



Diálogos entre ciencia ficción e interculturalidad: posibles abordajes para la educación en Literatura

Mario García Stipancich¹

Si América Latina ha sido víctima de sucesivas eras de explotación por entidades extranjeras, y sufrimos aún injusticias como la pobreza, el hambre, la corrupción, la guerra, el racismo, el gobierno de los peores, ¿dónde puede uno rebelarse si no es en la imaginación? ¿Dónde puede uno inventarse soluciones posibles sin tener acceso al poder, y sin morir por ello, si no es en la ciencia ficción?

(Luis Carlos Barragán)

Presentación y objetivos

En el presente trabajo pretendo explorar la potencialidad de algunos cuentos de ciencia ficción para el desarrollo de las capacidades empáticas en la clase de Lengua y Literatura. Para ello propongo un recorrido que inicia con un recorte teórico en el que exploro algunas nociones fundamentales vinculadas a los conceptos de racismo y de interculturalidad, luego continúo con algunas consideraciones relativas a la enseñanza de la literatura y concluyo con la reseña y propuesta de acciones didácticas.

Antes de ingresar en el desarrollo del trabajo es importante detenerse en algunas consideraciones. En primer lugar, tanto en la selección de la bibliografía teórica como

¹ Mario García Stipancich es Profesor de Grado Universitario en Lengua y Literatura egresado de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como docente a cargo de Didáctica de la Lengua y la Literatura 1 y Literatura en Lenguas Extranjeras en el Profesorado en Lengua y Literatura del IFDC de Villa Regina, Río Negro, y como Ayudante de Primera en Introducción a la Lengua Española, del Traductorado de Inglés, Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Lenguas. Actualmente cursa la Maestría en Educación Literaria (UNComahue – CURZA) y la Maestría en Lingüística Aplicada (UNComahue - FADEL).
mario.garcia@fahu.uncoma.edu.ar / msgs.ifdc@gmail.com

en la literaria prioricé aquella elaborada por autores/as de Latinoamérica, debido a que la propuesta trata de ser lo más situada posible.

En segundo lugar, los cuentos seleccionados para trabajar en el aula abordan el tema-problema de forma tangencial, ya que, como explicaré más adelante, no es de mi interés pensar la literatura en su función moralizante, antes bien como forma artística problematizante, tendiente a abrir interrogantes y nuevos espacios de reflexión. Por ello, los relatos presentados requieren de cierta inmersión en niveles más profundos de sentido para enlazar con cuestiones como el racismo, la empatía y la alteridad.

En tercer lugar, dicha selección y los orientadores para el trabajo didáctico consideran una conceptualización de lo intercultural en sentido amplio, no en uno restringido, como se corroborará luego. Es decir, no se circunscriben a las problemáticas de segregación de una minoría, pueblo o grupo humano en particular, sino que tienen el potencial, creo, de extenderse a múltiples situaciones.

Nociones fundamentales

En esta primera parte del trabajo presento algunas definiciones básicas. Trataré de explorar características del discurso segregacionista y del discurso literario para esbozar una idea rudimentaria de cómo operan en el campo cultural. Iniciaré, entonces, recuperando la noción básica de Racismo:

Es la creencia en que un grupo humano es intelectual, psicológica o culturalmente inferior a otros. Este grupo percibido como inferior ha sido identificado a partir de ciertas características visibles en el fenotipo o en la cultura, que se generalizan como marcas de ese grupo y se interpretan como naturales y hereditarias (Gigliotti et. al., 2003, p. 1).

El racismo tiene múltiples dimensiones, ya que no solo comprende un conjunto de pensamientos prejuiciosos sino que se materializa en distintas acciones, que van desde el comentario insidioso “entre pares” hasta la manifestación violenta. En el artículo citado se analiza el problema segmentándolo en tres aspectos: como problema social e histórico, como construcción social y como justificación ideológica.

Es importante recalcar que el racismo ya no contempla simples diferencias fenotípicas (como el color de piel) sino que resalta las diferencias culturales como irreconciliables.

