

Enseñanza del Canon literario en escuelas secundarias desde una perspectiva etnográfica y sociocultural

Lucía Reitano*

En el siguiente trabajo propondré analizar algunos problemas y cuestiones sobre nuestra formación y práctica docente, en especial desde la enseñanza de la literatura. En este sentido me parece importante iniciar esta exposición con las siguientes preguntas: ¿cómo debemos realizar nuestra actividad docente a la hora de abordar la literatura?, ¿qué se lee en el aula, con qué parámetros y qué sucede con esto?

Para comenzar a responder estos interrogantes que nos interpelan como docentes tomaré la propuesta de Carolina Cuesta desarrollada en “Enseñanza de la literatura y formación docente: continuidades y rupturas?” (2011), donde la autora comienza preguntándose sobre el concepto comprensión lectora, y en qué momentos se refiere a la enseñanza de la literatura. En este sentido especifica que dicho concepto se relaciona con “el modo de explicar qué se entiende por lectura en el sistema educativo argentino desde entrados los años ‘80.” (Cuesta, 2011, p. 61). A partir de allí, Cuesta menciona la existencia de algunas posiciones de lectura que hoy se inscriben como las únicas argumentaciones posibles sobre los textos literarios y sobre el modo de entender la enseñanza de la literatura. Es decir, estas “únicas y correctas” argumentaciones de los textos no darían lugar a otros análisis de lectura, ni a otro tipo de comprensión lectora por parte de los alumnos. Estos postulados

* Lucía Reitano está terminando el Profesorado en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y dicta clases en dos Colegios de la ciudad de La Plata. Cursó las materias pedagógicas de la carrera y es colaboradora en el Proyecto de Investigación y Desarrollo (FaHCE-UNLP) a cargo de la Dra. Laura Juárez: “Prosa periodística y literatura en la prensa. Escritores, escritoras, diarios y publicaciones periódicas en la Argentina del siglo XX”.

luciareitano@hotmail.com

permiten cuestionarnos la idea de una correcta y legítima lectura; según Cuesta “se trata de la añeja propensión de quienes estudiamos y enseñamos literatura a determinar ‘donde’ se hallan los sentidos y por lo tanto ‘donde’ se debe hurgarlos” (Cuesta, 2011, p. 63).

Así mismo, se pregunta qué criterios evidencian dicho sentido de los textos literarios y cuáles nos interesan como docentes; en este sentido, existen distintas líneas en la didáctica de la literatura que conviven a manera de explicación de cómo “deber ser leída” la literatura, y todas ellas abonan la idea de que “el” sentido está “en” los textos y de allí hay que extraerlo. Sin embargo, existen diferentes lecturas. Entre estas, encontramos varias posiciones que nacen de las tradiciones teóricas vigentes, es decir, de la teoría literaria (legitimadas en nuestra formación como Profesores o Licenciadxs en Letras). En relación a esta cuestión, me parece pertinente tomar el trabajo de Analía Gerbaudo en “Reinscripciones del cuerpo y de la historia. La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria” (2010), donde la autora propone pensar la enseñanza docente desde la teoría literaria, es decir, trasladar al aula nuestras reflexiones y contenidos que nos formaron académicamente. La autora se pregunta: “¿Qué es necesario saber para poder elegir cómo leer? Y esbozo una conjetura, nombro un cuerpo disciplinar resistido, esquivo, observado con desconfianza y rodeado de malentendidos: teoría literaria” (Gerbaudo, 2010, p. 14).

En este sentido, Gerbaudo entiende que existe una “deuda” de la teoría literaria con la didáctica de la literatura; se pregunta por qué se encuentra una desarticulación entre la teoría literaria que se usa para los trabajos de investigación y la que se usa para armar las aulas de literatura y qué cuestiones impidieron que estos pasajes entre prácticas puedan producirse. La autora retoma la teoría literaria para plasmarla en el aula, y para ello utiliza una entrevista realizada al profesor de escuelas de enseñanza media Guillermo Canteros, quien explica cómo logra instalar lecturas de la literatura argentina. Guillermo Canteros comenta que desea que sus alumnxs puedan:

reconocer el valor del discurso al momento de defender sus opiniones, puntos de vista y convicciones, acrecentar su capacidad de evaluar la pertinencia, solidez o no en las argumentaciones ajenas y tener la posibilidad de adherir o rechazar esos argumentos contraponiendo los propios. Espera formar lectores capaces de utilizar lo aprendido independientemente en otros contextos, y de desarrollar un espíritu crítico, capaz de cuestionar valores y supuestos (Gerbaudo, 2010, p. 23).

