

Leer y escribir literatura en la escuela secundaria

Una alternativa pedagógica y didáctica para el currículum troncal

Beatriz Vottero

Universidad Nacional de Villa María

beatriz.vottero@gmail.com

Resumen

La inclusión de la literatura en el currículum escolar parece ser, persistentemente, un tema complejo, atravesado por cuestionamientos e incertidumbres que no terminan de resolverse. El enfoque comunicativo la relegó en buena medida a una tipología textual, cuyo tratamiento fue derivando en una contrastable paradoja: la gran ausente del espacio que le fue destinado es –precisamente– la literatura y sobre todo la experiencia de *leer y escribir* literatura. La premisa de la comprensión del texto fue condicionando protocolos de lectura invariablemente orientados a mantener a los lectores bajo control, de modo más explícito o más solapado pero siempre en la tangente de lo que la literatura provoca, evoca y convoca de modo singular y situado en cada experiencia de lectura y/o de escritura.

En este sentido, reafirmamos que la literatura en la escuela no puede quedar sujeta a un cuestionario o a niveles de “comprensión” lectora sencillamente porque los lectores de literatura no funcionan de ese modo.

El aula-taller se presenta como una alternativa plausible, con antecedentes fundantes en los aportes clave de Gloria Pampillo (*El taller de escritura*, 1982), que luego se asoció al trabajo del *Grupo Grafein* y al *Escriturón* de Alvarado y Bombini, trayendo aires nuevos a las propuestas para abordar la literatura en la escuela, ya no de manera excepcional sino como modo de trabajo para el aula y el desarrollo curricular.

Pensar la literatura en el aula-taller supone habilitar espacios de libertad para que haya pluralidad de voces, para que se construyan multiplicidad de sentidos y se trabaje sobre la consolidación de la subjetividad y la identidad; pero además implica construir un marco propicio para la exploración y análisis de las potencialidades y restricciones del lenguaje, en tanto el texto literario opera con la palabra y la desborda, conjugando de manera natural el estudio de la literatura, la teoría literaria y las disciplinas del lenguaje.

Abstract

The inclusion of literature in the school curriculum seems, persistently, a complex, crossed by questions and uncertainties that never quite resolved. The communicative approach largely relegated to a text types, whose treatment was leading to a testable paradox: the great absence of space that was intended is-precisely-the literature and especially the experience of reading and writing literature. The premise of understanding the text was read by conditioning protocols invariably oriented readers keep under control, more explicit or more overlapping but always in the tangent of what literature provokes, evokes and convokes so singular and located in every experience of reading and / or writing.

In this regard, we reaffirm that the literature in the school can not be subject to a questionnaire or levels of “understanding” reading simply because readers of literature does not work that way.

The classroom-workshop is presented as a plausible alternative with foundational antecedents con antecedentes fundantes en los aportes clave de Gloria Pampillo con antecedentes fundantes in the key contributions of Gloria Pampillo (The writing workshop, 1982), which is then associated with the work of the Grafein Group and Alvarado and Bombini's Escriturón, bringing new air proposals to address the literature in school, and not as an exception but as the operating mode for the classroom and curriculum development.

Thinking about literature in the classroom-workshop is to enable design freedom to have a plurality of voices, that multiplicity of meanings are constructed and work on the consolidation of subjectivity and identity, but also involves building a framework for the exploration and analysis of the potential and limitations of language, while the literary text with the word operates and overflows naturally combining the study of literature, literary theory and language arts.

En el Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, desde la cátedra de Práctica Profesional Docente III, decidimos encarar en 2010 un trabajo de investigación en torno a la problemática de la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria. Ello en razón de advertir, a través de la interacción con las escuelas de Nivel Medio de la región, que la inclusión de la literatura en el curriculum escolar parece ser, persistentemente, un tema complejo, atravesado por cuestionamientos e incertidumbres que no terminan de resolverse.

Las preguntas de los propios docentes, reflejadas en los procesos exploratorios que venimos realizando, se expresan en torno a la evidencia de que ni las reformas curriculares de las últimas décadas, ni las modalidades tradicionales que muchos han recuperado a fuerza de desencantos y por no hallar otra salida, logran que los alumnos se apropien de la lectura literaria, tal como la ofrece la escuela.

