desarrollo del significado del signo, pero que se requiere de mediación explícita y/o *scaffolding* para que esto ocurra.

- La intertextualidad: hay evidencia en todos los casos del recurso a otros textos en el desarrollo del significado del signo para la poesía. Hemos entendido la intertextualidad y el texto en un sentido amplio que incluye desde la propia experiencia hasta otros textos poéticos. A lo ya dicho en la síntesis de la construcción de sentido del capítulo anterior (5.1.4.2) se puede añadir que los poemas leídos durante el estudio, en el aula y en las entrevistas, constituyeron una fuente de intertextualidad de uso frecuente, no sólo por la investigadora sino por iniciativa de los mismos alumnos. También, se vio que la intertextualidad en las conexiones “multimedia” –que Luisa, la profesora, instaba a llevar a la experiencia de lectura– causaba entusiasmo entre los alumnos, pero a veces, se usaba para salir del poema más que para explorarlo mejor. Lo que la investigadora interpretó, posiblemente en forma sesgada, como una dispersión o una pérdida de foco en el desarrollo del significado del signo.

-PREGUNTA 2

¿Cómo se manifiesta la experiencia estética en las respuestas de los alumnos? ¿la poesía visual presenta alguna diferencia relevante?

Los resultados de los cinco casos del estudio muestran que la experiencia estética que los lectores viven en sus transacciones con los textos poéticos se manifiesta en el efecto que ciertos elementos del poema tienen sobre ellos y en las expectativas con las que actúan al enfrentarse a textos que califican como poemas. Los principales fenómenos observados (y que ya hemos explicado en la síntesis del apartado 5.1.4.2) en todos los casos son:

- La experiencia o expectativa de extrañamiento o de la desviación.

- La vivencia del sentido en función de relaciones entre figura y fondo (*foregrounding*).
- Los recursos estilísticos o elementos textuales, tales como *léxico que es más; metaforización; polivalencia y sonoridad* que materializan la experiencia del extrañamiento y de la percepción de las relaciones entre figura y fondo.
- Las expectativas ante los textos poéticos que ayudan a conformar la experiencia estética. Éstas son expectativas: de significado “significativo”, de significado verdadero, de significado no-dicho, de calidad, de acción de la poesía, de experiencia emotiva y, además, expectativas relativas al poeta (e.g. intencionalidad de su trabajo).
- La respuesta emocional o la expectativa de tener una vivencia del poema en el plano del sentir también se constituye en una manifestación de la experiencia estética. El análisis de los verbos (para cada caso) entrega una clara evidencia de esta dimensión (mírese en los casos focales la importancia de verbos como: sentir, transmitir, expresar, gustar, sorprender, llamar la atención, calar, llegar, influir, recordar).
- La experiencia vivida (*lived-through experience*) de la poesía que se hace evidente en todos los casos pese a que los alumnos no siempre muestran ni reportan haber adoptado una postura predominantemente estética en sus lecturas. La vivencia del poema se ve en la respuesta emocional, en la experiencia de la acción de la poesía y en las posibilidades que se abren para los lectores a partir de sus lecturas. Estas posibilidades van desde el desarrollo moral, que conlleva la adopción de posturas críticas, hasta la adquisición o construcción de conocimientos literarios. La experiencia vivida de la poesía también se aprecia en la escritura poética de los alumnos.
- El cuestionamiento en torno a las fronteras de la poesía (la poesía visual) aparece en la reflexión (metapoética) suscitada por la inclusión de la poesía visual en el estudio. También aparece en la consideración de la cercanía entre la poesía y la canción. En el caso de la poesía visual se ve que ésta rompe con las expectativas de género de los alumnos y tiende a categorizarse como “arte”. Sin embargo, esto no tiene grandes implicancias en la actividad de construcción de sentido que, en la conversación, se desarrolla en forma muy similar para los poemas escritos y visuales. Las diferencias ya descritas son: la experiencia emocional con la poesía visual tiende a ser más lúdica (e.g. risas) y a mostrar menos referencias al sentir del lector y del autor; los alumnos se embarcan en la actividad de construcción de sentido e interpretación espontáneamente y, en muchos casos, sin mediación extrínseca. Por otro lado, en la entrevista grupal se ve que en la actividad de significación de la poesía visual la colaboración entre alumnos y la exploración son más espontáneas y más relajadas que al dialogar sobre los poemas escritos. El hecho de que en la entrevista grupal se haya comenzado

con la poesía escrita y seguido con la poesía visual nos ha llevado a preguntarnos si esta colaboración más espontánea y distendida se habrá debido al cambio de la poesía escrita a la visual o a la progresión de la actividad (social) misma y, por ende a un aumento en la comodidad que van sintiendo los chicos como grupo. También, es posible que la exploración del sentido para los poemas visuales, por no tener muchos precedentes, les dé más libertad. No han internalizado prácticas escolares ni expectativas que regulen a priori la actividad lectora de este tipo de texto.

-PREGUNTA 3

¿Qué factores y circunstancias personales de los alumnos nos permiten entender sus respuestas y experiencias?

En los capítulos que anteceden a éste se ha mostrado exhaustivamente, desde la teoría y desde nuestro estudio, que las respuestas y experiencias individuales con la poesía están siendo siempre mediadas por factores y circunstancias personales y sociales. A fin de no reducir más aún estas situaciones y alargar más estas páginas, no repetiremos lo dicho en la descripción del campo (apartado 3.3), ni lo dicho en las descripciones del perfil experiencial de cada alumno focal (apartados, 4.1.1, 4.2.1 y 4.3.1), ni lo dicho en la síntesis sobre la experiencia escolar con la poesía (apartado 5.1.4.1), ni, tampoco, lo dicho en este mismo capítulo en relación a los temas sobre los que construyen sentido los alumnos. Sólo destacaremos dos puntos que permiten ilustrar la relevancia que los factores y circunstancias personales y sociales de los alumnos tienen a la hora de entender sus respuestas y experiencias con la poesía en contextos escolares.

