

PROCESOS DE LECTURA Y ENSEÑANZA DE LA NOVELA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: TRADICIONES, VAIVENES E INTERROGANTES

Roberto A. Breganni

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
breganni.roberto@uader.edu.ar

Recibido: 31/05/2018. Aceptado: 05/08/2018.

Resumen

Este artículo presenta un acercamiento al modo en que se aborda didácticamente el género novela en el espacio curricular Lengua y Literatura en la escuela secundaria. Para ello, enfocamos nuestra mirada en una dimensión específica: los enfoques y estrategias didácticas que subyacen en las “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011) de los docentes para la lectura de las novelas propuestas en la asignatura. Desde este marco, analizamos un corpus de materiales que nos permitió obtener información relevante acerca de los procesos y las prácticas de lectura implicados en la enseñanza del género y de las teorías literarias que sustentan esas prácticas. Asimismo, planteamos también categorías que nos permiten señalar y describir algunas cuestiones problemáticas detectadas.

Palabras clave: Literatura - Lectura - Novela - Asignatura escolar - Enfoques y estrategias didácticas

READING PROCESSES AND TEACHING OF THE NOVEL IN THE SECONDARY SCHOOL: CUSTOM, UPS AND DOWNS AND QUESTIONS

Abstract

This article shows an approach to the way in which the genre of the novel is presented didactically in the curricular area of Language and Literature in the secondary school. For this, we focus on specific dimension: the approach and didactic strategies that are underneath in the “literature classrooms” (Gerbaudo, 2011) of the teachers for the Reading of novels proposed in this school subject. From this point of view, we analyze a collection of writings that allowed us to get relevant information about the processes and the reading practice involved in the teaching of genre and literary theories that support those practices. Additionally, we also set out categories that allowed us to note and final out some detected problematic issues.

Keywords: Literature - Reading - Novel - School Subject - Approaches and Didactic Strategies

Consideraciones iniciales

Este artículo comenzó a gestarse hace unos años, cuando la reflexión sobre nuestras propias prácticas de enseñanza y las de otros colegas nos movilizó a aventurarnos en prácticas de investigación, con la aspiración de que los resultados obtenidos contribuyan a enriquecer los debates que se producen en el campo de la Didáctica de la Literatura. En este sentido, es nuestra intención que este texto dialogue con aquellos que, dentro del territorio de su especificidad, “sostienen el principio de autonomía como principio de alteridad, no siempre desde el mutuo acuerdo” (Palermo, 1997: 88).

La decisión de centrar nuestra mirada en el tratamiento didáctico de la novela estuvo motivada por dos aspectos principales:

1) una inquietud personal surgida respecto de las formas de abordaje del género en la institución secundaria en la que nos desempeñamos como docentes;

2) como consecuencia de lo previo, la intención de aportar algunas reflexiones que contribuyan a la enseñanza de la novela, atendiendo a los “rasgos” y “contornos”¹ (De Alba, 2000; Gerbaudo, 2006) de nuestro contexto.

Así, nos enfocamos en una dimensión específica: los enfoques y estrategias didácticas observadas en las “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011) que los docentes componen para el abordaje de las novelas que los alumnos leen en la asignatura.

El trabajo se encuentra organizado en torno a cinco ejes en los que se presenta una serie de consideraciones

¹ Los “rasgos” y “contornos” conforman las características que particularizan los contextos institucionales –en nuestro caso el educativo–. Los “rasgos” son elementos que se muestran de manera significativa en el espacio social y que contribuyen a mostrar indicios de nuevas situaciones que se anticipan. Estos logran paulatinamente una condensación formando “contornos” más nítidos que permiten percibir lo nuevo emergente como algo visible e identificable, admitiendo de este modo la comprensión del contexto (De Alba, 2000).

iniciales que encuadran el análisis, algunas precisiones teóricas y metodológicas que dan cuenta de posicionamientos asumidos, aproximaciones analíticas a los materiales examinados y, finalmente, una serie de conclusiones provisorias para el recorrido realizado.

Precisiones teóricas

Inicialmente, partimos de mencionar que nos referimos al abordaje del objeto novela en el marco de la literatura como “disciplina escolar”² (Viñao, 2002; Bombini, 2011; Cuesta, 2011; CGE, 2008) porque la estudiamos en el contexto del sistema educativo y de la cultura escolar, lo que supone la intervención de tradiciones, reglas, rituales, criterios organizativos, juegos jerárquicos, modos de acreditación, entre otros (Viñao, 2002).

Por lo tanto, si hablamos de la literatura en la escuela, es necesario decir que ésta se construye como el espacio de mediación de lo literario pues, en su interior, circula un canon de textos literarios jerarquizados (Piacenza, 2001), las concepciones, los saberes, los discursos legitimados sobre la literatura (Jitrik, 1998; Rosa, 1998); las prácticas de lectura literaria institucionalizadas en la escuela (Breganni, 2013, 2015) y la selección y organización de los contenidos que presentan las Orientaciones Curriculares (CGE, 2011).

