



LITERATURA HOY EN CLAVE DE PROVOCACIÓN:

DES-APRENDAMOS A ENSEÑAR LITERATURA

LITERATURA HOY EN CLAVE DE PROVOCACIÓN:

des-aprendamos a enseñar literatura

Silvia Guadalupe Blasi

Florencia Gómez

Tania Selene Massoni

Isabel Pieroni

Melisa Taborda

Abstract:

La enseñanza de la Literatura como disciplina escolar se presenta hoy cargada de tensiones. A su vez, parece pendular entre una propuesta tradicional y una propuesta dialógica (Sarli, 2017). Entre las tensiones que pueden percibirse a la hora de enseñar Literatura en las aulas de secundaria hoy, nos surgen un sinnúmero de preguntas, más que respuestas cerradas, que buscan abrir la reflexión a los fines de abordar dichas tensiones. Desde las miradas sobre las propias prácticas y las que emergen de la convivencia institucional con colegas, de las intervenciones en grupos clases, la lectura de los trabajos de especialistas en la Didáctica de la Lengua y la Literatura y los Estudios Literarios, pretendemos poner aquí en juego reflexiones y propuesta que nos permitan pensar la enseñanza de la Literatura como una provocación, más que una imposición o prescripción. En este presente artículo transitaremos entre la propuesta tradicional y la dialógica, reflexionaremos acerca del problema del canon, los criterios de selección, la inclusión de los clásicos y la literatura juvenil, los modos de lectura dentro de la hegemonía de lo pensable (Angenot, 2010) la elección de textos literarios desde una perspectiva cultural, social e histórica (Eagleton, 1983), la apertura a otras expresiones artísticas o discursivas en comunión con el texto literario (Cuestas, 2011), la propuesta de lectura y el interés lector de los estudiantes.

Palabras claves: Literatura - tradición - canon - provocación - des-aprender - estudiantes/lectores

La enseñanza de la Literatura como disciplina escolar se presenta hoy cargada de tensiones. Entre los aspectos que nutren dichas tensiones se pueden mencionar los diversos abordajes del concepto de literatura, las propuestas del diseño curricular, la disponibilidad de textos y las vías de accesos de los estudiantes a las obras, los tiempos disciplinares y los marcos institucionales. Otras variables que alimentan la tensión las hallamos en la constitución de las subjetividades tan diversas de los estudiantes, sus contextos socioculturales enmarañados y en los cuales intentamos enseñar literatura, todas ellas enmarcadas, además, en un territorio y un momento histórico y político particular.

Las nuevas investigaciones [1] en el campo de la didáctica de la literatura enfocan su mirada sobre lo que puede acontecer y lo que realmente sucede en las aulas; el entramado complejo de la enseñanza se compone, entonces, de diversas resistencias y otras tantas elasticidades, que complejizan las decisiones didácticas de los profesores. De las lecturas sobre investigaciones que vienen sucediéndose en los últimos años, en las cuales estudios de casos dialogan con marcos pedagógicos y didácticos, a la vez que invitan al discurso de la crítica social y la teoría(s) literaria(s) a sumarse en este entramado de voces, surgen algunos puntos que comulgan con las apreciaciones surgidas de nuestras propias indagaciones, incipientes, por cierto, pero no menos valiosas, que nos interrogan y apremian desde la misma praxis y el intercambio con colegas en marcos institucionales situados. Nos atrevemos a enunciar algunos de ellos que nos interpelan y provocan cierta incomodidad, moviéndonos de la zona de confort que puede establecerse a partir de aferrarse a ciertas tradiciones arraigadas en la manera de enseñar literatura. A pesar de los cambios curriculares y la posibilidad de selección en relación a qué tipos de textos literarios leer, las nuevas miradas de las lecturas críticas, las nuevas producciones literarias destinadas a un público lector juvenil, entre otras variables; sigue imperando a menudo en

las aulas de secundaria repetir modelos ya desgastados de lectura y selección de corpus literarios que parecerían garantizar una supuesta apropiación de una literatura y un acceso a la cultura por parte de nuestros estudiantes.

