

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LOS CONSUMOS CULTURALES DE LOS Y LAS JÓVENES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

CAROLINA CUESTA¹ / MANUELA LÓPEZ CORRAL²

RESUMEN

El presente trabajo busca dar cuenta de nuestras líneas de investigación y los marcos teóricos que nos han permitido pensar la enseñanza de la literatura en la escuela y desde la escuela. Es decir, a partir de las posiciones sociales e históricas de alumnos, alumnas y docentes, así como las negociaciones que entre ellos tienen lugar respecto de los modos de leer concretos que se dan en las aulas, siempre atravesadas por sus consumos culturales y por discursividades que nos permiten hablar de lo literario como forma de pensar lo literario.

PALABRAS CLAVE

ESCUELA - ENSEÑANZA DE LA LITERATURA - DOCENCIA- CONSUMOS CULTURALES - ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

En esta oportunidad queremos hablar de la escuela, o comenzar por ella poniéndola en el centro de las reflexiones que presentamos a continuación y que esperamos aporten particularmente en estos tiempos de su modalidad remota, no presencial.

Entonces, vamos a hablar de la escuela, de las escuelas de nuestro país alojadas en nuestro sistema educativo. Con ello, queremos también focalizarnos en nuestros recorridos como

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP).

carolina.cuesta@unipe.edu.ar

² Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y de la Escuela de Educación Secundaria N° 2 de La Plata.

manuelalopezcorral@gmail.com.ar

docentes, en relación a cómo nos permitió, y todavía permite, estudiar las lecturas que de los chicos y las chicas de la escuela secundaria en las aulas, en las mismas clases de literatura. Porque, cuando conversamos sobre este tema con colegas docentes y estudiantes de profesorado desde nuestra trayectoria por la formación docente universitaria compartimos nuestro interés por la enseñanza de la lengua y la literatura, por este objeto de indagación, lo hacemos sobre todo aquello que todavía nos falta indagar y que sus abordajes dominantes, además, parecieran negar o simplemente no atienden como si la producción didáctica se tratase de evitar a la misma escuela y a la misma docencia. Es decir, como si se tratase de no observar ni escuchar lo concreto y específico de una clase de literatura.

Ambas trabajamos en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires³, en las que nos encontramos con jóvenes que no califican necesariamente, y en muchos casos de ninguna manera, con el “no comprenden los textos”, “no saben/logran/pueden disfrutarlos” o “no obtienen placer de ellos”, o que “deben” (como si fuese un “deber ser”, justamente) “construir su subjetividad a través de la lectura literaria”. Por el contrario, ocurre que el problema es otro basado en que nosotras debíamos imponernos comprender esos modos de leer y que también se expresan en las escrituras de los estudiantes.

Se trata de reconocer que necesitamos desde las escuelas y la docencia, o acaso las docencias, de otras líneas teóricas y metodológicas para abordar la especificidad, ya no de “la literatura”, de “la lectura”, de “la escritura”, sino de todos los significados que se ponen al ruedo a la hora de ofrecer a la enseñanza tal o cual texto literario. Se trata de buscar otras categorías para poder comprender qué es lo que nos plantean los chicos y las chicas con sus lecturas, que efectivamente muchas veces no son las nuestras, con sus saberes y creencias sustentándolas, sus posicionamientos frente a un cuento o poesía, un tema de debate expresado en un escrito.

³ En la actualidad, Manuela López Corral se desempeña como profesora de escuelas públicas de La Plata, pero este no es nuestro único contacto con la docencia y los intercambios que se dan en las aulas, en tanto ambas trabajamos en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (UNIPE), donde a través de sus relatos y registro etnográfico estamos en relación con numerosas y muy diversas experiencias de clase. Esto se da en forma similar con los alumnos y alumnas del Profesorado en Letras de la FaHCE-UNLP, con quienes trabajamos sus primeros ingresos a las aulas.

En relación con lo anterior, desde nuestro vínculo como colegas dedicadas a la didáctica de la lengua y la literatura y, en este caso en particular que compartimos con ustedes, al interés por esos significados que los y las estudiantes implican en sus lecturas y escrituras siempre dadas en una clase, en una escuela, no en otro lado supuestamente “mejor”, nos hemos concentrado en las películas, programas de TV de todo tipo, música sobre todo, pero también actualmente, contenidos audiovisuales varios, en especial de la web y otros de sus géneros que devienen insistente e incansablemente en las aulas. Además de experiencias de vida surcadas por distintas procedencias sociales y sucesos concretos.

