

Nombre/s y Apellido/s de los autor/es: Eva Ramallo

Pertenencia Institucional: UNPA - UASJ

Dirección electrónica: evaramallo@gmail.com

Mesa 6 "Poder, resistencias y rebeliones"

Título de la ponencia: **La enseñanza de la Literatura: ¿Práctica de la ideología dominante?**

El campo de la Didáctica de la Lengua ha ido transformándose a lo largo de la historia. Como toda "práctica cultural" Bombini (2001), se encuentra atravesada por las tensiones producidas por la ideología dominante que promueve prácticas legitimadoras en pos de mantener el *statu quo*. La enseñanza de la literatura ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del *buen ciudadano*.

Es este aspecto normalizador Sardi (2006) de los textos que circulan en el ámbito escolar los que sirven para *inculcar* un sistema de creencias común y funcionan como dispositivos que presentan el conocimiento considerado *legítimo*

Pero como en toda situación sociocultural existen periodos de "antítesis" parafraseando a Karl Marx que producen cambios de paradigmas. A mediados del siglo XX se produjo una crítica al enciclopedismo nacionalizador para generar "una práctica cultural activa" entorno a la Literatura.

Este trabajo presenta la oportunidad de crear un espacio de diálogo e intercambio; donde se pueda problematizar sobre el rol de la enseñanza de la literatura como un puente de acceso a la esfera de la cultura legítima y desarrollando un ambiente que promueva el *habitus* de los alumnos para generar "*espacios de goce de los valores culturales*" Díaz Súnico (2005)

**Palabras Claves:** Literatura – goce por la lectura – enseñanza - comprensión – desnaturalización – ideología dominante

## **El surgimiento de La enseñanza de la literatura: entre nacionalismos y vanguardias**

A lo largo de la conformación de la Didáctica de la Lengua; la Literatura ha sido uno de los objetos de estudio que más se lo ha identificado como *instrumento normalizador* en las aulas argentinas.

Valeria Sardi (2006) señala en su escrito "*Historias de lectura y escritura en la escuela*" que los textos conviven en el ámbito escolar para sirvieron para infundir un sistema de creencias común que avala al poder ideológico de turno. Por ello, la escuela se transformó en un espacio privilegiado para el disciplinamiento lingüístico y cultural acallando cualquier modo rupturista de enseñar.

Al asignarle este carácter nacionalista, entre el siglo XIX y principios del siglo XX, la enseñanza de la literatura se ha desarrollado a partir de un modelo preceptivo que "*suponía el dictado de preceptos, mandatos lingüísticos que dictaminaba cuál era el modo correcto de tratar la materia verbal*" Setton (2004)

No sólo los pensadores y políticos estaban convencidos que por medio de la escuela se podría nacionalizar a las masas de inmigrantes que venían a la reciente Nación Argentina; sino también los escritores y didactas de literatura quienes consideraban de vital importancia la preservación del hablar culto.

Por tal motivo, su enseñanza se basaba en el conocimiento de la gramática y la lectura de "*buenos escritores que representan la lengua en su forma literaria más pura*" (Quesada, 1903). Prima así el discurso hegemónico y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que buscan la purificación y la *limpieza* del idioma.

Pero como en toda situación sociocultural existen periodos de antítesis que producen cambios de paradigmas. A mediados del siglo XX se produjo una crítica al enciclopedismo para generar una *práctica cultural activa*. Entre sus precursores estuvieron Luz Vieira Méndez, Antonio Sobral, Delia Travadelo y María Luisa Cresta de Leguizamón quienes perciben "*a la escuela como un escenario propicio para un prolífero intercambio de lecturas*" Bomini (2001)

Rosemblat (1938), en el mismo periodo, realizó una crítica ante el historicismo en la enseñanza de la literatura considerando que la obra literaria no es, de manera primordial, un documento de la historia del lenguaje o de la sociedad. No es un simple espejo de la vida....sino es una forma de vida

Es así que la enseñanza de la literatura se aleja de posturas estructuralistas e historicista que consideraban que profesor sólo enseñaba grandes obras de suma complejidad técnica cuando debería propiciar un espacio en donde se logre que el alumno pueda aprender a interpretar en respuesta a un texto

Parafraseando a J Setton (2004) planteo que en la actualidad la enseñanza del lenguaje deja de ser un lenguaje ornamentado y separado de lo cotidiano. Hoy la escuela tiene el desafío de proponer en las clases de literatura una lectura significativa que implique para cada alumno el reconocimiento del texto literario, diferenciar sus partes y, fundamentalmente, poder construir una interpretación personal que le permita incorporar su experiencia, sus saberes, su mundo y su propia voz.