En este punto, y para los objetivos de este trabajo, se considera el concepto de racismo íntimamente vinculado al de alterofobia, pues el problema atañe a diferencias creadas por motivos históricos, sociales y económicos:

Las prácticas excluyentes y discriminatorias refieren a criterios culturales más que biorraciales (...). Lo que queda planteado como un enfrentamiento relacionado a cuestiones culturales y anatómicas encubre en realidad el enfrentamiento entre clases sociales o grupos con posiciones antagónicas. (Gigliotti et. al., 2003, p. 21)

La problemática ha sido objeto de tratamiento en el ámbito educativo prácticamente desde sus comienzos, de forma más o menos explícita de acuerdo a cada periodo. Sabemos que, en nuestro país, el proyecto homogeneizador de la escuela pública trató de invisibilizar las diferencias mediante un conjunto de dispositivos institucionales (uniformes, símbolos, actos, lecturas, etc.) que aún en la actualidad mantienen vigencia. El objetivo fue borrar las diferencias culturales mediante la implantación de una identidad nacional única, vinculada a una forma concreta de hablar y escribir y con un conjunto predominante de valores a sostener.

Aún así, conforme fue avanzando el Siglo XX, y especialmente en sus últimas décadas, fue evidenciándose un paulatino reconocimiento y tratamiento de la problemática. Muchas fueron las razones de este proceso: se debe en parte a cambios macroestructurales en la cultura occidental, en parte gracias a la visibilización que fueron logrando grupos minoritarios o marginados en su constante lucha por ser reconocidos, y en parte a cambios que operaron en la renovación curricular del sistema educativo.

Si bien esto implicó avances que vinieron aparejados al reconocimiento de derechos sociales, desde sectores intelectuales, vinculados al estudio antropológico y sociológico, comenzaron a alzarse voces que ponían en tela de juicio las formas en las que se trataba, desde teorías norteamericanas de raigambre funcionalista y culturalista, la problemática. Porque, si bien pronto se vio la necesidad de apuntalar prácticas educativas que vayan a contracorriente del darwinismo social y la alterofobia, las presuposiciones de base de dichas teorías demostraron ser problemáticas:

Precisamente el auge de la teoría del 'relativismo cultural' y del 'respeto por las culturas', produjo que los docentes tejan toda una serie de hipótesis acerca del comportamiento de los 'otros', tratando de explicar sus costumbres como

‘propios’ de la cultura; a veces evitando juicios valorativos, otras adoptando una actitud misericordiosa ligada a la tolerancia, que se resumiría en la idea ‘a pesar de ser diferente, yo lo perdono’. En este sentido, la diferencia es construida desde un concepto de cultura esencialista, estática y homogeneizante, que no percibe las contradicciones al interior de los grupos culturales, transformándolos por lo tanto en ahistóricos. (Sinisi, 1999, p. 69)

Esta crítica ha dado pie al surgimiento de nuevos enfoques, asociados en un principio al concepto de *multiculturalismo*, especialmente en su vertiente de un *multiculturalismo crítico*, desde el cual se trata de pensar la cultura como campo de conflicto, con una importante construcción histórica de la desigualdad; o, más recientemente, desde un enfoque basado en el concepto de *interculturalidad*.

Elena Achilli define *Interculturalidad* “como reconocimiento de las singularidades/diversidades en el marco del derecho a una educación de calidad para todos por igual” (Achilli, 2008, p. 127). Como podemos ver, la autora establece una vinculación clara con el ámbito educativo público. Sin educación para todos es muy difícil plantear espacios de interacción en el que las subjetividades se reconozcan mutuamente en tanto similares y diferentes. También resulta pertinente resaltar la amplitud que abarca el concepto: “habría que aclarar que lo intercultural traspasa esta concepción que la reduce a las poblaciones indígenas ya que cualquier relación humana es intercultural en tanto estamos poniendo en circulación diferentes valores, trayectoria, pertenencias socioculturales, etc.” (Achilli, 2008, p. 130). Esta aclaración es relevante ya que permite explorar posibilidades múltiples, de acuerdo a la composición real de la sociedad en sentido amplio, y también en sentido restringido al de cada comunidad educativa.