Así, procuramos avanzar en explicaciones precisas para otras recurrencias de esos modos de leer y escribir que constantemente aparecen no sólo en los cursos de la escuela secundaria que tuvimos o tenemos a nuestro cargo, sino en los de muchos colegas docentes que venimos conociendo en nuestros recorridos por la formación docente universitaria. Nos referimos a las lecturas constantes, que por ello admiten cierta generalización, del estilo “no entiendo el final” o “no me gusta porque no tiene un final, no sabés qué pasó”, frente a un relato fantástico de Julio Cortázar; “por qué es tan rebuscado, no entiendo nada de lo que dice y me aburre”, luego de la lectura de alguno de los cuentos de Borges “como que vos tenés que ir armando la historia y entonces me pierdo por eso no puedo contártela”, después de leer *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert Louis Stevenson; “pero profesora qué es lo que te haría reír del Quijote” (Cuesta, 2019). O cuando aparecen expresiones de un “español neutro” en los escritos de alumnos como “la extraña mujer, aquella de cabellos largos hasta la cadera” y “su bello vestido largo se va rasgando” para describir a los protagonistas de sus relatos (López Corral, 2020); o referencias a otros consumos cuando al leer un mito griego afirman que “Ares no puede ser el dios de la guerra porque ese es Kratos”; o interrumpen una lectura de “El fantasma de Canterville” para aclararte que “eso no es cierto porque los fantasmas no usan ropa”, entre otras.

Verdaderamente siempre nos resistimos a ignorar estas reiteraciones dejándolas en el plano de la anécdota cuando, además, volvemos a decir, muchos y muchas docentes que fuimos y vamos conociendo tienen estas mismas preocupaciones porque, en definitiva, la gran vacancia que señalan estas preocupaciones, a veces casi frustraciones —y que todavía necesitan de cantidad de desarrollos cuando se las reconoce como problemas de investigación y docencia— es el hecho de persistir en la enseñanza de la literatura y la

llamada formación de lectores en abstractos idealistas sobre los lectores y la lectura, siempre en singular, montados en creencias, acaso fantasías, bastante mesiánicas sobre los supuestos “poderes” de la literatura, que se encuentran legitimados en unos cuantos discursos educacionales (Dubin, 2019). Todo esto desemboca en una reiterada y constante negativización de la escuela, de la enseñanza, del trabajo docente siempre sospechado de que se encuentra “en falta” y, por ello, solo habría que esperar a que llegue la “solución alternativa”. Nunca se trata de que los y las docentes pensemos esas alternativas a partir de nuestro trabajo cotidiano y a hacer de esas lecturas y escrituras que necesitamos conocer más respecto de cómo se expresan en las aulas, insistimos, nuestros propios problemas de estudio.

Desde estos reconocimientos y premisas fuimos buscando esos otros marcos teóricos y categorías. Primero, encontramos en ciertos estudios de la etnografía y estudios literarios con base en los estudios culturales y de la teoría del discurso social, por ejemplo a trabajos de Elsie Rockwell (2005, 2009), Terry Eagleton (1988), Raymond Williams (2000), Marc Angenot (2010), un artículo eventual de Régine Robin (2002) quienes están en este escrito con todos sus aportes y en la manera en que nosotras los reconceptualizamos para pensar, justamente, la enseñanza de la literatura, (Cuesta, 2019; López Corral, 2020), la posibilidad de empezar a poner en discusión esas nociones de *lectores* (que en realidad siempre son “uno” en cuanto “modélico”) y de *lectura* (en cuanto siempre y aunque se suela decir que no, es unívoca), también de “sujeto” y “subjetividad”, de “la lectura” y “la escritura”, ya fueran formuladas como “comprensión”, “producción”, “habilidades”, “comportamientos” o, más actual, “experiencias”. Siempre propuestas como un horizonte de llegada, ese “buen lector” y, por tanto, “escritor” o “productor de textos” construido en una abstracción del deber ser que se les aplica a los y las jóvenes, también niños y niñas en la educación primaria, como fin último. Estas revisiones, volviendo a la etnografía en particular, en principio rudimentarios, nos permitieron en nuestras investigaciones sobre la enseñanza de la literatura en la escuela observar allí mismo cómo se implican las lecturas de los y las estudiantes, y no así proyectar cómo supuestamente “deberían ser” para, contrariamente, abordar de otro modo esa materialidad que aparecía en nuestras clases y las de otros y otras colegas.