### **La enseñanza de la literatura ¿Practica de lectura para la comprensión?**

Para comenzar un análisis en cuanto al desarrollo de la comprensión, es necesario retomar la idea de la desaparición de un yo trascendental producto de las actuales relaciones y formas de vida. ¿Cómo no sentirse “arrojado a la vida” en términos freudianos si hasta *el yo* vive esfumado entre “los bit and byte”? ¿Cómo constituir un verdadero “self” si no existe “la otredad” para construir una identidad “especular”?

Es allí que el “mundo de la vida” entra en juego en donde, según J. Habermas (1981), el acervo cultural provee a los participantes de un mundo “aprobemático” ya que las prácticas comunicativas no son nunca desconocidas.

Según Scott Lash (2005) es ese mundo “premeditado” el que entra en revolución ya que las actuales formas de vida “expanden, aceleran y aplanan” dichas prácticas que antes parecían “tipificadas”. En la actualidad “la pseudo- información” producto de la “sobre información” produce quiebres en las representaciones cotidianas. Aquellas

creencias fundamentales que guiaban “el estar en el mundo” que parecían tipificadas en la actualidad se desfiguran por la instantaneidad de las relaciones.

En este contexto, los docentes se abocan a una infructuosa búsqueda de capacitaciones docentes sobre la enseñanza de la Literatura con la esperanza de encontrar aquella fórmula que contenga el elixir de la comprensión textual.

La industria editorial se ha ufano en ello generando un sinnúmero de capacitaciones vacías donde recomiendan los textos que serían en sí mismos portadores de placer: Libros de literatura infantil y juvenil. Se considera subsando el alejamiento de los estudiantes a las horas de Lengua y Literatura por brindar listas interminables de libros para “leer por leer” alejándose de parámetros gramaticales y sintácticos.

Pero nada más alejado a la realidad; sólo se logra una avalancha de libros en las escuelas tomando la “hora de lectura” para que el docente tenga su consciencia tranquila que brinda un acercamiento a los niños de lo que se considera “buena literatura”

Este mero ingreso de textos en el aula y el contacto directo (no obstaculizado por la teoría ni mediación docente) generan una ilusión de apropiación de los textos pero en realidad no se logra el conocimiento del propio objeto de estudio.

Es el docente quien debe inexorablemente reconocerse como mediador entre el texto y el estudiante buscando no sólo el placer de leer sino el verdadero goce de la lectura en términos de Barthes (1989) en tanto se sujete el texto literario al nombre mismo del placer, la operación de la lectura será siempre una introducción a aquello que no se leerá jamás, en forma similar a aquellas formas de mirar la pintura que agotan su necesidad inmediatamente después de haberla contemplado.

Estamos ante un hecho indiscutible, en la enseñanza de la literatura se debe proponer espacios de reflexión para generar el goce en la lectura para convertirla en una lectura significativa. Ahora bien, ¿cómo lograrlo? Si *“lo que irrumpe en las aulas no es una lectura, no son dicotomías de lectores, sino diversidad de modos de leer literatura puestos en el acto por distintos lectores”* Cuesta (2006)

Es necesario que el profesor pueda historizar la lectura de los textos literarios para recuperar e identificar la sedimentación de los discursos de la crítica literaria y de las interpretaciones acumuladas para poder agudizar las percepciones del estudiante en relación con la obra. *“De esta manera se reconstruyen las diferentes formas en que un texto fue entendido, comentado y ubicado en diversos tiempos (...) restablecer cierta frescura en nuestra mirada en relación con el texto antiguo.”* Chartier (1999)

Así, a partir de su intervención metódica, el docente "podrá llevar a cabo un proceso inductivo, en el cual se estimule a los estudiantes a plantear preguntas y a llegar a interpretaciones que tengan una significación personal" Rosemblat (1938).