Pero la interculturalidad no queda circunscrita a un concepto teórico, o a un mero estatuto de reconocimiento de una situación social o a la característica de un modo de educación. Se materializa en tanto actos, que “suponen sutiles procesos en los que se disputan, diferencian, apropian, transforman múltiples contenidos y significados.” (Achilli, 2008, p. 135). Esto conduce a pensar que si queremos plantear dinámicas educativas interculturales debemos ejercerlas de forma intercultural, es decir, colocando sobre el tapete las particularidades y las diferencias, tensionándolas en el debate; lo cual no es nada sencillo y requiere de una actitud docente muy lúcida y adaptable, capaz de leer al grupo y saber orientarlo para que las actitudes discriminatorias vayan camino a ser desarticuladas, no recrudescidas.

Si bien falta mucho para que el problema del racismo y la alterofobia sea superado por la educación que brinda la escuela, sí pueden percibirse algunos cambios en la forma de abordaje, que requieren de mayor profundización. Siguiendo las perspectivas planteadas, se trata de pensar que el problema no es del estudiante o de su familia o círculo de pertenencia, sino que se trata de manifestaciones de tensiones en el tejido social con un extenso trasfondo histórico. Respecto de las cuales la escuela opera como caja de resonancia, pues "es un campo de interrelaciones múltiples, de negociaciones, mediaciones y relaciones de poder que la interconectan con la sociedad global, de la cual forma parte" (Sinisi, 1999, p. 68).

La extrema complejidad del tema requiere de un fuerte involucramiento por parte de la comunidad educativa, especialmente del claustro docente y del equipo directivo, y de un abordaje integrado junto al gabinete psicopedagógico (si es que lo hay) y la propia comunidad en la que el establecimiento está inserto. Mediante una labor colectiva, no de otra forma, resulta posible visibilizar las representaciones estereotípicas que circulan en el discurso de la comunidad, con el fin de proponer y reforzar otros discursos que quiebren la lógica estigmatizante [1]. Para ello, resulta fundamental hacer entender a nuestros estudiantes que la cultura no es una sola ni es estática, sino que hay muchas culturas que están sometidas a cambios a lo largo del tiempo, pues operan como entidades dinámicas.

Al respecto, Achilli (2001) advierte insistentemente sobre estas dos tendencias en la construcciones de alteridades socioculturales: una postura que considera a la cultura como estática y otra que la contempla en tanto dinámica y mutable. Desde este segundo posicionamiento, la cultura, en tanto conglomerado multicultural en movimiento, se encuentra en constante conflicto y es atravesada por una gran cantidad de discursos. Algunos de ellos, como ya hemos mencionado, fueron instalando históricamente -y continúan legitimando- la idea de que la humanidad está compuesta por distintas razas que pueden ser categorizadas en una escala de mejores a peores.

En este punto nos detendremos un momento para reflexionar acerca de la relación entre el discurso literario y los discursos sociales en sentido amplio, porque allí yace un potencial de trabajo bastante particular. Desde la perspectiva de Marc Angenot, la literatura parece llegar siempre un poco tarde a la discusión:

La literatura es ese discurso que, presente en el mundo, llega a tomar la palabra y a trabajar con 'las palabras de la tribu' después de que los otros discursos hayan dicho lo que tenían para decir, sobre todo los discursos de certeza e identidad; ella es quien parece tener el poder de escucharlos, de repetir sus ecos y de plantearles cuestionamientos al confrontarlos. (...) La literatura no sabe hacer sino esto: llevar al segundo grado esta CACOFONÍA INTERDISCURSIVA llena de giros y de deslizamientos de sentido y de aporías más o menos hábilmente obstruidas. (Angenot, 1993, p. 271 -cursivas y mayúsculas en el original-)

Esto también le permite funcionar como dispositivo para evidenciar la presunta asertividad del discurso racista. Asertividad respaldada por otro discurso, el científico, cuya característica distintiva es la de presentarse como "objetivo", y que especialmente durante los siglos XVIII y XIX contó con adalides de la defensa de las diferencias raciales y culturales que legitimaron un escalafonamiento de los grupos humanos [2].