Se trata de comprender de otro modo a esos jóvenes concretos que muchas veces gritan sus lecturas, confrontan las nuestras, se burlan de varios textos literarios que les ofrecemos o se interesan verdaderamente por otros. Quien ha estado o está al frente de un curso, en un aula, en una escuela, sabe muy bien que todo esto ocurre en simultáneo, de manera superpuesta y poco previsible. Se puede llevar al aula el cuento del autor consagrado por la academia o el mercado como “lo más actual” y generar un rechazo unánime, o proponer algún clásico del canon literario escolar y provocar interés. Se puede llevar al aula una noticia sobre una banda de rock del momento, o de cumbia, y que pase desapercibida, o un artículo del periodismo de investigación sobre la situación política y económica actual, sin confiar demasiado que pueda interesar, pero de pronto alguna de sus afirmaciones puede generar debates sumamente intensos.

Particularmente, dichas elecciones de nuestra parte podían entenderse como “pasos en falso”, sin embargo, revelaron que uno de los motores de una producción de conocimientos más pertinente a estas realidades del aula debía ir por el lado de lo que se suele llamar “derribar mitos”. Pero no se trata de desmentir certezas desde el típico gesto universitario criticista y tan divulgado en la didáctica de la lengua y la literatura, esto de ponerse como en una enunciación “iluminada” de tono mesiánico, sino de hacerlo desde una formación que todavía se necesita seguir transitando y ampliando, porque claramente hay que incorporar a ella muchas más dimensiones de análisis. Por ejemplo, algunas de estas dimensiones es que esas lecturas y escrituras de los y las jóvenes se realizan en el sistema educativo, en las escuelas, con sus lógicas e historia disciplinar particulares, en un cotidiano devenir, que luego son evaluadas para la acreditación y promoción de los y las estudiantes, que los y las docentes llevan a cabo su trabajo desde cantidad de variables, sus distintas formaciones, posicionamientos ideológicos, experiencias laborales y de vida, incluso los requerimientos administrativos, las condiciones laborales precarizadas, las orientaciones de las políticas educativas curriculares y otras.

Por lo tanto, estas dimensiones de análisis nos condujeron también a buscar estudios que fueran consecuentes con otro posicionamiento sobre la literatura que dé cabida a las lecturas que traen, asimismo, diferentes posiciones sociales e históricas de los chicos y las chicas y de los y las docentes siempre negociadas en las clases, incluso hasta luchadas. Así también, que busquemos conceptualizaciones que dieran cuenta de estos otros regímenes de

saberes que se expresan en las clases de literatura, es decir, otros conceptos de saberes movilizados por la literatura y que admitieran su pluralidad en sus distintas realizaciones en la escuela y no en otros ámbitos, porque insistimos, al menos nuestro interés radica en comprenderla allí y en concreto. Es el caso, además de los que ya ejemplificamos antes, bien ligado con la enseñanza de la literatura respecto de historicidad, a saber, cuando los alumnos y las alumnas leen en clase o como tarea para el hogar, mientras buscan cómo aplicar alguna categoría de análisis que les explicamos. No se trata de pretender “eliminar” tan solo por negativización que el leer literatura en una clase de literatura significa reconocerla en estas acciones de enseñanza, entre otras. Puesto que a la vez, y muchas veces, son las que habilitan los comentarios, los posicionamientos del gusto, y los sentidos analógicos que se movilizan con otros discursos sociales propios de los consumos culturales que siempre los jóvenes ponen en juego al menos si se les da verdaderamente la voz (Cuesta, 2019; López Corral, 2020).

En relación con lo anterior tampoco se trata de definir e insistir en algo llamado “experiencia literaria” o “experiencia de la lectura literaria”, sino en todo caso cuando nos situamos en serio en la escuela, observamos *experiencias de la enseñanza de la literatura* que se explican como unas maneras de inscribir, producir y pensar lo literario. Y que nos informan que la subjetividad no se construye, otra definición complicada, sino que se revelan, porque son subjetividades y no homogéneas, como un hablar de la vida permeado por distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad (Cuesta, 2019). Pueden ser las referencias a un dibujo animado, a un relato de la tradición oral (Dubin, 2019) o a ciertas circunstancias personales las que permitan convalidar o contestar a lo literario que presentamos en nuestras clases, que ofrecemos a la enseñanza, siempre en función de esos órdenes y regímenes. No obstante, 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 social, y, en ese sentido, hiere las pretensiones de asirla desde cualquier idealismo abstracto. De esta manera, la enseñanza de la literatura, como forma de pensar lo literario en el juego de los discursos sociales que expresan los consumos culturales de los chicos y las chicas (reiteramos, música, cine, series de televisión, prensa, contenidos de la web y demás) que inevitablemente remiten a validaciones o cuestionamientos de regímenes

de realidad/verdad (“qué tiene de fantástico este cuento” o “este policial seguro cuenta un crimen que pasó”) puede repensarse como objeto de estudio en su especificidad.

No se trata de encontrar los conceptos más adecuados de *literatura*, *lectura*, *experiencia* y *subjetividad* desde indagaciones librescas, a modo de sumatorias abstractas, sino de hallar aquellos pertinentes y solidarios para la comprensión de un objeto de estudio vivo y con voz propia, que necesita de sus entramados, que necesita que esos conceptos reconozcan su localización en la escuela, que la enseñanza de la literatura se circunstancia en el día a día del trabajo docente, en su cotidianeidad, que no ocurre en un “mundo posible”, sino en un presente concreto (Cuesta, 2019).

Todo lo que hasta aquí hemos expuesto aporta al trabajo docente, que siempre implica también a los estudiantes, en cuanto ofrece conocimientos para resignificar las formas de enseñanza de la literatura, las metodologías de la enseñanza de la literatura. No se trata de descartar los textos literarios que venimos trabajando, los saberes apoyados en ellos que enseñamos, sino de entenderlos en sus efectos de sentidos que no se corresponden necesariamente con los “guardados” en esos textos, lo que hemos aprendido nosotros y nosotras a leer en nuestras formaciones.

En consecuencia, creemos que se trata de conocer que el gótico clásico, por ejemplo, puede ser leído por los y las estudiantes como un “terror malísimo” y que ello no significa que en ese enunciado no haya “lectura literaria”. Primero, porque esa misma literatura expresada en ese texto la ha traído, segundo y, por el contrario, porque hay un traer a la clase a esos “otros terrores que no son malísimos” y que pueden estar en una película o en una serie de televisión, en un animé o en las historias que algún familiar o amigo, amiga, suele contar en los hogares, o en un suceso que “verdaderamente me pasó”, las posibilidades son varias. Y se traen como *formas de pensar lo literario* que exceden al concepto clásico de ficción, pues no están atadas a detenerse sólo en el texto literario en cuestión. Y, también por ello, nos permiten buscar esos otros textos literarios vinculados con esos otros terrores que interesan a nuestros estudiantes.

Ya hemos nombrado varias veces un concepto que es central en lo que estamos desarrollando y va en línea con este atender a los modos de pensar lo literario en la escuela. Nos referimos a lo que llamamos *consumos culturales*. Esta noción que recuperamos de Michel De Certeau (2000) revisa y se le escapa a un sentido común sobre lo que son los

“consumos”, porque a diferencia de lo que se piensa de los consumos, masivos, acrílicos, alienantes, el autor recupera la dimensión del “hacer” en dichos consumos. Las lecturas, cualquier lectura, y aquí incluimos cuentos y novelas, programas de televisión, películas, y hasta la forma en que transitamos por la calle, suponen una “maneras de hacer” que “constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (Certeau, 2000. Citado en López Corral, 2020, p. 20). El hacer reside en esa reapropiación, que en la mayoría de los casos, no es visible, o al menos, no es evidente, pero que nos habilita a pensar que el consumo no supone “pasividad” ni docilidad en la relación con una “práctica cultural”, sino que el consumidor “fabrica” algo durante ese acto de consumir. Este concepto nos permite mirar con otros ojos dos suposiciones que con mucha frecuencia se hacen en el ámbito educativo en general, no sólo en relación con la enseñanza de la literatura o la llamada formación de lectores: creer que a cualquier niño o niña (o joven o adulto) que se ubique frente a una pantalla “le están lavando el cerebro”. Y, como contraparte, creer que cualquier niño o niña que lea o escuche un cuento está entendiendo exactamente “lo que el cuento dice”, como si únicamente fuera posible una lectura unívoca, esas lecturas unívocas de las que hablábamos antes.