Uno de los puntos emergentes de algunas de las investigaciones marcos de este trabajo, que convergen con nuestras indagaciones, refiere a una propuesta de enseñanza ideal concentrada en orientaciones didácticas para trabajar los textos literarios desde la mirada netamente historicista, en las cuales buscan transmitir conocimientos históricos, biografía del autor y contexto de enunciación, entre otras. En tal sentido nos parece importante traer la voz de Valentina Sardi (2017) que en el capítulo *Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria*, trabajo publicado en 2017 consigna lo siguiente:

La disciplina Lengua y Literatura se caracteriza por ciertos modos de intervenir didácticamente en los contextos de la práctica a lo largo del tiempo que son claramente reconocibles por estudiantes y docentes como, por ejemplo, la lectura de textos literarios en voz alta en la clase, la explicación oral, el dictado, la presentación de guías de lectura, las consignas de escritura, el abordaje de textos literarios desde la perspectiva historiográfica y/o biográfica, el análisis sintáctico, por nombrar solo algunas. (p. 82,83)

o bien emparentado con la didáctica de la lengua, entendiendo que el texto literario propicia la aprensión de las normativas del sistema de la lengua y las prácticas del lenguaje. Así, “la literatura sólo constituye un “eje” en la enseñanza de las prácticas del lenguaje” (Codaro:2014, p.3)

Es frecuente, además, observar en las aulas de secundaria ciertos modelos de enseñanza de la literatura que presupone una forma de incorporar al estudiante a la cultura escrita estudiando y reproduciendo sistemáticamente producciones orales y/o escritas, en las que se exponen los rasgos propios de los movimientos literarios y que les permiten, supuestamente, un análisis de obras

“canónicas” (el encomillado es nuestro) de autores reconocidos como referentes de la “buena literatura” y que, en definitiva, responden a las características de los movimientos presentados. Esta manera de incorporar la literatura en el aula conlleva en sí misma el objetivo, legítimo tal vez, de acercar a los estudiantes a textos que ofician como modelos del buen uso de la lengua, a autores que actúan de portavoces de cultura y que permite el acceso a cierto estatus social, al uso normativo de la lengua, a la denominada “riqueza léxica”. En sintonía con esto, el profesor se posiciona junto a la obra del canon escolar prescripto como los referentes culturales, de una cultura que en cierta forma es validada en relación a un cierto concepto que asocia la cultura con ciertos sectores sociales y con un perfil de sujeto estandarizado y hasta idealizado. Estos modelos que aún pueden observarse y que ciertamente perduran en las aulas, en los cuales el estudiante-lector no tiene necesidad más que de reproducir ideas y decires preexistentes sobre lo que está leyendo y que de alguna manera están prescriptos de antemano, nos apremian a pensar propuestas que puedan despertar iniciativa propia de lectura en nuestros estudiantes. Lejos está, a nuestro parecer, de una labor que les permita una lectura en conexión con la realidad que los rodea, que provoque un “extrañamiento” donde se vean interpelados en su realidad, poniendo en juego sus propios saberes, sus ignorancias, sus carencias, sus inquietudes, sus interrogantes, su propia subjetividad. Por esto, es importante señalar cómo la persistencia de estas prácticas y contenidos de larga data ponen en tensión la enseñanza de la disciplina literatura con los intereses y necesidades de los estudiantes de secundaria.