Se puede constatar que el discurso racista no solamente tiene una extensa trayectoria histórica, vinculada íntimamente con una manera de justificar la expansión colonial europea propia de la modernidad, sino que además tiene una gran capacidad de adaptación que hace extensible su alcance hacia todas las personas:

el racismo se reacomoda y rearma permanentemente a partir de los mismos elementos (desigualdad, explotación, pobreza, marginalidad, subordinación, discriminación, segregación, violencia, prejuicios, exclusión) que, de acuerdo con el contexto socio-histórico, van tomando una expresión diferente. Mientras podemos advertir una transformación externa, el contenido permanece intacto. En este sentido, los grupos víctimas de los prejuicios y prácticas racistas fueron variando históricamente (Gigliotti et. al., 2003, p. 2).

Teniendo en cuenta estas características es que, creo, cierto discurso literario puede ser un arma eficaz (no la única, claramente) contra el discurso racista. Por un lado, porque también posee una alta capacidad de reacomodarse al devenir cultural, pero en dirección opuesta, explicitando aquello que *está allí* pero a lo que en nuestra cotidianidad nos cuesta ponerle nombre; es decir, el hacer literario se mantiene permanentemente vigente respecto del marco social en el que emerge, dando entidad a lo diverso más que estigmatizándolo. Por otro lado, en vinculación con lo antedicho, porque se constituye de una alta densidad polisémica mediante la cual, directa o indirectamente, es posible poner en evidencia la relatividad de las justificaciones segregacionistas.

Algunas consideraciones para una didáctica intercultural de la literatura

Una didáctica de la literatura orientada a un trabajo motivado por una exploración de la interculturalidad, específicamente tendiente a desarticular los mecanismos discursivos de la alterofobia y el racismo, debe considerar, entre otras, dos dimensiones fundamentales. En primer lugar, dar relevancia a los rasgos culturales del grupo de estudiantes con el que se trabaja, pues desde esa matriz se gestará la asignación de sentidos de los textos literarios que permita una apropiación en verdad significativa. En segundo lugar, apelar al diálogo como herramienta crítica fundamental, capaz de tender puentes entre subjetividades, y medio de comunicación primordial en el encuentro con el otro. A continuación, explicaré brevemente ambas dimensiones.

Entre los trabajos etnográficos vinculados a la enseñanza de literatura ha tenido mucha resonancia en los últimos años la labor de Carolina Cuesta. En su obra hay un fuerte llamamiento a recuperar los sentidos que los estudiantes asignan a los textos que leen, pues claramente la enseñanza literaria tradicionalmente ha priorizado la interpretación que el docente realiza de las obras, que termina siendo transferida hacia los estudiantes con muy poca labor crítica y reflexiva por parte de estos [3].

Así, se han ido instalando interpretaciones “correctas” y favoreciendo actividades muy pasivas frente a las obras. Ante esta situación, la autora propone trabajar la lectura literaria en relación con la experiencia y la subjetividad de los estudiantes, con sus propias vidas, en definitiva.

La experiencia de la enseñanza de la literatura se explica como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario, que nos informan que la subjetividad, al menos en este caso, se revela como un *hablar de la vida*, sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad. (...) Estamos hablando de una vida *hablada, dicha*; es decir, una vida que se muestra en la coyuntura de la clase y en su contingencia, en su estatuto discursivo, y, en este sentido, hiere cualquier intento de aislarla desde alguna ontología realista (ya sea de tinte metafísico o experimental empirista). (Cuesta, 2013, p. 116)

Se espera que un proceso de enseñanza de esta índole vea emerger los rasgos culturales de las diferentes personas que integran el grupo y también los sesgos discriminatorios que los atraviesan. Allí es donde quizás sea posible operar dinámicas didácticas que apunten al respeto de la diversidad mediante el reconocimiento mutuo.

En esta misma línea, Mariano Dubin analiza una clase de literatura centrada en la enseñanza del cuento de ciencia ficción. En ese espacio, y a partir de la lectura de un relato de Ray Bradbury, se les pedía a los estudiantes que redactaran un cuento que respondiera a los parámetros del género pero que aconteciera en Argentina. Un grupo de estudiantes titula a su obra “La esquina del futuro”.