El análisis de las respuestas a los poemas de los cinco alumnos del estudio mostró coincidencia en gran parte de los fenómenos implicados en la construcción de sentido y en la experiencia estética. Todos ellos se mostraron plenamente aptos para vivir la poesía en forma experiencial y para adoptar una postura estética de lectura que incluyó el goce de ésta y el aprendizaje disciplinario. También, se mostraron capaces de formular interpretaciones y de establecer relaciones entre textos y contextos de producción, que requerían de la adopción de posturas más inclinadas hacia el polo eferente (reforzado por sus prácticas escolares). Incluso algunos de ellos fueron más allá y mostraron interés por la escritura y por la lectura fuera de la escuela. ¿Por qué, entonces, no todos tenían buenos resultados en sus clases de lengua y literatura? ¿Por qué Huma y Jaime tienen dificultades? ¿Por qué Ariadna tiene mayor éxito académico que ellos? ¿Por qué Ariadna entra a la universidad y Huma y Jaime no lo hacen?

LOS REPERTORIOS DE LOS ALUMNOS Y LA DESIGUALDAD

Parte de la respuesta a estos interrogantes podría estar en la valoración desigual que la escuela hace de los distintos repertorios socioculturales o fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) que los alumnos traen al aula.

Como se vio, Ariadna ha tenido acceso a repertorios y prácticas que han facilitado sus aprendizajes escolares literarios y el desarrollo de una visión crítica. La lengua de su entorno familiar (su lengua vernácula) coincide con la de la escuela y, por ende, se mueve con mayor facilidad en las prácticas y formas de comunicación escolares y puede centrarse en los “contenidos” a aprender (Gee, 2004, 2012). Por otro lado, Huma enfrenta una realidad totalmente opuesta, no sólo debe aprender los “contenidos” sino también los modos de aprender estos contenidos. La lengua de la escuela es doblemente extranjera para ella ya que su lengua vernácula (y sus prácticas) no coincide, como la de Ariadna, con la lengua social y las prácticas de la escuela (Gee, 2004, 2012; Smagorinsky, 2001). Este también parece ser el caso de Jaime, aunque menos extremo que el de Huma.

En un primer momento de la investigación, cuando la investigadora se encontraba en el campo, se explicó estas diferencias en función de la motivación o el esfuerzo de los alumnos. Creyendo, por ejemplo, que el problema de Huma con sus clases de lengua y literatura (castellana y catalana) podría solucionarse si ella daba con los textos literarios adecuados que despertaran su motivación, y que con esto el aumento de la atención en la lectura la ayudaría a superar sus dificultades, incluso los que enfrentaba con la gramática, sin ver el asidero social de estos obstáculos académicos. No es raro que, así como le ocurrió a la investigadora, los profesores crean que el problema radica exclusivamente en la motivación y que ésta depende de factores casi incontrolables como es el hallazgo fortuito de un texto literario que “convierta” al alumno desinteresado en interesado. Si bien, la motivación y la selección de los textos son relevantes, en muchos casos, a la base, hay también una desigualdad sociocultural que no se ve o no se cuestiona.

Los hallazgos del estudio hacen que la investigadora cuestione sus propios sistemas de valores y mire críticamente su postura ante la desigualdad. La desigualdad dada por el hecho de que los fondos de conocimiento de algunos alumnos valen más que los que traen otros alumnos a ojos de la escuela. El currículum y las prácticas de la escuela del estudio, y de la escuela en general, sin quererlo reproducen privilegios y desventajas.

El proyecto lingüístico de la escuela del estudio reconoce las dificultades del centro para atender a la situación plurilingüe y pluricultural de la ciudad y de sus aulas y se propone trabajar por la superación de este bache. Sin embargo, su aproximación, y en general los esfuerzos de las instituciones, van en pos de aculturar a los “diversos” a la cultura dominante y no de validar el aporte que el bagaje cultural de estos alumnos puede hacer al sistema. Por ejemplo, los conocimientos y experiencias de “recitado” y “oralidad” que tiene Huma no se valoran en su clase, lo que constituye una pérdida no sólo para ella sino también para alumnas como Ariadna, que hablan de la importancia de la lectura en voz alta, pero que no la acostumbran realizar ni escuchar.

LA FRUSTRACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LECTURA

Los interrogantes formulados respecto a las diferencias de resultados de los alumnos y de las mayores o menores dificultades enfrentadas en su trabajo escolar con la poesía también pueden mirarse desde otro ángulo.

Todos los alumnos del estudio, excepto Ariadna, reportan frustración en sus experiencias escolares previas con la lectura de poesía. Esta frustración se vincula, más que a la dificultad cognitiva de la actividad de lectura y de análisis, a la percepción de esta actividad como mecánica, carente de sentido y tediosa. Las prácticas escolares que los alumnos describen para la primaria y la secundaria muestran una tendencia a dejar fuera del aula la exploración de sentido anclada en las vivencias individuales de los poemas y vinculadas a su actualidad socio-histórica. Sus relatos coinciden, incluso el de Ariadna, en describir la adopción de una postura predominantemente estética como ausente de las prácticas lectoras de poesía. La búsqueda de elementos de estilo y del significado único o correcto parecen haber favorecido el que los estudiantes adoptaran una postura eferente ante los textos poéticos. En este contexto no parece extraño que las expectativas de tener una experiencia de lectura significativa se vean frustradas, como muestra claramente el caso de Jaime. La falta de oportunidades de lectura que faciliten el que él pueda vivir la experiencia de significado que un poema ofrece y su impacto emocional y, por el contrario, la imposición de prácticas que lo distancian de la experiencia vivida de la lectura han ido mermando su interés y capacidad de fruición. Es posible, como ya se ha dicho, que haya otros factores que afecten la motivación de Jaime por los estudios en general. Sin embargo, tanto para su caso como para los otros parece innegable que la actividad escolar en torno a la poesía ha tenido un efecto negativo en la percepción de esta experiencia de lectura. En este “panorama” en que el aprendizaje de la poesía parece estar encapsulado (Engeström, 1991) el “panorama” que Ariadna describe no sorprende. La responsabilidad de este desinterés, por ende, no puede atribuírseles por completo a los estudiantes y a las influencias de la cultura juvenil extra-escolar.

A continuación presentamos las categorías postuladas en el segundo nivel de teorización, desarrollado a partir de la organización de los resultados en matrices y en función de las tres primeras preguntas de investigación, que anticipamos unos párrafos más arriba. Cabe decirse nuevamente que estas categorías son también resultados del estudio.