Desde estas consideraciones, entendemos que la novela es un género literario que se convierte en un recurso muy interesante para explorar en la educación secundaria: por la multiplicidad de voces y géneros que involucra, por el potencial que posee para acrecentar la cultura general, el desarrollo de estrategias discursivas y la

² Para Antonio Viñao “las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. [...] No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos” (Viñao, 2002: 70).

adquisición de conocimiento del mundo, entre otras. Estas posibilidades las detectamos a partir de que Bajtín sostiene que la novela guarda “relaciones especiales con los géneros extraliterarios (de la vida cotidiana e ideológicos)” (1989: 477)³.

Así, en el contexto actual y complejo donde la escuela –institución tradicionalmente organizadora y guía en los procesos y prácticas de lectura literaria– aparenta estar desconcertada en su visión respecto de las puertas de acceso al objeto literario, nuevas pistas surgen para asistirle en esta encrucijada. Al respecto, Régine Robin expresa:

Paradójicamente, hay que insistir además en que, en el momento en que la literatura ya no sabe dónde empieza o dónde termina, las ciencias humanas, también en crisis y habiendo perdido la positividad de sus certezas, están fascinadas por las potencialidades de la producción literaria, en particular por la novela, su complejidad, su posible polifonía, las múltiples voces que la recorren y que no siempre son asignables, su permeabilidad a lo dialógico y a la escucha del inconsciente (Robin, 2002: 56).

Por lo antes expuesto, la novela se convierte en un objeto situado en un campo transdisciplinar en el que se unen lo estético, lo lingüístico, lo histórico y lo social; y construye un mundo novelesco que casi siempre se constituye como forma crítica del conocimiento humano y de la experiencia social (Arán, 1998). Como expresa Bajtín (1989), en la base de la novela está la experiencia personal y la ficción creadora; al tiempo que, la complejidad del mundo, las exigencias humanas, la lucidez y el criticismo son los rasgos que definen su evolución.

³ Las formulaciones que propone Bajtín sobre la inscripción del lenguaje literario en un campo transdisciplinar es lo que nos permitió descubrir en el objeto “novela” las potencialidades didácticas que ofrece en tanto género de conocimiento, dado que, en ese territorio de “fronteras” en que se erige, posibilita el contacto del lector con voces provenientes de diferentes dimensiones del saber, configurando de este modo un terreno de vital importancia para el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y literarias.

Cabe señalar que optamos por esta perspectiva en virtud de que los lineamientos expuestos en el Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos toman algunos de sus fundamentos y, por otra parte, porque este enfoque teórico nos permite sostener la tesis de novela como género de conocimiento.

Precisiones metodológicas

En el marco de nuestra investigación, trabajamos con las nueve divisiones de cuarto año del Ciclo Superior, correspondientes a las cuatro modalidades orientadas que posee en su nivel secundario el Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza” de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Del total del alumnado, aproximadamente doscientos alumnos corresponden al cuarto año del Ciclo Superior. Este establecimiento es actualmente uno de los dos colegios secundarios de mayor matrícula de la ciudad de Concepción del Uruguay, en la provincia de Entre Ríos.

El corpus total de nuestra investigación estuvo constituido por carpetas de alumnos, programas de la asignatura, el manual escolar de uso prioritario y entrevistas semiestructuradas a los docentes. Para este artículo, recuperamos ejemplos tomados de las carpetas de alumnos y de las entrevistas realizadas a los profesores de los diferentes cursos. Frente a estos materiales, proponemos una aproximación que focaliza la mirada en los enfoques y estrategias didácticas que los docentes proyectan en sus prácticas de enseñanza de la novela, ejes que entendemos se articulan y que permiten transparentar las inflexiones posibles y los modos de abordaje didáctico sobre el género.

Aproximaciones analíticas: Tradiciones, vaivenes e interrogantes

Las prácticas de enseñanza de la novela se apoyan

en los enfoques y en las estrategias didácticas a los que el docente adscribe. Entendemos los enfoques didácticos como los modelos de intervención didáctica configurados por los planteamientos metodológicos y las concepciones teóricas acerca del hecho literario (Mendoza Fillola, 2004).

Para detenernos en un breve análisis sobre los enfoques dominantes en las clases de literatura, partiremos de una cita de Analía Gerbaudo, quien sostiene que: “Cuando enseñamos literatura también enseñamos un modo de leer literatura que viene parametrado por el enfoque desde el que decidimos trabajar” (2006: 77), y en el que subyacen las teorías literarias a partir de las cuales se abordan las obras: Genética, Semiótica, Psicocrítica, Sociocrítica, Deconstruccionismo, Estructuralismo, entre otras. En este sentido, la perspectiva que se adopte sobre el objeto sumada a la posición que se tome respecto de las prescripciones curriculares, determinará la configuración del objeto de enseñanza (Gerbaudo, 2006).