El autor ve en esta clase la irrupción de ese elemento cultural extra-áulico y extra-académico: la esquina del barrio. Se trata de un espacio fundamental de la vida cotidiana de una gran parte de los adolescentes que viven en sectores urbanos. En esta experiencia es posible “analizar la apropiación que se hace del género de ciencia ficción desde la *experiencia* de estos jóvenes y sus maneras de sentir y explicar el mundo” (Dubin, 2015, p. 77).

Para Dubin es necesario alentar estas escrituras que se posicionan desde las vivencias de los estudiantes. Esto les permite a ellos y nos permite a nosotros conocer sus perspectivas, sus visiones de mundo, y continuar construyendo la educación desde allí, y no tratando de que reiteren análisis ajenos que no llegan a comprender o reduplicuen interpretaciones con el solo fin de aprobar el espacio curricular.

Esto nos conduce a la segunda dimensión de este apartado: la búsqueda del reconocimiento mutuo a través del diálogo. Para ello volveremos sobre el pensamiento de Elena Achilli, que enlaza lo antedicho con los requerimientos de una educación intercultural:

A mi entender, tanto la formación docente como las problemáticas de la interculturalidad suponen procesos de intercambio en los que podemos recuperar de modo explícito ese sentido crítico que conlleva al diálogo. Es decir, el diálogo como una herramienta de conocimiento que se despliega en el proceso de interacción y contrastación que, al mismo tiempo que va identificando núcleos sobre los cuales dialogar, produce transformaciones tanto en aquello que se intercambia como en los mismos sujetos discutidores. (...) Remarco esta idea del diálogo en tanto herramienta de conocimiento que se despliega, por lo menos, en un triple proceso: como proceso de interacción y contrastación, como proceso en el que se van identificando núcleos problemáticos sobre los cuales intercambiar en esas interacciones y, por último, como proceso que produce transformaciones, tanto en esos núcleos sobre los cuales vamos a dialogar pero también transformaciones en los sujetos que están interactuando. (Achilli, 2008, p. 123)

Presentada así, una dinámica educativa en la que el diálogo se constituya en medio comunicativo principal, orientada de forma adecuada por un docente interiorizado en las problemáticas y características del grupo con el que está trabajando, puede rendir

muy buenos frutos al momento de intentar trabajar sobre los ejes singularidad/diversidad.

Por supuesto que esta forma debe ir acompañada de otros dispositivos educativos. Debemos prestar siempre atención a mantener una correcta vigilancia epistémica de nuestras prácticas docentes. Puesto que resulta muy habitual caer en la trampa etnocéntrica, aún cuando tengamos las mejores intenciones. Y ello es más factible de ocurrir si monopolizamos el discurso, si no mantenemos la apertura al diálogo. Al respecto Juana Porro señala que:

Si construir diferencialmente al otro implica una violencia que los docentes podemos ejercer en cualquier tramo de la educación sobre cualquier sujeto, no podemos desconocer y desatender las graves consecuencias de las prácticas discriminatorias, sean nuestras o ajenas. Pero Skliar nos lleva más allá porque desnuda otro riesgo: el de quedarnos en el discurso, de tematizar al otro, de convertirlo en un saber que terminaría banalizando el problema y desviando lo esencial. Porque para estos autores la solución entre el yo y el otro es la conversación, el encuentro en el diálogo, la posibilidad de intercambiar y compartir experiencias. (Porro, 2011, p. 328)

Singularidades/Diversidades y Ciencia Ficción Latinoamericana [4]

La propuesta que intento esbozar aquí tiene por objetivo poner en tensión el discurso racial/alterofóbico a través de ficciones literarias. Se trata, en concreto, de tres cuentos de ciencia ficción que figuran en una antología de reciente aparición: *El tercer mundo después del sol – Antología de ciencia ficción latinoamericana*, compilado por Rodrigo Bastidas Pérez y editado por Minotauro.