Es el profesor quien puede orientar a los alumnos entre el torbellino de sentidos que puede provocar un texto y desvanecer esa sensación de incompreensión que provocan algunos textos literarios *“Puede hacerse objeto de reflexión en el aula los sentidos de los que se están apropiando, sus propias formaciones del gusto estético- literario. Es una manera de “discutir sentidos” [...] Estos saberes son los que pueden darles las explicaciones a esa sensación de “no entender nada”* Cuesta (2006)

### **Cultura y Literatura: El entendimiento del hombre en la cultura actual**

Lo *cultural* no es lo que anteriormente se pensaba “un conjunto de creencias, valores de una sociedad” ya que ese concepto queda caduco al pensar en una sociedad multifacética, en permanente cambio. Se piensa más bien en la *concepción de una cultura como comunicación, como cosmovisión...más bien...como mediación que se construye a partir de la interpretación*, siguiendo la línea de Clifford Geertz.

En consonancia a lo expuesto y a pesar de los cientos de años que los separa, Comenio consideraba que el hombre debía guiarse por *“(...) su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo”*

Tanto Geertz como Comenio parten de la noción de interiorizar la realidad para su verdadera comprensión.

El autor de la “Didáctica Magna” profundiza más aún en lo que respecta al valor de la educación para lograr el entendimiento de la realidad desde la infancia: *“para formar a la vez el entendimiento y el lenguaje deberán proponerse a los niños cosas infantiles, dejando para la edad adulta lo propio de dicha edad.”*

Refleja una concepción de aprendizaje propio de un enfoque epistemológico centrado en el conocimiento de la individualidad del sujeto que aprende pero sin perder de vista la interacción con el mundo circundante. En armonía, Luria. A. (2000) también parte su trabajo desde la relación del individuo y la comprensión dentro del interjuego comunicativo: *“Si la comunicación fuera solamente una cadena de frases aisladas y si no existiera la influencia de los sentidos (el enriquecimiento del sentido de la frase siguiente por el sentido de la anterior) la comprensión de todo texto sería imposible.”*

Es así que el proceso de comprensión requiere de una persona activa, que pueda leer reflexivamente, separando los núcleos semánticos, volviendo a las frases del texto ya leídas y que confronte los diversos elementos del mismo y lograr una comprensión del sentido interno (subtexto).

Recapitulando lo expuesto, quedan diversos interrogantes por plantear que remiten al proceso de la comprensión y la realidad circundante...

¿Cómo procesar los estímulos que llegan desde una realidad dinámica? ¿Cómo identificar las dimensiones de una problemática a partir de sus múltiples aristas? ¿Podemos pensar el mundo a partir del pensamiento con las palabras que recibimos de los que nos preceden? ¿Podemos internalizar la palabra escuchada para hablar y actuar en la realidad?

### **La aprehensión de texto literario**

Carolina Cuesta (2006) en “Discutir sentidos” indaga las diversas concepciones sobre la lectura instauradas en la cotidianeidad de las clases de literatura. Afirma que los profesores deben poseer una actitud crítica frente al cientificismo estéril y

especulador de la comprensión lectora y la impostura irreflexiva del placer de la lectura

A partir de esta tensión, surge la necesidad de repensar el texto literario entorno al canon escolar y el accionar del profesor. Anteriormente el canon escolar no comprendía al amplio espectro de producciones literarias. Por ello, los profesores comenzaron a preguntarse acerca de los vínculos de los alumnos con estas obras y si éstas eran “cercanas” a los alumnos.

¿Cómo crear lectores activos cuando en las clases de literatura los estudiantes ya presupone, debido a su recorrido escolar, lo que se “espera” que lean de un texto? ¿Cómo propiciar la comprensión de textos literarios dejando de lado las tradicionales prácticas de lectura que remiten más bien a la aplicación de conocimientos de literatura?

Para lograr un lector activo es el profesor quien debe propiciar espacios de reflexión entorno al texto para que el estudiante – lector pueda rellenar los espacios en blanco que intencionalmente deja el autor *“El texto está plagado de espacios en blanco, intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) [...] En segundo lugar porque quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa”* Eco (1987)

Mediante este proceso el lector *pone a funcionar* sus saberes previos: sus lecturas anteriores, sus conocimientos, sus códigos culturales, su ideología, su experiencia al mismo tiempo que propone claves de lectura y cursos de lectura.