Aquí observamos una posición que espera de lxs alumnxs unas respuestas críticas, capaces de cuestionar ideas y argumentaciones, pero que se relacionan con “valores y supuestos” abstractos. Es

decir, en esta reflexión se hace difícil reconocer sujetos concretos con un saber situado; estas ideas de Canteros se vinculan con problemas acaso de aprendizaje que no se plasman en una realidad específica ni en un contexto determinado.

Gerbaudo (2010) entiende que la didáctica de la literatura debe renovarse a partir de la teoría literaria, es decir, desde nuestra formación en Letras. En este sentido me parece pertinente afirmar que dicha teoría literaria no funciona de la manera que la autora propone, puesto que lxs alumnxs apelan a otras subjetividades y situaciones -como, por ejemplo, sus vivencias personales o sus consumos culturales- para entender algunos contenidos en el aula, que trascienden la intertextualidad puramente literaria. La teoría literaria es un constructo que no refiere a las situaciones concretas de enseñanza, ni tampoco a las interacciones de lxs alumnxs desde su cotidiano. Para ejemplificar esto, retomaré algunos registros de clases de literatura que di el año pasado en un Colegio de La Plata, basada en las lecturas de alumnxs de un cuarto año de la secundaria; dichas lecturas eran la de “Edipo Rey” de Sófocles y “Los árboles mueren de pie” de Alejandro Casona. Entre las cuestiones que se debatían con lxs alumnxs, retomo un momento de una alumna que comienza a relatar la revelación de Edipo –su anagnórisis-, comparándolo con un momento puntual de su infancia, que fue el nacimiento de su hermano. La alumna pudo vincular una situación personal y así entender el sentimiento de Edipo al descubrir su identidad, algo que cambiaría su vida. Ella entendió a la perfección el sentimiento de Edipo a partir de retomar el momento del nacimiento de su hermano, momento que, según contaba ella, le cambió la vida: “Fue como la anagnórisis de Edipo. Cambió mi vida para siempre”. ¿Por qué esta anécdota de la infancia no puede tener vinculación con el texto canónico de Edipo Rey, ni con la literatura misma?, ¿cuál es el sentido que se le otorga al texto, es decir, por qué debería existir una “única y correcta” argumentación, cerrada, sin dar lugar a otros análisis de lectura, y por qué debemos vincularlo solamente con la teoría literaria (en otros términos, con nuestros saberes únicamente académicos) sin dar lugar a comentarios subjetivos y personales de lxs sujetos en el aula. Es decir, ¿por qué bloquear la posibilidad de pensar las lecturas de lxs alumnxs como aberturas para explorar sentidos y comprender los textos?

De acuerdo con esto, dichas anécdotas de lxs alumnxs de la escuela hacen a un modo de leer que merece ser atendido y no descartado, puesto que se debe pensar a la enseñanza escolar dentro de un contexto determinado en permanente construcción, es decir, no pensarla en abstracto, ni tampoco desde arriba, sino que se debe analizar desde lo particular y desde lxs sujetos que la habitan. Es

necesario pensar el espacio áulico como construcción social, desde la cotidianeidad de la institución y sus particularidades. Lejos de definirla en términos de poder y desde arriba, debemos plantearla desde la praxis de lxs sujetxs y su cotidiano.

Otro ejemplo que me resulta interesante para pensar es el comentario de un alumno al leer *Los árboles mueren de pie*: “Es como los simuladores, la serie de Telefe. Mienten por una buena acción, como sucede en el centro de rehabilitación de la obra de teatro”. En este sentido, las interacciones de lxs alumnxs y sus consumos nos permiten ingresar a nuevas perspectivas, nuevos materiales y maneras de ver y problematizar la enseñanza, puesto que dichos consumos poseen un valor didáctico que resulta interesante retomar. Aquí vemos cómo un consumo cultural -entendido, tal como lo menciona Chartier (1995) como “maneras de hacer” para pensar la lectura de textos e imágenes- nos permite, como dice López Corral (2020) “dar cuenta de los marcos desde los cuales niños y jóvenes interpelan la literatura cuando trabajamos en las aulas y a través de los cuales se apropian de los textos” (López Corral, 2020, p. 2). En relación a esta cuestión, Cuesta (2011) en su artículo antes citado se pregunta por qué como docentes o futurxs docentes, se nos hace difícil aceptar que dicho relatos y anécdotas de nuestrxs alumnxs pueden ser una forma legítima de una significación posible de atribuir a los textos literarios. Algunas perspectivas educativas minorizan estos usos por parte de lxs alumnxs y no los tienen en cuenta, como así también se negativizan sus prácticas. A partir de lecturas propias del canon escolar -*Edipo Rey* y *Los árboles mueren de pie*- podemos pensar un modo de acercamiento a estos textos que abran paso a vincularlos con sus consumos culturales, sus experiencias personales y sus contextos de vida; me parece que es un modo de abordar la enseñanza de la lengua y la literatura que se separa de un conocimiento y un saber cerrado, unívoco, y que no deja por fuera estos elementos tan ricos que aportan al aprendizaje y que aún no son suficientemente tomados en cuenta.

