

Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela*

Theoretical approaches in the discussion of literature in school

Carolina Alonso Padilla**

*El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación Piunt 2013 Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes, dirigido por la Dra. Constanza Padilla.

** (E) Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán Argentina.
Correo electrónico: caro_alonso_@hotmail.com
Dirección de correspondencia institucional: Avenida Benjamín Aráoz 800, San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina.

Padilla, C. (2015). Aproximaciones teóricas entorno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia* 11(2), 115-127

Resumen

A lo largo del siglo XX, y hasta el presente, el debate sobre la enseñanza de la literatura en la escuela se ha hecho más complejo, gracias a los aportes de la teoría literaria, la lingüística, la pedagogía, la sociología, entre otras disciplinas. Estos, ante la polémica pregunta acerca de para qué o por qué enseñar literatura, legitimaron dicha práctica en el sistema educativo asignándole diferentes funciones y objetivos. Entre ellos se encuentran la comunicación, el placer, la construcción de la subjetividad, la apreciación artística, el desarrollo del pensamiento crítico. Mientras algunas sostienen conceptos y posturas dicotómicas (literatura clásica vs. literatura juvenil, libros vs. tecnología, función comunicativa vs. función estética), otras intentan conciliar tales divisiones desde una mirada multidisciplinaria. En este trabajo nos proponemos analizar y presentar un mapa argumentativo de estos modos de justificar la literatura en la escuela, considerando los enfoques recientes a partir de aquellos que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, las “pedagogías del placer”, que abrieron la discusión quizás más importante. Este recorrido no se presenta de manera expositiva o descriptiva sino desde una perspectiva crítica ya que cuestiona los conceptos que se sostienen sobre la literatura, la enseñanza, el alumno, el rol docente, etc. Así, cuestionamos aquellas perspectivas que obstaculizan la lectura literaria, esta última entendida como un proceso y experiencia que permiten leer críticamente el mundo, y no como un mero contenido curricular que debe ser evaluado y aprendido. Con ello, buscamos abrir un debate, problematizando estas propuestas como una cuestión necesaria para –como docentes y mediadores– posicionarnos teóricamente, de manera que las decisiones que se tomen en el aula permitan modificar la relación de los alumnos con la literatura.

Palabras clave: Debates, enseñanza, lectura, literatura, propósitos.

Abstract

Throughout the 20th century, and until the present, the debate over literature teaching at school has become more complex thanks to the contributions of literary theory, linguistics, pedagogy, sociology, among other disciplines. When facing the polemic question on what for or why teaching literature, these disciplines legitimated such practice at the education system assigning it different functions and objectives. Among them are communication, pleasure, subjectivity construction, artistic appreciation and critical thought development. Meanwhile some disciplines keep dichotomous concepts and attitudes (such as classic literature versus youth literature, books versus technology, communicative function versus aesthetic function), some other try to conciliate such divisions from a multidisciplinary sight. On the present paper we propose analyzing and presenting an argumentative map of these ways of justifying literature at school, considering recent approaches starting from those that emerged about half of the 20th century, the “pleasurable pedagogies” that set what can be the main discussion. This path is not presented on an expositive or a descriptive manner, but on a critical perspective as it questions the concepts kept about literature, teaching, students, teacher role, etc. Thus, we question those perspectives that blocked literary lecture, being this last one a process and an experience that allows reading critically the world and no as a mere curricular topic that must be evaluated and learnt. Thusly, we try to set a debate, problematizing these proposals as a necessary thing –as teachers and mediators- for positioning ourselves theoretically so that the decisions taken at class led to modifying the relationship between students and literature.

Key words: discussions, teaching, reading, literature, purposes.

Introducción

La lectura literaria en la escuela ha recibido diferentes justificaciones ante los cambios políticos, socioeconómicos y culturales que dieron lugar a diversas miradas sobre sus funciones, pertinencia, utilidad, métodos, intereses, etc. Discursos alarmistas como los de la poca lectura, la invasión de los medios masivos de comunicación y otros, generaron la revisión de este objeto controvertido y complejo en sí mismo, ya que encierra las discusiones acerca de su utilidad para la vida posterior a la escuela, de su necesidad para comprender textos, de su representatividad como manifestación artística, etc.

Así, por ejemplo, desde fines del siglo XIX, la literatura tuvo como objetivo la formación ciudadana y nacionalizadora en los alumnos¹. A lo largo del siglo XX, y hasta el presente, el debate se ha hecho más complejo debido a los aportes de la teoría literaria, la lingüística, la pedagogía, la sociología, entre otras disciplinas. Estos, ante la polémica pregunta acerca de para qué o por qué enseñar literatura, legitimaron dicha práctica en el sistema educativo asignándole diferentes funciones y objetivos. Entre ellos se encuentran el placer de la misma como objeto estético (defendido sobre todo por las llamadas “pedagogías del placer” a partir de la década de 1980), la comunicación (es decir, la lectura literaria sometida al aprendizaje de la gramática y la lengua, propuesta surgida en 1990 a partir de los CBC), el desarrollo del pensamiento crítico (de la mano de los aportes del análisis crítico del discurso y la lingüística crítica), la construcción de la subjetividad (junto a los estudios del psicoanálisis), etc.

1. Esta mirada se retomó en el periodo de la dictadura de 1976 al rechazar la incorporación de autores del Boom latinoamericano (Bombini, 2001).

