

Tensión entre la Formación Superior en el campo de la literatura y el aula: ¿La literatura es la cenicienta de las aulas?

Gabriela Carolina de la Iglesia

gabrieladelaiglesia6@gmail.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°123 y Escuela Secundaria Agraria N°1
(Buenos Aires, Argentina)

Este trabajo surge de la necesidad de poner en tensión la formación docente para la Educación Primaria en el ámbito de la literatura y las Prácticas Docentes en el Nivel Primario (aunque la cuestión no se limita a este nivel de enseñanza) y abrir el diálogo. Es habitual encontrarnos en las aulas con la literatura relegada a otros fines, casi como un mero recurso para aprender algún contenido correspondiente al campo de la lengua, como trampolín para enseñar algún saber de otra área como ciencias sociales o naturales o también para ilustrar alguna fecha patria.

Este contrapunto no es caprichoso, sino que es producto de la sumatoria de un conjunto de aspectos que se presentan durante la formación: los estudiantes, en algunos casos, no son habituales lectores de literatura, presentan escaso o nulo conocimiento de la teoría literaria, no contemplan la literatura como objeto estético con su especificidad ni participan de otras actividades artísticas, son más fuertes las experiencias lectoras que han tenido durante sus trayectorias y, en general, carecen de bibliotecas personales. Por otro lado, el manual presenta mayor relevancia por sobre otras propuestas y las prácticas de enseñanza se anclan en enfoques que no se sustentan en el Diseño Curricular vigente de la Provincia de Buenos Aires.

Al empezar a desandar este camino, es propicio que repensemos nuestro rol, nuestra huella en esos alumnos que hoy transitan el aula de nivel superior, pero que primero lo hicieron por los niveles Inicial, Primario y Secundario. ¿Qué formación recibieron los alumnos en torno a lo literario?

Si tomamos como punto de partida la formación de docentes, se evidencia, además de lo anteriormente sintetizado, la dificultad para diseñar secuencias didácticas en el ámbito de la Literatura que articulen teoría y práctica, se observa un desfase entre la didáctica específica y las propuestas de intervención, tensión entre la formación y las prácticas en terreno, prácticas descontextualizadas y mecánicas. Esta problemática luego se traslada a las aulas. Por lo tanto, se requiere indudablemente abrir el debate, dialogar y reflexionar acerca de por qué se producen estas prácticas de enseñanza tan ajenas a la formación de lectores.

La Formación Superior debe fomentar un espacio de reflexión y actualización que revise programas y prácticas de enseñanza con el objetivo de formar profesionales en el área capaces de plantear nuevas propuestas, que sean conscientes de la significatividad que tienen en las trayectorias escolares de sus estudiantes y que reaparecen en la formación, dificultando la articulación entre teoría y práctica. Es decir, lo que teorizamos con respecto a la didáctica de la literatura es difícil de concretar en el diseño de las secuencias didácticas porque, en gran medida, afloran fuertemente trayectorias u observaciones de clases en las que la enseñanza de la Literatura se encuentra basada en modelos lingüísticos y abordadas a partir del objeto de la Lengua.

En este sentido, Bombini (2001) plantea que este tipo de propuestas encierra un inconveniente en la dimensión didáctico-cognitiva porque se proponen lecturas de textos literarios con herramientas que no son propias de este objeto, sino con abordajes que pertenecen a otros discursos, anclados en la idea de Teun Van Dijk de que "la literatura es un discurso social más" (en Bombini, 2001, p. 6). Además, se puede profundizar la problemática si se considera que en algunas aulas, la secuencia didáctica en torno a la literatura está diseñada coincidentemente con el manual –muchas veces como único recurso en el aula y como autoridad pedagógica– sustentando propuestas fuertemente aferradas a la teoría gramatical y en las que lo literario tiene un valor estilístico- normativo, haciendo hincapié en la descripción gramatical y retórica, sin proponer prácticas de lectura de carácter interpretativo o –siguiendo a Bombini– se ofrecen ejercicios de "aprovechamiento integral del texto" (Bombini, 2001, p. 6), es decir, se propone trabajar el texto literario a partir de los distintos niveles de análisis señalados por el estructuralismo gramatical.