1. La exploración de significado que facilita el desarrollo del significado del signo (*sign meaning development*)

La exploración de sentido que facilita el desarrollo del significado del signo en la actividad de lectura de poesía se contrapone, implícitamente, a una actividad que no lo facilita. Los factores o fenómenos facilitadores identificados en este estudio coinciden en gran parte con nuestra teoría: *adopción de una postura estética,*

dialogismo, mediación del signo, darle voz al alumno/lector y anclaje en la experiencia vital del lector. Lo que contrasta con las experiencias y prácticas escolares descritas por los alumnos, exceptuando, en parte, la clase de Luisa que en cierta medida representa una aproximación alternativa y más centrada en el alumno.

Cuando en la lectura de poesía se logra la conexión con la experiencia vital del alumno se produce el desarrollo más intenso del proceso de significación. El caso de Huma es muy claro en este respecto. La lectura de poemas con los que explora temáticas relevantes en su propia vida tiene un efecto empoderador en ella. Le permiten asumir posturas críticas y cuestionar su mundo. Para que esto ocurra, sin embargo, parece ser importante, como afirman Hull y Rose (1990) que se dé cabida a las lecturas no convencionales o idiosincrásicas abriendo espacios de diálogo reales. También, se plantea como necesario dar espacio para la exploración de lo que no se “entiende”, de las barreras de sentido. Todo esto plantea una demanda de tiempo. Los cinco alumnos del estudio se refieren en distintas formas a la mayor necesidad de tiempo (Harker, 1994; Peskin, 2010) al trabajarse con poesía, ya que requiere de repetidas lecturas, bien hechas y de mediación y/o diálogo. Tiempo que al profesor, muchas veces, le parece imposible destinar si lo que quiere es conducir su clase de una forma entendida como más eficiente de cara a las demandas estandarizadas del sistema (Hull and Rose, 1990)

Por otro lado, el caso de Ariadna nos ha servido para ver que esta conexión con la experiencia vital también puede incluir el interés por el aprendizaje literario y disciplinario. Este interés es parte de la experiencia y de las motivaciones de algunos alumnos. Por lo mismo, para Ariadna algunas de las prácticas escolares tradicionales, en que el alumno tiene un rol enunciativo bajo y no se favorece la vivencia de la poesía del alumno, sino que la actividad se organiza de modo que alguien con más experiencia y conocimiento (la profesora) muestre y modele estrategias y lógicas interpretativas, también puede cumplir un rol mediador y servir de andamiaje al proceso de evocación del poema y aprendizaje del alumno. En consecuencia, las estrategias mediadoras o/y de *scaffolding* del profesor pueden incluir una amplia variedad de medios.

En coincidencia con los hallazgos de Eva-Wood (2008) las estrategias comandadas por respuestas basadas en la vivencia del poema (*lived-through*) y por respuestas emocionales, es decir, las que requieren de la adopción de una postura estética, parecen ser las que más ayudan a los alumnos a construir sentido para los poemas. Pero esto no excluye la posibilidad de aprender y de desarrollar el significado del signo en colaboración con otros lectores que vayan mostrando sus propios procesos de evocación e interpretación. Por ejemplo, en el diálogo entre la investigadora y Ariadna sobre el poema “La carencia” de Alejandra Pizarnik se ve que el desarrollo del significado del signo que lleva a cabo la investigadora funciona como andamiaje del de Ariadna.

2. La exploración de significado que encuentra el obstáculo del lenguaje desviado de la poesía

Como se ha visto, la experiencia del extrañamiento puede tener un rol crítico en la construcción de significado (en el desarrollo del significado del signo), ya que produce interés y reflexión, pero, por otro lado, también puede transformarse en una barrera de sentido que induce al abandono de la lectura o de la actividad de construcción de sentido. La mediación explícita y/o el *scaffolding* resultan fundamentales para que muchos de los lectores persistan en su actividad de exploración de significado.

Al igual que como sugiere la teoría, los resultados de este estudio muestran que la experiencia del extrañamiento en la lectura de poesía es recurrente. Por lo mismo, la creación de oportunidades para el diálogo, la mediación y/o el *scaffolding* resulta crítica en una clase de poesía.

Si el punto de partida es la vivencia del poema de un alumno y la experiencia de extrañamiento que éste vive, la asistencia que el profesor o los propios pares brindan puede fácilmente situarse en la zona de desarrollo próximo. En este punto, nuestros hallazgos coinciden con los de la investigación de Eva-Wood (2008). La autora explica que ciertas palabras en un inicio representaron una barrera para los alumnos de su estudio, pero que luego aprendieron a usar el efecto de extrañamiento como guía para la consiguiente interpretación. También, observa la autora, fue fundamental el modelamiento del profesor (como nosotros también hemos observado y explicado en la categoría previa).

El uso reiterado del verbo “intentar” u otros sinónimos en el discurso de los hablantes sugiere que en la experiencia de los alumnos y de la investigadora la construcción de sentido para la poesía reviste una dificultad mayor que otro tipo de textos (dado su uso más desviado y descontextualizado de la lengua). Es algo que se intenta, pero que no siempre se consigue o de lo que no se está seguro. Por lo mismo, los diálogos de exploración de sentido, auténticos, se plantean como necesarios para facilitar el que los alumnos desarrollen significado.

3. La exploración de significado que choca con las prácticas escolares

Los resultados de nuestro estudio sugieren que la exploración de significado en que se adopta una postura predominantemente estética y que hemos venido describiendo como más adecuada para que los alumnos experimenten la poesía y construyan sentido para los poemas y para la actividad de lectura choca con las prácticas escolares o con las situaciones escolares en algunos aspectos, que enumeraremos a continuación.

- La existencia de una frontera entre lo privado y lo escolar (Chabanne 2005:62; Chabanne y Bucheton, 2002; Rosenblatt, 2004; Schultz, 2002). Los tres alumnos

focales se muestran reticentes a compartir los contenidos personales en los que anclan los sentidos que construyen. Esto coincide de alguna forma con los resultados de Cavalli (2011) que muestra esta misma vacilación en la escritura reflexiva sobre textos poéticos.

