

PENSAR LA LITERATURA / PENSAR LA EDUCACIÓN

¿DESDE DONDE ENSEÑAR LITERATURA?

ANABELA LINARI¹

RESUMEN

Este trabajo se propone reflexionar sobre cuatro ideas de gran influencia en la práctica áulica de la enseñanza de la Literatura: metodologías en construcción para la enseñanza de la Literatura; la lectura de textos literarios como práctica sociocultural; los lectores (modelos y reales, buenos y malos); los problemas de comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE

ENSEÑANZA DE LA LITERATURA-PRACTICA AULICA-LECTURA

Este trabajo se propone reflexionar sobre cuatro ideas, relacionadas entre sí, de gran influencia en la práctica áulica de la enseñanza de la Literatura²: metodologías en construcción para la enseñanza de la Literatura; la lectura de textos literarios como práctica sociocultural; los lectores (modelos y reales, buenos y malos); los problemas de comprensión lectora.

En cuanto a la metodología, coincido con Dora Riestra cuando dice que "... remite a un terreno poco delimitado, cargado de ambigüedades; en el cual hablar de metodologías para su enseñanza es visto -con cierta prejuicio- como la intención de cuartar su potencial expresivo de la literatura y la creatividad tanto de profesores y alumnos" (Riestra. 2008:2) Por lo tanto, es necesario buscar ciertos posicionamientos metodológicos para la enseñanza de la Literatura; reflexión que indiscutiblemente lleva a replantear qué y cómo se entiende a la lectura, y al lector. Esta es la preocupación central del siguiente escrito.

¹ Lic. En Cs. De la Comunicación (UBA); Profesora en enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNRN); Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación). Docente de nivel medio y EPJA en las materias de Lengua y Literatura. Trabaja en la publicación, redacción y propuestas didácticas de las clases virtuales de la Escuela de Posgrados odontológicos, EPPO; UTN y CAMAD, en Pto. Madryn y Comodoro Rivadavia. (Plataforma Educativa)

² El recorte de estas reflexiones es situado, y surge de mi práctica docente con jóvenes de nivel secundario y mayoritariamente en escuelas de la periferia urbana de la ciudad de Puerto Madryn.



Lecturas y Lectores

Comprender a la lectura como práctica sociocultural supone pensar en una práctica situada, “... influida por determinantes sociales, económicas, políticas y culturales” (Quesada, Linares Columbié, Rivera. 2017: 225) por eso su indagación “... ofrecerá otros escenarios encaminados a escudriñar, además de los hábitos, en las significaciones asignadas a esta práctica, las motivaciones que mueven a la lectura y las mediaciones que condicionan su acto” (Cuesta. 2003:76).

A su vez, la lectura como práctica sociocultural lleva a problematizar la idea que tenemos sobre el lector en tanto que reconoce a los estudiantes como lectores reales y en plural.

Dice la escritora Graciela Montes: “...cada lector, cada lectora –en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta– construye su propia lectura. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto” (Montes. 2006:10) El lector no es pasivo, “Lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones también, sus equívocos, sus deseos...” (Ibidem. 10)

Por su parte, Manuela López Corral³, ejemplifica la tensión existente entre la idea de un lector modelo que presentan los documentos de *los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de Lengua y las prácticas de lectura de los lectores reales. Por eso al investigar lecturas que los chicos realizan fuera del secundario advierte sobre la complejidad de operaciones que los jóvenes despliegan: toma como objeto de su investigación el caso de las prácticas de lectura que son realizadas a través de un género particular de videojuego denominado RPG⁴ (Role-Playing Game, juego de interpretación de roles). Estos lectores reales ponen en juego saberes que exceden el marco de la enseñanza escolarizada y de los lineamientos curriculares.

Por lo tanto, queda demostrado que, como dice Carolina Cuesta respecto al contrato de lectura, “... no se puede presuponer que todos los lectores lo establecerán a partir de un saber específicamente literario como el de las características de la narrativa tradicional (Cuesta. 2003:24), porque” los sujetos poseen diferentes “representaciones sociales “de

³ En su trabajo *Prácticas de lectura y escritura. En los RPG (Role-Playing Game) y las creepypastas* (2016)

⁴ “Estos juegos, altamente codificados, se caracterizan por relatar una historia que sucede dentro de un universo mitológico que combina elementos de los ciclos caballerescos medievales con los de sagas nórdicas y germánicas. Los más populares actualmente son Diablo, Dragon Age, Skyrim, Sacred, y su popularidad se basa en dos criterios fundamentales para este tipo de juegos: buenos gráficos y excelente historia, siendo este último factor el decisivo a la hora de escoger a qué jugar” (López del Corral. 2016. P. 63)



lo que puede ser un texto literario y, que a partir de ésta establecen pactos y objetivos de lectura que influyen en las fijaciones de sentidos que realizan”. (Ibidem, 95)

Mariano Dubín completa este principio enunciado por Cuesta cuando explica que ubicarnos en un análisis situado de las prácticas de lectura nos permite indagar en el mundo heterogéneo, diverso, contradictorio y conflictivo de los lectores reales y sus lecturas efectivas, atravesadas por diversas representaciones sociales que no se condicen con las de la tradición literaria. Dichas lecturas muchas veces son invisibilizadas por las lecturas hegemónicas⁵ que determinan qué es literatura y qué no lo es.

Estos lectores reales no son de textos escritos únicamente, sino que los chicos leen lo literario desde sus propias “claves”: “la televisión, los videojuegos o Internet muchas veces son las plataformas desde las que los niños construyen sus saberes acerca del mundo (además de la familia y la escuela) y desde las que leen y con las que relacionan lo literario” (Fittiplaldi. 2006.: 26)

De aquí la importancia de rastrear y reconstruir los marcos interpretativos de los estudiantes, sus registros, “claves”, sus espacios territoriales para ver y entender cómo se apropian de lo literario y dejar de suponer que si no lo hacen según lo indica el manual son malos lectores o tienen problemas de comprensión lectora.