A este escenario se suman las prácticas descontextualizadas y centradas en actividades tendientes a “usar” la literatura como un medio para desarrollar otro tema o ancladas a un cuestionario a la espera de una sola respuesta.

Al plantear esta problemática, se desprenden otras que implican preguntarse qué es leer, si diseñar un recorrido lector o enseñar literatura se reduce a remitirse a un marco de referencia de otras disciplinas y aplicarlas a la enseñanza de la literatura.

Este eje de discusión tiene como propósito reflexionar acerca de la enseñanza de la literatura, por ello, es necesario reflexionar acerca de qué se concibe como literatura en tanto objeto cultural y estético, qué se entiende como lectura de textos literarios, las revisiones del canon escolar y la selección de textos y qué saberes de las teorías literarias tendrían pertinencia para la enseñanza de la literatura.

En cuanto a la formación, este panorama invita a cuestionar los programas vigentes, ya que los mismos suponen un estudiante en formación que ha sido interpelado por experiencias con el lenguaje y la literatura en su trayectoria escolar muy diversa, dispar y muy endeble para problematizar acerca de lo literario, de la Literatura Infantil y Juvenil como un nuevo campo, sobre la literatura en las aulas y que tampoco permiten proyectar itinerarios posibles de concretar. Esta imposibilidad de teorizar relacionada con la falta de experiencia como lectores, repercute en la formación como mediadores y se traslada al aula de la escuela primaria, convirtiéndose en un proceso cíclico debido a que, luego, en los periodos de Residencia (Campo de la Práctica IV) los/las estudiantes en formación evidencian –en la mayoría de los casos– prácticas que desconocen la especificidad del campo literario, arraigadas a los modelos afines a la lengua, naturalizados en la idea de que la literatura forma parte de las Prácticas del Lenguaje y que carece de autonomía, convirtiéndose en un mero recurso que permite el aprendizaje de otras áreas del conocimiento, despojándola de sus particularidades.

En esta línea, es necesario acompañar esta revisión de la formación con la reconstrucción de esa experiencia literaria con la que cuenta cada uno para poder reconocer, descubrir, movilizar esa “textoteca interna” (Devetach, 2008) y construir otro imaginario acerca de la literatura. Este debe ser el punto de partida para teorizar sobre el objeto. Se deben propiciar distintas situaciones de lectura para fomentar el recorrido por distintos autores, géneros, propuestas editoriales, modelos

lectores y estrategias narrativas, por ejemplo, iniciando cada clase de Didáctica de las Prácticas del lenguaje y la Literatura con la lectura o presentación de una obra que permita construir ese camino lector.

Por otro lado, es necesario que este enfoque literario –transversal en todos los niveles– se organice acercando el campo de la teoría con el de las prácticas. Esto permitirá construir colectivamente saberes acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela y del rol del mediador haciendo hincapié en las dimensiones políticas y sociales. Así mismo, admitirá cuestionar de manera cada vez más autónoma las prácticas de enseñanza imperantes en las instituciones educativas vinculadas al ámbito de la literatura.

En este sentido, siguiendo a Piacenza (2018), las prácticas de enseñanza de la literatura en las aulas se podrían sintetizar en dos grandes enfoques: las “pedagogías del placer”, que por el solo hecho de entregar o dejar un libro al alcance de la mano de un adolescente se produce la enseñanza de la literatura y las teorías cognitivistas que regulan, controlan las operaciones y miden el grado de eficacia. En la frontera de ambos enfoques se ubica una enseñanza de la literatura que no reconoce el objeto literario como tal, sino que lo considera como un mero recurso para acceder a otros saberes escolares.

Por lo tanto, estos abordajes no condicen con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que tiene como principales propósitos formar lectores críticos y autónomos. Es relevante, entonces, ofrecer prácticas en el aula que tiendan a ello, no que esperen respuestas dadas en el aula a modo de repetición o que se realicen actividades de aplicación de modelos teóricos. Por ello, se requiere que el docente se presente como modelo lector, pero no solo en el hecho de leer en voz alta para el grupo, sino para observar esas prácticas lectoras que nos caracterizan como un lector autónomo, crítico y experto.