Recordemos en particular que el denominado enfoque comunicativo, al basarse en el estudio de las variedades textuales con marcada apoyatura en la lingüística del texto, en la pragmática y en el análisis del discurso, redujo al texto literario a la categoría curricular de texto ficcional, sujeto a determinadas funciones y propósitos o intencionalidades del autor, clasificado además conforme a determinada “trama”. Los profesores, sin embargo y aun de modo intuitivo en muchos casos, percibieron el entrampado de la cualidad de texto ficcional aplicado a la literatura en contraposición a otros tipos de textos no ficcionales; condición que en todo caso podría adaptarse a la narrativa, pero resulta muy forzado en poesía y en particular en los nuevos géneros que han demostrado dar por tierra con la tradicional jerarquización entre prosa, lírica y drama, además de poner en tensión las categorías modernas de autor, editor, lector y aun de figuras literarias. Qué decir, por ejemplo, de la narrativa *non ficcion* y en general de lo que Josefina Ludmer (2009) ha categorizado como literaturas posautónomas, cuyos postulados incluyen “que la realidad (si se la piensa desde los medios, que la constituirían constantemente) es ficción y que la ficción es la realidad”.

Con relación a los esfuerzos de muchos profesores que decidieron volver sobre sus pasos, y –a fuerza de no vislumbrar otro anclaje alternativo y plausible– se apostaron en la recuperación de los clásicos, es forzoso decir que nuestra interpretación de los datos recogidos muestra que en la mayoría de los casos no medió discusión alguna –al menos orgánicamente– en torno, por ejemplo, a los criterios sobre los que se edificó el supuesto panteón literario nacional, sino que sencillamente se lo naturaliza y se lo toma como capital social que reuniría las mejores obras que la escuela no puede dejar de dar a leer. En otros casos, se probó con nuevas publicaciones, las que “leen los adolescentes”, o bien las que promocionan los planes de lectura que aterrizan en la escuela. Aunque siempre, como señalábamos, en la mar abierta de las decisiones coyunturales, con más o con menos contención y apoyo institucional y casi nunca en referencia a las investigaciones académicas en materia de didáctica de la literatura, que permanecen en buena medida acorraladas en los espacios cerrados del circuito universitario.

Por lo demás, no podemos dejar de señalar que en diciembre de 2006 tuvo lugar la aprobación de la Ley de Educación Nacional, que dejaba atrás el controvertido proyecto de la Reforma de los '90. Paralelamente, se había iniciado un nuevo proceso de revisión de las propuestas curriculares, desplazando los CBC para dar lugar a los NAP, acompañados por algunas orientaciones a cargo de renovados (y no tanto) equipos ministeriales, que intentaban, entre otras proezas, recuperar la gramática para el estudio de la Lengua, pero poco innovaban en el campo de la enseñanza de la Literatura.

El panorama descrito, entonces, se expresa en una visible y contrastable evidencia en torno a que, paradójicamente, la gran ausente en el espacio curricular que le estuvo destinado fue (y es), precisamente, la literatura y sobre todo la experiencia de leer y escribir literatura. En otras palabras, a lo largo de más un siglo circularon en la escuela numerosos discursos *sobre* la literatura, ya sea desde la historiografía, la hermenéutica, la preceptiva y luego incluso desde la pragmática y el análisis del discurso, que –de una manera u otra y siempre bajo la premisa de la comprensión del texto– condicionaron protocolos de lectura orientados a mantener a los lectores bajo control, de modo más explícito o más solapado pero invariablemente en la tangente de lo que la literatura provoca en cada lector, en tanto experiencia singular, irrepetible y situada.

En otras palabras: al trabajar en clase la lectura literaria, los profesores adhieren a corrientes más o menos afiliadas al estructuralismo (centradas en el texto), o a líneas que le otorgan importancia a la contextualización social y política de una obra, dejando poco espacio a la expresión de la propia narratividad del yo que, sencillamente, lee literatura.

