



Cuando lo invisible toma forma. Sobre la enseñanza de literatura en contextos de clases populares

Carlos Natanael Zalazar*

La realidad está tejida de ficciones, dice Piglia (Piglia, 2017, p. 10), y la lectura literaria abre la posibilidad de movilizar esas ficciones que hacen parte de la trama narrativa que nos constituye como sujeto: nuestra historia familiar, del barrio, la ciudad, etc. Así como entendemos que la literatura está constituida cultural, históricamente, también el sujeto es una construcción compleja, que no depende sólo de sí, sino que está atravesado por otras fuerzas, tanto materiales como discursivas.

La clase de literatura puede ser un espacio para que el vector discursivo sea puesto en tensión; para que lo personal, en relación a la comunidad en la que está inserta el sujeto pueda emerger y ser pensado, cuestionado, valorado.

Teniendo en cuenta esta posibilidad, este trabajo tratará la enseñanza de literatura en contexto de clases populares, por un lado, haciendo foco en el lugar en la historia escolar y de la literatura que ocupan estos sectores sociales, y las prácticas didáctico-pedagógicas que desde ahí se derivan; por otro, buscando alternativas en el abordaje de las clases que puedan contrarrestar el efecto expulsivo, de borramiento de las historias que constituyen a las clases populares.

Tendremos en cuenta, sobre todo, que “leer literatura con otros es escuchar a esos otros y (que) esto, desde siempre, ha sido la enseñanza de la literatura en la escuela” (Dubin, 2022, p. 2). Escuchar y atender a “los desvíos” que surgen en la conversación, es parte de nuestra tarea docente.

* Carlos Natanael Zalazar se encuentra cursando las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es alumno adscripto de la cátedra de Lingüística I. Ha participado como expositor en el Foro Académico de Letras y Lenguas Modernas (FALE) en 2021, y en las Primeras Jornadas Nacionales sobre Variación Lingüística: Estudios Empíricos y Enfoques Teóricos (2024).

carlosznatanael@gmail.com

Primeramente vamos a recorrer una pequeña experiencia que nos ayudará a hacer el recorte necesario para tratar las problemáticas que nos propusimos abordar.

Una pequeña experiencia. La literatura y la conversación

Como parte de las prácticas docentes que hacen parte de la cursada de Didáctica II en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la (FaHCE), junto con un compañero, di mis primeras clases en secundario, en la escuela N° 4 de City Bell. Era en un 5to año, en un turno vespertino, con estudiantes mayores de 18 años que habían repetido algunos años y por trabajo o distintas situaciones no podían cursar en el horario normal. Una particularidad es que a cada clase iban entre 5 o 6 alumnos y que generalmente no eran los mismos.

En la primera clase, que fue sólo de observación, la profesora propuso la lectura grupal del cuento “Lila y las luces” de Sylvia Iparraguirre:

Después de la lectura la profe fue preguntando qué le pasaba a Lila, en dónde y cómo vivía, qué importancia le daba su familia a la educación, entonces fueron reponiendo esto oralmente(...) Una de las chicas respondió que lo que sucedía era que a Lila le estaba costando aprender las letras y que la familia no le daba mucha importancia a la educación porque si no aprendía y le iba mal la sacaban del colegio, ya que les parecía una pérdida de tiempo siendo que podía ayudar con el trabajo de la casa. [1]

Luego la profe les dio un trabajo de dos consignas: en la primera les pedía describir las condiciones en las que vivía Lila y qué importancia le daba su familia a la educación, (similar a lo que había preguntado antes oralmente), y en la segunda preguntaba cuál era la leyenda que aparecía en el cuento, y que “leyendas urbanas”, pero de esta región, conocían ellos.

El tema de las leyendas entusiasmó a todos, por lo que empezaron a hablar y participar más:

La chica dijo que ella vivía en frente de un campo y nunca había visto nada ahí; un compañero dijo que no le creía que no hubiera visto nada porque conocía ese campo y dijo que estaba “re macumbeado” (...) Otro contó que hubo un mono por un tiempo al lado de dónde él vivía y que escuchaba como gritaba a la mañana (lo dijo imitando el sonido) hasta que lo fueron a buscar los que se encargan de eso. Después se acercó a la profe y a nosotros y nos mostró de su celular videos del mono subido a un árbol. Esto nos dio pie para que opinemos, para que participemos del intercambio. Seguimos hablando de los monos sueltos un ratito y luego nos preguntaron qué leyendas urbanas conocíamos nosotros, o si alguna vez habíamos vivido eventos sobrenaturales, y la conversación derivó en que contemos de qué ciudad venimos cada uno, en qué barrio vivimos, por qué elegimos estudiar Letras, por qué nos gusta leer.

Por último, la conversación llevó a los alumnos a hablar sobre los trabajos que tenían. Paloma (la chica) nos detalló en qué lugar, cuantas horas, por qué sueldo. Uno de los chicos nos contó su experiencia en Rappi, y de lo bueno que le pareció en comparación a un trabajo en relación de dependencia. En este tema sonó el timbre para irnos [2].

En la clase descrita ocurrieron dos hechos que fueron significativos: (1) el modo en el que se desarrolló la clase: la lectura de un texto elegido por la profe (que los conocía) tuvo como tema el trabajo y la educación. Al final de la clase, la conversación derivó en el tema del trabajo. La lectura de ficción generó el espacio para que lo propio aparezca. (2) A partir de la oportunidad que tuvieron para hablar de ellos a través de las anécdotas que nos contaban (algo habilitado a partir de la consigna sobre las leyendas urbanas), y por el interés que vieron que tuvimos en sus historias, se rompió el hielo y se dio un acercamiento.

Para el siguiente encuentro organizamos una clase que pueda desarrollarse en el plazo de 1:40 hs. Llevamos el tema “ciencia ficción” a partir de la lectura *La sonrisa* de Ray Bradbury.

Teníamos la idea de que el concepto de ciencia ficción como género surja a partir de las características que descubran los alumnos en el cuento, y no que se lo presentemos directamente nosotros. Para que quede claro, nos pareció fundamental que puedan relacionarlo con algunas series, películas o videojuegos que consuman:

nos dio la impresión de que se había logrado comprender la historia del cuento, así que pasamos a preguntar sobre algunas características específicas, tales como: en qué período histórico se desarrolla la historia, cómo es ese mundo (en relación a nuestra realidad actual), qué opinan del pasado, por qué. Mientras Carlos iba anotando lo que decían lxs chicxs, Jero preguntó qué otras historias, pelis, series, videojuegos conocían que traten del futuro. Paloma nos comenzó a contar que conocía una película llamada *Los Feos* que tenía características similares.

Luego comenzaron a comentar entre todos la serie, y también sumaron más películas y series que podían enmarcar dentro del género.

Por último, queríamos explicar la diferencia entre ciencia ficción dura y blanda, y sucedió algo que nos pareció significativo:

Les preguntamos si había algún suceso científico o presencia de avances tecnológicos en el cuento que habíamos leído, y nos dijeron que no. Esperábamos esta respuesta para decir que la ciencia ficción no solo

trata temas de las “ciencias duras” sino también problemas de la Historia, el Arte, la Filosofía o la Sociología, algo que al parecer se entendió bastante bien. Porque de nuevo Aylin nos dijo que estaba el problema de “lo que elegían recordar del pasado”, de “la decisión de destruir el pasado”. Por lo que estábamos hablando de un problema sobre la memoria, la identidad, podríamos decir. Esto nos llevó a pensar en qué hechos artísticos nos conectan con los demás. Facu nos contó que con su papá escuchaban cumbias juntos y que eso los conectaba. Aylin nos dijo que el rock nacional le recordaba a su mamá, pero que a ella no le gustaba acordarse de su mamá, por eso no lo escuchaba. A partir de esto que contó Ailín pensamos en cómo también el rechazo a algún hecho artístico nos puede conectar con otros o construir nuestra identidad, y dijimos que justamente eso es lo que sucede en el relato. Por un lado, esa sociedad construye su identidad en base al rechazo a esa obra artística, y por otro, el protagonista se conecta con el pasado a través de la misma.

La emergencia de sus historias en el intercambio sobre el cuento fue un hecho relevante en la clase. Qué importante es decir *yo*; más cuando nuestro *yo* es parte de un *nosotros* silenciado, oculto en el discurso hegemónico de la Historia.

Pero la literatura atraviesa en diagonal a los discursos con mayúscula, y por ese carácter tiene la posibilidad de mover los cimientos de las estructuras que conforman. Así como la Historia está hecha de múltiples narraciones, la historia personal tiene la estructura de una narración (atravesada por ficciones, y reconstruida no sin algo de ficción). Por esto, al leer un cuento, una novela, o incluso leer un poema, estamos, a través del lenguaje, poniendo en movimiento lo que nos define. Hablar de un tesoro perdido en el futuro, tiene la posibilidad de habilitar hablar de una relación perdida en el pasado.

En esto pensábamos y discutíamos con mi compañero en vista a preparar las clases siguientes. Nos preguntamos qué lugar teníamos que dar en la clase a esas digresiones que nos proponían los alumnos al hablarnos de ellos. Nos preguntamos qué motivación tenían para abrirse así. Y, fundamental, qué esperábamos de una clase de literatura como profesores.

El qué esperar, las posibilidades de enseñar algo, están condicionadas, queramos o no, por el contexto. Hay distintas problemáticas que están presentes cuando pensamos en la enseñanza de literatura en un contexto de clases populares, como puede ser la deserción, la violencia, la repitencia, etc. En nuestro caso, como se dijo anteriormente, lo principal fue que algunos llegaban muy cansados de sus trabajos, por lo que la atención y las ganas de seguir consignas era un problema; otra cosa fue la discontinuidad en la asistencia a clases. Sin embargo, nos pareció que en la medida en que podían verse involucrados personalmente en las propuestas, funcionaba la clase, pero, entonces ¿qué debíamos buscar en las clases siguientes? ¿que nos cuenten sus anécdotas y ya? ¿Que aprendan tal o cual concepto de memoria? ¿proveer de una subjetividad a los alumnos a través de mostrarles “la cultura” literaria?

La experiencia de la clase nos puso, y nos pone ahora, frente a la problemática que planteamos al principio, y es la relación literatura - historia - clases populares. Este trinomio convoca múltiples problemas/abordajes. A nosotros nos interesa porque, de su relación, podemos derivar una premisa constitutiva del mundo escolar, que es la problemática que queremos tratar: la concepción de que la literatura implica *lo otro* respecto de las clases populares.

Esta premisa justifica distintas visiones dentro del sistema educativo. Nosotros queremos poner en discusión la que tiene como eslogan la “formación de lectores”, en relación a la práctica enmarcada en la tradición del “culto por lo literal”, donde “encontrar un saber cifrado, atesorado, responder por las categorías de narrador, autor y otras, aparecen homologadas a las prácticas de la lectura, y a la pregunta por la esencia de la literatura”, y “en la que todo aquello que se desvía de ese saber total, se ve como dificultad en la comprensión” (Provenzano, 2016, p. 94).

En este tipo de abordajes hay *a priori* una unidireccionalidad en la clase, en la que lo que esté por fuera de los textos y de los conceptos que se espera enseñar, queda anulado en el desarrollo de la clase.

Pero, antes de poner en discusión estos lineamientos, primero vamos a preguntarnos: eso que vamos a enseñar, y que llamamos literatura, ¿Qué es? ¿Puede haber una definición que agote todas las posibilidades del término? ¿Hace falta una definición? ¿Qué tipo de definiciones tienen la hegemonía en el ámbito escolar?

Las distintas concepciones de literatura y sus consecuencias educativas

En este trabajo vamos a seguir la línea que piensa a la literatura como una construcción histórica, social y cultural (Dubin, 2019, p. 88), y que, por ende, “no se define por propiedades inmanentes, sino que son perspectivas, prácticas, instituciones, grupos y actores que en condiciones sociales y culturales particulares la definen, justamente, en su recorte y especificidad nunca de manera que no sea conflictiva y contradictoria” (Dubin, 2019, p. 89). De manera que no hay una definición sustancial, que el vocablo literatura adquirirá distintos alcances dependiendo los usos que una comunidad, institución, quiera darle. En la tesis de Mariano Dubin (2019) que estamos tomando como referencia, el autor repasa distintos usos del término “literatura”, dando cuenta del anclaje en una concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria que históricamente tuvo y que no ha dejado de operar en el presente; y explica:

La noción de literatura, en cuanto entramada en acepciones de “lo culto”, posee en la tradición occidental sentidos eurocéntricos, de clase y civilizatorios expresados en una noción de “la literatura” como

distinción de clase, como cultura escrita, como síntesis histórica de la civilización europea (...) que opera como matriz ideológica en gran parte de la múltiple producción discursiva sobre la literatura y su enseñanza. (Dubin, 2019, p. 93)

En nuestro país, tenemos una tradición pedagógica que va en esta línea: los orígenes de la Escuela y el Estado argentino tienen como premisa constitutiva la dicotomía sarmientina de civilización y barbarie, que tiene como base la eliminación de los pueblos originarios, los afrodescendientes y los gauchos. “En estos desarrollos se concibe una nación originada en la inmigración europea, la ciudad de Buenos Aires y las clases medias” (Dubin, 2019, p. 96). La literatura quedará del lado de la civilización, por lo que se construirá, como dijimos, a expensas o, incluso, en contra de los sectores vencidos que conformarán las “clases populares argentinas”.

Sin embargo, el cotidiano escolar está constituido en gran parte por sectores populares, por lo que las dinámicas sociales y culturales entendidas desde la “inmigración europea” representan sólo una parte de las historias que constituyen las escuelas argentinas, donde existen otros fenómenos minorizados en la historia documentada de la escuela: los poblamientos indígenas, las diversas migraciones internas, las lenguas indígenas, el mestizaje social y cultural, la presencia de un territorio simbólico más extenso que el de la ciudad de Buenos Aires, para empezar nombrando algo.

Por esto es fundamental tener en cuenta las fuerzas que operan bajo el vocablo literatura, y las consiguientes prácticas educativas que acarrearán, y que podemos rastrear en las que tiene como objetivo la pretensión de “formar lectores”, “proveer de subjetividad”, “civilizar”.

El concepto de “la formación de lectores” implica una noción de literatura como redentora de sujetos y/o pueblos sin historia (Dubin, 2019, p. 99). Pero en la escuela, como señala el autor, no encontramos “sujetos sin historia”, “sin subjetividad”, “sin experiencia”, sino que “descubrimos niños y adolescentes con sus historias, sus lenguas, sus músicas, sus poesías, sus familias, sus barrios. No obstante, para las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, es en nombre de “la literatura” que se “emancipará” o se “redimirá” a los “primitivos” o “bárbaros” (Dubin, 2019, p. 94). ¿Esto de qué manera? Por ejemplo, proveyendo “otras figuras identificadoras diferentes”, “el encuentro con la cultura ajena” para “la construcción de su propia identidad a través de las lecturas” (Dubin, 2022, p. 11). “Subjetivan”, entonces, porque aportan “la cultura” o “la literatura” que los niños y jóvenes de los pueblos sin historia no poseen (Dubin, 2019, p. 105).

Estas visiones de la literatura que piensan al libro como depositario de un valor a priori [3], que por sí mismo generará efectos “liberadores” en el lector, conllevan también una visión errónea de lo que pasa en un aula en cuanto a la lectura.

Elsie Rockwell nos alerta de que “es usual identificar a la escuela con la cultura letrada y suponer que el trabajo escolar propicia prácticas asociadas con la concepción moderna de la lectura: una lectura individual”. Pero “la lectura en el aula es un acto social. Los participantes suelen leer en voz alta en medio de un continuo intercambio oral.” (Rockwell, 2005, p. 12).

La autora recupera la noción de lectura (en la escuela) propuesta por Chartier, quien la piensa como una “práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos comportamientos actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Rockwell, 2005: p.14). Es decir que, cuando leemos en grupo no tenemos una relación individual con el texto. Hay que siempre suponer la multiplicidad dialógica inherente a cualquier texto, donde los discursos de la historia, la política, la literatura actúan como fuerzas activas; además, el aula es un espacio donde siempre se entrecruzan diversas voces y alusiones a fuentes del saber, donde, a través de las distintas voces de los alumnos entran al aula costumbres familiares, códigos del barrio, consumos culturales, etcétera.

Por lo que, habiendo despejado la pregunta de “qué es la literatura”, vamos a plantearnos otra más relevante a los fines de este análisis, y es “cómo se lee”.

El rol docente: en búsqueda de alternativas didáctico-pedagógicas

Al encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído, Rockwell lo llama “acto de lectura”, y es este encuentro lo que da a los textos sus significados plurales y móviles. Este punto de encuentro resulta fundamental para la comprensión de la lectura en el aula (Rockwell, 2005, p.13). Por esto es importante el rol del docente: porque “así como las maneras de leer son diversas, también son diversas las formas en que el maestro puede retomar el texto”, dice Rockwell, y señala que es “importante los esfuerzos por vincular la elección con las experiencias cotidianas de los alumnos. Cada manera de leer puede conducir a un uso diferente del mismo material impreso. A su vez estas maneras reflejan creencias y tradiciones arraigadas en cada contexto” (Rockwell, 2005, p. 18).

Los textos, entonces, admiten distintas maneras de leer. Sin embargo, a la luz de lo que venimos desarrollando, y entendiendo que cada persona lee desde su historia, hay maneras que pueden estar o no habilitadas en el aula; posibilidad que depende del enfoque que tenga el docente a la hora de abordar la clase.

La línea enmarcada en la tradición del “culto por lo literal”, es una de las prácticas comunes que se deriva de la perspectiva de la “formación de lectores”. Este enfoque, como decíamos antes, implica una unidireccionalidad en la clase, dado que el docente trabaja con expectativas que apuntan a un intercambio en el que los alumnos tienen un rol “reactivo” más que activo:

ya hemos visto que desde el trabajo docente orientando por las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores (...) se va a enseñar y a aprender literatura (...) desde preocupaciones intertextuales y reconstrucciones de sus sentidos literales, atentos a características formales o estilísticas, o a decodificar las lecturas canonizadas por la crítica y la teoría literaria que se materializan en antologías escolares que trabajan con los textos de la literatura infantil -consideradas como garantes de la preservación de una calidad literaria a transmitir al niño-, que estilizan leyendas con recursos narratológicos que se consideran los esperados a ser señalados por los alumnos. (Dubin, 2019, p. 8)

Si bien el autor se refiere a un tratamiento sobre las leyendas, la expectativa de lo “lo esperado a ser señalado” ocurre en los distintos temas. Hay saberes, categorías, que se espera de antemano que se comprendan de una determinada manera. Pero cuando se lee desde una óptica distinta a la esperada, este tipo de abordajes puede entrar en crisis.

A propósito de este problema, Dubin (2019) recupera un ejemplo de una clase que tuvo lugar en la Escuela Primaria Nº 54 de la localidad de Berazategui: leyendo *Lo que hay antes de que haya algo* (Liniers, 2007), la historia de un niño a quien se le aparecen monstruos cuando queda solo en su habitación. Es un texto enmarcado en el género gótico.

En la conversación sobre la lectura los alumnos se preguntaron “¿Dónde están los hermanos?”. La comunidad que poblaba el aula era mayormente boliviana, o hijos de bolivianos que en su mayoría venían de familias donde son muchos hermanos (y pocas habitaciones), donde “el niño solo en una gran habitación” no existe. Por lo que la pregunta significó un desvío inesperado en la clase, y “el efecto gótico” no funcionó dentro de los márgenes esperados.

Dubin, citando a Carolina Cuesta, afirma que este tipo de lecturas que “se van de los textos (...) no responden como suele entenderse a “problemas de comprensión lectora”, sino que señalan la

imposibilidad de articular de otra manera el conocimiento teórico literario con los cuestionamientos de los alumnos y al hecho de confiar en la existencia de un saber teórico totalizador que pueda ser “aplicado” en las clases de literatura” (Dubin, 2019, p. 34).

A propósito de esta cuestión el autor se pregunta “¿Por qué, entonces, esta distancia entre los “sentidos literales” y las lecturas de los alumnos? ¿Por qué dicen “otras cosas” a “lo esperado”?” (Dubin, 2022, p. 33)

Una posible respuesta es que el sujeto del aprendizaje lee desde un tiempo y lugar, desde una posición social e histórica, lo cual, en un contexto de clases populares, implica que puede estar leyendo desde una óptica distinta a lo que espera el saber letrado, por tener, por ejemplo, *habitus* distintos, en términos de Bourdieu (Bourdieu, 2012).

Ahora bien, si queremos evitar esta escisión entre los textos literarios y los modos de leer de los alumnos es necesario implicarnos con el curso. Algo que sucede de hecho, porque la tarea docente “sufre la inevitable contundencia del otro” (Dubin, 2022, p. 3). El tema está en qué queremos hacer con nuestra implicancia en esa comunidad. Si estar lo más al margen posible, o sí, en pos de que la clase de literatura se materialice en algún valor para los alumnos, nos ocupemos de tender puentes, de generar espacios de posibilidad para que esto pueda lograrse.

Esta segunda opción supone una investigación de la comunidad donde se va a desarrollar la tarea docente, lo que nos lleva a complejizar su rol.

Para empezar, los docentes en formación comenzamos nuestras primeras experiencias sabiendo que el desempeño de nuestra tarea no depende sólo de la formación académica, sino que incluye un abanico de saberes que se ponen en juego a la hora de llevar adelante un curso. A este conjunto de saberes Rockwell los llama “saber docente”:

corresponde a la práctica de la enseñanza pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro (...) los maestros se incorporan a su práctica el saber social de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y de la relación con la escritura, junto con saberes cotidianos y científicos diseminados por diversos medios. -estos conocimientos sostienen el desempeño diario del docente y sin embargo no provienen de la pedagogía-. (...) Estos saberes marcados por la pequeña historia de cada escuela son utilizados por los maestros en su práctica diaria y adquieren sentido dentro del contexto de cada aula. (Rockwell, 2009, p. 13)

En esta última oración es donde se potencia el trabajo docente, asumiendo una mirada etnográfica: se manifiesta en la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia en un marco conceptual más general (Rockwell, 2009, p. 19). De esta manera, la clase de literatura deja de ser un espacio para que la cultura llegue a los chicos, para pasar a ser un medio donde la cultura de los chicos pueda manifestarse.

Sí, existe un canon [4], un programa, una serie de textos que tienden a reproducir las lógicas propias de un sistema eurocéntrico, civilizante. Pero lo importante es el uso que podamos hacer de esos textos.

En esta línea, Dubin cita un ejemplo concreto de cómo trató un problema central de la literatura argentina, y que es “la diferencia étnica”, manifiesta en un sector importante de las clases populares argentinas (Dubin, 2022, p. 35). Este problema podría enunciarse como: qué es “aquello” que queda afuera del mito de la inmigración europea como abordaje único y verdadero del poblamiento del actual territorio argentino y, en consecuencia, de sus manifestaciones sociales y culturales. (Dubin, 2022, p. 35)

Y decimos un problema central de nuestra literatura porque “¿Qué problema teórico estamos abordando sino (éste) en la exposición de un corpus de textos del siglo XIX y del siglo XX a propósito del tópico civilización y barbarie?” (Dubin, 2022, p. 36).

Entonces, para tratar este problema el autor comenta que puso en relación el corpus literario con letras de cumbia villera. Propone:

un encabalgamiento conceptual posible de algunos temas de la gauchesca con una serie de letras de la cumbia villera que expresan una enunciación desde un sujeto periférico (un desplazamiento del gaucho al guacho) y centradas, a su vez, en la cuestión de la justicia en una sociedad de clases fuertemente estructurada en concepciones racistas. A señalar, “Plata no hay” de Meta Guacha o “Quieren bajarme” de Damas Gratis (Dubin, 2022, p. 43).

De esta manera, tendiendo puentes entre el corpus literario y los consumos culturales de los alumnos, se pone en valor su historia y, en consecuencia, su forma de leer. Queda anulada la impertinencia de un “desvío”, porque al abrir el juego hacia otros consumos, ya existe un desvío *a priori*, un mirar hacia otros, y desde otros lugares, para profundizar en los textos literarios. De esta manera se aborda la clase desde una alternativa superadora de las visiones de corte estructuralistas, literales, enmarcadas, como se dijo antes, en la visión que pretende la “formación de lectores”, al reivindicar lo que una determinada comunidad considera como propio.

Conclusión

A modo de síntesis, retomamos lo que decíamos al principio: la lectura literaria moviliza el lenguaje, y pone a andar las ficciones que forman parte de los discursos presentes en la cultura; a su vez, moviliza las historias que constituyen nuestra identidad, nuestra memoria (que responde a la estructura de una narración). Por lo que la literatura siempre supone una fuerza que ejerce su acción en este sentido.

Sin embargo, en el contexto de la enseñanza de literatura en clases populares, por distintas razones que fuimos señalando, este efecto puede quedar trunco en el aula: el problema del desinterés, o la falta de atención, entendemos que, en parte (al menos en la parte que el docente puede accionar directamente), está ligado al modo en que se constituyó la institución literaria y la institución escolar en Argentina, y a el efecto expulsivo, de borramiento de las historias que constituyen a las clases populares que esta realidad implica.

Por eso, en consonancia con las distintas experiencias expuestas en el trabajo, creemos que es importante que los alumnos puedan sentirse involucrados de alguna manera con los textos que tratamos. Creemos que, en la búsqueda por tender puentes entre la literatura y el aula (que puede ser generando consignas que contemplen los consumos culturales afines a los chicos, como también, simplemente, dando libertad a los desvíos que puedan producirse en las lecturas y nos redireccionen a sus propias historias) pueden surgir distintas maneras de abordar teoría y práctica literaria, a la vez que sucede lo que sucede en cualquier intercambio literario: la posibilidad de que nuestra subjetividad emerja.

Notas

[1] Las citas sobre las clases observadas que se mencionan en este apartado del artículo, pertenecen a los registros de las prácticas docentes realizadas en el marco de la materia “Didáctica de la Lengua y la Literatura II”.

[2] La profe nos aconsejó encarar las clases de la misma manera que ella la planteó ese día: leer algún texto literario, presentar un tema teórico, y luego resolver alguna pequeña consigna (por la imposibilidad de dar tareas para el hogar o continuar con la lección en una próxima clase por la discontinuidad en la asistencia de los alumnos).

[3] “En su artículo “Reforma educativa, diseño curricular y docencia: un campo tensionado”, Érica Pantano (2011) realiza un análisis pormenorizado del diseño curricular para escuela secundaria de 4° año. En su trabajo, la autora sostiene que los mencionados cambios de nominación como “Literatura” en cuanto objeto de enseñanza, operan en el sentido de presentar a la literatura como un objeto de culto, en los cuales los significados, las formas de pensar, se encuentran “atesorados” en las obras literarias, residen en ellas” (Provenzano, 2016, p. 92)

[4] Respecto de la discusión sobre el canon, seguimos la línea que plantea Dubin en *¿Entonces no debemos leer a los clásicos? Una reflexión sobre el canon escolar*: “mi revisión crítica del canon occidental -entendido en aquella versión sobredeterminada por su historicidad eurocéntrica-, no fue hecha en procura de una negación a las Humanidades ni a su universalidad sino a su superación por una concepción más amplia, compleja y ajustada a la misma historia universal y, en particular, a la historia de un país mestizo como el nuestro” (Dubin, 2025, p. 3). El autor busca desprenderse de las posturas que pretenden una renovación total o las que lo reivindican con un sesgo “iluminista”. Propone, siguiendo a Carolina Cuesta, no pensar en “achicamientos” o “reemplazos” sino, más bien, en “ampliaciones”.

Explica que “el canon escolar (...) alberga una serie de obras, contenidos, autores y formas de trabajo que no se reducen al pensamiento eurocéntrico, de clase y civilizatorio (...) Es decir, (que) incluye una serie de visiones de mundo que no se limitan (...) a los saberes occidentales, las moralidades de las clases medias y al mito de “los argentinos bajaron de los barcos” (...) sino que cuenta con una serie de textos que dan ingreso a mundos mestizos y populares (...). Por otro lado, “los docentes encuentran en los clásicos -al menos, en algunos de ellos- la posibilidad de reflexionar sobre la muerte, sobre quiénes somos, sobre la relación entre padres e hijos, sobre el amor y la guerra” (Dubin, 2025, p. 5-7). En fin, más que achicar o reemplazar, es interesante hacer un uso a conciencia, y con la posibilidad de tender puentes con textos contemporáneos y otros consumos culturales

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2012). *La distinción*. Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A. de Ediciones.
- Dubin, Mariano (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar [tesis de doctorado]. Memoria Académica, FaHCE-UNLP.
- (2025). Ensayos escolares. Lengua, literatura y nación. La Plata, Pixel Editora.
- Rockwell, Elsie (2005). “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Piglia, Ricardo (2017). *Crítica y Ficción*. Buenos Aires, Penguin Random House Grupo Editorial S.A.
- Provenzano, Mariana (2016). “Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia”. Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP. pp.90-98.