En palabras de Piacenza:

En la escuela, parece necesario liberar a la lectura literaria de las prácticas que desconocen su naturaleza y, por el contrario, detentar aquellas cercanas a las que son más propias de su arte y que sean de algún modo compatibles con la transmisión de un saber sobre lo literario y las condiciones de la cultura escolar (2018).

Como consecuencia, en los profesorados se debe formar docentes capaces de fomentar espacios de lectura en la escuela porque, en palabras de Tosi (2020, p. 141):

si concebimos la literatura como un campo del saber que posee su cuerpo de textos, sus formas de comunicar, construir y transmitir el conocimiento y sus formas de indagación, debemos pensar que, lejos de ser un ámbito estático, se encuentra en plena transformación.

Los docentes al abordar el ámbito de la literatura en el aula deben construir espacios que generen oportunidades de validar lo que Petit denomina “derecho a”, espacios que contribuyan a la apropiación del capital cultural de cada uno. Es decir, debemos construir un espacio sustentado en que:

... el deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relatos no son patrimonio de ningún grupo social. Y cada uno tiene derechos culturales: el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía -sin la cual no hay pensamiento-, a la elaboración del espíritu crítico. Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana... (Petit, 2001, p. 23).

Sin dudas, este es el inicio de un debate más amplio y complejo en el que intervienen diferentes actores, se conjugan distintas miradas, pero que debe bregar por el reconocimiento de la literatura como objeto estético, con su especificidad y autonomía. Si bien es compleja por las características del objeto de estudio, también lo es por el entramado de campos que se ponen en juego cuando se la circunscribe a la escuela: la teoría literaria, las teorías del aprendizaje, el saber escolar, el canon escolar, la Literatura Infantil y Juvenil, entre otros factores.

En síntesis, es propicio que como formadores de formadores reflexionemos sobre nuestra praxis y nos preguntemos, como Bombini (2001), por el lugar de la literatura en la escuela:

(...) el lugar de la literatura en la escuela podría postularse hoy a partir de dos dimensiones o líneas de indagación: la primera, referida a qué se entiende por literatura en el ámbito de la escuela y, la segunda, relacionada con los modos específicos de su enseñanza y aprendizaje. En el primer caso, se plantea la cuestión de la autonomía del objeto literatura en el ámbito escolar y, en el segundo, los problemas específicos que giran en torno a una didáctica de la literatura (pp. 1-2).

Por momentos, parece que la escuela no reconoce la autonomía de la literatura y, por consiguiente, no sabe muy bien para qué enseñar literatura y la “acomoda” a los saberes escolares. En palabras de Bombini (2001), manteniendo la tradición, la literatura viene a “contribuir” con distintas funciones del orden de lo moral y lo psicológico.

En conclusión, es pertinente que se propicien debates acerca de esta tensión en cuanto a la enseñanza de la literatura durante la formación docente y las prácticas docentes en el Nivel Primario para garantizar propuestas tendientes a fortalecer el rol del docente y la formación de lectores en el ámbito de la literatura.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo (1996). *Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda*. *Orbis Tertius*. 1996 1(2-3). Disponible en <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>
- Bombini, Gustavo (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, Maite (coord.). *Entre líneas Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial.
- Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Mainé, Margarita (2013). Después del recreo. En *Un recreo para leer*. Aique.
- Ortiz, María Florencia (2018) (Coord.). *Anti- recetario: Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. Comunicarte.
- Piacenza, Paola (2012). Lecturas obligatorias. En Bombini, G. (compilador). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Editorial Biblos.
- Piacenza, Paola (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>
- Piacenza, Paola (2011). El encanto de la realidad. Panel “Enseñanza de la Literatura”. Semiplenario VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Salta, Salta, 22 al 24 de septiembre de 2011.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano.
- Tosi, Carolina (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos*, 25 (2020), 127-143. <http://doi.org/10.18172/con.4274>.