En este trabajo nos proponemos analizar y presentar un mapa argumentativo de estos modos de justificar la literatura en la escuela, considerando los enfoques recientes, a partir de las “pedagogías del placer” -nombradas anteriormente- que abrieron la discusión quizás más importante y de repercusión actual. Si bien este recorrido ha sido dado a conocer, en general, desde una perspectiva “historiográfica”, es decir, de manera expositiva o descriptiva, aquí lo abordaremos desde una mirada crítica, reflexionando sobre los conceptos que se sostienen sobre la literatura, la enseñanza, el alumno, etc.

Así, nos preguntamos acerca de estos “modos de decir la lectura”, junto a Gustavo Bombini: “Por el impacto que tienen en la construcción de una imagen social de la lectura y en el diseño de nuevas pedagogías, nuevos modos de aprendizaje y enseñanza y de nuevas estrategias de promoción.” (Bombini 2008: 23).

Por eso, tendremos en cuenta los aportes tanto de los especialistas de la didáctica de la literatura, la teoría literaria, etc., como los de aquellos que participan de manera más “informal”, es decir, escritores, críticos, promotores, etc., ya que todos ellos configuran un campo de debate que trasciende lo escolar, pero tiene una fuerte influencia en las decisiones que allí se toman. Trasciende lo escolar, y vuelve a él para resignificarlo. Con ello, buscamos continuar la discusión como una cuestión necesaria para eliminar prejuicios y matizar posturas extremas con el fin de mejorar las puestas en práctica y reposicionar un objeto tan discutido como legitimado en el sistema educativo.

Leer por placer: implicancias en el canon y la escuela

En respuesta al enfoque enciclopedista del período de la dictadura militar, basado en la memorización de listas de autores y textos “representativos”, la literatura en la escuela dio un giro en cuanto a sus conceptos, herramientas y métodos, a partir de 1984. La incorporación de obras ya consideradas parte de la literatura infantil, así como de grafitis, canciones e historietas; la mirada puesta en lo lúdico y estético; y el paso de actividades propias del normativismo gramatical y teórico a la exploración y exposición de impresiones personales constituyeron aquello que Gustavo Bombini (2001) llamó “pedagogías del placer”, las cuales plantearon una nueva propuesta sobre la relación entre la literatura y la escuela. En este sentido, dicha mirada presupone la existencia de un placer “natural” en la lectura que no debe ser contaminado por las tareas escolares. La acción de los “promotores” y de los nuevos escritores de literatura infantil contribuyó a la consolidación de esta propuesta.

La primera paradoja que surgió a lo largo de su desarrollo fue la de la obligación de disfrutar o la del “deber del placer”, que, si bien formula una apertura al canon y a la exploración personal, enmascara ciertos “placeres legítimos” como lo señala Jean-Marie Privat (1995: 50). Teresa Colomer también lo advierte al afirmar que hay: “Un doble discurso entre lo legitimado y lo aceptado” ya que en la práctica, este enfoque surge como primera instancia para posteriores “lecturas más complejas.” (Colomer 2005: 56).

Así, si en un principio se pretendía no solo una desescolarización de la lectura sino también una “des-jerarquización” de los roles, a través de la idea del docente como mediador, muchas veces esa distancia entre los sujetos emerge cuando se concibe el supuesto de que se deben: “Desarrollar gustos e intereses” (Piacenza, 2012: 114) ya sea primero leyendo a los clásicos para luego permitir las lecturas personales o viceversa. Los adultos, entonces, son quienes determinan y deciden cuáles son los gustos e intereses de los estudiantes (decisión que, a veces, se acompaña de las tendencias del mercado) y, a partir de ello, trazan el recorrido que

los lectores deben seguir. En este sentido, la decisión respecto a las lecturas que se realizan y al modo de abordarlas se manifiestan como una “negociación” entre docentes y alumnos para el posterior análisis “formal”. La paradójica preceptiva del placer, se demuestra, como afirma Carolina Cuesta, en las actividades que se le piden a los alumnos en las clases: “Antes de pasar al cuestionario los alumnos deberán demostrarnos cómo han disfrutado del texto con calificaciones pertinentes al caso (...)” (Cuesta, 2006: 20).

Por su parte, Mora Díaz Súnico se suma a la polémica denunciando el carácter ideológico que esconde este: “Manoseado y poco claro concepto del placer” (Díaz, 2005: 22). Así afirma que en Argentina, con la Ley Federal de Educación, esta propuesta significó, en realidad, una simplificación de la literatura, a partir del supuesto de que el placer se obtiene por el propio contacto con el libro. En cambio, la lectura de textos no literarios sí aparece problematizada y complejizada -por lo tanto sobreestimada- “con operaciones que exigen la identificación del contexto de enunciación a partir del reconocimiento de marcas textuales, de portadores de texto y de las funciones de lectura (...)” (Díaz, 2005: 23-24). El enfoque “innovador” de la década de 1980 se tergiversó en la siguiente en tanto subestimó al objeto literario al plantearlo como un discurso más dentro de la esfera social y lo desprestigió como manifestación artística con reglas propias; así esta creciente “desescolarización” hizo peligrar la permanencia de la literatura en la escuela. (Díaz, 2005).

Lo más significativo de este estudio -y que merece plantearse con más énfasis- es la denuncia que hace Díaz Súnico acerca de la exclusión cultural que enmascara el concepto de placer. Para ello, toma *El placer del texto* (1989) de Roland Barthes -considerado la fuente de esta pedagogía- y la distinción que el autor hace entre *goce* y *placer*². La pretendida democratización de la Ley Federal en realidad es una muestra de una “actitud demagógica” que solo proporciona una “ilusión de lectura”, ya que no proporciona: “Las herramientas necesarias para desarrollar las competencias que le garanticen el goce de leer literatura” (Díaz, 2005: 28). Por eso, la autora considera necesario que la escuela asegure esos aprendizajes específicos para permitir a los sujetos el acceso a la: “Esfera de la cultura legítima” (Díaz, 2005: 29). De esa forma, podría experimentarse el goce de la literatura, en el sentido en que lo plantea Barthes. Para sostener esta idea, toma el estudio de Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte*, en el que se sostiene que el fenómeno de percepción y apreciación de una obra artística es el resultado de determinadas condiciones sociales e históricas que permitieron su producción y la posterior reproducción (inculcación) de su valor estético. (Bourdieu 1995).

El planteo de la autora es fundamental ya que abre la discusión hacia los aspectos ideológicos y sociológicos de la “pedagogía del placer”. Si bien hace mención a la escuela como una de los principales espacios donde se consagran y legitiman los valores culturales, falta una profundización del concepto de *cultura legítima*, tomada de la obra de Bourdieu. Es decir, para Díaz Súnico, la escuela debe ofrecer los conocimientos y disposiciones que permitan conformar un “ojo conoedor” para acceder a dicha cultura. Sin embargo, primero cabría cuestionarse los procesos, instituciones y sujetos que intervienen en la legitimación e inculcación de valores estéticos. El mismo Bourdieu lo formula en otro estudio:

Al hablar de cultura legítima, hay que recordar que la dominación de la cultura dominante se impone más completamente cuando menos aparece como tal y cuando logra, por tanto, obtener

2. “Si el placer es decible, formulable, si el sujeto puede hablar de su placer, el goce es indecible porque es un punto de fractura en el sujeto hablante. Entonces, como el placer se puede verbalizar se vincula con la cultura de masas, con sujetos que no reconocen el goce de la lectura, es decir, con la gente común que sólo disfruta de placeres gregarios (léase no intelectuales, no especialistas). En cambio, como el goce no puede ser verbalizado, queda restringido al ámbito intelectual, a los sujetos capaces de gustar de cierta cultura literaria porque tienen alguna formación específica, confiriéndole así un carácter individualista, separado y separador de las masas.” (Díaz Súnico, 2005: 27)

el reconocimiento de su legitimidad, reconocimiento implícito en el desconocimiento de su verdad objetiva. Legitimidad no es legalidad: si los individuos de las clases más desfavorecidas en materia de cultura reconocen casi siempre, de manera directa o indirecta, la legitimidad de las reglas estéticas propuestas por la cultura legítima, pueden pasar toda su vida, *de facto*, fuera del campo de aplicación de esas reglas sin discutir, sin embargo, su legitimidad, es decir, la pretensión de ser universalmente reconocidas (Bourdieu 2010: 67).

Por lo tanto, resulta fundamental repensar este concepto cuestionando los intereses que intervienen en su configuración, y hasta podría decirse, cuestionando *la legitimidad de lo legítimo*. ¿A quién o quiénes favorece y representa? ¿En qué medida debe seguir siendo aceptado en la institución educativa sin considerar su pertinencia e implicancia social? La legitimación es producto de una imposición y una *violencia simbólica*, otros conceptos que recorren la obra de Bourdieu y explican las relaciones conflictivas entre clases sociales, generaciones, géneros, etc., y sobre todo, entre el *arbitrario cultural* y el trabajo pedagógico en el que se perpetúa, lo que sería una de las causas de la desigualdad de oportunidades³.

Literatura infantil y juvenil: canon y calidad literaria

Como se nombró, la discusión sobre el placer en la lectura tuvo sus efectos en el canon con la incorporación de una nueva literatura infantil y de textos “no literarios” con el objetivo de abrir las posibilidades de creatividad e imaginación en los lectores. El debate sobre la literatura infantil y juvenil constituye un aspecto central dentro la didáctica de la literatura y continúa abriendo polémicas, en tanto se ponen en cuestión aspectos como: la calidad literaria, el canon universal y el canon escolar, la concepción que se tiene del destinatario-lector, los imperativos comerciales, etc.

María Teresa Andruetto (2009) cuestiona los adjetivos *infantil* y *juvenil* que recibe la literatura, ya que esconden un aspecto utilitario y funcional, otorgado por las exigencias del mercado. Quiere decir que estas categorías que deberían ser informativas: “Se convierten en categorías estéticas”. Por otro lado, si bien hay un reconocido grupo de autores que se inició en la década de 1980, en esta y hasta el presente, esta literatura se consideró menor, marginal y hoy se subestima el trabajo de sus escritores debido a que: “Contribuye a formar un ghetto de autores reconocidos, incluso a veces consagrados, que no tiene entidad suficiente como para ser leído por lectores a secas.” (2009: 36).

De la misma manera, la crítica considera que se subestima al destinatario al suponerlo con ciertos intereses que siempre giran alrededor de los mismos temas: los amigos, el amor, los miedos, la incomprensión de los adultos, etc., con una estructura lineal y con un lenguaje coloquial, directo, “similar” al de los lectores. Todo ello, aprovechando el concepto de placer, garantizaría el: “Pacto emocional de lectura que bastaría para lograr su acercamiento a la literatura.” (Díaz Súnico, 2005: 24).

También se reconoce que en este tipo de literatura a veces subyace una perspectiva *moralista* o *educativa* que tiene que ver con las funciones y representaciones asignadas tradicionalmente a la lectura escolar. Teresa Colomer lo expresa así: “(...) la sociedad acostumbra estar más preocupada por la educación moral que por la educación literaria” (2005: 184), y más adelante:

(...) aparecen sin cesar libros simplistas que muestran explícitamente los modelos de conducta como si se tratara de una lección de autoayuda que el lector debería aplicar directamente en

3. Para un estudio y análisis de estos conceptos cfr. Fernández, J.M. (2005). “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica”. En: *Cuadernos de Trabajo Social*, vol.18, pp. 7-31.

su vida: ¿cómo superar los celos infantiles?, ¿cómo relacionarse con los demás? (...) Nos hallamos aquí en la mejor tradición de aquellos tempranos libros didácticos que contaban a los niños cómo ser aseados o caritativos mediante la interposición de un personaje de ficción. (Colomer, 2005: 185).

Así, presenciamos una visión *paternalista* de la escuela, en palabras de Sonia Hidalgo Rosas (2006), que busca proteger a los lectores de algunos temas para los que no estarían preparados. Gemma Lluch (2004) propone el término *psicoliteratura* para referirse a la “nueva literatura ‘en valores’” dirigida sobre todo a los jóvenes y que “marca unas normas de conducta bien desde la denuncia o bien desde los efectos negativos que tienen en los personajes que no las siguen (...)”. Estos relatos se identifican por su “ideología políticamente correcta” y por los valores que propone como: “la educación para el consumo, para la salud, para los derechos humanos y la paz, para la igualdad entre los sexos, medioambiental, multicultural, para la convivencia y la educación sexual.” (Lluch, 2004: 181).

Andruetto advierte sobre los fines comerciales de muchas publicaciones: “Por estrategias económicas de los grandes grupos editoriales, el lector (...) está muchas veces condicionado de antemano por informaciones y contenidos impuestos a través de elementos extra literarios”. Por ello: “La calidad literaria de un libro suele ser un asunto cuyo valor pasa a segundo plano.” (2009: 34).

Para la crítica, esta literatura tiene como objetivo “atrapar” a los lectores a través de la identificación con los protagonistas, subestimando el trabajo con el lenguaje, la complejidad de la historia, las visiones de mundo, etc. Es por eso que sus “detractores” se refieren con insistencia a la necesidad de una literatura que *interpele, cuestione, inquiete, conmueva*, etc. En este sentido es que la mayoría de las veces surge la polarización entre la literatura de “baja calidad” (con las características mencionadas) y la “buena literatura” que resulta ser la que se ha ido configurando como canónica. Es decir, si bien históricamente la literatura infantil y juvenil ha sido desprestigiada, hoy en día se reconoce una considerable cantidad de escritores como representativos de la misma e infaltables en el *corpus* escolar.

En el caso de la literatura exclusivamente juvenil, sucede que esta categoría es más cuestionada que la *infantil*, y se termina proponiendo un *corpus* compuesto por los textos clásicos que responderían a esa “experiencia significativa” que tanto se busca en el lector, sin caer en el argumento fácil y lineal, el lenguaje coloquial y el sentido “vacío”.

Aquí surge una cuestión problemática y de gran debate: ¿Quién y cómo se define la calidad literaria? Andruetto considera que el papel de la crítica es fundamental en este aspecto, ya que –junto con padres, escuela, mediadores, escritores, etc.– construye a los lectores de los cuales, según sus decisiones, dependerá la calidad de los productos que se ofrezcan. Así: “La industria existirá entonces igual y mejor (...), pero editando libros de mayor calidad, si logramos una mejor calidad de destinatarios, es decir, si construimos lectores más interesados, más críticos, más entusiastas y más selectivos.” (2009: 39). Sin embargo, el rol que cumple la crítica literaria merece un debate aparte, ya que también se deben considerar los intereses que se ponen en juego, muchas veces en defensa de una “calidad literaria” difícil y compleja de definir.

Por otro lado, hay también una polarización en cuanto a los “usos” que se hace de la literatura. Por un lado, parecería que aquella que responde al canon es la que luego se estudiará y analizará en la clase a través de los cuestionarios. Por otro, la *juvenil* es la que, como se dijo, ayudaría a “engancharse” a los destinatarios y recibiría un tratamiento más desestructurado, *placentero* y libre. Esta división, para Beatriz Helena Robledo (2010), provoca en los lectores una relación

ambigua con el texto: “Por un lado, ven una literatura que deben estudiar y que responde al canon universal y otra que pueden leer libremente (...). Una es aburrida, terriblemente aburrida, o literalmente incomprensible; la otra es demasiado *light*.” (Robledo, 2010: 180). De esta forma, surgen los cuestionamientos acerca del trato que recibe la lectura literaria en la escuela: organización cronológica, resumen de argumentos, grandes cuestionarios, datos biográficos del autor, etc.: una literatura “para ser estudiada y no para ser leída” (Robledo, 2010: 181).

El aporte de Miguel Dalmaroni resulta esclarecedor en la medida en que sostiene que si bien las evaluaciones y juicios que se realizan en la sociedad influyen y participan en la delimitación de los textos a ser leídos en el aula, existe también un canon escolar. Este, no se limita a una mera lista de obras sino también incluye los posicionamientos y valoraciones en torno a ellas, que muchas veces se oponen a los que se prescriben desde afuera. Así, por ejemplo una autora como Isabel Allende, quien carece de prestigio para la academia universitaria, puede formar parte de las clases de literatura en la escuela donde, gracias a otro tipo de circulación de textos: “El nivel de autorización de las voces es muy diferente, los debates que provoca son otros y, al menos por momentos, se entablan sobre el presupuesto de que quienes discuten y esgrimen argumentos son pares”. (Dalmaroni 2011: 149-150).

A lo largo del siglo pasado y hasta el presente, la llamada promoción de la lectura ha cumplido un papel paralelo a la actividad en la institución educativa a partir de sus propuestas de actividades, *corpus* y concepciones de la literatura. Esta separación es lo que para Robledo, ha llevado a la dualidad entre “lectura por placer o recreativa, y lectura ‘seria’. O en el peor de los casos, lectura ‘aburrida’ y lectura ‘placentera.’” (Robledo, 2010: 131). Sin embargo, recientemente las propuestas de la promoción de la lectura han comenzado a ingresar a la escuela gracias a la difusión de diversos agentes y a las reconsideraciones de los propios docentes en torno a la función de la literatura, quienes han comenzado a abrir la posibilidad de generar: “Situaciones reales de lectura.” (Robledo, 2010: 67). Este aspecto será ampliado más adelante.

Tecnología, medios de comunicación y consumo: los “grandes enemigos” de los libros

Ligada a estas consideraciones aparece una concepción “mesianica” de la lectura, ya que ella sería capaz de proteger y rescatar a los sujetos de una sociedad acosada por el consumo, la tecnología y los medios de comunicación. Estamos hablando de una mirada alarmista sobre el presente y el futuro en el que la inteligencia, la responsabilidad, la subjetividad y la “cultura” (en el sentido más estrecho del término) estarían en peligro⁴.

En la actualidad, esos discursos parecieran estar obsoletos. Sin embargo, todavía somos testigos de esa concepción de la realidad, ya sea a través de los propios medios y de la opinión pública, como de los mismos profesores y padres que reniegan de los nuevos aparatos traídos para ocasionar problemas. Y la lectura es el principal centro de preocupación. En este sentido, las críticas y los discursos se cargan de significados sumamente negativos, como la idea de una sociedad enferma, irreal, sin valores, etc., que algunos consideran perdida y otros ponen a la lectura y, sobre todo, la lectura literaria como la posible o, a veces, única solución.

Así, Bettina Caron (2012) sostiene: “La lectura literaria puede funcionar como un *antídoto*

4. Esta perspectiva predominó en los discursos de fines de los '90. Libros como *La tragedia educativa* (1999) de G. Jaim Etcheverry y *Homo videns* (1997) de G. Sartori, repitiendo el fenómeno del “mal del siglo”, anunciaban las consecuencias de los avances tecnológicos para la educación, los jóvenes y la sociedad en general.

humanizante para la construcción de la subjetividad” (2012: 15) y también “Quizás se pueda encontrar (...) una posibilidad de respuesta curativa en la literatura, como una suerte de *interferencia* en el dominio de los medios y la tecnología” (Caron, 2012: 43). La autora sigue las propuestas de Michèle Petit quien, desde algunos presupuestos del psicoanálisis, considera que la lectura puede reconstruir la identidad, la subjetividad y la personalidad, lo que significa una “Lectura reparadora” (2001: 67) para situaciones conflictivas particulares como el duelo, la enfermedad, la marginación social y cultural, etc.

Caron toma las ideas de Petit, pero considerando que el conflicto y la pérdida son consecuencias de la sociedad mediática y de consumo: “Ya que de algún modo –salvando las diferencias cualitativas- están aislados (...) *de sí mismos*, es decir, programados desde afuera y ajenos a su subjetividad.” (2012: 48). Así, para Caron, los jóvenes son “Víctimas de una suerte de *inmersión manipulada* que tiende a deshumanizarlos, ya que ellos, al estar inmersos como protagonistas fundamentales del sistema consumista, solos, por sí mismos, *no pueden verlo*.” En este sentido, la lectura literaria y los discursos de filósofos, antropólogos, etc., “pueden ayudar (...) a los jóvenes, a los padres y a nosotros, sus educadores formales, a correr el velo hipnótico de los medios.” (2012: 20).

Puede advertirse en estos supuestos una subestimación de la cultura juvenil⁵ que se deduce a partir de que la autora considera que la misma es producto y consecuencia de la sociedad caótica que ella analiza y no de las búsquedas propias de sus integrantes. Así, el rock, los celulares, etc., “*impiden* la formación de una identidad y (...) obstaculizan la continuidad en la *conformación de la subjetividad*” (2012: 43).

Esta postura extrema unifica al mercado, al consumo, los medios y la tecnología en una especie de “megasistema” que responde a objetivos en común, sin considerar su evidente heterogeneidad. Lejos de abandonar el pesimismo, solo tiene en cuenta los aspectos negativos y no las posibilidades que brindan efectivamente algunos avances tecnológicos, como la democratización de la información y el conocimiento. En este sentido -y paradójicamente- la misma Michèle Petit revela: “Esos discursos alarmistas pueden ser percibidos (...) como testimonios de una voluntad de control y de dominio” y así, los adolescentes advierten que, en realidad, “hay que leer para satisfacer a los adultos.” (Petit, 2001: 39). Así, esta mirada alarmista enmascara sutilmente una subestimación de los jóvenes. Por otro lado, al dejar de lado aquellos elementos que conforman la identidad y cultura juveniles, se ignora el importante papel que juegan en las representaciones que tienen acerca de la “otra” cultura, la que podría llamarse “hegemónica”. Además, todo ello resulta ser un material fundamental que interviene en la lectura no solo literaria sino también la “lectura del mundo” como se verá a continuación.

Si bien Caron acierta en muchas consideraciones, su propuesta debería analizarse a la luz de los nuevos desafíos que estos cambios traen aparejados, y no como una conspiración de la que debemos resguardarnos. Así, se dejan en segundo plano los recientes proyectos basados en la incorporación de diferentes aparatos tecnológicos, con el fin de mejorar los aspectos metodológicos de enseñanza. Sin embargo, no se trata solo de una cuestión de forma ya que con estas nuevas herramientas se apoya la participación en la cultura de una manera más diversificada. Por otro lado, los discursos de los medios, la publicidad y la tecnología deben abrir la posibilidad de ser discutidos y cuestionados para generar el llamado “pensamiento crítico” que todos defendemos.

5. En el sentido amplio del término, es decir, las manifestaciones de preferencias, gustos, costumbres, etc.

Además, se debe considerar el innegable impacto que las nuevas tecnologías ocasionan en los modos de leer y en las estructuras de pensamiento. Así, las nociones de hipertexto, nodo, enlace, red, etc., nos hablan de un quiebre en la concepción de la lectura como un proceso lineal, uniforme y pasivo. Los avances permiten formas diferentes de interacción con los textos, nuevos modos de circulación y transmisión del conocimiento que permiten asumir un papel centralmente activo al lector.

De este modo, es posible que el trabajo docente no se convierta en una batalla campal entre “ellos” (parte de una “subcultura” y una sociedad multimediática) y “nosotros” (quienes poseemos el libro y pretendemos alejarnos y alejarlos de tales desafíos). Es necesario profundizar más en el conocimiento de estas herramientas con el fin de seguir abriendo las posibilidades de democratización y descentralización que ellas proponen, lejos de caer en las posturas extremas ante los cambios que se van generando.

La literatura como apropiación de la cultura

Otras propuestas sobre la lectura literaria en la escuela son aquellas basadas en la literatura como forma de leer la cultura –en el sentido amplio del término–, como modo de apropiarse de ella y del conocimiento, lejos de las categorías que han dominado las planificaciones, las prácticas, las evaluaciones, las investigaciones, etc. Estos planteamientos, si bien no se oponen tajantemente a los anteriores, cuestionan algunos principios que obstaculizan las relaciones entre profesores, libros y estudiantes.

Así Carolina Cuesta (2006), para presentar su postura, parte de preguntas que tienen que ver, en primer lugar, con los vínculos que los lectores establecen con la literatura y con el conocimiento que los profesores tienen de ello. Al respecto, señala: “Vínculos que manifiestan en los modos de leer cantidad de significados culturales que no están reñidos con los conocimientos teóricos sobre la literatura, tanto con los que ya se enseñan en la escuela como con los que aún no.” (2006: 54). Esto quiere decir, que aquellos conocimientos reales que los lectores manifiestan pueden ser disparadores para estudiar las teorías que rodean a la literatura. En sus palabras: “Articular los modos de leer literatura de nuestros alumnos –en la decisión política y pedagógica de leer junto con ellos en el aula– con los conocimientos a enseñar es recuperar nuestro lugar de profesionales de la enseñanza.” (2006: 91).

En segundo lugar, y para explicar su propuesta, cuestiona conceptos tan arraigados en los discursos sobre el tema como *saberes previos*, *competencias*, *lector modelo* –tan difundidos y aceptados por la teoría de la recepción–, el *gusto literario* y *lo estético* –concebidos por Cuesta como construcciones sociales e históricas–, *cultura juvenil* –siempre “demonizada”–, etc. Dichos conceptos responden a visiones ideales de los procesos y sujetos de la lectura y, por lo tanto, no contemplan lo que efectivamente sucede en el aula.

Finalmente, considera necesario cambiar las preguntas y la mirada acerca de dos modos tradicionales de leer en la escuela: el de la comprensión y el del placer:

Ya no se tratará de observar si nuestros alumnos responden correctamente el cuestionario (...), ya no necesitarán demostrarnos (...) que el texto sí les ha gustado como condición previa para que los profesores escuchemos atentamente lo que los alumnos nos dirán de los textos (2006: 57).

Esto nos recuerda lo expuesto en el primer apartado acerca de la “preceptiva del placer” y el “camino de gustos e intereses” previo al posterior análisis “formal”.

Lejos de la perspectiva más tradicional de la lectura (comprensión literal, búsqueda de datos dentro del mismo texto, mecanización de las actividades posteriores, etc.), Cuesta sostiene que son los significados culturales, los conocimientos que realmente se tienen –y no los que deberían tener- los que permiten la apropiación de un texto, su aprehensión y la posibilidad de comprender su relación con la realidad. Son esos saberes que “aún no conocemos lo suficiente” (2006: 62), que “ponen a los lectores en un rol de conocedores de los textos literarios y sus potencialidades” (2006: 68).

Es por eso que aquella afirmación tan repetida de que “los jóvenes no leen” es refutada por esta perspectiva ya que efectivamente se lee, pero no desde los presupuestos universales y unívocos, no con los conocimientos considerados legítimos, sino con saberes tan heterogéneos que incluyen tanto la Biblia como la televisión. Esta última, vista como un objeto de la cultura que interviene efectivamente en la lectura –junto a otros- y no como un enemigo que solo obstaculiza y entorpece la relación texto-lector⁶.

Esta forma de leer literatura significa la apropiación de la cultura, de la cultura en general y de la escrita en particular, hecho que, muchas veces, solo puede darse en la escuela. En este sentido, ya no se debe hablar ni de “acceso” ni de “aprendizaje”, ya que esto significaría una aceptación y asimilación –o, mejor dicho, la pretensión de ello,- de ciertos mandatos culturales, universales y arbitrarios. Además, implica un cambio sobre el modo de relacionar a los alumnos con los textos, un cambio en la concepción del rol docente, que no impone sentidos sino que escucha los que surgen en los propios lectores.

Siguiendo a Michèle Petit, además de la autonomía, la apropiación y la transgresión, la lectura puede contribuir a la democratización, ya que escuchando a los lectores se puede estar:

Mejor equipados para resistir a algunos procesos de marginación o a ciertos mecanismos de opresión. Para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, y no ser sólo objeto de los discursos de los otros. Por eso requiere de múltiples tratos con el libro (...). De usos que a menudo se silencian, pese a que muchos de nosotros los experimentamos (...). Esto nos lleva a pensar de un modo algo diferente esta cuestión de la relación entre lectura y emancipación y, por extensión, la de lectura y democratización (Petit, 2001: 104-105).

Lo fundamental, entonces, es partir de la idea de que la cultura se resignifica social e históricamente, y que ello debe ser tenido en cuenta a la hora de abordar la literatura, un objeto cultural específico pero siempre relacionado con otros. Hacer los textos, re-hacerlos a través del conocimiento de los vínculos reales –y no ideales- que los alumnos establecen con ellos. Y esto es posible dándole la palabra a los lectores, sin estigmatizar sus “saberes” y sus representaciones, sin imponer sentidos, abandonando la idea de que el texto *debe* comprenderse desde ciertos presupuestos. Pero tampoco significa la lectura libre, basada en impresiones, como lo plantearon en la década de 1980, sino la lectura con saberes que, en un primer momento no pueden definirse explícitamente, pero que abren la posibilidad de entender, luego, la literatura y su comportamiento específico.

6. En este sentido, Cuesta, dentro de las narraciones de clases que incorpora en su libro, menciona la experiencia de un alumno que lee y abre la posibilidad de comprensión del concepto de lo fantástico, a partir de los programas televisivos de fenómenos paranormales. Así, desde “un conocimiento cultural generalmente descalificado (...) puede (...) desplegar un modo de leer más cercano al de los estudios literarios (...)” (Cuesta 2006: 72).

De este modo, la comprensión lectora –entendida solo desde los márgenes estrechos de la comprensión literal-, el desarrollo del gusto y el placer –concebido solo como “leer por leer”-, el prejuicio sobre los objetos que no forman parte de la cultura “académica” o “letrada” (objetos visto como obstáculos y no como desafíos), se ponen en tela de juicio a la hora de considerar a la literatura como un modo de aprehender la realidad y lo social.

Es desde esta mirada que la lectura se concibe como una práctica social. Gracias a los aportes de la sociología de la lectura, ya no se pretende juzgar ni evaluar a los lectores a partir de la cantidad de libros leídos o de la aplicación de categorías inmanentes al texto (como el tipo de narrador, el argumento, los recursos utilizados, etc.). Se trata de prestar atención a los efectos que se generan en el proceso, “De qué manera la lectura afecta a los lectores y los modifica.” (Robledo 2010: 23).

El mediador o docente debe evitar la imposición de sentidos y promover un verdadero impacto en quienes leen a través de actividades y lecturas que apunten a la configuración de un significado propio a partir de la experiencia personal y única. Como se dijo, descartar las consideraciones legitimadas de lo que la lectura es e incorporar una: “Observación cualitativa y participativa que permita a los propios lectores reconocerse como tales y transformarse desde su propia trayectoria lectora.” Así, es posible “diseñar programas (...) que logren ser incorporados como capital cultural.” (Robledo 2010: 127-128).

Todos los aportes nombrados en este apartado se unifican al coincidir en que la lectura, al permitir una apropiación de la cultura, significa la re-lectura del mundo, la re-significación de lo leído y de uno mismo. Ya no es una actividad mecánica que se evalúa a través de ejercicios de respuestas cerradas; tampoco es una forma de “evadirse” de la realidad y entregarse al placer: es una permanente búsqueda de respuestas y sentidos, un permanente preguntarse acerca de lo que nos rodea. Finalmente, es también una posibilidad de transformación social ya que gracias a la palabra, a la letra, se puede pensar en otras formas de mundo, tanto simbólico como real. La lectura permite re-escribir y re-escribirse; darle legitimidad a nuestra experiencia y trascenderla.

Conclusiones

¿Se puede enseñar literatura?

Este trabajo ha planteado un recorrido sobre algunos de los discursos que forman parte del debate sobre la enseñanza de la literatura en la escuela; discursos provenientes de diferentes ámbitos (didáctica, crítica literaria, sociología, etc.) que representan las problemáticas con las que se enfrenta esta disciplina.