La elección de cuentos está fundada en varios motivos. Primero, en el hecho de que son narraciones en las que, por lo general, se explora el futuro, cuestión sobre la que nos preguntamos obsesivamente, más en estos tiempos de profunda incertidumbre. Segundo, porque en los mundos que proponen se presentan elementos de nuestra cotidianidad, pero hiperbolizados, acelerados hasta sus últimas consecuencias socio-culturales, por lo tanto propician un fecundo juego interpretativo de ida y vuelta entre la realidad y la ficción. Tercero, pero no menos importante, porque es un género que tiene la capacidad de captar rápidamente la atención e imaginación de los adolescentes.

En estos relatos hay mucho para reflexionar y conversar: Los sentidos de los acontecimientos, las decisiones que toman los personajes, los sucesos inesperados; incluso la propia construcción lingüística, llena de giros sociolectales propios de distintas regiones de Latinoamérica pero aún así perfectamente comprensibles para cualquier hispanohablante. A continuación, sintetizaré el argumento de estos cuentos y mencionaré algunos aspectos destacables de cara a las temáticas mencionadas, pasaré luego a la exposición de una posible metodología de transposición didáctica.

En *Éxodo X*, de Luis Carlos Barragán (Colombia), un extraño acontecimiento comienza a suceder a escala mundial: algunos seres vivos se transforman, paulatinamente, en seres de otra especie. El primer hombre al que le sucedió se transformó en una ballena: alcanzó a llegar justo a tiempo a la costa para sumergirse en el océano. El protagonista del cuento, por su parte, es un joven texano de cabello rubio y ojos celestes que se transforma en Denis, un joven de cabellos y ojos oscuros que vive en Colombia. Afortunadamente, el mundo se adaptó a estas transformaciones, y es por ello que, mediante un simple test, la persona que empieza su proceso puede enterarse de cuál será su forma final.

De este modo, nuestro protagonista viaja a Colombia, encuentra la casa del anterior Denis (quien también cambió de piel), lee una carta que este le dejó para poder interiorizarse con el entorno y empieza a conocer a su nueva familia, que también está compuesta por una madre que acaba de llegar a esa casa, a ese cuerpo. En este mundo existe una medicación ilegal que permite detener la transformación. En el clímax del relato llega a la casa el hermano del antiguo Denis, que no puede soportar la idea de cambiar y que la consumió; al llegar pregunta “¿Ese es el gringo?” a lo que sigue “-No... yo soy Denis Contreras -respondí, marcando el número de la policía bajo la mesa”.

En *El Gran Experimento*, Alberto Chimal (México) presenta una distopía en la que la catástrofe ecológica transcurre a la par del fortalecimiento de las fronteras nacionales, la segregación y los conflictos entre clases sociales (llamadas “tribus”). Los movimientos migratorios son considerados invasiones por quienes ostentan el poder, el cambio climático es negado en los medios de comunicación hasta que la mentira se hace imposible de sostener mientras en el último bastión habitable, los cascos polares, se construyen las ciudades que podrán albergar a los descendientes de los ricos y poderosos del mundo.

En este relato se presenta, apenas en clave de ciencia ficción, una dinámica de funcionamiento político que no dista mucho de nuestro presente, con todas las características de devastación y crisis civilizatoria que estamos viviendo. Se trata de un texto breve, pero que explora en profundidad la idea que presenta como “El Gran Experimento: maximizar el bienestar y el poder, y al mismo tiempo minimizar el tamaño de las castas gobernantes.”

Presentada como una historia mínima e íntima, *Un hombre en mi cama*, de Solange Rodríguez Pappe (Ecuador) ahonda en la indagación de la socialización mediada por redes digitales. Concretamente, la protagonista se hace aficionada de una página web que transmite en vivo a individuos durmiendo, para pasar luego a integrar ella misma un grupo de *durmientes*: personas que sincronizan sus horarios de reposo para compartir un sueño colectivo hipermediatizado. Al poco tiempo la afición se convierte en pasatiempo descontrolado, a medida que la protagonista recurre al abuso de somníferos para permanecer el mayor tiempo posible conectada a su comunidad de internautas.

Es un cuento en el que se presentan otras situaciones notables que afectan periféricamente la vida de la protagonista. Tales como el casamiento de su hermana con un árbol, como forma de militancia ecológica y visibilización de la catástrofe climática; o la imposibilidad de las personas de salir a la calle pues el sol es muy fuerte, a punto tal que los océanos están evaporándose; o la utilización de robots con pantallas como forma alternativa que prefieren las personas para asistir a eventos sin tener que salir de su hogar.

La metodología de trabajo con estos textos debería contemplar todos los elementos analizados a lo largo de este trabajo. Consistiría en colocar el diálogo como medio de intercambio en el debate acerca de las interpretaciones de los textos. Dichos debates tendrían como preguntas disparadoras aquellas que indaguen en los sentidos que los estudiantes asignan a los elementos constitutivos de estas historias y la manera en que ven proyectada (*futurizada*, podríamos decir) su propia experiencia de vida. Estos elementos iniciales quizás logren colocar en el centro del debate las cuestiones vinculadas a las identidades presentes en las obras y a discutir, tanto hacia el interior de la ficción como fuera de ella, lo relativo a la singularidad y la diversidad.

La labor docente en una dinámica de esta índole debería apuntar a mantener el espacio comunicativo común en tanto territorio fértil para el intercambio de opiniones. En un trabajo que pretenda explorar la dimensión intercultural tendríamos que reforzar la lectura literaria en vinculación con una pedagogía de la otredad, como explica Juana Porro:

Sobre todas las cosas esta pedagogía propone el encuentro de los sujetos, de las lenguas propia y ajena, la conversión de la lectura y la escritura en experiencias individuales y grupales, antes y después de que todo eso se convierta en acciones curriculares. Entre la pedagogía de la otredad y la literatura puede acontecer una educación literaria sensible a los sujetos y destinada a fortalecer la sensibilidad y la razón. Y esto tan básico y universal, aunque aleatorio, ha tenido y tiene en las experiencias de enseñanza mucho de encuentro “no sencillo” y amoroso. (Porro, 2011, p. 331)

Es necesario aclarar que este abordaje no pretende explotar la perspectiva moral. No se trata de leer tendenciosamente, orientando una interpretación o enseñanza de vida simplificable en un enunciado volitivo o deóntico. Por el contrario, se propone una lectura en dirección opuesta, abriendo el panorama hacia los diversos escenarios socioculturales aún no desarrollados -quizás no desarrollables jamás- que se plantean en estos cuentos. Una vez atravesada la situación de lectura inicial, el debate sobre diferentes aspectos de cada cuento quizás permita la exploración de la propia sensibilidad, mediante consignas que propicien la comprensión empática.

El potencial que hay en estas lecturas (que desde la crítica muy tradicional han sido miradas siempre un poco por encima del hombro, como literatura de baja categoría) es muy amplio, si se le hace las preguntas correctas. Más que en otros géneros literarios cercanos a las estéticas realistas, el ejercicio que se propone a la imaginación resulta en cierta medida desestabilizante. En estos textos se cruzan los tiempos, se despliegan culturas (im)posibles, se multiplican las alteridades y se presentan situaciones sociales que comprometen posicionamientos políticos conservadores e innovadores por igual.

En estos contextos de ficción los sistemas de valores en disputa son diferentes de los que podemos percibir en nuestra cotidianidad. Por ello, mediante estos cuentos puede ser posible instalar momentáneamente en el imaginario del grupo un conjunto de espacio-tiempos no pensados anteriormente, que oficien como plataforma de adquisición de nuevas perspectivas sobre nuestro devenir. También habilitan a jugar

con el extrañamiento: al dialogar sobre situaciones tan distantes, tan extremas, quizás al volver sobre las propias vivencias y el contexto inmediato, aquello que antes se contemplaba como completamente ajeno quizás ya no lo sea tanto.