- Otro punto de inflexión es la actividad de diálogo entre pares. Cuatro de los cinco casos estudiados (Huma, Ariadna, Jaime y Pamela) reportan dificultades a la hora de construir sentido en conjunto con sus compañeros (en grupos pequeños). Parece ser que las opiniones compiten y se excluyen en vez de usarse para co-construir. Sin embargo, la experiencia de la entrevista grupal muestra lo contrario. ¿Esto se debe a la mediación de la investigadora? Si es así, ¿cómo se divide una profesora para asistir simultáneamente a varios grupos en un aula?
- Esta dificultad para profundizar en las construcciones de sentido en el diálogo entre alumnos también se vio en las presentaciones de los poemas. En ellas los comentarios del público a los expositores y la atención no se centraban en lo dicho sobre los poemas sino en aspectos técnicos (calidad del power point, la imagen, etc.), evaluativos (está bien o mal) y en las conexiones multimodales (a vídeos musicales, escenas de películas, etc.). Como dice Jaime, no basta con poner a los alumnos a discutir o dialogar para que la discusión sea seria o provechosa. Es decir la situación de diálogo en sí o el *darles voz* a los alumnos en presentaciones no garantiza una exploración de significado más profunda y completa.
- El conflicto con las exigencias curriculares y del sistema impuestas desde fuera al profesor. Como se ve en el caso de Luisa, estas demandas curriculares y de las pruebas estandarizadas que definen el currículo chocaron con las surgidas de la clase misma y con sus intenciones de abordar la poesía con más tiempo para centrar el trabajo en la experiencia de los alumnos. El impacto que las pruebas estandarizadas (la PAU) tiene en las prácticas escolares no sólo reduce y encapsula los aprendizajes literarios, sino que además contribuye a hacer de estas prácticas un medio de perpetuación de la desventaja social. Una alumna como Huma que puede adoptar una postura estética de lectura fácilmente y que podría tener mejores resultados en una clase que incluyera este tipo de actividad, debe rendir en prácticas que enfatizan la diferencia entre su lengua social y la de la escuela.
- El significado único, la creencia de que el poema tiene un significado único o correcto limita o dirige la exploración de significado. Esta creencia que está presente en todos los alumnos e incluso a veces aparece en el discurso de la investigadora, ha sido fuertemente reforzada por las prácticas escolares. El estudio muestra evidencia de que se habla del poema como una realidad que posee significado en sí (haciendo transparente la mediación del lector). No obstante, podría ser que este modo de hablar no se vincule exclusivamente a la creencia en el significado único, sino que al hecho de que en el castellano es habitual expresarse de modo impersonal, ya sea para tomar distancia por falta

de implicación, por dificultad y/o para atenuar el “yo” al asumir un registro apropiado para la actividad de interpretación poética. El uso de este registro también estaría modelado por la actividad escolar.

Nuestros resultados muestran que la expectativa de diálogo con el autor del poema, basada en la experiencia comunicacional más básica (Bajtín, 1986), también parece estar contribuyendo a que esta creencia en el significado único o verdadero persista. De hecho, la experiencia vivida del poema (*lived-through*) puede alimentar la percepción de que existe un significado verdadero (por la vivencia de un significado específico), que si bien es construido por el lector, se le atribuye al autor o al poema. En el caso de conocerse el significado que otra persona ha construido para el poema, sobre todo alguien con más autoridad, se tiende a creer que el significado propio, vivido como verdadero, está equivocado.

Por último, el estudio muestra (Emma, Ariadna, Huma) que el dejar el proceso de significación abierto tiende a inquietar a los alumnos. ¿No cerrar el desarrollo de significado para un poema plantea una experiencia de extrañamiento que incomoda?

4. El interés por la poesía desde la escritura (propia y del autor)

Nuestros resultados muestran que la escritura poética es una posibilidad de conectar a los alumnos con la poesía y los mundos privados de los alumnos con la escuela (Sanz, 2011). Además de una posibilidad de asunción de una postura crítica y de empoderamiento de estudiantes (Schultz, 2002). El caso de Huma es el mejor ejemplo de ello. La escritura de su poema se convierte en una experiencia empoderadora de ella como alumna de lengua y literatura y le da la posibilidad de cuestionar discursos autoritarios en pos de su desarrollo moral (Bajtín, 1981). En el caso de Jaime se ve que el interés por la escritura y por el quehacer del escritor, aunque no plenamente reconocidos, son centrales en su actividad lectora y, quizás, relevantes en su experiencia vital. Este interés es, para él, un punto de conexión con la literatura en la escuela. Ariadna se interesa por hablar del caso de su amiga poeta, Judit. Su experiencia directa con la actividad de escritura de Judit y la admiración que por ella siente alimentan su interés por la poesía. También, Ariadna se interesa por conocer los motivos de otros escritores y esto la lleva a desarrollar reflexión metaliteraria (a Jaime también) y, por ende, a construir conocimiento disciplinario. La figura de autor en general despierta el interés y curiosidad en todos los estudiantes del estudio.

Hemos intentado dar cuenta de manera clara y exhaustiva de los resultados de nuestra investigación. También, hemos buscado dar respuestas a algunas de las interrogantes que pueblan nuestro campo de estudio. Si bien nuestros logros son menores que nuestra intención, creemos haber podido iluminar algunos aspectos

relevantes para investigadores y profesores interesados en las experiencias de los alumnos con la poesía.

Para finalizar nuestra discusión e indagación tendríamos que hacernos cargo de la última pregunta de investigación, *¿cuáles son las perspectivas que, a partir de los hallazgos de esta investigación, se abren para la didáctica de la poesía?* que por ir más allá del terreno de las respuestas a la poesía y conectar con el ámbito de la educación literaria hemos creído adecuado abordar en la conclusión de este estudio.

CONCLUSIÓN

El cierre de un estudio de tipo etnográfico usualmente plantea un desafío importante, ya que en el proceso de su realización nos vamos llenando de nuevas preguntas y se hace inevitable seguir descubriendo nuevos derroteros de análisis y de pensamiento. No obstante, creemos que nuestra exploración inicial ha llegado a un punto en que se hace posible su culminación. Como hemos expuesto en el capítulo anterior, nuestros resultados nos han permitido responder a las preguntas que nos planteamos en el comienzo de la investigación y, con ello, hemos podido avanzar en la comprensión de cómo se va dando la construcción de sentido para la poesía y para las actividades y prácticas asociadas a su lectura. También, hemos ampliado nuestro entendimiento respecto a las posibilidades (*affordances*) que las actividades de lectura y escritura de poesía abren para los alumnos como individuos y como grupo en un aula.