En este contexto, tomamos las categorizaciones propuestas por la autora respecto de dos enfoques que se complementan y reclaman mutuamente y que se derivan de la deformación o banalización de líneas como el Estructuralismo, transformándose entonces en obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la literatura (Gerbaudo, 2011):

1) el “Enfoque aplicacionista”, que se caracteriza por la tendencia a ubicar sobre un método el abordaje de los textos literarios, descansando en la ilusoria garantía de que la aplicación de sus categorías aportará la solución de los problemas de lectura que presenta la obra;

2) el “Enfoque deteccionista”, que promueve la mera práctica de identificación de recursos en un texto literario sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura.

Así, los contenidos, categorías y estrategias didácticas a las que recurren los docentes para la enseñanza de la novela no se apartan de estas caracterizaciones, sino que, algunos inclusive, tienden a exacerbarlas. Asimismo, en esos enfoques y estrategias en los que el profesor se apoya para configurar su “aula de literatura” (Gerbaudo,

2006, 2011), se develan ciertos “intersticios” o “fisuras” a las que nosotros denominamos “sesgos teóricos”. Con esta categoría nos referimos a fracturas epistemológicas producidas por el discreto conocimiento de teorías literarias o por la mezcla divergente e inconexa de principios provenientes de diferentes perspectivas de análisis literario, que sostienen la concepción didáctica del docente y que afectan directamente –por convertirse en obstáculos epistemológicos, de manera inconveniente– las decisiones metodológicas adoptadas en sus prácticas de enseñanza de la novela.

En este sentido, veamos cómo emergen estos intersticios en algunos ejemplos relevados en las carpetas de los alumnos y en las entrevistas a los docentes:

Ejemplo 1⁴:

I: ¿Qué actividades propone para trabajarla?

D1: Trabajamos con las novelas extra-áulicas que ellos cuando las rinden *se hace un análisis eh:: inmanente de la obra.*

Ejemplo 2:

I: ¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

D2: Y abordo específicamente el simbolismo, *el tema ideológico que tiene toda novela, la tipología de novela, el tratamiento de los personajes, el tratamiento del espacio, las distintas tramas: descriptiva, dialogal, narrativa. Creo que son los más importantes por su estructura.*

I: ¿Algún otro? (nos referimos a material teórico de referencia).

D2: Y, *aparte de manuales libros por ejemplo como de crítica literaria, por ejemplo los formalistas rusos.* Esos son teóricos porque los utilizo para mí, para refrescar y ver. Y *uso también por ejemplo con Rebelión en la granja el diccionario de símbolos para trabajar con ellos.*

Ejemplo 3:

Las voces de la novela: polifonía

En las novelas, como por ej. Los miserables, Revelion [sic] en la granja, Drácula, etc. Existen [sic] múltiples voces narrativas, cuyo conocimiento de los

⁴ En todos los casos el destacado por medio de cursiva es nuestro.

hechos es parcial. Solo el lector conoce las acciones, los pensamientos, las emociones de todos los narradores, y construye la trama completa a partir de los *generos [sic] discursivos* utilizados por los personajes para comunicarse: por ejemplo, en Drácula las cartas, en Revelión [sic] en la granja los manifiestos, marchas y mandamientos, en Los Miserables leyes y reglamentos, libretas de permiso, actas de nacimiento, escribas y analfabetos.

Esta presencia de diversas voces se denomina Polifonía. Esta no se da solamente con la inclusión [sic] de otros textos literarios, sino también [sic] cuando el narrador introduce voces de otros discursos no literarios como por ejemplo: noticias, informes, a diferencia de los literarios, como cartas, diarios de viajes, diarios íntimos, etc.

De estos ejemplos podemos describir un marco general en la configuración del objeto de enseñanza delineado por los siguientes aspectos.

Las dimensiones a abordar para la enseñanza de la novela se ciñen a autores y obras, mientras que la mayoría de los conceptos y de las categorías corresponden al Estructuralismo, que son las que finalmente predominan en las estrategias didácticas utilizadas en el abordaje de los textos. Para ratificar la concurrencia con el punto anterior, una de las docentes entrevistadas declara que se hace un análisis inmanente de las obras, estudio que se posiciona en la primera de estas líneas teóricas.

Por otro lado, los materiales de referencia teórica se referencian con imprecisión o de manera general y sin especificar qué teoría o categoría es la más adecuada para “mirar” cada una de las novelas que se leen y a dónde acudir por esa información, reduciendo de este modo las miradas posibles dentro del espectro visual de la lupa que representa la teoría literaria (Gerbaudo, 2011).

En primera instancia, no hay ninguna situación problemática aparente; sin embargo, las dificultades se manifiestan cuando a partir de conceptos del Estructuralismo se materializan prácticas de lectura y de enseñanza que se desenvuelven a través del aplicacionismo; es decir, se cierran en la mera práctica de identificar esos conceptos y aplicarlos de manera

estereotipada en todos los textos.