Por ello, recuperamos esta noción de consumos culturales, para permitirnos esa duda que nos corre de la simplificación, y que nos habilita a pensar otras interpretaciones. Es entonces cuando podemos volver a pensar que las lecturas de niños, niñas y jóvenes traen diferentes posiciones sociales e históricas de los chicos y de las docentes siempre negociadas en las clases. Porque en definitiva es allí donde se juega el pensar la literatura como un objeto de estudio vivo y con voz propia.

Queremos presentar algunos casos que ejemplifican, de alguna manera, parte de todo lo que venimos proponiendo.

Vamos a retomar un caso muy actual y con mucha presencia en los últimos años de escuela primaria y en los primeros de secundaria que es la *fanfiction*. Pero, para darle “una vuelta de tuerca” más, trataremos de relacionarlo con la enseñanza de uno de los saberes “más exitosos” de la escuela, que es el terror.

La *fanfiction* es un tipo de relato que se genera a partir de la continuación de relatos preexistentes. Por ejemplo, existen *fanfiction* basados en la historia de amor de Hermione

Granger y Draco Malfoy, dos personajes de la saga de Harry Potter que no se enamoran en los libros de Rowling porque sabemos que Hermione se enamora de Ron. Una *fanfic* escrita por un fanático o fanática de Harry Potter basada en esta trama inventaría la posibilidad de un amor entre estos personajes. La *fanfiction* no se limita a novelas, sino que muchas veces mezcla personajes de diversos universos ficcionales, así como también personas de diferentes ámbitos reales, como aquellas que tienen de protagonista al cantante Justin Bieber, por nombrar un ejemplo.

¿Por qué nos interesa la *fanfiction* cuando pensamos en la escuela y en la enseñanza de la literatura? Porque la aparición de elementos de la *fanfiction* en escritos de alumnos y alumnas de secundaria es una recurrencia que hemos encontrado en nuestro trabajo docente. Por ejemplo, a propósitos de consignas que orientaba relatos de terror y donde una alumna recuperaba una *fanfic*⁴ (basada en un animé) que la alumna estaba leyendo en ese momento en la plataforma *Wattpad*. Tanto en la *fanfic* como en el escrito de nuestra alumna aparecían los principales elementos del terror gótico: el castillo, el vampiro, la heroína, la *femme fatal*.

Estos elementos, que eran parte de lo que estábamos trabajando con la consigna, no fueron recuperados por la alumna desde clásicos de la literatura, sino desde un relato *fanfiction* basado en un animé. Y a propósito de esta resolución particular de nuestra alumna pudimos conversar sobre otros textos, que tanto ella como sus compañeros conocían a través de series animadas, canciones góticas (como la música de Evanescence), películas, así como a través de cuentos y novelas que habían leído o conocido en la escuela, como *Drácula*, *Carmilla* o “El almohadón de plumas”, cuento que si bien no podemos referir como estrictamente gótico, nos permite pensarlo en relación con el tópico de lo ominoso, y los seres que se alimentan de sangre y consumen la vida de quienes parasitan (López Corral, 2020).

Entonces desde allí podemos pensar en el trabajo con corpus para la enseñanza de la literatura en relación con estos consumos culturales provenientes de otros discursos sociales que dan cuenta de formas de lo literario.

⁴ Nos referimos a la *fanfic Bloody Dreams [Diabolik Lovers#1]* Recuperado de <https://www.wattpad.com/story/17850677-bloody-dreams-diabolik-lovers-1> (López Corral, 2020, p. 67).

Junto con clásicos del canon escolar podemos pensar en corpus formados por videojuegos, historietas, memes, *creepypastas*, series televisivas y canciones, pero también formas de circulación de la noticia, u otros programas como los de chimentos o las telenovelas, porque en todos estos consumos encontramos que circulan saberes sobre lo literario, pero también discursividades que nos permiten hablar de lo literario como forma de pensar lo literario que aparecen en nuestras aulas cuando trabajamos con textos (Cuesta, 2019; López Corral, 2020).

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Certeau, M. de ([1980] 2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila. San Martín: UNSAM EDITA.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction : Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Robin, R. (2002). “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura”. Angenot, M. et al. *Teoría literaria*. México: Siglo XXI, pp. 51-56.
- Rockwell, E. (2005). “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 3(3), 12-31.



Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Williams, R. ([1977] 2000). Marxismo y literatura. Barcelona: Península.