Es aquí donde entra en juego la necesidad de repensar el canon escolar. Desde una propuesta dialógica repensar el canon sugerido o prescripto, según sea el caso, implica, en primer lugar, examinar la relación que como docentes tenemos con las obras. Es necesario repensar, interpelar y discutir el canon. Revisar las obras seleccionadas en nuestros programas, las intenciones que

subyacen en tales elecciones, abrir el campo a nuevas propuestas, elegir obras que permitan lecturas desde la cercanía y el interés de los estudiantes. Rumiar la selección desde la interpelación y la provocación: qué tiene esta obra que puede interesar, movilizar, despertar interés y curiosidad en los adolescentes que transitan las aulas de secundaria, a la vez, que permita un abordaje disciplinar en tanto objeto cultural que construye subjetividades sociales. Entendemos aquí la provocación en tanto gesto pedagógico que invita a pensar de otro modo, a interpelar la realidad desde otro punto de vista, a internalizar nuevas representaciones del mundo circundante. Una elección basada en alguno de los aspectos aquí expuestos, nos interpelan también en la relación personal del docente con la obra, tal vez cabría preguntarnos si elijo por costumbre, porque así está prescrito, porque es parte del patrimonio cultural y así nos lo enseñaron en nuestra formación, porque consideramos como “sagradas” ciertas obras, etc. Estos cuestionamientos seguramente nos moverán de la zona de confort en las que venimos anclando nuestras propuestas de enseñanza. Ahora bien, en la medida que se elijan estos atajos para introducir otra manera de enseñar literatura, nos moviliza a nosotros como lectores, nos induce a investigar sobre nuevas obras que surgen, nuevos escritores, nuevas formas de escritura que incluso nos espabilan, pues no encontramos cómo encasillar en un determinado género literario, por ejemplo.

Remitirnos a indagar en los gustos e intereses de nuestros estudiantes nos pueden llevar a terrenos poco firmes. Es importante no tener miedo a lo desconocido, a las obras que no “leí”, a los supuestos que pueden caer y dejarnos sin una red de contención argumentativa y teórica. Conocerlas y buscarlas en el conjunto de bienes culturales a los que tienen acceso nuestros estudiantes, que respondan a sus intereses y gustos, que los constituyan como sujetos culturales y seres de memoria. En nuestro rol de docente- investigador debemos considerar indagar qué medios o plataformas son conocidas y habitadas por ellos, bucear

en ellas para así poder enseñar y abordar la lectura desmitificando y verificando la oferta que allí aparece. Para esto es necesario deshacernos de nuestros propios prejuicios y tradición de lo que entendemos como “buena literatura”, dando espacio a las expresiones populares y las nuevas formas de narración o expresiones poéticas. “En este sentido puede considerarse la literatura no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras” (Eagleton: 1998,p.9)

En relación a la valoración de lo que podemos considerar “buena literatura” y que tiene relación con la hegemonía planteada por Angenot (2010), Eagleton (1998) añade:

Los juicios de valor son notoriamente variables, por eso se deduce de la definición de literatura como forma de escribir altamente apreciada que no es una entidad estable.(...) No hay ni obras ni tradiciones literarias valederas, por sí mismas, independientemente de lo que sobre ellas se haya dicho o se vaya a decir.(...) En esas circunstancias Shakespeare no valdría más que los letreros murales -graffiti- que hoy se estilan. (p.11)

A partir de lo expresado cabe señalar que introducir en el corpus obras contemporáneas puede motivar a nuestros jóvenes, porque la temática que abordan resulta más interesante para ellos, o bien porque el lenguaje que se utiliza les suena más familiar y accesible, o porque hay mayor disponibilidad en el mercado y promocionado en las redes sociales por ser novedad. Pero debemos considerar que no siempre puede resultar como pensamos. Provocar en el sentido que aquí lo entendemos-no siempre es cómodo: implica abrir un abanico de preguntas que no se responden fácilmente, o bien, habilitan tantas y tan diversas respuestas que no es posible una conclusión cerrada, nos dispone a aceptar silencios incómodos y arriesgarnos a que algunos estudiantes resistan a la propuesta o ésta caiga en rotundo fracaso; tal como lo muestran algunos estudios de casos y los insumos aportados desde nuestra propia praxis.

En relación a esto último nos animamos a compartir aquí algunos casos de nuestra propia práctica que ayuden a ilustrar lo mencionado hasta aquí.