Para Karin Littau (2008), este modo de trabajo escolar es depositario de un siglo de teorías literarias que dejaron de lado al lector real. Aun cuando Barthes proclamaba hace décadas la muerte del autor para que naciera el lector, no hemos vislumbrado sino un lector modelo, el lector como debe ser o como debería ser y hacer, un sujeto dueño de sus actos, capaz de poner en marcha procesos cognitivos cada vez más complejos en la difícil tarea de comprender un texto, como si ello dependiera de la estricta aplicación de una serie de correctas estrategias y de “anclajes” significadores de una serie de “conocimientos previos”.

Continúa la investigadora inglesa afirmando que “el lector del que se habla suele ser un espíritu desencarnado más que un ser fisiológico sentado en la punta de la silla, ahogado por las lágrimas, con el pulso acelerado y un hormigueo en la espalda” (2008).

Por su parte, Inés Dussel (2005) nos refiere que:

las *Lecciones de Pedagogía* de Kant fueron muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos (...) [Para Kant] La educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. [Pero] Los cuidados son [para este filósofo] la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres, y tienen una función disciplinaria clara: la de someter las pasiones y las debilidades emocionales a la razón civilizada. (Dussel 2005)

Ello explicaría que por años hemos enseñado a leer, y a leer literatura, a partir de valores como la constancia, la tenacidad y el esfuerzo. Hemos ponderado el hábito de la lectura más como una disciplina que como un espacio de goce.

Pero leer literatura no es sólo comprender reconociendo recursos, marcas lingüísticas, estructuras, elementos paratextuales. Leer es adentrarse en mundo posibles, con todos nuestros sentidos. Leer puede ser una experiencia en el sentido que le da el filósofo y pedagogo catalán Jorge Larrosa, es decir: aquello que no nos deja indemnes, que nos moviliza y nos cambia. A partir de afirmar que la experiencia “ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna”, Larrosa apunta que:

la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (...) La experiencia se define por su principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad. (...) Es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (Larrosa 2003b)

Esta es precisamente la idea que nos seduce cuando pensamos en la lectura literaria escolar no sólo como un proceso de análisis y/o de interpretación de la obra enmarcada en un periodo o movimiento literario determinado, sino sobre todo como una puerta de entrada, como un umbral que invita, como una pasarela, un pasadizo, un puente y a la vez un territorio, un lugar donde se pueda habitar, sentir, sabernos vivos, con todo el cuerpo, comprometiéndonos con nuestra propia historia personal, dejándonos atravesar por la palabra para construir otros universos posibles, y sobre todo para construir nuestra propia subjetividad, lo que equivale a decir construir y apuntalar una identidad.

En este sentido, reafirmamos que la literatura en la escuela no puede quedar sujeta a un cuestionario o a niveles de “comprensión” lectora sencillamente porque los lectores de literatura no funcionan de ese modo. Mucho menos, entonces, si la idea es iniciar nuevos lectores. Huelga decir que por fuera de la cultura escolar el encuentro del lector con el texto literario siempre está atravesado por variables que no emergen sino del propio desborde del lenguaje literario. Y ello ocurre siempre y cada vez –insistimos– de un modo único, valioso, sencillo, personal; que además conduce naturalmente hacia otro lector, ambos diferentes.

En este sentido, en esa comunidad de lectores que es el aula, también el profesor es “un diferente”, pero no tanto por la necesaria asimetría pedagógica que inviste su rol, sino y en primer lugar por su simple condición de lector con sus propias pasiones, expectativas, gustos personales, adhesiones y rechazos.

Por otro lado, queremos remarcar que la tradición escolar no arraiga en la práctica de escribir literatura, dando cuenta de una pronunciada ausencia: en la escuela la literatura se lee, se analiza, se estudia. No se escribe, porque la escribieron los escritores consagrados. Sin embargo, el taller literario no es algo nuevo para la escuela media. Fue en los ’80 cuando comenzó a dársele un lugar particular en la programación de las propuestas escolares. Si bien en la mayoría de los casos como una actividad extracurricular, fue un espacio donde se propició la escritura literaria, a partir de los aportes clave de Gloria Pampillo (*El taller de escritura*, 1982), que combina una adaptación de técnicas surrealistas con consignas inspiradas en la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari. Aunque fue pensada en principio para la escuela primaria, la obra de Pampillo se asoció al trabajo del Grupo Grafein y al *Escriturón* de Alvarado y Bombini, trayendo aires nuevos a las propuestas para abordar la literatura en la escuela, incluso incorporando actividades de producción literaria en el marco de las clases y no sólo como propuesta extracurricular y optativa, que luego fueron recogiendo, en alguna medida, los manuales escolares de los ’90. Sin embargo, como afirmaba la propia Maite Alvarado (2001: 42):