En base a estas experiencias podemos relacionar el concepto de lo *no documentado* por la cultura escolar que revisa Matías Massarella, es decir “prácticas de lectura y escritura de textos poéticos que las disciplinas de investigación social y educativa no han observado, categorizado, o para las que no han ofrecido interpretación alguna” (Massarella, 2016, p.72). A partir de dicho concepto, en esta propuesta se toman como eje las vivencias que lxs estudiantes comparten en el aula, valorizando sus propios consumos en la vida diaria. Este procedimiento está fundamentado por lo que establece Cuesta (2013): replantear el objeto de estudio en la enseñanza de la lengua y la literatura, es decir, repensar y rediseñar las categorías de análisis que se transmiten en el aula; entender, en palabras de

Robin (2002) “el estallido de la literatura”, respecto de la abertura del estudio del objeto, buscando nuevos métodos y materiales de análisis textual.

En este sentido, es necesario pensar a la escuela desde una mirada etnográfica, como proponen Rockwell y Ezpeleta (1983); estas autoras postulan que se debe pensar a la institución escolar dentro de un contexto determinado en permanente construcción, es decir, no pensarla en abstracto, ni tampoco desde arriba, sino que se debe analizar desde lo particular y desde los sujetos que la habitan. Según las autoras, hay que pensar a la escuela como construcción social, desde la cotidianeidad de la institución y sus particularidades. Lejos de definirla en términos de poder y desde arriba, las autoras plantean estudiarla desde la praxis de los sujetos y su cotidiano.

Las interacciones de lxs alumnx y sus consumos nos permiten ingresar a nuevas perspectivas, nuevos materiales y nuevas maneras de ver y problematizar la enseñanza, puesto que dichos consumos poseen un valor didáctico que resulta interesante retomar. En consecuencia, entiendo que como docentes de lengua y literatura debemos darles importancia a las analogías de lxs alumnx con otras situaciones, ya sean del cotidiano de cada unx, o de otros discursos en cualquiera de sus formas, puesto que sirven como disparadores para darle sentidos a los textos y así poder abordar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva que no solo se vincule con la teoría literaria, sino también con situaciones de la realidad. En consonancia con estas cuestiones, Elsie Rockwell en “La relevancia de la etnografía” (2008) plantea una distinción entre el saber pedagógico y el saber docente. El saber pedagógico se vincula con un discurso prescriptivo, en donde se recomienda qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o evaluar prácticas y resultados. A diferencia de dicho saber pedagógico, el saber docente atiende a otras cuestiones que no solo son las prescriptivas, sino:

en el quehacer cotidiano de cualquier maestro. El saber docente corresponde a la práctica de enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza. (...) Por ejemplo, los maestros incorporan a su practica el saber social de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y de la relación con la escritura, junto con los saberes cotidianos (Rockwell, 2008, p. 28).

Es decir, el saber docente se relaciona con el vínculo docente/alumnx, y en particular con la interacción de lxs alumnx, en donde debemos acercarnos a la diversidad de apropiaciones que ellxs realizan y pensar la manera de reconducirlas dentro del ámbito escolar, para validarlas y promover que surjan

de ellas nuevos saberes. Debemos repensar y revalorizar los diferentes objetos y consumos culturales de lxs alumnxs, prestar atención a sus gustos y subjetividades para abordar nuestra enseñanza de la literatura desde un lugar sólido que trascienda lo puramente teórico. La interacción de sus prácticas de lectura, escritura, consumos cotidianos, o vinculaciones con su vida personal con los textos literarios del canon sirven para ampliar la enseñanza dentro del aula.

En este sentido podemos considerar que la escuela no es una construcción cerrada, sino que se la debe pensar desde una tradición etnográfica; según Rockwell:

El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios. Los elementos posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, sobre todo cuando su alcance y sentido trasciende el pequeño mundo cotidiano de las personas involucradas en la actuación. La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa (Rockwell, 2008, p. 34).

En relación a esta cita y volviendo al análisis en donde se retoman las anécdotas de la infancia de dos alumnxs de un Colegio en donde doy clases, me parece importante pensar que lejos de pensar a la enseñanza de una sola manera y con una clasificación “correcta” de los textos, a partir de dicha propuesta podemos reflexionar diversos abordajes de la literatura, como así también replantearnos nuestros métodos de enseñanza. La actividad central de la etnografía, dice Rockwell, es construir conocimiento y por medio de él apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo. La autora propone que el conocimiento no se encuentre únicamente en los textos (es decir, en la teoría literaria que planteábamos al principio del trabajo), sino que se adquiere “en las relaciones entre los personajes y sus entornos sociales y naturales. Solo se materializa como conocimiento local, incorporado de manera orgánica a prácticas y procesos culturales de mayor alcance” (Rockwell, 2008, p. 39).