En confluencia con el escenario previamente descripto, observamos que se mezclan de manera imprecisa nociones provenientes de distintas líneas teóricas –en este caso, de la Sociocrítica, el Estructuralismo y el Simbolismo– o aparecen puntualmente categorías propias del pensamiento bajtiniano pero sin un marco que las explique funcionando en el contexto de la obra. Así, se desprende que hay una cierta arbitrariedad –o incluso desconocimiento– para seleccionar cuál es la teoría apropiada para abordar cada novela, pues cada una de ellas demanda un análisis particular.

Por otra parte, en los ejemplos 2 y 3, descubrimos categorías y nociones postuladas por Mijail Bajtín (1989, 1998), como “ideología”, “polifonía” y “géneros discursivos”. Sin embargo, la misma docente que expone este marco conceptual asegura utilizar como teoría de referencia para el abordaje de una de las obras indicadas el Simbolismo y el Formalismo Ruso. Esta contradicción marca una fractura epistemológica, un “sesgo teórico” que evidencia un conocimiento apocado –o un desconocimiento– de las diferentes teorías literarias y, además, la ausencia de criterios necesarios al momento de seleccionar cuál es la perspectiva analítica adecuada para leer cada una de las obras que conforman el corpus literario.

Esto muestra evidencias acerca de dos aspectos relevantes: la predominancia de una concepción tradicional (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011) en la enseñanza de la novela y las fracturas epistemológicas que provocan los sesgos teóricos. Al respecto, vale la pena recuperar sendas reflexiones de Gerbaudo: sobre el primer aspecto, que el aplicacionismo –como banalización del Estructuralismo–, ambos paradigmas dominantes en los niveles primarios y secundarios de nuestro país, solo sirven para resolver “pseudo-problemas escolarizados” de los textos literarios; sobre el segundo, que la desatención sobre la “epistemología del campo” genera “equivocos” que trivializan el abordaje de estos textos y, por lo tanto, impide interrogarlos.

Por lo expuesto, podemos deducir que existen de

parte de los docentes, rumbos imprecisos como así también una marcada “concepción tradicional” (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011) –signada por el Estructuralismo, la Historia de la literatura y el aplicacionismo por un lado; y algunos modelos didácticos impuestos en los libros de texto (Breganni, 2013) que no aportan un marco de reflexión acerca de la especificidad de la literatura– en cuanto el tratamiento de la novela; además, se revelan ciertos “sesgos teóricos” que resultan en fracturas epistemológicas y metodológicas en el abordaje del género. En estos procesos de construcción de los saberes escolares es donde se reconocen, como afirma Gustavo Bombini (1996), los “modos de la resistencia a la teoría”, siendo que la teoría es desde donde se pueden formular aquellas preguntas que desarticulan las certezas del currículum escolar.

Esta forma de entender el abordaje de los textos literarios determina que la teoría venga a constituir, al decir de Bombini:

un saber de orden práctico, un instrumento, para fines de aplicación; estaría ofreciendo modelos y categorías para el análisis de textos a través de descripciones pero no redundaría en tanto marco de reflexión sobre la especificidad literaria, sobre los problemas teóricos en literatura que podrían ser articuladores de prácticas de enseñanza (Bombini, 1996: 113).

Estas consideraciones esbozan un repertorio abreviado en tanto ausencia de paradigmas teóricos que superen al Estructuralismo y a la Historia literaria, paradigmas dominantes para el acceso a la lectura literaria en la escuela desde los años sesenta. Los abordajes desde estos modelos se caracterizan por la tendencia a reproducir una mirada unívoca sobre las novelas que se leen, postergando la posibilidad de arribar a otras interpretaciones que cada lector puede aportar desde su intertexto (Mendoza Fillola, 2004); ya que, en la lectura de una obra literaria, el lector genera una instancia productora de sentido, conformándola como un acto comunicativo y cognoscitivo. De este modo, la lectura se integra en la configuración de los vínculos que permiten comprender el mundo y sus distintas esferas culturales (Bajtín, 1989).

Ante el panorama hasta aquí descrito, y en la búsqueda de respuestas que tiendan a acercar esclarecimiento sobre esta problemática, nos apoyamos nuevamente en Bombini, quien sostiene que:

La construcción de una didáctica de la literatura y el reconocimiento de la productividad de la teoría literaria en su proceso ha sido, en general, una tarea postergada. La carencia de información sobre el vasto y complejo campo de la teoría, la acumulación de experiencias negativas en sus aplicaciones en la enseñanza o los prejuicios fundados en concepciones de la literatura y de los saberes sobre la literatura que niegan esta productividad ha caracterizado ciertas tendencias en la formación docente terciaria y universitaria [...]. Sin embargo, la complejidad del problema, reconocible cuando se lo aborda, en su triple dimensión teórica, histórica y práctica está alertando sobre la necesidad de trazar nuevas líneas de investigación en el campo de la didáctica de la literatura. (Bombini, 1996: 217).