el romance duró poco, en parte porque para llevar adelante un taller de escritura hacían falta docentes capacitados en esa metodología de trabajo, y eran muy pocos los que lo estaban; en parte, porque la idea de un espacio donde no se corrige ni se califica no es fácilmente compatible con la escuela. (Alvarado 2001: 42)

El taller de escritura, entonces, en los casos en que se lo sostuvo, quedó relegado a los espacios extracurriculares, pensados –por lo común– para chicos que tienen condiciones o inclinaciones o “talento”, en este caso para la escritura. Hoy sabemos, sin embargo, que la escritura creativa es para todos, y que cualquiera puede explorarla, por su condición lúdica y -hay que decirlo- por su fuerte sentido terapéutico. Ricardo Piglia (1993) nos ofrece una clave para pensar en el lector que escribe: “cuando un lector se transforma en escritor, nace un nuevo lector, cuando uno empieza a escribir cambia su modo de leer. Uno empieza a leer para aprender a escribir”.

Y para escribir, desde luego, hacen falta buenas consignas. Escribir a partir de haber leído, escribir para leer, para leerse, para darse a los lectores, para convertirse en el lector de la propia escritura. Y para ello, es obligado volver a citar a Maite Alvarado:

la invención y la experimentación tienen un lugar central en un taller de escritura. Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego. (Alvarado 2006: 38-39)

Hablamos, entonces, del alumno como sujeto que escribe en el marco de un aula-taller, que explora el lenguaje, el sistema de la lengua con sus restricciones, sus estatutos y sus potencialidades. Un sujeto que necesita conocer los marcos de la gramática y de la normativa tanto para regirse por ellos como para poder transgredirlos conscientemente al jugar con la palabra.

Ideas y conceptos que provocan y dislocan, posiblemente, nuestras propias lecturas, la sólida arquitectura desde la que a menudo construimos un programa escolar, un ideario, un glosario. Y que, por ello mismo, nos desafían a atrevernos a pensar la literatura también desde otros lugares, desde otras lecturas y escrituras, más próximas a las culturas de nuestros alumnos. Para nuestro proyecto, se convierten en disparadores luminosos sobre los cuales entendemos que vale la pena seguir explorando.

En este sentido, diremos que nuestra propuesta para una nueva enseñanza no se orienta tanto a definir estrictamente una didáctica, como a la idea de probar/gustar/degustar/saborear nuevas prácticas de lectura y de escritura literarias en la escuela, menos “escolares” y más próximas y abiertas a las experiencias personales. En este sentido, propiciamos un aula-taller que se convierta, como anticipábamos más arriba, en una pequeña comunidad lectora, de lectores que comparten, estudian, indagan, exploran, discuten, se expresan, prueban, se cruzan, se buscan, se sostienen.

Pensamos en la idea del profesor no como un experto que transmite/expone una serie de conocimientos que él ya tiene, sino como un lector con su propio recorrido, con sus elecciones y sus negativas, sus aficiones y sus desencantos. Pensamos el rol docente como una mediación entre los libros/las lecturas y cada uno de los alumnos de la clase. Como un iniciador, en términos de Graciela Montes, o como un pasador de cultura, en términos de la antropóloga Michèle Petit.

Pensamos en la literatura no como un corpus acabado y entronizado en un canon legitimado por la academia o por la crítica, sino como un exceso, un desborde, un espacio donde la palabra se edifica sobre sus propias resonancias desafiando a las normas y a las convenciones para decirse desde otro lugar. Pensamos en la lectura literaria como un recorrido donde el mapa no es el territorio, y en el lector como un buscador y un artífice de su propia subjetividad, a partir de la palabra escrita que le revela otros universos y el propio universo interior que comienza a decir *su* palabra.