Experiencia 1 Una docente que dicta la materia Lengua (no Literatura) en los primeros años de una escuela de gestión pública con orientación en la formación en Educación Técnico Profesional, ubicada en una localidad serrana y con un contexto socioeconómico con cierto grado de vulnerabilidad, señala que sus alumnos son lectores muy activos para la corta edad de once años. La docente manifestó que el hecho de incorporarse a un grupo de estudios sistemáticos sobre literaturas, convirtiéndose en docente- investigadora, la favoreció en su mirada crítica y en una mejora de sus prácticas, conformándola como sujeto cultural, profesional y lector en construcción. Sostiene, además, que las realidades áulicas la interpelan y la invitan a pensar otros modos de concebir la educación en general y la enseñanza de la Literatura en particular.

Esta construcción, para la docente, implica que como mediadora o facilitadora de textos literarios cuestione el cómo presentar las lecturas, cómo guiar a los alumnos y qué obras proponer en el plan de estudio. Por otro lado, manifiesta que su interés como docente y lector activo tiene los ojos puestos en aquellos intereses que presentan los alumnos en la búsqueda de nuevas lecturas. Esto implica un tiempo de calidad dedicado a la búsqueda de textos que primero, lee ella y que luego comparte con sus alumnos, fuera del diseño curricular, facilitándoles así el acceso a otras lecturas que respondan a sus gustos y preferencias particulares. Un dato a destacar de esta experiencia y que consideramos que no es un dato menor, es que la escuela cuenta con una biblioteca que se encuentra funcionando en los pasillos, así los alumnos tienen un acceso rápido y fácil a los libros. Es decir, que la Literatura circula de manera espontánea y accesible. El hecho de que los libros se encuentren en los pasillos de la escuela es circunstancial.

Experiencia 2 En una escuela de gestión privada, y confesional de la

ciudad de Santa Fe, en una zona periférica y población vulnerable, se propone en toda la secundaria un proyecto de lectura extensiva, que indica la lectura de tres novelas por año de primero a quinto. Los alumnos deben leer en cada cuatrimestre una, y a medida que leen, realizar un “diario de lectura” que luego defienden oralmente. En él sintetizan lo más importante de cada capítulo o grupo de capítulos (el itinerario de lectura lo deciden ellos) y reseñan cada segmento a medida que leen, incorporando apreciaciones personales, opiniones sensaciones y experiencias con la lectura.

Al ser una práctica institucionalizada, fluye en la comunidad educativa y los alumnos van adquiriendo experiencia con los años. Se ha podido observar desde la práctica que son trayectos enriquecedores, que los conectan con la idea de un camino lector, que recuerdan y ponen en relación las obras, que quieren incidir en la elección de dichas novelas. Algo interesante a rescatar es que con el trabajo consciente de “reseña”, hay muchas veces, una implicación emocional en la lectura y en su socialización en el momento de la defensa oral.

Experiencia 3 En 4° año de una escuela secundaria pública, se abordó la obra literaria Lazarillo de Tormes. Se leyó en voz alta desde diferentes soportes (libros, fotocopias, celulares) uno o dos tratados por clase, dependiendo las variabilidades del contexto áulico. Durante la lectura, se evaluaba la comprensión lectora a partir de preguntas básicas para verificar la atención y el entendimiento de lo leído, ya que, su escritura es en español arcaico. Los estudiantes pudieron captar la picaresca, la burla, la ironía y es posible verificarlo ya que reían ante las picardías de Lazarillo, expresaban su punto de vista sobre la violencia, las injusticias, la doble moral, el maltrato. Se pudo trabajar el concepto de intertextualidad entre la obra literaria con una obra pictórica “Sátira sobre la miseria” de Francisco de Goya, España, 1810. También se lo relaciona con las leyes vigentes que amparan los derechos de niños, niñas y adolescentes. De esta manera, a partir del texto literario, se disparan relaciones intertextuales con

otras artes y disciplinas. Todo esto depende del modo de lectura y enseñanza de la literatura de acuerdo a la impronta que el docente considere pertinente según el contexto social y áulico. En este escenario fue posible concretar la experiencia de lectura, comprensión lectora, relacionar el texto literario con otras disciplinas y expresiones artísticas de acuerdo a la predisposición de los estudiantes

Experiencia 4 En 4° año de una escuela pública en zona desfavorable se intentó abordar la lectura de la novela Como agua para chocolate de Laura Esquivel, pero sin resultado. La docente presentó la novela contextualizando y anticipando su temática. En cada clase, se realizó una lectura de manera oral, pero los estudiantes fueron reacios y antipáticos ante la propuesta. Durante toda la clase estuvieron utilizando el celular permanentemente y hablando entre ellos. Ahora bien, teniendo en cuenta este escenario donde ningún alumno se interesó: ¿Qué hacer en estos casos? ¿Cómo poder acercar la lectura de la literatura a jóvenes donde el foco está en otro ámbito como las redes sociales?

De estas experiencias surge la siguiente reflexión. Si pensamos en el objeto tradicional de circulación de la literatura es posible que lo primero que venga a nuestra mente sea un libro. En la actualidad y como consecuencia de las nuevas tecnologías, existen nuevas maneras de leer, compartir y disfrutar las obras literarias. Eso no quita la importancia del libro en el ámbito escolar. Para poder fomentar la lectura es necesario disponer de libros como recurso fundamental para la promoción de esta experiencia. Sin embargo, los estudiantes de secundaria de hoy dedican mucho tiempo a las redes sociales en las cuales se difunden obras que los lleva a otro tipo de atención y nuevas formas de narrar. En estos contextos la literatura a veces parece perder terreno ante Netflix, streaming, Tik Tok, Instagram, entre otras, que implican una transformación voraz. La pregunta es, ¿cómo podemos usar esto en favor de la literatura?

A modo de ejemplo y pensando en nuevas propuestas que nos permitan incorporar la apertura a otras expresiones artísticas o discursivas, en comunión

con el texto literario, traemos a consideración el siguiente ejemplo.

Tomemos un libro presente en el canon escolar: *Martin Fierro* de José Hernández. Pensemos una propuesta de enseñanza centrada en el gaucho en tanto representante de quien está fuera de lo socialmente convenido como buen ciudadano y que queda marginado. Podemos iniciar un camino de lectura desde la construcción de esta figura del marginal, fuera de lo socialmente aceptado con obras como la de *Juan Moreyra* (teatro, filme, radioteatro), *Las coplas del payador perseguido* de Yupanqui, las historietas de *Inodoro Pereyra* de Fontanarrosa, *Bandidos rurales* tema musical de León Gieco, *El Marginal* de La Mona Jiménez o la novela *Las aventuras de la china Iron* de Cabezón Cámara para acompañar el trayecto de lectura del libro de Hernández. La propuesta apunta a buscar similitudes de construcción discursiva, simbólica y metafórica que dé cuenta como socialmente se construye al marginal, al que queda fuera del sistema y contraponer a las construcciones que los propios estudiantes/lectores tienen en su imaginario y en su presupuesto cultural. Puede también buscarse dentro de la literatura juvenil, obras que proporcionen construcciones similares, que los provoque a pensar en quienes son los marginados y excluidos, los estigmatizados de la sociedad contemporánea.

Para lograr poner en juego nuevas propuestas creemos indispensable que los alumnos y, también, los docentes revisen no sólo lo que hacemos o dejamos de hacer cuando leemos literatura. Es importante centrar la atención en el estudiante/ lector, en cómo piensan, cómo reaccionan ante el texto, qué los moviliza y relaciona con su ser, y en qué les atribuye a pensarse como sujetos en construcción y lectores en construcción. El proceso no sólo es cognitivo, también es emocional y corporal. Se plantea un enfoque que trabaje en los aspectos mencionados y que en cada uno de ellos el concepto de 'desaprender' sea la idea fuerza. Una de las presunciones implícitas en la concepción del aprendizaje es su vinculación a la transferencia de información. Como ya señalamos las propuestas

de enseñanza de los textos literarios tienen mucha tradición en lo que a esto respecta: repetir argumentos, reconstruir la fábula, describir personajes, etc. Así, el aprendizaje de los contenidos de literatura es visto como un producto y no como un proceso. En consecuencia, es muy común sobredimensionar la importancia del conocimiento cognitivo en desmedro de otras dimensiones del aprendizaje y, por lo tanto, se deja de lado lo emocional y lo corporal, lo cultural, lo social. En esto estamos llamados a desaprender las formas de enseñar para aprender otras nuevas que involucren estas dimensiones.

A modo de reflexión final:

Enseñar literatura en clave de provocación es asumir que nuestra tarea no es impartir certezas, sino abrir puertas. Abrir puertas a lo nuevo y a lo viejo, en término de obras literarias. Crear caminos lectores acordes a las necesidades de nuestros alumnos. Estar dispuestos a interpelarnos y que nos interpelen. Convertirnos en docentes investigadores para habilitar la posibilidad de traer al aula propuestas novedosas y acordes, que inviten y contagien el deseo y el placer por la literatura. Reflexionar desde la práctica sobre qué implica “aprender” y cómo es que se “aprende” no está generalmente presente en la mirada sobre las prácticas de enseñanza de la literatura. El énfasis suele estar, más bien, en qué enseñar antes que en cómo enseñar. Sin pretender ser una guía sobre cómo implementar otras formas de enseñar literatura intentamos ponderar, juntos, modos de pensar y ensayar propuestas basadas en la importancia de entender cómo aprender y cómo enseñar. Dejamos como colofón estas palabras de la reconocida antropóloga Michèle Petit (2015).

Aunque los niños a los que ustedes leen historias no lleguen a ser lectores, ustedes no habrán perdido el tiempo. Les habrán llenado los bolsillos, colmado la maleta con un tesoro de palabras, relatos, imágenes, de las que podrán apropiarse para no sentirse desnudos, perdidos frente a lo que los

rodea, o para enfrentar sus propios demonios. Los habrán ayudado a fabricar recuerdos a los que volverán mucho tiempo después. Habrán abierto espacios propicios al juego, al sueño, al pensamiento, a la exploración de sí y del mundo, a los intercambios, que son esenciales para su desarrollo psíquico, intelectual, estético. Habrán contribuido a presentarles el mundo, a hacerlo un poco más habitable. En estos tiempos de gran brutalidad, ustedes habrán preservado momentos de transmisión poética que escapan a la obsesión de la evaluación cuantitativa y al ruido ambiente. Por todo ello, y por muchas otras cosas todavía, habrán hecho una obra más que “útil”.

Notas

[1] Nos referimos aquí a los trabajos de autores como Bombini, Cuestas, Gervaudou, Sardi, Codaro y Porfidio.

Bibliografía

Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo deseable*. Buenos Aires, Siglo veintiuno.

Bombini, G (2008) Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución del campo. *Signo & seña*. (19), pp.112-130

Codaro, L. (2020). La deconstrucción del canon literario escolar: estrategias y propuestas docentes hacia la subversión. EN: C. López-Andrada (Comp.). *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. pp. 63-78. En Memoria Académica. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5538/pm.5538.pdf>

Cuestas, C. (2011) *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

Eagleton, T. (1998) *Una introducción a la Teoría Literaria*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Gerbaudo, A. (2020) Literatura y enseñanza. En M. Dalmaroni (Ed.) *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica* (pp.165-194), Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

Petit, M. (2015), *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, México, Fondo de Cultura Económica.

Porfirio, C. E. (2020) Teoría literaria: el canon escolar como lectura del mundo. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 122- 134.

Sardi, V (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. EN: Tiramonti, Guillermina; Ziegler, Sandra; Furman, Melina (eds.). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNICEF; FLACSO. pp. 81-121. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.691/pm.691.pdf>