A partir de estas reflexiones, buscamos señalar que los “sesgos teóricos” direccionan –ya sea de manera accidental o no– la brújula que orienta los rumbos, los vaivenes y las decisiones que se toman en la configuración de las clases de literatura para la enseñanza de la novela, ya que estos sesgos se proyectan en las estrategias y en los enfoques didácticos de los docentes, convirtiéndose en verdaderos obstáculos epistemológicos en virtud del enlace equívoco entre teoría, literatura y lectura (Gerbaudo, 2006, 2011).

En este punto, nos detendremos específicamente en las estrategias didácticas que se emplean en el abordaje del género. Así, siguiendo a Miguel Ángel Campos y Sara Gaspar (2004) y a Joan Mallart Navarra (2000), entendemos por estrategias didácticas al conjunto de actividades que, organizadas y planificadas por el docente, tienen la finalidad de posibilitar el aprendizaje por parte de los estudiantes de los contenidos de una asignatura escolar.

Para caracterizarlas, proponemos una categorización posible en función de la finalidad que estas persiguen en el trabajo con los textos. Así, las clasificamos en:

1) “Actividades funcionales”: tienden a la identificación

de información superficial en el texto, al reconocimiento de categorías gramaticales o a la resolución de consignas de producción de textos de manera mecánica e irreflexiva. No contribuyen a la lectura. El trabajo sobre los textos se direcciona sobre una dimensión gramatical o textual.

2) “Actividades instrumentales”: proponen la aplicación de categorías de teorías literarias sin objetivos específicos de lectura. El trabajo sobre los textos se enfoca sobre una dimensión operativa. Estas actividades son directamente subsidiarias del aplicacionismo y el detecciónismo.

3) “Actividades formativas”: de contacto, abordaje y análisis de textos literarios. Apuntan a descubrir pistas relevantes para otorgarle sentido a la obra, donde el funcionamiento de las categorías literarias ayudan a resolver los problemas de lectura. Contribuyen a la formación literaria. El trabajo sobre los textos se orienta sobre una dimensión literaria.

Para advertir cómo emergen estas estrategias en las prácticas de enseñanza de la novela, analizamos algunos ejemplos representativos extraídos de las entrevistas a los docentes y de las carpetas de los alumnos.

Ejemplo 4:

I: ¿Qué actividades propone para trabajarla?

DD2: Y, propongo actividades del tipo de preguntas y respuestas; o sea de *que los alumnos solamente hagan preguntas de forma, no de fondo*; después propongo preguntas también de fondo: *análisis, reconocimiento de los distintos párrafos, de las distintas estructuras y trabajamos con los elementos simbólicos también*.

Ejemplo 5:

4) ¿Cuáles son los rasgos del héroe de la novela contemporánea? ¿Por qué se le otorgan esas cualidades?

El héroe se impone al lector como algo “novelesco” y fuera de la realidad. Porque es un hombre común que padece dramas cotidianos e intrascendentes, por lo que está angustiado y atormentado.

[...]

6) Los cerdos se dirigen a los demás animales llamándolos “camaradas”. ¿En que [sic] partidos o corrientes políticas se utiliza ese apelativo?

En el partido radical [sic].

Como resultado del análisis de estas actividades, podemos enumerar las siguientes consideraciones.

En principio, las actividades solicitan identificar categorías gramaticales, no literarias; es decir, hay una subordinación de la práctica literaria a la tarea de reconocimiento de un contenido de orden gramatical y no persiguen un objetivo preciso de la actividad de lectura.

Se utiliza la categoría “héroe novelesco” de Bajtín pero sin contextualizar la noción para el análisis ni brindar una explicación, de allí que el alumno puede responder las consignas correctamente pero eso no garantiza que haya entendido el texto, como prueba la respuesta sobre el héroe de la novela en el punto 4 de la guía de lectura del ejemplo 5.

Además, podemos observar que se analizan solo aspectos superficiales de los textos y que las consignas apuntan a identificar información puntual sobre contenidos de las obras, por lo tanto no ayudan a resolver los problemas de lectura.

Como podemos observar en el Ejemplo 4, las actividades propuestas se adscriben a las que denominamos actividades funcionales e instrumentales; es decir, se requiere que los alumnos identifiquen información “de forma, no de fondo” —en palabras del profesor—. Luego, en lo que serían “preguntas de fondo”, se solicita el reconocimiento de los párrafos y de aspectos estructurales del texto; en el primer caso, categorías gramaticales, no literarias; en el segundo, categorías literarias provenientes del Estructuralismo. Sobre este tipo de actividades que se detiene solo en la identificación de recursos en el texto, resulta conveniente señalar que obstaculiza abordar la complejidad del texto, como así también aportar soluciones a los problemas que se presenten en la lectura. Esto lo podemos ratificar observando la respuesta que da el alumno a la pregunta 6 del ejemplo 5, sobre el significado de la expresión “camarada”: claramente la respuesta denota que no entiende el significado (histórico, político, social) que arrastra el término.