El recorte realizado excluye una gran cantidad de aportes relacionados. Sin embargo, queremos dejar abierta la posibilidad de una posterior investigación que incluya nuevas reformulaciones, y también queremos dejar abierto un debate a partir de lo expuesto. Consideramos que una reflexión teórica desde diferentes perspectivas nos permite, como mediadores y docentes, posicionarnos y generar decisiones que serán fundamentales para la relación de los alumnos con la lectura.

Estas palabras finales, lejos de repetir el contenido del trabajo, apuntan a una reflexión que surgió del análisis de las diferentes propuestas. A partir de la pregunta formulada en este apartado, queremos abrir una cuestión fundamental y que se convierte en polémica: la que se refiere a la posibilidad de hacer de la literatura un *contenido curricular*; es decir, un contenido

que se *enseña y aprende*. Es importante poner atención a las palabras enfatizadas, referidas al ámbito de la pedagogía y de la didáctica. Teniendo en cuenta que la literatura es una práctica cultural, social e histórica con su especificidad, nos preguntamos: ¿En qué medida la literatura y la escuela son compatibles? Si la literatura es considerada, desde algunas perspectivas, como un arte, como una posibilidad de generar sujetos críticos y libres, ¿en qué medida los reduccionismos y “diseccionismos” que se realizan en la escuela y libros de texto permiten la formación de lectores literarios, libres y críticos?

Beatriz H. Robledo considera que la literatura sufre una desnaturalización: “¿Para qué fue escrita y creada? Se puso los ropajes de la didáctica y de la enseñanza y se convirtió en objeto de estudio.” (2011: 69-70). Quiere decir que al ingresar a la institución educativa, espacio determinado básicamente por normas, reglas y evaluaciones, su potencialidad liberadora, cuestionadora y transformadora se convierte en problemática hasta llegar a recibir ella misma esa lógica de normativización y evaluación.

Es así como resulta inevitable proponer una distinción entre la *enseñanza* de la literatura y la *lectura* literaria en la escuela, siendo la primera quizás el principal obstáculo de la segunda, cuando se entiende que *enseñar* literatura es exponer listas de autores, períodos, responder cuestionarios y *asimilar* datos históricos y biográficos. En cambio, la *lectura* literaria es aquella que realmente permite no solo leer un texto literario sino, sobre todo, a través de él, leer el mundo y comprender su función social, su capacidad de generar un pensamiento más libre y más crítico, la potencialidad para cuestionar la realidad y forjar la palabra propia. La literatura podrá *enseñarse* si antes se *lee*.

Por ello, no sostenemos que haya que quitar la literatura de la escuela, pero es necesario revisar primero nuestros objetivos: ¿Para qué y por qué haremos leer literatura? Y luego, ¿qué es leer literatura?, ¿cómo leerla? A partir de estas preguntas, se puede ir configurando su especificidad antes de confundirla con la historia literaria, el análisis gramatical y lingüístico, etc. Tampoco significa seguir los presupuestos de aquella “pedagogía del placer” que se reducía a la impresión espontánea, sin profundizar en las posibilidades de análisis que los efectos de la lectura pueden producir.

Entre las propuestas que se expusieron en este trabajo, consideramos fundamental la última, es decir, la lectura literaria como modo de leer y apropiarse de la cultura. Si realmente el propósito es *leer* literatura es necesario repensar las miradas sobre el placer (que evade la reflexión) y sobre conceptos tales como saberes previos, competencias, lector modelo, etc. También significa preguntar *quiénes* leen y *cómo*, y analizar qué papel juega el docente en esas lecturas: ¿Es un mediador? ¿Posibilita la *lectura* o impone sentidos? Significa cambiar y repositionar un objeto que, al ser el lenguaje su materia prima, debe tener al sujeto como principal hacedor de sus sentidos.

De este modo, al estudiar los discursos que intervienen en las decisiones escolares, podemos estar mejor preparados para enfocar nuestras prácticas en la *lectura* literaria: una experiencia que pueda tener un impacto significativo en los lectores y, gracias a ello, la posibilidad de transformación a través de la palabra.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bombini, G. (2001). “La literatura en la escuela”. En: Maite Alvarado (coord.). *Entre líneas*.

Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flasco/Manantial, pp. 53-74.

----- (2008). “La lectura como política educativa”. En: *Revista Iberoamericana de Educación: I*. Consultado el 23 de marzo de 2013. En: <http://www.rieoei.org/index.php>.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

----- (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Caron, B. (2012). *Posmodernidad y lectura. La lectura literaria: una interferencia necesaria en la cultura mediática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Dalmaroni, M. (2011). “Leer literatura: algunos problemas escolares”. En: *Revista Moderna Sprak (CV): I*. Consultado el 17 de marzo de 2013. En: <http://www.lectorcomun.com/descarga/79/1/leer-literatura-algunos-problemas-escolares.pdf>

Díaz Súnico, M. (2005). “El concepto de placer en la lectura”. En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad (III): 3*. Consultado el 17 de marzo de 2013. En: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/defaultns.htm>

Hidalgo Rosas, S. (2006). “Pensar y elegir literatura para adolescentes (o la ocasión de interpelarnos)”. En: Patricia Bustamante y Betina Campuzano (eds.). *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Salta: JRImpresiones, pp. 147-156.

Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piacenza, P. (2012). “Lecturas obligatorias”. En: Gustavo Bombini (coord.). *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, pp. 107-124.

Privat, J. (2001). “Socio-lógicas de la didáctica de la lectura”. En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura (I): I*. Buenos Aires: El hacedor.

Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Bogotá: Norma.