Por lo dicho anteriormente, las actividades para el aula que se pueden habilitar son muy diversas. Por ejemplo, podemos proponer el imaginar derivaciones de estos mundos e inundarlas de latinoamericanidad o de diversos elementos de la propia cultura - como en la experiencia registrada por Dubin (2015) -. También podemos jugar a crear culturas ficticias híbridas en las que se puedan desplegar diversas prácticas de lenguaje; a partir de ello sería posible explorar las configuraciones dialectales. O quizás tomar elementos de nuestro propio marco espacio-temporal y aplicar mecanismos de descontextualización y recontextualización. O, tal vez, y principalmente, como ejercicio de empatía, esbozar relatos en el que nos colocamos en los zapatos de esos otros que se encuentran en situación de desventaja, que sufren la segregación y las violencias de la alterofobia. Aunque quizás, estas vivencias sean muy familiares para nuestros estudiantes, en cuyo caso más que empatía deberíamos narrarnos formas de resistir, de explorar el fortalecimiento de la propia identidad.

Así, a partir de prácticas de este tipo quizás podamos reforzar un trabajo que desarrolle la sensibilidad, la razón, la empatía y el reconocimiento respetuoso de la diversidad así como de la singularidad de cada persona. Pero sin tener necesariamente que abordarlo de frente, como un *deber ser* ineludible; antes bien, hacerlo tangencialmente, ir bordeándolo mediante los carriles de la ficción especulativa, e ingresar en un circuito espiralado hacia el interior del problema, para debatirlo, dialogarlo, reconocernos en él, y tratar de salir un poco cambiados, un poco mejores.

Notas:

[1] Me detengo un momento a recuperar esta noción básica. “Las ‘representaciones’ son formas de percibir, conceptualizar y significar los procesos sociales desde los modelos ideológicos conscientes e inconscientes, construidos históricamente con lo cual se le otorga sentido a las categorías sociales. Estas representaciones además, son generadoras de prácticas concretas, ya que no existe representación sin práctica social, aunque esta relación no se da de manera mecánica ni lineal.” (Sinisi, 1999, p. 72)

[2] Cfr. los segmentos “Desarrollo del discurso racista” y “Las clasificaciones y el concepto de raza” para más detalle, en (Gigliotti et. al., 2003)

[3] Para ampliar acerca de la perspectiva etnográfica en la Didáctica de la literatura en Argentina cfr. Marolo, Eliana (2022)

[4] Algunas de las propuestas desarrolladas aquí fueron expuestas en la ponencia titulada *Ciencia ficción latinoamericana para una exploración intercultural* en el VII Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos - *El lugar de la crítica en la cultura contemporánea*, celebrado en la Universidad Nacional de Cuyo, ciudad de Mendoza, el 16 de Noviembre de 2022

Bibliografía:

Achilli, E. (2008) “Formación docente e interculturalidad” – conferencia. *Diálogos pedagógicos*. Año VI, N°12, Octubre. pp.121-138.

----- (2001) “Antropología y políticas educativas (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social)”. En: *Claroscuro*, N°1. CEDCU, UNR.

Angenot, M. y otros (1993) *Teoría literaria*. México. Ed. Siglo XXI, México.

Bastidas Pérez, R. [comp.] (2021) *El tercer mundo después del sol – Antología de ciencia ficción latinoamericana*. Editorial Planeta Colombiana, Colombia, Minotauro.

Cuesta, C. (2013) “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol 15, N°2, julio-diciembre.

Dubin, M. (2015). “La esquina del futuro : escribir entre el barrio y la escuela”. *SAGA revista de Letras*. Nro. 3, primer semestre. Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, pp. 67-85.

Gigliotti, V.; Gutiérrez, R.; Lander, E. & Ublich, N. (2008) “El racismo y la estigmatización del otro”. En: Chiriguini, M.C. (comp.): *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Proyecto Editorial, Buenos Aires; 343-395.

Marolo, E. (2022) “Didáctica de la literatura: aportes de la perspectiva etnográfica”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 13, Nro. 25, . pp. 96-104

Porro, Juana (2011) “La literatura y sus posibilidades de un mejor encuentro con la educación”. *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Universidad Nacional de Río Negro; GEISE - Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, Viedma, 2011.

Sinisi, Laura (1999) “La relación *nosotros-otros* en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”. Neufeld, M. R.; Thisted, J. A; *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.