Chartier (1999) cita a Paul Ricoeur para dimensionar la importancia de un lector activo *“un texto sin lector es un no texto, es decir sólo huellas negras en una hoja en blanco”* Debe producirse un encuentro de existencia al texto a través de la lectura.

Díaz Súnico (2005) retoma lo plantado por Roland Barthes (1989) para problematizar sobre la tensión “placer-goce” en el acto de lectura en las prácticas pedagógica en las clases de la literatura explicitando que el texto debe ser producido para otorgar

placer al sujeto lector. Éste debe ser buscado y es en esa búsqueda que se crea el “espacio de goce”. Cuando se activa la superposición de los niveles de significancia y la captación de la línea semántica se accede al verdadero goce. Mediante el goce se logra “desmenuzar minuciosamente” el texto leído.

### **Interrogantes finales**

Es en este ámbito de tensiones entre una realidad de opresión naturalizada y una realidad desnaturalizadora donde el docente debe desplegar una praxis emancipadora capaz de desterrar ese pensamiento único que doblega cualquier pensamiento rebelde y lograr penetrar en la enseñanza liberadora de la Literatura

Como lo expresara Alicia Camillioni (2008) estas situaciones naturalizadas producen desigualdad y marginalidad...es la exclusión como proceso multidimensional la que produce exilio abandono y humillación. La dicotomía exclusión educativa – inclusión educativa nos remonta a visualizar más allá de las aulas...debemos reconocer las políticas educativas que fomentan la exclusión a partir de medidas discriminativas al no vislumbrar un trabajo real que atienda las demandas sociales.

La institución escolar instauro entre el texto y sus lectores una frontera por la cual sus interpretaciones se reducen a lo que el poder legítimo considera que sea analizado a través de un CBC que no es discutido en los PEI de las escuelas. Se transforma en una “literalidad ortodoxa” según Michel e Certeau donde la linealidad del pensamiento prima ante la divergencia esclarecedora del pensamiento crítico.

Recapitulando lo expuesto, quedan diversos interrogantes por plantear: ¿Cómo lograr prácticas “vivificantes” en torno a la enseñanza de la Literatura dentro de una realidad tan dinámica? ¿Cómo generar espacios de intercambio tal como el modelo “abelardiano” con docentes que no se interesan por cuestionar aquello que le es impuesto? ¿Estamos en condiciones de replantearnos y “hacernos cargo” que nuestros contenidos son “mortíferos” y que es necesario siempre una metaevaluación para construir experiencias futuras desnaturalizadoras?



## **Bibliografía**

Barthes, R. ( 1989) *El placer del texto*. México. Siglo XXI

Bombini, G. (2001) *La literatura en la escuela*. Entre líneas. Buenos Aires. Manantial.

Camilloni, A (2008) *El Concepto de Inclusión Educativa: Definición y redefiniciones*. Buenos Aires. Políticas Educativas.

Comenio J A. (1998) *Didáctica Magna*. México. Editorial Parrúa.

Cuesta. C. (2006) "1. A modo de introducción: la literatura y los lectores en el medio de la comprensión lectora y el placer de la lectura" y 2. "Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer literatura en el aula". *Discutir sentidos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Chartier, R. (1999) *Literatura y lectura*. Cultura escrita, literatura e historia. México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz Súnico, M. (2005) *El concepto de placer en la lectura*. Buenos Aires. Educación, lenguaje y sociedad.

Habermas J (2003) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona. Paidós.

Lacan J (1988) *Más allá del principio de realidad*, pág. 84 en Escritos I. Buenos Aires Siglo XXI

Lash, S (2005) *Crítica de la información*. Buenos Aires, Amorrortu, .

Luria,, A. (2000) *La comprensión del sentido de la comunicación compleja*. Texto y subtexto. Conciencia y Lenguaje. Madrid. Visor

ONG, W (1987) *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires. FCE

Rosenblatt, M.L. (1938) *Coda: un arte interpretativo*. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.

Sardi, V. (2006) *Libros y escuela*. Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Setton, J. (2004) *La literatura*, en M. Alvarado (coord.) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Bernal. Ed. de la Universidad Nacional de Quilmes.

Sirvent M T(2000) . El valor de Educar en la Sociedad actual y El Talón de Aquiles del Pensamiento único. Revista VOCES, Año IV, Número 7.

Vygotski.L (1998) *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.