Por otro lado, la mención al trabajo sobre los

“elementos simbólicos” no es claro. La docente no pudo explicar a qué se refería con esta categorización ni tampoco reponer –más allá de la alusión al “simbolismo”– de qué modo se ponían en funcionamiento estas nociones en la realización del análisis. Esta circunstancia viene a poner énfasis respecto de las fracturas producidas por lo que denominamos “sesgo teórico” y que ya mencionamos.

Las actividades relevadas nos acercan a la visualización de un panorama que encuentra continuidad respecto de los posicionamientos teóricos y los enfoques didácticos previamente observados. De este modo, advertimos la predominancia de actividades funcionales e instrumentales, ligadas estrechamente al “Aplicacionismo” y al “Deteccionismo” (Gerbaudo, 2011), resultando notoriamente escasas las actividades formativas.

Podemos observar que el concepto de novela que se revela en estas guías de actividades muestra una concepción subyacente sobre el género ligada al Estructuralismo y que se traduce en una concepción tradicional de enseñanza literaria. Al respecto, Gerbaudo (2011) sostiene que el Estructuralismo en la escuela argentina muestra una tendencia aplicacionista que reduce la teoría a una “caja de herramientas”, dando lugar a ejercicios de reconocimiento de categorías o figuras. La aplicación de estas guías de análisis –prosigue– sirve para “aprender el concepto en cuestión, pero por lo general esa información no se valora ya que solo se la emplea para resolver pseudo-problemas escolarizados” (Gerbaudo, 2011: 216) que no conducen a realizar conjeturas acerca de los textos.

Esta forma de abordaje de la novela no permite explotar el potencial epistémico y artístico que guarda el género, por dos razones preponderantes: en primer lugar porque no concede la posibilidad de relacionar la novela con otros géneros extraliterarios, –cualidad inherente que le otorga Bajtín– o incluso con otros discursos artísticos, como el cine, en ambos casos, estrategias propuestas en el Diseño Curricular; en segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, porque renuncia a la posibilidad de aprovechar el caudal del “intertexto lector” (Mendoza Fillola, 2004) del alumno para arribar a muchas otras

interpretaciones posibles de las obras. Porque la “imagen literaria” que representa la novela se halla próxima a su contemporaneidad, al “presente imperfecto” en términos bajtinianos, haciendo de este modo que el lector la vaya construyendo mientras apela a su experiencia y conocimiento personal.

De esto se desprende que la mera operación instrumental sobre las obras literarias deja mucho del sentido en una posición relegada, dado que “la obra vive y tiene significación en un mundo que también está vivo y tiene significación –desde el punto de vista cognitivo, social, político, económico, religioso” (Bajtín, 1989: 31-32), razón por la que habría que preguntarse si “lo que se elige analizar no deja un resto intocado que puede constituir el elemento más productivo a partir del cual reflexionar en tanto sería el que evitaría la construcción de conocimientos ingenuos y ritualizados”⁵ (Gerbaudo, 2006: 98).

En lo que respecta a las actividades involucradas en el proceso de lectura de las novelas que deben leer los alumnos, encontramos evidencia para sostener que el abordaje de éstas se limita a prácticas lectoras extra-clase; es decir, fuera del ámbito escolar. A esta modalidad de lectura que no favorece la comprensión ni la interpretación de los textos literarios, y que además restringe la asignación de sentidos a un significado unívoco de la obra, la denominamos “lectura escindida”; es decir, una práctica de lectura regulada por prescripciones escolares que se desarrolla en ámbitos privados, de manera autónoma y sin el acompañamiento del docente como lector experto.

El modo de “lectura escindida” se contrapone con el “modo de leer epistémico”⁶ (Cuesta, 2011), instalando una

⁵ La autora toma estas categorías de David Perkins (1995), quien define conocimientos ingenuos y ritualizados como aquellos que los alumnos adquieren con carácter ritual y que solo utilizan para cumplir con tareas escolares. El “conocimiento ingenuo” implica “concepciones erróneas y profundamente arraigadas”, mientras que el “conocimiento ritual”, refiere a “actuaciones escolares superficiales y carentes de auténtica comprensión” (Perkins, 1995: 50).

⁶ Carolina Cuesta (2011) designa con este nombre a las prácticas de lectura que se desarrollan en el aula donde, mediante preguntas y

distancia acerca de la noción de lectura literaria escolar como práctica cultural, “como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula siempre protagonizada de a tres: texto, docente y alumnos” (2011: 264).

Para graficar cómo interviene esta categoría, transcribimos a continuación algunos fragmentos de las entrevistas a los docentes donde se visualiza su emergencia:

Ejemplo 6:

I: ¿la lectura es de textos completos?

DC: Siempre completos! *Siempre completos y extra-áulicos.*

Ejemplo 7:

I: ¿Todas las lecturas son extra-áulicas?

DB: *Las lecturas de novelas son extra-áulicas; y en el aula se leen algunos fragmentos.*

De los ejemplos consignados, podemos extraer las siguientes consideraciones.