Queda aún pendiente identificar aspectos investigativos y didácticos relevantes, lo que referiremos a continuación en función de dos interrogantes. La primera, que recoge nuestra última pregunta de investigación: *¿Cuáles son las perspectivas que, a partir de los hallazgos de esta investigación, se abren para la didáctica de la poesía?* y una segunda, que nos ayuda a proyectar nuestro trabajo futuro: *¿Cuáles son las perspectivas que, a partir de los hallazgos de esta investigación, se abren para la investigación en el campo de las respuestas a la poesía en contextos escolares de secundaria?*

¿Cuáles son las perspectivas que, a partir de los hallazgos de esta investigación, se abren para la didáctica de la poesía?

A nuestro entender, la perspectiva más relevante que se abre para la didáctica de la poesía está relacionada con el rol mediador del profesor. El conocer en qué aspectos centrar los esfuerzos mediadores y hacia dónde dirigir la actividad del aula al trabajarse con poesía, creemos, constituye un aporte en esta línea.

El haber identificado que la lectura de poesía asistida puede llevar al alumno más allá de los límites de sus posibilidades cognitivas (en solitario), y con ello favorecer su desarrollo cognitivo en la zona de desarrollo próximo, puede orientar estos esfuerzos del profesor a facilitar estos aprendizajes. La experiencia de los distintos niveles de desviación del lenguaje y su efecto en la construcción de sentido es nuestro ejemplo paradigmático de esta interrelación entre los desafíos del género poético y la importancia de la asistencia externa de los aprendizajes.

También, la acción docente puede dirigirse a buscar los medios para facilitar que los alumnos adopten posturas eferentes y vivan la experiencia de significado que la poesía provee, aprovechando que la sociedad se encarga de traspasarles

expectativas de impacto emocional y de significado “significativo” para la experiencia de lectura de poesía.

Por último, la evidencia de nuestro estudio de que a través de la lectura y escritura de poesía se puede favorecer el desarrollo moral de los alumnos, la asunción de posturas críticas ante el mundo y la consideración de posibilidades alternativas, constituye una herramienta de empoderamiento social que vale la pena explorarse.

Como se ha visto, los medios para “mediar” tanto la construcción de sentido para poemas puntuales como para los aprendizajes literarios de largo plazo y acumulativos (estrategias de lectura, expectativas de género, reflexión metapoética, etc.) son variados. Esta variación incluso puede incluir, en ciertas circunstancias o en algunos momentos, la clase frontal debido a que el modelamiento de la lectura requiere de que el profesor muestre su propio proceso de desarrollo del significado del signo (*sign meaning development*). Evidentemente, la estructura frontal de las clases no es la única forma en que el profesor puede mostrar su actividad como lector.

Estos hallazgos abren interesantes oportunidades para la actividad con poesía en el aula, sin embargo, también plantean desafíos respecto a cómo gestionar el diálogo cuando hay muchos alumnos, sólo un profesor y unas prácticas instauradas que distan de lo que aquí se propone. Los resultados de nuestro estudio muestran situaciones de lectura exitosas que se desarrollan en diálogos uno a uno o de pequeño grupo. Mas queda abierta la pregunta sobre cómo ofrecer un andamiaje a los estudiantes en situaciones en que todo el grupo curso está implicado. También queda abierto el interrogante sobre cómo facilitar los diálogos entre alumnos cuando trabajan en grupos pequeños (sin la presencia constante del profesor), dado que los alumnos del estudio se refirieron a estas instancias como difíciles. A esto se suma la gestión de las demandas del currículo y del sistema global. La disyuntiva que una profesora como Luisa tuvo entre dar espacio y tiempo a un trabajo con la poesía en que el alumno se implicara y su responsabilidad para con ellos de cubrir el currículo que correspondía, para que al año siguiente no llegaran al bachillerato sin haber revisado lo que se había estipulado que debían hacer (al margen de las demandas de esa clase puntual). Por último, si bien nuestro estudio muestra que la valoración desigual de los repertorios o bagajes de los alumnos contribuye a perpetuar desventajas y privilegios, los resultados obtenidos no permiten sugerir líneas claras de acción en este respecto.

Estos desafíos, preguntas sin respuesta y problemas evidenciados pero no resueltos conectan con el segundo interrogante que nos hemos planteado en este cierre.

¿Cuáles son las perspectivas que, a partir de los hallazgos de esta investigación, se abren para la la investigación en el campo de las respuestas a la poesía en contextos escolares de secundaria?

Creemos necesario que se realice más investigación sobre los diálogos en el aula en torno a la poesía, ya sea para ver la construcción de sentido para poemas puntuales, para entender mejor la experiencia desestructurante del extrañamiento (la barrera de sentido) o para avanzar en la comprensión de la actividad de lectura de poesía en general. Esto implica el estudio de la mediación o del andamiaje en diálogos asimétricos, con el profesor, o simétricos, entre pares. Sobre todo, diálogos desarrollados en situaciones naturales en el aula (no sólo entrevistas). Los resultados de nuestro estudio ofrecen un punto de partida y de discusión para futuros trabajos en esta línea.

Por otro lado, otra área de investigación que se desprende de lo observado en nuestro estudio tiene que ver con dirigir la acción docente a construir una actividad en que se facilita la experiencia vivida del poema (*lived-through*) y la adopción de posturas estéticas. ¿Cómo gestionar esta aproximación a la lectura de poesía considerando que podrían estarse vulnerando de alguna forma las fronteras personales que trazan los alumnos? Los contextos escolares no parecen ser siempre adecuados o percibidos como tal por los alumnos cuando se trata de dar cuenta de significados privados. ¿Cómo situar estas lecturas “vividas” en un espacio público como la escuela?

Por último, la investigación de la lectura de poesía, de sus prácticas y del currículo en función de la equidad social podría sacar a la luz complejas preguntas relativas a los valores sociales que se reproducen o promueven desde la educación literaria tal y cual la estamos llevando a cabo. Si bien para muchos de nosotros esto implica cuestionar lo que no queremos cuestionar, dados los tiempos que vivimos, en que cada vez más nos encontramos con “el otro”, esta labor se plantea como un asunto ético.