La preocupación por la comprensión lectora

Sin la intención de introducir los diferentes enfoques teóricos que intentan explicar el tema de la comprensión lectora; se incluye en este trabajo reflexivo en tanto que está relacionada con la concepción de lector y la idea de buenos o malos lectores en función de parámetros fijos y homogeneizantes.

Hoy en día, se repite -a modo de catarsis- que el problema de la comprensión lectora es porque se lee menos y se responsabiliza sobre esta cuestión a los juegos virtuales y a las diversas pantallas.

Sin embargo, no se indaga acerca de si el problema de la comprensión lectora en literatura es de los chicos o si no es también de los docentes que fallan cuando no se acercan a los marcos interpretativos de los estudiantes. En este sentido, pienso en una experiencia propia, en la relación de una alumna con la novela *Luna caliente* de Mempo Giardinelli. Su interpretación sobre uno de los personajes, *Araceli*, que fantásticamente

⁵ Dentro de las lecturas y modos hegemónicos se podrían citar no solo las propuestas por la academia y la tradición literaria sino también las propuestas del mercado editorial. En este sentido, la escuela es el mayor reproductor de dichas lecturas, borrando las no hegemónicas con el rótulo de no literario.



aparecía y desaparecía, era que se trataba de un mal espíritu. Su explicación se basó en que *Araceli* en un momento de la historia irrumpía detrás de un árbol particular de esa zona (Chaco) y “todos los que son de allá saben que ahí viven los malos espíritus”⁶. Los marcos interpretativos de esta estudiante estaban relacionados con la geografía de su lugar de origen, las creencias, sus ideas sobre las mujeres,

En mi caso, luego de haber hecho una capacitación donde se presentaba un corpus de novelas para trabajar el periodo de la Dictadura militar en el aula; no me puede despegar de mi objetivo que era “andamiar” la lectura hacia esa interpretación. Y obviamente, se me pasó por alto articular su interpretación con, por ejemplo, las características del género fantástico que presentaba la obra o el tema de las metáforas en un texto narrativo.

Algunas reflexiones finales

El hecho de referir a metodologías en construcción en la Didáctica de la Literatura tiene que ver con la búsqueda de un posicionamiento metodológico que permita trabajar sobre las motivaciones que mueven a la lectura y ver las mediaciones que pueden tanto condicionarla como trabajar a favor de ella.

Para este propósito, se rescata la idea de bucear en los marcos interpretativos de los jóvenes a través de sus escritos (buscando regularidades que puedan dar señales sobre sus modos de organizarlos) y de los textos con los que hacen dialogar a la literatura (mediáticos, virtuales, del mundo que los rodea). A su vez, trabajar para que ellos puedan pensar en estas regularidades como claves de reflexión sobre cómo construyen los saberes acerca del mundo, a través de qué narrativas y géneros comprenden su realidad, sus relaciones sociales; cómo interpelan a la literatura (desde cuestionamientos o validaciones de regímenes de realidad/verdad) y cómo se sienten interpelados por ella, entre otras cuestiones.

En este sentido resulta muy orientadora la idea de que “mediante el posicionamiento del trabajo docente a partir de los modos de pensar lo literario se les enseña a los alumnos a conocer por qué otras ficciones y sus discursividades hacen a sus narraciones...” (Cuesta, 2014: 99) Es decir, de qué forma están presentes y tienen influencia en sus escritos y relatos orales.

⁶ Palabras de la estudiante.



Tanto las lecturas literarias, así como las producciones escritas, permiten abrir situaciones de diálogo y articular un corpus de textos diversos con conceptos teóricos necesarios en la educación literaria. El trabajo del profesor “andamiando⁷” el conocimiento es de gran importancia en la enseñanza de la literatura y es en las prácticas situadas, donde intersubjetivamente puede articular sus lecturas con las de los estudiantes de cada clase particular, dando sentido tanto a los textos literarios como a diversos aspectos de la vida.

Referencias bibliográficas

Caorsi, Edith Silveira (2013) Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 4, N.º 19, Montevideo (Uruguay), 105-113. ISSN 1688-9304 105 Universidad ORT Uruguay

Cuesta, Carolina (2003). Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural [tesis de Licenciatura]. SeDiCI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata)

(2010a). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”, en: *Leitura: teoría & Prática*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), Campinas (San Pablo), Año 28, Nro. 55, diciembre, UNICamp-Global Editora, pp. 5-12.

(2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro. 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp 95-117.

(2014) Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura. El toldo de Astier. ISSN 1853-3124. Año 5, Nro. 8, abril de 2014

Dubin, Mariano (2011). Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en la-s culturas migrantes. La Plata, Memoria Académica Fahce-UN La Plata.

⁷ Retomamos la metáfora de andamiaje de Bruner, J. quien le da gran valor a todas las ayudas ofrecidas por el contexto para el aprendizaje. Según este teórico, dichas “ayudas” tienen la función de un andamio en la medida que intervienen y posibilitan la construcción del objeto a ser aprendido. Siguiendo esta línea, se podría aprovechar las lecturas compartidas con los alumnos; nuestras preguntas y las respuestas de sus cuestionamientos, a modo de andamios, para “pensar lo literario”.



- (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.
- Fittipaldi, Martina (2006). “La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo”, en:
- López Corral, Manuela (2016). “Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Rol Playing Game) y las Creepypastas”. Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 92-104.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura.
- Romero Quesada, M. A.; Linares Columbié, R.; & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*; 13(2), 224-230.
- Riestra, Dora. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila