Recreando Literatura: un acercamiento a los significados en el aula

Candela Clemente*

En general, cuando hablamos de lectura literaria, tendemos a pensar en una actividad centrada en un lector que dispone de un material físico, el libro, abordándolo en silencio y apropiándose de un texto a partir de sus sentidos. Acción cerrada y silenciosa, cuya recepción, si bien está atravesada por una historicidad, tiende a ser subjetiva, y subjetivo también es el sentido que se le aporta al texto. Ahora bien, ¿Qué sucede cuando la lectura ingresa en el aula de una escuela secundaria? Este artículo se centrará en poner en relieve las lecturas que los alumnos y los docentes realizamos en el cotidiano escolar. Se hablará de lecturas y de sentidos (en plural) pues consideramos que cada grupo "crea" y es co-autor una nueva obra, entendiendo a la obra literaria no como dadora única de significado ni como garante de unicidad, sino como puntapié de interpretaciones varias, que se sirven tanto de objetos culturales, diferentes entre sí, como de experiencias de la vida cotidiana de los alumnos, para dar origen a un texto inédito, diverso y único para cada grupo que lo aborda.

Este artículo abordará la interpretación de *Pedro Páramo* que han realizado los alumnos y alumnas y el docente de 6to año orientación en Ciencias Sociales del Colegio Nuestra Señora de la Merced de la ciudad de Ensenada el pasado ciclo lectivo (2024) enmarcado en las observaciones que he realizado para la materia "Didáctica de la Lengua y la Literatura I" del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de la Plata.

Antes de comenzar a analizar la situación de enseñanza de literatura, basada en las observaciones realizadas, es menester admitir la importancia que adquiere la etnografía en el ámbito del sistema escolar. Aquello que organiza el eje de investigación y de análisis de la situación de enseñanza estará centrado, en términos de Rockwell (2009), en la documentación de lo no documentado y principalmente en el cotidiano

* Candela Clemente es estudiante de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Vinculada a esta casa de estudios, se desarrolló como adscripta de la en las materias Griego I (2023), Griego II (2024) y actualmente en Griego III. Asimismo, trabaja como docente de Prácticas del Lenguaje en 2º Año del Colegio Nuestra Señora de la Merced de Ensenada.
candeclemente22@gmail.com

escolar, en este sentido, se entiende que la atención estará centrada en los modos y metodologías de enseñanza que priman en el aula entre los sujetos sociales, en este caso, los alumnos y el docente. Es de suma importancia destacar, asimismo, que este artículo se centrará en conectar los saberes locales y las acciones desarrolladas por los actores en la lectura literaria con la investigación que abarca el campo literario y de la enseñanza de la literatura en los ámbitos escolares. Destaco, de igual manera siguiendo a Rockwell y Ezpeleta (1983), que la mirada que será relevante para el análisis de la enseñanza de la literatura parte "desde abajo" y desde las formas concretas en que se vivencia la escuela y sus saberes. En consecuencia, veremos que la diversidad de significados y de vivencias que surgen en el ámbito de una clase definen nuestro objeto de estudio, por tanto el hecho de asistir y observar el curso de una clase determinan y originan las hipótesis que puedan surgir en el estudio de la enseñanza de la literatura. La experiencia directa con el ámbito de la clase determinará no sólo el lineamiento que adoptemos, sino también los interrogantes y las respuestas que surjan, los cuales nacen de la actuación de los sujetos y de su relación con el objeto literario. Las nociones de lectura y de literatura, así como el significado del texto literario no parten de premisas anticipadas, sino más bien de la situación concreta de lectura dentro del aula, es por eso que el marco teórico de este artículo se centrará en responder ciertos interrogantes que producen las propias observaciones del trabajo áulico.

Las observaciones de las clases de Literatura apuntan una serie de interrogantes que se analizarán en este artículo, por un lado las primeras preguntas que surgen es cómo se lee en el aula y cuáles son los elementos culturales que surgen en forma de analogías dentro de la clase en la lectura de la obra literaria, en este caso *Pedro Páramo*, además me parece importante preguntarnos acerca de los significados que construyen la obra, sobre si están prefijados por la teoría literaria y por los saberes docentes, o bien si se encuentran en el recorrido de la lectura activa de los alumnos, por otro lado creo que es importante, asimismo, preguntarnos acerca de por qué surgen las analogías y cuál es su relevancia en la ampliación de la noción de literatura que abordamos.

Las observaciones denotan en un principio un tipo de lectura en el aula que es la comunitaria y oral, la lectura se da en voz alta, de a turnos e intermediada por comentarios de los alumnos y el docente, vemos que existen ciertos fragmentos de la obra que disparan analogías y comentarios que le dan significado a la obra y a la forma en que los alumnos entienden la misma. En muchas ocasiones el docente es quien interrumpe la lectura, pero en muchas otras son los alumnos quienes se inquietan e interrogan acerca de alguna cuestión en particular; estas interrupciones son las que hacen ingresar a la clase de Literatura un cierto hablar de la vida y las que permiten la construcción de significados de la obra literaria también con

objetos culturales varios de la cultura popular y literaria, así como también de otras disciplinas artísticas. En términos de Régine Robin (1993), vemos que la noción de literatura "estalla", ya no hablamos de "lo literario" o de la "literariedad" de una obra, sino de una crisis y ampliación de lo que entendemos por literatura, las fronteras, de este modo, se difuminan y es por eso que los registros nos sugieren modos de pensar lo literario. En este estallido que cobra sentido en las lecturas que los alumnos y el docente realizan dentro del aula ingresan objetos literarios y saberes o experiencias de lo cotidiano que nos ofrecen diferentes perspectivas para abordar la lectura de un texto literario. Robin plantea que "es forzoso constatar que a la problemática de la "literaturidad" y a la de la "intertextualidad", tan características del texto literario visto en su clausura, hay que agregar a partir de ahora, cuando no sustituir, una problemática de la interdiscursividad que se desplegaría en todos los terrenos de lo social" (p. 55). En este sentido, lo que nos atañe es preguntarnos acerca de la variedad de discursos que entran por y desde lo literario al aula y cómo éstos ayudan a ampliar aquello que conocemos por literatura. Ahora bien, si Robin entiende que la literatura se disuelve en los discursos, la labor está en preguntarnos si realmente se disuelve o si estamos en presencia de una o varias lecturas de lo literario. Entendemos, respondiendo este interrogante, que el ingreso de distintos tipos de discursos y objetos culturales al aula apuntan a la creación de significados del texto literario, por lo tanto no existiría un quiebre, sino una revalorización de la literatura en términos escolares.

Si entendemos a la respuesta e implicancia de los lectores/alumnos y a la construcción de una significación compartida como ejes centrales de la lectura literaria en el aula, mediante las observaciones llegamos a la conclusión de que existen ciertas estrategias o acciones concretas del docente para la intervención de los alumnos en la situación de lectura, así como también para incentivar respuestas o comentarios; de igual manera, se puede percibir cómo los alumnos responden a ciertos interrogantes de lo literario basándose en experiencias de la cotidianeidad y de lo previamente aprendido, como advertimos en las siguientes citas extraídas de los registros:

En el caso de Benja, que había llegado tarde, se nota que empieza a participar activamente de la clase tras el pedido del profesor para que lea; comienza a comentar el texto y a hipotetizar sobre los fragmentos. [1]

Los alumnos comentan sobre los revolucionarios y el docente dice que eran una masa caótica, uno de los alumnos relaciona a los revolucionarios con los vikingos o con los moros de *El Cid Campeador*, recuerda cómo estaban organizados este tipo de comunidades en obras que leyeron previamente.

En cuanto a la laguna mental de Abundio, los alumnos entendieron que se debía a un estado de inconsciencia por la bebida:

- Yo pensé que como estaba en pedo, el loco no se rescató
Una alumna apoyó esta interpretación:
- Viste que cuando estás en pedo, recordás por partes

Por otro lado, la construcción del significado de manera compartida parte en las observaciones de la clase sobre todo de analogías y de experiencias o creencias compartidas por los alumnos, fundadas en situaciones, concepciones, objetos culturales y lugares que son conocidos por el grupo, como se observa en los siguientes ejemplos:

Él entiende que Susana siempre está por encima de todo, y que por eso conviven en el mismo fragmento la muerte de Fulgor y la escena de Susana hacia el final del mismo; además comenta que es lo más normal porque "así somos los hombres enamorados".

El alumno termina de leer y el profesor pregunta qué pueden decir del fragmento. Catalina comenta lo que comprendió, entre todos van reconstruyendo el fragmento.

Un alumno decide responder las preguntas, y otro agrega su comentario en base a la respuesta del primero; se da una situación de construcción participativa.

Estos ejemplos no sólo dan muestra de los tipos de recepción y de producción de significados dentro del aula, sino que también nos conducen a distinguir otra de las problemáticas que surgen en la enseñanza de Literatura en torno a la pregunta de cómo se lee en el aula. Si Robin (1993) nos habla del concepto de interdiscursividad, podemos utilizar esta noción no sólo para hablar de la extensión del concepto propio de "literatura", sino también de la multiplicidad de discursos que entran en juego en el aula y por medio de los cuales se construyen y resignifican los géneros discursivos dentro de las clases. Elsie Rockwell en "Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiano" (2000) parte del concepto de género bajtiano como categoría histórica, es decir, como enunciados que se transforman y se utilizan por sujetos determinados en su propia ejecución de enunciados y en contextos determinados. Rockwell distingue que existen ciertos géneros que integran la situación de la clase y que son utilizados de forma creativa para la enseñanza y la adquisición de contenidos y saberes propios de lo escolar. Lo interesante de la amalgama de géneros es que éstos se encuentran unidos por la interpretación, en nuestro caso, del texto literario; asimismo, creo que la complejidad de los géneros en la clase de Literatura conlleva a la significación que los alumnos aportan al concepto de lo literario enraizado profundamente con "la vida real". La forma dialógica, propia de la enseñanza que plantea Rockwell, encuentra su rumbo en los dos géneros que plantea la autora: la plática y la explicación, los cuales se entremezclan forjando las interpretaciones que se originan en la lectura. El conocimiento, en este sentido, se obtiene de las intervenciones que realizan sincrónicamente

los alumnos y el docente. En cuanto a la plática, partimos, según la autora, de conversaciones que surgen de algo que se experimentó (y agrego, sobre algo que adquiere relevancia para el grupo de alumnos y que aporta una significación a los fragmentos leídos), como en el siguiente ejemplo:

El docente retomó las interpretaciones y les dijo que se debía a un estado de inconsciencia por la ebriedad, y les comentó jocosamente que es un estado típico de "Bypass", anexando la vivencia de Abundio con la que hace poco vivieron los chicos en el viaje de egresados.

Por otro lado, la explicación adquiere relevancia cuando las partes comparten cierto conocimiento sobre determinado tema, es a partir de estos saberes que como docentes podemos en una clase de literatura apoyarnos para guiar a los alumnos en las interpretaciones y significaciones que surjan del texto, tal como vemos en la siguiente cita:

El docente retomó la mención del posible encuentro de Pedro con Abundio ya muertos, y la relacionó con *Edipo Rey*, ya que Edipo se quita los ojos para no ver a sus padres en el Hades; comenta que Pedro aquí tendrá que soportar el castigo.

En este ejemplo observamos cómo se utiliza otra obra, conocida por los alumnos porque fue leída en años anteriores, y cómo sirve para significar el texto que se está leyendo en este momento. No se explica la totalidad de la obra o las interpretaciones que realiza la crítica literaria en torno a la misma, sino que se apunta a una escena puntual, que aporta herramientas para entender a un personaje específico. El significado que se produce parte de la intertextualidad, así como también nos lleva a cuestionarnos cómo se utiliza en la clase un tipo de género, el explicativo, para aportar otro tipo de significación al texto. Tanto la "plática" como la explicación se funden para crear una interpretación de *Pedro Páramo*, la cual no nace de lo que la crítica tiene para decir, sino de lo experimentado y aprendido por los alumnos.

El artículo de Rockwell nos conduce a pensar qué tipo de literatura surge en el aula, o mejor dicho, qué tipo de lectura adoptan los alumnos. Surge el interrogante de qué motiva a los alumnos a pensar la literatura en relación a analogías y a experiencias de vida, y es en este punto que podemos servirnos del artículo de Carolina Cuesta "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad" (2013). Cuesta, siguiendo a Rockwell, entiende a la literatura como una práctica social y cultural; es esta concepción la que nos permite enmarcar la serie de significaciones en torno al texto literario que surgen en el aula. Si entendemos que la lectura literaria en la escuela es una actividad productiva que aporta maneras de entender lo literario, podemos llegar a la premisa de que existen lectores que desde una posición social e histórica influyen con sus experiencias de vida en las

manifestaciones de lo artístico, dando lugar a nuevas concepciones de textos clásicos como *Pedro Páramo*; podríamos examinar cómo la esencia del texto no es innata ni propiciada enteramente por los expertos literarios, sino que todo el tiempo se renueva en cada contexto áulico por los sujetos que, mientras comentan y hablan sobre aquello que se lee, determinan cuáles son los significados e interpretaciones relevantes para cada contexto, casi como si hubiera un (o varios) *Pedro Páramo* por cada alumno o grupo que lo analiza. Tanto las experiencias que nos aportan modos de pensar lo literario como los modos en que se leen los textos dan cuenta de las subjetividades que atraviesan un determinado contexto socio- histórico. El hecho de que, por ejemplo, en la primera observación un alumno asimile el enamoramiento de Pedro con los sentimientos y actitudes de "los hombres enamorados" nos ofrece una pauta de cómo se significan las experiencias de lo literario en clave de una concepción propia de la cotidianeidad y el imaginario cultural en torno al enamoramiento; así, Pedro se convierte en cualquier chico o chica adolescente actual que se encuentre enamorado; Pedro es leído desde la concepción que el grupo de adolescentes percibe desde su experiencia y desde su(s) subjetividad(es).

Cuando nos referimos a los discursos que entran en el aula y a los objetos culturales que enriquecen el significado de la literatura y de las lecturas literarias, nos queda preguntarnos por qué ingresan, por qué los alumnos se valen de determinados discursos para significar una obra. En este sentido, Angenot con su noción de "discurso social" nos ayuda a entender a los discursos como hechos sociales e históricos, como productos sociales, es decir, no podemos entender a los discursos como una *tabula rasa*, sino como el resultado de una fuerte fusión entre distintos tipos de discursos. El hecho de que los alumnos se valgan de distintos elementos de lo cultural nos permite entender que existe una tradición resultante de dos aspectos: por un lado, una tradición de cómo se lee en clase y lo que se espera de ellos como lectores de literatura, y por otro lado, una noción de lo literario que se entremezcla continuamente con otros tipos de discursos. Las observaciones de las clases aportan ininterrumpidamente situaciones de intertextualidad e interdiscursividad que no se dan aleatoriamente, sino que, siguiendo a Angenot, son parte de un sistema complejo de normas que indican los temas aceptables y legitimados, conocidos por todos. Este hecho deriva de lo que Angenot considera una "hegemonía social" pues "produce discursivamente a la sociedad como totalidad" y "como instituye preeminencias, legitimidades, intereses y valores, naturalmente favorece a quienes estén mejores situados para reconocerse en ella y sacar provecho" (2010, p. 37). A partir de estos conceptos, podemos entender que al aula ingresan una serie de elementos y temas culturales para analizar y expandir lo literario, los cuales son parte de lo hegemónico, pues la cultura los reconoce como válidos para dar cuenta de una visión (o visiones) de mundo. Podríamos argumentar que la utilización de los temas y comentarios que entran en la clase por parte de los alumnos

y el docente conllevan una carga que legitima sus opiniones y significaciones; si los temas son conocidos por todos, se cumple la función social y comunitaria de la lectura en clase de un texto literario, y vemos, en consecuencia, que se arriba a una interpretación imbuida de discursos y creencias de un determinado tipo de cultura.

Al respecto de las experiencias, las creencias, los objetos culturales y las correspondientes analogías que ingresan en la lectura, en este caso de *Pedro Páramo,* podríamos citar textos literarios leídos por los alumnos previamente, gráficas matemáticas, experiencias recientes como el viaje de egresados a Bariloche, películas, discos, lugares o momentos históricos; todos ellos interpretados desde sus propias subjetividades. Adjunto algunos ejemplos:

(…) posteriormente, siguen leyendo en voz alta algunos fragmentos de *Pedro Páramo*, en uno de ellos el profesor se detiene y lo relaciona con un poema con el que trabajaron en 4to año: *Ítaca* de Constantino Kaváfis, uno de los chicos comenta lo que recuerda:
- Me acuerdo que una mina tenía preso a un chabón.
El profesor le recuerda que se refiere al Canto V de *Odisea*.

Continúan analizando los fragmentos y debaten sobre la paternidad, uno de los chicos bromea sobre la mítica frase de Darth Vader “Yo soy tu padre” y la imita, todos se ríen. El profesor aclara que la frase es de un personaje de “Star Wars”.

Para explicar el deseo en *Pedro Páramo* hace alusión al poema y les pregunta si está bien o no que a uno le falten cosas cuando cumple un deseo; un alumno responde que está bien “porque no se puede tener todo”. El profesor les explica que el deseo es como una asíntota y se lamenta de no tener tizas para explicárselos en el pizarrón. Inmediatamente, uno de los alumnos se ofrece para ir a buscar tizas a preceptoría y cuando llega aprovecha lo que está aprendiendo en el curso de ingreso de Ingeniería para dibujar él mismo en el pizarrón la gráfica.