Las novelas que conforman el corpus de “lecturas obligatorias” son las únicas que se leen completas, además, no se leen en el aula, se leen en el ámbito privado y cuando se leen las obras en clase, solo se trabaja con fragmentos seleccionados, razón por la cual el abordaje de los textos en el aula con el asesoramiento del docente solo se da “a veces”.

A partir de esta descripción, podemos visualizar que las novelas se leen completas y en contextos extra-áulicos; es decir, de manera autónoma y sin la mediación del docente como lector experto. Estas prácticas de “lecturas escindidas” privan a los alumnos de las interacciones que se producen en el aula, donde los significados de las obras literarias se desentrañan en la saludable confluencia que se da entre obra, alumno y docente, éste último como lector experto que oficia de guía a través de las puertas de

comentarios de los alumnos, y con el acompañamiento del docente como lector experto, se devela el “artificio de la literatura”.

acceso e interpretación de los textos. Porque en la lectura de una novela, el lector dialoga con ésta inscribiéndola en las coordenadas de “la memoria de los discursos de la cultura” (Arán, 2006) y, justamente, es el docente como lector experto portador de “los discursos de la cultura”, quien debe guiar al alumno-lector en esa exploración, de manera que le permita sumergirse en todos los interrogantes que surjan de las tensiones resultantes entre el mundo novelesco de la obra y el mundo real de su contemporaneidad. De este modo:

La obra y el mundo representado en ella se incorporan al mundo real y lo enriquecen; y el mundo real se incorpora a la obra y al mundo representado en ella, tanto durante el proceso de elaboración de la misma, como en el posterior proceso de su vida, en la reelaboración constante de la obra a través de la percepción creativa de los oyentes-lectores. (Bajtín, 1989: 404).

Así, bajo el panorama antes descrito, las lecturas de las novelas en la asignatura Literatura toman rumbos imprecisos, en algunos casos hasta antojadizos, libradas a la difícil tarea de construcción de sentidos desde prácticas de lectura aisladas, escindidas, por parte del alumno, para que luego el docente –ahora sí en el aula y generalmente en una instancia de evaluación– dictamine si “entendió” o “no entendió” la obra a partir de –también generalmente– una única perspectiva legitimada.

Por el contrario, las prácticas lectoras deberían ser actividades productivas y variables donde las partes, en sucesivas instancias de discusión, negocian las significaciones de los textos sin que ninguna se imponga determinadamente por sobre las otras, ya que “toda la obra literaria está orientada a su exterior”, hacia el lector; y cada lector juega un papel renovador en su “proceso de su existencia” (Bajtín, 1989: 407). De esta manera, la pretensión que arrastra la concepción tradicional de la enseñanza de la literatura acerca de la univocidad del sentido de los textos, se ve doblegada por la perspectiva sociocultural, que promueve las lecturas plurales.

Conclusiones

A partir de lo antes descripto, los resultados obtenidos nos permiten señalar que en el ámbito escolar predominan prácticas de enseñanza de la novela que se posicionan en lo que se denomina “enseñanza tradicional literaria” (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011), orientadas mayoritariamente desde modelos didácticos sustentados en el Estructuralismo como teoría literaria subyacente. Asimismo, en muchos de los casos analizados pudimos observar que este tipo de abordaje se ve desnaturalizado hasta el punto de volverse un obstáculo epistemológico (Gerbaudo, 2006) debido a la utilización de enfoques para la enseñanza de la literatura que tienden a deformar el uso de sus categorías, tales como el “Aplicacionismo” y el “Deteccionismo” (Gerbaudo, 2011), lo que conlleva a una cristalización de métodos que tornan el aprendizaje de los hechos literarios en “aprendizajes ritualizados” (Gerbaudo, 2006; Perkins, 1995).

Pudimos observar, además, que en muchos casos en las prácticas de enseñanza se descubren ciertas fisuras en las teorías literarias que el docente maneja para el abordaje de las novelas, a las que denominamos “sesgos teóricos”. Al respecto, consideramos que estos “sesgos teóricos” inciden directamente en sus prácticas de enseñanza concretas, al tiempo que direccionan los rumbos y las decisiones que se toman en la configuración de las clases de literatura, ya que se proyectan en las estrategias y en los enfoques didácticos adoptados, convirtiéndose muchas veces en obstáculos epistemológicos en virtud del enlace equívoco entre teoría, literatura y lectura (Gerbaudo, 2006, 2011).