Muy a propósito, nos llega nuevamente una cita de Jorge Larrosa:

el espacio académico ha olvidado la lentitud de la lectura, la delicadeza de la lectura, esa forma de tratar al texto como a una fuerza que te lleva más allá de ti mismo, que te lleva más allá de lo que el texto piensa o de lo que el texto sabe... (Larrosa 2003a)

Desde ya que la idea de aula-taller implica un espacio donde no hay lugar para el control; ni el control de lectura, ni el control de lo que se ha programado. El taller es el lugar donde sucede lo imprevisto, donde se habla/se conversa sobre aquello que el profesor no previó/no pudo prever. Una especie de surf sobre la ola, atentos a cómo afrontar el instante siguiente. Al respecto, la especialista Fernanda Cano sostiene que:

sería interesante que desde nuestros espacios dejemos que la literatura circule, que abra sentidos que escapan a nuestro control, que siga su camino la palabra, la frase, el poema. Porque las aberturas siempre traen aires nuevos, palabras nuevas, sentidos, experiencias y también sabores nuevos. (Cano 2009)

En este sentido, tanto la lectura como la escritura necesitan de la intersubjetividad para cobrar significado. Pensar la literatura en el aula-taller supone habilitar espacios de libertad, para que haya pluralidad de voces, para que se construyan multiplicidad de sentidos; dar y tomar la palabra para oír y dejar oír cada voz particular que se enriquece, se nutre de la mirada de los otros, de la experiencia personal y de la experiencia del otro, diversa, distinta por naturaleza. Significa, además, macerar un terreno propicio para la exploración y análisis de las potencialidades y restricciones del lenguaje, en tanto el texto literario opera con la palabra y la desborda, conjugando de manera natural en la escuela el estudio de la literatura y la teoría literaria con las diversas disciplinas del lenguaje.

Bibliografía

Alvarado, Maite (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. 2004, primera reimpresión 2008.

_____ (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO Manantial, 2006.

Aristas, revista de estudios e investigaciones. *Los escenarios de la lectura. Teorías, prácticas, legitimaciones*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, año III, N° 4, 2006.

Baquero, Ricardo et al (comps.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens, 2008.

Bárcena, Fernando. *Leer como salvajes. Recuperación de la educación como gesto literario*. Clase Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO-Argentina, 2011.

Cano, Fernanda. *Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)*. Clase Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO-Argentina, 2009.

Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, FCE, 2005.

Dussel, Inés. “Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo”, en Frigerio, G. y G. Diker (comp.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2006, pp. 145-158.

Hèbrard, Jean. “La lectura en la escuela. Lectores autónomos, ciudadanos activos”. Conferencia brindada en la Biblioteca Nacional, Sala Julio Cortázar. Buenos Aires. Noviembre de 2000.

_____. “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela”. Conferencia brindada en el marco de la Jornada *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. FLACSO, Buenos Aires, 12 de agosto de 2006.

Jitrik, Noé. *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Manantial, 2000.

Lahire, Bernard. *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa, 2004.

_____. “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”. Conferencia brindada en el marco del Seminario Internacional *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, FLACSO-Argentina, 2006.

Larrosa, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

_____. “El ensayo y la escritura académica”, en Revista Propuesta Educativa, Año 12, N° 26. Buenos Aires, FLACSO, 2003.

_____. “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia presentada en el Seminario Internacional *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Noviembre de 2003.

_____. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes, 2003.

_____. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (coord.), *Entre pedagogía y Literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Littau, Karin. *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires, Manantial, 2008.

Ludmer, Josefina. “Elogio de la literatura mala” (entrevista). Revista Ñ, sábado 1 de diciembre de 2007.

_____. *Literaturas postautónomas 2.0*. Revista Propuesta Educativa N° 32. Dossier Pensar la cultura. Saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad. FLACSO-Argentina. Noviembre de 2009.

Montes, Graciela. “De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca”. En *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 20, N° 3. Septiembre de 1999.

_____. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México, Océano, 2009.

Piglia, Ricardo. *Crítica y Ficción*. Buenos Aires, Fausto, 1993.

Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, FLACSO-Homo Sapiens, 2009.

Steiner, George. *Los libros que nunca he escrito*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Yeannoteguy, Alicia y Alvarado, Maite. *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Zelmanovich, Perla. “Contra el desamparo”, en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.