No sin pesar hemos llegado a este último párrafo para concluir agradeciendo la oportunidad de aprendizaje que esta investigación nos ha dado y la oportunidad de confirmación de nuestro interés en seguir trabajando por la educación poética de los jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, H. and Gross, S. (2002). Adjusting the frame: Comments on cognitivism and literature. *Poetics Today*, 23 (2), 195-220.
- Aliagas, C., Cassany, D. & Castellà, J. M. (2008). Literacy in the life of a 'struggling reader'. *Academic Exchange Quarterly*, 12 (3), 230-236.
- Aliagas, C. (2011a). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Aliagas, C. (2011b). Llegir en temps de lleure. Estudi de cas d'una colla d'adolescents amb el virus de la desafecció lectora. *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, 53, 45-57.
- Aliagas, C. (acceptado) Rapping in Catalan in Class and the Empowerment of the Learner. *Language, Culture and Curriculum*.
- Alim, S. (2011). Hip Hop and the politics of ill-literacy. In B. Levinson and M. Pollock (Eds.) *A Companion to the Anthropology of Education*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Audí, M. (2011). *La poésie visuelle de Joan Brossa (1919-1998): description et analyse intégrales*. Tesis doctoral. Université Paris-Sorbonne y Universitat de Barcelona.
- Audí, M. i Bordons, G. (2010). Entre la poesia i l'art: intertextualitats i poesia visual. Dins: Creus, I., Puig, M. i Veny, J. R. (eds.) *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Lleida, 2009* (331-342). Volum II. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Discourse in Dostoevsky*. (Caryl Emerson & Wayne Booth, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays* (Emerson & M. Holquist, Eds., V.W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M., Morris, P., Voloshinov, V. N., & Medvedev, P. N. (1994). *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev, and Voloshinov*. London: E. Arnold.
- Bakhtin, M.M. (2004). Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (6), 12-49.
- Ball, A. & Freedman, S. W. (2004). Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning. In: A. Ball & S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning* (6-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baetens, J. and Surdiacourt, S. (2011). How to "read" images with texts: the graphic novel case. In: Margolis, E. and Pauwels, L. *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*, (590-600). London: SAGE Publication.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida*. Paris: Nathan.

- Beach, R., Thein, A. and Parks, D. (2008). *High school students' competing social worlds: Negotiating identities and allegiances in response to multicultural literature*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benson, B. (1997). Scaffolding (Coming to Terms). *English Journal*, 86 (7), 126-127.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2014). Heteroglossia as Practice and Pedagogy, In A. Blackledge & A. Creese (Eds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy (Educational Linguistics)* (1-20). Berlin: Springer.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K and Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78 (1), 246-263.
- Bloch de Behar, L. (1985). Experiencia estética y teoría de la recepción literaria. *Maldoror. Revista de la ciudad de Montevideo*, 19, 9-16.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (1989). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods*. Needman Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bordons, G. (ed.) (2009). *Poesia i educació. D'internet al aula*. Barcelona: Graó.
- Bordons, G. i Cavalli, D. (2012). Mecanismes de percepció de poesia visual: Brossa i Viladot, 1970. *Catalan Review*, 26, 85-106.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (eds.) (2005). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Bordons, G. i Ferrer, J. (2009). Introducció. Dins: Bordons, G. (ed.) *Poesia i educació. D'internet al aula*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brwon (Ed.), *Knowledge, Education and Social Change* (56-68). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brône, G. and Vandaele, J. (eds.) (2009). *Cognitive poetics: Goals, gains and gaps*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brossa, J. (2013). Bordons, G. (ed). *Prosa completa i textos esparsos*. Barcelona: RBA La Magrana.
- Brown, P. and S. Levinson (1987). *Politeness: Some Universal in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cavalli, D. (2011). La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4 (3), 24-37.
- Chabanne, J.-C. (2005). Écritures réflexives, la construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. En: Molinié, M. et Bishop, M.-F. (ed.) *Autobiographie et réflexivité* (53-68). Cergy-Pontoise: Encrage/Les Belles Lettres.

- Chabanne, J-C. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cohn, N. (2007). A visual lexicon. *The Public Journal of Semiotics* 1 (1), 35-56.
- Cole, M. (1996). Putting Culture in the Middle, Ch 5. *Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. and Griffin, P. (1983). A socio-historical approach to re-mediation. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 5 (4), 69-74.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En: Lomas, C. (ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (123-142) Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Horsori.
- Colomer, T. (2009). L'escola fa o desfá joves lectors? *Faristol (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil)*, 63, 8-10.
- Colomer, T. (coord.) (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. and Fittipaldi, M. (eds.) (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. "Parapara" nº5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Compagnon, A. (2015/1998). *El demonio de la teoría. Literatura y sentido común*. Barcelona: Acantilado
- Compton-Lilly, C. (2013). Case Studies. In: Trainor, A. and Graue, E. (Eds.) *Reviewing Qualitative Research in the Social Sciences* (54-65). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (1999). Literatura infantil y juvenil. En: Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (191-214). Barcelona: Horsori.
- Dunn, W. & Lantolf, J. (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's i + 1: Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48 (3), 411-442.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Emerson, C. (1983). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. *Critical Inquiry*, 10 (2): 245-264.
- Engeström, Y. (1987). The Zone of Proximal Development as the Basic Category of Expansive Research. Ch 3, *Learning by Expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (1991). *Non Scolae Sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning*. *Language and Instruction*, 1, 243-259.
- Engeström, Y. (1999). Learning by Expanding: Ten Years After. Introduction to the German edition of Learning by Expanding, published under the title *Lernen durch Expansin* (1-16). (Falk Seeger trans.). Marburg: BdWi-Verlag.

- Engeström, Y., & A. Sannino (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture, and Social Interaction*, 1, 45-56.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity.
- Fairclough, N. (2004). Semiotic aspects of social transformation and learning. In: Rogers, R. (Ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, pp. 225-235. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fernández Serrato, J.C. (2003). *¿Cómo se lee un poema visual? Retórica y poética del experimentalismo español (1975-1980)*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Fisher, M.T. (2005). Literocracy: Liberating Language and Creating Possibilities: An Introduction. *English Education*, 37 (2), 92-95.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En: Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords) *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes* (69-86). Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Fons, M. (2013). Análisis de las interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura & Educación*, 25 (4), 453-466.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*. 2d ed. Oxford: Oxford University Press.
- Frake, C. (1983). Did literacy cause the great cognitive divide? *American Ethnologist*, 10 (2), 368-371.
- Freeman, M. (2007). Cognitive linguistic approaches to literary studies: State of the art in cognitive poetics. In Geeraerts, D. And Cuyckens, H. (eds.). In: *Oxford handbook of cognitive linguistics* (1175-1202). Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio do Janeiro: Paz e Terra.
- Galda, L. and Beach, R. (2001). Response to literature as cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64-73.
- Gavins, J. and Steen, G. (2003). *Cognitive Poetics in Practice*. Londres: Routledge.
- Gee, J.P. (1991). "What is Literacy?" In: C. Mitchell & K. Weiler (Eds.). *Rewriting Literacy* (3-11). New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In: Rogers, R. (Ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, (19-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J.P. (2009). Digital media and learning as an emerging field, part I: How we got here. *International Journal of Learning and Media*, 1 (2), 13-23.
- Gee, J.P. (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual*. New York: Doubleday.
- Halliday, M.A.K. (2008). Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. In: R.Carter & P.Stockwell (Eds.) *The Language and Literature Reader*, (19-28). London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- Hanauer, D. I. (1998). Reading poetry: An empirical investigation of formalist, stylistic, and conventionalist claims. *Poetics Today*, 19, 565-580.
- Hanauer, D. I. (2004). *Poetry and the Meaning of Life*. Toronto: Pippin.

- Harker, W. J. (1994). "Plain sense" and "poetic significance": Tenth-grade readers reading two poems. *Poetics*, 22, 199-218.
- Hartman, D. (1995). Eight readers readings: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30 (3): 520-561.
- Hull, G. and Rose, M. (1990). "This Wooden Shack Place": The Logic of an Unconventional Reading. *College Composition and Communication*, 41 (3), 287-298.
- Hull, G., Stornaiuolo, A. and Shani, U. (2010). Cultural Citizenship and Cosmopolitan Practice: Global Youth Communicate Online. *English Education*, 42 (4), 331-367.
- Ibsch, E. (1989). 'Facts' in the empirical study of literature: The United States and Germany –A comparison. *Poetics*, 18, 389-404
- Immordino-Yang, M.H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1), 98-103.
- Iser, W. (1974/1972). *Implied Reader*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Iser, W. (1978/1976). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Ivey, G. and Johnston, P. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading Research Quarterly*, 48 (3), 255-275.
- Jackendoff, R. (2009). Parallels and nonparallels between language and music. *Music Perception*, 26 (3), 195-204.
- Jackson, T. (2002). Issues and Problems in the Blending of Cognitive Science, Evolutionary Psychology, and Literary Study. *Poetics Today*, 23 (1), 161-179.
- Janish, C., Liu, X. and Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71 (3), 221-230.
- Kennedy, C. (1982). Systemic grammar and its use in literary analysis of Josep Conrad's *The Secret Agent*. In: Carter, R. (Ed.) *Language and Literature. An introductory reader in stylistics*, (83-100). London: Allen & Unwin.
- Kinloch, V. (2005). Poetry, Literacy, and Creativity: Fostering Effective Learning Strategies in an Urban Classroom. *English Education*, 37 (2), 96-114.
- Kuiken, D., Miall, David S. and Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25 (2), 171-203.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34 (3), 159-165.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. And Turner, M. (1989). *More than Cool Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 Literacy and the Design of the Self: A Case Study of a Teenager Writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 457-482.

- Lefranc, Y. (2004). FLE, FL "M", FLS: Les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *ELA: études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 133, 79-95.
- Leont'ev, A.N. (1981). The problem of activity and psychology. In: J. Wertsch (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (45-74). New York: Sharpe.
- Lerdahl, F. (2003). The sounds of poetry viewed as music. In: Peretz, I. & Zatorre, R. (Eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music* (413-429). New York: Oxford University Press.
- López Fernández, L. (2010). Percepción e información estética en la poesía visual. En: Millán, F. (ed.) *Escrito está. Poesía experimental en España* (32-41) Museo Patio Herreriano de Valladolid y Artium de Álava: Ediciones La Bahía.
- Mas-Herrero, E., Zatorre, R., Rodríguez-Fornells, A. & Marco-Pallarés, J. (2014). Dissociation between musical and monetary reward responses in specific musical anhedonia. *Current Biology*, 24 (6), 699-704.
- Manresa, M. (2007). Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar. *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, 41, 71-86.
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Manresa, M. (2012). La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades*. Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 327-345.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- Martínez Gamboa, R. (2005). *Poética cognitiva*. Presentado en el seminario Latencias de la Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 12 de diciembre de 2010 en http://www.aparte.cl/poetica_cognitiva.html
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168.
- Miall, David S. (2006a). Empirical approaches to studying literary readers: The state of the discipline. *Book History*, 9, 291-311.
- Miall, David S. (2006b). *Literary reading: Empirical & theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. Retrieved from http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. and González, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.

- Morales Piña, E. (2002). La estética de la recepción. Universidad de Playa Ancha, Chile.
www.upa.cl/publicaciones/2002/estetica_recepcion.pdf
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En: Lomas, C. (Ed.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, (109-122). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Horsori.
- Nystrand, M. (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, and C. Prendergast. *Opening Dialogue* (1-29). New York: Teachers College Press.
- Oatley, K. (2003). Writing and reading. The future of cognitive poetics. In: Gavins, J. and Steen, G. (Eds). *Cognitive poetics in practice*, (162-173). London: Routledge.
- Palou, J. i Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. En Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (Ed.), *Multilingüisme i pràctica educativa* (255-260). Universitat de Girona.
- Palou, J. (2008b) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Palou, J. & Guasch, O. (2013) Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura & Educación*, 25 (4), 421-428.
- Peskin, J. (2010). The development of poetic literacy during the school years. *Discourse Processes*, 47, 77-103.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1994). La teoría literaria en el siglo XX. En: Villanueva, D. (Coord.), *Curso de teoría de la literatura*, Madrid: Taurus.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/literatura/Lect_teoría_lit_I/Teoría_literaria_s_xx.htm
- Pratt, M.L. (1999). Arts of the contact zone. In: D. Bartholomae & A. Petrosky (Eds.), *Ways of Reading* (203-213). New York: Bedford/St. Martin's Press.
- Reyes, L. (2011). *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, 53, 58-67.
- Ribeiro, J.M., (2009). El valor pedagògic de la poesia. En: Bordons, G. (ed.) *Poesia i educació. D'internet al aula* (15-25). Barcelona: Graó.
- Ribeiro, J.M., (2010). O papel da poesia na formação da pessoa. En: Bordons, G. (ed.) *Poesia contemporània, tecnologies i educació*, (113-120). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Richards, I.A. (1930). *Practical criticism: a study of literary judgment*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
<https://archive.org/details/practicalcritici030142mbp>

- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42 (2), 147-180.
- Richardson, A. and Steen, F. (2002). Literature and the cognitive revolution: An Introduction. *Poetics Today*, 23 (1): 1-8.
- Richardson, A. and Steen, F. (2003). Reframing the adjustment: A response to Adler and Gross. *Poetics Today*, 24 (2), 151-159.
- Rosenblatt, L.M. (1968/1938). *Literature as Exploration*. New York: Noble and Noble Publisher Inc.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In: R.B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5th edition (1363–1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salimpoor, V., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. & Zatorre, R. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14 (2), 257–26.
- Samuelson, B. L. (2009). Ventriloquation in discussions of student writing: Examples from a high school English class. *Research in the Teaching of English*, 44 (1), 52-88.
- Sanz, G. (2011/2009). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 57, 30-45.
- Schmidt, S. (1981). Empirical Studies In Literature: Introductory Remarks. *Poetics*, 10, 317-336.
- Schreier, M. (2001). Qualitative methods in studying text reception. In: Schram, D. And Steen, G. (Eds). *The psychology and sociology of literature: in honor of Elrud Ibsch* (35-56) Amsterdam: John Benjamins.
- Schultz, K. (2002). Looking across space and Time: Reconceptualizing Literacy Learning in and out of School. *Research in the Teaching of English*, 36 (3), 356-390.
- Scollon, R. and S.W. Scollon (1995) *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, 93 (1), 6-21.
- Scribner, S. and Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard Univeristy Press.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 42, 165-187.
- Silverstone, R. (2007). Chapter 1: Media and morality. In: *Media and morality: on the rise of the mediapolis* (1-24). Cambridge, UK: Polity Press
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71 (1), 133-169.
- Smagorinsky, P. (2013). What Does Vygotsky Provide for the 21st-Century Language Arts Teacher? *Language Arts*, 90 (3), 192-204.

- Smagorinsky, P. and O'Donnell-Allen, C. (1998). The depth and dynamics of context: Tracing the sources and channels of engagement and disengagement in student's response to literature. *Journal of Literacy Research*, 30 (4): 515-559.
- Spolski, E. (2002). Darwin and Derrida: Cognitive Literary Theory As a Species of Post-Structuralism. *Poetics Today*, 23 (1), 43-62.
- Stein, P. (2004). Representation, rights, and resources: Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In: Norton, B. & Toohey, K. (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*, 95-115. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, M. (2009). Epilogue. How (not) to advance toward a narrative mind. In: Brône, G. and Vandaele, J. (eds.). *Cognitive poetics: Goals, gains and gaps*, (455-532). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics*. London: Routledge.
- Tannen, Deborah. (1982). The oral/literate continuum in discourse. In: Tannen, D. (Ed.) *Spoken and Written Language. Exploring orality and Literacy*, (1-16), Vol. IV in the series *Advances in Discourse Processes*, Roy O. Freedle (Ed.) Norwood, NJ: H. Ablex.
- Tannen, D. (1993). What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In: Tannen, D. (ed), *Framing in discourse*, 14-56, New York: Oxford University Press.
- Thein, A. (2009). Identifying the history and logic of negative, ambivalent, and positive responses to literature: a case-study analysis of cultural models. *Journal of Literacy Research*, 41 (3), 273-316.
- Thein, A., Sloan, D. and Guise, M. (2015). Examining Emotional Rules in the English Classroom: A Critical Discourse Analysis of One Student's Literary Responses in Two Academic Contexts. *Research in the Teaching of English*, 49 (3).
- Tsur, R. (2002) Some cognitive foundations of "cultural programs". *Poetics Today*, 23 (1), 63-89.
- Tsur, R. (2000). *Metaphor and figure-ground relationship: Comparisons from poetry, music, and the visual arts*. PSYART: A Hyperlink Journal for the Psychological Study of the Arts, article 000201. Available HTTP: http://www.clas.ufl.edu/ipasa/journal/2000_tsur03.shtml
- Túa Blesa (2010). *Lecturas de la ilegibilidad en el arte*. Salamanca: Editorial Delirio.
- van de Pol, J., Volman, M. and Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- van Peer, W. (1986). *Stylistics and Psychology. Investigations of foregrounding*. London: Croom Helm.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

- Vygotsky, L. (1996). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 6 Scientific Legacy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. (1997). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 4 The History of the Development of Higher Mental Functions*. New York: Plenum Press.
- Weinstein, S. (2010). "A Unified Poet Alliance": The Personal and Social Outcomes of Youth Spoken Word Poetry Programming. *International Journal of Education & the Arts*, 11 (2). Retrieved [December, 3, 2012] from <http://www.ijea.org/v11n2/>.
- Wells, G. (2002). The Role of Dialogue in Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9 (1), 43-66.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. In: H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky (178-192)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. (1997) "Back channeling, repair, pausing and private speech", *Applied Linguistics*, 18 (3): 314-344.
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical Stylistics: an approach to poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, T., Janssen, T. and Rijlaarsdam, G. (2006). Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands. Presented en The International Colloquium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change, Sinaia, Rumania, 22-25 de Junio de 2006.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools*. London: Routledge.
- Yenawine, P. (1997). Thoughts on visual literacy. In: Flood, J., Heath, S. B. and Lapp, D. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts (845-860)*. New York, NY: MacMillan Library Reference.