Estas claves para analizar cómo se lee en una clase de literatura, en las que los alumnos amplían la noción de lo literario, haciendo ingresar una amplia gama de discursos, objetos y creencias para significar un texto a priori cerrado y leído por la crítica de una determinada manera. Vemos como los alumnos y el docente no adquieren una mirada pasiva frente al texto, pues son ellos los que, como hemos visto, significan una y otra vez el texto; a pesar de que nos encontramos frente a un texto físico, editado y con una larga tradición de lectura en las escuelas, aquello que fue escrito y pensado por Rulfo y la crítica se difumina entre las interpretaciones de los alumnos, podríamos pensar en cómo los alumnos y el docente producen un texto desde la creatividad y la originalidad que surgen en el aula. Ya no se trata de lo legado, sino de un texto resignificado por cada grupo escolar que lo relee. Los lectores/alumnos se mueven dentro de una red de textos conocidos, de objetos culturales y de experiencias que se desplazan continuamente

entre el texto original y los elementos de la cultura que consideran, en el momento de lectura aúlico, apropiados para significarlo. Cualquier punto puede conectarse con otro para crear significado, cualquiera sea su origen; cuando los alumnos se detienen por sí mismos o con la intervención del docente en algún punto de la obra, la obra comienza a crearse y a extenderse en ramas infinitas de originalidad. Que Pedro Páramo se encuentre en el mundo de los muertos, conduce a los alumnos a pensar en el álbum "Post Mortem" de Dillom, el gran funeral de Susana San Juan encuentra su analogía con el de Evita o con el de Lady Di (así entienden los alumnos el funeral de grandes dimensiones) pues tal como explica uno de los chicos "así se entiende mejor", el páramo es entendido como el Apocalipsis, y la actividad minera del padre de Susana es comprendida a través de la explicación de un alumno que recuerda haber escuchado que en África "ahí también meten a los pibitos en los pozos", por su parte cuando tratan de encontrarle una imagen cercana a los lugares que abundan en mar, montañas y ríos, piensan en Bariloche, pero también "seguro en Punta Lara, porque ahí hay de todo", acercando espacios lejanos a un lugar tan cercano como lo es un barrio de su ciudad. De Stephen King podemos pasar a Brecht, de Brecht a *Fedra*, de *Fedra* a By Pass y de By Pass a *Pedro Páramo* nuevamente, sin olvidarnos de los sentimientos de "los hombres enamorados", ni de las novedades que aparecen en las plataformas digitales de música o de películas.

De esta manera, vemos cómo las lecturas en el aula no se cierran jamás, ni aparecen como textos dados e interpretados por otros, sino que todo el tiempo se siguen reinventando o aún más "re-creando", convirtiendo la autoría no en el cierre de la obra, sino en el punto de partida. El hecho de que exista el texto es la base para el origen de nuevos *Pedro Páramo* y de nuevos co-autores que escriben nuestros clásicos cuando toca el timbre del recreo, entran al aula, preparan sus mates, abren la lectura en el celular o sacan sus libros y fotocopias, y se disponen a "escribir" obras tan únicas como cada grupo escolar. Debemos a estos grupos el protagonismo que se merecen, pues la Literatura una y otra vez se nutre de quienes la leen y la interpretan, y sus interpretaciones son una de las llaves que potencian y revisten nuestra área de conocimiento. El contexto escolar es fundamental en la revitalización de nuestras lecturas ya que tanto los alumnos como los docentes infundimos una nueva y original perspectiva a los saberes especializados o académicos, el hecho no está en jerarquizar los aportes, sino en expandirlos y con ello diversificar lo que entendemos por lectura y por Literatura. Así llegamos a la conclusión de que sin la mirada y las creencias de los lectores, no hay literatura y sin la participación activa de los alumnos no existe escuela. Sigamos deteniéndose en los alumnos, en sus analogías, en las multiplicidades, y así hallaremos significados a las prácticas que nos hacen repensar una y otra vez nuestro campo de estudio.

Notas

[1] Todas las citas que se mencionan como ejemplos en el artículo pertenecen a los registros de las observaciones realizadas en el marco de la materia "Didáctica de la Lengua y la Literatura" durante 2024. Se trata de cuatro observaciones distribuidas en clases de tres horas semanales.

Bibliografía

Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 21-84.

Cuesta, Carolina (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Volumen 15, Número 2, pp. 95-117.

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

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

Rockwell, Elsie (2000). "Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano" en *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 569-600.

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