Por otro lado, en lo que se refiere puntualmente a las actividades de lectura de las novelas que conforman el corpus literario escolar (Piacenza, 2001), detectamos que éstas se limitan a prácticas lectoras reguladas por prescripciones escolares pero que se desarrollan en ámbitos privados, sin el acompañamiento del docente como lector experto. A esta modalidad de lectura que no favorece la comprensión ni la interpretación de los textos literarios la denominamos “lectura escindida”, y se contrapone con la modalidad de “lectura epistémica”

(Cuesta, 2011), estableciendo una distancia acerca de la noción de lectura literaria escolar como práctica cultural, donde se negocian los significados en la interacción social que se da en el aula entre texto, docente y alumnos. Al respecto señala Bombini:

Los convencionalismos de la institución educativa que regulan este tipo de prácticas de enseñanza de la novela desconocen que la literatura es una práctica cultural que funciona dentro de una doble lógica en el escenario de la escuela secundaria: la de “la práctica escolar como experiencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro” (2011: 290).

Ante el panorama previamente explicado, podemos concluir que en las prácticas de enseñanza de literatura, la novela queda relegada a una zona marginal, desterrada al territorio de las obligaciones escolares. Estos desplazamientos permiten transparentar cómo en los modos de abordaje didáctico, este género prácticamente es pensado fuera del espacio que ocupa dentro de la literatura, que es el espacio de la conmoción de las certezas, el espacio que permite conocer otras formas de ver el mundo (Gerbaudo, 2006).

Adentrarnos en esos territorios requiere arriesgarnos por laberintos donde se entrecruzan una multiplicidad de senderos que trascienden la labor sobre saberes específicamente literarios. Porque la literatura, como dice Bajtín (1998), nos permite enriquecer nuestra comprensión de la lengua en tanto sistema; y también –y fundamentalmente– nos permite descubrir otras historias, otras sensaciones, otras cosmogonías. La literatura nos permite entender innumerables escenarios y circunstancias que nos rodean y que trascienden las dimensiones vitales que cobran existencia en un universo ficcional.

Por este motivo, la novela se constituye en un género de conocimiento cuyo tratamiento consideramos de vital importancia en la escuela secundaria. Porque la intervención didáctica sobre estos textos permite a los alumnos relacionarse no sólo con la obra artística literaria, sino que además les permite el contacto con diferentes dimensiones del saber, como la ciencia, el arte, la historia;

les permite conocer otros contextos sociales, históricos, culturales; les permite conocer rastros de otros hombres, otras vidas, otras cosmogonías. Todas estas esferas que pertenecen a atmósferas de otras latitudes “lejanas” específicamente a la literatura se hallan implicadas en las obras y se conectan con conceptos profundos acerca de la naturaleza humana y social como dice Eagleton (1988), lo que supone la creación de condiciones necesarias para el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias y socioculturales.

Bibliografía

Arán, Pampa (1998). *La estilística de la novela en M. M. Bajtín. Teoría y aplicación metodológica*. Córdoba: Narvaja Editor.

Arán, Pampa (dir.) (2006). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Bajtín, Mijail (1998) [1982]. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bombini, Gustavo (1996). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”. *Orbis Tertius*, año I, n. 2-3. 211-217. Disponible en:

<https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/issue/view/190>

Bombini, Gustavo (2011) [2004]. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Breganni, Roberto (2013). “Libro de texto y educación literaria: aproximaciones críticas y aportes para la reflexión”. Riestra, D., S. M. Tapia y M. Goicoechea (comps.) *Actas de las III Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue. 785-796.

Breganni, Roberto (2015). “En territorio de márgenes: rumbos, sesgos y tradiciones en la enseñanza de la novela”. *Actas del XVIII Congreso Nacional de Literatura Argentina*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos. 74-86. Disponible en:

<https://xvlllcongresonacionalliteraturaargentina.files.wordpress.com/2015/11/libro-de-ponencias21.pdf>

Campos, Miguel Ángel y Sara, Gaspar (2004). "Estrategia didáctica para la construcción de conocimiento". Castañeda, S., *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México D.F.: Manual Moderno. 363-371.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (CGE) (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Entre Ríos*. Paraná: CGE.

Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

De Alba, Alicia (2000). "Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos". *Las propuestas de la didáctica y la psicología*. Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. vol. II. 64-77.

Eagleton, Terry (1998) [1988]. *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gerbaudo, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Gerbaudo, Analía (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens.

Jitrik, Noé (1998). "Canónica, regulatoria y transgresiva". Cella, Susana (comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada. 19-42.

Mallart Navarra, Joan (2000). "Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje". *Revista española de pedagogía*, n° 217. 417-438.

Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Palermo, Zulma (1997). "Escritura teórica: ¿Producción polifónica?". Ramón Alvarado y Lauro Zavala (comps.) *Voces en el umbral. M. Bajtín y el diálogo a través de las culturas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 87-98.

Perkins, David (1995). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.

Piacenza, Paola (2001). "Enseñanza de la Literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". *Lulú Coquette. Revista de enseñanza de la lengua y la literatura*, n. 1. Buenos Aires: El Hacedor. 86-96.

Robin, Régine (2002) [1993]. "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". Marc Angenot (coord.) *Teoría literaria*. México: Siglo XXI. 51-56.

Rosa, Nicolás (1998). "Liturgias y profanaciones". Cella, Susana (Comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada. 59-83.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.