De este modo, no existen en el aula saberes cerrados en sí mismos puesto que el conocimiento se presenta de diferentes maneras y se construye a medida que se lee y se escribe, y es por esta razón que según Palermo debemos “producir la descolonización del saber único que el poder ha naturalizado, al concretar una profunda crítica a la modernidad que genera subjetividades “enjauladas” en la desvalorización de los saberes otros” (Palermo, 2014, p. 125). La autora plantea que debemos generar acciones orientadas a descolonizar las prácticas pedagógicas vinculadas con un saber instituido. Tomando las anécdotas de lxs alumnxs mencionadas anteriormente, podemos observar

varios de estos saberes otros, plurales, que rompen con las escrituras ligada a un saber establecido y homogéneo, proponiendo otros modos de contar una historia.

En conclusión, reconocernos como futuros docentes nos obliga a repensar todo el tiempo nuestras prácticas de enseñanza; uno de nuestros problemas a la hora de enseñar literatura es preguntarnos desde qué lugar enseñamos. Debemos correr del prejuicio de “lo que sirve” a la hora de abordar una clase y “lo que no sirve”. Nuestra formación y también la escuela como establecimiento normativo ha pautado históricamente un tipo de legitimidad en ciertas prácticas educativas, sin atender a la diversidad de otras. Es por esta razón que la interacción de las prácticas de lectura, escritura, y consumos cotidianos de lxs alumnx con los textos literarios del canon sirve para ampliar la enseñanza dentro del aula. Nuestra formación no debe ser cerrada, sino que se la debe pensar desde una tradición etnográfica en permanente construcción, articulando historias locales, personales y colectivas para ampliar y construir nuevas prácticas de enseñanza.

A partir de dichas propuestas pudimos reflexionar sobre la importancia de vincular conocimientos y practicas subjetivas de lxs alumnx para poder ampliar nuestra práctica docente, resultando fructífera y productiva. La posibilidad de recuperar lo significativo de cada alumnx, lo particular y lo cotidiano es una tarea pendiente que nos debemos a la hora de ejercer la docencia. Al pararnos frente al aula debemos considerar enseñar la lengua y la literatura a partir de las intervenciones y subjetividades de lxs alumnx. Esta tarea es parte de asumir que nuestro trabajo puede orientar cambios positivos en lxs sujetos, dejar enseñanzas y aprendizajes a través de valorar sus conocimientos y subjetividades.

Se debe repensar y revalorizar los diferentes objetos y consumos culturales de lxs alumnx, prestar atención a sus gustos y subjetividades para actualizar el canon y el corpus escolar en sus intereses. La interacción de sus prácticas de lectura, escritura, y consumos cotidianos con los textos literarios del canon sirve para ampliar la enseñanza dentro del aula. La escuela no es un ente homogéneo ni cerrado, sino que se la debe pensar desde una tradición etnográfica, dentro de un “complejo entramado en permanente construcción, que articula historias locales, personajes y colectivas, entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada” (Rockwell y Ezepeleta, 1983, p. 2). Lejos de pensar a la enseñanza de una sola manera y con una clasificación “correcta” de los textos, a partir de dichas propuestas pudimos reflexionar diversos abordajes de la literatura, como así también replantearnos el objeto de enseñanza y sus métodos de análisis.

Creo que nunca podré dar por cerrada mi formación docente, puesto que entrecruzar experiencias de alumnx, registros, consumos culturales, hace que mi práctica sea abierta, inmersa en los contextos socioculturales particulares, y en permanente construcción y revisión. Mi objetivo es acercarme a una práctica educativa cada vez más amplia, crítica, abierta, democrática [1].

Notas

[1] Y feminista, pero este tema se abordará en otros análisis.

Bibliografía

Chartier, Roger (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.

Cuesta, Carolina (2011): "Enseñanza de la literatura y formación docente: continuidades y ¿rupturas?". Riestra, D. [comp]. *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, GEISE/UNRN, pp. 60-72.

Cuesta, Carolina (2013): "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Gerbaudo, Analía (2010): "Reinscripciones del cuerpo y de la historia. La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 5, Nro. 5, agosto, pp. 10-34.

López Corral, Manuela (2020): "Consumos culturales y contenidos escolares: continuidades para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 11, Nro.20-21, julio 2020 pp. 363-374.

Palermo, Zulma (2014): "Irrupción de saberes 'otros' en el espacio pedagógico: hacia una 'democracia colonial'". Palermo, Z. (Ed.) *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del signo.

Rockwell, Elsie (2009): "La relevancia de la etnografía". *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.